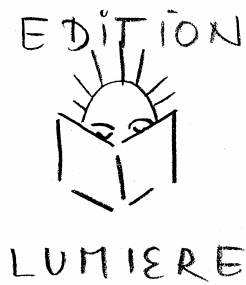


Johannes Merkel
Gebildete Kindheit



Johannes Merkel

Gebildete Kindheit

Wie die Selbstbildung
von Kindern
gefördert wird

Handbuch der Bildungsarbeit
im Elementarbereich

edition lumière bremen

2005

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Dieses Buch ist auch im Internet zu finden:

www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de

Titelabbildung: Luisa und Therese. Photo Margret Quintel

© edition lumière Bremen 2005

ISBN 3-934686-26-5

Inhaltsverzeichnis

Vorrede	9
Teil 1: Bildung und Lernen	13
1.1. Was heißt hier Bildung?	13
1.2. Was heißt Lernen?	21
1.2.1. Informationsverarbeitung	21
1.2.2. Drei Weisen des Erkennens	24
1.2.3. Aussagen der Gehirnforschung	25
1.3. Wie Kinder lernen	34
1.3.1. Die erstaunliche Lernfähigkeit	35
1.3.2. Die Bedeutung der frühkindlichen Bindung	37
1.3.3 Lernen und Sprache	42
1.4. Warum sich Kinder selbst bilden	45
1.5. Lernen in der Schule und Lernen im Leben	52
1.6. Kindheit einst und Kindheit heute	60
Teil 2: Bildungsarbeit	65
2.1. Methoden der Bildungsarbeit	66
2.1.1. Zum Situationsansatz	71
2.1.2. Zur Projektarbeit	77
2.1.3. Zur Reggio-Pädagogik	80
2.1.4. Offene Arbeit	82
2.1.5. Dokumentieren	86
2.2. Zur Haltung der Fachkräfte	89
2.3. Der Raum als Erzieher	97

Teil 3: Bildungsbereiche	103
3.1. Körper und Bewegung, Rhythmus und Musik	107
3.1.1. Rhythmus und Musik	107
3.1.2. Wahrnehmung und Bewegung	110
3.1.3. Gesundheit und Ernährung	119
3.1.4. Bewegungserziehung	123
3.1.5. Der phantasmatische Körper	132
3.2. Spiel und Phantasie	136
3.2.1. Von der Natur des Spiels	136
3.2.2. Wie Kinder spielen	141
3.2.3. Öffentliche Spielplätze	148
3.2.4. Spielen im Kindergarten	151
3.2.5. Zum Spielzeug im Kindergarten	159
3.3. Sprache und nonverbale Kommunikation	162
3.3.1. Kommunikation und Spracherwerb	162
3.3.2. Sprachförderung im Kindergarten	175
3.3.3. Ablösung vom Gespräch	184
3.3.4. Deutsch als Zweitsprache	192
3.4. Erzählen und Sprachförderung	204
3.4.1. Was heißt erzählen?	204
3.4.2. Erzählen für Kinder	207
3.4.3. Erzählen zur Sprachförderung	210
3.4.4. Kinder zum Erzählen bringen	213
3.4.5. Vor Migrantenkinder erzählen	218
3.3.6. Mit Kindern Geschichten erfinden	220

3.4.7. Woher Geschichten nehmen	223
3.5. Medien im Kindergarten	226
3.5.1. Medienkindheit	226
3.5.2. Lernen durch Medien	231
3.5.3. Medienerziehung	236
3.5.4. Mediengestaltung	242
3.6. Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft	247
3.6.1. Zur Geschichte des sozialen Lernens	247
3.6.2. Rituale, Regeln und Moral	250
3.6.3. Leben mit Unterschieden	265
3.6.4. Wohnquartier, Kultur und Gesellschaft	272
3.7. Bauen und Gestalten	279
3.7.1. Handwerk, Kunst und Feinmotorik	279
3.7.2. Material, Werkstatt, Atelier	285
3.7.3. Basteln, Bauen, Reparieren	289
3.7.4. Künstlerisches Gestalten	294
3.8. Natur, Umwelt und Technik	302
3.8.1. Zur Einheit von Naturerleben, Naturwissenschaft und Technik	302
3.8.2. Naturerleben und Naturerfahrung	306
3.8.3. Natur und Umweltschutz	315
3.8.4. Naturwissenschaftliche Frühbildung	318
3.8.5. Technische Grundbildung	329
Verzeichnis der zitierten Publikationen	336

Vorrede

Die von den mangelhaften PISA-Ergebnissen der Schulen ausgelöste Debatte über die Qualität unseres Bildungssystems hat viele Fachkräfte in den Einrichtungen des Elementarbereichs unsicher und ratlos gemacht. Denn sehr rasch wurde aus den Ergebnissen der Schulleistungstests geschlossen, Kinder würden schon mit ungenügenden Grundlagen in die Schulen kommen. Damit wird die Qualität ihrer Arbeit und die Anstrengungen um eine Verbesserung der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich, die in den letzten beiden Jahrzehnten erreicht worden sind, mit einem Federstrich in Frage gestellt.

Dazu ist prinzipiell festzuhalten: Der Rückschluss von Testergebnissen 15-jähriger Schüler auf deren mangelhafte Förderung im Kindergarten ist weder schlüssig noch tatsächlich nachweisbar. Die PISA-Resultate zeigen zunächst, dass unsere Schulen nicht in der Lage sind, Kinder innerhalb von nahezu einem Jahrzehnt so zu unterrichten, dass sie ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten besitzen und zu mathematischem Denken befähigt sind. Noch niederschmetternder ist die Feststellung, dass der Schulerfolg insgesamt vor allem von der sozialen Lage der Eltern abhängt. Das aber sind Probleme der Schule und müssen durch eine Änderung des Schulunterrichts behoben werden. Der Verweis auf den Elementarbereich lenkt hier vom tatsächlichen Problem ab.

Eine andere Frage ist, ob und wie weit der Auftrag der Einrichtungen im Elementarbereich, Kinder nicht nur zu betreuen und zu erziehen, sondern auch zu bilden, durch eine Erweiterung der Arbeitsfelder und der Methoden verbessert werden kann. Die Erfüllung dieses in der deutschen Elementarpädagogik relativ neuen Anspruches hätte auch ohne die Diskussion um die schlechten PISA-Werte geführt werden müssen, und dass sie nun aufgrund der mangelhaften Schulleistungsmessungen ins Licht der Öffentlichkeit gerät, ist die positive Seite dieser allzu aufgeregten Diskussionen.

Die Notwendigkeit einer angemessenen Bildungsarbeit in den Einrichtungen des Elementarbereichs stellt sich nicht erst, seit deutsche Schüler bei Schulleistungstests ungenügend abschnitten. Sie hat wesentlich weiter reichende Gründe, und sie sind in

den Lebensbedingungen unserer Kinder zu suchen. Es sind die einschneidenden Veränderungen in ihrer Lebenswelt, die dazu zwingen, die pädagogische Arbeit im Elementarbereich neu zu definieren und umzugestalten.

Dazu treten auf der andern Seite veränderte gesellschaftliche Anforderungen, die mit dem Schlagwort von der zukünftigen „Wissensgesellschaft“ begründet werden. Das Schlagwort suggeriert ein Wissen um zukünftige Entwicklungen, über das wir in dieser sicheren Weise nicht verfügen. Es ist allerdings absehbar, dass schon die gegenwärtigen Anforderungen an qualifizierte Erwerbsarbeit wie an gesellschaftliche Verantwortung von den Ausbildungseinrichtungen insgesamt kaum erreicht werden. Neben den grundlegenden Kenntnissen, wie sie in den Schulleistungstests erhoben wurden, und einem Fachwissen, das darauf aufbauen muss, werden in immer weiteren Bereichen der Arbeitswelt Befähigungen erwartet wie Selbständigkeit bei der Erfüllung von Aufgaben, Kreativität im Finden neuer Lösungen, Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen, Kommunikationsfähigkeit und dergleichen mehr. Das aber sind „Kompetenzen“, die eine ausgeglichene und umfassend „gebildete“ Persönlichkeit voraussetzen. Darum ist es kein Zufall, dass der Begriff der Bildung eine neue Aktualität erfährt, nicht nur, aber besonders im Elementarbereich.

Die Frage ist nur, wie und unter welchen Voraussetzungen im Elementarbereich Grundlagen von „Bildung“ gelegt werden können. In der öffentlichen wie der wissenschaftlichen Diskussion fehlt es nicht an Ratschlägen, Büchern und Konzepten, die sicherzustellen versprechen, dass die heutige Kindergeneration schon im Kindergarten mit den „Kompetenzen“ ausgestattet wird, die sie in der „Wissensgesellschaft“ brauchen werde. Gute Ratschläge werden zuhauf gegeben, in den Einrichtungen dagegen fehlt es trotz guten Willens oft am Notwendigsten: am Personalschlüssel, an der Ausstattung, an der Vorbildung wie an der Weiterbildung und nicht zuletzt an der Bezahlung und dem öffentlichen Ansehen des Berufsstandes. Zusätzlich werden auch noch in allen Ländern Rahmenpläne erlassen, die erfüllt werden sollen, ohne dass die dafür benötigte „Strukturqualität“ gesichert ist. Lohnt es sich unter diesen Umständen überhaupt von der Verbesserung der „Bildungsarbeit“ zu reden?

Es lohnt sich, darüber nachzudenken, was Ratschläge, Konzepte, Methoden oder Rahmenpläne überhaupt bewirken können. Wir haben in Deutschlands Schulen seit Jahrzehnten sicher die ausgefeiltesten Lehrpläne, ganz abgesehen von einer umfangreichen wissenschaftlichen „Schulbegleitforschung“. Offenbar hat das die Qualität der Bildung in deutschen Schulen nicht ausreichend gesichert. Inzwischen sollen das standardisierte Leistungstests zuwege bringen. Auch dahinter darf man ein Fragezeichen setzen. Bildung und Lernen beruhen auf der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, deren Qualität ist auch über ausgefuchste und durchdachte Lehrmaterialien, Lehrpläne und Leistungsmessungen nicht zu gewährleisten. Bildung entsteht in der Beziehung, die sich zwischen Lehrpersonen und Schülern entwickelt. Dieser entscheidende Faktor aber wird in der pädagogischen Diskussion oft übergangen oder zu wenig berücksichtigt.

Noch mehr als für schulische Bildung gilt das für den Kindergarten. Im Elementarbereich hängt Erziehung, Lernen und Bildung noch entschiedener von der Beziehung zu den Kindern ab. Bildung wird deshalb so gut oder so mangelhaft sein, wie die Fachkräfte sie unter den gegebenen Umständen zu fördern fähig sind. Was in Konzepten oder Rahmenplänen empfohlen oder auch gefordert wird, wird nur so weit Wirkung zeigen, wie es von den einzelnen Fachkräften umgesetzt werden kann. Wenn hier die Ansicht vertreten und begründet wird, dass sich Kinder Bildung in „Selbstbildung“ aneignen müssen, bedeutet das auch, dass sich jede Erzieherin ihre Weise, die kindliche Bildung zu fördern und zu unterstützen, selbst erarbeiten muss. Sie wird und sie darf sich von der ihrer Kollegin unterscheiden, denn es ist ihre Person, über die Kinder die Impulse bekommen, die ihre Neugier und ihren Wissensdurst anregen.

Das heißt aber für die Empfehlungen, Konzepte, Methoden usw., die zur Unterstützung der Bildungsarbeit gegeben werden: Es können keine Patentrezepte sein, die man nur anwenden muss, um die gewünschten Ergebnisse zu erreichen. Es sind letzten Endes immer nur Anregungen, die jede Fachkraft auf ihre Arbeit übertragen und an ihre Möglichkeiten anpassen muss. Die folgenden Ausführungen versuchen deshalb, eher das Nachdenken über die eigene Tätigkeit und die Phantasie anzuregen, was über die bisher vertraute Praxis hinaus noch ausprobiert und in die eigene Arbeit eingefügt werden könnte. Der

Nachdenklichkeit sollen die zahlreichen Hinweise auf die Entwicklung von Kindern sowie Seitenblicke auf die Geschichte der Kindergartenpädagogik und ihre gesellschaftlichen Aufgaben dienen. Auch die knappen und meist nur angedeuteten Beispiele zur alltäglichen Bildungsarbeit bieten kein geschlossenes Programm, sondern sind als Anregungen zu verstehen, die eigene Arbeit an bestimmten Punkten neu zu durchdenken und nach Bedarf zu verändern.

Auch wird im wesentlichen nur auf die Anregung und Förderung kindlicher Selbstbildung eingegangen. Andere Bereiche der Arbeit in den Einrichtungen des Elementarbereichs wie beispielsweise Probleme der Erziehung, der Leitung und Organisation des Hauses, der begleitenden Elternarbeit oder des Übergangs zur Grundschule werden allenfalls am Rande berücksichtigt.

Da die Darstellung so angelegt ist, dass auch einzelne Abschnitte getrennt benutzt werden können, finden sich im Text einige Überschneidungen und Wiederholungen.

Die eingestreuten Literaturhinweise, in denen ausführlichere Beispiele und Beschreibungen nachgelesen werden können, stellen nicht die einzig brauchbaren Hilfen für die Arbeit dar. Die Literatur zur pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen, und vor allem die zur Förderung frühkindlicher Bildung, ist in den letzten Jahren schier unübersehbar angewachsen und zeigt durch ihre schiere Menge, wie wenig verlässlich wir sagen können, wie eine angemessene Förderung auszusehen hat. Die hier getroffene Auswahl ist also durchaus subjektiv und am persönlichen Kenntnisstand des Verfassers ausgerichtet.

Teil 1:

BILDUNG UND LERNEN

Dass von den Einrichtungen des Elementarbereichs erwartet wird, Kinder zu bilden, ist zumindest im westlichen Deutschland relativ neu. Erst 1998 wurde neben Betreuung und Erziehung auch Bildung als verbindlicher Auftrag der Einrichtungen gesetzlich und bundesweit festgelegt. Dass Kinder im Kindergarten auch etwas lernen würden und lernen sollten, stand sicher schon immer außer Frage. Neu ist hingegen die Forderung, im Elementarbereich seien die Grundlagen für „Bildung“ zu legen. In welchem Verhältnis steht Lernen zu Bildung? Und was kann in diesem Zusammenhang „Bildung“ bedeuten?

1.1. Was heißt hier Bildung?

Es ist sicher kein Zufall, dass der ehrwürdige Begriff der Bildung gerade in der Diskussion um die Pädagogik des Elementarbereichs wieder belebt wurde.

Er war lange aus dem Vokabular selbst der Bildungsfachleute verschwunden. Man sprach zwar vom „Bildungssystem“, von „Bildungseinrichtungen“ oder von der „Bildungspolitik“, aber sobald es um Lehrpläne und Inhalte ging, sprach man lieber von „Ausbildung“ und „Qualifikation“. Der Begriff der Bildung schien zu abgegriffen und in seiner Bedeutung zu sehr abgeflacht zu sein. Bildung wurde längst mehr oder weniger mit einem festen Bestand an Kenntnissen gleichgesetzt, letzten Endes auch nur mit höherer Schulbildung: Wer das Gymnasium besucht hatte, war gebildet. Insofern unterschied sich der Begriff nicht mehr von Ausbildung.

Zwei Entwicklungen verhalfen dem Bildungsbegriff zu neuem Glanz: Einerseits zeigte sich gerade im Bereich spezialisierter akademischer Ausbildung an den Universitäten, dass neben der Fachbildung übergreifende Fähigkeiten (wie Diskussionsfähigkeit oder öffentliches Auftreten) zu kurz kamen. Andererseits wurden im Berufsleben, und insbesondere von der Wirtschaft,

neben Fachkenntnissen zunehmend auch allgemeine Qualifikation (Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit und Menschenführung) erwartet. Das sind aber Eigenschaften, die sich auf die Persönlichkeit beziehen und nicht mehr ohne weiteres in fachorientierten Kursangeboten geschult werden können, und im übrigen in der Fachausbildung gar nicht vorgesehen wurden.

Der klassische Bildungsbegriff

Der in Deutschland gültige Begriff der „Bildung“ wurde Ende des 18. Jh.s von Alexander von Humboldt geprägt, um die entscheidende Zielsetzung des neu entstehenden höheren Schulwesens zu benennen. Kennzeichnend für Humboldts Bildungsbegriff war, daß er sich nicht auf die Beherrschung spezieller Kenntnisse und Fähigkeiten reduzieren ließ, sondern die gesamte Persönlichkeit im Blick hatte.

Dieses Ideal menschlicher Persönlichkeit sollte erreicht werden, indem der Einzelne seine intellektuellen, künstlerischen, emotionalen Anlagen und Fähigkeiten vollständig und gleichmäßig entwickelte und sie in einer Mischung miteinander verband, die seine unverwechselbare Individualität ausmachte. Die gebildete Persönlichkeit zeichnete sich dadurch aus, dass sie neben speziellen Fachkenntnissen über ein breit gestreutes Wissen verfügte („Allgemeinbildung“), dass sie mit ihren Gefühlen im Einklang lebte („Herzensbildung“) und ihren Mitmenschen und der Gesellschaft gegenüber verlässlich und verantwortungsvoll handelte („Charakterbildung“).

In seiner Entstehung war dieses Bildungsideal verbunden mit einer weit gesteckten politischen und gesellschaftlichen Perspektive: Die Erziehung zu gebildeten Persönlichkeiten, wie sie mit der Humboldtschen Bildungsreform angestrebt wurde, sollte letzten Endes dem „Fortschritt der Menschheit“ dienen, indem jeder Einzelne alle Kräfte und Anlagen vollständig entfaltete und in den Dienst der Allgemeinheit stellte. Die auf die gesamte Menschheit gerichtete Sicht war ein Erbe des deutschen Idealismus und der Aufklärung, sie reduzierte sich allerdings sehr rasch auf die Hoffnung, über Bildung die gesellschaftliche und politische Zerrissenheit Deutschlands zu überwinden. In der Gemeinschaft der Gebildeten deutscher Zunge sollte die Einheit der Nation vorweggenommen werden.

Diesen hohen Anspruch konnte die in deutschen Gymnasien vermittelte „Bildung“ kaum einlösen. Spätestens im deutschen Kaiserreich wurde die „höhere Bildung“ zu einem bloßen Wissenskanon, zu der Mischung von Wissen und Meinungen, die man beherrschen musste, um zur besseren Gesellschaft zu zählen.

Ein verändertes Verständnis von Bildung

Bildung als Garant gesellschaftlichen Fortschrittes ging aus der historischen Situation hervor, in der das Humboldtsche Bildungsideal geprägt wurde. Bildung meint aber jenseits solch weit reichender Perspektiven zunächst die Entwicklung einer ausgeglichenen und verantwortungsvollen Persönlichkeit, die alle Fähigkeiten und Anlagen gleichmäßig ausbildet und miteinander verbindet. Und in diesem Sinn hat Bildung durchaus eine neue Aktualität erhalten. Der alte Begriff lässt sich dann etwas anders lesen.

- Ausgehend von der wörtlichen Bedeutung kann sie als das umfassende Bild verstanden werden, das sich Menschen von sich selbst und von ihrer Umgebung machen. Dieses Bild setzt sich ja immer aus vielfältigen Eindrücken, Erfahrungen und Gefühlen zusammen, die verarbeitet und mit den Vorstellungen in Verbindung gebracht werden müssen, die bereits ausgebildet wurden. Bildung heißt dann der Prozess der ständigen Verarbeitung und Neuorganisation der inneren Strukturen, der für jeden Menschen auf eigene, sehr individuelle Weise verlaufen wird. Weder seine spezifischen Erfahrungen noch seine Schlussfolgerungen werden sich mit denen anderer Menschen vollkommen decken. Bildung führt auch hier zu einer unverwechselbaren Individualität.
- Bildung kann immer nur in Rückbezug zur Umgebung erworben und aufrecht erhalten werden. Denn auch das Bild, das ich mir von mir selbst mache, das meine Einsichten, Gefühle und Handlungen beeinflusst, entsteht erst in Auseinandersetzung mit den andern. Was ich kann, was ich weiß, ja selbst wie ich mich fühle, erfahre ich durch die Rückmeldung, die mir meine Mitmenschen geben. Wie sie mich sehen, geht in das Bild ein, das ich mir von mir mache, wird sich mit meiner Selbstwahrnehmung verbinden und sie verändern. Bildung ist dann nicht mehr ein festes Ergebnis, eine in Kindheit und Ju-

gend ein für allemal ausgeprägte Charakterstruktur, sondern bleibt lebenslang im Fluss.

- Dennoch baut sie auf der Grundlage auf, die in der Kindheit und im Umgang mit den entscheidenden Bezugspersonen gelegt worden sind. Alle späteren Erfahrungen werden sich ja auf diese früheren zurückbeziehen, sie verstärken oder in Frage stellen. Und alle Erfahrungen und Schlussfolgerungen werden immer die ganze Person mit einbeziehen, ihre intellektuelle Einsicht ebenso wie ihre körperlichen Eigenschaften und ihre Gefühle. Die eigene Persönlichkeit wird zwar durch feste Strukturen und Verarbeitungsweisen geprägt, die sie kennzeichnen und ihre Individualität ausmachen. Sie wird damit aber gleichzeitig ständig neue Erfahrungen verarbeiten und sich an neue Bedingungen anpassen. Dabei wird sie sich ständig verändern und weiter entwickeln.

Zu einem veränderten Bildungsbegriff

Bildung heißt, sich ein Bild machen von der Welt. Und das heißt immer auch, sich ein Bild machen von sich selbst und den anderen in dieser Welt. Damit sind Bildungsinhalte genannt: es geht nicht nur um die äußere Welt, sondern auch um die innere Welt, das innere Erleben und die Beziehung in der Gemeinschaft.

Bildung ist also immer (Weiter-)Bildung der eigenen Persönlichkeit, ist subjektiv, ist Sich-Bilden. Bildung ist immer auch (Weiter-)Bildung von Gemeinschaft, eben Bildung von Gesellschaft, ist intersubjektiv, findet also in Interaktion zwischen Subjekten statt, ist Sich-mit-andern-Bilden. Und Bildung ist immer auch Bildung an der Sache, an den Phänomenen, Dingen und Ereignissen in der Welt, in der die reichen Erfahrungen anderer und vorangegangener Epochen aufgehoben und verborgen sind und entdeckt werden können. Sie ist forschende und experimentelle Untersuchung der Natur und der Dinge sowie tätige Aneignung, ein „Sich-zu-eigen-Machen“ der Erfahrungen in der Natur und des „Weltwissens“ der Anderen.

Bildung ist das Streben, die eigene Initiative, in tätiger Auseinandersetzung mit den Dingen und dem Geschehen in der Welt und im gemeinsamen Tun mit Anderen eine Position, einen Standpunkt zu bedeutsamen Fragen zu entwickeln – be-

deutsam für mich, bedeutsam für Andere und bedeutsam für das Geschehen in der Welt. (Preissing 2004,S.7).

Bildung und Lernen

Es ist offensichtlich, dass Bildung in dieser Sicht ständige und vielfältige Lernvorgänge voraussetzt. Nur indem neue Verhaltensweisen, Fakten, Zusammenhänge bewusst angenommen und in die Gesamtpersönlichkeit eingefügt werden, kann sich Bildung entwickeln. Sie nährt sich sozusagen von vielen einzelnen Lerninhalten.

Dennoch ist Bildung in keiner Weise mit Lernen, auch nicht mit einem umfassenden Kanon von Kenntnissen gleichzusetzen. Von Lernen sprechen wir, wenn wir den Vorrat an Informationen oder auch an Verfahrensweisen, Fertigkeiten usw. um einen spezifischen Punkt erweitern. Beim Lernen werden einzelne Informationen aufgenommen und in Beziehung zu andern Informationen gebracht. Informationen und Zusammenhänge beziehen sich jeweils wieder auf bestimmte Wissensbestände oder Fächer. Wenn ich gelernt habe, wie man einen Komposthaufen anlegt, habe ich meine Fertigkeiten, einen Garten zu pflegen, verbessert. Wenn ich weiß, welche Feldzüge Pharaos Ramses III. durchführte, habe ich mein Wissen über das alte Ägypten erweitert. Keine noch so umfassende Ansammlung von Fertigkeiten und Wissen führt zu Bildung. Erst wenn diese vielen Splitter zu einem einheitlichen Ganzen zusammengefügt werden, das meine ganze Person erfasst, meine Gefühle, meine Einsichten, meine sozialen Beziehungen zu den Menschen meiner Umgebung, ebenso wie zu meiner gesellschaftlichen Umwelt einschließt, kann sinnvoll von Bildung gesprochen werden

Schon aus dieser knappen Charakterisierung wird verständlich, warum gerade in den Diskussionen um den Elementarbereich wieder von Bildung die Rede ist: Sie hat offenbar eine Nähe zu den vertrauteren Begriffen des „ganzheitlichen Lernens“, der gleichzeitigen Ausprägung von körperlichen, emotionalen, sozialen, kognitiven und Selbst-„Kompetenzen“, wie sie in der Elementarerziehung in der einen oder anderen Form immer wieder gefordert werden.

Was unter Kompetenzen zu verstehen ist

Es ist in der Diskussion um Bildung und Ausbildung üblich geworden, die Anforderungen, die in den Bildungseinrichtungen an die Lernenden gestellt werden, nicht mehr als feste Wissensbestände, sondern als „Kompetenzen“ zu beschreiben, die dabei zu erwerben seien. Das hat den Vorteil, dass sich der Blick nicht mehr nur auf das richtet, was gelehrt wird, sondern darauf, was bei den Lernenden tatsächlich ankommt. Auf der andern Seite besteht die Tendenz, Bildung auf eine Aufzählung dafür notwendiger „Kompetenzen“ zu reduzieren. Statt einem Kanon von Kenntnissen werden nun abstrakte Fähigkeiten aufgezählt, um Bildung zu beschreiben.

Als linguistischer Begriff von Noam Chomsky geprägt, meinte Kompetenz ursprünglich geradezu das Gegenteil dessen, was darunter in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion verstanden wird, nämlich die grundsätzliche Kenntnis eines Sprachsystems im Gegensatz zur „Performanz“, die die tatsächliche Beherrschung dieser Sprache bezeichnet. Inzwischen meint Kompetenz nichts weiter als eine spezielle Fähigkeit. Ich werde im Folgenden eher von „Fähigkeiten“ als von „Kompetenzen“ sprechen.

Neben den eigentlichen Fach-„Kompetenzen“ wird von „Kernkompetenzen“ und „Vorläuferkompetenzen“ gesprochen. Die „Kern“- oder auch „Schlüsselkompetenzen“ beziehen sich auf jene schon erwähnten Eigenschaften, die es überhaupt erst ermöglichen, fachliches Können und Wissen anzuwenden und umzusetzen. Sie werden deshalb als Ergänzung jeder fachlichen Ausbildung verstanden.

Grundsätzlich wird unterschieden zwischen:

- „Selbstkompetenzen“ oder auch „Ichkompetenzen“, die sich aus sicherer Selbstwahrnehmung ergeben und selbständiges und zielgerichtetes Handeln ermöglichen. Sie umfassen untergeordnete Kompetenzen wie Selbstregulation, Körperbewusstsein, Autonomie, Frustrationstoleranz, oder auch „Resilienz“, womit Widerstandsfähigkeit gemeint ist, um Krisen zu überstehen, und „Transitionskompetenz“, die ermöglicht, Übergänge im Leben zu bewältigen (etwa Eintritt in den Kindergarten, Übergang zur Schule).
- „Interaktiven Kompetenzen“, die die Fähigkeit, mit Anderen zu kommunizieren, sich in Andere einzufühlen und in

Gruppen zusammenzuarbeiten umfassen. Dazu gehören Einfühlungsvermögen, Kooperationsfähigkeit, Rücksichtnahme und Toleranz.

- Schließlich werden dazu auch die allgemeinen „Lernkompetenzen“ gerechnet: Die Befähigung, Wissen zu beschaffen, es zu organisieren und zur Lösung von Problemen einzusetzen oder nach einer gängigen Formel: Das „Lernen des Lernens“.

Die „Vorläuferkompetenzen“ beziehen sich direkter auf die Anforderungen an die Frühpädagogik: Gemeint sind Erfahrungen, die die später in der Schule geforderten Fähigkeiten vorbereiten. So kann etwa der Umgang mit und das Verständnis von abstrakten Zeichen als Vorläuferkompetenz für das Schreiben betrachtet werden. Oder das Abschätzen von Größen und Mengen als Vorstufe mathematischen Denkens.

Bildung ist mehr als ein Katalog von „Kompetenzen“

Was ist überhaupt unter Kompetenzen zu verstehen? Während bei Lernprozessen einzelne und isolierbare Tatbestände oder Fertigkeiten erworben werden, lassen sich Kompetenzen als Kategorien auffassen, die über eine Reihe von Lernvorgängen ausgebildet und dann auf neue Situationen oder Probleme übertragen werden können.

Gegenüber dem allgemeineren Begriff der Bildung scheinen „Kompetenzen“ zunächst zu versprechen, sich exakter definieren und nachprüfen zu lassen. Prinzipiell können sie dann als erworben gelten, wenn sie selbstverständlich auf unterschiedliche Handlungssituationen angewendet werden. Diese umfassende Anwendung aber kann im Kindergartenalter noch kaum durchgehend vorausgesetzt werden. Wie weit längst beherrschte Fähigkeiten auch in ihrem jeweiligen Handeln berücksichtigt werden, hängt von der gegebenen Handlungssituation und den Motiven des Kindes ab. Ein Kind mag etwa Mengen und Größen sehr genau unterscheiden, wenn es darum geht, einen Kuchen zu verteilen. Das bedeutet noch lange nicht, dass es das auch beim Spielen mit didaktischem Material oder bei Tests tun wird. Die Präzisierung, die der Kompetenzbegriff zu gewährleisten scheint, bietet er vor allem für die theoretische Unterscheidung wichtiger Fähigkeiten, die über die Bildungsarbeit zu erreichen sind.

Für die Bildungsarbeit im Elementarbereich sind deshalb Kompetenzlisten wenig hilfreich. Einmal erscheint schon die Zusammenstellung einigermaßen willkürlich. Zum andern bereitet es Schwierigkeiten, die Vermittlung solcher abstrakt definierten Befähigungen in der pädagogischen Arbeit zu konkretisieren. „Der Ansatz erschöpft sich in der Aufzählung von Kompetenzen, ohne dass deutlich wird, wieso gerade diese Fähigkeiten ausgewählt wurden, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen und welche wichtiger oder weniger wichtig sind. Es bleibt weitgehend offen, auf welche Weise die Kompetenzförderung erfolgen soll und an welchen Inhalten Fähigkeiten ausgebildet werden sollen“ (Textor 2004,S.8).

Weil Kinder in diesem Alter ganzheitlich und in Tätigkeit lernen, kann für den Elementarbereich weder ein verbindlicher Kanon von Kompetenzen noch von unverzichtbaren Wissensbeständen aufgestellt werden. Gerade wegen seiner umfassenden Offenheit zeigt sich der Bildungsbegriff im Elementarbereich als brauchbarer: Er integriert alle vereinzelt Kompetenzen und betrachtet sie in ihrem Zusammenhang.

Bildung meint die Ausbildung einer selbstsicheren und handlungsfähigen Persönlichkeit. Bildungsarbeit vertraut deshalb darauf, dass die Lernenden sich die angebotenen Lerninhalte in einer Weise aneignen, die ihrer Vorgeschichte, ihren Vorkenntnissen, ihrer eigenen Individualität entsprechen. Wenn das gelingt, kann sie weiter darauf vertrauen, dass die „Gebildeten“ in der Lage sein werden, neue Anforderungen zu bestehen und sich dafür nötige neue Kenntnisse zu erwerben. Bildung kann sich deshalb nicht in der Aufzählung von Kompetenzen erschöpfen, Bildungsarbeit nicht darauf beschränken, Kompetenzkataloge abzuarbeiten.

Ziele von Bildung

Ziel ist nicht ein Repertoire bestimmter Fähigkeiten, die man angeblich alle einmal brauchen wird. Das ist zu kurz gedacht in einer kulturellen und technologischen Dynamik, deren weltweite Auswirkungen wir von Generation zu Generation nicht mehr überschauen können. Ziel ist vielmehr, Körper und Geist als Werkzeuge der Wahrnehmung, des Handelns, des Denkens und Findens von Lösungen neuer, bisher nicht ge-

1.2. Was heißt Lernen?

Was beim Lernen vor sich geht, beschäftigt das wissenschaftliche Nachdenken schon lange. Denn von der Beantwortung dieser Frage erhoffte man sich (und erhofft sich nach wie vor), Methoden abzuleiten, die Lernen leichter und effektiver machen.

1.2.1. Informationsverarbeitung

Schlägt man in älteren psychologischen Handbüchern unter dem Stichwort „Lernen“ nach, wird man fast ausschließlich über Verhaltensexperimente belehrt, nach denen Lerninhalte über positive „Verstärkung“ verankert werden. Das sogenannte „Konditionieren“ bildete die Grundlage einer Lerntheorie, die daraus Rückschlüsse auf die Methoden schulischer Unterrichtung zu ziehen suchte und bis heute den Schulunterricht beeinflusst.

Verstärkungslernen

Diese Lerntheorie geht wie die gesamte Verhaltenspsychologie davon aus, dass das, was im Menschen vorgeht, dem wissenschaftlichen Erkennen prinzipiell nicht zugänglich ist. Das Innere des Menschen, seine Gedanken und Gefühle werden als „black box“ aus der Betrachtung ausgeschlossen, und nur beobachtet, was einerseits eingegeben wird, andererseits an Verhalten daraus resultiert. Indem der Lehrstoff mit einem positiven Reiz „verstärkt“ wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der gewünschte „Output“ erreicht wird, der Schüler sich das vorgegebene Wissen einverleibt und wiedergeben kann. Auf diesem „Verstärkungslernen“ baut eine Didaktik auf, die man salopp als Bonbon-Methode bezeichnen könnte: Ich biete dir eine Belohnung, wenn du dir einprägst, was ich dir vorsage. Die Belohnung (oder eben Bestrafung) erteilt der klassische Schulunterricht in Form von Noten.

Der Blick in den Schwarzen Kasten

Diese Beschreibung des Lernens lenkt die Neugier gerade auf das, was sie auslöst. Was geht während des Lernens im Lernenden vor? Oder kann man nicht doch in die Black Box hineinblicken?

Die Theorie der Informationsverarbeitung sucht von den beobachtbaren Verhaltensweisen auf die inneren Vorgänge zu schließen, die beim Lernen stattfinden. Denn wie wir uns Botschaften merken und sie wieder erinnern, können wir bis zu einem gewissen Grad an uns selbst wahrnehmen, auch können Beobachtungen von anderen Menschen erfragt und ausgewertet werden. Dabei lässt sich untersuchen, welche typischen Fehlleistungen unterlaufen, und daraus kann wiederum auf die Arbeitsweise unseres Gedächtnisses zurückgeschlossen werden. Die Auswertung dieser Aussagen und Beobachtungen erlaubte ein Modell zu konstruieren, nach dem eingehende Informationen aufgenommen, dauerhaft behalten und wieder abgerufen werden.

Instanzen der Informationsverarbeitung

Dieses Modell sieht verschiedene nacheinander geschaltete Instanzen vor, die zu durchlaufen sind, um zu einer abrufbaren Speicherung zu führen. Am Beginn der Kette steht die „sensorische Wahrnehmung“, also die ständig auf uns einprasselnden sinnlichen Eindrücke, von denen nur ein verschwindend geringer Teil überhaupt bewusst wahrgenommen werden kann. Der weitaus größere Teil wird von einer als „Filter“ gedachten Funktion davon ausgeschlossen, ins Bewusstsein zu treten.

Wo Wahrnehmungen als bedeutsam gewertet werden, richtet sich die Aufmerksamkeit auf sie, und die Wahrnehmung wird in das „Ultrakurzzeitgedächtnis“ überführt, das in Sekundenbruchteilen entscheidet, ob sie in das „Kurzzeitgedächtnis“ weitergereicht werden soll, dessen Reichweite einige Sekunden bis zu wenigen Minuten umfasst und das auch als „Arbeitsspeicher“ bezeichnet wird. Denn um die Information als sicheren Besitz und damit als dauerhaft abrufbaren Lerninhalt zu behalten, muss sie mit vorhandenen Informationen abgeglichen und mit ihnen verknüpft werden.

Dazu werden vergleichbare Inhalte aus dem „Langzeitgedächtnis“ aufgerufen und kurzzeitig in den Arbeitsspeicher über-

führt. Erst dadurch werden sie uns wieder bewusst. Um nun auf Dauer zur Verfügung zu stehen, muss die neu eingegangene und als speicherungswürdig erachtete Information nach allgemeiner Auffassung „kodiert“ werden, also etwa das erhalten, was in einer Bibliothek die Signatur eines Buches darstellt. Die Kodierung wird im allgemeinen als eine Verbindung mit sprachlichen Konzepten verstanden, unter denen die Information „abgelegt“ werden kann. Die neue Information ist zu den Informationen, die sich schon in unserem Langzeitspeicher vorfinden, in Beziehung zu setzen und mit ihnen zu verbinden. Sie kann dann an der richtigen Stelle, nämlich in der Verknüpfung mit schon vorhandenen Informationen in das Langzeitgedächtnis zurückgebracht, und damit unserer Aufmerksamkeit wieder entzogen werden. Sie steht nun im Prinzip jederzeit zur Verfügung, kann nach Bedarf aufgerufen und mit neuen Inhalten verknüpft werden. Sie ist in eine feste Struktur integriert, sie ist also „gelernt“.

Ein Modell kognitiven Lernens

Aus dieser Beschreibung der Tätigkeit, die wir Lernen nennen, ergeben sich folgende Schlussfolgerungen:

- Lernen heißt Informationen, die über die verschiedenen Sinneskanäle eingehen, bewusst wahrzunehmen und zu speichern, indem sie in eine dauerhafte erinnerbare Form überführt werden.
- Neue Informationen werden dabei mit den bereits bekannten verbunden und in übergeordnete Zusammenhänge eingefügt. Diese Zusammenhänge setzen sich zu umfassenden Ketten oder Netzen zusammen, die das darstellen, was wir „Wissen“ nennen.
- Die Kodierung und Vernetzung erfolgt über sprachliche Konzepte. Diese Form des Lernens setzt deshalb die Sprachfähigkeit voraus. Die langfristige Speicherung und damit ein dauerhaftes Lernen ist von der Sprachbeherrschung abhängig. Diese im Modell vorausgesetzte Ausrichtung auf Sprache und Bewusstsein deutet darauf hin, dass mit diesem Modell nur jene Lernvorgänge beschrieben werden können, die dem kognitiven Lernen und dem logischen Denken zugerechnet werden. Sie machen aber nur einen, wenn auch einen sehr wichtigen, Bereich menschlicher Lernfähigkeit aus.

1.2.2. Drei Weisen des Erkennens

Daneben gibt es offenbar Formen des Lernens, die nicht von der Sprachfähigkeit abhängen, da sie in der kindlichen Entwicklung bereits vor dem Spracherwerb auftreten.

Formen vorsprachlichen Lernens

Die Beobachtung lehrt, dass schon Säuglinge Erinnerungen haben. Denn ganz offenbar sind sie in der Lage, Erwartungen über regelmäßige Handlungsabläufe auszubilden, sie können sich an wiederholte Aktivitäten erinnern und sie voraussehen. Wenn etwa die Mutter Wasser in seine Badewanne einlässt, weiß das Kind, dass jetzt die üblichen Baderituale ablaufen werden. Zugleich lernen Babys Handlungen, die zunächst zufällig oder unsicher zustande gekommen sind, mit der Wiederholung immer sicherer und zielgerichteter auszuführen. Sie müssen also über eine Art körperlichen Lernvermögens verfügen, das als „sensomotorisches Lernen“ bezeichnet wird.

Und längst vor den ersten Sprachäußerungen sind Spielhandlungen zu beobachten, die dann vom zweiten Lebensjahr an zur bevorzugten Beschäftigung des Kindes werden. Alles Spielen aber setzt eine innere Vorstellung voraus, die über die symbolische Aktivität des Spiels „realisiert“ wird. Wiederum muss das Kind demnach schon vor dem Spracherwerb ein Bildgedächtnis besitzen, da es offenbar fähig ist, seine Vorstellungen spielend über stellvertretende Handlungen darzustellen.

Es steht außer Frage, dass mit beiden Verfahren gelernt wird, das heißt, dass Vergleiche gezogen, Zusammenhänge hergestellt und darüber neue Verhaltensweisen ausgebildet werden. Es ist das große Verdienst Jean Piagets, dass er diese Formen intelligenten Verhaltens entdeckte und ihr Auftreten in der Kindheit zu beschreiben versuchte. Er hat sie allerdings vor allem als Vorstufen des sprachlich-abstrakten Denkens aufgefasst, das sich über die sprachliche Erfassung der Umwelt ausbildet, und deshalb die Bedeutung, die sie auch später für unsere Lebenstätigkeit behalten, unterschätzt.

Dreifache Repräsentation

Denn auch für den Erwachsenen, der imstande ist, „formallogisch“ zu denken, ist das sprachlich operierende Denken nicht die ausschließliche Weise, in der Wahrnehmungen verarbeitet und Problemlösungen gefunden werden. Der amerikani-

sche Psychologe Jerome Bruner geht von drei gleichzeitig und nebeneinander arbeitenden Formen der Kognition aus, die er als unterschiedliche „Darstellungsfunktionen“ (representations) bezeichnet: der handlungsmäßigen, der bildlichen und der sprachlichen. Sie werden zwar in der frühkindlichen Entwicklung nacheinander erworben, behalten jedoch auch nach dem Erwerb der Sprachfähigkeit ihre Bedeutung und werden jeweils für spezifische Aufgaben verwendet. Das wird an den Situationen deutlich, die über die sprachliche Bezeichnung allein schwer zu erfassen und zu verarbeiten sind.

Jeder kennt das Problem, aus den sperrigen Beschreibungen einer Gebrauchsanweisung die gemeinten Handgriffe herauszulesen. Man beherrscht sie jedoch auf der Stelle, sobald sie vorgemacht werden, und sie können dann sicher und problemlos erinnert und wieder ausgeführt werden. Eine ähnliche Situation ergibt sich, sobald wir nach einer fremden Straße fragen: Die Erklärung, geradeaus bis zur dritten Straßenkreuzung zu gehen, dann halb links und gleich wieder scharf nach rechts, wo wir auf einen Bäckerladen stoßen werden, dann die Einfahrt drei oder vier Häuser weiter zu nehmen haben etc, läßt uns einigermaßen ratlos. Die simple Skizze auf einer Streichholzschachtel dagegen bringt uns sicher und umstandslos ans Ziel. Um die Beispiele zu vervollständigen: Wo wir eine philosophische Erörterung studieren, wird uns weder unser Handlungswissen noch unser Vorstellungsvermögen weiterhelfen. Wir finden uns auf die abstrakte Bedeutung der sprachlichen Formulierungen reduziert.

Das aber sind Sonderfälle. Im Normalfall werden diese Erkenntnisweisen mehr oder weniger gleichzeitig in Aktion treten und sich wechselseitig ergänzen. Denn wie uns die Gehirnforschung zeigt, arbeitet unser Denkorgan prinzipiell über Rückkopplungen, indem Informationen zwischen den verschiedenen Funktionen ausgetauscht und miteinander vernetzt werden.

1.2.3. Aussagen der Gehirnforschung

In den letzten Jahrzehnten gelang es der neurologischen Gehirnforschung tiefer in die Arbeitsweise des menschlichen

Denk- und Steuerungsorgans einzudringen. Sie ist inzwischen in der Lage, aufgrund von Messwerten und Beobachtungen, die am lebenden Gehirn gemacht werden, auf die Arbeitsweise in den Nervenzellen des Gehirns zu schließen. Sie verspricht daher die Frage, wie Lerninhalte aufgenommen und gespeichert, wie sie wieder abgerufen und damit erinnert werden, über exakte Messungen und Beobachtungen aufzuklären.

Um Lernprozesse auf der Ebene der Gehirntätigkeit zu beschreiben, sind zwei Fragen zu beantworten, „einmal wie Information gelernt und damit gespeichert wird, und zum anderen, wie und wo gespeicherte Informationen auf Gehirnebene abgelegt wird“ (Markowitsch 1992, S.222).

Wie wir wahrnehmen

Die Arbeitsweise unseres Gehirns erwies sich stets als sehr viel komplizierter, als man zunächst annahm. Man hat sich deshalb vor zu raschen Schlussfolgerungen zu hüten, wie sie gegenwärtig häufig in der öffentlichen Diskussion gezogen werden.

Die ersten Forschungen gingen selbstverständlich davon aus, dass das Gehirn wie andere Organe arbeitet, das heißt, dass die Gehirnamareale für bestimmte Funktionen zuständig sind. Das legte auch die Entdeckung von „Sprachzentren“ nahe. Die Beobachtung jedoch, dass Menschen mit zerstörten Sprachzentren dennoch wieder sprechen lernen können, führte zur Theorie von der „holographischen“ Arbeitsweise des Gehirns. Sie besagte, dass in jedem Teilbereich alle Funktionen enthalten seien, wenn auch in geringerer Auflösung. Inzwischen geht man davon aus, dass es für bestimmte Funktionen benennbare Areale gibt, dass andere Bereiche für verschiedene Funktionen genutzt werden können und dass alle diese Areale in ständiger wechselseitiger Vernetzung arbeiten.

Beim Wahrnehmen entsprechen den einzelnen Sinnesorganen spezifische Bereiche, die die gelieferten Informationen verarbeiten. „Eindeutig lassen sich Projektionsareale für die verschiedenen Modalitäten wie Sehen und Hören oder die Körperfühlsphäre unterscheiden, ebenso die als motorische Projektionsfelder bezeichneten und recht gut lokalisierbaren Kommandozentralen für die Muskulatur“ (Wolf 1996, S.165). Diese „primären Rindenzentren“ sichern die elementaren Funktionen von Wahrnehmung und Bewegung. Auch sie erwiesen sich aber bei genauerer Kenntnis als hoch komplex. So werden etwa Wahrnehmungen der Sinnesorgane nicht

etwa Wahrnehmungen der Sinnesorgane nicht einfach an ein dafür zuständiges Gehirnareal weitergegeben, sondern werden mit verschiedenen Schaltstellen rückgekoppelt und abgeglichen.

Die komplexeste Struktur zeigt das Sehen. Hier werden die Impulse, die von der Netzhaut kommen, bereits über zahlreiche Nervenfasern parallel und überkreuz weitergeleitet, durchlaufen auf diesem Weg den sogenannten „Kniehöcker“, gelangen dann an das primäre Sehzentrum, das sie wiederum an ein halbes Dutzend nachgeordneter sekundärer und tertiärer Zentren weiter reicht. Dort werden sie mit bereits gespeicherten Eindrücken abgeglichen und erst über die laufende Rückmeldung aller dieser Stellen kommt die Seh wahrnehmung zustande: Sehen ist ein zusammengesetzter Sinn, der über die Vernetzung unterschiedlicher Gehirnbereiche entsteht. Seheindrücke geben also nicht, wie wir das naiv voraussetzen, unmittelbar wieder, was uns in die Augen fällt. Oder vereinfacht ausgedrückt: Wir sehen nicht mit den Augen, sondern mit dem Gehirn.

Aber auch die in einer Sinnesmodalität gemachten Eindrücke werden mit den Wahrnehmungen anderer Sinne abgeglichen und vernetzt.

Der Wahrnehmungsprozeß

Aus der Wahrnehmungsforschung wissen wir ebenfalls, daß unsere Sinne nicht getrennt voneinander funktionieren. Zwar hat jedes Sinnessystem seine eigenen Verarbeitungsnetze. Aber diese Netze stehen miteinander in enger Verbindung. Dabei erfolgt die Verknüpfung bereits auf allen Ebenen des gesamten Verarbeitungsprozesses. Die verschiedenen Wahrnehmungsweisen (Sehen, Hören, Riechen, Tasten usw.) beeinflussen einander bereits während des Wahrnehmungsprozesses. Sinn dieser engen Verbindung scheint zu sein, daß sich Informationen gegenseitig ergänzen können: Wenn ich etwas aus vielen Quellen weiß, weiß ich es besser, als wenn ich es nur aus einer Quelle weiß.

Schließlich sind einzelne Wahrnehmungsweisen nicht nur mit anderen sinnlichen Wahrnehmungssystemen verbunden, sondern ebenfalls mit unseren emotionalen Verarbeitungsweisen. Diese bestimmen über die Auswahl des Wahrgenommenen den

Grad der Aufmerksamkeit oder die Auswahl des Wahrgenommenen und seine subjektive Bedeutung. Isolierte Wahrnehmung gibt es also nicht. Wahrnehmung umfasst ein weit verzweigtes Verarbeitungsnetz, in dem nicht nur die verschiedenen Sinnessysteme zusammengefasst sind, sondern ebenfalls alle weiterverarbeitenden Denkprozesse einschließlich Emotionen und Gedächtnis. Das Wahrnehmen erzeugt also keine Abbilder, sondern ist bereits ein hochkomplexer Denkprozess (Schäfer 2003, S.28).

Prozedurales und deklaratives Wissen

Die komplizierte Vernetzung, die schon bei der Wahrnehmung zu beobachten ist, prägt nun noch sehr viel deutlicher unsere eigentliche Denktätigkeit. Sie findet vorwiegend in den „Assoziationsfeldern“ der sogenannten „sekundären und tertiären“ Bereiche statt. Diese Areale sind weniger auf bestimmte Funktionen festgelegt und stehen der Verarbeitung und Verknüpfung sehr verschiedener Inhalte offen. Sie können sich deshalb nahezu unbegrenzt miteinander verbinden und über diese Verbindungen Funktionskreise bilden.

In diesen offeneren Gehirnarealen scheint vor allem jenes Wissen verarbeitet zu werden, das als „deklaratives“ Wissen bezeichnet wird, im Gegensatz zum „prozeduralem“ Wissen, das mit sensomotorischen Speicherungen arbeitet, also Koppelungen von Sinneseindrücken und motorischen Tätigkeiten. Alltagssprachlicher ausgedrückt handelt es sich beim prozeduralen Wissen um eingeübte Handgriffe und Bewegungsabläufe, z.B. die gelernte Schrittfolge eines Tanzes oder die Handgriffe, um einen Schnürsenkel zu binden. Es sind Vorgänge, die sozusagen automatisch gespeichert und abrufbar sind und die wir deshalb ausführen können, ohne sie uns bewusst machen zu müssen. Diese Weise der Verarbeitung dürfte also weitgehend dem sensomotorischen Lernen entsprechen, bei dem körperliche Abläufe festgehalten werden und abrufbar bleiben.

Anders das deklarative Gedächtnis, das gerade erfordert, dass wir Erfahrungen bewusst aufnehmen und verarbeiten. Wir mögen sie nach der Speicherung wieder aus dem Bewusstsein verlieren, aber mit jedem Akt der Erinnerung müssen sie dem Bewusstsein wieder zugänglich gemacht werden, da anders der Lerninhalt nicht realisiert werden kann. Es wird nach den ge-

speicherten Inhalten unterteilt in ein Bekanntheitsgedächtnis, mit dem Vertrautes wiedererkannt wird, ein Faktengedächtnis, in dem (sprachliche) Feststellungen niedergelegt sind, und ein episodisches Gedächtnis, das Szenen und Situationen (vermutlich in bildhafter Form) festhält und das auch die Erinnerungen an das eigene Leben enthält.

Alles kognitive Lernen gehört zweifellos zu diesen komplexeren Funktionen unserer Gehirntätigkeit. Statt die Funktionen in klar abgrenzbaren Arealen zu lokalisieren, geht man deshalb „grundsätzlich von einer netzwerkartigen Informationsverarbeitung“ (Markowitsch 1994, S. 13) aus. Was im Modell der Informationsverarbeitung als ein zielgerichteter linearer Vorgang erscheint, erweist sich hier als ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Areale und Funktionen.

Aufmerksamkeit

Fertigkeiten wie das Binden der Schnürsenkel oder gewohnheitsmäßige Wahrnehmungen wie das Bild einer Straße, durch die wir schon hunderte Male gegangen sind und durch die wir uns auch „wie im Schlaf“ bewegen könnten, gehören also dem prozeduralen Gedächtnis an. Wir brauchen keinerlei bewusste Aufmerksamkeit, um die Fertigkeit auszuführen oder den Eindruck zu registrieren. Sie müssen allerdings mit Aufmerksamkeit bedacht und eingeübt worden sein, um sie wie nebenbei zu beherrschen. Das Binden der Schnürsenkel macht Kindern zunächst große Mühe und muss mit großer Konzentration geübt werden, ehe es wie von selbst geht. Beim ersten Gehen durch unsere Straße blickten wir uns aufmerksam um und suchten viele Einzelheiten zu registrieren, über die wir später bei „habituierter“ Wahrnehmung achtlos weggehen. Auch alles „prozedurale“ Lernen beginnt mit erhöhter Aufmerksamkeit und bewusster Wachheit. Erst wenn die Eindrücke oder der Bewegungsablauf fest registriert und gespeichert sind, können sie ohne bewusste Steuerung wahrgenommen oder ausgeführt werden. Am Beginn des Lernens steht deshalb immer die bewusste Ausrichtung der Aufmerksamkeit, die ermöglicht, die Wahrnehmungen zu registrieren und sie mit gespeicherten Inhalten zu verbinden. Voraussetzung allen Lernens ist eine erhöhte Aufmerksamkeit, die man sich wie einen Scheinwerfer vorstellen kann, der sich sowohl auf unsere Umgebung wie auf die bereits gespeicherten Gedächtnisinhalte richtet.

Beim „expliziten“ deklarativen Gedächtnis muss auch das Abrufen mit Bewusstsein verbunden werden. Bewusstsein ist eine sprachliche Leistung und setzt Sprachbeherrschung voraus. (Deshalb können wir uns bewusst nicht vor das dritte Lebensjahr zurückerinnern). Das bewusste Aufmerksamwerden ermöglicht, Handlungen und Wahrnehmungen mit sprachlich gesteuertem Denken zu verbinden. Lernen kann deshalb unterstützt werden, indem Handlungen, die Kinder intuitiv oder gewohnheitsmäßig ausführen, sprachlich kommentiert und damit der bewussten Aufmerksamkeit zugänglich werden.

Was Aufmerksamkeit bedeutet

Das Ausmaß des Behaltens von dargebotenem Material ist abhängig davon, wie sehr wir uns diesem Material zuwenden, d.h. von Aufmerksamkeitsprozessen. Je aufmerksamer ein Mensch ist, desto besser wird er bestimmte Inhalte behalten. Der Grund ist aus neurobiologischer Sicht ein zweifacher, denn mit Aufmerksamkeit sind zwei Prozesse gemeint, erstens die allgemeine Wachheit oder Vigilanz und zweitens die selektive Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ort, Aspekt oder Gegenstand der Wahrnehmung. Während die Vigilanz die Aktivierung des Gehirns überhaupt betrifft, bewirkt die selektive Aufmerksamkeit eine Zunahme der Aktivierung genau derjenigen Gehirnareale, welche die jeweils aufmerksam und damit bevorzugt behandelte Information verarbeiten (Spitzer 2002, S.155).

Die Arbeitsweise des Gedächtnisses

Was im Modell der Informationsspeicherung als Überführung vom Arbeits- ins Langzeitgedächtnis beschrieben wird, hat die Gehirnforschung allerdings bislang nicht befriedigend aufklären können. Es wird aufgrund von Beobachtungen davon ausgegangen, dass die Inhalte über einen Zeitraum von etwa 24 Stunden hinweg bearbeitet werden, ehe sie einer als „Altgedächtnis“ beschriebenen Speicherung zugeführt werden. Daraus wird der Schluss gezogen, dass frisch Gelerntes, das dauerhaft behalten werden soll, innerhalb dieser Zeit zu wiederholen und damit für das Gedächtnis zu sichern sei.

Die Bearbeitung erfolgt wieder über die Rückmeldung unterschiedlicher Bereiche. „Wir wissen in groben Umrissen, wel-

che Gehirnsysteme für die verschiedenen Formen des Gedächtnisses wichtig sind und wie sie miteinander in Wechselwirkung treten“ (Squire/Kandel 1999, S.230). Es kann aber bislang nicht eindeutig ausgesagt werden, in welchen Arealen und in welcher Weise die gespeicherten Informationen dann auf Dauer festgehalten werden.

Nehmen wir zum Beispiel persönliche Erinnerungen. Für Erlebnisinhalte kann wohl ein Gehirnareal als der Ort der Verarbeitung genannt werden: „Für die Langzeit-Speicherung episodischer, an einen speziellen autobiographischen Kontext gebundener Inhalte ist die funktionelle Integrität des Hippokampus erforderlich“ (Daum/Schugens 2002, S.421). Dieses entfernt einem Seepferdchen ähnelnde Organ ist Teil des Mittelhirns und gehört damit dem subkortikalen Bereich an. Erlebnisinhalte scheinen nur über dieses Organ aktivierbar zu sein, was aber nicht bedeutet, dass sie dort auch gespeichert würden.

Es wird vielmehr davon ausgegangen, diese Gedächtnisinhalte seien in „kortikalen Repräsentationen“ verfügbar, bislang kann aber nur der Pfad nachgezeichnet werden, über den das Gehirn die gespeicherten Informationen verarbeitet und abrufen. „Der Hippokampus verknüpft die zu speichernde Information über einen Wahrnehmungsinhalt mit raumzeitlicher Kontextinformation. Bei Abrufen werden alle Teilkomponenten simultan aktiviert“. Wir erfahren also nicht, in welcher Form Informationen kodiert, ob und wo sie niedergelegt werden und wie das materielle Substrat der Speicherung aussieht. Zwar wird davon ausgegangen, dass diese Informationen „einer graduellen Umorganisation“ unterliegen, aber darüber, wie die Erinnerungsinhalte sich dabei verändern würden, „liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor“ (Daum/ Schugens 2002, S.419).

Es wird vermutet, dass die Inhalte in jenen Bereichen niedergelegt werden, in denen auch die Wahrnehmung verarbeitet wird. „Dieser Hypothese zufolge wird beispielsweise Information über die räumliche Position von Objekten in jenen corticalen Arealen gespeichert, die auch während der Wahrnehmung an der Verarbeitung räumlicher Information beteiligt sind, während Information über die Farbe oder die Identität von Objekten in jeweils anderen, für die Verarbeitung von Farb- und Objektinformation zuständigen corticalen Arealen gespeichert wird“ (Roth 1996, S.389).

Die „Selbstbelohnung“ des Gehirns

Eine weitere Entdeckung der Gehirnforschung wird inzwischen immer wieder angeführt, wenn es um das Lernen geht: Die sogenannte „Selbstbelohnung“ des Gehirns.

Sie bezieht sich auf die Ausschüttung des Neurotransmitters Dopamin. Dieses Hormon reguliert unter anderem auch die Ausführung flüssiger Bewegungen. (Sein Fehlen führt zur Parkinsonschen Krankheit). Es scheint auch als Signal zu dienen, das zur Ausschüttung körpereigener „Opioide“ führt, das heißt von Stoffen, die ähnliche Glücksgefühle erzeugen wie der Gebrauch des Opium als Droge. Es wird angenommen, dass dieses Signal nur dann ausgelöst wird, wenn Ereignisse oder Verhalten zu einem Ergebnis führen, das besser als erwartet ausfällt. Erfolgreiches Lernen, so wird gefolgert, belohnt sich sozusagen selbst. Das Wohlgefühl führt wiederum dazu, dass die Resultate, die das Dopaminsignal auslösen, mit höherer Wahrscheinlichkeit gespeichert werden.

Wie bei anderen Gefühlsregungen, die mit der Ausschüttung von Hormonen verbunden sind, stellt sich allerdings auch hier die Frage nach Henne und Ei: Wird das Gefühl von den Hormonen ausgelöst oder lösen Gefühlsregungen erst die Hormonausschüttung an? Oder auf die Frage der Lernmotivation bezogen: Wird das Dopamin auch ausgeschüttet, wenn der Lerner vorweg keine intensive Motivation an dem Lernergebnis hat? Eine Frage, die sich wohl kaum beantworten läßt, da es sich vermutlich um sich gegenseitig bedingende Wechselwirkungen handelt.

Ähnlich wie andere Resultate der Gehirnforschung legt allerdings auch das Konzept einer „Selbstbelohnung“ des Gehirns ein verändertes Verständnis des Lernens nahe und führt, will man sie ernst nehmen, in der Konsequenz zu anderen Formen des Lehrens.

Positives Lernen

Das Dopaminsystem ist an Bestrafung nicht beteiligt, es ist allein für Belohnung zuständig.

Für das Lernen ist wichtig: Gelernt wird immer dann, wenn positive Erfahrungen gemacht werden. Dieser Mechanismus ist wesentlich für das Lernen der verschiedensten Dinge, wobei

klar sein muss, dass für den Menschen die positive Erfahrung schlechthin in positiven Sozialkontakten besteht. (...) Menschliches Lernen vollzieht sich immer schon in der Gemeinschaft, und gemeinschaftliche Aktivitäten bzw. gemeinschaftliches Handeln ist wahrscheinlich der bedeutsamste „Verstärker“ (Spitzer 2002, S.181).

Was aus der Hirnforschung für das Lernen hervorgeht

Auch wenn die Gehirnforschung die Komplexität menschlichen Denkens sicher in vielen Bereichen noch unvollständig zu erfassen vermag, können aus ihren Beobachtungen doch einige grundsätzliche Feststellungen getroffen werden, die die hergebrachte Vorstellung vom Lernen von Grund auf verändern:

- Lernen beschränkt sich nicht auf das Aufnehmen vorgegebener Informationen. Gelernt wird, indem die eingehende Information mit den vorhandenen Informationen abgeglichen, nach den vorhandenen Deutungsmustern eingeordnet und daraus eine neue Struktur gebildet wird. Lernen gleicht eher einem aktiven und selbständigen Konstruieren neuer Inhalte und Vorstellungen. Das bedeutet, dass der Nürnberger Trichter die unzutreffendste Version des Lernens liefert.
- Alle eingehenden Informationen werden in Rückkopplung mit anderen Gehirnarealen und Funktionen bearbeitet. Das Gehirn arbeitet prinzipiell vernetzt. Geschicklichkeit und Intelligenz scheinen vom Grad dieser Vernetzung abzuhängen.
- Eine vielfältige Sinneswahrnehmung, die den gleichen Gegenstand auf unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen und zugleich über erprobendes Handeln erfäßt, daher vielfältige Informationen an das Gehirn liefert, dürfte diese vernetzte Arbeitsweise am stärksten anregen und daher einen höheren Lerneffekt haben. Je differenzierter und komplexer die Informationen ausfallen, die das Gehirn erreichen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich in angemessenen Strukturen darstellen.
- Vernetzung und Rückkopplung erfolgen auch zwischen subkortikalen und kortikalen Bereichen. Auch Inhalte, die scheinbar nur das abstrakte Denken beanspruchen, werden mit Arealen abgeglichen, die für Emotionen zuständig sind. Alles Lernen scheint demnach eng mit emotionalen Strebungen und

der Motivation des Lernenden in Verbindung zu stehen. Das heißt, dass selbst „Prozesse wie ‚Erkennen‘ und ‚Entscheiden‘ nicht den ‚höchsten‘ kognitiven Zentren (was immer diese sind) vorbehalten sind, sondern auf allen Ebenen des Gehirns stattfinden“ (Markowitsch 1992, S.237).

- Schließlich die Feststellung, dass nichts die Lernbereitschaft so sehr fördert wie der Erfolg und insbesondere die Anerkennung durch die Mitmenschen, dass dagegen Angst und Bestrafung die Motivation und damit den Lernerfolg behindern.

Diese Ergebnisse bekräftigen das schon von den Reformpädagogen um 1900 und dann immer wieder bis heute eingeforderte Konzept „ganzheitlichen Lernens“, bei dem Sinneswahrnehmung, Gefühl und Denktätigkeit sich gegenseitig verstärken, das aber bislang weder in die gängige Auffassung von Lernen eingegangen ist noch sich in der Arbeit unserer Bildungseinrichtungen allgemein durchsetzen konnte.

1.3. Wie Kinder lernen

Ganzheitliches Lernen, das Handeln, Gefühle und Kenntnisse umfasst, wurde schon um 1900 in der Reformpädagogik für die Unterrichtung von Kindern gefordert. Folgt man der neueren Hirnforschung scheint es Lernprozesse überhaupt zu charakterisieren. Ein von Gefühlen, Motivationen und Handlungsweisen losgelöstes, rein kognitives Aufnehmen von Informationen würde es demnach auch bei Erwachsenen nicht geben.

Dennoch verarbeiten Kinder im Elementarbereich ihre Eindrücke und Erfahrungen ja offenbar anders, als das ihre erwachsenen Betreuer gewohnt sind. Und jeder, der mit Kindern umgeht, weiß, dass er sich auf die Weise ihres Lernens einstellen muss, will er ihnen Lern- und Bildungschancen eröffnen.

Worin unterscheidet sich also die Art, wie sich Kinder in diesem Alter die Welt aneignen, Schlüsse aus ihren Erfahrungen ziehen und ihr Verhalten danach ausrichten, von der Weise, wie das ältere Schüler oder Erwachsene tun?

1.3.1. Die erstaunliche Lernfähigkeit

In der Diskussion um frühkindliche Bildung wird immer auf die erhöhte Lernfähigkeit dieses Lebensalters hingewiesen und argumentiert, dass diese Jahre für den späteren Lebensweg und für die Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten entscheidend seien, dass es gelte den „Schatz der Kindheit“ zu heben, denn mit dem Schuleintritt sei doch „der Rucksack längst gepackt“.

Meist werden diese Aussagen mit den sogenannten „Entwicklungsfenstern“ begründet, die rechtzeitig zu nutzen seien. Damit ist gemeint, dass es festgelegte Zeiträume gebe, die optimales Lernen ermöglichen, während die entsprechenden Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt nur noch mühsam oder überhaupt nicht mehr erworben würden. Deshalb hätten entsprechende Lernangebote während dieser „kritischen Phasen“ zu erfolgen, weil später das „Fenster zugeschlagen“ sei. Das wird dann gerne auch mit der Beobachtung der Gehirnforschung untermauert, daß die sogenannte „Synapsendichte“ um das dritte Lebensjahr herum höher liegt als in späteren Lebensphasen.

„Synapsendichte“

Als Synapsen werden die Verbindungsstellen bezeichnet, über die Nervenzellen Impulse an andere Nervenzellen weiterleiten. „Synapsendichte“ meint die errechnete Zahl solcher Verbindungen pro Gewebeeinheit. Eine höhere Anzahl von Verbindungen zwischen den Zellen scheint auf eine höhere Vernetzung und damit auf eine höhere Leistungsfähigkeit hinzuweisen.

Tatsächlich ist beobachtet worden, dass Kinder um das dritte Lebensjahr, nach anderen Angaben zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr, die meisten synaptischen Verbindungen aufweisen und sich deren Zahl bis zur Pubertät etwa auf die Menge reduziert, die für den Zeitpunkt der Geburt berechnet wird. Aus dieser Beobachtung wird dann gefolgert: „Use them or lose them“, was heißen soll, dass der Reichtum an Vernetzung wieder verloren gehe, wenn er nicht stimuliert und genutzt werde. Das mag zunächst überzeugend klingen, bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass von der Anzahl

synaptischer Verbindungen nicht auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit geschlossen werden kann.

Das gesteigerte Wachstum der Synapsen, das in früher Kindheit zu beobachten ist, scheint eher genetisch gesteuert zu sein und in diesem Zeitraum noch relativ unabhängig von Förderung oder Stimulierung zu verlaufen. Später bilden sich diese Verbindungen wieder zurück, so dass für den jungen Erwachsenen wieder etwa die Anzahl angenommen wird, die wir bei der Geburt mitbrachten. Dass zahlreiche synaptische Verbindungen wieder abgebaut werden, könnte mit der begrenzten Kapazität zu tun zu haben, die funktionstüchtigen Nervenzellen ausreichend zu versorgen. „Die Notwendigkeit, Synapsen aus dem Stoffwechsel zu versorgen, erlegt dieser Dichte möglicherweise biologische Grenzen auf“ (Bruer 2000, S.193). Das Verschwinden nicht gebrauchter synaptischer Verbindungen wird deshalb von manchen Neurologen geradezu als Folge von Lernvorgängen betrachtet.

Synapsendichte und Lernfähigkeit

Wie das Hirn lernt – wie sich das Hirn in Reaktion auf komplexe Umwelten verändert – ist eine überaus bedeutende und schwierige Frage (...). Innerhalb der Neurowissenschaften gibt es die verschiedensten Ansichten darüber, was es mit diesen Mechanismen auf sich hat. Manche glauben – und ich betone, niemand weiß es genau – dass Lernprozesse mit dem Zurückschneiden oder Eliminieren von Synapsen einsetzen, die bereits ausgebildet wurden. Andere glauben, dass das Hirn aus neuen Erfahrungen vor allem durch die Stärkung existierender Synapsen lernt. Wiederum andere (...) gehen davon aus, dass Lernprozesse dann entstehen, wenn neue Synapsen in Reaktion darauf gebildet werden, dass das Hirn Informationen speichern muss (S.189).

Bei Geburt und im frühen Erwachsenenalter sind die synaptischen Dichten annähernd gleich. Dennoch sind Erwachsene hinsichtlich jedes denkbaren Kriteriums intelligenter, haben sehr viel flexiblere Verhaltensmöglichkeiten und zeigen Lern- und Denkfähigkeiten, die wir weder bei Neugeborenen, Kleinkindern noch bei Dreijährigen finden. Darüber hinaus bewirkt der synaptische Verlust in der späten Adoleszenz und im frü-

hen Erwachsenenalter keineswegs einen Niedergang der Hirnleistung (Bruer 2000, S.113).

Nicht die Anzahl, sondern die Funktionsfähigkeit der einzelnen Verbindungen zwischen den Nervenzellen dürfte über die Leistungsfähigkeit entscheiden, und es deuten einige Beobachtungen darauf hin, dass sich die Arbeitsweise der Synapsen bei Lernvorgängen verändern, dass sie sich verdicken und der Informationsfluß intensiviert wird. „Lernen bedeutet Modifikation synaptischer Übertragungsstärke. Solche Modifikation findet nur an Synapsen statt, die aktiv sind. Je aktiver neuronales Gewebe in einem bestimmten Bereich der Gehirnrinde ist, desto eher findet in ihm Veränderung von Synapsenstärken und damit Lernen statt“ (Spitzer 2002, S.146). Die schiere Anzahl synaptischer Verbindungen dürfte demnach kaum etwas über Lernfähigkeit oder Lernleistung aussagen, entscheidender für Lernvorgänge scheint die ständige qualitative Verbesserung des Netzwerks zu sein.

Das spricht nun keineswegs gegen die Forderung, die Gehirnfunktionen frühzeitig und angemessen zu stimulieren, im Gegenteil: Unter diesem Aspekt ist es entscheidend, dass die für die Entwicklung wichtigen Funktionen benutzt und darüber in ihrer Leistungsfähigkeit gesteigert werden. Denn das Wachstum von Nervenzellen und ihre Vernetzung steht offenbar in einem direkten Wechselverhältnis zu ihrer Nutzung. Auch die Frage nach besonderen Entwicklungsfenstern, in denen Kinder Fähigkeiten erwerben müssen, die später schwer nachzuholen sind, ist damit noch nicht beantwortet.

1.3.2. Die Bedeutung der frühkindlichen Bindung

Tatsächlich scheint es eine Reihe von Entwicklungen zu geben, die in bestimmten Zeitgrenzen am leichtesten in Gang gesetzt und optimal durchlaufen werden. Insgesamt sind allerdings nur wenige Bereiche gefunden worden, für die sich kritische Phasen benennen lassen und sie teilen offenbar ein gemeinsames Merkmal: Es sind „universelle“, nicht soziale und kulturelle Fähigkeiten. „Es handelt sich bei allen um elementare Eigenschaften, die für das Überleben und seine erfolg-

reiche Fortpflanzung notwendig sind – Erkennen der Mutter, Paarung, Sehen, Sprache und sozialemotionale Entwicklung in einer so hoch sozialen Spezies wie die des Menschen“ (Bruer 2000, S.137).

Die Zeitfenster verlaufen aber wohl nicht in so starren Grenzen, wie das gerne dargestellt wird. Das zeigen die Vorgänge, die zur wechselseitigen emotionalen Bindung von Kindern und ihren Betreuern führen, und die einen entscheidenden Einfluss auf die gesamte Entwicklung haben. Wir wissen, dass der erste Blick des Neugeborenen die sicherste und verlässlichste Bindung zwischen Mutter und Kind begründet. Aber auch dort, wo er durch die Umstände der Geburt verhindert wird, kann das verlässliche Band in den folgenden Tagen und Wochen geknüpft werden, wird dann aber längere Zeit in Anspruch nehmen. Auf diesen frühen emotionalen Beziehungen baut alle menschliche Vergesellschaftung auf, alle späteren Formen sozialer Beziehungen werden von diesen ersten Erfahrungen beeinflusst. Ungenügende oder stark gestörte Bindungen in diesem frühen Lebensalter stellen eine schwere Belastung dar und können nur noch bedingt durch spätere Erfahrungen aufgeholt werden.

Aber selbst hier zeigt sich die menschliche Natur als sehr plastisch, denn offensichtlich ist es in gewissem Ausmaß möglich, diese Mängel durch therapeutische Maßnahmen noch nachträglich zu lindern oder gar auszugleichen.

Die kritische Phase des Spracherwerbs

Zweifellos lässt sich für den Spracherwerb ein Entwicklungsfenster feststellen. Das ist sicher kein Zufall, denn Sprache wird in und über die Beziehungen zu den Betreuern erworben.

Der Spracherwerb setzt in vielen seiner Stufen Reifungen voraus. Der Gaumen des neugeborenen Kindes ist noch zu flach, um sprachliche Laute zu produzieren, er wölbt sich erst im Laufe der ersten Lebensmonate zu der Form, die artikulierte Sprechen ermöglicht. Gleichzeitig damit aber muss die Artikulationsfähigkeit durch die vielen Lallmonologe des satten Säuglings so weit ausgebildet sein, dass er die Laute der Muttersprache unterscheiden und nachbilden kann, was etwa ab dem sechsten Monat erfolgt. Erst danach wird er den Zusammenhang von Situationen und Lautfolgen erkennen und die ersten „Protowörter“ bilden können.

Andererseits wird es von einem bestimmten Alter an immer schwieriger die Muttersprache vollständig zu erwerben. Wir wissen das aus den Berichten über sogenannte „Wolfskinder“. Die absolute Grenze, nach der das Sprachsystem kaum mehr intuitiv erworben werden kann, liegt etwa bei 10 bis 12 Jahren. Kinder, die vor diesem Zeitpunkt aus ihrer Isolation geholt werden, können noch einigermaßen sprechen lernen. Danach werden allenfalls noch Wortbezeichnungen gelernt, das Regelsystem der Grammatik kann kaum mehr angeeignet werden. Aber auch schon nach dem sechsten bis siebten Lebensjahr scheint der Erwerb der Muttersprache mit größeren Schwierigkeiten verbunden zu sein.

Ähnliche Grenzen gelten übrigens auch für die Artikulation: Wer etwa vor dem 12. Lebensjahr in eine fremde Sprachumgebung kommt, lernt relativ akzentfrei zu sprechen, danach bleibt auch bei besten Sprachkenntnissen eine fremdartige Betonung erhalten.

Für alle kritischen Phasen gilt: Die Reifung allein reicht nicht aus, sie schafft nur die Voraussetzung für den optimalen Erwerb. Gelernt werden kann deshalb die Sprache erst, wo sich eine ausreichende Beziehung zu den Betreuern herausgebildet hat und die Betreuer aufgrund ihrer Beziehung das Sprachangebot so gestalten, dass Kinder Sprache erfassen und nachahmen können. Während dieser optimalen Phasen des Spracherwerbs können auch ohne weiteres zwei oder mehr Sprachen neben- oder nacheinander erworben werden, ohne die bewussten Anstrengungen auf sich zu nehmen, die später das Erlernen einer Fremdsprache erfordert. Es lassen sich also einigermaßen solide Beobachtungen dafür anführen, dass Sprache in abgrenzbaren Zeiträumen besser, schneller und vollkommener gelernt wird.

Es ist nach allem, was wir heute sagen können, auf der anderen Seite sehr unwahrscheinlich, dass es für kulturell vermittelte Fähigkeiten wie diejenigen, die Kinder in der Schule erwerben, Entwicklungsfenster gibt, die sich schließen. „Es trifft zu, dass Kinder diese Fähigkeiten – Lesen, Rechnen, Klavierspielen – normalerweise in einem bestimmten Alter erwerben, aber wir sollten diese Art des Lernens nicht mit der Existenz kritischer Phasen für solche Fähigkeiten verwechseln. Was kulturell normal ist, ist nicht biologisch determiniert“ (Bauer 2000, S. 151).

Dass etwa Lesen und Schreiben keiner von der Reifung abhängigen Begrenzung unterliegen, zeigt sich schon daran, dass erwachsene Analphabeten ohne weiteres schreiben lernen können, bei guter Motivation sogar wesentlich schneller, als das im regulären Schulunterricht erfolgt.

Frühe Prägung durch Wahrnehmungsmuster

Das spricht natürlich keineswegs gegen die Auffassung, dass frühzeitiges Lernen raschere und dauerhaftere Lernerfolge verspricht. Es ist nur nicht stichhaltig, sie generell mit festen Entwicklungsfenstern zu begründen. Wenn Kinder in vielen Bereichen eine schnellere Auffassung als Erwachsene zeigen, Eindrücke und Erfahrungen genauer im Gedächtnis behalten, bedeutet das vielmehr, dass diese frühen Speicherungen offenbar eine Intensität besitzen, die später nur gelegentlich von ersten Begegnungen und unerwarteten Erlebnissen wieder erreicht werden. In beiden Fällen scheint die Einprägbarkeit dieser Erfahrungen daher zu rühren, dass unsere Wahrnehmungen noch nicht auf vorgeprägte Muster zurückgeführt werden können, dass sie erfordern, ein neues und bislang unbekanntes Muster auszubilden. Es geht dabei also nicht um bestimmte Zeiträume. Eher geht es darum, in welcher Weise sich die Anfänge des Denkens gestalten und in welche Bahnen damit das weitere Denken gelenkt wird.

Aufgrund seiner vernetzten Arbeitsweise versucht das Gehirn eingehende Informationen mit andern Bereichen abzugleichen und dabei nach Mustern zu suchen, die zur Interpretation der neuen Informationen herangezogen werden können. Fehlen die Vorlagen, die eine Einordnung erlauben, müssen überhaupt erst Muster gebildet werden, die dann gespeichert und zur Interpretation später eingehender Informationen dienen. Für viele Eindrücke, die das junge Gehirn verarbeitet, liegen Vorerfahrungen jedoch nicht vor, so dass sie zu grundlegenden Vorgaben führen, die die mentale Verarbeitung später prägen, und die nachträglich zu verändern, beträchtliche Mühe kostet.

Kinder gestalten die eigenen Denkmuster

Wir haben gesehen, dass Prozesse der Wahrnehmung aufgrund ihrer starken Vernetzung und Rückkoppelung mit anderen Gehirnbereichen nicht objektive äußere Zustände wiedergeben, sondern eher den Charakter von Gestaltungen haben. Diese Gestaltungen werden aber weiter verarbeitet, verfestigen sich

zu Vorstellungen und prägen die innere geistige Verarbeitung, wirken also auf die Weise der weiteren Verarbeitung von Erfahrungen zurück. „Die hirnternen Modelle, die auf den verschiedenen Integrationsstufen im Wahrnehmungsprozess entworfen werden, sind gewissermaßen nur Zwischenergebnisse. Durch Verbundschaltung der zuständigen Ressorts interagieren diese Abbilder, assoziieren, wie wir gesagt haben, aktuell einlaufende Meldungen mit gespeicherten Informationen und erlangen dabei zunehmend ein Eigendasein. Geistige Objekte entstehen, Wahrnehmungsgestalten, die sich von der Konkretheit des momentgebundenen Sinneseindrucks lösen und den Charakter von Vorstellungen entwickeln“ (Wolf 1996, S.225).

In den Jahren, in denen Kinder den Kindergarten besuchen, bilden sich diese Vorstellungen vor allem im symbolischen Spiel aus, dessen Ausgangspunkt sinnliche Wahrnehmungen darstellen, die auf andere Vorstellungsinhalte bezogen, sozusagen übereinander kopiert werden. Über die Vorstellungsfähigkeit entwickeln sich abgelöstere Denkmuster, die später als Kategorien die kognitive Verarbeitung der Erfahrung bestimmen. Es besteht also Grund zur Vermutung, dass dort, wo diese grundlegenden Muster nicht genügend ausgearbeitet werden konnten, wo den Kindern stattdessen vorgegebene Muster aufgedrängt werden, sich verkürzte Modelle entwickeln, die die Leistungsfähigkeit und die Differenziertheit des Denkens beeinträchtigen.

Die raschere Wahrnehmung und offenere Lernbereitschaft von Kindern legt also offenbar die Grundlagen für Strukturen der Verarbeitung, die sich lebenslang auswirken. Das langsamere und bedächtigeres Denken des Erwachsenen kann dagegen auf umfassendere Erfahrung und ausgebildete Interpretationsmuster zurückgreifen, die in Betracht gezogen werden und zu einer differenzierteren Lösung führen.

Lernen in der Kindheit, Lernen im Alter

Der Grund dafür, dass Kinder rasch und ältere Menschen langsamer lernen, ist ganz einfach: Wenn Organismen umso besser in ihrer Umwelt überleben, je besser sie diese kennen, so ist es gut, zunächst rasch zu lernen und dann immer langsamer. Nur so wird man in relativ kurzer Zeit die wahren Parameter der Umgebung zumindest einigermaßen genau ab-

schätzen können und sich ihnen danach immer mehr nähern (S.281).

Ältere Menschen lernen zwar langsamer als junge, dafür haben sie jedoch bereits sehr viel gelernt und können dieses Wissen dazu einsetzen, neues Wissen besser zu integrieren. Je mehr man schon weiß, desto besser kann man neue Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen in Verbindung bringen. Da Lernen zu einem nicht geringen Teil im Schaffen solcher internen Verbindungen besteht, haben ältere Menschen beim Lernen sogar einen Vorteil (Spitzer 2002, S.283).

Was Kinder zum Lernen brauchen

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt sich für das kindliche Lernen vor der Schule:

- Kinder brauchen, um ihre Lernfähigkeit und Lernbereitschaft zu entwickeln, sichere und befriedigende Beziehungen zu ihren Betreuern.
- Eine umfassende Anregung durch die soziale und materielle Umgebung erlaubt, leistungsfähige und angemessene Wahrnehmungs- und Denkmuster auszubilden.
- In den Jahren vor dem Schulbesuch muss die regelgerechte Benutzung der Muttersprache erworben werden, da sie später nicht mehr mit der gleichen Selbstverständlichkeit angeeignet werden kann.

1.3.3. Lernen und Sprache

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Kinder ihre Umgebung zunächst körperlich handelnd erkunden, dass sich darauf aufbauend die Fähigkeit entwickelt, sie als Vorstellung zu speichern und diese Vorstellungen miteinander abzugleichen, und dann erst die angemessenen Handlungsweise daraus abzuleiten.

Die Bedeutung des vorsprachlichen Lernens

Auch Erwachsene nutzen körperliches Lernen und Phantasie, um mit spezifischen Situationen zurecht zu kommen. Der Unterschied zwischen Kindern im Kindergartenalter und dem Erwachsenen besteht darin, dass die kindlichen Erfahrungen zu-

nächst noch fast ausschließlich in und mit diesen „sensomotorischen“ und „symbolischen“ Verfahren erfasst, festgehalten und verarbeitet werden. Allerdings haben Kinder im Vorschulalter längst sprechen gelernt, die Sprache ist für sie zum entscheidenden Kommunikationsmittel geworden, über das sich Beziehungen aufbauen und Verständigung herstellen lassen. Im Laufe der Vorschuljahre wird sie aber auch immer mehr dazu herangezogen, um Probleme über die Kombination sprachlicher Konzepte zu lösen und Zusammenhänge zu verstehen. Die sprachliche Verarbeitung wird sich dabei in vielen Bereichen als erfolgreicher herausstellen und die dominierende Rolle in der Verarbeitung übernehmen. Aber das ist ein Prozess, der in diesem Alter noch im Gange ist.

Sensomotorisches und symbolisches Lernen

Das sensomotorische Lernen geht von der Wahrnehmung der Ausgangssituation aus, sucht über das probeweise Handeln Lösungswege zu erschließen und wird, sofern sie Erfolg bringen, diese Lösungen als sicheren Handlungsablauf speichern. Diese Speicherung wird spätestens vom zweiten Lebensjahr an zugleich immer auch als Vorstellungsbild festgehalten und eröffnet somit die Möglichkeit, bei Vorliegen einer abweichenden Ausgangssituation, diese bildliche Speicherung zu bearbeiten, ohne eine abweichende Handlungsweise auch auszuführen. Erst das Ergebnis dieser Bearbeitung wird dann zu einer veränderten Handlung führen.

Die bildliche Vorstellung stößt dabei auf enge Grenzen, die durch die sprachliche Verknüpfung und Strukturierung der Vorstellungsbilder erweitert werden. Denn nur die sprachliche Beschreibung vermag die einzelnen Handlungssequenzen zu verbinden und in eine Reihenfolge zu bringen. Es ist das ab dem dritten Lebensjahr entstehende Erzählen, das sprachliches Nachstellen von Handlungen und deren Vorstellungsbilder miteinander verbindet. Sie bleibt zunächst eine auf vorgestellte Handlungen bezogene Sprechfähigkeit, führt jedoch dazu, dass Vorstellungen nun immer mehr mit sprachlichen Mitteln dargestellt werden. Um sich über längere Zeit in der Welt der Vorstellungen bewegen zu können, müssen sie zunächst über die spielerische Aktivität, zunehmend auch im erzählenden Sprechen „realisiert“ werden. Erst allmählich wird es möglich,

längere Vorstellungen auszubilden, ohne sie in Spiel und Erzählung zu konkretisieren.

Über Kombination, Reihung und Vergleich bildlicher Vorstellungen werden aber längst „intelligente Operationen“ ausgeführt. Schon im Säuglingsalter wird die Regelmäßigkeit sich wiederholender Handlungsrituale erkannt, indem die vielen Erinnerungsbilder sozusagen übereinander kopiert und so die Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Die Erinnerung vergleichbarer Handlungssituationen ermöglicht, Rückschlüsse auf die Handlungsweise in einer laufenden Situation zu ziehen. Die Fähigkeit, mit inneren Bildern zu operieren, führt zu brauchbaren Problemlösungen, insbesondere im Bereich der sozialen Interaktionen, aber auch im Umgang mit der gegenständlichen Welt.

Die Anfänge sprachlich gelenkten Denkens

Erst allmählich wird Sprache auch zum Lösen von Problemen herangezogen. Zunächst geschieht das, indem das Kind laut mit sich selber spricht: Vor ein Problem gestellt, wird es, auch wo niemand anwesend ist, der zuhören und antworten könnte, halblaut vor sich hinsprechen. Bald darauf löst es Probleme in stummem Nachdenken. Unsere Denktätigkeit beruht zu weiten Teilen auf dem inneren Operieren mit sprachlichen Konzepten, aber die Verinnerlichung des Sprechens zu dieser Weise des Denkens beginnt sich im Vorschulalter erst herauszubilden und ist bis zum Schuleintritt so weit fortgeschritten, dass das laute Sprechen überflüssig wird.

Die wachsende Ablösung der Sprache von der alltäglichen Kommunikation zeigt sich auch an der veränderten Sprachauffassung, die Kinder um das fünfte Lebensjahr herum ausbilden. Während sie nach dem Spracherwerb zunächst Wortbezeichnung und bezeichnete Sache direkt aufeinander beziehen und deshalb beispielsweise darauf bestehen, dass jedes Ding oder jede Handlung nur mit dem einen „richtigen“ Wort benannt wird, lösen sie jetzt allmählich die Konzepte von Dingen oder Handlungen (also die inneren Vorstellungen) von der sprachlichen Benennung ab.

Die Sprache wird nun als ein eigenes System der Benennung verstanden, neben dem es ein System der Konzepte gibt, die sich auf Tätigkeiten und Sachen beziehen.

Was das für die kindliche Weltaneignung bedeutet

Als Ergebnis dieser Überlegungen können wir festhalten, dass

- Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren Situationen und Erlebnisse noch stark „körperlich“ verarbeiten,
- dass ihr Bewusstsein und ihre Selbstwahrnehmung vor allem von ihren körperlichen Fertigkeiten und von den symbolischen Bildvorstellungen geprägt werden, die sie in ihren endlosen Spielen veräußern und die sie in sprachliche Sequenzen zu ordnen lernen,
- dass sich schließlich allmählich über die wachsende sprachliche Kommunikationsfähigkeit ein sprachlich dominiertes Denken zu entwickeln beginnt und
- dass sie in allen diesen Bereichen Strukturen ausbilden, die ihre Wahrnehmungen, ihre Handlungsweisen und ihre Denkmuster auch später prägen werden.

1.4. Warum sich Kinder selbst bilden

Aus diesen Überlegungen zu Bildung und Lernen ergeben sich weit reichende Schlussfolgerungen für die Weise, in der sich Kinder im Elementarbereich ihre Welt aneignen.

Bildung ist Selbstbildung

Zunächst zur Form kindlicher Bildung: Wenn Bildung bedeutet, vielfältige Erfahrungen und Lernprozesse miteinander in einer Struktur zu verknüpfen, die die Entfaltung der individuellen Anlagen, Strebungen und Bedürfnisse gerecht wird und zugleich dem Individuum ermöglicht, handelnd auf seine Umwelt einzuwirken, dann ist jetzt zu ergänzen: Da schon einzelne Lernvorgänge ein aktives und individuelles Verarbeiten voraussetzen, kann auch die Struktur, die sie alle aufeinander bezieht und die besondere Ausprägung der Persönlichkeit ausmacht, nur selbständig ausgebildet und aufgebaut werden: Bildung ist Selbstbildung.

Das sich selbst programmierende Kind

Kinder entwickeln die Strukturen, mit denen sie ihre soziale, sachliche und geistige Welt erfassen, aus ihren Erfahrungen heraus selbst. Sie gehen dabei von grundlegenden einfachen Verhaltens- und Verarbeitungsmustern aus. Diese Muster prägen sich in überlebensfähigen, individuellen Variationen unterschiedlich aus. Durch die Erfahrungen aus der Begegnung mit anderen Menschen und mit der umgebenden Wirklichkeit erweitern und differenzieren sie sich. (...) Wenn man das Denken der kleinen Kinder mit dem Computer vergleicht, könnte man sagen, dass Babys und kleine Kinder von einem Programm ausgehen, mit dessen Hilfe sie einfache Probleme lösen, die sich ihnen stellen. Indem sie diese lösen, überarbeiten sie aber auch die Programme und verändern sie nach den Erfahrungen, die sie gemacht haben. In diesem Sinne ist frühkindliche Bildung in erster Linie Selbst-Bildung und wird entlang den Erfahrungen gewonnen, die Kinder in ihren Lebenszusammenhängen machen. Die wichtigste Erfahrung, die Kinder dabei machen, ist die Erfahrung, welche Bedeutung das hat, was sie erleben oder erfahren. Diese Bedeutung wird im Prozess des sozialen Austausches erfahren: Deshalb ist Selbstbildung immer nur als Selbstbildung innerhalb sozialer Bezüge denkbar. (...)

Erwachsene werden also von Anfang an gebraucht, aber nicht, damit sie den Babys und kleinen Kindern etwas „beibringen“, sondern damit sie die Lebensbedingungen und Alltagszusammenhänge, in denen kleine Kinder leben, so gestalten, dass die Kinder die Kräfte, die sie haben, neugierig forschend einsetzen können (Schäfer 2003, S.31 und 34).

Jedes Kind konstruiert seine eigene Welt

Es ist wichtig, sich klarzumachen, welche Folgen diese Feststellungen haben: Jedes Kind wird sich demnach seine eigenen Bilder von der Welt konstruieren, in der es aufwächst, wird seine eigenen Handlungsmuster entwickeln, die seinen besonderen Erfahrungen und seiner Umwelt entsprechen. Über die erfolgreiche Anwendung auf seine Handlungen wird es seine Selbstwahrnehmung und sein Selbstbewusstsein aufbauen.

Wie sich das Kind Welt aneignet, indem es Welt konstruiert

Es setzt seine Sinneseindrücke mit eigenen Aktivitäten in Zusammenhang und ordnet ihnen auf diese Weise Bedeutung zu. Es konstruiert selbstinitiativ und in Interaktion mit der belebten und unbelebten Umgebung in Kopf und Körper eine komplexe Struktur, die mehr ist als ein bloßes Abbild der Umgebung. Sie besteht einerseits aus mehr oder weniger vernetzten und mit emotionalen Wertigkeiten (Gefühlstönungen) verknüpften Detailwahrnehmungen auf den verschiedenen Sinnesebenen und ist andererseits mit Handlungen, Handlungsabsichten, Handlungskontexten verbunden, die den Wahrnehmungen eine (subjektive) Bedeutung zuweisen.

Wir meinen dieses selbsttätige Bemühen des Kindes um Weltaneignung und Handlungskompetenz, wenn wir von Bildung als Selbstbildung im doppelten Sinn sprechen: Bildung durch Selbst-Tätigkeit und Bildung des Selbst als dem Kern der Persönlichkeit. Bildung – so verstanden – wäre also der Anteil des Kindes an seiner eigenen Entwicklung (Laewen/Anders 2003, S.61).

Vorgefertigte, von den Erwachsenen übernommene Muster würden sich demgegenüber als unzulänglich erweisen, weil sie die eigene Wahrnehmung und die daraus abgeleiteten Konstruktionen nicht berücksichtigen können. Werden von außen gesetzte Muster übernommen, die nicht in die eigene Persönlichkeit integriert und durch eigene Erfahrungen nachvollzogen werden, besteht die Gefahr, dass sie die aktive und der eigenen Person angemessene Weltaneignung verkürzen. Sie führen dann zu starren Ordnungsmustern, denen sich der Einzelne unterwirft, die aber dann auch in anderen Bereichen seine Selbständigkeit und seine Fähigkeit, selbstverantwortlich zu handeln, beeinträchtigen.

Diese Unterwerfung unter erzwungene Verhaltens- und Denkweisen charakterisiert jene Persönlichkeitsstruktur, die als „autoritärer Charakter“ bezeichnet wird. Die Grundlage dafür wird in frühester Kindheit gelegt, indem schon der Säugling nach schematischen vorgegebenen Anweisungen behandelt wird, nicht nach den individuellen und subjektiven Wahrnehmungen seiner Betreuer. Sie wird im Kleinkindalter fortgesetzt durch die rigide Durchsetzung erzieherischer Normen, deren Befol-

gung auch mit physischer Gewalt gesichert wird. Das Kind wird darüber die Bedeutungen übernehmen, die ihm die Erziehenden aufzwingen, und seine eigenen Deutungen unterdrücken. Das Ergebnis: Er wird lebenslang Vorschriften benötigen, die ihm sagen, wo es langgeht, und es wird unfähig werden, Erkenntnisse und Wissen eigenständig in verantwortliches Handeln umzusetzen.

Bedeutungen müssen gefunden werden

Bedeutungen werden also nicht von Person zu Person (z.B. vom Erwachsenen zum Kind) transportiert, vielleicht dadurch, dass man sie ausspricht. Bedeutungen müssen gefunden werden und zwar aus dem Lebenskontext, der einem Kind durch seine subjektive Erfahrung zur Verfügung steht. Selbst wenn man erklärt, was etwas bedeutet, muss das Kind die Bedeutung dieser Bedeutung für sich erst aus seinem eigenen Erfahrungszusammenhang realisieren. Mögliche Bedeutungen mitteilen sichert noch lange nicht, dass diese Bedeutungen individuell auch nachvollzogen werden. (...) In Bildungsprozessen treffen subjektive Bedeutungshorizonte auf ein Material, das mit sozialen oder kulturellen Bedeutungen aufgeladen ist. Sie ereignen sich, wenn diese sozialen oder kulturellen Bedeutungen aus den subjektiven Bedeutungshorizonten erschlossen werden können und beide Bedeutungsdimensionen eine Verbindung eingehen (...).

Die Fütterung des Säuglings nach einem abstrakten Vierstunderrhythmus fügt das Kind in einen anderen Bedeutungshorizont ein als ein Bemühen zwischen Mutter und Kind, einen gemeinsamen Rhythmus zu finden. Das Verhältnis des Kindes zu sich wie zu seiner umgebenden Welt wird auf solche Weise grundlegend bedeutungsvoll abgestimmt. Diese Bedeutungserfahrungen werden durch die folgenden Erfahrungsprozesse weiter entwickelt oder korrigiert. Die Ausgangsstruktur kindlicher Bildung ist damit sehr individuell und von den ersten Welt- und Selbsterfahrungen abhängig (Schäfer 2004, Kap 2, S. 4 und 10).

Selbstbildung braucht den Partner

Selbstbildung meint also keinesfalls, dass Kinder sich ohne Zuwendung von Erwachsenen bilden würden oder dass sie gar

sich selbst überlassen werden sollten. Familiäre und außerfamiliäre Bezugspersonen stellen die prägende Umgebung der Kinder dar. Die Beziehungen zu und die Unterstützung durch Erwachsene bieten zunächst die entscheidenden Anstöße zur kindlichen Selbstbildung. Dazu treten der Umgang der Kinder untereinander, der im Kindergarten eine wachsende Bedeutung erhält, und schließlich Ausstattung und materielle Umgebung, in der die Kinder aufwachsen.

Die kindliche Selbstbildung wird gefördert, wenn Kinder in einer anregenden Umgebung und im Zusammenleben mit Erwachsenen und Gleichaltrigen Aktivitäten und Interessen verfolgen können, die von den Erziehenden unterstützt und weiter vertieft werden. Bildung entsteht in sozialen Prozessen zwischen den Kindern ebenso wie zwischen Erwachsenen und Kindern und in ständiger Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt.

Wenn Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen nicht gelehrt werden können, sondern von den Kindern in tätiger Auseinandersetzung erworben werden müssen, brauchen sie Gelegenheiten, um sich damit auseinanderzusetzen. Die Handlungen, die sie an den Erwachsenen oder anderen Kindern beobachten, erlauben ihnen, sie probeweise nachzuahmen oder auch zu verwerfen. Geschicklichkeiten und Fertigkeiten, die ihnen vorge-macht werden, reizen dazu, sich selbst an ihnen zu versuchen. Erklärungen, die Zusammenhänge herstellen, können gemerkt und daraufhin geprüft werden, wie weit sie die eigenen Fragen sinnvoll beantworten. Was Kinder sich in Selbstbildung aneignen, hängt also unmittelbar davon ab, wie viel an Anregungen, Vorbildern, Tätigkeiten und Erklärungen ihre Umgebung bietet.

Für die Bildungsarbeit der Fachkräfte in den Einrichtungen ist darum entscheidend, wie viel sie an anregenden Angeboten machen, wie umfassend diese Angebote den Erfahrungshorizont der Kinder erweitern und ob sie so gemacht werden, dass sie den kindlichen Wahrnehmungsweisen, ihren Fragen und Bedürfnissen entsprechen. Und schließlich kommt es darauf an, auch die materielle Umwelt in der Einrichtung so zu gestalten, dass sie eine höchst mögliche Vielfalt an Anregung bietet.

- Gerd E. Schäfer (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren, Weinheim 2003

Begründung der kindlichen Selbstbildung und Schlussfolgerungen für die Arbeit in Kindergärten

- Hans-Joachim Laewen/ Beate Anders (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim 2003

Bildung, Selbstbildung und Erziehung, Methodik der Bildungsarbeit

- Hans-Joachim Laewen/ Beate Anders (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim 2002

Selbstbildung, Bildungsgeschichten von Kindern, Arbeitsbögen für die Bildungsarbeit

„Ko-Konstruktion“ statt „Selbstbildung“?

Um diese Abhängigkeit von den Arrangements der Erwachsenen zu unterstreichen wird der Begriff kindlicher „Selbstbildung“ teilweise abgelehnt und stattdessen von „Ko-konstruktion“ gesprochen, eine Bezeichnung, die zunächst für die wechselseitigen Lernprozesse zwischen den gleichaltrigen Kindern geprägt wurde. Ob man von Selbstbildung oder Ko-Konstruktion spricht, macht für die praktische Bildungsarbeit keinen wesentlichen Unterschied, sondern nimmt eher eine Verschiebung der Schwerpunkte vor. Während Selbstbildung die Eigenaktivität des Kindes herausstellt, betont Ko-konstruktion den Anteil der erwachsenen Fachkräfte. Für gelingende Bildungsprozesse der Kinder werden immer beide Seiten benötigt werden.

Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag

Für Bildung und Lernen von Kindern im Kindergartenalter ist dabei zu beachten:

Erwachsene (oder auch ältere Schüler) sind zwar durchaus in der Lage, über einen gewissen Zeitraum ihre körperlichen und sinnlichen Wahrnehmungen, ihre Handlungsimpulse und selbst ihre Gefühle zurückzustellen, und sich auf sprachlich vermittelte kognitive Inhalte zu konzentrieren. Sie können das, weil sie aufgrund ihrer längeren Zeitperspektive davon ausgehen, dass sie die aufgenommene Information in der Zukunft befähigen wird, angemessener und befriedigender handeln zu können.

nen. Sie können deshalb, sofern sie ausreichend motiviert sind, Fähigkeiten und Wissen über formellen Unterricht und in Kursen erwerben

Kinder im Elementarbereich dagegen haben in diesem Alter noch keine lange Zeitperspektive, sie muss sich erst allmählich entwickeln. Was für sie zählt, ist fast ausschließlich der gegenwärtige Anreiz: Welche Eindrücke die laufende Tätigkeit ermöglicht, was damit im Augenblick anzustellen ist, welche Vorstellungen sie anspricht, das Spiel, das darüber mit andern Kindern in Gang kommt, die Beziehung, die sich dabei herstellt. Kinder brauchen deshalb, wie es Janusz Korczak ausdrückte, das „Recht auf den heutigen Tag“.

Über diese unmittelbaren Interessen, Gefühle und Handlungen sind die Dinge und Personen ihrer Umwelt zu „begreifen“, erhalten Menschen und Gegenstände Bedeutungen, hinterlassen Spuren, die weitertragen, in neue Erfahrungen eingehen und neue Bedeutungen hervorbringen. Im unvermittelten Augenblick wird deshalb stets auch für „später“ gelernt.

Selbstbildung und gesellschaftliche Veränderung

Weil Anregungen und Angebote aktiv und selbständig verarbeitet werden, führt Bildung auch immer zur Abweichung von den Vorgaben und den Erfahrungen der Elterngeneration. Es ist diese tätige und kritische Aneignung, die die Voraussetzung zur ständigen gesellschaftlichen Weiterentwicklung schafft. Wer Bildung in aneignender Selbstbildung erworben hat, wird in der Lage sein, Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft zu erneuern und neuen Herausforderungen „innovativ“ zu begegnen.

Es ist unter diesem Gesichtspunkt sicher alles andere als zufällig, dass das pädagogische Konzept der „Selbstbildung“ in den letzten Jahren ausgearbeitet und als Leitlinie einer frühkindlichen Bildung gefordert wird. Die sich beschleunigenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Änderungen können immer weniger in ihren langfristigen Folgen und den sich daraus ergebenden Lebensbedingungen vorausgesehen werden. Eine Bildung, die allein auf die gegenwärtigen oder auch die von uns vermuteten zukünftigen Lebensbedingungen bezogen wäre, die Kindern nur die Kenntnisse und Denkweisen zu vermitteln suchte, die wir heute für angemessen halten, riskiert, ihnen gerade die sogenannte „Zukunftsfähigkeit“ zu erschweren.

Kataloge von Kompetenzen, die in den nächsten Jahrzehnten gebraucht würden, setzen immer voraus, dass wir eine zutreffende Einschätzung künftiger Anforderungen besitzen. Sieht man sich heute die Prognosen an, die in den 60er Jahren von der „Zukunftsforschung“ erstellt wurden, dann zeigen sie sich hauptsächlich als Verlängerungen der damaligen Zustände. Auch die gegenwärtig von allen Seiten bemühte „Wissensgesellschaft“ liefert zu wenig Anhaltspunkte, um daraus Schlussfolgerungen auf künftig gebrauchte Fähigkeiten zu ziehen. Sie bezieht sich nur auf einen vereinzelt Punkt, bei historischen Entwicklungen spielen jedoch sehr viele Faktoren ineinander, die noch kaum verlässlich abzuschätzen sind.

Auch die Geschichte der Pädagogik zeigt, wie fragwürdig es ist, für Werte und Anforderungen zu erziehen, die Kinder in der Zukunft brauchen würden. Die Lebenserfahrung der heutigen älteren Generation etwa, die mit den Erziehungsmaximen der 50er Jahre aufwuchsen, waren jahrelang damit beschäftigt, anerzogene Maximen wieder loszuwerden, weil sie nicht mehr in die sich entwickelnde Gesellschaft des westdeutschen „Wirtschaftswunders“ passten. Die Generation davor hatte ihre Probleme, die völkischen Denkweisen abzulegen, die für die nächsten tausend Jahre gedacht waren und mit dem Kriegsende zum alten Eisen gehörten. Die Beispiele ließen sich fortsetzen.

Für die pädagogische Arbeit, gerade im Bereich frühkindlicher Bildung, wo entscheidende Grundlagen gelegt werden, erscheint es sinnvoller, die Fähigkeit von Kindern zu fördern, sich von klein auf aktiv mit ihren gegenwärtigen Lebensbedingungen auseinander zu setzen und daraus die für sie bedeutsamen Schlussfolgerungen zu ziehen. Wenn sie lernen, das hier und heute zu tun, werden sie es auch in ihrem späteren Leben zu tun wissen, unabhängig davon, wie ihre konkreten Lebensbedingungen und die Gesellschaft, in der sie dann leben, sich gestalten werden.

1.5. Lernen in der Schule und Lernen im Leben

Aus den bisherigen Überlegungen zum Lernen und zur Bildung geht nicht zwingend hervor, man müsse eine Bildungseinrichtung besuchen, um Bildung zu erwerben oder überhaupt

etwas zu lernen. Unterricht und Schule wären demnach keine zwingende Voraussetzung für Lernen und Bildung.

Vom „natürlichen“ Lernen

Es ist eigentlich eine Binsenweisheit, dass sich Lernen nicht auf Unterrichtung beschränkt, dass jeder Mensch über die laufende Erfahrung sein Wissen und Können erweitert und ständig weiterlernt. Aber sowohl in unserem Alltagsverständnis wie in den bildungspolitischen Diskussionen wird dieses „informelle“ Lernen wenig berücksichtigt. Wo von Lernen die Rede ist, wird so gut wie ausschließlich an Unterrichtung, Schulungskurse und Lehrende gedacht. Dabei sind diese Einrichtungen ja historisch gesehen relativ junge Erscheinungen, und es ist offensichtlich, dass die Menschheit längst vor der Einrichtung von Schulen oder gar der allgemeinen Schulpflicht Erfahrungen gesammelt, Erfindungen gemacht und Wissen weitergegeben hat.

Aber auch in Gesellschaften mit einem ausgebauten Bildungswesen beschränkt sich Lernen nicht auf den Besuch dieser Einrichtungen. Auch nachdem wir eine formelle Ausbildung absolviert haben, machen wir ständig neue Erfahrungen, beobachten Vorgänge, die unsere Aufmerksamkeit erregen, hören Meinungen und setzen unsere Meinung dagegen, bekommen Nachrichten von Mitmenschen oder den Medien und machen uns einen Reim darauf. Wir nehmen also ständig Neues auf, das unser bisheriges Wissen erweitert. Ganz offensichtlich richtet sich solches Lernen nach keinem Lehrplan und braucht kein geschultes Lehrpersonal. Es setzt sich vielmehr aus vielen zufälligen Partikeln zusammen, die wir nach Art eines Puzzles allmählich zu einem größeren Bild zusammensetzen. Je dichter das Puzzle wird, desto mehr haben wir den Eindruck, etwas dazugelernt zu haben. In Abgrenzung zum systematischen Lehrgang der Schule oder der Weiterbildung könnten wir von so etwas wie einem spontanen oder „natürlichem“ Lernen reden.

Auch unser Alltag verlangt uns immer wieder ab, zielstrebig und konsequent zu lernen, indem er uns vor Probleme stellt, die zum intensiven Nachdenken zwingen, auf welchem Weg wir damit zu Rande kommen könnten. Lösungswege werden dann erprobt, und sofern sie scheitern, auf neuem Wege wieder angegangen, bis uns eine passable Lösung gelingt. Wir haben

auf diesem Wege nicht nur unser Wissen erweitert, sondern zugleich ein Verfahren erprobt, das sich in abgewandelter Form wieder auf neue Probleme wird anwenden lassen. Wir haben uns neben einem Wissen, wie die Dinge beschaffen und wie sie zu handhaben sind, auch ein Wissen erworben, wie man damit umgeht.

Rechnen wir noch die vielen zutreffenden oder irrigen Schlussfolgerungen hinzu, die wir aus Erfolgen und Misserfolgen auf unserem Lebensweg ziehen, dann können wir unseren Alltag, ja eigentlich unsere gesamte Lebenstätigkeit als einen fortwährenden Lernprozess verstehen. Unter dieser Perspektive erscheint Lernen als eine normale und selbstverständliche Tätigkeit, die unser Leben längst begleitet, ehe wir sie in organisierter Form in schulischen Einrichtungen kennen lernen, und ohne die wir gar nicht fähig wären, unser Leben zu meistern. Und in diesem Sinne stellt Bildung einen lebenslangen Prozess dar, der nicht mit dem Schulbesuch oder einem Studium abgeschlossen ist.

Wozu brauchen wir Lehranstalten?

Wenn nun aber jeder Mensch in seiner alltäglichen Umgebung zu lernen fähig ist, wozu brauchen wir dann eigentlich spezialisierte Lehranstalten in Form von Schulen, Universitäten, Volkshochschulen oder eben auch Kindergärten? Es lohnt sich für diese Frage einen kurzen Rückblick auf die Geschichte dieser Einrichtungen zu werfen.

Die Schule, wie wir sie kennen, entstand nicht zufällig im 18. Jh. mit der Herausbildung einer auf Kapital fußenden industriellen Produktionsweise und der modernen bürgerlichen Gesellschaft. Noch die Menschen in den vorbürgerlichen Gesellschaften der europäischen Neuzeit eigneten sich, von den wenigen Schriftgelehrten abgesehen, handwerkliche Fertigkeiten über eine Lehre an, in der vor allem über das Nachahmen gelernt wurde. Alles, was sie darüber hinaus für ihren sozialen Umgang und ihre Arbeit brauchten, lernten sie über Beobachtung, Übung und Gespräch. Dieses sich lebenslang erweiternde Wissen reichte offenbar aus, ihr Leben zu bestehen.

Abstraktes statt Erfahrungswissen

Das änderte sich mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft und der industriellen Produktion. Während sich frü-

here Gesellschaften am Maßstab eines Menschenlebens gemessen nur wenig veränderten, setzten die neuen Produktionsweisen eine sich ständig beschleunigende Dynamik frei, und führten dazu, daß sich nicht nur die technischen Verfahren und damit die Berufsanforderungen immer rascher umwälzten, auch die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse begannen sich in jeder Generation von Grund auf zu ändern. Das hatte zur Folge, dass das Erfahrungswissen, das etwa ein Jugendlicher von seinem Meister hätte übernehmen können, Jahre später schon wieder so überholt gewesen wäre, dass er damit kaum noch zurecht gekommen wäre. (Wir erleben das in den letzten Jahren an der Entwertung jahrzehntelanger Berufserfahrung im Rahmen der Computerisierung.) Die Lösung: Statt konkretes Handlungswissen und spezielle Fertigkeiten zu vermitteln, wird grundlegendes „abstraktes“ Wissen gelehrt, das sich auf ständig verändernde Situationen anwenden lässt. Ein Beispiel: Die Naturkräfte, die eine Dampfmaschine in Bewegung setzen, sind prinzipiell die gleichen, die auch den Ottomotor antreiben. Ähnliche abstrakte Grundsätze liegen den Regelungen zugrunde, die die gesellschaftliche Organisation sichern (juristische Prinzipien und Gesetze) oder der Steuerung des persönlichen Verhaltens (also die moralischen Grundsätze) usw. Sofern diese Grundprinzipien beherrscht werden, bleibt der Einzelne arbeits- und gesellschaftsfähig, auch wenn sich seine konkrete Lebenswelt und die an ihn gestellten Anforderungen laufend ändern.

Dieses prinzipielle Wissen kann aber nicht mehr über Beobachtung und Nachahmung erworben werden. Die leitenden Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten zeichnen sich ja gerade dadurch aus, dass sie von den vielen Erscheinungen und Situationen, auf die sie zutreffen, abgeleitet sind. Es sind also von vornherein „abstrakte“ Kenntnisse, die deshalb als allgemeingültige sprachliche Aussagen oder als naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten unterrichtet werden müssen.

Zugleich darf der Wissenserwerb nicht mehr den Zufällen überlassen bleiben, aus denen sich „natürliches“ Lernen speist. Deshalb entsteht die moderne Schule als Ort systematischen Lernens. Aller Schulunterricht muss verbal und abstrakt vorgehen, zielt er doch immer auf die allmähliche Ausbildung eines abstrahierenden Denkens. Die wachsende Bedeutung dieser Form der Wissensvermittlung und der schriftsprachlichen

Information in allen Bereichen der Gesellschaft führte zur allgemeinen Schulpflicht und damit zur Unterrichtung aller Schichten der Bevölkerung.

Frühförderung oder Wohlfahrt?

Nun ist ein Kindergarten keine Schule, und wurde ja gerade in Deutschland traditionell eher als ein Ort betrachtet, an dem Kinder beaufsichtigt und versorgt, auch wohl zu einem anständigen Betragen erzogen und zu kindgemäßen Beschäftigungen angehalten, aber nicht unterrichtet werden sollten. Diese Vorstellung vom Kindergarten, der die Kinder noch von allen gesellschaftlichen Anforderungen frei hält, ist aber selbst das Produkt einer historischen Epoche. Schon ein kurzer Blick auf die Entstehung des Kindergartens als Einrichtung zeigt, daß dort von Anfang an auch gelernt werden sollte.

Die Kindergärten wurden bekanntlich von Friedrich Fröbel „erfunden“. Fröbel ging von der Überlegung aus, dass Mütter – und damit meinte er vor allem die Mütter bürgerlicher Familien – nicht mehr in der Lage seien, ihren Kindern die Grundkenntnisse zu vermitteln, die ihm für deren Bildung notwendig erschienen. Zunächst dachte er allerdings nicht an eigene Einrichtungen, sondern entwickelte die sogenannten „Spielgaben“, an denen Kinder spielend abstrakte Grundformen der Natur wie Kreis, Kugel, Dreieck usw. wahrnehmen sollten. Geschulte Kräfte sollten den Müttern nahe bringen, wie sie mit diesem „didaktischen Material“ zum Nutzen der Kinder umzugehen hätten. Als sich diese Konzeption als undurchführbar erwies, gründete Fröbel den ersten „Kindergarten“, der von Anfang an auf eine kindgemäße Unterrichtung angelegt war. Zum Konzept gehörte neben den Spielgaben ein Gartengelände, in dem jedes Kind ein Beet versorgte, um Pflege und Wachsen von Nahrungspflanzen kennenzulernen und ein Gefühl für die Natur auszubilden. Danach heißen Einrichtungen der Vorschulziehung bis heute „Kindergärten“.

Friedrich Fröbel zur Bildung im Kindergarten

An die Bildung des Kindes und Menschen in der Haus-, Familien- und Kinderstube schließt sich nun die des Kindergartens als die zweite Hauptstufe des Kindheitslebens, wenn man die Säuglings- und Kinderstubenstufe als erste Hauptaufgabe des Kindheitslebens betrachtet. (...) Indem das Kind in den Kin-

dergarten tritt, tritt es zuerst in Verhältnis zu einer Mehrheit von Lebensgenossen und diesen einmal als einzelnes einer Vielheit gegenüber; zugleich wird es aber auch Glied dieses Ganzen, und wie es so von dem Ganzen Gewinn und Vorteil hat, so hat es aber auch gegen dieses Ganze Verpflichtungen. Und darin liegt das menschlich Bildende des Kindergartens, was sich die Kindergärtnerin recht klar zum Bewusstsein zu bringen hat, um das Kind selbst recht sorgsam in dieses neue Verhältnis einzuführen und solches für dasselbe recht fruchtbar zu machen.

Zweitens aber tritt das Kind, wenn es in den Kindergarten kommt, zu einer Mehrheit von Gegenständen, Sachen, Dingen, die es zum vergleichbaren Anschauen, somit zum vergleichenden Nachdenken, zur Ausbildung des Verstandes und so durch ihr Erscheinen und ihre Verhältnisse unbeachtet und ungeahnet zu manigfachen Erkenntnissen führen.

In dem Garten handelt es sich bloß um das Anschauen – Auffassen – um das Tun, das richtige Bezeichnen durchs Wort – wie um das richtige Bezeichnen des durch das Tun Hervorgebrachten, doch nicht um die von dem Gegenstände gleichsam losgerissene Erkenntnis und Kenntnis (Reble 1965, S. 115).

Allerdings hatten wohlthätige Bürger längst vor Fröbel Einrichtungen zur Betreuung von Arbeiterkindern gegründet, die von etwas Katechismus abgesehen ausschließlich auf die Versorgung der Kinder ausgerichtet waren. Die Mütter dieser Kinder arbeiteten in Fabriken und konnten sich deshalb nicht um ihre Kinder kümmern, die auf der Straße saßen und zu verwahrlosen drohten. Diese sogenannten „Kleinkindschulen“ waren also karitative Einrichtungen.

Wie in andern Ländern war es auch in Deutschland umstritten, ob man Einrichtungen für das Vorschulalter als Teil der öffentlichen Wohlfahrt oder als eine erste Stufe des Bildungssystems zu betrachten habe, und das hieß in der Konsequenz, ob der Kindergarten auch der frühen Unterrichtung oder nur der Betreuung und Erziehung dienen sollte. In Deutschland setzte sich dabei die Konzeption der Wohlfahrtsverbände durch. Alle Einrichtungen unterliegen deshalb bis heute der Aufsicht des Jugendamts und nicht der Bildungsbehörden.

In vielen anderen europäischen Ländern wurde und wird die Vorschulerziehung als Grundstufe des Bildungssystems betrachtet (und das war übrigens auch in der verblichenen DDR der Fall). Erst im wiedervereinigten Deutschland wurde den Einrichtungen ein gesetzlicher Bildungsauftrag erteilt und man bezeichnet sie nun als „Elementarbereich“ des Bildungswesens, ohne dass sie der Bildungsbehörde unterstellt wären.

Die „Bewahrpädagogik“

Mit dem Verschmelzen von Kindergärten und Kleinkindschulen entwickelte sich in Deutschland um 1900 die Kindergarten-erziehung, wie sie bis in die 60er Jahre des 20. Jh.s (zumindest in der Bundesrepublik) vorherrschte und die dann als „Bewahrpädagogik“ verworfen wurde. Sie war geprägt von der Entdeckung der Eigenart des Kindes, wie sie von den pädagogischen Strömungen um 1900 vertreten wurde, die die Bewegung „Kind und Kunst“ hervorbrachten und das „Jahrhundert des Kindes“ ausriefen. Damit sollten die Besonderheiten der Erfahrungswelt von Kindern gewahrt und das Spiel als der Ausdruck dieser Eigenart anerkannt werden, beides Forderungen, die auch heute noch zu unterstützen sind.

Allerdings wurde Kunst als unversöhnlicher Gegenpol zu gesellschaftlicher Arbeit gesehen, vor der die Kinder fernzuhalten seien. Auch die Schule wurde dem „Ernst des Lebens“ zugerechnet, vor dem man die Kinder zunächst noch zu bewahren hatte. Die Förderung in den Kindergärten richtete sich nun vorwiegend auf „künstlerische“ Betätigungen und auf die Verbundenheit mit der Natur. Die typischen „Beschäftigungen“, wie wir sie aus der herkömmlichen Kindergartenpädagogik kennen, Bastelarbeiten und die Berücksichtigung der jahreszeitlichen Rhythmen, gewannen ihren beherrschenden Stellenwert. Alle gesellschaftlichen Zusammenhänge wurden als nicht kindgemäß ausgeklammert, und deshalb sollten Kinder auch noch vor den Leistungsanforderungen geschützt werden, die später die Schule an sie stellen würde.

Im übrigen besuchten nur vergleichsweise wenige Kinder einen Kindergarten, auch wenn die Zahlen in den städtischen Ballungszentren allmählich anstiegen.

„Soziales Lernen“ in den Kinderläden

Gegen diese Ausgrenzung der Kinder aus den Lebenszusammenhängen der Erwachsenen richteten sich dann die aus der

Studentenbewegung von 1968 hervorgegangenen Kinderläden. Mit der Begründung, die Kinder frühzeitig zu solidarischem und politischem Verhalten zu erziehen und autoritäre Einstellungen zu verhindern, wurde gesellschaftliche Unterdrückung thematisiert und die Kinder wurden auf Demonstrationen mitgenommen. „Soziales Lernen“ hieß nun das beherrschende Schlagwort, das auch in einem „repressionsfreien“ Umgang der Kinder miteinander und mit ihren Betreuern eingeübt werden sollte. Ein weiteres Schlagwort war die „Chancengleichheit“ für Arbeiterkinder, deren Benachteiligung über eine gezielte Förderung sichergestellt werden sollte.

Es ist von heute aus gesehen einfach, den Kinderläden anzukreiden, sie hätten das Verständnis der Kinder überfordert oder sie gar „indoktriniert“. So überzogen einzelne Erscheinungen gewesen sein mögen, wurden doch durch die Kinderläden erstmals Leitziele formuliert, die auf frühes Verständnis der gesellschaftlichen Umwelt gerichtet waren und die Förderung von sprachlichen und kognitiven Kompetenzen einschlossen. Ohne diesen Anstoß und die davon ausgelösten kontroversen Diskussionen wäre weder der quantitative Ausbau der siebziger und achtziger Jahre noch die pädagogische Arbeit nach dem „Situationsansatz“ denkbar gewesen, der vor allem auf die Handlungsfähigkeit in der Umwelt und auf ein Verständnis der sozialen Lebensbedingungen ausgerichtet ist. Frühkindliches Lernen und eine altersgemäße „Bildung“ wurden zu anerkannten Zielen der Vorschulpädagogik.

Die davon ausgelöste Diskussion um eine Reform des Bildungswesens, in der dann auch eine entschiedene Frühförderung im Elementarbereich gefordert wurde, erhielt ihre Brisanz durch den „Sputnikschock“, der die „Wettbewerbsfähigkeit“ mit den sozialistischen Gesellschaften des Ostens in Frage stellte, ähnlich wie heute die ungenügenden PISA-Ergebnisse die Furcht schüren, dem „globalen Wettbewerb“ nicht gewachsen zu sein.

- Günter Erning/ Karl Neumann (Hg.): *Geschichte des Kindergartens, Band 1 und 2, Freiburg 1987*

Beiträge zur Geschichte des Kindergartens und der institutionellen Früherziehung im 19. und 20. Jh.

1.6. Kindheit einst und Kindheit heute

Die pädagogische Ausrichtung der Kinderläden war in einer Hinsicht merkwürdig zwiespältig: Auf der einen Seite sollten die Kinder unbeeinflusst von den autoritären Verhaltensweisen und Ansichten der Erwachsenen zu sich selber finden, auf der anderen Seite wurde ihnen das von den eigenen Eltern frisch erworbene Weltbild einer vom Klassenkampf geprägten Gesellschaft geradezu aufgedrängt. Übersehen wurde dabei, dass es in beiden Fällen die Erwachsenen waren, die den Kindern Ansichten vermittelten und ihre Spielräume definierten.

Kinder leben mit den Erwachsenen und wachsen in eine erwachsene Gesellschaft hinein, auch ihre Lernchancen und ihre Lernbereitschaft hängen von den Vorstellungen ab, die die Erwachsenen von der „Natur“ des Kindes haben. Wie die Erziehenden den Kindern gegenüber treten, was sie ihnen zutrauen und wovor sie sie bewahren wollen, was sie ihnen zur Verfügung stellen und was sie ihnen vorenthalten, wurzelt in dem Bild, das sich Erwachsene von Kindern machen.

Die Zähmung der kleinen Wilden

Erziehen bedeutete im hergebrachten Verständnis Kinder auf die richtigen Wege zu leiten, sie über Lob und Tadel zu den Verhaltens- und Denkweisen zu bringen, die den eigenen Normen und Wertvorstellungen entsprachen. Das wurde vor allem durch die Autorität der Erziehenden erreicht und schloss auch die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten ein, von denen man annahm, dass sie später „im Leben“ gebraucht würden.

Das Bild des Kindes, das dieser Haltung zugrunde lag (und für manche Menschen sich noch immer nicht wesentlich geändert hat), sah Kinder als „kleine Wilde“, deren noch unkontrollierten Antriebe und überbordenden Ansprüche beschnitten werden mussten, damit sie sich als „zivilisierte Menschen“ in die Gesellschaft einpassen konnten. Und dazu gehörte eben auch, dass sie sich einem Unterricht unterzogen, der ihnen alles Nötige beibrachte, um zu einem ordentlichen Mitglied der Gesellschaft zu werden. Die Einschränkungen, die ihnen von den Erwachsenen abverlangt wurden, die Verbote, die ihnen aufer-

legt wurden, lagen nach Meinung der Erziehenden letzten Endes im eigenen, höher verstandenen Interesse der Kinder. Lernen musste nicht an ihren Erfahrungen und Fragen anknüpfen, hatte erst recht nicht Vergnügen zu machen und Entdeckerfreuden hervorzurufen, sondern die notwendigen Kenntnisse für „das Leben“ zu vermitteln. Wenn es nicht anders ging, eben auch unter Zwang.

Diese auf die Zähmung der widerspenstigen Kleinen gerichtete Pädagogik, wie sie das 19. Jh. charakterisierte, war bereits um 1900 teilweise nicht mehr angemessen. Es machte deshalb Sinn, dass man Kinder im Kindergarten unter Hinweis auf die kindliche Eigenart zunächst noch vor den Zwängen zu bewahren suchte, die in der Schule auf sie warteten. Aber auch diese durchaus begrüßenswerte Einstellung hatte einen handfesten Hintergrund: Gesellschaft und Wirtschaft konnten nicht mehr ausschließlich mit Mitarbeitern in Gang gehalten werden, die vor allem gelernt hatten, nach Anweisungen zu funktionieren. In Teilbereichen brauchte man Menschen mit besserer Beweglichkeit, mehr Phantasie und Eigenverantwortung, Eigenschaften, wie sie von der Bewahrpädagogik und einer kinderseligen Kinderkultur gefördert wurden.

Das neue Bild des Kindes

Neuere Konzepte von frühkindlicher Erziehung und Bildung entwerfen ein anderes Bild: Da sollen die Erziehenden Aktivitäten in Gang setzen, die von den Kindern gewünscht werden und die sie mit ihnen besprechen. Sie sollen sie eigene Erfahrungen machen lassen, sie dabei beraten und zugleich einen schützenden Raum herstellen, in dem diese Erfahrungen erfolgreich und gefahrlos zu machen sind. Statt Autorität zu sein, die anweist, sollen sie zu Begleitern und Helfern werden, die selbständiges Lernen ermöglichen. Und alles Lernen soll einen Gewinn im Hier und Heute bringen, und darüber den Wissensdurst und den Forschergeist der Kinder beflügeln. Es ist eine Haltung den Kindern gegenüber, die von den Vertretern der überkommenen Erziehungskonzeption gerne als „Kuschelpädagogik“ diffamiert wird.

Man kann nun darauf verweisen, dass eine ganze Reihe wissenschaftlicher Forschungsergebnisse dieses Bild stützen und begründen. Die neuere Säuglingsforschung und die Gehirnforschung werden hier genannt. Man kann sie ergänzen mit Er-

kenntnissen der Tiefenpsychologie und der Rolle, die dort den subjektiven Verarbeitungen der Lebenserfahrung zugeschrieben werden. Aber auch das bliebe zu vordergründig. Warum, könnte man weiterfragen, hat man erst jetzt den „kompetenten“ Säugling entdeckt? Warum wurde ihm bis vor wenigen Jahrzehnten eine Existenz zugeschrieben, die sich auf Nahrungsaufnahme und die Befriedigung damit zusammenhängender oraler Bedürfnisse beschränkte, obwohl es doch jede aufmerksame Mutter offenbar anders wusste und sich anders verhielt?

Weder diese wissenschaftlichen Erkenntnisse noch das neue Bild vom Kind sind unversehens vom Himmel gefallen. Die wissenschaftliche Neugier richtete sich auf die frühe Entwicklung von Kindern, weil sich das Bild des Kindes zu ändern begann. Und das sich wandelnde Bild des Kindes reagiert, wie schon im Anschluss an das Konzept der Selbstbildung betont wurde, auf eine gesellschaftliche Situation, die zunehmend Menschen erfordert, die sich in einer veränderten gesellschaftlichen Situation zurechtzufinden und sich zu behaupten fähig sind.

Die heimliche Selbstbildung von ehemals

Betrachtet man, unter welchen Bedingungen Kinder bis weit ins 20. Jh. aufwuchsen und vergleicht sie mit den gegenwärtigen Lebensverhältnissen von Kindern, dann zeigen sich massive Veränderungen, die vor allem in den letzten drei bis vier Jahrzehnten stattfanden.

Die strenge Erziehung, wie sie für das 19. Jh. bezeichnend war und mit Abwandlungen bis vor kurzem gültig blieb, legte Kinder auf Verhaltensregeln fest, die fraglos zu befolgen waren, sowie auf Wissensbestände, die ohne Widerrede gelernt werden mussten. Erziehungsmaßregeln und Unterrichtung füllten aber nur einen Teil des kindlichen Alltags aus, die übrige Zeit verbrachten Kinder mit selbst gewählten Beschäftigungen und meist zusammen mit andern Kindern. In den Kindergruppen und den freien Beschäftigungen galten andere Regeln und Maßstäbe. Deshalb sprechen Berichte über die Kindheit mit Vorliebe von den Streichen und den Abenteuern, die man im Verein mit Gleichaltrigen durchlebte. Sowohl die Straße vor dem Haus wie das weitere Umfeld des Wohnortes boten ein offenes Gelände voller lockender Erfahrungen außerhalb und neben Erziehung und Unterrichtung. Dort wurden Erfahrungen

gemacht, die das Selbstbewusstsein stärkten, wurden Verhaltensweisen durchgespielt, die zu Hause verpönt waren, wurden Phantasien ausgetobt, von denen man nicht sprechen durfte. Diese „Selbstbildung“ ergänzte die häusliche und schulische Erziehung, und ermöglichte den Kindern, Qualitäten auszubilden, die sie später zu aktiven, beweglichen und veränderungsfähigen Menschen heranwachsen ließ.

Die verlorenen Freiräume

In der Lebenswelt heutiger Kinder sind diese „Freiräume“ fast durchweg weggebrochen. Diese Entwicklung ist ausführlich beschrieben worden und jeder kann sie tagtäglich beobachten. Als Stichworte seien angeführt:

- Bis in die Schulzeit hinein können sich Kinder außerhalb des Hauses nur in Begleitung von Erwachsenen bewegen. Die Straße gehört dem Verkehr, offenes Gelände ist zumindest im städtischen Lebensraum selten geworden und meist für Kinder auch nicht zugänglich.
- Die selbständigen und immer weiter wegführenden Erkundungen des lokalen Umfeldes in Gemeinschaft mit andern Kindern sind fast unmöglich geworden. Stattdessen werden Kinder zu ausgewählten Plätzen gefahren, die speziell für ihre gleichen vorgesehen und vorbereitet sind: Spielplätze, Kurse für Kinder, Kulturangebote. Dazu kommen Orte wie die Einkaufszentren, zu denen sie von Erwachsenen mitgenommen werden. Der Lebensraum setzt sich aus vielen isolierten Punkten zusammen. Man spricht deshalb von „verinselter“ Kindheit.
- Zu Hause leben immer mehr Kinder ausschließlich mit Erwachsenen, oft nur mit einem Elternteil und ohne Geschwister. In der Nachbarschaft gibt es meist auch wenig Kinder, und vor allem muß man wieder zu ihnen gebracht werden, um mit ihnen zu spielen. In den einsamen Stunden zu Hause steht die Unterhaltung durch Medien zur Verfügung, die durchaus eine Menge Spaß und Wissen bringen, die aber lebendige Spielpartner nicht ersetzen können.
- Einen beträchtlichen Teil des Tages verbringen inzwischen so gut wie alle Kinder in den Einrichtungen der Tagesbetreuung, die schon deshalb für die Kinder attraktiv und förderlich ist, weil sie mit andern Kindern zusammen kommen. Und

selbst wo die Einrichtungen nicht auf der Höhe der Zeit arbeiten, eher die Betreuung sichern als Bildung fördern, bekommen Kinder dort eine Menge Anregung, lernen sich mit andern Kindern zu arrangieren und können ihrem gemeinsamen Spielbedürfnis nachgehen.

Aber in all diesen Situationen, zu Hause, außerhalb des Hauses wie in den Einrichtungen, stehen die Kinder unter der Aufsicht von Erwachsenen. Würden sie dabei ständig mit der Einstellung konfrontiert, die mit der klassischen Erziehung verbunden war, würden sie rund um die Uhr eingeschränkt, gemäßregelt, behindert und zu Beschäftigungen gedrängt, die nicht ihre eigenen sind. Das Ergebnis wären verschüchterte und ängstliche Wesen, die bei jedem Schritt nach der Erlaubnis der Erwachsenen fragen würden und die unfähig wären, ihre eigenen Wege zu gehen, ihre Ideen zu verfolgen und ihre Welt zu erforschen. Das ziemlich genaue Gegenteil dessen, was unsere Gesellschaft für ihre „Zukunftsfähigkeit“ braucht.

Die Forderung an die Fachkräfte in den Einrichtungen, Kinder partnerschaftlich zu begleiten, ihre Initiativen aufzunehmen, ihnen helfend zur Seite zu stehen und damit ihre Selbstbildung zu ermöglichen, ist kein Luxus. Sie ist eher zu einer Lebensfrage unserer Gesellschaft geworden.

Teil 2: BILDUNGSARBEIT

Wenn Bildung im Elementarbereich nur von den Kindern selbst erworben werden kann, wenn sich die Kinder ihre Umwelt auf ihre eigene und persönliche Weise aneignen, wenn sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen individuelle Verhaltens- und Denkmuster ausarbeiten, dann kann die Tätigkeit der Fachkräfte in den Einrichtungen „nur“ darin bestehen, die Bedingungen bereitzustellen, die ihre Selbstbildung ermöglichen und absichern.

Dieses „nur“ hat jedoch weitreichende Folgen. Es erfordert

- eine umfassende Sachkenntnis von Gegenständen und Themen, die für die Bildungsarbeit von Bedeutung sind,
- eine Einstellung der Fachkräfte, die Kinder als Partner annimmt und ihnen zugleich als Berater zur Verfügung steht und als Vorbild Halt gibt,
- die ständige und reflektierte Beobachtung dessen, was die Kinder bewegt und interessiert, sowie die Reflexion des eigenen Verhaltens,
- schließlich die Bereitstellung einer anregenden Umgebung, die Kinder zu eigenständigem Handeln, zu erprobendem Forschen und Entdecken herausfordert.

Die Bildungsbereiche, die zu berücksichtigen sind, werden in Teil 3 ausführlich dargestellt. Zunächst soll hier behandelt werden, wie Bildungsangebote geplant und durchgeführt werden können, welche Haltung der Fachkräfte die kindliche Selbstbildung wirkungsvoll unterstützt, sowie die Rolle, die die materielle Umgebung dabei spielt.

2.1. Methoden der Bildungsarbeit

Selbstbildung kann nur dort in Gang kommen, wo Wahrnehmungen, Antriebe, Interessen und Fragen der Kinder angesprochen und sie angeregt werden, ihnen nachzugehen. Ausgangspunkt aller Bemühungen um frühe Bildung wird deshalb immer die aktuelle Situation der Kinder sein müssen. Oder nach der bekannten Formel von Maria Montessori: Das Kind ist dort abzuholen, wo es steht.

Das heißt nicht, dass man dort stehen bleibt. In ihren täglichen Erlebnissen, in ihrer Umwelt begegnen Kinder ständig neuen Herausforderungen und unerwarteten Situationen. Indem sie damit fertig werden, entwickeln sie Selbstbewusstsein und erweitern ihre Fähigkeiten. Auch in den Einrichtungen dürfen und sollen sie herausgefordert werden, sind sie mit neuen Aufgaben und ungewohnten Themen zu konfrontieren. Nur dass die Fachkräfte sie möglichst so anlegen werden, dass sie für die Kinder gut zu bewältigen sind und zu Erfolgserlebnissen führen.

Ebenso wichtig ist, dass die Fachkräfte einbringen, was sie für wesentlich halten. Wie alle Pädagogik beruht Bildungsarbeit auf Kommunikation, und das bedeutet, dass sich beide Seiten einbringen. So wichtig es ist, von der überkommenen Position abzugehen, in der Pädagogen Kinder aufgrund ihres überlegenen Wissens unterweisen, genauso entscheidend ist, dass sie mit ihren Interessen und Neigungen nicht hinter dem Berg halten, d.h. sich mit ihrer gesamten Person beteiligen, was auch die eigenen Einsichten, persönliche Überzeugungen und Gefühle einschließt.

Zumutung von Themen

Die Kinder mit Themen in Berührung zu bringen, die Ihnen als Erzieherinnen wichtig sind, sich diesen Themen, Bildungsgegenständen, Kulturgütern planvoll gemeinsam mit den Jungen und Mädchen zuzuwenden, darum geht es bei der „Zumutung von Themen“. Bleiben die Erzieherinnen dabei stehen, die Themen aufzugreifen, die Kinder aus ihrer eigenen Erfahrungswelt mit in die Kindertageseinrichtung bringen oder die sie dort aus eigener Kraft entwickelt haben, dann bleibt vieles ausgespart,

was Bildungsherausforderung sein und die Neugier und den Forschergeist der Kinder wecken kann. Auch wäre die Chance vertan, den Kindern Bereiche unserer Kultur zu eröffnen, denen sie in ihrer häuslichen Umgebung und ihrem Freundeskreis vielleicht nicht begegnen (Laewen/Anders 2002, S.127).

Kind ist jedoch nicht gleich Kind. Kinder unterscheiden sich voneinander nach den Erfahrungen, die sie bisher in Elternhäusern und ihrer Umgebung gemacht haben, den Anlagen, die sie mitbringen, und der Förderung, die sie erhalten haben. Wenn wir davon ausgehen, dass jedes Kind eine eigenständige Weise entwickelt, sich seine Welt zu konstruieren, seine Erfahrungen zu verarbeiten und sich darüber selbst zu bilden, wird es „das Kind“ nicht mehr geben. Die Fachkräfte haben ihre Bemühungen auf die Kinder auszurichten, die sie vor sich haben.

Versucht man dennoch, allgemeine Grundzüge der kindlichen Entwicklung und der kindlichen Bemühungen zu beschreiben, in ihrer Welt zu handeln und sie zu verstehen, muss man sich darüber im Klaren sein, dass damit nur Durchschnittswerte angegeben werden, dass Kinder dabei mehr oder weniger über einen einheitlichen Kamm geschoren werden müssen. Tatsächlich kann sich jedes einzelne Kind in beträchtlicher Abweichung vom Durchschnitt entwickeln.

Ausgangspunkt: Fragen und Interessen der Kinder

Mit dieser Einschränkung im Hinterkopf können wir fragen, worauf sich die Interessen „des Kindes“ richten, worin sie sich zu behaupten und ihr Selbstbewusstsein zu sichern suchen.

- Da es Kindern in diesen Jahren in erster Linie um die Ausbildung von Beziehungen und die Kommunikation geht, in denen sie sich realisieren, richtet sich das kindliche Interesse darauf, soziale Situationen zu verstehen und darüber befriedigende Beziehungen zu den Menschen ihrer Umgebung herzustellen.
- Zweitens erproben Kinder ihre körperlichen Fähigkeiten, suchen sie ständig zu erweitern und bilden über diese Versuche eine Vorstellung von sich selbst und ihrem Handlungsspielraum aus, konstruieren also handelnd das, was wir als „Selbstbild“ bezeichnen.
- Drittens suchen sie aufgrund von Beobachtungen und Erfahrungen Schlüsse auf die Struktur der sozialen und materiellen

Umwelt zu ziehen, daraus erfolgreiche Handlungsweisen abzuleiten und sie als Handlungsmodelle für vergleichbare Situationen zu speichern, diese Modelle in der Vorstellung zu verändern und sie abgewandelt wieder anzuwenden. Sie suchen damit die Wirksamkeit ihres Handelns auszuloten und zu erweitern.

- Viertens schließlich geht es darum, unausgelebte und unauslebte Emotionen in der Vorstellung zu „verwirklichen“, sie im Spiel und in Phantasien auszugestalten, und damit gleichfalls eine „Lösung“ für den Zwiespalt zwischen diesen Emotionen und ihrer Blockierung in der sozialen Umwelt zu finden (wodurch die eigene Innenwelt ausgebildet und ausdifferenziert wird).

Wie Bildungsangebote anzulegen sind

Für alle Aktivitäten, die Prozesse der Selbstbildung ermöglichen und unterstützen wollen, ist darauf zu achten, dass sie verschiedene Ebenen kindlicher Weltaneignung miteinander kombinieren und damit ein ganzheitliches Erfassen erlauben:

- Ausgangspunkt wird immer die sinnliche Wahrnehmung sein müssen, die zu einer körperlichen, sozialen oder handwerklichen Tätigkeit führt und sich mit ihr verbindet.
- Diese Tätigkeit ist dann in Gespräch, Diskussion und Erklärung sprachlich zu begleiten, in künstlerischen Aktivitäten zu gestalten und nach Möglichkeit durch Anschauungsmaterial (Bilder/ Bücher/ Medien) zu ergänzen. Dabei wird die Aufmerksamkeit geschärft, Beobachtungen und Erklärungen können bewusst verarbeitet und dauerhaft behalten werden.
- Die über Sprache, Anschauung und Gestaltung vermittelten Zusammenhänge sind dann wieder in Tätigkeit umzusetzen, seien es soziale oder handwerkliche Aktivitäten oder symbolische Handlungen in Spiel und Erzählung.

Was in der Kombination von körperlicher Tätigkeit, bildlicher Vorstellung und sprachlicher Formulierung erarbeitet wurde, hat die besten Aussichten, als verlässliche, abrufbare und veränderbare Modellbildung verfügbar zu bleiben.

Die Verbindung von Bewegung, Tätigkeit, Kommunikation und sprachlicher Durchdringung ist keineswegs nur eine Forderung, die sich aus unserer Kenntnis der Verarbeitung kindlicher Erfahrungen herleiten lässt. Wir können sie vielmehr in den spontanen kindlichen Tätigkeiten selbst beobachten, vielleicht am deutlichsten in den Rollenspielen, die von Kindergartenkindern

unermüdlich in Szene gesetzt werden. Wir finden sie aber auch bei den spielerischen Versuchen wieder, mit denen sie ihre Beweglichkeit testen und erweitern, oder in den Konstruktionsspielen, die fast immer von dichter Kommunikation zwischen den Spielenden und von Spielphantasien begleitet sind. Wir finden sie ebenfalls in der Art, wie Kinder ihr soziales Milieu erkunden, neue Verhaltensweisen durchspielen oder wie sie ihre materielle Umwelt erforschen, indem sie damit hantieren, neue Betätigungen erproben und darüber deren Eigenschaften verstehen lernen.

Bildungsanlässe

Bildungsarbeit bedeutet, Situationen aufzugreifen oder anzulegen, die diese ganzheitliche und umfassende Aneignung der Umwelt ermöglichen. Die Gelegenheiten, aktives und selbsttätiges Lernen herauszufordern, sind breiter gestreut, als sie im allgemeinen wahrgenommen werden. Prinzipiell kann man unterscheiden zwischen

- dem punktuellen und spontanen Eingehen auf Beobachtungen, Fragen und Untersuchungen, die Kinder bei ihren Aktivitäten machen,
- und geplanten, von den Fachkräften vorbereiteten gemeinsamen Aktivitäten, wie Projekten, Exkursionen, etc.

Die lehrreichen Bildungssplitter

Die Eindrücklichkeit, mit der gelegentliche und ungeplante Handgriffe, Einfälle, Erklärungen sich Kindern einprägen, wird meist unterschätzt. Sie bilden Partikel, die sich an bereits Vorhandenes anlagern, einen neuen Knoten im wachsenden Netz kindlicher Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse knüpfen. Sie befördern jene Art der Wissenserweiterung, die wir als „natürliches Lernen“ bezeichnet haben, und die überall dort erfolgt, wo zufällige Informationen oder beiläufig gefundene Problemlösungen bewusst wahrgenommen und festgehalten werden. Es sind solche Wissenspartikel, die Kinder auch sonst aus ihrer Umgebung aufnehmen und sich ihren Reim darauf zu machen suchen. Sie stellen eine ganz entscheidende Quelle kindlicher Selbstbildung dar.

Die Fachkräfte in den Einrichtungen können diese Form natürlichen Lernens unterstützen. Ihre Aufgabe liegt darin, solche Situationen im Augenblick zu erkennen und für Hilfestellungen,

Aktivitäten und Erklärungen zu nutzen, ohne dass sie darüber lange nachdenken oder sich vorbereiten können. Dabei kommt es darauf an, den Kindern die Beobachtungen oder spontan gefundenen Lösungen bewusst werden zu lassen, damit sie dem überlegten Können und Wissen zugänglich werden und verfügbar bleiben. Vor allem in den Zeiten, in denen Kinder ihren spontanen Beschäftigungen nachgehen wie dem Freispiel, ergeben sich immer wieder Situationen, in denen ihnen ein helfender Handgriff oder ein weiterführender Hinweis hilft, ihre Absichten umzusetzen, und bei denen sie solche Eingriffe auch gerne akzeptieren. Die Hilfe sollte ihnen aber angeboten und unterlassen werden, wenn sie abgelehnt wird. Auch ist es sinnvoller, sich dann an den kindlichen Aktivitäten zu beteiligen, statt nur Erklärungen oder Belehrungen von sich geben.

Dieses unterstützende Mitmachen erfordert die aufmerksame Beobachtung, um geeignete Gelegenheiten zu erkennen. Solange die Bildungsarbeit nur auf vorbereitete Bildungsangebote gerichtet ist, werden Situationen leicht übersehen werden, die spontanes Unterstützen der kindlichen Weltaneignung ermöglichen.

Diese Befähigung zu einer „Situationspädagogik“ im eigentlichen Sinn des Wortes wird noch kaum reflektiert oder als Methode beschrieben. Sie bietet viele brauchbare Anstöße für eine wirksame Bildungsarbeit. Im übrigen können sich aus solchen Einzelaktivitäten Fragen oder Ideen entwickeln, die den Ausgangspunkt für vorbereitete Bildungsangebote abgeben.

Zu den Methoden

Bildungsangebote, die von den Fachkräften organisiert werden, werden einem methodischen Verfahren folgen, nach dem Planung, Durchführung und Auswertung ausgerichtet werden. Diese Verfahren werden im Folgenden nicht umfassend behandelt. Die Darstellung beschränkt sich auf die Methoden, die dem hier zugrunde gelegten Ansatz entsprechen, kindliche Selbstbildung durch pädagogische Arbeit zu unterstützen. Das sind der sogenannte „Situationsansatz“, das Projektverfahren sowie die besondere Ausprägung, die es in Reggio Emilia erfahren hat.

Diese Beschränkung bedeutet nicht, dass andere Verfahren nicht auch im Sinne kindlicher Selbstbildung genutzt werden könnten. Bei curricularen Ansätzen hängt das dann von der Weise ab, in der sie von den Fachkräften angelegt werden. Aus Bildungsplä-

nen und Curricula der Frühpädagogik können Arbeitsvorschläge oder Experimente in Bildungsangebote eingefügt werden und darüber gezielt Wissen vermittelt werden, das für die Aktivitäten des Projektes benötigt wird.

- W.E.Fthenakis/ M.R.Textor (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim 2000

Theoretisch orientierte Diskussion verschiedener Ansätze zur Bildungsarbeit im Elementarbereich

- Norbert Huppertz: Konzepte des Kindergarten: Lebensbezogener Ansatz, Situationsansatz. Sozialistische Pädagogik, Reggiopädagogik, Oberried 2000

Aufsätze zu den im Titel genannten methodischen Ansätzen

2.1.1. Zum Situationsansatz

Die Wurzeln des „Situationsansatzes“ reichen in die Debatte um den „Bildungsnotstand“ zurück, der dem westdeutschen Bildungssystem nach dem „Sputnikschock“ attestiert wurde.

Ähnlich wie heute wurde damals vom Deutschen Bildungsrat gefordert, den Elementarbereich in die Bildungsbemühungen einzu beziehen, mit der Absicht, die „Begabungsreserven“ zu aktivieren, die in den Kindern sozial schwacher Schichten ruhten. Insoweit herrschte Einigkeit, unklar war, wie das zu geschehen hatte. Eine der Bildungspolitik nahestehende Strömung dachte an eine altersgemäße Vorverlegung schulischer Fächer. (In manchen Ländern wurden daraufhin Vorschulklassen eingerichtet). Über geeignete didaktische Programme und Materialien sollten Fähigkeiten schon frühzeitig geschult werden, die das Kind auf die Schule vorbereiteten und den Schulerfolg sicherstellten. Diese didaktischen Spiele versprachen Grundlagen von Mengen und Größen, erste Kenntnisse von Buchstaben und Zeichen und dergleichen vermitteln, Fähigkeiten, die man inzwischen als „Vorläuferkompetenzen“ bezeichnen würde.

Eine andere Strömung setzte auf die „kompensatorische Erziehung“: Arbeiterkinder sollten die Gelegenheit bekommen, die aus ihrer sozialen Lage bedingten „Sozialisationsdefizite“ aufzuholen, indem sie in den Einrichtungen die sozialen und sachlichen Erfahrungen geboten bekamen, die besser gestellte Kinder in den Elternhäusern machten. Sie würden dann mit der gleichen Startchance in die Schule kommen.

Die aus der Studentenbewegung hervorgegangenen antiautoritären Kinderläden widersetzten sich diesen „technokratischen“ Lösungen. Die Kinder sollten nicht fremden Leistungsanforderungen unterworfen werden, sondern sich in einem repressionsfreien Raum zu autonomen, selbstverantwortlichen Persönlichkeiten entwickeln können. Sie sollten frühzeitig die gesellschaftlichen Verhältnisse kennen lernen und sich darin behaupten können. Alle pädagogische Arbeit war auf „soziales Lernen“ gerichtet. In den „proletarischen Kinderläden“ wurde daraus die Entwicklung von „Klassenbewusstsein“.

Die von den Elterninitiativen ausgehenden Impulse wurden im sogenannten „Situationsansatz“ weiterentwickelt und mit wissenschaftlichen Ergebnissen begründet.

Ausrichtung des Situationsansatzes

Seit seiner Verbreitung in den 80er Jahren hat sich der Situationsansatz in der deutschen Frühpädagogik weitgehend durchgesetzt und stellt das methodische Verfahren dar, das auf die eine oder andere Weise in vielen Einrichtungen praktiziert wird. Die Bezeichnung wirkt etwas sperrig, besagt aber im Prinzip, worum es geht: Als Gegenentwurf zur mechanischen und von kindlichen Interessen und Erfahrungen abgekoppelten Durchführung von Beschäftigungen oder didaktischen Programmen entwickelt, geht der Situationsansatz vom Grundsatz aus, pädagogische Aktivitäten an der aktuellen Lebenssituation der Kinder auszurichten. Fördermaßnahmen, die von außen herangetragen Leistungszielen dienen, werden verworfen und stattdessen gefordert, alle pädagogische Arbeit mit den alltäglichen Erfahrungen der Kinder zu verbinden.

Die Ziele situationsorientierter Bildungsarbeit lassen sich knapp in drei Punkten skizzieren:

- Alle Tätigkeiten und Gegenstände, die in den Einrichtungen behandelt werden, sollen von der kindlichen Erfahrung ausgehen und deshalb für die Kinder einsehbar und sinnvoll sein.
- Sie sollen ihnen helfen, sich in ihrer gegenwärtigen Lebenssituation zurecht zu finden und in ihr handlungsfähig zu werden.
- Sie sollen darüber gleichzeitig Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt bekommen, die sie auch für zukünftige Anforderungen wappnet.

Der Vorzug gegenüber curricularen Verfahren, die Tätigkeiten, Stoffe und Wissensvermittlung ohne Rücksicht auf kindliche Er-

fahrungen vorsehen, liegt darin, dass Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen sich aus den Anforderungen ergeben, die ein Ereignis oder ein anstehendes Problem stellen. Die Lebensnähe spricht das Interesse und die Einsicht der Kinder an, sie können Fähigkeiten erwerben, die sie in ihrem Lebensumfeld stärken und selbstsicherer machen, und Zusammenhänge verstehen, die ihre Beobachtungen und Fragen beantworten.

Vorgehen nach dem Situationsansatz

Der Bezug auf die aktuelle Lebenssituation geht in zwei Richtungen: Gemeint sind sowohl Situationen, mit denen Kinder gerade beschäftigt sind wie auch solche, die für ihr Hineinwachsen in die Gesellschaft als wichtig betrachtet und deshalb von den Fachkräften angesprochen werden. Tätigkeiten oder Zusammenhänge, die für die Qualifizierung der Kinder für notwendig gehalten werden, werden allerdings erst dann zur Sprache gebracht, wenn sie im Erleben der Kinder, in ihren Spielen oder Gesprächen auftauchen. Die Fachkräfte beobachten die Kinder und warten ab, bis sich ein situativer Anlaß findet, der die Einführung eines Themas ermöglicht. Aus den vielen in Frage kommenden Situationen wählen die Fachkräfte in der Diskussion untereinander und möglichst auch mit den Eltern, diejenigen aus, die sie als exemplarische „Schlüsselsituationen“ betrachten.

Diese Situationen werden im realen Lebensumfeld erprobt und dafür angemessene Verhaltensweisen und brauchbares Wissen erworben. Zugleich wird das Spiel als wichtige Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt einbezogen und Bedingungen geschaffen, die den Kindern ermöglichen, voneinander und unabhängig von den Erziehenden zu lernen.

Der ständige Bezug auf Lebenssituationen der Kinder und ein Lernen im sozialen Umfeld erfordert, dass sich die Einrichtung nach außen zu ihrer Umgebung hin öffnet, den Kindern Erfahrungen im gesellschaftlichen Umfeld ermöglicht werden und sie letzten Endes an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken lernen.

Alle sachlichen Themen und Gegenstände werden als eingebettet in soziale Bezüge betrachtet und innerhalb sozialer Lebenssituationen behandelt.

Die vier Schritte des Situationsansatzes

Im ersten Schritt wird eine Situation aufgespürt und im Dialog mit anderen Menschen untersucht, also eine Situationsanalyse vorgenommen. Diese Untersuchung führt zu einer kleinen Theorie über die Situation. (...)

Der zweite Schritt besteht in der Überlegung, was an dieser Situation unter pädagogischen Gesichtspunkten wichtig ist, welche Anforderungen die Situation an Kinder stellt, welche Qualifikationen von Bedeutung sind, um in ihr handlungsfähig zu werden.(...) Der zweite Schritt besteht mithin in der Formulierung von Zielen: Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind wünschenswert? Was wollen wir erreichen? Wohin soll die Reise gehen? (...)

Im dritten Schritt sind viele pädagogische Einfälle gefragt. Durch welche Aktivitäten, durch welche Lernerfahrungen lassen sich diese Qualifikationen fördern und Kompetenzen erwerben? Wie kann man jenes forschende, entdeckende Lernen ermöglichen und Kinder anregen, Probleme, wenn's geht, selber zu lösen, Barrieren selber zu überwinden und möglichst mit Vergnügen die Welt zu erschließen? (...)

Im vierten Schritt geht es darum, Erfahrungen auszuwerten und zu überlegen, wie es weitergehen könnte. (Zimmer 2000, S. 27/28).

Der kritische Punkt des Situationsansatzes

Bezogen auf die mit dem Ansatz geforderte situative Pädagogik zeigt der Situationsansatz, wie er von seinen Erfindern definiert wurde, einige Schwachpunkte:

- Einmal hängt die Entscheidung für ein Thema fast ausschließlich davon ab, ob es die Fachkräfte für relevant halten. Aktivitäten, Wünsche, Anregungen von Kindern werden darauf hin gefiltert, ob sie nach Ansicht der Fachkräfte für die sozialen Lebensbezüge der Kinder von Bedeutung erscheinen.
- Daraus ergibt sich die Gefahr, dass die Fachkräfte die Situation zum Anlass nehmen, Themen und Gegenstände in der Weise zu behandeln, wie sie es für angemessen halten, ohne noch ausreichend Rücksicht auf und Rücksprache mit den Kindern zu

halten. Jede schematische Durchführung wird aber den Bildungseffekt beeinträchtigen.

- Da alle Sachthemen prinzipiell stets im Kontext sozialer Erfahrungen behandelt werden sollen, drohen Wahrnehmungen, Interessen und Neigungen von Kindern übergangen zu werden, die die Fachkräfte nicht unter dem Stichwort „Soziales Lernen“ einordnen können oder wollen.

Themen der Kinder?

Die Entscheidung für die gesellschaftlich definierten Schlüssel-situation als Ausgangspunkt für eine Bestimmung von Erziehungszielen und zur Konkretisierung von relevanten Themen, die an das Kind herangetragen werden sollen, ermöglicht zwar die „Zumutung von Themen“, jedoch nicht mehr die Interpretation der Antwort des Kindes darauf. (...)

Worum es hier geht, ist, dass der Situationsansatz für den umgekehrten Weg, vom Kind zur gesellschaftlichen Ebene, für das Auffinden von Themen der Kinder und ihre Beantwortung durch die Erzieherin, kein vergleichbar systematisch ausgearbeitetes Verfahren zur Verfügung stellt.(...) Soweit zu erkennen ist, wird in keiner vergleichbaren Weise systematisch nach Themen der Kinder gesucht, die dann ihrerseits, ohne dass zunächst ein Bezug zu einer gesellschaftlich definierten Schlüssel-situation hergestellt wäre, zum Ausgangspunkt von auch länger andauernden Projekten werden könnten (Laewen/Anders 2002, S.236/237).

Das „Curriculum Soziales Lernen“

Diese Schwächen werden durch die Einheiten, die nach dieser Methode vom Deutschen Jugendinstitut als „Curriculum Soziales Lernen“ entwickelt wurden, eher noch verstärkt. Die umfangreichen Sammlungen von Material und pädagogischen Anwendungen zu typischen Situationen sozialen Lernens erleichtern die Vorbereitung der Fachkräfte und geben viele wertvolle Anregungen. In der praktischen Anwendung besteht jedoch die Gefahr, die Materialien nicht mehr nur als Vorschläge zu betrachten, die nach den Erfahrungen der Kinder auszurichten und gemäß den eigenen Bedingungen abzuwandeln sind, sondern sie als feste Lehrpakete einzusetzen.

Das kann dann dazu führen, situative Anlässe als Aufhänger zu benutzen, um ein geeignetes Lernpaket aufzuschnüren. Wenn die Durchführung nicht offen genug gehandhabt wird, ergibt sich ein weiteres Problem: Zwar sieht der Ansatz vor, die Kinder ständig an den vorgesehenen Aktivitäten zu beteiligen, aber das Lehrpaket selbst lässt nicht ohne weiteres zu, dass Kinder eigene Wege gehen und sich aus Umwegen neue Perspektiven und Aktivitäten ergeben.

Die angemessene Umsetzung der Einheiten setzt also ein hohes Engagement und eine phantasievolle Anpassung an die eigene Situation voraus. Eine sinnvolle Anwendung der Einheiten fordert von den Fachkräften große Beweglichkeit und ständigen Rückbezug auf die Reaktionen und Äußerungen der Kinder. Sie unterscheidet sich dann allerdings nicht mehr grundsätzlich von der Projektmethode.

Mit der nötigen Offenheit angewendet, bietet der Situationsansatz jedoch gute Voraussetzungen vor allem für jene Bereiche, die im weiteren Verständnis unter das soziale Lernen fallen. Da stets der Bezug zur kindlichen Lebens- und Erfahrungswelt gehalten wird, eignet er sich hervorragend für Aktivitäten, die Einsicht in gesellschaftliche Zusammenhänge vermitteln und die die Handlungsfähigkeit der Kinder im gesellschaftlichen Umfeld stärken.

Da Sachbezüge nur im Rahmen sozialen Lernens berücksichtigt werden, werden individuelle Interessen und Neigungen von Kindern, die sich nicht in soziale Bezüge einordnen lassen, leicht übergangen. Da er auf ein Lernen in der Gruppe ausgerichtet ist, werden individuelle Lernfortschritte weniger gefördert.

- Jürgen Zimmer: *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Weinheim 2000*

Knappe und praxisnahe Darstellung der Prinzipien und Verfahren des Situationsansatzes

- M. Dittmann (Hg.): *Werkstatt Situationsansatz in der Kindergartenpraxis. Ein Arbeitsbuch, Weinheim 2000*

Praktische Anwendung des Situationsansatzes mit Beschreibungen von Projekten zu bedeutsamen Lebenssituationen von Kindern

- *Curriculum Soziales Lernen: Didaktische Einheiten für den Kindergarten, Deutsches Jugendinstitut, München 1980*

Insgesamt 10 Einheiten mit Bild- und Tonmaterial zu sehr alltäglichen Themen und Erfahrungen der Kinder: Kindergarten und Schule/ Wohnen/

Feste/ Große und kleine Kinder/ Ausländische Kinder/ Krankenhaus/ Medien/ Spiel/ Märchen/ Familie.

- Hedi Colberg-Schrader/ Marianne Krug: Lebensnahes Lernen im Kindergarten: Zur Umsetzung des Curriculums „Soziales Lernen“, München 1980

Hilfen zur Anwendung der Einheiten des Curriculums

2.1.2. Zur Projektarbeit

Die sogenannte „Projektarbeit“ sieht im Prinzip eine größere Offenheit im Vorgehen vor. Hier werden alle Schritte gemeinsam beschlossen, neue Themen eingeführt, Untergruppen gebildet oder auch einzelnen Kindern gestattet, abweichende Wege zu gehen. Für Aktivitäten, in denen es um die forschende Erkundung von Sachthemen geht, bietet dieses Verfahren wohl meist die besseren Voraussetzungen.

Die Methode geht schon auf das Ende des 19. Jh.s zurück und wurde damals von John Dewey für einen reformierten Schulunterricht vorgeschlagen. Sie gehört zu den immer noch aktuellen und nie umfassend angewandten Vorschlägen der Reformpädagogik. Von Katz und Chard wurde sie dann für den Schulunterricht neu erarbeitet.

Was ist ein Projekt?

Ein Projekt ist eine längerfristige Untersuchung eines Themas, die in der Regel von einer Klasse, meistens aufgeteilt in Kleingruppen, manchmal auch nur von einer Gruppe von Kindern aus der Klasse oder gelegentlich nur von einem einzelnen Kind durchgeführt wird. Diese Untersuchung schließt verschiedene Aspekte eines Themas ein, die sowohl die teilnehmenden Kinder interessieren als auch von ihren Lehrer/innen als sinnvoll angesehen werden (Katz/Chard 2000, S.210).

Projekte im Kindergarten

Ein meist größeres Vorhaben wird von den ErzieherInnen und Kindern gemeinsam geplant. Es ist längerfristig angelegt und erstreckt sich oft über mehrere Tage oder sogar Wochen. Es wird in der Gruppe bearbeitet, an seiner Auswahl und seinem Verlauf sind die Kinder unmittelbar beteiligt. Lernen, selbständig zu handeln, für sich eine Aufgabe zu entwerfen und sie in-

nerhalb größerer Zeitabschnitte zu bearbeiten, Bezüge zur alltäglichen Lebenswelt herzustellen – das sind die pädagogischen Leitziele der Projektarbeit (Zimmer 1998, S.18).

Ihre Durchführung erfolgt in unterschiedlichen Formen: Gespräche, Bauen und Erproben, Exkursionen, nachbereitende Spiele, Kleingruppenaktivitäten, die verschiedene Aspekte verfolgen können, Medien und Erklärungen etc. Indem die Thematik über unterschiedliche Aktivitäten angegangen und dadurch von verschiedenen Seiten erfahren wird, wird es in „spiralförmigem“ Lernen erfasst: „Der fortwährende Wechsel von Gruppendiskussionen, Besichtigungen, Experimenten, Rollenspielen, Mal- und Bastelaktivitäten führt zu einem immer tieferen Eindringen in die jeweilige Thematik“ (Textor 1999, S.13).

Zum Ablauf eines Projektes

Projekte werden nach einem bestimmten Raster beschlossen, geplant und durchgeführt, das aber für Abwandlungen und neue Ideen offen zu halten ist.

Unterschieden werden die folgenden Phasen:

- **Suche des Projektthemas**

Der Gegenstand des Projektes kann von Vorschlägen und Wünschen der Kinder ausgehen, die das Fachpersonal aufnimmt, oder auch von den Fachkräften ausgewählt werden. Es ist für das Gelingen nicht entscheidend, ob die Themen von den Kindern selbst angeregt werden oder von den Fachkräften vorgeschlagen werden. Im zweiten Fall wird das Vorhaben mit den Kindern besprochen und beschlossen. Die Beteiligung der Kinder von Anfang an wird die Motivation erhöhen und die Ausdauer stärken.

- **Planung des Projekts**

In beiden Fällen erstellen die Fachkräfte (möglichst im Team) eine Projektskizze, die der Durchführung zugrunde gelegt wird. Es handelt sich dabei nicht um einen Zeitplan im Stil von Wochenplänen, sondern eher um eine Sammlung von Ideen und möglichen Aktivitäten zum Projektthema, die in eine sinnvolle Ordnung gebracht werden. Sie sind in allen Phasen der Durchführung auch wieder in Frage zu stellen, um andere als die vorgesehenen Wege zu gehen. Zugleich enthalten sie Vorschläge, die vielleicht zunächst nicht realisiert wurden, aber wieder auf-

gegriffen werden können, wenn das Interesse der Kinder erlahmt und ein Wechsel der Aktivitäten angezeigt ist.

- **Einstieg**

Das Vorhaben wird nun im Einzelnen mit den Kindern besprochen, darüber ihr Interesse geweckt und das Vorwissen erschlossen, das die Kinder zu diesem Thema haben. Dabei sollten die Fachkräfte irriige Annahmen der Kinder nicht sofort verbessern, sondern sie als Meinungen festhalten, um sie später von den Kindern selbst an der Realität überprüfen und korrigieren zu lassen.

Gleichzeitig sind die Aktivitäten durch die Fachkräfte vorzubereiten, Material zu beschaffen, Exkursionen abzusprechen usw.

- **Durchführung des Projekts**

In dieser Phase wird die eigentliche „Forschungsarbeit“ angegangen: Der jeweilige Gegenstand wird unter Berücksichtigung all seiner Aspekte gründlich untersucht. Die Kinder formulieren die sie interessierenden Fragen und besprechen, wie sie Antworten auf sie finden können. Sie stellen Hypothesen auf und fragen sich, wie sie sie begründen oder widerlegen können.

Informationsquellen

Die Hauptaufgabe besteht hier im Beschaffen von neuen Informationen, vor allem durch unmittelbare direkte Erfahrungen in der realen Welt. Die verwendeten Informationsquellen können primärer oder sekundärer Art sein. Primäre Quellen beinhalten Ausflüge zu realen Schauplätzen oder Ereignissen, wie zu einer Baustelle, zu einer Maschine, die gerade in Betrieb ist, oder zum Lager eines Supermarktes, der gerade beliefert wird. Gespräche mit Leuten, die direkte Erfahrungen mit dem Projektthema haben, liefern ebenfalls Informationen aus erster Hand. Sekundäre Informationsquellen wie Bücher, relevante Lehrfilme, Videobänder, Broschüren und Prospekte können zu dieser Zeit ebenfalls studiert werden (Katz/Chard 2000, S. 221).

Während der Durchführung werden immer wieder Besprechungen vorgesehen, in denen das laufende Projekt mit der vorgesehenen Planung verglichen und neue Vorschläge berücksichtigt werden können. Dabei ist auch zur Sprache zu bringen, ob die Vorstellungen und Wünsche der Kinder erfüllt wurden und ob sie weiterhin bei der Sache bleiben.

Die Fachkräfte reflektieren den Projektverlauf anhand der Projektskizze. Sie verfolgen die Arbeit, überprüfen, ob die ursprünglichen Ziele erreicht werden, geben weiterführende Anregungen und regen Tätigkeiten und Untersuchungen an.

Projekte folgen nicht vorgegebenen Zeitplänen, sondern werden so lange durchgeführt, bis das Ziel erreicht ist oder die Kinder das Interesse verlieren.

Aus Erfahrungen während eines Projektes können sich neue Projektideen entwickeln oder das Projekt in eine andere Richtung verändern.

- **Präsentation der Ergebnisse**

Erschöpft sich das Thema, wird zum Abschluss eine Präsentation erstellt, die die Ergebnisse noch einmal für die Kinder zusammenstellt, auch für Eltern, Träger etc. sichtbar macht und eine gewisse Öffentlichkeit herstellt.

- **Auswertung**

Am Ende sollte ein Auswertungsgespräch im Team, aber möglichst auch mit den Kindern, stehen, bei dem nachgefragt wird, wie weit die Ziele erreicht wurden, wo das Projekt gelang oder was missglückte, wie die Kinder dabei kooperierten und wie es bei Außenstehenden ankam.

- Martin R. Textor: Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung, Freiburg 1998 (4. Auflage)

Grundlagen, Ziele und Durchführung sowie Vorschläge für Projekte zu verschiedenen Bildungsbereichen

2.1.3. Zur Reggio-Pädagogik

Die Ausrichtung der Bildungsarbeit auf die Wahrnehmungen und Interessen der Kinder wird am konsequentesten in der sogenannten „Reggio-Pädagogik“ praktiziert, also der Arbeitsweise, die in den Kindergärten von Reggio Emilia in Norditalien entwickelt wurde. Der leitende Gesichtspunkt in dieser sehr erfolgreichen und international anerkannten Arbeitsweise besteht darin, den Kindern behilflich zu sein, sich die Welt selbständig anzueignen, von sich aus zu Problemlösungen, Einsichten und Schlussfolgerungen zu kommen. Im Mittelpunkt steht der Prozess der subjektiven Verarbeitung von Wahrnehmungen und Er-

fahrungen. Deshalb wird großer Wert auf die Förderung ästhetischen Gestaltens gelegt.

Um zu verhindern, dass Kinder vorschnell auf (sprachliche) Folgerungen verpflichtet werden, die ihnen Erwachsene vorgeben, halten sich die Pädagogen im Hintergrund und vermeiden es, ihr Wissen den Kindern überzustülpen. „Im Vordergrund des pädagogischen Interesses steht dabei nicht die Frage, wie erkläre ich den Kindern ein Objekt, ein Ereignis, ein Geschehen, an welchem sie sich festgebissen haben, sondern auf welche Weise nehmen Kinder dies wahr, wie kommen sie zu den Fragen, die sie stellen, oder allgemeiner: Was geht im Kopf der Kinder vor, wenn sie die Dinge so wahrnehmen und aussprechen, wie sie dies tun“ (Schäfer 2004, Kapitel 6, S.8).

Das schafft den Kindern Raum, ihre Wahrnehmungen und Beobachtungen in den „hundert Sprachen des Kindes“ zum Ausdruck zu bringen, und den Weg von der Wahrnehmung über deren Gestaltung bis zu einer Erklärung selbst zu gehen. Die individuellen, von ihrer Lebensgeschichte geprägten Eindrücke werden nicht von vorgegebenen Sätzen zurückgedrängt, sondern können über die persönliche Verarbeitung und Gestaltung bis zu bewussten und formulierbaren Einsichten ausgearbeitet werden.

Der geheimnisvolle Vogel

In dem Kindergarten Diana hatte die Erzieherin an die Fensterscheibe einen Papiervogel geklebt. Nun erschien der Schatten des Vogels auf dem Fußboden des Gruppenraumes. Irgendwann entdeckten die vierjährigen Kinder den Besucher und begrüßten ihn. Sie brachten ihm Wasser und Futter und bauten ihm noch eine Fernsehhecke zur Entspannung. Danach wandten sie sich anderen Beschäftigungen zu. Das Interesse an dem Vogel erwachte jedoch erneut. Hatte er wohl gefressen, und das Wasser getrunken? Die Rückkehr zu ihm brachte eine Überraschung mit sich: Der Vogel war ein Stück weitergeflogen. Die Kinder waren sehr erstaunt. Sie diskutierten miteinander und kamen auf die Idee, ihn festzuhalten. Sie malten mit Kreidestrichen seinen Umriss auf den Boden. Dennoch flog er weiter. Vielleicht konnte ein Käfig ihn halten? Die Kinder befestigten mit Klebeband ein Gitter um den Vogel. Doch wieder wanderte er weiter. Es gab Nachdenklichkeit und Gespräche darüber, wie der Vogel wohl fliegen könne. Um das Rätsel zu lösen, wurden die älteren Kinder aus der Nachbargruppe befragt. Diese hatten folgende Idee:

Man müsse sich verstecken und den Vogel beobachten, denn in Anwesenheit von Menschen würde der sein Geheimnis nicht preisgeben. Deshalb beobachteten die Kinder den Vogel aus einem Versteck heraus. Trotzdem fanden sie auf ihre Frage keine Antwort. Ein bisher unbeteiligtes Kind trat zu der Gruppe und fragte nach, was denn los sei. Dann erklärte es das Phänomen auf einen Schlag: Der Vogel sei doch der Schatten des Tieres an der Scheibe, ob dies denn so schwer zu verstehen sei? Die Erzieherinnen beobachteten diese Begebenheit aufmerksam und machten sie zum Ausgangspunkt für verschiedene Projekte zum Thema Licht und Schatten. Die Kinder vergaßen das Vögelchen nicht. Es wurde mit dem Schatten zu einer Uhr, die je nach Sonnenstand Auskunft über die Tageszeit gab (Schäfer 2004, Kapitel 6, S.9).

- Wolfgang Ulrich/ Franz-J. Brockschnieder: Reggiopädagogik im Kindergarten, Freiburg 2001

Selbstverständnis, Bild des Kindes, Methoden und Arbeitsweise der Einrichtungen in Reggio Emilia

- Reggio Children: Hundert Sprachen hat das Kind, Neuwied 2002

Die vielen Ausdrucksweisen und Gestaltungen von Kindern und die Bedeutung, die dem Material und der Entdeckung dabei zu kommen

2.1.4. Offene Arbeit

Diese beweglichen, an den kindlichen Interessen ausgerichteten Bildungsangebote lassen sich kaum in den festen Strukturen durchführen, wie sie die überkommene Organisation der Kindergärten vorsah. Sie verlangen nach einer doppelten Öffnung: einerseits der Durchlässigkeit der festen Gruppen, andererseits nach einer Öffnung zum Umfeld der Einrichtung.

Offene Arbeit in der Einrichtung

In der offenen Arbeit werden die Gruppen durchlässig, zumindest zu bestimmten Zeiten. Die Kinder können sich Spielkameraden oder Angebote quer durch die Einrichtung suchen.

Das muss nicht heißen, dass die Gruppen vollständig aufgelöst werden. Für die Beibehaltung fester Gruppen spricht, dass sich die Kinder dann einer überschaubaren Zahl von Kindern und ei-

ner oder zwei Erzieherinnen zuordnen und damit leichter zu-rechtfinden können. Der gemeinsame Stuhlkreis oder das Früh-stück können Zusammengehörigkeit, gegenseitige Rücksicht-nahme und Verantwortung stärken. Die Gruppen können aber auch dann zu bestimmten Zeiten geöffnet werden, in denen die Kinder sich Spielkameraden oder die angebotenen Bildungspro-jekte nach Belieben wählen können.

Was heißt offener Kindergarten?

- *Die Türen der Gruppenräume werden zeitweise oder stän-dig geöffnet. Dadurch erweitern sich die Spielmöglichkeiten im Umfeld des Gruppenraumes (Flur, Eingangshalle, Waschraum usw.).*
- *Die Kinder können zu bestimmten Zeiten oder ständig die Stammgruppe verlassen und sich in andern Gruppen aufhalten. (...) Kinder erweitern so ihre Kontakte und Spielmöglichkeiten. Angebote oder Projekte werden gruppenintern oder gruppen-übergreifend ermöglicht.*
- *Die Erzieherinnen lösen die bisherigen Funktionsecken (z.B. Bau-, Puppen-, Leseecke) auf und schaffen unter Einbeziehung der anderen Gruppenräume größere Spielbereiche. (...) Stammgruppen bleiben in der Regel für bestimmte Aktivitäten (Morgenkreis, Geburtstagsfeiern, Ausflüge etc.) erhalten (Regel 1997, S.8).*

- Ingeborg Becker-Textor/ Martin R. Textor: Der offene Kindergarten, 1998

Integration, Öffnung von Gruppen, Altersmischung, Gemeinwesenorientierung, Vernetzung mit Schulen und sozialen Diensten, Öffentlichkeitsarbeit

- Gerhard Regel/ Thomas Kühne: Arbeit im offenen Kinder-garten, Freiburg 2001

Organisation und grundlegendes Konzept des offenen Kindergartens, Lernchancen der Kinder und praktische Beispiele

Öffnung zum Stadtteil

Sowohl der Bezug zur Lebenswelt im Situationsansatz wie die auf aktives Begreifen gerichtete Projektmethode erfordern die Öffnung des Kindergartens zu seinem Umfeld,

- indem die Welt außerhalb der Einrichtung erkundet wird (Besuche anderer Einrichtungen, Ausflüge, Interviews, Besuche in Werkstätten usw.) und
- indem Außenstehende (Eltern, Handwerker, Senioren etc) in die Einrichtung eingeladen werden.

Die Öffnung zum Umfeld sollte dabei natürlich nicht auf Projekte beschränkt bleiben.

Erkundung des Umfeldes

*Eine Öffnung nach außen setzt voraus, dass die Erzieherinnen das Einzugsgebiet ihres Kindergartens gut genug kennen, um für die Kinder relevante Lernorte identifizieren zu können. (...)
Zu erfassen sind beispielsweise*

- *Naturnahe Flächen: Wald, Heide, Bäche, Parks usw.,*
- *landwirtschaftlich genutzte Flächen,*
- *Bebauung der Nachbarschaft: Häusertypen, Baustile, Gärten, Spielplätze, Treffpunkte usw.,*
- *historische Gebäude und Denkmäler,*
- *Arbeitswelt: Geschäfte, Firmen, Büros, Praxen, Handwerksbetriebe, Bauernhöfe etc.,*
- *Bildungs- und Kultureinrichtungen: Grundschulen, Fachschulen, Kirchen, Museen, Theater usw. aber auch Traditionen, Bräuche, Feste,*
- *soziale Einrichtungen: Krankenhäuser, Altenheime, Einrichtungen für Behinderte etc.,*
- *Freizeiteinrichtungen: Sportanlagen, Schwimmbäder, Badeseen, Grillplätze, Vereine usw.*

Dann können Ansprechpartner bei besuchenswerten Institutionen, Betrieben und Diensten ausfindig gemacht werden, können gezielte Erkundungsgänge folgen (Textor 1998, S.3).

Arbeitsteilung im Team, Unterstützung durch Außenstehende

Es ist klar, dass keine einzelne Person selbst bei großem Engagement und Begeisterung die vielfältigen Lernanregungen bieten können, die Kindern eine optimale Anregung sichern.

Aber dafür gibt es einmal das Team, dessen Mitglieder sich nach ihren Vorlieben und Vorkenntnissen spezialisieren und dann in ihren Bereichen qualifizierte Angebote machen können. Zweitens lassen sich auswärtige „Spezialisten“ engagieren, die die nötigen Kenntnisse und Erfahrungen mitbringen. Nur in Einzelfällen werden das Honorarkräfte sein können. Es können aber Gäste engagiert werden, deren Besuch die eigenen Unzulänglichkeiten ausgleicht und zugleich den Kindergarten lebendiger macht. Manche Eltern werden sich dazu bewegen lassen oder auch Freunde und Bekannte.

Am ehesten aber kommen Menschen im Ruhestand in Frage, die den Kindern aufgrund ihrer Lebens- und Berufserfahrungen eine Menge zu bieten haben. Mit ihnen können die Kinder zugleich eine wichtige soziale Erfahrung machen, die sich nicht mehr von selbst versteht. Großeltern wohnen häufig entfernt und werden nur gelegentlich besucht, und viele Kinder haben kaum Kontakt mit alten Menschen. Und wenn auf diese Weise Männer in die Einrichtung kommen, wäre das ein weiterer Gewinn. Man sollte sich davon auch dadurch nicht abhalten lassen, dass Gäste unter Umständen ein Verhalten und Einstellungen mitbringen, die dem eigenen Stil und der eigenen Überzeugung zuwiderlaufen. Die Kinder sind zwischen Elternhaus, Straße und Kindergarten sowieso immer wieder gegensätzlichen Anweisungen und Anforderungen ausgesetzt, die sie verarbeiten müssen und können. Indem sie diese Unterschiede wahrzunehmen und damit umzugehen lernen, wachsen sie in eine widersprüchliche und offene Gesellschaft hinein.

Methoden kombinieren

Wie in anderen Bereichen neigen wir in Deutschland auch in pädagogischen Fragen zu grundsätzlichen und ausschließenden Debatten. Zwar ist es sinnvoll, in der Konzeption einer Einrichtung Ziele und Vorgehen der eigenen Arbeit festzulegen, aber diese Ziele können auch in Kombination verschiedener Verfahren erreicht werden.

Wenn hier für eine situative, an den Erfahrungen der Kinder orientierte Arbeit plädiert wird, schließt das andere Weisen des Vorgehens nicht aus. Kursartige Angebote lassen sich zum Beispiel sehr wohl mit situativen Angeboten verbinden. Zunächst spricht für regelmäßige Angebote, dass sie in einem bestimmten Rhythmus erfolgen, die Kinder darüber Erwartungen bilden und

sich an einem geregelten Tagesplan orientieren können, was Kinder in diesem Alter gerne tun.

Im übrigen ist die Form der Angebote von den Inhalten her zu begründen, und Aufgaben wie Bewegungsförderung oder Sprachförderung sollten nicht auf wenige Anlässe begrenzt werden. Sie sind durchaus auch als kursartige Angebote sinnvoll, als psychomotorische „Turnstunden“, regelmäßige Gesprächskreise oder gesonderte Förderstunden. Das hindert nun auf der anderen Seite keineswegs, dazu weitere situative Angebote zu nutzen, eine Bewegungslandschaft anzuregen, wo sich die Gelegenheit dazu anbietet, oder sich auf ausführlichere Gespräche einzulassen, wo sie sich ergeben. Bildungsangebote dagegen, die wie schulische Curricula angelegt sind, führen im Kindergarten zu einem zu starren und unbeweglichen Vorgehen. Sie können die Stimmungen und Situationen nicht berücksichtigen, von denen in diesem Alter Lernfortschritte noch weitgehend bestimmt werden.

Bildung im Kindergarten hängt sehr viel mehr als später in der Schule von den konkreten Bedingungen ab, in denen sie stattfindet und unter denen sie erreicht werden soll. Behördliche oder von den Trägern verabschiedete Rahmenpläne können nicht mehr als Orientierungen geben. Über die Lernangebote, die den Kindern gemacht werden sollen, und über das methodische Vorgehen kann letzten Endes nur das Team der jeweiligen Einrichtungen entscheiden, indem über längere Zeiträume reichende Konzeptionen erarbeitet werden. Dort kann jeweils festgelegt werden, welche kursartigen Angebote gemacht werden, wer sie durchführen kann und ob und in welcher Form Kinder zwischen offenen Angeboten wählen dürfen. Zugleich lassen sich Zeiträume für die Arbeit mit festen Gruppen und für situative Angebote vorsehen.

2.1.5. Dokumentieren

Ein auf die Entwicklung des Kindes bezogene Bildungsarbeit hängt von der Fähigkeit der Fachkräfte ab, diese Entwicklungen zu beobachten und genau zu verfolgen. Da die Eindrücke und Beobachtungen in der Alltagsroutine sehr rasch vergessen werden, ist eine längerfristige Beobachtung auf regelmäßige Aufzeichnungen und ihre Auswertung angewiesen, die dann auch im Team ausgetauscht und besprochen werden können.

- Rainer Strätz/Helga Demandewitz: Beobachten. Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten. Münster 2000. Hg. vom Sozialpädagogischen Institut NRW

Praxisnahe Hilfe zur Schärfung und zur Dokumentation von Beobachtungen über Checklisten sowie freie Schilderungen.

Eine weitere aussagekräftige Quelle stellen Sammlungen kindlicher Produktionen dar, etwa Mappen mit ihren Zeichnungen oder Regalfächer, in denen sie Arbeiten aufbewahren dürfen.

Verschiedene Formen von Aufzeichnungen lassen sich auch verbinden, etwa in der Weise, wie das im englischen „center of excellence“ in Pen Green gehandhabt wird.

Entwicklungsdokumentation in Pen Green

In den Räumen und Gängen sind zahlreiche Beispiele in Bild und Schrift, die jedem Erwachsenen sofort einen Einblick in die pädagogische Arbeit geben. (...) Jedes Kind in Pen Green hat ein sogenanntes Entwicklungsbuch. In diesem Buch werden Beobachtungen, Zeichnungen und Aktivitäten des Kindes über die zwei oder drei Jahre im Zentrum festgehalten. Das Buch wird von den Eltern, von den Kindern und natürlich auch von den Erzieherinnen als Kommunikationsmedium genutzt, als Sammelpunkt des gemeinsamen Nachdenkens über die Entwicklungsschritte einzelner Kinder. Die Kinder lieben diesen Entwicklungsbegleiter und sind dann ganz enttäuscht, wenn das Buch nachher in der Schule von den LehrerInnen nicht in gewohnter Weise geschätzt wird (Oberhuemer 2000, S.39).

Solche Aufzeichnungen dienen als Lern- und Entwicklungsberichte für Eltern und Erzieherinnen, und führen zugleich den Kindern selbst anschaulich vor Augen, wie weit sie schon gekommen sind. Das stärkt das kindliche Selbstbewusstsein und spornt zu neuen Erfolgen an.

Eine einfache Dokumentation der kindlichen Entwicklung bietet auch der in Schweden entwickelte „Baum der Erkenntnis“, der die Gesamtentwicklung zwischen Geburt und dem 16. Lebensjahr in anschaulicher und übersichtlicher Weise vor Augen führt. In seinem Wurzelwerk sind die Entwicklungsschritte des Elementarbereichs aufgeführt. Das Heft kann als Richtlinie dienen, um Entwicklungsschritte zu beachten und Bildungsangebo-

te zu planen. Es ermöglicht zugleich die Entwicklung einzelner Kinder zu dokumentieren, indem die erreichten Fortschritte in der graphischen Übersicht eingekreist werden.

- Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche von 1-16 Jahren, Bremen 2003

Zu beziehen über: Berger, Rotdornallee 89, 28717 Bremen (E-mail: berger_LM@web.de)

Dokumentation in der Reggio-Pädagogik

Durch gegenständliche oder verbale Impulse (Fragen, Schilderung eigener Erlebnisse, mitgebrachte Bilder...) können Erzieher/innen dem Interessen- und Handlungsspektrum der Kinder neue Akzente vermitteln. Ausgangsbasis für solche Impulse sind die täglichen Kurzprotokolle über die Aktivitäten der einzelnen Kinder bzw. der in Projekte eingebundenen Kindergruppen. Die Protokolle einschließlich knapper schriftlicher Interpretationen werden regelmäßig im Team diskutiert. (...)

Um verschiedene Perspektiven und Zugangsweisen zum beobachteten Geschehen wahrnehmen zu können, ist es entscheidend, dass Beobachtungen möglichst unverzüglich dokumentiert und damit der Einschätzung mehrerer Personen (Kolleg/innen im Team) und der Interpretation zu einem späteren Zeitpunkt zugänglich werden. Alltägliche Hilfsmittel der Dokumentation sind Aufzeichnungen per Cassettenrecorder, Notizen in einem pädagogischen Tagebuch oder auf Blättern mit Tabelleneinteilung, aber auch Fotos und Videoaufzeichnungen. (...)

Ein zentrales Element der reggianischen Projektpraxis ist die sinnlich-gegenständliche Dokumentation der Handlungsprozesse durch großflächige Wanddokumentationen („sprechende Wände“) und/oder vielfältigbare Heftdokumentationen. Deren Bestandteile sind gegenständliche Kinderarbeiten, Kinderäußerungen, Fotos (die den Aktionsprozeß darstellen), Überschriften und kurze Kommentierungen. Die Erzieher/innen sind für Materialauswahl und Gestaltung der Dokumentationen verantwortlich; vielfach werden aber auch die Kinder beteiligt. Dadurch werden ihre Eigenverantwortlichkeit, Selbständigkeit und Identifikation mit Prozeß und Ergebnis der Dokumentation gestärkt. Die Dokumentation gibt die Entwicklung, Vorstellungen, Entdeckungen und Erkenntnisse der Kinder(-gruppe) wie

der. Insbesondere wenn sie parallel zum Projektverlauf erstellt wird, verleiht sie dem Prozeß Struktur; sie vermittelt den Kindern Wertschätzung, Rückmeldung, Anlässe zum Sich-Erinnern und Material zur selektiven Imitation. Auch für die Erzieher/innen und Eltern stellen die Projektdokumentationen eine wichtige Informationsquelle über das Denken, Fühlen und Können der Kinder sowie deren Entwicklung dar (Knauf 2000, S.192 ,194 und 193).

2.2. Zur Haltung der Fachkräfte

Erziehen im herkömmlichen Verständnis bedeutete, Kinder auf die „richtigen“ Wege zu leiten, sie über Lob, Tadel und Bestrafung zu den Denk- und Verhaltensweisen zu bringen, die den eigenen Normen und Wertvorstellungen entsprachen. Auch Säuglinge wurden schon nach dieser Maxime erzogen: Man ließ sie beispielsweise schreien, ohne gleich auf sie einzugehen, mit der Begründung, dass das die Lungen kräftigen würde.

Das Beispiel der „intuitiven elterlichen Didaktik“

Gerade am Beispiel des Umgangs mit Säuglingen haben wir in den letzten Jahrzehnten gelernt, eine grundsätzlich andere Sichtweise einzunehmen.

Tatsächlich müssen menschliche Kinder fast alles lernen, was sie zu Menschen macht, vom Gehen über das Spielen bis zum Sprechen. So gesehen brauchen sie von Anfang an „Erziehung“. Diese früheste „Frühförderung“ sieht jedoch ganz anders aus, als man sie sich üblicherweise vorstellte, und es ist sicher kein Zufall, dass man sie erst vor wenigen Jahren überhaupt bemerkte. Man hat dieses Verhalten als „intuitive elterliche Didaktik“ bezeichnet.

Es gehört zu den faszinierenden Ergebnissen der neueren Säuglingsforschung, dass Mütter, aber auch andere Betreuer wie Väter, Verwandte, Nachbarn und selbst ältere Geschwister, die ein gutes Verhältnis zum Kind haben, ihm, ohne sich dessen bewusst zu sein, optimale Lernchancen bieten. Nehmen wir den Spracherwerb als Beispiel: Alle Betreuer begleiten ihren Um-

gang mit dem Kind ständig mit sprachlichen Äußerungen. Sie bauen diese Äußerungen aber dialogisch auf, d.h. sie warten eine Reaktion des Kindes ab, ehe sie den nächsten Redebeitrag starten. Zunächst werten sie dabei jede zufällige Körperbewegung als Beitrag des Kindes. Sobald sich die kindliche Artikulation ausbildet, akzeptieren sie nur noch Lautäußerungen, wieder etwas später, wenn Kinder auf muttersprachliche Laute zu hören und sie nachzuahmen beginnen, beachten sie nur noch Äußerungen, die in den muttersprachlichen Lauten erfolgen. Tauchen die ersten „Einwortsätze“ auf, hat das Kind dann wortähnliche Äußerungen von sich zu geben, ehe die Mutter darauf reagiert. Das ist nur eines der vielen Beispiele, wie Betreuer ohne jedes Nachdenken Kinder systematisch fördern.

Die effektivste Methode

Worauf beruht diese höchst effektive Form von „Unterricht“, den Vorschulkinder vor ihrem Eintritt in den Kindergarten genossen haben? Die Grundlage dafür stellt die Beziehung zwischen Betreuendem und Kind her, und wo sie beeinträchtigt ist, werden auch die kindlichen Lernfortschritte beschnitten. Die enge und intensive Beziehung erlaubt den Betreuenden, ihr gesamtes Verhalten auf den jeweiligen Zustand des Kindes auszurichten. Das Kind erfährt also eine ganz individuell auf seine Lernfähigkeit zugeschnittene Förderung. Die Stimulierung erfolgt stets genau in dem Augenblick, in dem das Kind Anzeichen zeigt, das Lernangebot zu bewältigen, denn die Anforderungen gehen den kindlichen Fähigkeiten immer ein winziges Schrittchen voran. Die genaue Anpassung des Betreuerverhaltens an die kindlichen Fähigkeiten, erlaubt dem Kind eine aktive Rolle in der Interaktion zu spielen. Das Kind ist deshalb, so hilflos es einem Außenstehenden auch erscheinen mag, nie der passive Partner, dem die notwendigen Fähigkeiten erst noch beizubringen sind. Es ist von Anfang ein „kompetenter Säugling“ und agiert als akzeptierter Teilnehmer an der gemeinsamen Begegnung, und dass diese Begegnung gelingt, und immer besser gelingt, das Kind also ständig mit Erfolgen belohnt wird, macht seine Motivation aus und stärkt seine Selbstwahrnehmung.

Was man daraus entnehmen kann

Was bringt der Vergleich des spontanen Elternverhaltens mit der Bildungsarbeit im Kindergarten? Sind sie überhaupt miteinander vergleichbar?

Aus der Sicht der Erzieherin haben sie wenig gemeinsam. Schließlich hat sie es mit „fremden“ Kindern zu tun, die sie berufsmäßig gegen Bezahlung betreut. Auch ist sie nicht nur für ein einziges oder wenige Kinder, sondern ist für die ganze Gruppe verantwortlich. Sie wird also kaum in die enge Beziehung zu ihnen treten können, und auch nicht treten wollen, die dem elterlichen Verhalten zugrunde liegt. Und schließlich: Wurde nicht lange genug an die Mütterlichkeit der Kindergärtnerinnen appelliert und darüber die Notwendigkeit unterschätzt, die Arbeit überlegt und professionell zu gestalten?

Zwar brauchen Erzieherinnen wie übrigens auch alle anderen pädagogischen Berufe eine gewisse intuitive Sicherheit, im richtigen Moment ohne großes Nachdenken angemessen zu reagieren, aber sie wird durch die alltägliche Arbeit erworben, indem die eigenen Handlungen auch immer wieder reflektiert und in Frage gestellt werden. Mit „Mütterlichkeit“ ist die Berufserziehung im Kindergarten nicht zu bewältigen. Die Erzieherin muss ihr spontanes Verhalten auch immer wieder hinterfragen, sie muss Aktivitäten mit den Kindern bewusst anlegen und planen.

Aus der Sicht des Kindes dagegen lohnt es sich, sich die elterliche Didaktik genauer anzusehen. Sie sagt uns etwas über die Vorgeschichte kindlichen Lernens aus. Sie zeigt, unter welchen Voraussetzungen Kinder optimale Lernfortschritte machten, bevor sie in den Kindergarten kamen. Und unter dieser Perspektive lassen sich dann durchaus Schlussfolgerungen für die Bildungsarbeit im Kindergarten ziehen.

Lernen in Beziehungen

Kinder lernen im Rahmen von Beziehungen, und das gilt auch noch für das Alter, in dem sie die Kindergärten besuchen. Diese Beziehungen beschränken sich aber nicht mehr auf die primären Betreuer und ihr Umfeld, sie haben sich längst erweitert: Die Kinder haben mit Personen außerhalb dieses Milieus ihre ersten Erfahrungen gemacht, mit Verwandten, mit Nachbarn, mit zufällig auftauchenden Fremden, mit den Fachkräften im Kindergarten, aber vor allem mit älteren und gleichaltrigen Kindern, wozu ihnen der Besuch des Kindergartens reichlich Gelegenheit bietet. Man könnte zusammenfassend sagen: Kinder erkunden und erproben in diesen Jahren systematisch ihre Beziehungsfähigkeit.

Die Zuwendung zu und die Neugier gegenüber der Umwelt steht dabei in einem engen Verhältnis zu den zwischenmenschlichen Beziehungen. Schon im Säuglingsalter erfolgt die Hinwendung zur äußeren materiellen Umgebung innerhalb der Mutter-Kind-Interaktion, indem die Mutter die kindliche Aufmerksamkeit auf die Welt außerhalb der „Dyade“ lenkt. Wo die Mutter-Kind-Beziehung beeinträchtigt ist, wird auch die Neugier und der Forscherdrang des Kindes leiden.

Die erwachsenen Bezugspersonen werden später ergänzt durch die Gleichaltrigen: Kindergartenkinder erkunden ihre Umwelt und experimentieren mit Material so gut wie immer zusammen mit Freunden. Selbst gespielt wird nur selten allein. In all diesen Situationen werden immer soziale Verhaltensweisen erprobt, übernommen oder verworfen. Erst allmählich lernen Kinder auch von den gegebenen sozialen Situationen und den sie begleitenden Gefühlen abzusehen und Dinge auch „um ihrer selbst willen“ zu tun.

Frühkindliche Bildung beruht auf Beziehungen

Frühkindliche Bildung vermittelt nicht Kompetenzen, sondern beruht auf Beziehungen:

Zum einen geht sie von sachlichen Beziehungen aus, die ein Kind zu seiner Umwelt herstellt. Ein solches Eingehen von Beziehungen weist in vielfacher Hinsicht über ein Lern- und Aneignungsmodell kindlichen Denkens hinaus. Beziehungen sind umfassender als es einzelne, funktional betrachtete Lernfelder zulassen. Beziehungen kann man nur zu Dingen oder Gedanken herstellen, die subjektiv etwas bedeuten. In den Beziehungen sind also die bedeutungsgebenden Emotionen einbezogen. (...)

Zum andern stützt sich frühkindliche Bildung auf soziale Beziehungen. Kinder brauchen Partner, die auf ihre Welt- und Selbsterfahrungen reagieren. Das kann darin bestehen, dass diese Partner die Kinder bei ihrem Tun interessiert begleiten. Manchmal werden sie sich in ihr Tun verwickeln lassen. Oder sie sprechen mit den Kindern über das, was ihnen bedeutungsvoll erscheint. Wichtig ist, daß die Kinder eine interessierte Resonanz durch die Erwachsenen erfahren. Das verlangt von den Erwachsenen, sich innerlich von dem ansprechen zu lassen, was Kinder tun (Schäfer 2003, S. 34/35).

Das mitgebrachte Beziehungsmuster

Die Beziehungen zu den primären Bezugspersonen bilden im Kindergartenalter den Hintergrund, vor dem sich neue Beziehungen ausbilden. Wie weit sie sich auf Erfahrungen mit anderen Menschen einlassen, ja selbst wie weit sie beginnen, selbständig oder mit den Gleichaltrigen ihre Umwelt zu erkunden, hängt noch davon ab, ob sie zu Hause in gesicherten Beziehungen stehen. Unklarheiten und Unsicherheiten werden ihren intellektuellen „Forscherdrang“ und ihre Neugier beeinträchtigen.

Erzieherinnen erfahren immer wieder, wie machtlos sie Problemen gegenüberstehen, die die Kinder von zu Hause mitbringen. Die Kinder sind dann zu sehr mit diesen Problemen beschäftigt, ihre Bereitschaft neue Kontakte zu knüpfen ist beeinträchtigt, und ihre spontane Neugier kann nicht ausgelebt werden. Die Fachkräfte sehen sich andererseits nicht in der Lage, die individuellen Bande zu knüpfen, die solche Kinder bräuchten. In solchen Fällen helfen wohl nur Einzelbetreuungen durch therapeutisch geschultes Personal.

Die meisten Kinder brauchen und wollen diese intensiven Beziehungen zur Erzieherin aber auch nicht. Die Kinder sind in ihre Gruppe eingebunden, haben dort ihre Selbständigkeit zu behaupten und ihre Freundschaften zu pflegen. Sie müssen jedoch eine Beziehung zur Person der Erzieherin aufnehmen können, die ihre Autonomie absichert. Die Kinder suchen deshalb immer wieder für Momente die Rückversicherung, dass dieses Band weiter besteht. Sie tun das beispielsweise in den Situationen, in denen sie sich ankuseln müssen, an der Hand geführt werden wollen oder für einige Minuten allein mit der Erzieherin spielen. Es ist wichtig, dass solche Momente möglich sind, sie schaffen einen Rahmen, der spontanes wie organisiertes Lernen erleichtert. Die persönliche Zuwendung zu den Kindern ermöglicht der Erzieherin zugleich, sich flexibel an die individuellen Eigenarten anzupassen und sie zu berücksichtigen, sowohl dort, wo Einzelne den andern Kindern vorausseilen, wie auch, wenn sie ihnen hinterher hinken.

Angebote machen

Ein zweiter Grundsatz lässt sich aus dem elterlichen Lehrverhalten entnehmen: Die Betreuer machen ihren Kindern Angebote und warten ab, ob und wann sie fähig werden, sie aufzunehmen

und die Lernschritte zu gehen, die darin enthalten sind. Bis die Kinder sie ausfüllen, werden die Angebote immer wiederholt.

Das läßt sich durchaus auf die Bildungsarbeit der Einrichtungen übertragen: Es untermauert die Forderung, Kindern Aktivitäten anzubieten, die ihre Neugier wecken und ihren Forscherdrang ansprechen statt sie vorgegebenen Programmen zu unterwerfen. Sie sind deshalb als „Bildungsangebote“ zu präsentieren, und mit den Kindern abzustimmen.

Die persönliche Beziehung als Rahmen und die Eigentätigkeit als Motor des Lernprozesses machen es unwahrscheinlich, dass Kinder dieses Alters erfolgreich Lernschritte machen, zu denen sie mehr oder weniger gezwungen werden. Allenfalls kann die Erzieherin, wie das in der herkömmlichen Kindergartenpädagogik häufig geschah, sanften Druck ausüben, indem sie an die Zuneigung der Kinder appelliert. Beispielsweise durch Bemerkungen, welche Freude es ihr bereiten würde, wenn alle mitmachen.

Bessere Lernchancen bieten Aktivitäten, die von den Kindern selbst angeregt und mit ihnen geplant werden. Aber auch von den Erziehenden vorgeschlagene Angebote bieten gute Voraussetzungen, wenn sie den Kindern einen Spielraum für Entscheidungen einräumen. Die freiwillige Entscheidung wird eine höhere Bereitschaft erzeugen, sich einzulassen und damit den Lerneffekt steigern.

Wo Kinder – was in diesem Alter häufig der Fall ist – unentschieden sind, kann man sie zunächst auf Probe teilnehmen lassen. Bei geplanten Gruppenaktivitäten kann man allerdings nicht jedes Kind eigene Wege gehen lassen. Das läßt sich aber lösen, indem, zumindest zu bestimmten Zeiten, in offener Arbeit vorgegangen wird, die Kolleginnen jeweils ein Angebot machen und die Kinder aus allen Gruppen sich für eine Tätigkeit entscheiden dürfen.

Anreize setzen

Schließlich ein dritter Gesichtspunkt, der der Beachtung wert ist: Die Betreuer passen sich offensichtlich präzise an die kindlichen Fähigkeiten an und können dadurch Lernanreize genau dosieren. Sie begeben sich in gewisser Weise auf das jeweilige Niveau der Kinder, erkennen sie als (fast) gleichberechtigte Partner an. Sie erwarten, dass das Kind diese Partnerschaft auch wahrnimmt, und helfen ihm, den eigenen Part immer besser

auszufüllen. Über deren Äußerungen bekommen sie zugleich recht genau mit, wo sich die Kinder gerade befinden, was sie schon beherrschen und wo sie Förderung brauchen.

Man mag dagegen einwenden, dass es sich ja tatsächlich nicht um echte Partnerschaft handle, sondern der erwachsene Teilnehmer die Gleichbehandlung eigentlich nur spiele. Das ist zweifellos richtig und erinnert an die künstlich lang- und hochgezogene Stimme, mit der das Baby angesprochen wird und die einem Außenstehenden exaltiert erscheint. Es ist jedoch diese Künstlichkeit, die dem Baby das genaue Hören und Deuten der Laute erleichtert. Nur im künstlichen Raum einer von den Betreuern vorausgesetzten Partnerschaft kann sich die Kommunikationsfähigkeit des Kindes voll ausbilden. In diesem Raum können dann auch die Anreize gegeben werden, die die Fähigkeiten der Kinder erweitern, wie das Mütter tun, indem sie den Kindern stets einen Schritt vorausgehen.

Auf gemeinsamer Erfahrungsreise

Aufgabe eines Erziehers ist es nicht, Kinder zu belehren und ihnen einen fertigen Lehrstoff nahezubringen. Sie bei ihren Erfahrungen zu begleiten, verlangt mehreres: zum einen, Möglichkeiten zur Erfahrung der Kinder zu schaffen, zum zweiten, sie zu immer wieder variierenden Erfahrungsfassetten herauszufordern und, drittens, ihnen einen Dialogpartner für die Ordnung ihrer Erfahrungswelt zu sein, ohne ihre Einsichten umstandslos durch die eigenen „besseren“ Einsichten ersetzen zu wollen.

Erzieher und Kind begeben sich gemeinsam auf Erfahrungsreise. Der Erzieher sollte ein Mensch sein, der mitspielt, sich den Interessen der Kinder einfügt, sich auf die Ebene von einem Kind stellen kann, „selbst noch Kind sein kann“ bzw. sich in einen kindlichen Forscher verwandeln kann. Dies verlangt vom Erzieher einerseits Einfühlungsvermögen, andererseits die Bereitschaft, von Kindern zu lernen, insbesondere da, wo sich die kindliche Weltsicht von der der Erwachsenen deutlich unterscheidet. So teilen sich Kind und Erzieher die Erfahrungen, wie Erwachsene von Kindern lernen (Schäfer 2004, Kapitel 6, S.16).

Die doppelte Rolle der Fachkräfte

Wie die gesamte Erziehungsarbeit erfordert auch die Bildungsarbeit in den Einrichtungen die Fähigkeit, stets eine doppelte Rolle einzunehmen. In der Erziehung müssen die Fachkräfte sich emotional auf die Kinder einzulassen verstehen und haben zugleich auch Vorbild und Autorität zu darzustellen. In der Bildungsarbeit haben sie gleichermaßen die Rolle eines Partners und interessierten Mitmachenden einzunehmen sowie als lebendige Informationsquelle zu dienen, die man befragen kann und die zur Hilfeleistung bereit steht. Kaum etwas kann die kindliche Neugier so sehr beflügeln wie die ehrliche Teilhabe von Erwachsenen an ihren Spielen, Ideen und Untersuchungen. Zugleich brauchen sie aber weiterführende Hinweise und Erklärungen bei der Durchführung von Aktivitäten. Aufgeschobene Antworten werden bald zwischen neuen Aktivitäten untergehen.

Ein partnerschaftliches Verhalten steht also der Anerkennung der Überlegenheit des Erwachsenen nicht entgegen. Es erfordert aber eine große Flexibilität im Verhalten der Fachkräfte, im richtigen Augenblick zu entscheiden, welchen Partner das oder die Kinder gerade benötigen. Diese Fähigkeit wird sich nur entwickeln, wenn sich die Fachkräfte selbst beobachten, die eigenen Verhaltensweisen immer wieder reflektieren und sich im Team darüber austauschen.

Der Umgang mit den eigenen Gefühlen

Für die berufstätige Erzieherin ist diese partnerschaftliche Einstellung sicher nicht so einfach zu praktizieren, wie es sich anhört.

Abgesehen von äußeren Bedingungen wie Gruppengröße, Arbeitsbelastung oder auch die bescheidene Bezahlung, die das erschweren, steht dem eine noch immer verbreitete Einstellung entgegen. Ein partnerschaftliches Verhältnis ist kaum einzunehmen, ohne sich mit seiner ganzen Person und eben auch mit seinen Emotionen einzubringen. Gefühle zu zeigen aber ist in der überkommenen Pädagogik eher verpönt gewesen. In der Ausbildung wurden Pädagogen dazu angehalten, die eigenen Gefühle und Impulse hintanzusetzen und zu übergehen.

Hinter dieser eingefleischten pädagogischen Haltung steht die Forderung, im höheren Interesse der Kinder auf das hinzuarbeiten, was diese später einmal brauchen werden. Auch in dieser Hinsicht lohnt es sich zu bedenken, wie die „intuitive elterliche

Didaktik“ vorgeht. Da sie auf der emotionalen Beziehung zum Kind aufbaut, schließt sie Spaß und Lust nicht aus. Im Gegenteil: Dort wo Eltern das Kind nur pflichtschuldig versorgen und betreuen, droht das selbstverständliche Zusammenspiel zu missglücken. Die Betreuer kämpfen dann nämlich ständig gegen ihre wahren Gefühle an, und die Kinder werden das an tausend kleinen Zeichen mitbekommen. Zwar brauchen Erzieherinnen ein überlegteres Verhältnis zu den Kindern als Mütter oder Väter. Aber sie erschweren sich die Arbeit, wenn sie sich den Spaß und die Freude im Umgang mit den Kindern verwehren.

Wenn sich die Fachkräfte für ihre Projekte und Lernangebote begeistern, wird ihnen nicht nur die Arbeit mehr Vergnügen und mehr Abwechslung bieten. Sie werden damit zugleich die besten Lernchancen für die beteiligten Kinder schaffen, denn kaum etwas kann die Lernbereitschaft und die Neugierde in diesem Alter mehr anregen als das spontane Interesse und die offensichtliche Begeisterung der Erwachsenen. Zugleich steigt auch die Chance, dass die Vorhaben gelingen, was wiederum die Zufriedenheit der Fachkräfte steigert. Das setzt aber auch voraus, dass sie sich auf die gemeinsamen Aktivitäten als Teilnehmer einlassen, auch in die Spiele der Kinder mit einsteigen, ernsthaft einer Frage nachgehen, die sie selbst noch nicht beantworten können, oder versuchen, gemeinsam ein Gerät auseinander zu nehmen, das sie nicht kennen. Verhaltensweisen, die dem überkommenen Selbstverständnis des Erziehens oder Belehrens eher widerstreben.

2.3. Der Raum als Erzieher

Neben der sozialen ist es die gegenständliche Umwelt, die den Kindern Anregungen vermittelt, ihre Neugier herausfordert, dazu einlädt, sich zu bewegen, sie zum Erproben ihrer Fertigkeiten lockt, oder eben im Gegenteil, sie uninteressiert läßt, sie einschränkt und behindert. So oder so wird die Einrichtung in ihrer baulichen Gestaltung, der vorgesehenen Nutzung der Räumlichkeiten und des zur Verfügung gestellten Materials zu einem heimlichen Erzieher.

Die Einförmigkeit herkömmlicher Einrichtungen

Die räumliche Anordnung und die Ausstattung vieler Einrichtungen werden den Ansprüchen an eine anregende Umgebung

nicht gerecht. Noch ähneln sie zu oft den Bildern, die wir von historischen Aufnahmen aus Kindergärten kennen: Übersichtliche, möglichst helle Räume, mit niedrigen Tischen und Stühlen, an denen die lieben Kleinen sitzen und basteln oder um die sie einen Reigen tanzen. Dazu kommt die immer noch meist gleichförmige Möblierung, die vielfältige Nutzung behindert.

Die pavillonartigen Gebäude, wie sie seit den 70er Jahren errichtet wurden, haben den Vorteil, dass sie häufig in einer Grünzone liegen und meist ausreichend Raum für das Außengelände bieten. Ihre Anordnung fällt aber meist zu funktional und damit zu eintönig aus. In Altbauten gibt es meist weniger Platz, sie wirken aber geheimnisvoller und anregender, und um sie herum gibt es meist auch mehr zu beobachten.

Räume anders nutzen

Die bauliche Struktur ist im allgemeinen nicht zu verändern, sie muss hingenommen werden, wie sie vorliegt. Aber sie kann mit einiger Phantasie anders genutzt werden, als ihre Erbauer das vorsahen. Jede Einrichtung findet da andere Bedingungen vor, in denen nach kreativen Veränderungen gesucht werden muss.

Als übergeordnete Gesichtspunkte ist dabei zu beachten:

- Die Räumlichkeiten sollten den Kindern beim Betreten auf den ersten Blick Übersicht und Orientierung bieten, auf den zweiten zu allen möglichen Erkundungen einladen.
- Benutzbarkeit, Beweglichkeit und Veränderbarkeit sind wichtiger als festgelegte Gestaltung, so ästhetisch ansprechend oder architektonisch gelungen sie auch ausfallen mag.
- Die ästhetische Gestaltung ist an den Kindern auszurichten, nicht an dem, was Architekten für gelungen halten. Die Raumgestaltung sollte deshalb zwischen Kindern und den Fachkräften erfolgen. Handwerker, freiwillige Helfer oder auch Architekten haben deren Wünsche und Ideen umzusetzen.

Wie Kinder Räume benutzen

Das Kind lernt den Raum in seiner gesellschaftlichen Zuordnung kennen: die Garage des Nachbarn, der Pausenhof der Realschule, der Hangar des Ruderclubs. Durch Tests erfährt es, was geschieht, wenn es diese Räume benutzt.(...) Das Kinderspiel in Räumen besteht infolgedessen in einer Zudichtung von

Verfügbarkeiten, so wie das Spiel zwischen den Kindern ein Rollenspiel ist. Man spielt: Du darfst nicht in mein Haus, von dort an gehört es dir, an diesem Ort darfst du mich nicht fangen, dort ist der Strafraum jener, die das Spiel verlieren. Dabei sind wir uns klar darüber, dass für diese fiktiven Zuordnungen vorhandene Merkmale des Raums wie Stufen, Schwellen, Änderungen im Bodenbelag als Grenzen willkommen sind und benützt werden. Vermutlich ist also ein an solchen Marken reicher Raum für Kinder und ihre Spiele besonders geeignet. ...Niemand kann den Kindern so viel Raum zur Verfügung gestellt werden, daß sie darin, wie auf den Dachböden der alten Kinderbücher, immer neue Entdeckungen machen können. Solche Erlebnisse des Raums können also nur vermittelt werden,

- *dadurch, dass den Kindern ermöglicht wird, den Raum spielerisch umzudeuten,*
 - *dadurch, dass diese Umdeutung unterstützt wird durch Material zur leichten Umwandlung des Raumes: Tücher, Latten, Papier und Farbe,*
 - *durch den Wechsel von Räumen und Qualitäten,*
 - *durch das Eindringen in fremde Lokalitäten: Besuche von Privatwohnungen, Geschäften, Werkstätten (Burkhardt 1976, S.79).*
-

Zur Raumgestaltung

Ein interessanter Eingangsbereich lädt zum Eintreten ein und vergrößert das Vergnügen morgens ins Haus zu kommen. Interessant heißt nicht geordnet, sondern vielfältig: Wände, Stellwände oder Tische zum Ausstellen von kindlichen Produktionen, Dokumentationen von Aktivitäten. Natürlich auch ein schwarzes Brett für Nachrichten an die Eltern, aber vielleicht auch einen Stehtisch, um mit den Müttern zu reden und einen Kaffee zu trinken.

Wo es der Platz erlaubt, können Gruppenräume in der Mitte einen offenen Raum lassen, der möglichst nicht oder nur zeitweise mit Tischen und Stühlen zugestellt wird. An den Rändern lassen sich mit Stellwänden Nischen und Rückzugsräume einteilen, die mit bestimmten Angeboten locken: Bauecken, Puppenecken, Lesecken etc. Zur besseren Abgrenzung können sie auf (mög-

lichst unterschiedlich hohen) Podesten aufgebaut und mit Vorhängen oder Tüchern abgegrenzt werden.

Wenn es die Zimmerhöhe erlaubt, lohnt es sich, Zwischenböden einzuziehen, die problemlos aus Holz errichtet werden können (und für die sich vielleicht Helfer finden, die sie errichten und die Kinder einbeziehen.) Den Bewegungs- und Spielbedürfnissen von Kindern kommt es entgegen, die Zwischenböden auf verschiedenen Niveaus anzulegen und dann mit Brücken und schrägen Ebenen zu verbinden. Als Zugänge zu den Hochebenen können feste Treppen, verstellbare Leitern, Strickleitern oder Kletterseile angebracht werden. Auch eine Kletterwand schafft einen abenteuerlichen Zutritt.

Wo die Decke zu niedrig ist, können die verschiedenen Nischen in Form von Häuschen und Höhlen gestaltet werden. Wichtig ist, daß die Anlagen nicht aus einheitlichen Bauelementen gefertigt werden, und dadurch in ihrer Gleichförmigkeit wieder die vielfältige sinnliche Anregung verlieren. Alle Installationen müssen natürlich Sicherheit bieten, dennoch sollten sie möglichst auch wieder ohne große Kosten verändert werden können.

Anregend ist auch ein Wechsel von Licht und Dunkelheit. Die Häuschen oder Rückzugsebenen können mit Fenstern oder verschließbaren Luken, die Nischen mit einer guten Beleuchtung versehen werden, die die Kinder selbst ein- und ausschalten dürfen. Luken und Fenster dienen zugleich dazu, sich rasch an die Fachkräfte wenden zu können, wenn Kinder das Bedürfnis haben oder Hilfe brauchen.

Auch die übrigen Räume wie Flure, Toiletten, Abstellräume sollten möglichst für zusätzliche Nutzungen zur Verfügung stehen und entsprechende Anlagen bieten.

Freier, variabler und damit anregender kann die Einrichtung gestaltet werden, wo durchgehend offen gearbeitet wird und deshalb „Funktionsräume“ eingerichtet werden. Die Aufteilung der Räumlichkeiten auf verschiedene Funktionen sollte aber nicht starr angewandt werden. Entscheidend ist, daß vielseitige Anregungen und Betätigungen möglich werden, nicht, daß man für jede Tätigkeit einen eigenen Raum vorsieht. Dazu reichen in den meisten Einrichtungen auch die Räume gar nicht aus. Auch eine geräumige Werkstatt reizt die Bewegungslust. Sie kann dann so angelegt werden, dass die Anlagen zum Bauen und

Werken sich an den Wänden entlang ziehen und in der Mitte Platz für andere Aktivitäten bleibt.

Zur Einrichtung von Funktionsräumen

Zu beachten ist:

- *Es müssen verbindliche Absprachen zwischen den Erzieherinnen getroffen und gemeinsam mit den Kindern Regeln für die Benutzung der Räume entwickelt werden.*
- *Eindeutige Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der Erwachsenen für einzelne Funktionsräume (möglichst nach eigenen Interessen und Neigungen, dann klappt es am ehesten).*
- *Voraussetzung für die Gestaltung und sinnvolle Nutzung von Funktionsräumen ist eine gemeinsame, gruppenübergreifende Planung und Kooperation (Lill 1998, S. 150-52).*

- Angelika von der Beek/ Mathias Buck/ Annelie Rufenach: Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas, Neuwied 2001

Wie Funktionsräume für Bewegung, Ruhe, Spiel, Werken, Bauen und für Wasserspiele eingerichtet werden können.

- Wolfgang Mahlke/ Norbert Schwarte: Raum für Kinder. Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten, Weinheim 1997 (4.Auflage)

Vorschläge zur Gestaltung von Innenräumen durch Podeste, Zwischenwände, Spielräume. Kaum Beachtung des Außenraums.

- Jutta Dreisbach-Ohlsen/ Sybille Haas-Krumm/ Marianne Philipps-Prenzel: Nischen, Höhlen, Hängematten. Kitaräume verändern sich, Neuwied 2001 (3.Auflage)

Gestaltung nach sechs Grundbedürfnissen: Begegnen, Raum verändern, entdecken, sichtbar machen, malen und gestalten, sich bewegen, zur Ruhe kommen.

- Udo Lange/ Thomas Stadelmann: Das Paradies ist nicht möbliert. Räume für Kinder, Neuwied 2001 (2.Auflage)

Bauanleitungen für überraschende und variable Gestaltungsideen in Kindergarten, Hort und Familie.

Hinweise zur Gestaltung des Außenbereichs finden sich beim Bildungsbereich „Spiel und Phantasie“ sowie bei „Natur, Umwelt und Technik“.

Teil 3:

DIE BILDUNGSBEREICHE

Will man den Kindern in den Einrichtungen die Möglichkeit eröffnen, ganzheitlich zu lernen und sich ihre Welt in Selbstbildung anzueignen, können keine isolierten fachspezifischen Lerneinheiten präsentiert werden. Denn Wahrnehmungen und Beobachtungen der Kinder, die bei einem ganzheitlichen Vorgehen zum Ausgangspunkt aller Bildungsarbeit zu nehmen sind, richten sich nicht nach vorgegebenen Fachgrenzen. Sie werden immer verschiedene Themenbereiche gleichzeitig ansprechen.

Zugleich bedeutet ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, daß aufgeworfene Fragen und Probleme in der Bildungsarbeit des Elementarbereichs nicht allein über Erklärungen abgehandelt, sondern in Handlungssituationen eingefügt und über forschendes Untersuchen und Erproben erkundet werden. Dabei werden wieder neue Gesichtspunkte, Fragen und Interessen auftauchen. Jedes starre Konzept würde das Engagement und die Neugier der Kinder rasch erschöpfen, während ein bewegliches und offenes Herangehen diesen Interessen folgen, die Fragen und Aktivitäten helfend begleiten und darüber ein forschendes und experimentierendes Herangehen aufrechterhalten kann.

Auch können die Grenzen zwischen den Bildungsbereichen nicht scharf gezogen werden. Die hier gewählte Einteilung folgt im wesentlichen der Systematik des Bremer Rahmenplans zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Sie erscheint in den Rahmenplänen anderer Länder etwas abgewandelt. Tatsächlich sind die Grenzen zwischen den Bereichen recht fließend und haben für die praktische Bildungsarbeit nur untergeordnete Bedeutung.

Die Systematik der Bildungsbereiche hat nicht den Sinn, abgegrenzte Fachgebiete zu definieren. Sie dient vielmehr als Orientierung für die Fachkräfte, welche Themen prinzipiell berücksichtigt werden sollten. Sie sollen helfen, aufmerksamer für die vielen Gelegenheiten zu werden, in denen eine Hilfestellung, eine Erklärung oder eine Aktivität die selbsttätige Weltaneignung der Kinder bereichern und voranbringen kann. Sie sollen zu-

gleich ermöglichen bei der Planung von Bildungsangeboten die Gesichtspunkte und Aktivitäten einzubeziehen, die sich aus dem Projektthema ergeben. Sie werden aber so gut wie immer quer durch verschiedene Bildungsbe- reiche verlaufen.

Bildungsarbeit ist übergreifend

Selbst bei einer einfachen Beschäftigung wie dem Backen von Brötchen lassen sich neben der selbständigen Herstellung von Nahrung (Gesundheit und Ernährung) und der Frage nach der Herkunft und Verarbeitung der Lebensmittel (Besuch beim Bäcker, in der Getreidemühle, beim Bauern) auch beobachten, wie die Hefe aufgeht, und es lässt sich daran eine Beschäftigung mit Hefepilzen anschließen (naturwissenschaftliches Grundwissen). Zudem können dem Teig Gesichter aufgesetzt (kreatives Gestalten), dann beobachtet werden, wie sie sich beim Aufgehen im Herd verformen, und nachgefragt werden, warum sie das tun (Experimentieren).

Ähnlich stellt der Bau einer Bewegungsbahn keine Aktion dar, die sich auf reine Psychomotorik reduzieren ließe. Das wäre der Fall, ließe man die Bahn von einer Firma aufbauen, so dass die Kinder sie nur nutzen könnten, um ihre Bewegungslust auszuleben. Eine auf ganzheitliches Lernen gerichtete Arbeit sucht die Kinder in allen Phasen einzubeziehen. Die Anlage wird dann von Anfang an mit den Kindern geplant, das Material unter ihrer Mithilfe besorgt und aufgebaut. Dabei ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in weiteren Bildungsbereichen zu fördern.

Zunächst geht es darum, die beabsichtigte Anlage ausführlich zu besprechen, zusätzliche Ideen zu sammeln und sie auf ihre Realisierbarkeit hin zu prüfen. Darüber werden Diskussionsfähigkeit und strategisches Denken geübt (Partizipation und Sprachförderung).

Die Resultate können in Form von Skizzen durch die Fachkraft oder als Zeichnungen der Kinder festgehalten werden, wobei Zeichen für die einzelnen Bauteile ausgedacht werden sollten, so dass die Vorlagen auch für die Kinder „lesbar“ sind und sie sich damit zugleich an den Gebrauch graphischer Zeichen gewöhnen (Benutzung von Zeichen als Vorstufe zum Lesen).

Das benötigte Material muss auf einer Liste festgehalten werden, auf der die Fachkraft das entsprechende Wort neben die Zeichen setzt. Mit Hilfe dieser Liste kann überlegt werden, wo-

her das Material zu beziehen ist. Zunächst kann die Einrichtung auf brauchbares Material durchsucht werden. Die Kinder können zu Hause fragen, ob Eltern Material abgeben können. Mit den Kindern kann in Einkaufszentren und Firmen nachgefragt werden, ob einschlägiges Abfallmaterial oder Materialspenden zu erhalten sind. So weit Material gekauft werden muss, können wiederum Kinder mit einer Einkaufsliste unter Mithilfe der Fachkraft die Einkäufe tätigen (Erkundung gesellschaftlicher Einrichtungen).

Beim Aufbau der Anlage muss ständig auf Haltbarkeit und Statik geachtet werden. Die Kinder lernen Meterstäbe und Wasserwaagen benutzen, müssen Mengen abschätzen, Bauteile abzählen, Zahlen lesen und beobachten, unter welchen Umständen ihre Konstruktionen halten oder zusammenbrechen. Sie lernen einfache physikalische Gesetzmäßigkeiten kennen und anwenden (feinmotorische und handwerkliche Fertigkeiten, physikalische Gesetze, soziale Koordination).

Steht die Anlage und hat sie sich beim Spielen bewährt, können die Kinder, die sie gebaut haben, andere Gruppen, insbesondere jüngere Kinder, einladen und ihnen zeigen, wie man sie benutzen kann. Sie lernen dabei, andere anzuleiten und auf deren Fähigkeiten Rücksicht zu nehmen (soziales Verhalten).

Wiederum sind dabei praktisch alle hier definierten Bildungsbereiche einbezogen worden. In diesem Sinn sind die folgenden Bildungsbereiche als Bezugspunkte zu verstehen, die bei der Planung von Bildungsangeboten daraufhin zu berücksichtigen sind, ob sie Anlässe zum tätigen und forschenden Lernen bieten.

Niemand muß alles können

In den folgenden Bildungsbereichen werden zahlreiche Aspekte einer ganzheitlichen Bildungsarbeit angesprochen. Das kann die Fachkräfte entmutigen, weil sie diese Gesichtspunkte und Bereiche kaum alle berücksichtigen können. Sie haben neben dem Bildungsauftrag auch Kinder zu betreuen, die Einrichtung organisatorisch am Laufen zu halten und mit den Eltern in Kontakt zu bleiben. Sie sind außerdem weder von ihrer Ausbildung noch von ihren Interessen her in der Lage, die ganze Breite der in den Bereichen angesprochenen Themen und Zusammenhänge zu beherrschen.

Die Auflistung von Themen und Bildungsaktivitäten ist aber auch nicht so gedacht, dass die Fachkräfte sie nun nacheinander

abzuhaken hätten. Sie bieten ein weites Raster, das anregen soll, in den Bereichen zu arbeiten und sich mit den Themen zu befassen, die den eigenen Fähigkeiten und Vorlieben entsprechen. Zugleich soll sie auch dazu ermutigen, neue Gegenstände und Fragen anzugehen, die bislang gemieden oder übersehen wurden. Die Breite der Angebote kann dann dadurch gesichert werden, dass sich die Fachkräfte im Team auf unterschiedliche Bereiche konzentrieren und sich gegenseitig ergänzen.

Merkmale zur Anlage von Bildungsangeboten

Bei der Planung und Durchführung von Bildungsangeboten ist stets zu beachten:

- dass Selbstbildung und Lernen von Kindern von verlässlichen Beziehungen abhängen
- dass Kinder möglichst an allen Schritten zu beteiligen sind,
- dass die durch die Fachkräfte gestaltete Umgebung entscheidenden Einfluss auf Bildungs- und Lerneffekt hat,
- dass die Fachkräfte die Kinder aufmerksam beobachten und ihr Vorgehen darauf einstellen und
- dass sie die Verantwortung für die Auswahl und Bedeutung der Themen und Gegenstände tragen.

3.1. KÖRPER UND BEWEGUNG, RHYTHMUS UND MUSIK

Über Rhythmus, Bewegung und Musik werden prägende Erfahrungen gemacht. Sie verbinden körperliche Bewegung, kommunikatives Verhalten und die soziale Erfahrung miteinander. Sie stellen Grundkategorien frühen Lernens dar.

3.1.1. Rhythmus und Musik

Rhythmus ist der Atem des Lebens. Alle körperlichen Vorgänge verlaufen rhythmisch: Herzschlag, Atmung, Anspannung und Entspannung. Auch der uns umgebende natürliche Lebensraum ist von Rhythmen geprägt: Wechsel von Tag und Nacht, von Sonne und Regen, von Sommer und Winter usw. Unser Leben verläuft in zahlreichen miteinander verwobenen Rhythmen.

Die Urerfahrung des Rhythmus

Die rhythmische Erfahrung begleitet uns von Anfang an. Schon im Mutterleib hören wir auf den Rhythmus des mütterlichen Herzschlags und lauschen der Intonation ihrer Stimme. In ihrem Zusammenspiel legen sie die Grundlage aller späteren Musikalität: Melodie und Rhythmus.

Sie bilden zugleich auch die Voraussetzungen für Kommunikation und Sprache. Artikulieren und Verstehen gesprochener Sprache wäre undenkbar ohne ihre Einbettung in rhythmische Strukturen: Nur weil wir sie in rhythmisch gegliederte Abschnitte unterteilen, können wir Folgen scheinbar willkürlicher Laute in einzelne Bestandteile zerlegen, als Worte und Sätze entschlüsseln. Nur weil unser Sprechen den in unserer Sprache üblichen rhythmischen Mustern folgt, werden wir auch verstanden.

Sich in Tanz, Rhythmus und Musik in die gleiche „Schwingung“ zu versetzen, ist wiederum eine entscheidende soziale Erfahrung, die die Bereitschaft entwickelt, sich in die Gruppe einzufügen, und steht damit am Beginn alles dessen, was wir als „soziales Lernen“ bezeichnen.

Entfaltung der kindlichen Musikalität

Säuglinge unterscheiden noch nicht zwischen Sprechen und Singen. Über Tonführung und Satzmelodie ahnen sie den Inhalt sprachlicher Äußerungen, längst ehe sie Sprache verstehen. Nach dem Spracherwerb können Kinder etwa um den zweiten Geburtstag herum Gesang von gesprochener Sprache unterscheiden, und sie beginnen selbst spontan erste Gesänge zu produzieren. Das sind Sprechgesänge, die stark rhythmisch geprägt sind und eine gewisse melodische Kontur halten. Beim Nachsingen gehörter Lieder beachten sie in etwa den Rhythmus, die Melodie aber wird nur als Kontur angedeutet, ohne die Töne zu treffen. In den folgenden Jahren nähern sich die Konturen den Melodien an, es wird aber davon ausgegangen, dass Kinder erst mit circa sechs Jahren die Tonarten erkennen und halten können. Schon vorher verschwinden die Sprechgesänge und machen improvisierten Liedern Platz, die nun den melodischen Konturen folgen und Tonarten zu beachten suchen.

Musikalische Frühförderung

Das sind aber nur Durchschnittswerte. Musikalisch begabte Kinder können Melodien und Tonarten oft auch früher erkennen und wiedergeben. Die Entwicklung wird je nach der Förderung, die sie in diesen Jahren erfahren, sehr variieren.

Dabei kommt es zunächst auf die Ausbildung des Gehörs an. Eine Förderung sollte sich nicht auf musikalische Klänge beschränken, sondern auch für alltägliche Klangereignisse sensibilisieren. Den Gegenständen, die die Kinder umgeben, können vielfältige und überraschende Klänge entlockt, ihre Unterschiede wahrgenommen und darüber das genaue Hinhören geschult werden. Über die Wiederholungen der Klangproduktionen ergeben sich rhythmische Strukturen, die spielerisch abgewandelt das Rhythmusgefühl entwickeln. In den Einrichtungen können auch Klanginstrumente gebaut und erprobt werden. Schließlich können sich Kinder an einfachen Musikinstrumenten versuchen, wie sie in vielen Einrichtungen zur Ausstattung gehören.

Die Motivation, selbst zu singen, wird umso größer sein, je früher den Kindern vorgesungen wird. Das Hören von Liedern und Melodien auf Musikkassetten weckt zwar auch das Interesse an Musik und Gesang, kann das lebendige Vorsingen aber kaum ersetzen. Wie in anderen Bereichen brauchen Kinder auch hier die Verbindung mit einer greifbaren Person, um über das Vorbild selbst zum Singen zu kommen. Zunächst kommt es dabei

nicht auf die musikalische Qualität des Gesangs an. Wichtiger ist die Anregung und der Wunsch selbst zu singen. Es sind vor allem Lieder, die sich mit Spiel und Bewegung verbinden, die die Lust an musikalischer Betätigung bestärken.

Zu Liedern und Musikstücken von der Konserve sollten Kinder auch immer wieder tanzen. Über das gegenseitige Einschwingen in Rhythmus und Melodie werden sie in ihrer Zusammengehörigkeit als Gruppe bestärkt.

- *Manuela Widmer: Alles, was klingt. Elementares Musizieren im Kindergarten, Freiburg 1997*

Elementares Musizieren als Einheit von Bewegung, Sprache und Klang

- *Hermann Große-Jäger: Freude an Musik gewinnen. Musikerziehung im Kindergarten, Freiburg 1999*

Klanggeschichten, Kindertänze, Musikstücke, Spielen auf einfachen Instrumenten

- *Dorothee Kreuzsch-Jacob: Musikbuch für Kinder, Witzenhäuser 2001*

Spielideen, Lieder, Bewegungsvorschläge, Bastelideen, Wahl von Instrumenten für Kinder

- *Hans Günther Bastian: Kinder optimal fördern – mit Musik, 2001*

Nach einer Studie, die an Berliner Grundschulen durchgeführt wurde und die darauf deutet, daß Musikbetätigung die Intelligenz fördert.

- *Johannes Beck-Neckermann: Handbuch der musikalischen Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2002*

Hören und Erleben von Klängen, Sprachspiele, Hörbarmachen von Gefühlen, Bewegungsspiele

Rhythmus und Bewegung

Auch alle körperliche Bewegung erfordert die Beherrschung rhythmischer Strukturen. Schon die scheinbar unkoordinierten Bewegungen des Säuglings folgen individuellen rhythmischen Mustern, in die Mütter sich einzustimmen verstehen und darüber dem Kind Gemeinsamkeit und Zusammenklang signalisieren. Später baut sich die selbständige Fortbewegung auf Rhythmen auf. Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen gelingen nur, wenn alle dafür nötigen Bewegungen in der angemessenen rhythmischen Abfolge ausgeführt werden.

3.1.2. Wahrnehmung und Bewegung

Sinneswahrnehmung baut auf den Kontrasten auf, die durch wechselnde Eindrücke erzeugt werden, und es ist die Bewegung, die diese wechselnden Wahrnehmungen stimuliert. Beim Berühren spüren wir zunächst einen intensiven Reiz, der nachläßt, solange wir die Hand ruhig liegen lassen. Sobald wir sie aber weiterführen, werden Kontraste spürbar und die Wahrnehmung wird gesteigert. Da wir mit beiden Ohren und deshalb von unterschiedlichen Standpunkten aus hören, können wir Klänge auch räumlich orten. Der Höreindruck wird aber intensiver, sobald wir uns selbst durch den Raum bewegen. In unsere Augen schließlich ist die Bewegung schon eingebaut: Die Augäpfel vollführen ständig eine leichte, uns unbewusste Zitterbewegung, die uns erlaubt auch unbewegte Gegenstände zu sehen. Aber wo die Gegenstände selbst sich bewegen, intensiviert sich das Sehen. Darum ist der Blick aus dem fahrenden Zugfenster so faszinierend. Das Fernsehen schließlich fesselt, weil die Bilder in ständiger Bewegung sind und wir uns die eigene Bewegung ersparen.

Die kulturelle Dominanz der Fernsinne

Aufgrund kultureller Prägung sind wir auf die körperfernen Sinne, Hören und Sehen, ausgerichtet. Es sind auch die Sinne, die sowohl in der Schule wie in der Öffentlichkeit im Vordergrund stehen und ständig gefordert werden. Die öffentlichen Massenmedien (Fernsehen, Funk, Werbung), aber auch Printmedien (wie Zeitungen und Bücher) bedienen ausschließlich diese Sinnesbereiche. Medialen Reizen sind Kinder schon sehr früh und intensiv ausgesetzt, so daß diese Wahrnehmungsbereiche übermäßig stimuliert und ausgebildet werden. Darunter leidet dann die Entwicklung der „körpernahen Sinne“: Die taktile Wahrnehmung über die Hautoberfläche, die „propiozeptive“ Wahrnehmung, mit der wir unsere Muskelbewegung von innen wahrnehmen und steuern, der Gleichgewichtssinn, der uns die Körperhaltung im Raum zurückmeldet sowie Geschmackssinn und Geruchssinn.

Es sind aber gerade die körpernahen Wahrnehmungen, auf die Kinder zunächst ansprechen. Schon kurz nach der Geburt erkennen Säuglinge die Mutter am Geruch. In den ersten Lebens-

monaten hängt ihr Wohlbefinden vom Gehaltenwerden und dem Hautkontakt ab. Mit der allmählichen Beherrschung der Muskeln lernen sie auf ihre Umwelt einzuwirken. Es ist die innere Muskelwahrnehmung, von der die zielgerichtete Bewegung abhängt. Sobald sie sich aufrichten, wird ihr Gehen, Laufen und Hüpfen von der situationsgerechten Auswertung der Wahrnehmungen gesteuert, die ihnen das Gleichgewichtsorgan liefert. „Zuerst entwickeln sich die Sinne, die uns Informationen über unseren Körper und seine Beziehung zur Anziehungskraft der Erde geben. Erst danach folgt die Differenzierung der Sinne, die uns Informationen über körperferne Dinge liefern“ (Zimmer 1993, S.66).

Diese frühen Wahrnehmungsbereiche hinterlassen tiefe Spuren, die auch im Kindergartenalter noch nachwirken. In den Kindergartenjahren differenzieren Kinder ihre Beweglichkeit und ihre körperlichen Fähigkeiten weiter aus, erlernen neue und komplexere Bewegungsabläufe und suchen sie zu vervollkommen. Dabei sind sie auf die exakte Rückmeldung dieser „niederer“ Sinneswahrnehmungen angewiesen. Werden sie nicht ausreichend in Anspruch genommen, dann muss sich das Kind auf die Informationen verlassen, die ihm die „höheren“ Sinne vermitteln. Sie richten dann Bewegungen nach den Seheindrücken aus, und das führt etwa dazu, dass sie nicht mehr rückwärts auf einer geraden Linie laufen können.

Lernen durch Bewegung

Differenzierte Wahrnehmung braucht Beweglichkeit und die Wahrnehmung ihrerseits drängt wieder nach Bewegung. Diesen engen und wechselseitigen Zusammenhang von sensorischer Wahrnehmung und motorischer Betätigung drückt sich in dem Begriff der „Sensomotorik“ aus, über das alles kindliche Lernen beginnt, ein Lernen, das noch ausschließlich an Wahrnehmung und Tätigkeit gebunden ist. Die „sensomotorischen Schemata“ werden zunächst in zufälligen Bewegungsabläufen gefunden, dann systematisch wiederholt, bis sie sich als feste und abrufbare Handlungsmuster eingeschliffen haben. Auf der Ebene der Gehirnaktivität entstehen dabei feste Vernetzungen, die nach Bedarf immer wieder aktiviert werden können. Es ist sozusagen ein „Körperwissen“, das auf der körperlichen Beweglichkeit beruht und nur über die körperliche Aktivität ausgebildet werden kann. Wie gut es sich ausbildet, hängt davon ab, ob es ausreichend angeregt und betätigt wird. Körperliche Beweglichkeit

und Geschicklichkeit (die sogenannte „Grobmotorik“) kann sich aber nur in dem Maße entwickeln, wie Kindern Anregung und Gelegenheit zu vielfältigen Bewegungen geboten wird.

Die Entwicklung der körperlichen Bewegung

Die Eroberung der Fortbewegung verschafft dem Kind eine neue und bislang ungeahnte Freiheit.

Indem Kinder am Ende der Säuglingszeit sich aufzurichten beginnen, zunächst krabbelnd auf allen Vieren, dann aufrecht gehend sich fortbewegen lernen, verändert sich ihr Verhältnis zur umgebenden Welt: Ihre Beziehungen können sie nun selbst gestalten, indem sie sich den Bezugspersonen zuwenden, auf sie zulaufen oder sich von ihnen entfernen. Die Gegenstände in ihrer Umgebung können sie jetzt heranholen, sie untersuchen, sie manipulieren und verändern. In dieser ersten Phase nach dem Laufenlernen scheinen die Kinder wie berauscht von den neuen Möglichkeiten.

In den folgenden Jahren werden die Bewegungsabläufe ständig weiter entwickelt und ausdifferenziert. Jede Bewegung setzt eine komplizierte wechselseitige Regulation von Gleichgewicht, Muskelspannung und Gehirnaktivität voraus, die durch die Betätigung ständig verbessert und genauer koordiniert wird.

Bei ungestörter Entwicklung werden im zweiten und dritten Lebensjahr Bewegungsweisen erworben wie Gehen, Laufen, Rennen, Hüpfen, Klettern, Rollen sowie die Anfänge des Werfens und Fangens oder des Balancierens. Anfangs werden alle diese Bewegungsweisen mit geringer Koordination und hohem Muskeleinsatz ausgeführt und können deshalb noch zu wenig gesteuert werden. Wenn Kinder die ersten selbständigen Schritte machen, heben sie die Beine, ohne die Füße abzurollen. Die Hände werden nach vorne gehalten, der Rumpf wird aber nicht mit bewegt. Sie scheinen deshalb mehr nach vorne zu fallen und haben Schwierigkeiten anzuhalten. Erst wenn die Bewegungen des gesamten Körpers koordiniert werden können, der Körper leicht um die Wirbelsäule rotiert, die Arme im Rhythmus mit-schwingen, die Fußsohlen auf dem Boden abgerollt werden, wird es möglich, im Gleichgewicht balancierend zu gehen und die Schnelligkeit zu dosieren.

Ähnliche Koordinationen erfordert das Werfen und Fangen. Geworfen wird erst mit dem Schwung des gesamten Körpers, ehe es mit beiden, und schließlich auch mit einer Hand gelingt.

Der Muskelaufwand kann dabei immer genauer auf die beabsichtigte Wirkung abgestimmt werden. Beim Fangen wird der Ball zunächst mit dem ganzen Körper abgefangen, ehe sich die Arme nach ihm ausstrecken und ihn auch erreichen, wenn er neben dem Körper vorbeifliegt.

In der Zeit zwischen dem dritten und dem siebten Lebensjahr können die Bewegungsabläufe immer differenzierter und genauer auf die angestrebte Leistung eingestellt werden. Statt der zunächst eher ganzkörperlichen Bewegungen des Kleinkindes werden immer mehr Teilbewegungen möglich und einzelne Muskeln getrennt voneinander betätigt. Zugleich wächst die Fähigkeit, diese gezielten Einzelbewegungen zu koordinieren und aufeinander abzustimmen.

Differenzierung und Koordination aber entwickeln sich nicht von selbst. Die Steigerung von Beweglichkeit und Geschicklichkeit wächst im ständigen Erproben, Anwenden und Weiterentwickeln der gelernten Bewegungsmuster. Gesteigert werden dabei einmal die körperliche Kondition: Ausdauer, Kraftentfaltung und Schnelligkeit. Zweitens die Koordination der Bewegungsabläufe, die sich in der Fähigkeit der exakten Steuerung, der Anpassung an die gegebene Situation und dem berechneten Einsatz der Muskelkraft ausdrückt.

Jede Erweiterung der motorischen Fähigkeiten liefert zugleich einen Baustein für das kindliche Selbstbewusstsein und stärkt den Willen des Kindes, indem es erfährt, dass es auf seine Umgebung einzuwirken und sie zu gestalten versteht.

Der eingeschränkte Bewegungsraum unserer Kinder

Die Ausbildung der Beweglichkeit setzt voraus, dass den Kindern der nötige Bewegungsraum, Zeiten ungehinderter Bewegung und Situationen, die zur Bewegung anregen, zur Verfügung stehen. Die Lebensbedingungen, unter denen sie heute aufwachsen, drohen jedoch die „natürliche“ kindliche Bewegungslust an vielen Stellen einzuschränken und zu behindern.

Zum einen haben sie zu wenig Räume, die große Bewegungen zulassen und herausfordern. Die Wohnungen bieten dafür kaum Platz, die Kinderzimmer sind meist sogar kleiner als die Räume der Erwachsenen. Der mit der Bewegung verbundene Lärm

droht Mitbewohner, insbesondere in Mietwohnungen, zu stören. Bewegungsspiele können in den Häusern kaum ausgeführt werden.

Ausgelassene Bewegung geht nur draußen. Aber eigene Gärten haben nur Einfamilienhäuser, und auch dort verhindert das Bedürfnis der Erwachsenen nach Ruhe und Ordnung allzu wilde Spiele. Als Betätigungsraum in den Städten standen früheren Kindergenerationen die Straße und die Höfe hinter den Häusern offen. Straßen werden heute vom Verkehr beherrscht und können von jüngeren Kindern nicht mehr allein betreten werden. Die Hinterhöfe sind meist abgesperrt, wo früher Werkstätten und kleine Betriebe angesiedelt waren, wurden stille Wohnquartiere eingerichtet. Als Ersatz für den öffentlichen Raum bleiben nur die eigens dafür eingerichteten Spielplätze, die aber Kindergartenkinder fast nur in Begleitung von Erwachsenen erreichen können. Nur gelegentlich gibt es noch freie Grundstücke oder Streifen von Ödland, aber ihr Betreten ist untersagt oder sie bergen Gefahren.

Die Abhängigkeit vom Zeitplan der Erwachsenen

Dass Spielräume nicht selbständig und spontan genutzt werden können, schränkt auch die Zeiten freien Spielens ein. Die Kinder werden abhängig vom Zeitplan der Erwachsenen, die sie zu einem Spielplatz oder einer Freizeitaktivität bringen und wieder abholen müssen. Selbst wenn die Bezugspersonen sich Zeit nehmen und ein breites Angebot an anregenden Kursen und Aktivitäten organisieren, wird den Kindern eine ständige Regulation ihrer spontanen Bedürfnisse abverlangt. Spiel und Bewegung können sich nicht mehr nach den momentanen Impulsen richten, sondern müssen zurückgestellt werden, bis sie im Zeitplan vorgesehen sind. Kinder müssen dabei zu früh und zu oft ihre Bewegungslust und ihre Spielideen einzuschränken und zu regulieren lernen.

Vom kindlichen Bedürfnis her gesehen bietet das Fernsehen einen Ausweg. Die bewegten Bilder der audiovisuellen Darstellung erzeugen im Betrachter den Eindruck, an den gezeigten Bewegungen leibhaftig teilzunehmen. Die über Auge und Ohr aufgenommene Bewegung droht deshalb den eigenen Bewegungsimpuls zu reduzieren, ihn mit der rezipierten Bewegung zu kompensieren. Verstärkt wird diese Tendenz bei den Computerspielen, die dem Spielenden sogar erlauben, die rezipierte Be-

wegung zu steuern. Wird beim reinen Sehen der gesamte Bewegungsapparat stillgestellt, beschränkt er sich beim Computerspielen auf die Bewegungen weniger Finger, die allerdings mit großer feinmotorischer Geschicklichkeit betätigt werden. In beiden Fällen wird die grobmotorische Bewegung ausgeschlossen.

Das ist allerdings kein Grund, Kinder prinzipiell vom Fernsehen oder auch vom Computer fernzuhalten. Die entscheidende Frage lautet, ob diese Medien die eigenständige Bewegung einschränken oder nicht. Wenn Kinder fernsehen, nachdem sie sich körperlich ausgetobt haben und eine Ruhephase brauchen, steht das in einem andern Zusammenhang, als vor dem Fernseher zu sitzen, weil andere Betätigungen verbaut sind oder gar weil die Erwachsenen nicht gestört werden dürfen.

Hyperaktivität

Wenn das Bedürfnis nach Bewegung und die Lust, sich zu bewegen, zu oft unterdrückt und zu wenig ausgelebt werden, werden sie sich in veränderter Form Bahn brechen. Es ist deshalb sicher kein Zufall, dass der Anteil von Kindern steigt, denen „Hyperaktivität“ diagnostiziert wird und die daraufhin behandelt werden.

Die verbreitete medizinische Behandlung mit Ritalin und ähnlichen Psychopharmaka ist allenfalls kurzfristig vertretbar, da sie die Kinder apathisch macht und die Bewegungsimpulse unterdrückt. Die notwendige körperliche und psychische Stimulierung, die die Bewegung auslöst, wird unterbunden, die Kinder werden bei längerfristiger Behandlung in ihrer gesamten Entwicklung zurückgeworfen und geschädigt.

Hyperaktivität, heute meist als „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom“ (ADS) bezeichnet, steht sicher häufig mit Beziehungsproblemen in den Elternhäusern in Verbindung. Eine rein medizinische Diagnose und Behandlung droht gerade diese Zusammenhänge zu verwischen, indem die Ursachen einseitig in Stoffwechselfvorgängen oder in Gehirnfunktionen gesucht und damit die Eltern von ihrer Verantwortung entlastet werden. Zugleich erfolgt eine äußerliche Anpassung des Kindes an vorgegebene Anforderungen, ohne deren Rückwirkungen auf die kindliche Entwicklung beachten zu müssen.

Wo tatsächlich tiefergehende Ursachen vorliegen, werden Erzieherinnen machtlos sein, es sind dann therapeutische Maßnahmen notwendig, die der Kindergarten allenfalls vermitteln

kann. Es spricht aber viel dafür, dass die eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten zur verbreiteten Hyperaktivität beitragen. Deshalb sollten diesen Kindern vor und auch während jeder therapeutischen Behandlung sowohl Angebote für ihren Bewegungsdrang wie Hilfen zum Stillewerden geboten werden.

- W.-W. Wolfram: *Hyperaktive und unruhige Kinder im Kindergarten, 1999*

Hilfe zur Unterscheidung von allgemeiner Unruhe von Kindern und Hyperaktivität sowie Anleitung zum Umgang mit betroffenen Kindern

- H. Köckenberger: *Hyperaktiv mit Leib und Seele, 2001*

Ursachen und Diagnosen, veränderte Sichtweisen und praktische Konsequenzen im Umgang mit hyperaktiven Kindern

Bewegungen, die bewegungsunruhigen Kindern helfen

Bewegungsspiele, bei denen Auf- und Abbewegungen des Körpers in der Senkrechten und in der Waagrechten möglich sind (zum Beispiel Federungen auf elastischem Untergrund, auf Matratzen oder Trampolin),

Schaukelnde Bewegungen (auf einem Schaukelpferd, in Hängematten, in und auf hängenden Schaukeln jeder Art, aber auch Schaukeln auf dem Arm eines Erwachsenen),

Dreh- und Schleuderbewegungen (Karussellfahrten, Fahren auf Rollbretern, auf oder in selbstgebauten Rollkisten, Flugzeugspielen mit einem Erwachsenen, der die Kinder an den Armen hält und herumschleudert),

Dreh- und Rollbewegungen um die Körperlängs- und -querachse (sich einen Abhang hinunterpurzeln lassen, sich hinunterrollen oder -wälzen, sitzend oder liegend in Tonnen, Röhren oder Autoreifen gerollt werden, sich in eine Decke einrollen lassen),

Gleichgewichtsspiele in der alltäglichen Umgebung und auf möglichst unterschiedlichen Gegenständen (auf Mauern und Balken oder Baumstämmen balancieren, das Gleichgewicht auf labilem Untergrund wie etwa einem Wackelbrett oder einer halbrunden Baumscheibe halten, Rollschuh fahren, Schlittschuh laufen, Roller und Fahrrad fahren) (Zimmer 2002, S.68).

Bewegung und Spiel

Kleine Kinder genießen zunächst die bloße Bewegung. Je mehr Spielen zur hauptsächlichen Beschäftigung wird, desto mehr verbindet sich die Lust an der Bewegung mit einer Vorstellung, die in und mit der Bewegung realisiert wird. Mit wachsender Vorstellungsfähigkeit wird das Spiel zum leitenden Motiv für die Bewegungsfreude. Spiel realisiert innere Vorstellungen, indem die Spielinhalte stellvertretend an anderen Handlungen und Gegenständen ausgeführt werden. Es braucht deshalb die Bewegung, um sie zu verwirklichen. Der Bewegungsimpuls führt jetzt rasch zum Ausdenken von Spielhandlungen und andererseits ruft alles Spielen nach Bewegung.

Angebote der Bewegungsförderung sollten sich deshalb immer auch mit einer Spielphantasie verbinden, wenn sie das andauernde Interesse der Kinder wecken wollen. Und umgekehrt besetzen Kind auch schlichte Bewegungsparcours sofort mit einer Spielvorstellung.

Selbstwahrnehmung und Bewegung

Die Ausbildung der körperlichen Beweglichkeit legt die Grundlage für das Bild, das sich das Kind von sich selbst im Verhältnis zu den Anderen macht. In der eigenen Beweglichkeit erfährt das Kind zuerst, wer es ist.

- Die Selbstwahrnehmung beginnt mit der Wahrnehmung der Außengrenzen des eigenen Körpers und der Erfahrung, den eigenen Körper willentlich steuern zu können. Mit der Fähigkeit, innere Vorstellungen zu bilden, können die sich wiederholenden Aktivitäten allmählich zu einem Bild kristallisieren, das sich das Kind von sich selbst zu machen beginnt.
- Als zweites Element geht in die Selbstwahrnehmung die Selbstwirksamkeit ein, das heißt die Beobachtung, daß seine Aktivitäten einen Effekt auf die Personen und die Gegenstände seiner Umgebung haben.
- Drittens baut das „Selbstkonzept“ auch auf den Reaktionen und Einschätzungen der Mitmenschen auf, die die kindliche Aktivität von außen spiegeln. Diese letzte Komponente wird beim Eintritt in die Einrichtungen der Tagesbetreuung besonders wirksam, denn jetzt erfährt sich das Kind als eines unter vielen, beginnt sich mit den Anderen in der Gruppe zu vergleichen und

ist mit den Vorstellungen konfrontiert, die sich die Anderen von ihm machen und die es in sein Selbstbild mit aufnehmen wird.

Unterstützung eines positiven Selbstkonzeptes

Eine wesentliche Vorbedingung für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls ist das Bereitstellen von Situationen, in denen das Kind selbst aktiv werden kann. (...) Eine völlig offene Situation, die weder durch getroffene Aufgabenstellungen noch durch äußere Grenzen eingeengt ist, überfordert das Kind. Ein möglichst großer Handlungsspielraum innerhalb einsichtiger und sinnvoller Grenzen, die z.B. vom Material, von strukturierten Angeboten und den Anregungen der Erzieherin oder den anderen Kindern ausgehen können, gibt ihm dagegen die Freiheit der Entscheidung, aber auch Hilfen für die selbständige Bewältigung der Situation.

Die Erzieherin hat darüber hinaus die Möglichkeit, die positive Selbstwahrnehmung des Kindes zu unterstützen, indem sie

- *Vergleiche mit anderen meidet,*
- *dem Kind das Gefühl gibt, dass sie Vertrauen in seine Fähigkeiten hat,*
- *Bewegungsaufgaben in ihren Anforderungen so staffelt, dass jedes Kind Erfolgserlebnisse haben kann,*
- *in Bewegungssituationen auch ängstliche und gehemmte Kinder erfahren lässt, dass sie eigene Entscheidungen treffen, selbst aktiv werden und durch ihr Handeln in der Umwelt etwas bewirken können.*

Die Bewegungserziehung sollte immer auch so konzipiert sein, dass Kinder sich aus unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen das Angebot auswählen können, das ihren Voraussetzungen entspricht.

Kein Kind sollte gezwungen oder auch nur gedrängt werden, an einem Bewegungsspiel teilzunehmen oder eine bestimmte Aufgabe, die von der Erzieherin gestellt wird, auszuführen (Zimmer 1993, S.29/30).

3.1.3. Gesundheit und Ernährung

Ausgelassene Bewegung verbraucht Energie und macht Hunger. Kinder, die sich in Spiel und Bewegung verausgaben, entwickeln dabei auch ein Gefühl für die Bedürfnisse ihres Körpers: Die konzentrierte Anspannung lässt sie Ruhe und Entspannung suchen. Hunger und Durst signalisieren ihnen, wann ihre Kräfte erschöpft sind. Essen und Trinken kann dann in vollen Zügen genossen werden.

Bewegungsmangel und falsche Ernährung

Bewegungsmangel dagegen riskiert zu falscher Ernährung zu führen.

Bei der Nahrungsaufnahme geht es ja nicht nur darum, dem Körper die nötigen Nahrungsstoffe wie Kalorien oder Vitamine zuzuführen. Sie ist auch stets emotional eingefärbt, beeinflusst unser psychisches Befinden. Gegessen wird auch, um Zuwendung und Gemeinschaft zu erfahren. Die emotionalen Bedeutungen, die das Essen begleiten, wurzeln in frühkindlichen Erfahrungen der Versorgung und der Zusammengehörigkeit. Sie müssen eine angemessene Nahrungsaufnahme nicht stören, können sie im Gegenteil sehr befördern, indem sie den Genuss und das Wohlbefinden steigern. Sie können sich allerdings auch verselbständigen: Dann wird nur noch gegessen, um sich diese Form der Zuwendung zu verschaffen und die Signale des Hungers oder der Sättigung werden übergangen.

Bewegungsmangel kann diese Tendenz noch zusätzlich verstärken, da nun auch die Selbstwahrnehmung und die Befriedigung, die körperliche Bewegung erzeugen, wegfallen und die Tendenz, Lust und Zuwendung über das Essen zu erfahren, übermächtig werden. Bewegungsmangel und falsche Ernährung bedingen sich also häufig und führen zu Übergewicht und Fettleibigkeit, die eine lebenslange Konstitution begründen, wenn sie in so frühen Jahren auftreten.

Auf der anderen Seite spricht vieles dafür, dass Tendenzen zur Magersucht, die vor allem unter Mädchen im Jugendalter auftritt, schon in den ersten Lebensjahren angelegt werden. Sie gehen wohl häufig auf problematische Formen frühkindlicher Beziehungen zurück. Gesellschaftliche Körpernormen verstärken diese Tendenz und führen dazu, dass die Signale des Körpers überhört und die Nahrungsaufnahme nur noch nach den Anfor-

derungen an Aussehen und Auftreten ausgerichtet wird. Die wachsende Bedeutung, die Kindermoden und Markenwaren auch schon im Vorschulalter haben, drohen diese Tendenzen bis in dieses Alter vorzuverlegen.

Wie viel Bewegung brauchen Kinder?

Während für den Erwachsenen zum Erhalt der körperlichen Leistungsfähigkeit eine zwei- bis dreimalige körperliche Belastung von circa 60 Minuten in der Woche durchaus als ausreichend angesehen werden kann, benötigen Kinder zum Aufbau ihrer organischen Funktionen eine tägliche Belastungseinheit von mindestens zwei Stunden. Der Heranwachsende braucht zum Aufbau seiner Gesundheit mehr Bewegung als der Erwachsene zum Erhalt seiner Gesundheit (Breithecker 2002, S.3).

Ein positives Körpergefühl ausbilden

Entscheidend für angemessene Ernährung ist es, dass Kinder auf ihre körperlichen Signale zu achten lernen und eine positive Einstellung zu ihrem Körper, so wie er ist und sich entwickelt, ausbilden. Das schließt dann gleichermaßen ein, dass sie ihren Impulsen, sich zu bewegen und sich in der Bewegung zu erproben, nachgeben, sich verausgaben und danach wieder zu Ruhe und Entspannung finden, den Hunger stillen, aber zu essen aufhören, wenn sich das Gefühl der Sättigung einstellt.

Wie sie mit der Ernährung umgehen, wird zwar sicher von der Versorgung in früher Kindheit geprägt, aber ihr Essverhalten ist in jungen Jahren noch sehr wohl formbar und veränderbar und kann durch Angebote verändert werden, die ihre Selbstregulierung und ihre lustvolle Selbstwahrnehmung ansprechen.

Essensregeln

Gerade auf das Essverhalten können die Einrichtungen der Tagesbetreuung durch die Art und Weise Einfluss nehmen, wie mit den Mahlzeiten umgegangen wird und welche Essensregeln gelten. Es versteht sich von selbst, dass dabei auf eine ausgeglichene vitamin- und rohstoffreiche Kost zu achten ist. Aber es geht eben nicht nur um die „richtigen“ Stoffe. Eine Vollwertkost, die nicht auch den Geschmack anspricht und mit Genuss verzehrt wird, wird allenfalls dazu führen, dass sie von Kindern, wo es nur geht, umgangen wird, um sich mit den

nur geht, umgangen wird, um sich mit den Süßigkeiten einzudecken.

Zum Genuss gehört die Form, in der das Essen eingenommen wird. Dafür gibt es kaum einheitliche Regeln, sie müssen jeweils in den Gruppen und Einrichtungen nach ihren Bedingungen gefunden werden. Für das Frühstück kann unter Umständen ein über längere Zeit aufgebautes Buffet ebenso sinnvoll sein wie das gemeinsame Frühstück rund um den Tisch. Wichtig ist, dass die Kinder dabei mithelfen, das Essen zu servieren, aber auch mitbestimmen, wie es geschehen soll, etwa ob sie auf festen Plätzen sitzen oder sich jeweils nach Freundschaftsgruppen Platz suchen. Das mit ihnen abgesprochene Ritual werden sie dann auch selbst einzuhalten suchen.

Auf keinen Fall sollte Essen als Mittel der Disziplinierung eingesetzt werden, auch wenn das gerade in Deutschland eine lange Tradition haben mag. Wo dies geschieht, wird unweigerlich das individuelle Körpergefühl des Kindes beeinträchtigt und die Selbstregulation erschwert. Auch wenn Kinder gegen gewisse Speisen schiere Vorurteile haben oder gerade der „Leithammel“ äußerte: „Bäh, das schmeckt blöde“, und dann auch die übrigen Kinder das Essen furchtbar finden müssen, sollten sie nicht gezwungen werden. Irgendwann ändert sich der Geschmack von allein, und plötzlich essen die Kinder, was sie früher verschmäht haben. Auch gibt es sinnvollere Formen der Bestrafung als den Entzug des Nachtisches.

Dort, wo in den Einrichtungen selbst gekocht wird, können die Geschmäcker und Vorlieben der Kinder berücksichtigt werden. Problematischer ist, dass für viele Einrichtungen das Essen aus der Großküche kommt und nach einem festen Speiseplan geliefert wird. Vor allem aber können Kinder nicht mehr mitbekommen, dass und wie das Essen zubereitet wird. Da auch in vielen Familien Fertiggerichte aus Dosen oder Tiefkühlkost auf den Tisch kommen, fällt eine für das Essverhalten wesentliche Erfahrung weg. Gelegentliche Backaktionen können das nicht ausgleichen. Sie führen überdies oft zu der paradoxen Situation, dass einen Vormittag lang gebacken wurde und anschließend das Essen aus der Großküche eingenommen wird. Die heimliche Botschaft lautet dann, dass man ja doch kein richtiges Essen zustande brachte.

Beteiligung der Kinder am Kochen

Ein aktives und positives Verhältnis zum Essen wird unterstützt, wenn sich die Kinder an der Zubereitung des Essens beteiligen können. Sie bekommen dabei Grundkenntnisse über Nahrungsmittel, begreifen, wie unterschiedlich sie zubereitet werden und können das Essen auf ihren Geschmack ausrichten. Indem sie lernen, auf ihren Geschmack zu achten, und indem sie erfahren, daß ihr Geschmack berücksichtigt wird, wird ihre Körperwahrnehmung unterstützt und sie können sich leichter danach richten.

Darüber hinaus gibt es beim Mithelfen in der Küche noch eine Menge zu lernen:

- Nahrungsmittel müssen ausgesucht und eingekauft werden, und damit konsumgerechtes Verhalten geübt werden.
- Sie müssen geschnitten und geschnipselt werden, was die Feinmotorik schult.
- Mengen müssen richtig eingeschätzt, die Zahl der Mitesser berechnet werden und dabei eine elementare Mathematik beherrscht werden, und der dergleichen mehr.

Beim Kochen kann nur jeweils eine kleine Zahl Kinder teilnehmen und es wird entschieden mehr Zeit in Anspruch nehmen, als die Köchin allein dafür brauchen würde. Aber diese Zeit ist gut investiert und die Zahl der beteiligten Kinder lässt sich nach Bedarf regeln, indem jedes Kind, das möchte, irgendwann einmal an einer Kochaktion teilnehmen darf. Und mehr ist auch gar nicht machbar und wünschenswert. Es geht um die exemplarische Erfahrung, dass und wie das Essen hergestellt wird, um einen lebendigen Bezug zur Nahrungsaufnahme herzustellen.

- Dagmar Rohlfing/ Susanne Brandt: Kursbuch Ernährungserziehung. So ernähren sich Kinder rundum gut, München 2002

Neben Informationen zur gesunden Ernährung auch Anregungen für Spiele, Lieder, Geschichten, Exkursionen und Aktionen zum Thema

- Klaus Hurrelmann/ Katrin Klaubert (Hg): Wie Kinder gesund bleiben. Kleines Gesundheitslexikon für Kindergarten und Grundschule, Weinheim 2000

Artikel zu wichtigen Themen von Ernährung, Gesundheit und Erkrankungen von Kindern

Projekte zu Ernährung und Gesundheit

Von den hautnahen Themen Gesundheit und Essen können Projekte und Angebote aus dem Bereich Natur und Umwelt ausgehen. An Kochaktionen kann sich die Frage anschließen, woher die Lebensmittel kommen, die im Supermarkt verkauft werden. Ihr kann nachgegangen werden, indem selbst einige Nutzpflanzen angebaut, Gärten und Bauernhöfe oder auch Lebensmittelbetriebe besucht werden.

Und selbstverständlich müssen Kinder begreifen, dass der Körper auch sehr verletzlich ist, dass ihn Krankheiten befallen können und dass man Erkrankungen durch Ernährung und Bewegung vorbeugen kann. Anlässe dazu bieten immer wieder die Erkrankungen einzelner Kinder, die dann etwa auch im Krankenhaus besucht werden können.

Grundkenntnisse über den menschlichen Körper können sich hier anschließen, die dann auch schon den Bereich von Natur und Umwelt berühren. Im Anschluss an Kochaktionen kann beispielsweise Verdauung und Verwertung der Nahrung zum Thema werden. Aus Krankheiten ergeben sich Fragen nach den erkrankten Organen und ihrer Arbeitsweise.

Es bedarf keiner großen Erwähnung, dass die Gesundheitserziehung auch einschließt, auf die Zahnpflege zu achten und die Kinder anzuhalten, sich regelmäßig die Zähne zu putzen. Wiederum sollte es vermieden werden, den Genuss von Süßigkeiten zu verteufeln. Andererseits müssen die Kinder wissen, dass sie die Zähne angreifen und Karies verursachen.

3.1.4. Bewegungserziehung

Bewegungserziehung fand in dem Maße Eingang in die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, je offensichtlicher es wurde, dass immer mehr Kinder eingeschränkte motorische Fähigkeiten zeigten. Insbesondere bei den Schuleingangsuntersuchungen wurde eine wachsende Zahl von Kindern vorgefunden, die gegenüber der durchschnittlichen Entwicklung zurückblieben. Aus der „Motopädagogik“, wie sie von Kipphard begründet wurde, wurden in den 80er Jahren Verfahren für eine allgemeine Bewegungserziehung im Elementarbereich sowie im Primarbereich der Schulen abgeleitet. Seit den 90er Jahren sind sie allgemein

bekannt geworden, und werden heute mehr oder weniger flächendeckend angewandt. Sie sind zu einem unverzichtbaren Teil elementarer Förderung geworden, denn sie antworten auf die veränderten Lebensbedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen.

Die Bewegungserziehung unterscheidet sich allerdings grundlegend vom überkommenen Sportunterricht, indem

- keine Leistungskriterien vorgegeben, Konkurrenz und Wettkampf nicht angestrebt werden, jedes Kind vielmehr nach seinen Möglichkeiten und Antrieben daran teilnehmen und seine Beweglichkeit erweitern soll,
- den Kindern nicht ihre Schwächen und Mängel, sondern ihre Stärken und Erfolge signalisiert werden und
- sich die Förderung nicht nur auf wenige geplante Stunden beschränkt, sondern Bewegungsangebote und zur Bewegung anregende Materialien und Räumlichkeiten auch frei zur Verfügung gestellt werden.

Der bewegungsfreundliche Kindergarten

Anregungen und Herausforderungen zu Bewegung, Spiel und Sport können z.B. ausgehen von

- *einem fantasieanregenden, reichhaltigen Angebot an Geräten, durch das die Eigenaktivität und die Kreativität der Kinder angesprochen wird,*
 - *einer bewegungsfreundlichen Gestaltung des Kindergartens, die dazu beiträgt, dass Bewegung nicht nur zu feststehenden Zeiten und in einem speziellen Raum angeboten wird, sondern in das alltägliche Spiel integriert werden kann,*
 - *Erzieherinnen, die die Spielumwelt so arrangieren, dass Kinder in einer fröhlichen Atmosphäre zum Erkunden und Erproben der eigenen Fähigkeiten herausgefordert werden,*
 - *Erzieherinnen, die sich selbst auch als Lernmodell für Kinder begreifen und daher auch bei Bewegungsspielen nicht nur Organisatoren, sondern vor allem auch Mitspieler sind (Zimmer 1992, S.23/24).*
-

Fühlbahnen und Sehschule

Zur Sensibilisierung der Wahrnehmung können sogenannte „Fühlbahnen“ angeregt werden, die Kinder sehr leicht und meist auch mit viel Phantasie selbständig einrichten.

Es werden dafür im Innen- oder Außengelände Stationen gebaut, die mit den verschiedensten Materialien ausgelegt werden: Fußabstreifer, Teppichfliesen, Sandpapier, Plastikplanen, Bretter, Sand, Kies, Steroporkugeln usw. Nun werden Kinder mit verbundenen Augen und bloßen Füßen von Station zu Station geführt, um zu raten, was sie unter den Füßen spüren. Es können ihnen Gegenstände in die Hand gedrückt oder Riechproben aus Gläsern unter die Nase gehalten werden. Alle diese Proben richten die Aufmerksamkeit auf die körpernahe Sinneswahrnehmung.

In ähnlicher Weise kann das genaue Hören angeregt werden, indem Kinder in alte Fotodosen Material einfüllen, die Dose dann geschüttelt wird und geraten werden muss, was sich in den Dosen befindet.

Aber auch das genaue Sehen verdient Förderung, gerade weil die Eindrücke der Augen alle andern Sinneswahrnehmungen zu überwältigen drohen. Es geht dabei um das genaue aufmerksame Hinsehen und die veränderten Seheindrücke, die durch Ausschnitte, durch die Verwendung von Vergrößerung, Verkleinerung, Spiegeleffekten, Licht und Schatten erreicht werden.

- Ingeborg Becker-Textor: *Mit Kinderaugen sehen. Wahrnehmungserziehung im Kindergarten, Freiburg 1992*

Vorschläge zur Wahrnehmungsschulung, insbesondere des Sehens, in Kindergarten, Kunst und Kultur, Natur und gegenüber Medien

- Wolfgang Beudels/ Nicola Kleinz/ Kerstin Delker (Hg.): *Außer Rand und Band, WenigKostenvielSpaßGeschichten mit Alltagsmaterialien, Dortmund 1997*

Im letzten Abschnitt Vorschläge zu Fühlbahnen und zur Wahrnehmungsförderung

- Krista Mertens: *Lernprogramm zur Wahrnehmungsförderung, Dortmund 2001*

Übungen zur Sinneswahrnehmung, zur Körperwahrnehmung, Entspannungs- und Konzentrationsübungen

Die Bewegungslandschaft

In einer Halle oder einem genügend großen Raum werden mit den klassischen Turngeräten (wie Kästen, Matten, aber auch Tischen, Bänken, Stühlen, Brettern) sowie einem vielfältigen Material (Seile, Tücher, Kartons, Kisten etc) Bewegungsbahnen angelegt, die großräumige Bewegungen provozieren und Anforderungen an die Kinder stellen, die sie benutzen. Da Kinder in ihnen nicht einfach Anlagen sehen, an denen sich die eigene Beweglichkeit messen und trainieren lässt, sondern sie stets mit Spielvorstellungen besetzen, sollte der Aufbau der Landschaft einer Spielidee folgen, die von den Kindern weitergesponnen und durch Anbauten erweitert werden kann. Kästen müssen erstiegen werden wie Berge, über Bänke muss balanciert werden, als ob man einen reißenden Fluss überquerte, unter Tischen wird durchgekrabbelt wie durch ein Tunnel, eine auf Reifen gelegte schwankende Platte dient dazu, einen See zu überqueren. Bewegungsgeräte wie Rollbretter erlauben die Landschaft zu „erfahren“. Mit weiterem Material können Höhlen oder Häuser gebaut, Labyrinth markiert oder Boote dargestellt werden.

Zusätzlich werden Alltagsmaterialien verwendet, die leicht und kostenlos zu beschaffen sind und zu vielfältigen Spielarrangements genutzt werden können: Kartons, Bierdeckel, Papprollen, Folien, Tapeten, alte Zeitungen und dergleichen mehr. Diese alltäglichen Materialien haben den großen Vorteil, dass sie Kindern auch außerhalb der Förderstunden in den Einrichtungen zur Verfügung gestellt werden können und sie darauf auch in ihrem Wohnumfeld stoßen. Sie können dann die gelernten Spielverwendungen auch in ihren spontanen Spielen wiederholen und variieren.

Eine Bewegungslandschaft sollte möglichst unterschiedliche Anforderungen an die Beweglichkeit und Geschicklichkeit ihrer Nutzer stellen. Die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade erlauben jedem Kind die Aufgaben anzugehen, die es bewältigen kann. Bewegungslandschaften lassen sich, wenn die Materialien vorhanden sind, rasch auf- und abbauen, können nach Bedarf abgeändert werden, um neue Spielideen zu realisieren.

Sofern ein eigener Bewegungsraum vorhanden ist, kann dort eine sogenannte „Bewegungsbaustelle“ eingerichtet werden, die den Kindern ständig zur Verfügung steht.

Die Bewegungsbaustelle

Damit ist gemeint: Bewegungsraum- oder -gelände mit variablen Bewegungselementen zum Klettern, Balancieren und Springen, die von den Kindern selbständig und aktiv genutzt und gegebenenfalls umfunktioniert werden können, wie Balken, Kisten, Brettern, Matratzen, Reifen, Leitern (z.T. sehr preiswert oder umsonst zu bekommen), - dazu fest installiert: Schaukeln, Rutschen, Klettergerüst, Höhlen, verschiedene Ebenen, unebene Böden, Bäume, Berg- und Talbahnen..., - außerdem diverse Spiel- und Bewegungsmaterialien wie Rollbretter, Seile, Riesensäcke, Schwungtücher, Strickleitern, Kriechtunnel, Roller, Rollschuhe, Pedalo etc. – Von der Grundausstattung (Deckenhaken etc.), Geräten und Materialien her sollte eine wechselnde Nutzung möglich sein, damit die Kinder immer wieder neue Bewegungsspiele kreieren können. Dies wirkt Langeweile und Eintönigkeit entgegen, fördert die Phantasie und schafft die Voraussetzung dafür, daß Kinder je nach Bedarf und Entwicklungsstadium „ihre“ individuelle Bewegungsbaustelle schaffen können.

Beachtet werden muss dabei:

- *Offenkundige Gefahren sind im Vorfeld auszuschalten (z.B. Glätten von Brettern, Abschrauben von Reifenventilen etc.).*
- *Die Bewegungsbaustelle darf nicht überfüllt sein, d.h. es muß Regeln und Absprachen für ihre Nutzung geben.*
- *Erwachsene müssen für Hilfestellung zur Verfügung stehen, ohne ständig einzugreifen (Kinder wissen in der Regel, was sie sich zutrauen können) (Lill 1998, S.96/97).*

- Miedzinski, K: Die Bewegungsbaustelle, Dortmund 1983

Vielfältige von Kindern mitentwickelte Bau- und Bewegungsideen für Wohnung, Kindergarten und Schule

Bewegungsparcours im Außenbereich

Vor allem im Außenbereich können Bewegungsbahnen auch als längerfristiges Spielangebot aufgebaut werden. Sie müssen dann so angelegt sein, dass sie die Nutzung durch die Kinder über längere Zeiträume überstehen. Je nach Stabilität oder möglicher Gefährdung können sie dann immer wieder mit oder ohne Aufsicht von den Kindern frei genutzt werden.

Trotz der längerfristigen Nutzung sollten Bewegungsbahnen auch im Außengelände leicht abzubauen und zu verändern sein. Holzteile, die miteinander verschraubt werden, sind geeigneter als gemauerte Teile. Wo etwa im Außenbereich ein reißender Fluss durchquert werden muss, tut es ein Stück Teichfolie, die im Erdreich eingegraben wird, ebenso gut wie eine gemauerte Wasserstelle.

Für Bewegungsangebote einsetzbare Geräte und Materialien

- *Herkömmliche Sporthallengeräte: Kasten, Barren, Reck, Langbank, Trampolin, Minitramp, Turnmatten, Weichbodenmatte, Ringe, Tau, Sprossenwand, Seile, Reifen, Bälle – oftmals mit einem andern Einsatz als gewohnt,*
 - *Geräte aus heilpädagogischer Rhythmik und Krankengymnastik: Pezziball, Rolle, Hocker, Stäbe, Wurfringe, Therapiekreisel, Schaukelbrett, Kegel, Schwungfahnen, Tücher, Schaumstoffbälle, Bänder, Bauklötze, Rhythmus- und Musikinstrumente, Fingerfarben, Sandsäckchen,*
 - *Psychomotorische Materialien: Pedalos, Rollbrett, Schwungtuch, Aitramp, Bau- und Konstruktionsmaterial aus Holz oder Schaumstoff, Heulhörner, Kriechtunnel, Riesenmikadostäbe, Hüpfball, Hüpfstock, Zeitlupenball, Riesenluftballon,*
 - *Materialien aus dem Freizeitbereich: Rollschuhe, Skateboard, Inlineskates, Fahrrad, Roller, Kuppelzelt, Fallschirm, Schaukeln, Trimpolin, Stelzen, Strickleitern, Jongliermaterial, Drachen, Jo-jo, Luftballon, Rückschlagspiele, Tennis, Tischtennis, Bocciakugeln, Frisbee, Murneln (Köckenberger 1999, S.16).*
-

Bewegungsstunden

Wegen des verbreiteten Bewegungsmangels von Kindern ist es sinnvoll, die allgemeine Bewegungserziehung um spezielle Förderangebote zu ergänzen. Sie können entweder von Fachkräften der Einrichtung, die eine einschlägige Vorbildung haben, oder von externen Fachleuten abgehalten werden. Inzwischen werden Förderstunden auch von Turnvereinen angeboten und können unter Umständen genutzt werden.

In Bewegungsstunden werden Anregungen zu Spielideen und Bewegungsformen gegeben, die abgestufte Schwierigkeiten

vorsehen, um das Bewegungsrepertoire der Kinder zu erweitern. Die Stunde wird in unterschiedliche Phasen eingeteilt, um einerseits dem Spielbedürfnis freien Lauf zu lassen, andererseits Impulse durch die Erzieherin zu setzen. Die Erzieherin geht zwar mit einem Konzept in die Stunde, soll aber offen bleiben für Änderungen und Vorschläge durch die Kinder.

Anregungen zur Durchführung von Bewegungsstunden, zu Spielideen, zum Materialeinsatz sowie zum Verhalten der Erzieherin finden sich in zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen.

- Renate Zimmer: *Kreative Bewegungsspiele. Psychomotorische Förderung im Kindergarten, Freiburg 1989*

Neben einer allgemeinen Begründung psychomotorischer Förderung zahlreiche die Phantasie anregende Bewegungsspiele

- Helmut Köckenberger: *Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial, Dortmund 1999*

Umfassende Auflistung von verwendbaren Alltagsmaterialien und was man damit machen kann.

- Wolfgang Beudels/ Rudolf Lensing-Conrady/ Hans Jürgen Beins: *Das ist für mich ein Kinderspiel. Handbuch zur psychomotorischen Praxis, Dortmund 1994*

Ausführliche Sammlung von Übungen zur Förderung von Grobmotorik, Feinmotorik, Gleichgewicht, Entspannung, Wahrnehmung, Reaktion, Ausdauer und Sozialverhalten

- Nils Neuber: *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater, Aachen 2000*

Grundlagen, methodisch-didaktische Begründung und Spielanregungen

- Sabine Herm: *Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten, Weinheim 2001 (11. Auflage)*

Beispiele für Bewegungs- und Wahrnehmungsspiele

Bewegung und Entspannung

Mit der Bewegung verbunden ist die Anspannung, das gesetzte Ziel auch zu erreichen, den gewagten Sprung zu tun oder alle Kraft zusammenzunehmen, um durchzuhalten. Dazu gehört dann als Ausgleich die Entspannung, in der alle willentlichen Anstrengungen zurückgenommen werden. Die Weise, wie wir herkömmlicherweise Sport betreiben, ist einseitig darauf gerichtet, Leistungen zu erbringen, aber vernachlässigt den notwendi-

gen Ausgleich über die bewusste Entspannung, in der die Kraft und Bereitschaft gesammelt wird, sich wieder anzustrengen.

Tiefe Entspannung wird am besten über meditative Verfahren erreicht, die vor allem darauf abzielen, den „Input“ sinnlicher Wahrnehmungen zu reduzieren. Die Sinnestätigkeit wird deswegen entweder ganz oder auf einen engen Ausschnitt zurückgefahren. Darum kann ebenso gut mit geschlossenen Augen und der ganzen Konzentration auf die eigene Innenwelt meditiert werden wie durch die Konzentration, die das stete Blicken auf ein Bild oder einen Gegenstand bewirkt. Oder die ganze Aufmerksamkeit wird auf einen einzigen sich wiederholenden Bewegungsablauf gerichtet.

Mit Kindern müssen diese meditativen Verfahren abgewandelt werden. Bewährt haben sich sogenannte „Phantasiereisen“ oder auch „Traumreisen“, bei denen die Kinder mit geschlossenen Augen auf dem Boden ruhen und von der Leiterin langsame, ineinander übergehende Vorstellungsbilder vorgesprochen bekommen. Andererseits wird eine tiefe Entspannung auch durch ein auf Kinder zugeschnittenes Yoga erreicht, in dem die bildhaften Elemente betont werden, wie etwa eine Blüte, die sich langsam öffnet und die Kinder über die ausgestreckten Arme darstellen.

Darüber hinaus gibt es eine ganze Reihe Entspannungsmethoden für Kinder, die leicht der Fachliteratur entnommen werden können.

- Parahansa Swami Maheshwarananda: *Yoga mit Kindern, München 1990*

Yoga-Übungen für Kleinkinder, Vorschulkinder und Schulkinder. Für das Vorschulalter werden Übungen vorgeschlagen, die Bilder, Tiere und Pflanzen darstellen

- Helmut Köckenberger/ Gudrun Gaiser: *Sei doch endlich still! Entspannungsspiele und -geschichten für Kinder, Dortmund 2000*

Entspannungsgeschichten, Traumgeschichten, Spiele zur Beruhigung und zur Körpererfahrung, Atemspiele, Massagespiele

- Renate Zimmer: *Bewegung und Entspannung. Anregungen für die praktische Arbeit mit Kindern, Freiburg 2002*

Bewegungsübungen im Wechsel von Anspannung und Entspannung

Grenzen der Bewegungserziehung

Die Entwicklung psychomotorischer Förderung, die das kindliche Spielbedürfnis und die kindliche Bewegungslust anspricht, stellt gegenüber der herkömmlichen Kindergartenpädagogik einen wichtigen und unverzichtbaren Fortschritt dar. Sie kann die Bewegungsmängel, die sich aus den Lebensbedingungen ergeben, bis zu einem gewissen Grad ausgleichen und eine umfassendere und ganzheitlichere Entwicklung fördern. Sie unterliegt aber auch den Grenzen, mit denen jede pädagogische Maßnahme und Einrichtung rechnen muss. Das heißt in diesem Fall: Sie kann die Erfahrungen und Anregungen nicht vollständig ersetzen, die Kinder in einem natürlichen Bewegungsraum und im Umgang mit einer selbstbestimmten Spielgruppe im freien Gelände erwarten.

Das aus großen Kartons, Matten, Sichtschutzwänden oder dergleichen Material aufgebaute Labyrinth fällt zwangsläufig weniger anregend aus als ein Versteckspiel zwischen Büschen und Erdwällen. Während das Material im geplanten Labyrinth rasch eingeschätzt werden kann (Beispiel: die als Steigung schräg gestellte Bank), verändert sich der Untergrund im offenen Gelände mit jedem Schritt und stellt immer neue Anforderung an die Geschicklichkeit, Anpassungsfähigkeit und das Gleichgewicht. Sinnliche Wahrnehmung und motorisches Verhalten müssen rascher und präziser aufeinander abgestimmt werden. Jede fehlerhafte Einschätzung zeigt auf der Stelle Folgen, die berücksichtigt werden müssen und zu verändertem Verhalten zwingen.

Darum stellt es eine unverzichtbare Ergänzung jeder Bewegungserziehung dar, Bewegung im offenen Gelände zu ermöglichen, z.B. durch Exkursionen in den öffentlichen Raum (Straßen, Parks, Einkaufszentren), oder indem Waldtage angesetzt werden, die im Stil der Waldkindergärten in einem Waldgelände verbracht werden.

Der natürliche Bewegungsraum

Das Kindergartenkind braucht mehrere und verschiedenartige Bewegungsräume, in denen es unter immer veränderten Umweltbedingungen, vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen sammeln kann.

Diese Voraussetzungen sind vor allem in der freien Natur gegeben. Hier kann das Kind seinem Laufbedürfnis und seinem Bewegungsdrang ungehindert nachgeben.

Im Überklettern und Überspringen von natürlichen Hindernissen, im Bergauf- und – Ablaufen, im Balancieren über Baumstämme, im Barfuss-über-Wiese-und-Waldboden-Laufen, im Spielen mit Blättern, Tannenzapfen, Steinen, Wasser und Schnee etc. macht das Kind grundlegende und die vielfältigsten Erfahrungen. Es lernt räumliche Distanzen einschätzen, seine Bewegungen den Geländegegebenheiten und den Unebenheiten des Bodens anzupassen, übt sein Gleichgewicht und vieles mehr.(...)

Keine Turnhalle und kein Kindergartenraum, und seien sie noch so phantastisch eingerichtet, bieten für die Bewegungsentwicklung des Kindes so vielfältige Möglichkeiten wie die „natürlichen Bewegungsräume“ (Bissing 1983, S. 21).

3.1.5. Der „phantasmatische“ Körper

Die für den Elementarbereich empfohlenen Bewegungsangebote und psychomotorischen Übungen haben zum Ziel, Bewegungsmängel auszugleichen, die aus den Lebensbedingungen heutiger Kinder erwachsen und wollen darüber ihr Selbstwertgefühl stärken und allgemein soziale und kognitive Kompetenzen fördern.

Die französischen Psychomotoriker Aucouturier und Lapiere haben unter Einbeziehung psychoanalytischer und psychotherapeutischer Konzepte eine weiter gehende Konzeption entwickelt und für die pädagogische Arbeit umgesetzt. Das Selbstbild, das ein Kind aufgrund seiner körperlichen Fähigkeiten und deren Einschätzung durch seine Umgebung ausbildet, ist dem Kind bewußt zugänglich. Es kann benennen, was es zuwege bringt und woran es scheitert. Dieses bewusste Körperbild wird nach Aucouturier und Lapiere aber überformt von einem unbewussten, „phantasmatischen“ Körperbild, einem „imaginären Körper“ (das heißt die nicht bewusste 'Vorstellung vom eigenen Körper) mit seinen affektiv-emotionalen Aspekten. Dieses Imaginäre,

diese Phantasmatik sind die nichtbewussten Bilder vom Körper, die aus den ersten körperlichen Beziehungen hervorgegangen sind“ (Esser 2000, S.33).

Herkunft des „phantasmatischen“ Körperbildes

Das neugeborene Kind benötigt die Anerkennung und Wertschätzung durch seine Bezugsperson so dringend wie Pflege und Nahrung. Es begegnet dieser Person aber zunächst auf dem „Niveau tonisch-emotionaler Organisation“. „Dem andern zu begegnen heißt auf diesem Niveau, einer taktilen Empfindung (der Haut) zu begegnen. Darüber hinaus kommt das Kind mit der Bewegung des anderen, mit der tonischen Organisation eines anderen Lebewesens in Kontakt. (...) In diesem Alter ist es das einzige Niveau, auf dem eine wirkliche Kommunikation entstehen oder eben nicht entstehen kann“ (Lapierre/ Aucouturier 1998, S.56/57).

In diesen frühen Beziehungen können bestimmte Bereiche des kindlichen Körpers durch die Betreuungsperson aus der Wertschätzung ausgeklammert und deshalb von der Wahrnehmung des Kindes ausgeschlossen werden. „Die annullierten (das heißt für nichtig erklärten) Zonen sind verbunden mit einem beziehungsmaßbigen Mangel in der Interaktion zwischen Mutter und Kind. Es sind Zonen, mit denen sich ein hohes Maß an Spannungen und Schmerzen, ein hohes Maß an Unlust verbunden ist. (...) Die Spannungen und die dazu gehörigen Emotionen, die als zu schmerzhaft erlebt wurden, werden in der Folge verdrängt“ (Esser 2000, S.33).

In den „phantasmatischen“ Körper sind also körperliche Einschränkungen und Zurückweisungen aus frühester Kindheit eingeschrieben. Und es sind diese Einschränkungen, die später das Kind daran hindern, seine Bewegungslust vollständig auszuleben: Die belasteten Bereiche bleiben ausgeklammert.

Das bedeutet aber, dass es nicht ausschließlich die fehlenden Bewegungsanreize sind, die kindliche Bewegungslust hemmen, sondern eben auch und vielleicht in erster Linie, die unbewussten inneren Blockaden. In der Konsequenz sucht die psychomotorische Pädagogik dieser Richtung, über die Bewegung mit dem Kind in Kontakt zu treten und die ausgeblendeten Bereiche zugänglich zu machen. Indem die verdrängten Zonen in Bewegung und Spiel aktualisiert werden, sollen die davon blockierten

Fähigkeiten freigesetzt und die offene Entwicklung gesichert werden.

Diesem Ansatz entsprechend ist diese psychomotorische Richtung auf eine gruppen- oder einzeltherapeutische Behandlung ausgerichtet.

Eine Psychomotorik-Stunde nach Aucouturier

Psychomotorik-Stunden werden inhaltlich nicht im voraus festgelegt und systematisch durchgeplant, sondern es wird ein Raum eingerichtet, der dem Kind ein bestimmtes Angebot zur Verfügung stellt: den sensomotorischen Bereich, den symbolischen Bereich und den Konstruktionsbereich. In der Regel wird mit einem solchen Aufbau in Turnhallen gearbeitet. (...)

Die Beobachtung der Entwicklungsdynamik des Kindes hat ergeben, daß man vier Phasen im Ablauf einer Psychomotorik-Stunde unterscheidet, die sich regelmäßig wiederholen.

In der ersten Phase der Stunde kann das Kind seine Spannungen abregieren und seine motorische Impulsivität ausleben. Provokativ steht zu Beginn jeder Stunde zu diesem Zweck eine hohe Mauer, ein großer Turm oder ähnliches aus den Schaumstoffblöcken bereit. Das Kind kann zerstören, wiederaufbauen und wieder zerstören. Es zerstört dabei eine bestimmte vorgegebene Struktur und verliert zudem über dem körperlichen Einsatz auch die eigene Körperstruktur, die eigenen Körpergrenzen, wenn es sich beispielsweise beim Umfallen mit in die Schaumstoffblöcke fallen läßt. (...)

Erschöpft sich diese Aktivität, kann das Kind in der zweiten Phase die Struktur seines Körpers über die Aktivität im sensomotorischen Bereich wiedergewinnen. Lustvolles Bewegungs- und Wahrnehmungs-Erleben verbindet körperliche Empfindungen und tonisch-emotionale Zustände. Nachdem das Kind seine Spannungen zunächst abregieren können, kann es nun viel bewusster und aufmerksamer seine Körperstruktur rekonstruieren.

Die Bilder, die im sensomotorischen Bereich auftauchen, können sich im symbolischen Spiel konkretisieren, der dritten Phase einer Psychomotorik-Stunde. Das Kind durchlebt Situationen, die in direkter Verbindung zu seiner affektiven Geschichte stehen. Es kann mit seinem tonisch-emotionalen Ausdruck spielen.

Schließlich die vierte Phase: Im konstruktiven Bereich gewinnt das Kind Abstand von den intensiven Emotionen der gelebten und erlebten Geschichten, es sammelt sich und bereitet sich auf die Realität des Alltags vor. Das Erlebte wird noch einmal aufgegriffen, verbalisiert und gedeutet. Durch den vorherigen tonisch-emotionalen Ausdruck ist das Kind jetzt eher bereit und fähig, mit der Psychomotorik-Therapeutin auf einer abstrakteren Ebene zu kommunizieren und offen und aufmerksam für das Gespräch zu sein (Esser 2000. S. 42-45).

3.2. SPIEL UND PHANTASIE

Alles Spiel ruft in diesem Alter nach Bewegung. Erst über das bewegte Spiel können Phantasien „realisiert“ und ausgelebt werden. Beim Gehen über das am Boden liegende Seil balancieren die Kinder über eine unergründliche Schlucht hinweg und konzentrieren sich darauf, den lebensgefährlichen Übergang zu meistern. Die spielerische Bewegung erzeugt die Vorstellung und die Vorstellung wird in Gang gehalten durch die Bewegung.

3.2.1. Von der Natur des Spiels

Neben der Sprache ist es das Spiel, das den Menschen zum Menschen macht und von allen übrigen Lebewesen unterscheidet. Zwar spielen auch junge Tiere. Sie agieren dabei instinktive Verhaltensweisen aus, beißen zu, ohne ernsthaft zu beißen, verfolgen sich und trainieren darüber ihre arteigenen Verhaltensweisen. Junge Katzen jagen hinter einem Wollknäuel her, als ob es sich um die Maus handelte. Das Wollknäuel dient als Auslöser ihres Jagdverhaltens, aber nach allem, was wir wissen, sind ihre Spiele nicht von Vorstellungen geleitet. Oder anders gesagt: Sie wissen nicht, dass sie das Wollknäuel als Maus benutzen.

Menschliches Spiel ist symbolisches Spiel

Natürlich balgen sich auch Kinder zum Spaß, hüpfen, springen, erproben ihr Gleichgewicht, erweitern damit ihre Geschicklichkeit und trainieren zentrale körperliche Funktionen. Es sind die Tätigkeiten, die als „Funktionsspiele“ bezeichnet werden und die nur aus Lust an der Bewegung und der damit verbundenen körperlichen Selbsterfahrung ausgeführt werden. Säuglinge erkunden in solchen Bewegungsabläufen ihre Aktionsmöglichkeiten und erforschen darüber ihre Umwelt.

Aber sehr bald werden diese Spiele von Vorstellungen begleitet, die sie auslösen und steuern. Mit der Spielfähigkeit, die schon um den ersten Geburtstag herum sich auszubilden beginnt, lösen die Bewegungen Vorstellungen aus. Zunächst eher zufällig und abhängig von Gegenständen, die ins Wahrnehmungsfeld geraten und Anlass zu Spielhandlungen geben. Mit der entwickelten Spielfähigkeit kehrt sich das Verhältnis dann um: Jetzt werden

die Gegenstände gesucht, um an ihnen vorgedachte Handlungen auszuführen.

Aber auch, wo es scheinbar nur um körperliche Bewegung oder reine Konstruktionsspiele geht, heften sich Vorstellungen an die Tätigkeiten. Selbst wo nur Bauklötze übereinander geschichtet werden, entsteht vor dem inneren Auge des Spielenden ein Turm, den man besteigen oder gegen Angreifer verteidigen kann. Beim konzentrierten Buddeln unter den Ästen eines Baumes taucht die Vorstellung auf, darunter auf einen Schatz zu stoßen. Menschliches Spiel ist fast von Anfang an „symbolisch“, stellt über Spieltätigkeiten und Gegenstände imaginierte Handlungen und Dinge dar. Das heißt aber, dass den Spielenden die Fiktivität ihres Handelns bewusst ist.

Wir spielen nicht nur in der Kindheit

Wiederum anders als die meisten Tiere spielen wir nicht nur in unserer Kindheit. Menschen bleiben lebenslang Spieler, die Frage ist nur, ob und in welchen Formen sie im Erwachsenenleben dazu noch Gelegenheit haben und sie sich noch gestatten können zu spielen.

Dass wir Spielen vor allem als Beschäftigung von Kindern ansehen, hat mit der Erwachsenenrolle zu tun, die sich in der bürgerlichen Arbeitsgesellschaft herausbildete. Aus zahlreichen Berichten und Abbildungen wissen wir, dass die Menschen in früheren Gesellschaften auch im Erwachsenenalter begeisterte Spieler waren. Die Pädagogen und Volksaufklärer des 18. Jh.s kämpfen dann erbittert gegen das Laster der „Spielsucht“, die der in der neuen Gesellschaft geforderten Arbeitshaltung entgegenstand. Erwachsensein verbindet sich nun mit gesellschaftlicher Arbeit, und Spielen wird in hartem Gegensatz zum Ernst der Erwerbsarbeit gesehen, die sich ja tatsächlich für viele Menschen in eintönigen Handgriffen erschöpfte und immer noch erschöpft. Das Spiel des Erwachsenen wurde auf die „Freizeit“ beschränkt, in der er sich von der Berufsarbeit erholen soll und deshalb auch entspannt spielen darf. Die mit der Verkürzung der Arbeitszeiten entstehende „Freizeitgesellschaft“ bietet ihren Mitgliedern, von den Gesellschaftsspielen bis zum Fernsehquiz, ständig Spielanreize, die von den meisten Menschen dankbar angenommen werden. Allerdings verlaufen die meisten Freizeitspiele der Erwachsenen nach festen Regeln und Ritualen, und zeigen nicht mehr die offene Beweglichkeit kindlichen Spielens.

Spiel und Arbeit

Inzwischen hat sich aber auch das Verhältnis von Spiel und Arbeit verändert.

Zwar forderte produktive Arbeit schon immer einen guten Schuss Spielfähigkeit. In der heutigen Arbeitswelt wird jedoch für immer weitere Arbeitsbereiche ein gewisses Maß an spielerischer Beweglichkeit erwartet. In Stellenanzeigen ist deshalb von „Kreativität“ und „Innovationsfähigkeit“ die Rede. Gemeint ist die Fähigkeit, Problemlösungen durch offenes Assoziieren zu finden statt durch systematisches Forschen, sowie die Bereitschaft, von gewohnten Pfaden abzuweichen und neue Wege zu erproben. In beiden Fällen wird eine bewusst einsetzbare und bewegliche Vorstellung verlangt, sozusagen ein Spielen mit den Möglichkeiten im Kopf, das sich nur über das tätige Spielen ausbilden und kultivieren lässt. Insofern entfaltet schon das kindliche Spiel eine „Schlüsselkompetenz“ für die spätere Arbeitswelt.

Spricht man vom „Arbeiten“, sind zwei Begriffe zu unterscheiden: Einmal die Fähigkeit des Menschen, die eigene Umwelt nach seinen Bedürfnissen und Absichten zu bearbeiten, und zweitens die Notwendigkeit, in unserer Erwerbsgesellschaft gegen Lohn im Dienste eines Arbeitgebers sein Brot zu verdienen. Spielen entspricht diesem ersten und ursprünglichen Begriff von Arbeit, und in diesem Sinne stellt Spiel die Arbeit des Kindes dar und ist so ernst zu nehmen wie die produktive Arbeitstätigkeit des Erwachsenen. Tatsächlich werden im kindlichen Spiel Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgebildet, die ihm später in der Arbeitswelt zugute kommen: zielgerichtetes Streben, selbst motivierte Ausdauer, offenes Probedenken und dergleichen mehr.

Die schillernde Natur des Spiels

Die Frage, was Spielen ausmache und welchen Sinn es im menschlichen Leben einnehme, hat gelehrte Denker seit Jahrhunderten beschäftigt.

Es ist dem philosophischen und wissenschaftlichen Nachdenken über das Spiel jedoch bezeichnenderweise niemals gelungen, eine brauchbare und allgemein akzeptierte „Spieltheorie“ auszuarbeiten. Alle Bestimmungen beschreiben wichtige Gesichtspunkte und Funktionen des Spiels, sind aber nicht in der Lage, es in allen seinen Facetten vollständig zu erfassen. Das allein besagt schon eine Menge über das Wesen des Spiels, dessen

bewegliche Offenheit sich gegen jede einfache Formel sperrt. Theoretische Begriffsbestimmung ist auf klare und eindeutige Aussagen angewiesen und verheddert sich bei der schillernden Natur des Spiels immer wieder in schwer auflösbare Widersprüche. Obwohl sich beispielsweise fast alle Spieltheoretiker darin einig sind, dass Spielen anders als die Arbeit keinen unmittelbaren Zweck verfolgt, kreist die Diskussion dann doch immer wieder um einen versteckten Nutzen, der sich hinter dem Rücken der Spielenden realisiere, ähnlich wie der Zweck des Spielens junger Katzen mit dem Wollknäuel im Training ihres Jagdinstinkts gesehen wird.

Die Theorie der Vorübung

In pädagogischen Abhandlungen zum kindlichen Spielen erfreute sich der Hinweis auf eine versteckte Nützlichkeit kindlichen Spielens besonderer Beliebtheit.

Sie hat verschiedene Ausprägungen gefunden. Um die Wende zum 20. Jh. stellte Groos die These auf, kindliches Spielen diene der Vorübung von Tätigkeiten und Fähigkeiten, die der spätere Erwachsene beherrschen müsse. Das psychoanalytische Verständnis ging in veränderter Form in eine ähnliche Richtung: Dem Kind, das sich in ständiger Unterlegenheit und Abhängigkeit vom Erwachsenen befinde, ermögliche Spielen, Wünsche und Ängste im Medium des Spiels zu realisieren, es müsse also nicht warten, bis es selbst die aus seiner Sicht mächtige Stellung des Erwachsenen erreiche. Auch diese Argumentation läuft auf ein „Lernen“ für das spätere Leben hinaus: dem Spielen wird damit bescheinigt, Kinder würden über die spielerischen Nachahmungen der Erwachsenenwelt in ihre späteren gesellschaftlichen Rollen hineinwachsen und darüber auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet.

In der moderneren Version wird auf die vielen „Kompetenzen“ hingewiesen, die kindliches Spielen ganz nebenbei ausbilde und die Kinder gerade auch auf die Anforderungen der Schule und der spätere Berufsarbeit vorbereiteten. Insbesondere ist es die bewegliche Vorstellungskraft, das Spielen im Kopf, das die schon erwähnten „Qualifikationen“ kreativen Querdenkens befördere. Alle diese Konzeptionen laufen darauf hinaus, dem Spielen einen tiefen und anhaltenden Nutzen für das spätere Leben zuzuschreiben.

Solche Bestimmungen treffen einzelne Gesichtspunkte, aber sie erschöpfen nicht die Natur des Spielens. Was immer nebenbei darüber an Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden mag, weder das kindliche noch das Spiel von Erwachsenen erschöpft sich in nutzbaren Resultaten. Bei Kindern mag das noch einleuchtender sein, denn natürlich spielt kein Kind um irgendwelche später brauchbaren „Kompetenzen“ zu erwerben. Halten wir deshalb fest: Spielen sprengt alle bewussten oder durch die Hintertür sich ergebenden Nutzenwendungen. Spielen genügt sich selbst und ist sich im Augenblick des Spielens Zweck genug.

Gestaltung der inneren Vorstellungen

Fragt man nach, was Spieler im Moment des Spielens zu dieser zwecklosen Beschäftigung motiviert, dann muss man sie im aktuellen Spielgeschehen selbst suchen. Und darauf lässt sich durchaus eine Antwort finden. Von den ersten Anfängen an erlaubt uns das Spiel, innere Regungen und Bilder in stellvertretenden Gestaltungen nach außen zu kehren und damit mitteilbar zu machen. Es erlaubt (Kindern wie Erwachsenen), den begrenzten sinnlichen Wahrnehmungsradius zu sprengen, Handlungen, Wünsche und Träume (Spiel-)Wirklichkeit werden zu lassen, die alle eigenen Handlungsmöglichkeiten übersteigen. Spielen ermöglicht, diese Vorstellungen über die stellvertretende „symbolische“ Darstellung in die gelebte und sinnlich erfahrbare Wahrnehmung zu übertragen. Es gestattet, Wünsche, Bedürfnisse und Ängste, die ja oft mit den äußeren Lebensbedingungen so schwer vereinbar sind, zum Ausdruck zu bringen und mitzuteilen.

Das Zwischenreich des Spiels

Bei der Umsetzung innerer Vorstellungen in die spielerische und symbolische Gestalt aber verändern sie sich. Sie müssen sich an die Formsprachen anpassen, die die kulturell geprägten Spielweisen zur Verfügung stellen, weil sie nur dann mitteilbar und verstehbar werden. Es entsteht darum so etwas wie ein dritter Bereich unserer Wahrnehmung zwischen der sinnlich erfahrbaren Außenwelt und der nur uns selbst zugänglichen Innenwelt. Es ist die gleiche Umformung zu einer verständlichen und nachvollziehbaren Produktion, die dem künstlerischen Schaffen zugrunde liegt. Was jeder Mensch in seinen spontanen Spielen realisiert, ist letzten Endes nichts Anderes als das, was ein Künstler tut, nur dass die künstlerischen Gestaltungen eine grö-

ßere Allgemeingültigkeit erreichen, mehr Menschen darin ihre eigenen Sehnsüchte und inneren Bilder wieder erkennen. Spielen ist deshalb auch die Triebfeder und der Ursprung aller menschlichen Kultur und in diesem Sinne ist Friedrich Schillers berühmter Satz zu verstehen, der Mensch sei nur da vollkommener Mensch, wo er spielt.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum Spielen so wesentlich für die Entwicklung von Kindern ist. Es erlaubt ihnen, innere Impulse und Neigungen darzustellen und auszutauschen, und führt sie zugleich in die Gesellschaft und die Kultur ein, in der sie aufwachsen. Es stellt ein Gegengewicht gegenüber der übermächtigen materiellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit dar, und lässt die Spielenden zugleich teilhaben an den Regeln und Mythen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt sicherstellen.

3.2.2. Wie Kinder spielen

Kinder und Kindheit identifizieren wir fast selbstverständlich mit dem Spielen, und nur ein Kind, das ausdauernd und phantasievoll zu spielen versteht, ist ein „richtiges“ Kind. Und damit verbindet sich die Auffassung, Kinder verstünden zu spielen, eben weil sie Kinder sind. Die Kehrseite dieser Vorstellung legt die Erwachsenen einseitig auf die ernsthafte gesellschaftliche Arbeit fest. Aber ein genauerer Blick enthüllt ein etwas anderes Bild: Zwar haben Kinder eine quasi „natürliche“ Neigung zum Spiel, dennoch muss es wie fast alle menschlichen Fähigkeiten erst gelernt werden.

Mutter-Kind-Spiele

Angelegt wird die kindliche Spielfähigkeit sehr früh innerhalb der Mutter-Kind-Interaktion, beispielsweise im Guck-guck-Spiel, das jede Betreuungsperson, ohne nachzudenken, ab etwa dem sechsten, siebten Monat mit Kindern inszeniert: Das Verschwinden des mütterlichen Gesichts, das im Ernstfall Unbehagen auslösen würde, wird hier jedoch mit freudigem erwartungsvollem Lachen quittiert. Denn schon der Säugling weiß, dass das Verschwinden nur gespielt ist, daß die Mutter gleich wieder erscheinen wird. Irgendwann nach dem ersten Geburtstag wird dann das Kind die Rollen tauschen und sich selbst verstecken.

Wenige Monate nach dem Auftreten der ersten Guck-guck-Spiele läßt sich das von Daniel Stern so bezeichnete „Abstimmungsverhalten“ beobachten: Die Mutter wiederholt den Rhythmus kindlicher Äußerungen in einem andern Modus, beispielsweise kann sie das Stakkato seines Krähens im Rhythmus wiederholen, mit dem ihre Finger ihm kitzelnd über den Bauch krabbeln. Damit überträgt sie einen Handlungsablauf in einen andern und bereitet die Fähigkeit „symbolischer“ Übertragung vor, die allem Spielen zugrunde liegt. Wie sehr Kinder zu spielen verstehen, hängt auch von diesen ersten Anregungen ab.

Der Beginn des gegenständlichen Spiels

Die ersten Spielakte finden also noch in der Begegnung zwischen Betreuer und Kind statt. Aber auch das Spielen mit stellvertretenden Gegenständen hat seine Wurzeln schon im Säuglingsalter: Der gemeinsame Bezug auf Gegenstände wird im Gib-und-Nimm-Spiel eingeübt, das symbolisch den sozialen Austausch zwischen den Partnern repräsentiert und die Aufmerksamkeit des Kindes auf die gegenständliche Welt lenkt. Indem deren Eigenschaften mit den Händen und allen Sinnen „begriffen“ werden, können dann in der Folge auch die alltäglichen Handlungen und Gegenstände umfunktionierte werden und eine abweichende gespielte Bedeutung annehmen.

Miteinander spielen

Sobald Kinder die grundsätzliche Spielregel, das Ersetzen einer Handlung durch eine andere, realisiert haben, beginnen sie auch allein zu spielen. Sie gehen mit der Puppe so um, wie die Mutter mit ihnen umzugehen pflegt, geben ihr zu trinken und zu essen. Oder sie schieben einen Holzbaustein brummend über den Tisch und fahren damit Auto.

Das einsame Spielen wird zum sozialen Spiel, sobald andere Kinder anwesend sind. Zunächst spielen sie im sogenannten „Parallelspiel“ nebeneinander gleiche oder ähnliche Spiele, ohne zusammen zu spielen. Sie beobachten sich dabei und übernehmen von anderen, insbesondere von älteren Kindern, neue Spielmöglichkeiten und verbessern damit laufend ihre Spielfähigkeit.

Das Nebeneinanderspielen geht dann in ein Spielen mit den anderen Kindern über, bei dem eine gemeinsame Spielfiktion ausgedacht und verfolgt wird. Ohne die gegenseitigen Anregungen würden die phantasievollen Spiele, die man dabei beobachten

kann, nicht zustande kommen. Um gemeinsam zu spielen, müssen sie sich im Verlaufe des Spiels laufend über den Fortgang absprechen und ihre Ideen, Wünsche und Spielvorschläge koordinieren. Das ergibt sich schon beim Bauen einer Landschaft im Sandkasten, tritt aber noch viel auffallender beim Rollenspiel hervor, das nur über die ständige Abstimmung zwischen den Spielenden in Gang gehalten wird. Diese Abstimmung verlangt nicht nur die sprachliche Vereinbarung, sondern zwingt zur genauen Wahrnehmung der Aktivitäten des Spielpartners. Damit fördert Spielen ganz entscheidende Bereiche altersgemäßen Lernens: Soziale Wahrnehmung, Kommunikation und Sprachbeherrschung.

Auch dann aber spielen Kinder phasenweise wieder allein, in ihr einsames Spiel verloren, besonders beim „Konstruktionsspiel“, bei dem mit freien Materialien oder vorgefertigtem Spielzeug so etwas wie Modelle gebaut werden, gleichgültig, ob sie sich nun an bekannte Vorbilder anlehnen oder freie Phantasiegebilde erstellen. Aber selbst diese scheinbar einfacheren Spiele sind schon begleitet von Phantasien der Spielenden, die davon handeln, was man in und mit diesen Gestaltungen tun könnte. Sie beruhen bereits auf sozialen Phantasien.

Die gemeinsamen Rollenspiele

Die Spiele, in denen der soziale Umgang im Vordergrund steht und die eigentliche Spielmotivation ausmacht, nehmen den wichtigsten Platz im kindlichen Spielverhalten ein. Es sind die „Rollenspiele“, die Kinder ab etwa 3 Jahren unermüdlich und in immer neuen Varianten spielen, und die wiederum gegenständliche Spielaktivitäten mit einschließen: Um die Spielorte herzurichten oder die notwendigen Spielutensilien zu beschaffen, wird organisiert, umfunktioniert und konstruiert. Aus Kissen und Decken wird unter dem Tische eine Wohnung vorbereitet, oder das umgekehrte Tischchen wird als Boot eingesetzt, in der Mitte ein Besen als Mast angebracht und das Tischtuch als Segel darüber gehängt. Das Spiel regt also auch die kreative Gestaltung und die handwerkliche Feinmotorik an. Das alles aber sind nur Voraussetzungen, um das eigentliche Spiel zu realisieren, das soziale Zusammenwirken, das gleichzeitig immer auf zwei Ebenen abläuft, die aufeinander einwirken und sich ergänzen: Auf der einen Seite ist es der Umgang zwischen den Spielenden, der eingebettet ist in eine Handlung, die spielend vorangetrieben wird und sich zu einer Art Erzählung ausweitet. Auf

der anderen Seite die laufende gegenseitige Verständigung über die Spielhandlung, deren Personen und die Spielweisen.

Anders als das Theaterspiel braucht das kindliche Rollenspiel keinen Regisseur und keine Vorlage. Die Spielenden stimmen sich jeweils durch explizite oder implizite Abmachungen über die Spielinhalte ab: Entweder steigen sie kurz aus dem Spielgeschehen aus und besprechen, wie es weitergehen soll. Oder ein Spieler bringt ein neues Thema oder eine neue Figur ins Spiel und die Mitspieler lassen sich weiterspielend darauf ein. Das Interesse an einer gütlichen Einigung ist dabei größer als bei „ernsthaften“ Auseinandersetzungen und es gelingt den Spielgruppen meist, sich über recht lange Zeit zu verständigen. Da die Vorstellung immer noch die Tätigkeit in der stellvertretenden Spielhandlung braucht, um sich gegen die Übermacht der gegenwärtigen sinnlichen Wahrnehmung zu behaupten, sind die Spielenden motiviert, das Spiel nicht abbrechen zu lassen und den gemeinsamen Phantasieraum nicht verlassen zu müssen. Sie suchen deshalb nach Vereinbarungen, die den Interessen und Wünschen aller Beteiligten gerecht werden, und sie zeigen dabei eine Flexibilität und einen Erfindungsreichtum, den sie in alltäglichen Konflikten oft vermissen lassen. Über das fortgesetzte Rollenspiel werden Verständigung und Kompromisse geübt und können dann auch mehr oder weniger auf Alltagssituationen übertragen werden. Das Rollenspiel ist insofern eine Vorschule sozialen Lernens, und da die expliziten Absprachen über die Sprache ausgehandelt werden, fördert es zugleich die sprachlichen Fähigkeiten der Spielenden, die ja obendrein ständig in den darstellenden Spielsequenzen gefordert werden.

Vom Rollenspiel zum Phantasiespiel

Während die Drei- oder Vierjährigen vor allem Rollen und Handlungen nachspielen, die sie in ihrem Umfeld beobachtet haben, Mama und Papa darstellen oder Müllmann und Polizisten, sprengen die Spiele der Älteren zunehmend die alltägliche Erfahrung, realisieren Phantasien und greifen Stoffe aus Büchern und Medien auf. Auch in ihrer Form nähern sie sich Erzählungen an. Es geht dann weniger um das Nachspielen gesellschaftlicher Rollen, sondern um die Aufrichtung komplexer Fiktionen. Sie werden darum in Abgrenzung zum eigentlichen Rollenspiel auch als „Fiktionsspiele“ oder „Phantasiespiele“ bezeichnet.

Anfänglich werden in den kindlichen Rollenspielen Alltagssituationen nachgestellt. Das Kind etwa füttert die Puppe, wie es selbst gefüttert wurde, fährt mit dem Auto zur Arbeit, wie das die Eltern tun, oder kämmt sich, um sich für eine Einladung schön zu machen. Das heißt, es sind die alltäglichen Routinehandlungen, die sogenannten „Skripts“, die nachgespielt werden. Sie folgen einer Regelmäßigkeit, die uns so selbstverständlich ist, dass sie nicht mehr auffällt. Ein Restaurantbesuch etwa setzt sich aus dem Betreten des Lokals, dem Bestellen, dem Verzehr und dem Bezahlen zusammen. Indem sie diese alltäglichen Rituale nachspielen, machen sich Kinder bewusst, wie man sich in ihrer Umwelt zu verhalten hat.

Sehr bald erweitert sich das kindliche Spielrepertoire um die außerordentlichen Ereignisse, die den gewohnten Ablauf sprengen. Dann wird ein fauler Fisch serviert oder der Gast hat kein Geld zum Bezahlen dabei. Das Spiel wird nun viel spannender, denn es muss ausgehandelt werden, wie die Geschichte ausgeht. Die abgesprochenen Spielfiktionen und die spielend improvisierten Handlungen fügen sich zu einer Folge zusammen, die sich immer mehr an Geschichten annähert. Darum sind es im Ansatz Geschichten, die nun im Spiel ausgearbeitet werden, und die mit wachsender Spielfähigkeit immer komplizierter und phantastischer werden. Geschichten folgen aber festgelegten Regeln, die sie erst als Geschichten erkennbar machen und die dann beim Erzählen genau befolgt werden müssen, um verstanden zu werden. Beim improvisierten Rollenspiel reicht noch die Andeutung der Struktur, weil es keine Zuschauer kennt, und nur die Spielenden ihre Geschichte verstehen müssen.

Erzählfiktionen im Rollenspiel

Zuerst bringt ein Ehemann seinen Lohn nach Hause zu seiner Frau. Er ist sehr stolz, und sie zeigt sich dankbar und entzückt. Dann gibt sie ihm ihr verdientes Geld, und er zeigt sich ähnlich gerührt: 'Ich danke dir, Schatz.' Er regt an, sie könnten jetzt Ferien machen 'in einem wunderbaren Hotel am besten Platz in Puerto Rico'. Sie machen sich sofort auf den Weg (ohne zu packen), und sie fährt mit dem Auto, während er hinfliegt. In Puerto Rico angekommen, befinden sie sich an einem Strand, wo er ein

Monster erblickt und es umbringt, um seine Frau zu schützen. Sie entscheidet, nach Baltimore zurückzufahren, und er erinnert sie daran, dass sie auf ihn warten muss, 'denn ich bin dein Ehemann, Schätzchen'. Zu Hause zurück (ohne diesmal die Reise darzustellen), entdeckt er im Wohnzimmer Feuer. Er setzt eine Feuerwehrmütze auf und löscht die Flammen mit einem Schlauch (mit einer Stoffschlange). Die Frau erspürt noch ein neues und schließlich ein drittes Feuer. Er eilt in der Runde zu den entsprechenden Zimmern, löscht die Feuer und sorgt für die Sicherheit seiner Frau, bis schließlich das Feuer gar am Himmel erscheint und sogar 'Gott umbringen' könnte. Die Feuer-schlauch-Schlange wird in eine magische Schlange verwandelt, die schließlich das Feuer endgültig löscht (Garvey 1982, S.86).

Übergang zu Regelspielen

Das Regelspiel, das im Schulalter immer mehr das Rollenspiel ersetzt, ist durchaus auch als seine Fortsetzung zu verstehen. Der Spielregel liegt so gut wie immer noch eine einfache Erzählung zugrunde. Das gilt selbst für so simple Spiele wie „Mensch ärgere dich nicht“, das auf einen Wettlauf zwischen den Beteiligten hinausläuft. Die erzählende Grundlage tritt in den anspruchsvolleren Spielen sehr viel deutlicher hervor, wie etwa beim Schach, das den Kampf zweier Königreiche nachstellt, den wir aus so vielen großen Epen wie etwa dem „Nibelungenlied“ kennen. Die neueren Brettspiele, wie sie aus der Spielebewegung der 70er und 80er Jahre hervorgingen, haben die erzählenden Anteile über ein kompliziertes Regelwerk wieder stark ausgebaut. (Man denke etwa an Spiele wie „Die Siedler“).

Interaktive Computerspiele

Schließlich sind auch die Computerspiele als Regelspiele zu verstehen. Die Spielregeln müssen nun nicht mehr aus der Spielanleitung entnommen oder selbst ausgedacht werden, sondern stecken in der Programmierung des Spiels. Da der Computer ein hochkompliziertes Regelwerk mühelos speichern und ausführen kann, können diese Spiele die einfachen graphischen Zeichen der Brettspiele in eine fast filmische Darstellung überführen. Zugleich können den Spielern Alternativen und offene Entscheidungswege angeboten werden. Im Rahmen dessen, was die Programmierer vorgesehen haben, können die Nutzer über die Weiterführung des Spiels selbst entscheiden. Die „interakti-

ven“ Angebote machen diese Spiele auch schon für Kinder attraktiv, ermöglichen sie den Spielern doch, auf die mediale Vorlage zu reagieren.

Die frei schwebende Phantasie des Jugendlichen

Aus dem Spiel heraus entwickelt sich die Phantasie. Zunächst braucht das spielende Kind die stellvertretenden Spielhandlungen, um seine Spielphantasien zu halten. Man erkennt das bei zwei- oder dreijährigen Kindern daran, dass ihre Spiele noch von den zufällig gefundenen Gegenständen abhängen. Sie greifen nach einem Stück Holz, dessen Form sie an eine Bürste erinnert, um sich damit zu kämmen. Später, mit vier oder fünf, haben sie schon im Kopf, was sie darstellen wollen, und beginnen gezielt nach geeigneten Gegenständen zu suchen. Noch brauchen sie die Handlungsebene des Spiels, um diese Phantasien über längere Zeit aufrecht zu halten. Wiederum einige Jahre weiter, in den Jahren der Grundschule, genügen dann schon einige Sätze, um Phantasien auszuspinnen. Jetzt sind es vor allem Erzählungen, die die Phantasietätigkeit anregen und ausgestalten. Spätestens mit dem Einsetzen der Pubertät hat sich die Fähigkeit des Tagträumens ausgebildet: Die inneren Filme können nun auch ohne Spielhandlung und sprachlos über Stunden ausgebreitet und genossen werden. Die Phantasie hat sich endgültig vom Spielen abgelöst, hätte sich aber ohne die Spieltätigkeit nicht in dieser Weise ausbilden können.

Phantasie und Kreativität sind deshalb letzten Endes Ergebnis der kindlichen Spieltätigkeit. Phantasie lässt sich als Spielen mit inneren Vorstellungen (ohne die gegenständliche Handlung) bezeichnen, Kreativität als Anwendung dieser Fähigkeit auf das Lösen von Problemen, wobei angemessene Handlungen oder Lösungswege im spielerischen Ausprobieren (also auf assoziativem Wege statt über systematisches Nachdenken und Erproben) gefunden werden.

Aber auch wenn Jugendliche befähigt sind, sozusagen nur noch im Kopf zu spielen, zeigen sie doch weiterhin eine „natürliche“ Tendenz, ihre Phantasien auszuagieren: Ihre Unterhaltungen bleiben von Spieleinlagen und gestisch-mimischen Darstellungen durchsetzt.

3.2.3. Öffentliche Spielplätze

Es ist keine Frage, dass Spielen überhaupt, und insbesondere das Spielen in der Gruppe, eine tiefe und nachhaltige Wirkung auf die kindliche Entwicklung ausübt, dass dabei wie nebenbei Wahrnehmung und Beweglichkeit gefördert wird, in der ständigen Abstimmung die Sprachbeherrschung verbessert, in der Auseinandersetzung mit den anderen Spielern die eigenen Bedürfnisse geäußert und mit den andern abgestimmt und so die Selbstwahrnehmung gestärkt und soziales Verhalten angeregt werden. Da Kinder spontan und selbsttätig zum Spielen neigen, könnte die Beschreibung der kindlichen Spieltätigkeit zur Schlussfolgerung führen, die Kinder von pädagogischen Absichten zu verschonen und sie schlicht ihrem freien und spontanen Spiel zu überlassen, weil sie die genannten Fähigkeiten am besten von selbst und ohne erzieherische Eingriffe erwerben.

Spielen braucht Gelegenheit und Anregung

Zwei gewichtige Gründe sprechen dafür, das kindliche Spiel nicht einfach außerhalb pädagogischer Überlegungen zu lassen:

Erstens: Wie wir schon bei den Anfängen der kindlichen Spieltätigkeit beobachten können, entsteht kindliches Spielen nicht von selbst und völlig spontan, sondern wird durch das Verhalten der Bezugspersonen angeregt und gefördert. Sobald die Spielfähigkeit grundsätzlich ausgebildet ist, wird sie durch das Vorbild mitspielender Kinder ausdifferenziert und durch eine spielfreundliche Umgebung angeregt. Spielend werden dann mit den Mitspielenden immer neue und komplexere Spielweisen erworben. Was Kinder nun vor allem brauchen, ist der Raum und die freie Zeit, in Spielgruppen spontan und nach ihren eigenen Vorstellungen zu spielen. Spielräume und Spielzeiten müssen ihnen aber von den Erwachsenen zugestanden und zur Verfügung gestellt werden.

Zweitens: Solche offenen Spielsituationen sind für Großstadtkinder heute eher selten geworden. Einerseits fehlt ihnen in den dicht bebauten und verkehrsreichen Siedlungsräumen das Gelände, das spielend mit anderen Kindern erkundet und mit den eigenen Phantasien besetzt werden kann. Auch fällt die Straße als Treffpunkt und Spielraum aus. Sie ist nicht nur zu gefährlich, sondern auch zu geordnet, zu wenig anregend und damit zu langweilig geworden.

Erfahrung schützt vor Unfällen

Aber selbst wo auf unbebauten Grundstücken oder Grünanlagen dieser natürliche Spielraum noch vorhanden ist, lassen Eltern, teils aus berechtigter Vorsicht, teils aus Überängstlichkeit, ihre Kinder kaum unbeaufsichtigt ins Gelände gehen.

Eltern, die ihre Kinder keinem unkontrollierten Spielen aussetzen möchten, sei gesagt: Mehr als alle Vorsicht schützt Kinder eine sichere Beziehung und das Vertrauen, dass sie Gefahren einschätzen und richtig zu reagieren vermögen. Diese Fähigkeit lässt sich überdies unterstützen, indem man sie in überschaubaren Situationen selbständig handeln lässt. Ihre Handlungsfähigkeit ist dann einigermaßen einzuschätzen. Untersuchungen, die von der Versicherungswirtschaft in Auftrag gegeben wurden, ergaben, dass die Unfallgefahr von Kindern deutlich steigt, die kaum Belastungen und Gefahren ausgesetzt waren. Sie können dann Gefahrensituationen nicht angemessen einschätzen.

Gerätespielplätze

Der Einschränkung des öffentlichen Spielraumes begegnet unsere Gesellschaft mit der Bereitstellung von Plätzen, die für das Spielen von Kindern reserviert sind. Abgesehen davon, dass die Anzahl dieser Plätze kaum den Bedarf deckt, handelt es sich im allgemeinen dabei um sogenannte „Gerätespielplätze“, die zu Recht immer wieder kritisiert werden.

Die entscheidenden Kritikpunkte sind:

- Sie sind mit Bewegungsanlagen (Schaukeln, Wippen, Rutschen) bestückt, die zwar dem kindlichen Bewegungsdrang Raum bieten, aber eben fast nur zu Funktionsspielen einladen. Allenfalls der Sandkasten regt zu symbolischen Spielen an. Er ist aber nur für kleinere Kinder attraktiv. Die Spielphantasie der Kinder wird unterfordert.
- Die Plätze sind meist als rechtwinklige offene Räume angelegt, die den Erwachsenen die Aufsicht erleichtern. Nischen und Ecken, um sich zurückzuziehen, fehlen im allgemeinen.
- Zwar bieten sie Kindern, die in Mietwohnungen ohne bespielbares Außengelände leben, durchaus einen Spielraum, wo sie andere Kinder treffen und mit ihnen spielen können. Sie sind aber meist zu weit von der Wohnung entfernt, als dass Kinder sie alleine besuchen könnten.

- Sie sind insgesamt als ghettoartige Schutz- und Schonräume angelegt, die die Kinder von der Umwelt isolieren.

Zwar hat es sich im Gefolge der Abenteuer- und Bauspielplätze eingebürgert, Spielplätze etwas anregender und phantasievoller auszustatten, z.B. Palisadenforts aus Holz oder auch Seilbahnen aufzustellen. Dennoch bestehen viele Plätze nach wie vor aus vorgefertigten Geräten, die nur beschränkte Spielmöglichkeiten vorsehen.

Beschränkung auf Bewegungsspiele

Auf diesem Spielplatztyp werden die Spiele durch die Geräte festgelegt und die Spielorte fixiert (nur im Sandkasten darf man buddeln!). Neue Umwelterfahrungen können auf dem sterilen Gelände nicht gemacht werden. Die oberflächlichen kurzfristigen Spielabläufe eintöniger, sich immer wiederholender Funktionsspiele werden einseitig gefördert. Da variable Spielgeräte, bewegliche Spielzeuge oder vielseitig verwendbare Materialien fehlen, werden die so wichtigen schöpferischen Gestaltungsspiele und die sozial wichtigen Rollen- und Regelspiele verhindert. (...)

Eine gewaltsame Reduktion der breiten Skala der Spielarten auf das Funktionsspiel, wie es durch die Ausstattung herkömmlicher Gerätespielplätze geschieht, wirkt sich hemmend auf eine gesunde Entwicklung des Kindes aus (Spitzer/ Günter/ Günter, 1975, S. 50/51 und S. 43).

Abenteuerspielplätze

Als Alternative zu den üblichen Spielplätzen etablierten sich seit den 70er Jahren betreute Abenteuer- und Bauspielplätze. Sie gingen auf Vorbilder in Dänemark und England zurück.

Solche Plätze bieten einerseits viele variable Spielmöglichkeiten für die verschiedenen Altersklassen: Sandflächen, Wasserstellen und Rückzugsräume für die Kleineren, offene Räume zum Rennen und Bolzen, Klettergelegenheiten an Bäumen oder Gerüsten, Tunnels zum Durchkriechen usw. Andererseits steht im Zentrum der Anlagen ein Bauplatz, an dem komplexe Konstruktionsspiele möglich sind, die Kinder Hütten oder andere Anlagen bauen können. Als Helfer und zur Unfallverhütung arbeiten hauptamtliche Betreuer auf dem Platz, stellen Material und

Werkzeuge zur Verfügung und unterstützen die Kinder bei ihren Spielvorhaben. Sie benötigen deshalb auch ein festes Haus auf dem Gelände, in dem die Mitarbeiter kontaktiert werden und in dem sich Kinder bei Regenwetter unterstellen können.

Durch ihr vielfältiges Angebot kommen Abenteuerspielplätze dem kindlichen Spielbedürfnis entgegen und fördern neben komplexen und befriedigenden Spielformen auch das soziale Verhalten, die handwerklichen Fertigkeiten und die Naturbegegnung. Nach wie vor bilden sie aber einsame Ausnahmen in der Spiellandschaft unserer Städte und sind mancherorts wegen der Kosten auch wieder drastisch zurückgefahren worden. Sie können das Fehlen der Spielräume deshalb kaum ausgleichen. Für die Kindergartenkinder kommt dazu, dass sie oft zu wenig auf die Bedürfnisse dieser Altersgruppe abgestellt sind.

- Silvia Lau/ Heide Nerger/ Bärbel Schreiber: Spielorte für Kinder. Eine Praxisanleitung zur Gestaltung öffentlicher Räume, Weinheim 1997

Neben einer Einführung werden Beispiele für gelungene Raumgestaltung dokumentiert und praktische Hilfen zur Realisierung gegeben.

- Elisabeth C. Gründler/ Norbert Schäfer: Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume planen – bauen – gestalten, Weinheim 2000

Wie Spielgelände mit Verstecken, Höhlen, Hügeln, Bachlauf, Bäumen geplant und gebaut werden können.

- Lange, Udo/ Stadelmann, Thomas: Spiel-Platz ist überall. Lebendige Erfahrungswelten mit Kindern planen und gestalten, Weinheim 2001

Anleitung zu Kuppelbauten, Flechtzäunen, Laubengängen, Lehmöfen und vieles mehr, alles aus natürlichen Materialien gebaut

- Lange, Udo/ Stadelmann, Thomas: Sand, Wasser, Steine. Spiel-Platz ist überall, Weinheim 2002

Anlegen von Sandlandschaften, Wasserpumpen, Kletterbergen, Höhlen und Tunnels

3.2.4. Spielen im Kindergarten

In dem Maße, in dem Kinder zu wenig und zu einförmige Spielanregungen in ihrem familiären Milieu und ihrem Lebensumfeld haben, brauchen sie eine das Spielen anregende Umgebung und spielfördernde Angebote in den Einrichtungen des Elementarbereichs.

Das „Freispiel“

In der herkömmlichen Kindergartenpädagogik wurde unterschieden zwischen pädagogisch angelegten „Beschäftigungen“ und dem sogenannten „Freispiel“, bei dem sich die Fachkräfte auf die Aufsicht beschränken und dem Spielbedürfnis der Kinder freier Lauf gelassen wird. Solche von pädagogischen Absichten und geplanten Aktivitäten freien Zeiträume ermöglichen es den Kindern, ihren eigenen Vorlieben nachzugehen, sich ihre Spielpartner auszusuchen und das auszutoben, was für sie gerade das entscheidende Thema darstellt. Damit eine freie Wahl auch tatsächlich erfolgt, sollten die Kinder möglichst nicht im Gruppenraum festgehalten werden, sondern die gesamte Anlage durchstreifen und nutzen dürfen.

Beobachtung und Dokumentation während des Freispiels

Die Freispielsituation in der Kita bietet besonders gute Möglichkeiten für uns, einzelne Kinder und die Interaktion in der gesamten Kindergruppe zu beobachten sowie die speziellen Interessen oder das, was die Kinder gegenwärtig beschäftigt, herauszufinden. Auch um das Spiel und die Handlungen der Kinder zu dokumentieren, ist die Freispielsituation besonders geeignet. Wann sonst haben wir die Hände frei für Videokamera oder Fotoapparat? (Lill 1998, S.145).

Gerade am Freispiel ist abzulesen, wie viel Anregungen den Kindern geboten werden. Zwar ist es in jedem Fall zu unterstützen, den Kindern im Tageslauf des Kindergartens Zeiten zu lassen, in denen sie unabhängig von Vorgaben oder Programmen miteinander spielen dürfen. Das führt aber nicht automatisch zu einer reicheren und phantasievolleren Spieltätigkeit. Untersuchungen kindlicher Spiele während dieser Freispielphasen haben teilweise ergeben, dass die Spiele häufig recht eintönig und stereotyp ablaufen. Daraus ist nicht zu schließen, dass Kinder nicht mehr zu spielen verstünden, sondern es deutet eher darauf hin, dass sie nicht ausreichend angeregt werden, weil einerseits die Menschen in ihrer Umgebung – Kinder, Eltern, Erzieherinnen – ihr Spiel nicht fördern, andererseits ihre materielle Umgebung zu wenig Spielanreize bietet.

Vom Mitspielen

Spiel macht nur dort Spaß, wo es ernst genommen wird. Und das kindliche Spielbedürfnis leidet auch darunter, dass die Erwachsenen schmunzelnd darauf herabsehen und nur dort eingreifen, wo die Kinder sich gefährden könnten. Dagegen kann Kinder kaum etwas mehr begeistern, als wenn die Großen in aller Ernsthaftigkeit mit ihnen spielen, also ihre übergeordnete Position verlassen und sich auf das kindliche Spiel einlassen. Ob sie es mit ihrer Rolle als Erziehende nicht vereinbaren können oder ob sie befürchten, die Übersicht zu verlieren, sie verschrecken sich damit eine große Chance: Der Umgang mit Kindern dieses Alters erlaubt, das Kind in sich wieder zu entdecken, die eigene Spiellust zu aktivieren, die uns nicht nur einige angenehm verbrachte Stunden beschert, sondern auch neue kreative Impulse für unser eigenes Alltagsleben geben kann. Die Rolle des Mitspielenden ermöglicht Vorschläge einzubringen, neue Spielideen und neue Handlungsmuster ins Spiel zu bringen und damit Spielrepertoire und Spielformen der Kinder zu erweitern. Und Erwachsene sind als Ideengeber durchaus begehrt: Sie können beispielsweise zeigen, wie man zu dritt einen knarrenden Schrank spielt oder vormachen, wie sich Werkzeuge in sprechende Personen verwandeln lassen.

Erwachsene als Spielpartner

Für Kinder bedeutet es sehr viel, wenn wir mit ihnen spielen, uns genauso ernsthaft aufs Spiel einlassen wie sie selbst und damit die ihnen gemäße Form der Auseinandersetzung mit der Welt und sie als Person ernstnehmen, in ihre Phantasien eintauchen, ihre Rollenwahl akzeptieren und die überlegene Erwachsenenrolle ablegen.(...)

Die Beziehung zwischen klein und groß wird intensiviert, die Kinder finden sich mehr verstanden und akzeptiert. Und wir haben die Gelegenheit, die Kinder intensiv zu erleben, zu beobachten, ihre Wünsche, Träume, Hoffnungen, Erfahrungen, Einschätzungen, ihre Sicht von Dingen und Menschen kennenzulernen.

Wir wissen im Anschluss mehr über sie und können daher auch besser und differenzierter reagieren. Insofern hat das Mitspielen eine weitergehende Bedeutung, es ist ein wichtiger Teil unserer professionellen Erziehungsarbeit (Lill 1998, s 131/32).

Zur Förderung einzelner Kinder kann es überdies sehr hilfreich sein, gelegentlich allein mit ihnen zu spielen. Das gilt insbesondere für Kinder, die abseits stehen, etwa für Migrantenkinder ebenso wie für Behinderte oder selbst Hochbegabte. Über das Spielen können solche Kinder auch leichter in die Spielgruppe integriert werden, indem ihnen die Erzieherin eine Rolle vorschlägt, die sich in das Gruppenspiel einfügt.

Natürlich ist diese individuelle Spielförderung recht begrenzt, weil kaum Zeit bleibt, sich auf einzelne Kinder einzulassen. Hier können interessierte Besucher eine große Unterstützung bedeuten, sofern mit Lust mit den Kindern zu spielen verstehen.

- Daniela Braun/ Rita Greine : Mit Kindern spielen und denken, Freiburg 2000

Gemeinsame Spiele ohne Materialien, Körperliche Improvisationsspiele, Fantasiespiele, Zauberspiele

- Erdmute Partecke: Kommt, wir wollen schön spielen. Praxishandbuch zur Spielpädagogik im Kindergarten, Weinheim 2002

Gruppenspiele, Spielprojekte und etwas Theorie zum Thema

- Bärbel Merthan: Ganz bei der Sache. Spielideen zur Konzentrationsförderung, Freiburg 2003 (2. Auflage)

Konzentrationsspiele für einzelne Kinder und altersgemischte Gruppen

Angeleitetes Spiel

Das Mitspielen eröffnet Kindern wie Erziehenden eine weitere Perspektive: Das kindliche Spiel beschäftigt sich immer wieder mit gesellschaftlichen Bereichen, für die den Kindern die Anschauung fehlt oder deren Zusammenhänge sie nicht nachvollziehen können. Hier ist der erwachsene Mitspieler hilfreich, weil er seine bessere Kenntnis und Übersicht ins Spiel einbringen kann. Was Kinder auf diese Weise an Anregungen bekommen, werden sie dann eine ganze Zeit lang immer wieder durchspielen und damit ihr Repertoire erweitern.

Im Rahmen von geplanten Bildungsangeboten können über inszenierte Spielaktionen Zusammenhänge nachvollzogen und durchschaut werden. Die Fachkräfte geben dabei zwar Rollen und Spielszenen vor, sollten sich aber nicht auf das Anleiten beschränken, sondern gleichzeitig auch als Mitspieler agieren. Voraussetzung ist, dass die spielenden Kinder eine Vorstellung von den Zusammenhängen haben, die sie spielen. Ansonsten be-

steht die Gefahr, dass sie nur nach Anweisungen spielen und ständig nachfragen: „Was soll ich jetzt machen? Was soll ich sagen?“ Bezieht sich das Spiel jedoch auf Bereiche, in denen sie über Besuche und Anschauungsmaterial eine ungefähre Vorstellung haben, sind sie in der Lage, spontan zu improvisieren und sich ins Spiel einzubringen.

Das „angeleitete Rollenspiel“ wurde in den 70er Jahren sehr empfohlen, um darüber Kindern gesellschaftliches Rollenverhalten spielerisch durchschaubar zu machen und rollenveränderndes Verhalten einzuüben. Diese hochgesteckten Ziele wurden allerdings selten erreicht. Einmal waren die Kinder in diesem Alter vollauf damit beschäftigt, die Rollen, die sie in ihrer Umgebung beobachteten, zu übernehmen und sich danach zu verhalten, und wehrten sich dann eher gegen die Veränderung der gerade gelernten Rollen. Andererseits führten die Spielvorlagen häufig in Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, zu denen die Kinder keinen Zugang hatten. Sie waren etwa noch vollauf damit beschäftigt, ein weibliches oder männliches Rollenverhalten zu übernehmen und zeigten sich unfähig, diese Rolle anders zu spielen, als sie das in ihrer Umgebung kennen lernten. Dass Frauen in der Arbeitswelt kaum gleiche Rechte genießen wie ihre männlichen Kollegen, war dagegen zu weit von ihrem Erfahrungshorizont entfernt. Erschwert wurden solche Spiele durch die Haltung der erwachsenen „Anleiter“, die dazu neigten, den Kindern wie ein Regisseur Anweisungen zu geben, die die Spieler dann mühsam nachzumachen suchten. Damit wurde ihre Spontaneität und ihre Spielfreude beschnitten. Angeleitete Rollenspiele endeten dann oft im schieren Chaos statt über gesellschaftliche Zusammenhänge aufzuklären.

Geplantes Spielen in Projekten

Von den Fachkräften geplante und angeleitete Spiele können aber durchaus den Horizont von Kindern erweitern und gesellschaftliches Verständnis vermitteln. Das wird aber kaum über isolierte Spielaktionen möglich sein. Als Teil umfassenderer Projekte, in denen das Thema über Exkursionen erkundet und über Medien anschaulich gemacht wird, werden die Verhaltensweisen und Motive der Rollenträger sowie übergreifende Zusammenhänge am ehesten über das tätige Spielen nachvollziehbar und verständlich werden. Was der Arzt bei einer Operation treibt oder woher das Geld kommt, das aus dem Bankautomaten geholt wird, werden Kinder in diesem Alter weder über

die bloße Erklärung, aber eben auch nicht allein über einen gelungenen Fernsehbeitrag nachvollziehen können.

Bei geplanten Spielaktivitäten ist aber stets zu beachten, dass man niemand zum Spielen zwingen und es schon gar nicht zu einer bestimmten Uhrzeit auf den Stundenplan setzen kann. Gelenkte Spiele müssen deshalb vorgeschlagen, in allen Schritten gemeinsam besprochen und geplant werden. Wenn einzelne Kinder sich weigern, sollten sie die Möglichkeit bekommen, sich anders zu beschäftigen, denn wenn sie verpflichtet werden, werden sie voraussichtlich das Spiel nur behindern oder gar sprengen.

Gruppenspiele

Zu den überkommenen Beschäftigungen in Kindergärten gehören auch die tradierten Gruppenspiele, die wohl immer noch von vielen Erzieherinnen benützt, von andern aber auch abgelehnt werden.

Aus Untersuchungen geht hervor, Kinder würden heute nur noch etwa 5 Gruppenspiele beherrschen gegenüber circa 100, die Kindern noch vor wenigen Jahrzehnte geläufig waren. Man sollte gemeinsame Gruppenspiele schon deswegen nicht übergehen, weil sie von Kindern nach wie vor gerne gespielt werden. Sie verbinden körperliche Aktivitäten mit einem koordinierten Verhalten in der Gruppe. Dabei müssen alle eine vorgegebene Regel einhalten und diese Spiele bilden deshalb den Übergang vom freien körperlichen Ausagieren zum geregelten Verhalten der Brett- und Gesellschaftsspiele.

Indem diese Spiele in ritualisierter Form immer wieder feste sprachliche Formulierungen wiederholen, prägen sie sich zugleich als „Ohrwürmer“ ein und unterstützen die Sprachbeherrschung. Das gilt noch mehr von den Liedern, die von darstellenden Gesten begleitet gemeinsam gesungen werden und dabei eine kleine ritualisierte Geschichte erzählen.

- Peter Thiesen: *Klassische Kinderspiele. Neu entdeckt für Kindergarten und Schule, Weinheim 2000 (3.Auflage)*

Sammlung von über 500 klassischen Kinderspielen, Reimen, Rätseln und Spielideen. Mit Anmerkungen zum Spiel in alten Zeiten

- *Die große Sammlung der Gruppen- und Lernspiele, Seelze/Velber 2001*

Ergebnis eines Wettbewerbs zu originellen Gruppenaktivitäten aus den USA

Spielzonen im Innenbereich der Tagesstätte

Spielen braucht aber auch schlicht Raum zur Entfaltung. Wesentlich ist die Bereitstellung von ausreichendem Spielraum, sowohl im Innen- wie im Außenbereich der Einrichtung.

Zwar können Einrichtungen der Tagesbetreuung die bedenklichen Beschränkungen des freien Spielraums (insbesondere in Städten) nur bedingt ersetzen, sollten aber die Spielräume im Innenbereich möglichst großzügig bemessen und dem Spiel möglichst alle Räume öffnen. Oft ist schon viel gewonnen, wenn die vorhandenen Räume traditionell eingerichteter Kindergärten umgestaltet und umfunktioniert werden, die Flure oder andere Räumlichkeiten genutzt und den Kindern zugänglich gemacht werden.

Räume können auch immer wieder in gemeinsamer Absprache mit den Kindern als anregende Phantasieräume eingerichtet werden, als Urwald mit schummerigen Pflanzendickicht und von den Bäumen hängenden Seilen als Lianen, als Berglandschaft mit Klettergelegenheiten, als Höhlenwelt im Innern eines Berges. Diese Spiellandschaften geben Phantasiewelten vor, in denen sich Wünsche und Träume entfalten und die zugleich die körperliche Beweglichkeit und Geschicklichkeit ansprechen und befördern.

Spielen im Außenbereich

Ebenso wichtig ist die Ausstattung des Außenbereichs. Hier kommt es darauf an, eine variable und gegliederte Nutzung zu ermöglichen.

Der Sand muss nicht immer im vorgefertigten Sandkasten liegen, und kann durch Steine, Kies und dergleichen Naturmaterial ergänzt werden. Neben ebenen Flächen, die zur weiträumigen Bewegung, zu Ballspielen und zum Rennen einladen, sollten möglichst auch Hügel, Senken und verschwiegene Ecken hinter Büschen oder Sichtzäunen vorgesehen werden. Es können Aufschüttungen angelegt werden, unter denen Tunnels zum Durchkriechen locken, oder es können Vertiefungen, vielleicht sogar eine regelrecht Höhle gegraben werden.

Auf die üblichen Spielplatzgeräte kann auch verzichtet werden, dagegen sollten möglichst Bäume zum Klettern herausfordern, deren Äste tief unten am Boden ansetzen. (Es müssen allerdings Hartholzwachse sein, die der ständigen Belastung standhal-

ten). Überhaupt sollte das Gelände, so bescheiden das auch immer ausfallen muss, doch auch ein Stück Naturerfahrung ermöglichen.

Schließlich lassen sich gerade im Außengelände vielfältige Konstruktionsspiele durchführen. Dafür sind geeignete Materialien vorzusehen, wie Bretter, Steine, Baumabschnitte und dergleichen mehr. Auch in einem reduzierten Gelände können mit den Kindern Hütten und Unterstände gebaut werden, die als Rückzugsmöglichkeiten und Spielgelegenheiten genutzt werden.

Wo immer das möglich ist, können Kinder zusammen mit den Eltern am Bau des Geländes beteiligt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, die Anlagen möglichst variabel zu gestalten, so dass sie bei veränderten Anforderungen ohne großen Aufwand umgebaut und neu gestaltet werden können.

Spiele im öffentlichen Raum

Spielaktionen sollten sich aber nicht nur auf Gebäude und Gelände der Einrichtung beschränken. Die beklagte „verinselte Kindheit“ besteht ja gerade darin, Kinder auf eigene Zonen zu beschränken und sie darüber von der anschaulichen Erfahrung des gesellschaftlichen Lebensraumes auszuschließen. Wo immer das möglich ist, sollten Kindergärten diesen Raum wieder besetzen.

Das kann durch regelmäßige Exkursionen geschehen, aber auch durch Spiele, die in den Wohngebieten organisiert werden oder durch die Nutzung von Grünzonen und Ödland im Stadtgelände. In Parks, auf unbebauten Flächen im Wohngebiet (Hier wird man meist die Erlaubnis der Grundbesitzer einholen müssen) sowie in ruhigen Straßenzügen lassen sich Spielaktionen durchführen, die dann allerdings einige Anforderungen an die Planung, Vorbereitung und Aufsicht stellen. Solche Aktivitäten können deshalb nur gelegentlich stattfinden, sie haben aber eine große exemplarische Wirkung, weil sie den Kindern zeigen, daß Spielen nicht auf vorgegebene Räume beschränkt sein muss.

Darüber hinaus ist auch der „Naturraum“ einzubeziehen, beispielsweise durch regelmäßige „Waldtage“ oder Besuche auf dem Land, wo viele elementare Erfahrungen gemacht werden können, die die städtische Umwelt nicht mehr bereit hält.

3.3.5. Zum Spielzeug im Kindergarten

In Darstellungen zur Geschichte des Spielzeugs kann man immer wieder lesen, Spielzeug habe es schon immer und in allen Kulturen gegeben. Das ist jedoch in dieser Form nicht zutreffend. Sieht man sich historisches Spielzeug oder die in Stammesgesellschaften üblichen Spielgegenstände an, dann handelt es sich um Bewegungsspielzeuge wie Reifen und Steckenpferde oder um verkleinertes Gerät, an dem die Kinder die Tätigkeiten der Erwachsenen nachvollziehen konnten, also Puppen als Kinderersatz für die Mädchen oder verkleinerte Werkzeuge und Waffen für die Jungen. Es handelt sich um Gerätschaften, die man als „Funktionsspielzeuge“ bezeichnen kann.

Industrielle Spielwaren: Identifikation und Konsum

Modernes Spielzeug, wie es seit dem 18. Jh. üblich ist, unterscheidet sich davon in zwei wesentlichen Punkten: Es wird nun nicht nur industriell gefertigt und massenweise vertrieben, es soll die Spielenden auch in fiktive Traumreiche entführen. Kinder spielen nun mit Indianerfiguren, weil sich daran der Ausbruchstraum des Indianerbuchs heftet, oder sie fliegen mit Plastikraketen in den Weltraum der trivialen Science-Fiction-Filme. Das Spielzeug, das seine Vorlage getreu nachbildet, wird darum wichtiger als die offenen und ständig wechselnden Bedeutungen, die Spielrequisiten im freien Spiel annehmen. Die Nachbildung stärkt zwar die Identifikation mit den Rollen und Tätigkeiten, die spielend realisiert werden, sie behindert aber die freie und selbsttätige Zuweisung von Bedeutungen. Es geht beim Spielen aber gerade darum, Handlungen an stellvertretenden Tätigkeiten darzustellen und dazu Gegenstände nach Bedarf mit neuen Bedeutungen zu belegen. Wo Spielzeug den gemeinten Gegenstand in Miniatur nachzubilden sucht, droht es die offene Spielverwendung zu behindern. Auch wenn Kinder sie oft gegen den Strich zu benutzen verstehen, kann Spielzeug die Spielfähigkeit beschränken.

Zugleich sind aber Spielzeuge auch Konsumartikel und ihr Besitz bezeichnet den Status der Familie und die Wertschätzung, die die Kinder in der Familie genießen. Von daher möchten Kinder durchaus viel Spielzeug besitzen, und diese Tendenz wird noch durch den Medienverbund bestärkt, bei dem mediale

Erzählungen an Spielwaren gekoppelt werden und deren Besitz dann für das Selbstbewusstsein unabweislich wird. Das führt im Ergebnis zu den mit Spielzeugen überladenen Kinderzimmern, von denen aber nur ein bescheidener Bruchteil tatsächlich zum Spielen genutzt wird, und das auch oft nur, solange sie neu sind. Am ausdauerndsten wird mit den Spielwaren gespielt, die weniger festgelegt sind und mit denen sich immer neue Bedeutungen herstellen lassen, zum Beispiel mit Konstruktionspielzeug wie Lego oder mit der Kiste, in der ein Sammelsurium von Figuren zu entdecken ist, von Weltraumfahrern bis zu Dinosaurieren.

Der „spielzeugfreie Kindergarten“

Die mit Spielzeug überfrachteten Kinderzimmer haben zur Konzeption sogenannter „spielzeugfreier Kindergärten“ geführt, in denen statt der gängigen Spielzeugsammlung ansprechende Materialien angeboten werden, die sich im Spiel beliebig verwenden lassen. Die Kinder sind darauf angewiesen, die Spielanwendungen selbst zu finden, und es zeigte sich, dass das ihre Spiele keineswegs behinderte, sondern eher beförderte. Die Gegenstände müssen erst auf ihre Verwendbarkeit für die Spielabsichten ausgesucht und ihnen Spielbedeutungen zugewiesen werden, was die gegenseitige Verständigung zwischen den Spielenden erfordert.

**- Ingeborg Becker-Textor/ Elke Schubert/ Rainer Strick (Hg.):
Ohne Spielzeug – „Spielzeugfreier Kindergarten“ – Ein Konzept stellt sich vor, Freiburg 1999 (2. Auflage)**

Sammelband zu verschiedenen Aspekten des Themas, mit Praxis- und Erfahrungsberichten

Vielseitig verwendbare Spielwaren

Die Frage, ob überhaupt kommerzielles Spielzeug in den Kindergarten gehört, ist aber wohl etwas zu pauschal gestellt. Die Antwort hängt ganz sicher auch vom Einzugsbereich der Einrichtung und der sozialen Zusammensetzung der Kinder ab. Wo das gesellschaftsübliche Spielzeug in den Elternhäusern nicht selbstverständlich ist, sollte der Kindergarten zumindest eine gute Auswahl an kommerziellen Spielsachen anbieten.

Ein weiterer Gesichtspunkt bezieht sich auf die Spielmöglichkeiten, die die Spielwaren vorsehen. Sicher macht es keinen Sinn, ferngesteuerte Spielautos anzuschaffen, die neben dem Fernsteuern nur noch zum Zerlegen auffordern und sowieso

bald kaputt sind. Es gibt aber eine ganze Reihe von Spielwaren, die variable Spielmöglichkeiten eröffnen wie beispielsweise der klassische Puppenkasten mit einem gutem Sortiment Handpuppen oder Konstruktionsspielzeuge, die aus frei zusammensetzbaren Bauteilen bestehen.

Materialsammlung als Spielfundus

Aber auch im Kindergarten, der ein ausgesuchtes Angebot kommerzieller Spielzeuge anbietet, sollte daneben reichlich alltägliches Material zur freien Verfügung stehen, aus dem sich die Kinder bedienen können, um ihre Spiele selbst zu gestalten. Und dieses Material muss nicht den Kriterien entsprechen, die für kommerzielle Spielwaren gelten. Deren glatte Oberflächen und ein Design, das jede kleine Verletzung von vorneherein auszuschließen sucht, eignet sich wenig, um den Erfahrungshunger von Kindern zu stillen und die vielfältigen Eigenschaften des Materials zu erkunden. Alltagsgegenstände, ausrangierte Geräte, gefundene Naturmaterialien und dergleichen regen die Spielphantasie nachhaltiger an und führen zu intensiverem Spielen als viele kommerzielle Spielwaren. In einer Verkleidungskiste kann gebrauchte Kleidung gesammelt werden. Ein Sortiment großer farbiger Tücher ist ebenso gut zum Theaterspielen wie zum Bau von Höhlen und Spielhäusern zu gebrauchen. Obendrein bekommt man solches Material im allgemeinen umsonst, der schmale Etat lässt sich für sinnvollere Ausgaben verwenden. Und das gesammelte Material steht neben dem freien Spiel zugleich für Projekte und Bildungsangebote zur Verfügung.

Die unerschöpflichen Lerneffekte des Spiels

Die Bedeutung des Spiels für die Welterfahrung und das Lernen kann in den Jahren, in denen Kinder den Kindergarten besuchen, kaum überschätzt werden. Spielgelegenheiten und Spielanregung in allen denkbaren Formen gehören deshalb zu den entscheidenden Forderungen an eine Bildung im Elementarbereich.

Eine der zahlreichen „Kompetenzen“, die im lustvollen Spiel ganz nebenbei gefördert werden, liegt in einer ausgeprägteren Sprachbeherrschung. Spielfreudige Kinder lernen meist rascher sprechen und zeigen sich gesprächsbereiter, und das ist kaum überraschend: Beim Spielen wird ständig mit Symbolen hantiert, werden den Symbolen Bedeutungen unterlegt, und dieses im Spiel gelernte Symbolverständnis lässt sich dann auf die sprachlichen Zeichen übertragen.

3.2. SPRACHE UND NON-VERBALE KOMMUNIKATION

Menschliche Kommunikation umfasst mehr als Sprache. Alles zwischenmenschliche Sprechen wird begleitet und umspielt von nonverbalen Signalen, die über Mimik, Gestik und Körperbewegung mitgeteilt werden. Beim Schreiben wird die Mitteilungsebene auf die vom Sprechen abgelösten Schriftzeichen reduziert. Auch in den Medien wird eine stilisierte Sprache gesprochen, die aber eingebettet ist in die Ton- und Bildarstellung des nonverbalen Verhaltens.

3.3.1. Kommunikation und Spracherwerb

Kinder übernehmen in den ersten zwei Lebensjahren in erstaunlicher Schnelligkeit und Präzision die komplexen Verhaltensweisen und Zeichensysteme, mit denen sich die Menschen ihrer Umgebung verständigen. Wie Kinder Sprache erwerben, hat viele wissenschaftliche Forschungen beschäftigt, dennoch bleiben viele Fragezeichen. „Bis heute wurde das Geheimnis, wie Kinder ohne didaktische Anleitung das komplizierte Regelwerk Sprache erwerben, nicht geklärt“ (Jampert 2002, S.19).

Warum Sprache erworben wird

Drei Faktoren dürften eine entscheidende Rolle spielen, um den Spracherwerb in Gang zu setzen und in Gang zu halten:

- Das Kind sucht über die Kommunikation die enge und intensive Bindung an die Person, die es betreut, zu erneuern und zu bestätigen. Anders als die Psychoanalyse ursprünglich glaubte, hängt die gedeihliche Entwicklung nicht nur von der liebevollen Versorgung der körperlichen Bedürfnisse, sondern ebenso sehr von den kommunikativen „Liebesspielen“ mit der Mutter ab. Diese primäre Beziehung ist von allem Anfang an von Sprache geprägt. Schon im Mutterleib hört das ungeborene Kind die mütterliche Stimme. Nach der Geburt sind alle „Interaktio-

nen“ von sprachlichen Äußerungen begleitet, ihre emotionale Bedeutung verbindet sich mit der „Muttersprache“.

- Die Betreuer des menschlichen Kindes bieten ihm, wie Beobachtungen in den letzten Jahrzehnten gezeigt haben, durch ihr Verhalten stets genau die Anregung, die das Kind auf dem jeweiligen Stand seiner Entwicklung braucht („Intuitive elterliche Didaktik“). Das Gesprächsverhalten lehren die Betreuer, ohne sich dessen bewusst zu werden, indem sie die Kinder systematisch zum sprachlichen Dialog hinführen. Darüber lernen Kinder vom ersten Lebenstag an, in einen intensiven wechselseitigen Austausch zu treten.

- Das Kind seinerseits versteht es bereits, sich auf seine Weise mitzuteilen und sich in die Kommunikationsspiele seiner Betreuer einzufügen. Wie die Säuglingsforschung nachweisen konnte, reagiert es vom ersten Tag an auf menschliche Gesichter, erwartet, dass sein Gegenüber auf die eigenen Aktivitäten reagiert, legt deshalb Gegenständen gegenüber schon bald andere Verhaltensweise an den Tag als Personen und kann seine Erwartungen und Bedürfnisse recht genau zum Ausdruck bringen.

Kommunikation ist also von allem Anfang an in eine intensive Beziehung eingebettet und sie bestätigt und befestigt immer wieder aufs Neue diese Beziehung.

Tanz der Koordinationen“

Unter Kommunikation wird im allgemeinen der Austausch von Botschaften verstanden. Im Modell wird das dargestellt, indem ein Sender auf der einen Seite eine mit einem Code verschlüsselte Botschaft durch einen „Kanal“ zu einem Empfänger auf der anderen Seite schickt. Dieses Modell ist von der technischen Nachrichtenvermittlung abgeleitet und kann die Kommunikation zwischen Menschen nicht vollständig abbilden. Das zeigt sich schon an den alltäglichen Situationen, in denen belangloser „small talk“ stattfindet, mit dem wir wenig mitteilen, aber unsere Gesprächspartner wahrnehmen und in Beziehung zu ihnen treten.

Ein verändertes Verständnis menschlicher Kommunikation, das die wechselseitige Beziehung und ihre Auswirkung auf das Verhalten der Beteiligten in den Mittelpunkt rückt, formulierten die beiden chilenischen Biologen Maturana und Varela: In Analogie zur „Tropholaxis“ der staatenbildenden Insekten, die ihre Zusammengehörigkeit über den Austausch von Geruchsstoffen

erfahren, sprechen sie von der „Linguolaxis“, der durch die Sprachverwendung bewirkten Verbindung menschlicher Individuen, die menschliche Vergesellschaftung überhaupt erst ermöglicht. In einer durch die gemeinsame Sprache bewirkten „Strukturkopplung“ werde das Verhalten der einzelnen Mitglieder miteinander koordiniert, und es sei dieser „Tanz der Koordinationen“, der die gegenseitige Beziehung herstelle. Sprache ist demnach so etwas wie der Kitt, der menschliche Gesellschaften zusammenhält.

Entscheidend ist unter diesem Gesichtspunkt nicht mehr, welche Botschaft durch welche „Röhre“ geschickt wird, sondern die Tatsache der in und mit der sprachlichen Kommunikation erfolgenden Bindung der einzelnen Individuen untereinander. Die Partner koordinieren über den kommunikativen Austausch ihr wechselseitiges Verhalten. „Unter Kommunikation verstehen wir das gegenseitige Auslösen von koordinierten Verhaltensweisen unter den Mitgliedern einer sozialen Einheit“ (Maturana/Varela 1987, S. 210).

Stufen des Spracherwerbs

Zwar versteht schon der Säugling, sich erstaunlich differenziert an der Interaktion mit der Mutter zu beteiligen. Während die Betreuer ihr Verhalten ständig von Sprachäußerungen begleiten, äußert sich das Kind zunächst nonverbal über seinen körperlichen und stimmlichen Ausdruck. Es lernt sich mitzuteilen und darüber seine Beziehungsfähigkeit auszubauen, längst ehe es das erste Wort spricht.

Um mit Hilfe der Sprache zu kommunizieren, müssen aber dann in mehreren Stufen die Voraussetzungen sprachlicher Verständigung erworben werden:

- Es muss erstens eine rhythmisch-melodische Artikulation ausgebildet werden, die erlaubt, die sprachlichen Laute zu unterscheiden und zu gliedern.
- Zweitens muss das Dialogspiel in seinen wichtigsten Regeln beherrscht werden, um eine geordnete Folge von Zuhören und Äußern zu sichern.
- Drittens muss erkannt werden, dass sprachliche Laute Bedeutungen tragen und damit Handlungen und Gegenstände bezeichnen werden.

- Schließlich müssen Wörter zu ganzen Satzäußerungen verbunden und die dafür gültigen Regeln beherrscht werden.

Zur Artikulation sprachlicher Laute

Die sprachliche Artikulation reift während der Säuglingszeit aus. Bei der Geburt ist der Mund-Rachen-Raum noch zu flach, um Sprachlaute exakt zu formen, erst bis zum zweiten Lebensjahr bekommt er die gewölbte Form, die artikuliertes Sprechen ermöglicht. Über das Plappern und Lallen des Säuglings wird nebenbei auch die Artikulation trainiert und führt zu einer ständig sich verbessernden Beherrschung der Lautbildung. Um einen einzigen Laut zu bilden, müssen jeweils Hunderte von Muskeln im Bereich des Sprechapparates über die Nerven aktiviert und koordiniert werden.

Beim Plappern des Säuglings, das vor allem in Zeiten des zufriedenen Alleinseins erfolgt, wird zunächst mit allen möglichen Lautbildungen gespielt. Das Repertoire umfasst in dieser Phase noch prinzipiell Laute aller menschlichen Sprachen. Erst um den 6. bis 7. Monat werden die muttersprachlichen Laute nachgeahmt und das Repertoire schränkt sich nun auf diese Lautformen ein.

Auch nach dem Spracherwerb sind Kinder oft noch von Klang und Rhythmus mehr beeindruckt als von der Bedeutung eines Wortes. Sie „kauen“ frisch gehörte Wörter oder plappern beim Einschlafen Sprachmaterial vor sich hin, das sie untertags gehört haben. Da Rhythmus und Sprachklang auch schon die prägende Hörerfahrung des vorgeburtlichen Lebens ausmachen, zugleich aber die Grundlagen von Musik und Musikalität darstellen, kann die Artikulation und überhaupt die Sprechfähigkeit über rhythmische Bewegung und Musik gefördert werden.

Kinder lieben das Spielen mit Sprachklängen, seltsam klingenden Worten und Reimen. Ihre Artikulationsfähigkeit kann unterstützt werden, indem solche Spiele aufgegriffen und vorge schlagen werden. Auch im Kindergarten zeigen Kinder noch häufig Probleme in der Artikulation, unterlassen schwierige Laute, sprechen zu schnell und können sich deshalb nicht verständlich ausdrücken.

Einführung in den Dialog

Zwischenmenschliche Kommunikation erfordert das geregelte Hin und Her des Dialogs, das sicherstellt, dass einer redet, die andern zuhören, das aber gleichzeitig jedem Teilnehmer gestattet, sich am Gespräch zu beteiligen.

Das Gesprächsverhalten lernen Kinder, wie schon im Zusammenhang mit der „intuitiven elterlichen Didaktik“ erwähnt wurde, vom ersten Lebenstag an. Kinder werden von ihren Betreuern, ohne dass es diesen bewusst wird, systematisch zum sprachlichen Dialog hingeführt. Sie lernen, mit Bezugspersonen in einen intensiven wechselseitigen kommunikativen Austausch zu treten.

In den Einrichtungen finden sich Kinder aber nicht nur einem einzelnen vertrauten Menschen gegenüber, sondern sind Teil einer großen Gruppe. Sie haben zunächst Schwierigkeiten, ihr Gesprächsverhalten darauf abzustellen. Vor allem fällt es schwer, die vielen und subtilen Zeichen, über die wir im Gespräch das Rederecht verabreden, zu beachten und sich zurückzuhalten, bis sie an der Reihe sind. Es ist wichtig, dass sie lernen, nacheinander und so deutlich zu sprechen, dass sie von allen verstanden werden. Sie lernen es desto besser, je mehr sie die Regeln wechselseitigen Sprechens anwenden müssen, und Gelegenheiten bietet die alltägliche Arbeit im Kindergarten ständig, vom Berichten im Stuhlkreis über die Lösung von Konflikten bis zur gemeinsamen Planung von Aktivitäten. Hilfreich sind dafür übersichtliche Gesprächsrituale, die festlegen, wer in welcher Reihenfolge die Sprecherrolle übernimmt. Der Sprecherwechsel kann durch ein Zeichen vergegenständlicht werden, etwa den Sprechbaren, der das Recht verleiht, zu reden, und nach festen Regeln weitergereicht wird.

Mitteilungsebenen der nonverbalen Kommunikation

Wegen ihrer geringeren Sprachbeherrschung beachten Kinder genauer als Erwachsene, was zwischen und neben den Worten zum Ausdruck gebracht wird, und drücken sich ihrerseits stärker über körperliche Mitteilungen aus.

Nonverbale Mitteilungen können sprachliche Aussagen unterstreichen und verstärken, können sie aber auch in Frage stellen und ihnen widersprechen. Eine Erzieherin kann beispielsweise den aufmunternden Satz „Das hast du aber gut gemacht!“ in einem Tonfall und mit einer wegwerfenden Geste äußern, die

das Gegenteil ausdrückt. Für Kinder können solch widersprüchliche Äußerungen recht bedenkliche Folgen haben. Sie drohen, unsicher und misstrauisch gegenüber den Aussagen der Erwachsenen zu machen. Unter dem Gesichtspunkt der Sprachförderung führen sie dazu, dass Kinder nicht mehr auf die sprachlichen Aussagen hören, sondern die tatsächliche Meinung des Gegenübers aus seinem Verhalten zu erschließen suchen.

Aufgrund der Schulbildung sind wir darauf ausgerichtet, vor allem die sprachliche Mitteilung zu beachten und das Zusammenspiel nonverbaler Signale, zumindest in unserer bewussten Wahrnehmung eher zu übergehen. Die sprachbegleitende Kommunikation umfasst aber eine breite Palette von Mitteilungsweisen oder „Codes“:

- Die Klangfärbung der Stimme, in der sich vor allem die Gefühle des Sprechenden zur geäußerten Botschaft ausdrücken.
- Die Mimik des Sprechenden, die gleichfalls die sprachliche Aussage kommentiert, sie bestätigt oder abschwächt.
- Die Geste, die sich in einer symbolischen Bildsprache ausdrückt. Sie taucht in einfacher Form schon vor dem ersten Geburtstag auf, z.B. als Zeigegeste. Mit der wachsenden Spieltätigkeit entwickeln Kinder die Fähigkeit sich oft sehr plastisch über Gesten auszudrücken (indem sie beispielweise über die aufgeblasenen Backen anzeigen, wie dick ihre Apfelsine war).
- Über die Körperhaltung und den Abstand zu den Gesprächspartnern wird vor allem die Beziehung zum Gesprächspartner ausgedrückt. So beugen wir uns in einer Gesprächsrunde meist vor, sobald wir zu einem Gesprächsbeitrag ansetzen. Oder wir zeigen beim Sprechen die „kalte Schulter“ und bringen damit unsere Ablehnung zum Ausdruck.

Auch wenn Kinder mit dem Spracherwerb im Prinzip gelernt haben, Handlungen sprachlich zu benennen, können sie doch nur mühsam aussprechen, was sie bewegt. Die sprachliche Formulierung kostet noch beträchtliche Anstrengungen, die sie gerne umgehen, wenn es sich körperlich ausdrücken lässt. Im Umgang mit Kindern benutzen sie deshalb deutlich mehr nonverbale Mitteilungen als gegenüber Erwachsenen. Und ganz allgemein bleiben ihre Sprachäußerungen allein noch undeutlich, stehen sie doch immer noch in einem unauflösbaren Zusammenhang mit dem nonverbalen Ausdruck, und werden erst in diesem Kontext voll verständlich.

Für die Fachkräfte in den Einrichtungen ist es wichtig, die nonverbalen Signale zu beachten, einmal um zu verstehen, was die Kinder meinen. Zum anderen können sie die Kinder dabei unterstützen, auch diese Äußerungen in Sprache zu überführen, indem sie körperliche Äußerungen über Nachfragen oder Wiederholung in eine sprachliche Form bringen. Sie sollten aber durchaus in der Lage sein, auch in dieser nonverbalen Sprache zu antworten und ihre Sprechweise mit deutlichem Körperausdruck und Gesten zu begleiten. Das erleichtert den Kindern, Sätze zu verstehen, und bietet einen Anreiz, sich am Gespräch zu beteiligen.

Wie Kinder den Sprachcode entschlüsseln

Dass man eine Handlung ausführen kann, um damit eine ganz andere Handlung zu meinen, begreifen Kinder über das Spiel. Beim Spielen werden ständig Symbole gebildet, die anders als das sprachliche Zeichen noch annähernd eine sinnliche Ähnlichkeit mit dem Gemeinten zeigen. Ein Stab lässt sich als Rakete oder als Bleistift benutzen, mit einem alten Sack kann man nicht schreiben, sich aber wohl draufsetzen und auf einer Wolke davon schweben. Die sprachlichen Bezeichnungen haben dagegen keine Ähnlichkeit mehr mit dem Gegenstand, den sie meinen. Sprache ist „abstrakter“, aber eben diese Abstraktion wird vorbereitet, indem das Spielsymbol von der Erscheinung und der Verwendung des benutzten Gegenstandes abrückt. Das Spielsymbol stellt insofern eine Vorstufe der sprachlichen Bezeichnung dar, die willkürlich gesetzt wird. Ihre Klanggestalt verrät, von wenigen Klangwörtern abgesehen, nichts über die Eigenschaften der damit bezeichneten Handlungen und Gegenstände.

Die englische Linguistin Linda Ferrier beschreibt sehr anschaulich, wie sich aus dem alltäglichen Umgang mit der Tochter allmählich Bedeutungen ergaben, die zunächst nur für die Beteiligten verständlich waren, allmählich aber zu allgemein verständlichen Sprachäußerungen wurden. Dem ersten vom Kind geäußerten eigentlichen „Einwortsatz“ seien aber etwa 2000 Mal alltägliche, in ihrem Ablauf sich wiederholende Handlungen vorausgegangen, die Mutter und Kind Gelegenheit boten, Erwartungen über das Verhalten des anderen auszubilden. „Wenn mir meine Tochter im Alter von 15 Monaten beim Baden die Seife überreichte, konnte ich aus diesem Verhalten unzweifelhaft die Bitte ablesen, ich sollte damit Seifenblasen ma-

chen, da wir schon vorher vielleicht 50 Mal damit beschäftigt waren“ (Ferrier 1978, S.472).

Diese ritualisierten Verhaltensweisen können sich zu gestischen Zeichen weiterentwickeln, deren Bedeutungen sich von dem gemeinsamen Kontext lösen und auch für Unbeteiligte annähernd verständlich werden. Dass sie immer wieder beobachtete, wie die Mutter ihre Milchflasche am Kühlschrank auffüllte, veranlasst die Tochter, ihren Wunsch zu trinken über eine Geste mitzuteilen: „Wenn meine Tochter mit 13 Monaten zu trinken wünschte, lief sie in die Ecke der Küche, wo der Kühlschrank stand und steckte ihren Finger in das Loch, das dazu diente, den dahinterliegenden Hebel herunterzudrücken. Ich verstand diese spezielle Geste vollkommen und sie überlebte mehrere Monate, ehe sie von einer sprachlichen Aufforderung abgelöst wurde“ (Ferrier 1978, s.473).

Von Seiten der Erwachsenen werden diese ritualisierten Verhaltensabläufe unwillkürlich mit Lautäußerungen bedacht. „Mein eigenes Verhalten meiner 15-monatigen Tochter gegenüber beobachtend, bemerkte ich, dass ich ‚atchoo‘ sagte, sobald sie nieste, ‚Upsadaisy‘, sobald sie hinfiel, und wenn ich sie wieder aus ihrem Bettchen hob, sagte ich: ‚Hallo, mein Liebes. Wo ist mein süßes Mädchen?‘“ (Ferrier 1978, S.473).

Diese Lautmuster, die das Kind in den sich wiederholenden Situationen registriert, verbinden sich mit diesen Situationen und werden irgendwann in der gleichen Situation nachgeahmt. Auch dafür ein sehr sprechendes Beispiel: Vor dem 16. Monat zeigte ihr die Tochter den Wunsch nach draußen gelassen zu werden, indem sie mit einem verlangenden ‚ähhh‘ nach dem Türgriff fasste. „Um diesen Zeitpunkt herum bemerkte ich, dass meine typische Reaktion auf diese Bitte darin bestand, meine Interpretation ihrer Äußerung mit der Frage zu testen: ‚Do you want to look out?‘. Kurz darauf äußerte sie ‚look‘ in genau der gleichen Situation, allerdings als eine Art Frage, und indem sie ihren ‚protolingualen‘ Ausdruck dadurch ersetzte“ (Ferrier 1978, S. 474).

Wortäußerungen

Um den zweiten Geburtstag herum beherrschen die meisten Kinder grundsätzlich das System ihrer Muttersprache. Damit ist allerdings der Spracherwerb noch lange nicht abgeschlossen, die Sprachbeherrschung muss in den folgenden Jahren ständig er-

weitert und verbessert werden. Dazu benötigen sie zwar immer noch die Unterstützung durch Erwachsene, die sich auf ihre Sprachkenntnisse und ihr Sprachverständnis einstellen. Sie entwickeln aber auch wirksame Strategien, um ihre sprachlichen Fähigkeiten selbständig zu verbessern und sich an den erwachsenen Sprachgebrauch anzunähern.

Schon die ersten Wortäußerungen wurden ja nicht, wie es oberflächlich erscheinen mag, in Nachahmung der erwachsenen Äußerungen gebildet. Es sind vielmehr die wichtigsten Lautfolgen, die in wiederkehrenden Situationen gehört und mit diesen Situationen verbunden werden. „Trinken“ wird deshalb zunächst nicht allein das Trinken bezeichnen, sondern kann das gemeinsame Frühstück meinen, eben die Situation, in der Trinken eine hervorragende Rolle spielt. Wortbedeutungen werden also von Kindern nach ihrem Erleben konstruiert und dann versuchsweise angewendet. Kinder nehmen allerdings zunächst nur die hervorstechenden Lautmerkmale wahr und werden, um sich die Artikulation zu erleichtern, nur diese entscheidenden Laute wiederzugeben, also etwa statt trinken „tinken“ sagen.

Zunächst sprechen die Kinder in sogenannten „Einwortsätzen“, deren Sinn sich aus dem Kontext erschließt: Das Wort „Auto“ kann je nach der Situation, in der es geäußert wurde, bedeuten, dass es ein Auto gesehen hat, daß es ein Spielzeugauto haben will oder dass es mit dem Auto fahren möchte. Sobald zwei solcher „Wörter“ in einer Äußerung auftauchen, stellt sich das Problem der Verknüpfung und damit die Frage nach den grammatischen Regeln der Sprache.

Satzkonstruktionen

Kinder gehen sowohl bei der Wortbezeichnung wie bei der Verknüpfung von Wörtern so vor, dass sie aus dem gehörten Sprachmaterial eine Regel konstruieren (z.B. die Situation des Frühstücks mit der Lautfolge „tinken“ verbinden) und diese Konstruktion in der entsprechenden Situation wieder anwenden. Diese Regeln beziehen sich auf die Bildung von Mehrzahl, Vergangenheitsformen usw. (Morphologie) sowie auf die Verbindung mehrerer Wörter zu einer Satzäußerung (Satzbildung). Im sprachlichen Umgang mit den Erwachsenen, die die Neigung haben, die kindlichen Äußerungen „richtig“ zu wiederholen, bewähren sich die kindlichen Konstruktionen, oder wo sie das nicht tun, werden neue Ausdrucksweisen konstruiert, die das

erwachsene Beispiel zur Vorlage einer neuen Konstruktion nehmen. Kinder verfahren also nach Versuch und Irrtum, bilden Hypothesen und wenden sie an, um zu sehen, wie weit sich damit kommen lässt. Auf diese Weise nähern sie im Laufe der nächsten Jahre den eigenen Sprachgebrauch mehr und mehr dem allgemeinen Sprachgebrauch an, indem sie die eigenen Äußerungen mit denen der Erwachsenen oder (älteren) Kinder vergleichen, aus dieser Beobachtung sprachliche Regeln ableiten und diese Regeln dann wiederum über den Vergleich mit anderen korrigieren. Deutlich abzulesen ist das an den fehlerhaften Ableitungen: „Er gingte“. Die Weise, wie sich Kinder Sprache aneignen, stellt ein sehr anschauliches Beispiel kindlicher Selbstbildung dar: Sie konstruieren aufgrund ihrer Wahrnehmungen und Beobachtungen ihre eigene Sprache.

Die von den Kindern aus ihrem Sprachumgang abgeleiteten Regeln können zu „Übergeneralisierungen“ oder auch zu „Untergeneralisierungen“ führen. Im ersten Fall wird die Regel auf Bereiche angewendet, für die sie nicht gelten (Beispiel: „Er hat mich angezieht“), im zweiten Fall wird die Regel nicht ausreichend angewandt (Beispiel: „Er hat es wegnehmen“).

Solche „Fehler“ müssen nicht korrigiert werden, sie zeigen ja gerade, dass Kinder die Regelmäßigkeit des sprachlichen Systems zu verstehen beginnen. Beim Sprechen mit dem Kind dürfen sie aber auch nicht wiederholt werden, da sie sich sonst als regelgerechte Form einschleifen können. Sinnvoll im Umgang mit Kindern ist dagegen die sprachliche „Extension“. Das heißt, die kindliche Äußerung wird aufgenommen und sprachlich umfangreicher ausgeführt. (Als Antwort auf: „Das habe ich gesehen“, kann der Erwachsene fragen: „Was hast du denn gestern auf der Straße gesehen?“).

Wie weit Vorschulkinder die Beherrschung ihrer Muttersprache ausbauen und verbessern können, hängt also zunächst davon ab, wie viel Sprache ihnen angeboten wird, wie ausführlich und verständlich dieses Sprachmaterial ausfällt und wie weit sie selbst in einsehbaren Handlungssituationen sich sprachlich verständigen wollen. Dabei werden sowohl die verständliche Aussprache wie der Wortschatz und die grammatischen Verbindungsregeln selbsttätig kontrolliert und verbessert.

Die kulturelle Teilhabe durch die Sprache

Die Sprache erweitert schlagartig den Handlungsspielraum des Kindes. Statt körperlich handelnd auf die Umwelt einzuwirken, können sie das jetzt über das Sprechen tun und Wirkungen auch über unerreichbare Entfernungen zustande bringen.

Mit der Sprache aber verändert sich auch die Wahrnehmung. Das vorsprachliche Kind erfährt alle Handlungen und Dinge über den individuellen Gebrauch, den es davon macht und machen kann. Je nach seiner Erfahrung haben die Dinge dabei für jedes Kind einen eigenen Ausdruck und eine eigene Tönung. Die sprachliche Bezeichnung jedoch erfasst nicht die spezifischen körperlich-sinnlichen und emotionalen Bedeutungen, die sich aus dem eigenen Umgang ergeben, sondern sie transportiert allgemein gültige Bedeutungen, die in der sprachlichen und kulturellen Umgebung des Kindes verbindlich sind. Darüber erfährt das Kind die Werte und Bedeutungen seiner Kultur und kann an ihnen teilhaben. „Das Kind findet Eingang in eine größere Kulturgemeinschaft, aber mit dem Risiko, die Kraft und Ganzheit des ursprünglichen Erlebens einzubüßen“ (Stern 1992, S. 251).

Denn die gängigen sprachlichen Bezeichnungen treffen seine individuelle und körperliche Wahrnehmung nur teilweise, nämlich nur so weit, wie sie mit den verbindlichen kulturellen Auffassungen in Übereinstimmung stehen. Die sprachliche Bezeichnung schneidet aus dem ganzheitlichen Erleben des Kindes sozusagen diejenigen Qualitäten und Eigenschaften heraus, die die Sprache wiederzugeben erlaubt. Alle anderen Wahrnehmungen werden ausgeklammert und drohen im Unbewussten zu verschwinden. „Mit der Entwicklung der Sprache werden die Kinder dem eigenen persönlichen Erleben entfremdet“ (Stern 1992, S. 258). Die sprachlich nicht benennbaren Empfindungen werden, wo sie nicht unterdrückt sind, weiter über den emotionalen körperlichen Ausdruck mitgeteilt. Auch darum ist es wichtig, dass sprachliche Förderung Bewegung und Darstellung einschließt und auch nonverbale Äußerungen als Mitteilungen beachtet und berücksichtigt werden. In ihnen kommen sehr individuelle und für das Kind wichtige Bedeutungen zum Ausdruck.

„Die andere Seite der Medaille“

Der Spracherwerb kann Zusammengehörigkeit und Nähe ungewein stärken. Tatsächlich stellt jedes neu erlernte Wort ein Ne-

benprodukt der Vereinigung zweier Subjektivitäten in einem gemeinsamen Symbolsystem dar, eine Erschaffung gemeinsamer Bedeutungen. Mit jedem Wort stärken die Kinder ihre innere Gemeinsamkeit mit der Mutter und später mit den anderen Mitgliedern der Sprachgemeinschaft, wenn sie entdecken, dass ihr persönliches Erfahrungswissen Teil eines größeren Wissenszusammenhanges ist und sie durch eine gemeinsame kulturelle Basis mit andern Menschen verbunden sind.

(...) Die Sprache (greift sich) ein Stück aus dem Konglomerat von Gefühl, Empfindung, Wahrnehmung und Denken, welches das globale nonverbale Erleben konstituiert, heraus. Dieses Stück wird durch den Prozess der Sprachbildung transformiert und entwickelt sich zu einer von dem ursprünglichen globalen Erleben isolierten Erfahrung (S. 248).

Für Sonderfälle gibt es keine Begriffe. Wörter beziehen sich auf die Kategorien von Dingen (Stern 1992, S. 244 und 251).

Sprache und Beziehung

Sprache ist zunächst an das zwischenmenschliche Gespräch und das gemeinsame Handeln gebunden. Die Sprachbeherrschung kann deshalb nur in der Begegnung und dem Austausch mit Anderen gelernt und verbessert werden. „Der Gebrauch der Sprache lässt sich nur durch ihren kommunikativen Einsatz lernen“ (Bruner 1987, S.101).

Es ist aber nicht nur die Menge und Qualität sprachlichen Angebotes, die die Sprachbeherrschung beeinflusst. Alles mündliche Sprechen ist, zwischen Erwachsenen nicht anders als zwischen Kindern, stets durchtränkt und bestimmt von der Beziehung zwischen den Sprechenden: Über zahlreiche verbale und nonverbale Zeichen wird im Gespräch mit dessen Inhalt immer auch über die wechselseitige Beziehung verhandelt. Anders als beim Erwachsenen, der zumindest in seiner bewussten Wahrnehmung vor allem auf die sachliche Aussage bezogen ist, steht für Vorschulkinder die im Gespräch realisierte Beziehung im Vordergrund: Was sie zum Sprechen motiviert und ihr Sprechen herausfordert, ist in erster Linie die Herstellung einer gelingenden Beziehung und einer gemeinsamen Handlung. Das liegt einmal schon an der geringeren Fähigkeit, Sachaussagen ohne weiteres und vollständig zu verstehen oder zum Ausdruck zu bringen, die ihre Aufmerksamkeit stärker auf die (eher nonver-

balen) Signale lenkt, über die die Beziehung definiert und reguliert wird.

Entscheidender aber ist ihre emotionale Situation: Das Kindergartenkind macht seine ersten Schritte aus dem vertrauten Umfeld des „Primärmilieus“ hinaus, in dem es eine intensive (oder eben auch unzureichende) Beziehung zu seinen Betreuern erfährt. Sobald es nun mit fremden Menschen in Kontakt tritt, wird es sich nach dem zu Hause übernommenen Modell verhalten, mit ihnen nach diesem Vorbild in Beziehung zu treten suchen und darüber seine Beziehungsfähigkeit ausbilden, die sich dann gegen Ende dieses Altersabschnittes in einem Verhaltensmuster verfestigen wird (das in der Psychoanalyse nur auf die Eltern bezogen als „Ödipuskomplex“ beschrieben wird). Die Jahre, die Kinder im Kindergarten verbringen, sind Jahre des systematischen Erprobens und Ausdifferenzierens der eigenen Beziehungsfähigkeit, sowohl im Umgang mit Erwachsenen (ErzieherInnen, außerhäusliche Bekannte, Fremde) wie gegenüber den Gleichaltrigen (wo diese Beziehungen vor allem im Spiel aufgebaut werden). Um zu sprechen und damit die sprachlichen Fähigkeiten zu üben, müssen Kinder den Antrieb und die Motivation haben, sich mitzuteilen. Und die entscheidende Motivation liefert das Anknüpfen und Befestigen von Beziehungen, die zu einem lustvollen und gemeinsamen Handeln führt.

Auch wenn das gemeinsame Handeln sich auf die gegenständliche Außenwelt richtet, also auf Objekte bezogen ist, geht es um die durchaus subjektive und emotionale Wahrnehmung und Behandlung dieser Objekte, ihre Aneignung erfolgt mit und im Verhältnis zu den Gesprächspartnern. „Die ‚Dinge‘, die sie dabei erfahren, sind keine ‚Dinge an sich‘, sondern ‚Dinge in einem Handlungszusammenhang‘, ‚Aktionsdinge‘, Subjekte und Objekte sind in ‚Gesamtverhaltensweisen‘ miteinander verbunden“ (Schäfer 2003, S.10). Auch über die sprachlich abgestimmten Handlungen in der materiellen Außenwelt werden die Beziehungen zu den mithandelnden Personen verhandelt, und die Qualität dieser Beziehungen färbt auf die Objektwelt ab.

Sprachlernen und Beziehung

Mit Beginn des Kindergartenalters haben sich Kinder so weit von den Bezugspersonen gelöst, daß sie in der Lage sind, auch Trennungen auszuhalten. Sie haben innere Repräsentationen

von den Bezugspersonen erworben, die sie von ihnen unabhängiger machen. Kinder können jetzt andere Erwachsene, also z.B. auch die Erzieherinnen, als Bezugspersonen anerkennen, d.h. als Personen, die ihnen für ihre Erkundung der Welt den notwendigen Rückhalt und die notwendige Sicherheit vermitteln. Sprache kann dabei zunehmend zum Mittel der Aufnahme und Sicherung von Beziehungen werden. Um dem Kind Entwicklungsschritte zu ermöglichen, muss die Beziehung so gestaltet sein, dass sie dem Kind die notwendigen Freiräume lässt, d.h. sie muss Sicherheit bieten ohne bindend oder fordernd zu sein. (...)

Sprachliches Lernen erfolgt dann, wenn ein Kind sich mit seiner sozialen Umgebung austauschen möchte, wenn es seine Wünsche, Erlebnisse, Bedürfnisse usw. mitteilen und die Aussagen des Gegenübers verstehen möchte. Mit anderen Worten: das Kind braucht eine oder mehrere Personen, die ihm ein Gegenüber bieten, mit dem es sich zu kommunizieren lohnt. Wesentlich ist damit auch das Vertrauen, welches das Kind dieser Person entgegenbringt. Gerade Kinder, die aufgrund von Problemen im sprachlichen Bereich häufig Mißerfolgserlebnisse durch Verständigungsschwierigkeiten haben, benötigen die Sicherheit, dass Kommunikationsversuche prinzipiell als solche akzeptiert werden. Das heißt (...), dass auf den Inhalt ihrer Äußerungen reagiert wird und nicht auf deren Form (Kolonko 1996, S.123/24).

3.3.2. Sprachförderung im Kindergarten

Sprachförderung kann am Interesse an menschlichen Beziehungen anknüpfen. Sie darf sich aber gerade deshalb nicht auf sprachliches Training beschränken, sondern hat die lebendige körperliche, gestische und sprachliche Kommunikation zu erweitern, die Kinder spontan im Umgang mit Erwachsenen und Gleichaltrigen benutzen.

Prinzipiell können vier Bereiche unterschieden werden, die die Fachkräfte beim Sprachverhalten der Kinder zu beobachten haben und die bei der Sprachförderung zu berücksichtigen sind:

- die „kommunikative Kompetenz“, d.h. die Fähigkeit, die Regeln einzuhalten, die wir beim mitteilenden Sprechen erwarten,
- die angemessene und für Andere verständliche Artikulation der Sprachlaute sowie rhythmische Untergliederung längerer Äußerungen,
- Umfang und inhaltlich zutreffender Gebrauch des Wortschatzes,
- die „Satzbildungsfähigkeit“, also die regelgerechte Verknüpfung von Wörter zu ganzen Sätzen.

Die wachsende Sprachbeherrschung wird von dem Wunsch vorangetrieben, sich sprachlich mitteilen zu können, darüber in Beziehung zu Kindern und Erziehenden zu treten und sich über gemeinsame Aktivitäten zu verständigen. Es kommt deshalb zunächst vor allem darauf an, dass sich Kinder überhaupt äußern. Was sie mitteilen möchten, und das Motiv, warum sie es sagen, ist wichtiger als die sprachliche Form, in die sie es kleiden. Je mehr ein Kind bereit ist, zu sprechen, je mehr es auszudrücken versucht, desto leichter wird es ihm mit der Zeit fallen, die korrekten sprachlichen Formen und Bezeichnungen zu benutzen. Häufig kostet das Ausformulieren der gewünschten Aussagen Kindern aber noch viel Mühe. Man muss ihnen Zeit dafür lassen. Sie können diese Anstrengung nur dann durchhalten, wenn ihnen in Ruhe zugehört wird, und sie trotz aller Schwierigkeiten ausreden dürfen.

- Karin Jampert: *Schlüsselsituation Sprache, Opladen 2002*

Kindlicher Spracherwerb, Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit und Formen der Sprachförderung im Kindergarten

Was Sprachlernen voranbringt

Sprachlernen – ganz gleich unter welchen Bedingungen und ungeachtet der unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen, welche all diese Kinder individuell mitbringen – beschränkt sich also niemals ausschließlich auf die Handhabung des sprachlichen Formenrepertoires – wie Artikulation, Syntax, Grammatik, Wortschatz und Begriffsbildung.

Sprachlernen – ganz gleich in welcher Sprache oder in welchen Sprachen – bezieht sich immer auf das Kennenlernen und Hand-

habenlernen der Möglichkeiten, eigene Mitteilungsinhalte und Mitteilungsabsichten für andere verstehbar und verständlich darzustellen und erfolgreich zu kommunizieren. (...)

Nur in der erfolgreichen Darstellung eigener Mitteilungsinhalte und Mitteilungsabsichten für andere, dem Gelingen, die Mitteilungsinhalte und Mitteilungsabsichten anderer zu verstehen, wird letztlich die Sinnhaftigkeit und die Notwendigkeit erfahrbar, welche die Kinder motiviert, die eigenen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen weiterzuentwickeln und zu vervollkommen (Holste 2004, S.209).

Sprachverhalten der Fachkräfte

Das Sprechen von Kindern ist noch immer eng mit Tätigkeiten und Handlungen verbunden. Sätze können Handlungen ersetzen, neue Handlungen veranlassen, geplante Handlungen in Frage stellen, sie aber auch überlegter und effektiver gestalten. Tätigkeiten zu besserer Wirkung zu bringen, ist ein wichtiges Motiv, sich sprachlich zu verständigen.

Die Fachkräfte können die sprachlichen Äußerungen fördern, indem sie stumme Aktivitäten der Kinder sprachlich kommentieren. („Du hast einen Bauklotz quer drüber gelegt, jetzt wackelt das gar nicht mehr“). Ebenso können sie ihre eigenen Handlungen in sprachlichen Äußerungen verdoppeln („Ich setze jetzt noch einen gelben Baustein ganz vorsichtig oben auf den Turm“). Die „redundante“ doppelte Botschaft wird besser verstanden, weil bereits die Handlung oder die Geste den Sinn des Gesagten im Ansatz verständlich macht. Der geäußerte Satz wird sich besser einprägen. Insbesondere sprachlich zurückgebliebenen oder Kindern gegenüber, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sollte deshalb in erkennbaren Handlungssituationen und mit deutlichen Gesten gesprochen werden.

Es ist dagegen zu vermeiden, fehlerhafte Sprachäußerungen zu verbessern. Kinder können dadurch entmutigt werden und das nächste Mal stumm bleiben. Besser ist es, auf die Selbstkorrektur zu vertrauen. Wo die kindliche Äußerung indirekt wiederholt wird, wird ein Muster vorgegeben, nach dem sich das Kind richten kann. Beim sprachlichen Umgang mit den Kindern sollten die Fachkräfte als Faustregel beachten, dass sie einerseits in kurzen verständlichen Sätzen sprechen, andererseits aber auch

stets etwas über dem sprachlichen Niveau der Kinder bleiben und damit Anreize bieten, die Sprachkompetenz zu erweitern.

Sprachstörungen

Wenn Kinder deutliche Sprachauffälligkeiten zeigen, können dafür sehr unterschiedliche Ursachen verantwortlich sein. Beispielsweise kann eine fehlerhafte Artikulation darauf zurückgehen, dass die Hörfähigkeit eingeschränkt ist und das Kind seine Äußerungen nicht mit andern abgleichen kann. Ebenso gut ist es möglich, dass eine Beeinträchtigung der motorischen Sprachzentren im Gehirn vorliegt oder die Sprechwerkzeuge nicht genügend ausgebildet sind. In vielen Fällen gehen geminderte Sprachbeherrschung oder mangelhaftes Sprechen aber darauf zurück, dass die frühen Beziehungen problematisch verliefen und damit auch der normale Spracherwerb beeinträchtigt wurde. Solche Diagnosen können aber nur von ausgewiesenen Fachleuten gestellt werden, um eine angemessene Behandlung oder eine Fördermaßnahme in die Wege zu leiten.

Ansätze der Sprachtherapie

Klassischerweise dominieren in der Sprachtherapie die sogenannten übungstherapeutischen Ansätze, die darauf verweisen, dass dieser sprachfördernde Zugang aus der Medizin hervorgegangen ist. Nach einer Diagnosestellung, z.B. hinsichtlich einer Artikulationsstörung, wird eine entsprechende Behandlung indiziert. Sprachtherapie heißt dann, dass in künstlichen, weitgehend hoch strukturierten Situationen mit einem bestimmten Methodenrepertoire Sprachlernen initiiert wird. Selbstverständlich wird auf ein spielerisches Vorgehen geachtet, wobei bekannte Spielformen wie Memory, Lotto, Domino usw. hauptsächlich Berücksichtigung finden. Schwerpunkt des Repertoires bilden somit zweidimensionale Materialien, ansprechende Bilder und Fotos, die den zu therapierenden Laut oder die gewünschte Satzstruktur in immer neuen Varianten möglichst häufig thematisieren. (...)

Ziel dieses Vorgehens ist es, in der Übungsstunde so viel sprachliche Sicherheit zu gewinnen, daß der Transfer in die Alltagssprache gelingt. (...)

Als Kritik an dieser Form der Übungstherapie entwickelte sich der sensomotorische Ansatz. (...) Sein Augenmerk liegt auf den

Basisfunktionen der Sprache und auf realen dreidimensionalen Therapiegeschehnissen. (...) Direkte sprachtherapeutische Interventionen werden in diesen Konzeptionen gänzlich abgelehnt, oder sie finden erst am Ende des Therapieprozesses Verwendung.

Ebenfalls Kritik an den übungstherapeutischen Grundlagen formulierte in den Achtzigerjahren ein linguistisch-kommunikationstheoretisch fundierter Ansatz. Er beanstandete die hohe Künstlichkeit, die die Sprache in diesen übenden Verfahren innehat.(...) Im Mittelpunkt eines solchen Konzepts steht die freie, natürliche Sprechlernsituation, wie wir sie aus Mutter-Kind-Dialogen kennen. Es wird versucht im Rahmen von Spielsituationen, die in der Regel handlungsorientiert sind, natürliches Interaktionsverhalten in die Therapie zu integrieren. (...) Diese im Dialog gewonnenen sprachlichen Fähigkeiten sollten schließlich dem Kind auch in Dialogen außerhalb der therapeutischen Spielsituation zur Verfügung stehen (Holtz 1997, S.45/46).

Trainings- und Förderstunden in der Einrichtung

Bei weniger auffälligen Symptomen können Förderstunden helfen, die nach Programmen vorgehen, die eigens für die Arbeit in den Einrichtungen entwickelt wurden. Dabei ist allerdings zu beachten, dass solche Programme immer nur bestimmte isolierte Fähigkeiten üben und dass der Erfolg davon abhängt, ob die Kinder zu den Übungsaufgaben motiviert werden können.

Ein Beispiel: Die Schulung der „phonologischen Bewusstheit“, wie sie mit dem „Würzburger Programm“ erreicht werden soll, dient der Segmentierung und damit der exakten Wahrnehmung einzelner Laute innerhalb von Worten. Sie kann, sofern die Kinder die spielerischen Lautübungen des Trainingsprogramms mitzumachen bereit sind, eine genauere Unterscheidung der Laute schulen, aus denen sich Worte zusammensetzen. Die differenzierte Lautdiskrimination schafft die Voraussetzung, um diese „Phoneme“ beim Lesen aus Buchstaben zu entnehmen und beim Schreiben in Buchstaben umzusetzen. Das Programm kann damit die Artikulationsfähigkeit verbessern und eine wichtige Vorbereitung für das Lesen und Schreiben leisten. Andere Bereiche der Sprachbeherrschung werden dabei nicht gefördert.

- Petra Küspert/ Wolfgang Schneider: Hören, Lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter, Göttingen 2000 (2.Auflage)

Begründung für das Trainingsprogramm und eine Sammlung von Sprachspielen, die in den Förderstunden eingesetzt werden können.

Individuelle Zuwendung für sprachauffällige Kinder

In jedem Fall darf sich die Förderung von Kindern, die Sprachauffälligkeiten zeigen, nicht auf wenige Förderstunden beschränken. Sie benötigen zugleich die laufende Unterstützung im alltäglichen Umgang mit Kindern und Fachkräften.

Es fällt gerade diesen Kindern zunächst leichter, mit einigen wenigen Personen zu sprechen, mit denen es etwas bewerkstelligt. Es ist deshalb zu empfehlen, so weit es geht, sich immer wieder gesondert Kindern zuzuwenden, die mangelhafte Sprachbeherrschung zeigen, sich an ihren Spielen zu beteiligen, ihre Hantierungen zu begleiten und dabei mit ihnen zu reden. In der größeren Gruppe, etwa im Stuhlkreis, werden solche Kinder im allgemeinen wenig sprechen. Wo sie Ansätze zum Reden machen, ist darauf zu achten, dass sie dazu ermuntert werden und auch ausreden dürfen. Die Erzieherin sollte sie dann auffordern, sich zu äußern, indem sie ihm etwa den „Sprechbaren“ übergibt.

Sprachfördernde Spiele

Seit einigen Jahren nimmt der Anteil an Kindern in den Einrichtungen, die Schwierigkeiten beim Sprechen und Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung zeigen, kontinuierlich zu. Die Ursachen sind sicher vielfältig, aber eine wesentlicher Grund dürfte darin zu suchen sein, dass mit vielen Kindern zu Hause schlicht zu wenig gesprochen wird, sie andererseits zu lange mit Medien konfrontiert sind, die eben nicht antworten und deshalb die Sprachfähigkeit kaum fördern können.

Um dem zu begegnen, werden in einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen sprachfördernde Spiele vorgeschlagen, die in den Einrichtungen eingesetzt werden können, um die Sprachbeherrschung zu verbessern. Sie sind im wesentlichen von logopädischen Verfahren abgeleitet. Über Wahrnehmungsübungen, Lautspiele, Lieder und Reime, über Abbildungen, die zur Wortschatzerweiterung genutzt werden, und dergleichen Material sollen Artikulation, Satzbildung, Wort- und Begriffsbildung ge-

fördert werden. Solche Spiele können durchaus, immer unter der Voraussetzung, dass Kinder sie mit Vergnügen mitmachen, die Sprachbeherrschung in einzelnen Aspekten verbessern. Es darf darüber aber nicht vergessen werden, dass man sich dabei in ähnlich künstlichen Situationen bewegt wie bei sprachtherapeutischen Sitzungen und die Lerneffekte erst noch auf den alltäglichen Umgang übertragen werden müssen. Sprachförderung in den Einrichtungen kann sich deshalb nicht auf Sprachspiele beschränken. Entscheidend bleibt immer die Förderung im alltäglichen Umgang mit und zwischen den Kindern, die davon abhängt, wie und in welchem Umfang mit den Kindern gesprochen wird. Nur wenn Kinder sich sprachlich mitteilen wollen, werden sie auch besser sprechen lernen.

Sprachförderung durch Beziehung

Sprachlernen und damit auch die Unterstützung sprachlichen Lernens kann nur in sinnvollen Kommunikationssituationen erfolgen. Basis einer von allen Beteiligten als wichtig erachteten Kommunikation sind bedeutungsvolle Beziehungen. Diese Feststellung erscheint fast banal, sie ist es aber dennoch wert, immer wieder betont zu werden, da gerade auch „Sprachförderung“ im Kindergarten häufig missverstanden wird als sprachliches Üben. In verschiedenen neueren Publikationen zur „Sprachförderung“ im Kindergarten finden sich prinzipiell sinnvolle Anregungen zur Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs. Ob diese Anregungen (Spiele, gemeinsame Aktivitäten) sprachunterstützend wirken, hängt jedoch wesentlich von der Qualität der Kommunikation innerhalb der gemeinsamen Spielsituationen und damit von der Qualität der Beziehung ab (Kolonko 1996, S.123).

- Rose Götte: *Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule, 2002 (9.Auflage)*

Nach Themenkreisen geordnete Sammlung von Vorschlägen zu einer ganzheitlichen Sprachförderung: Umweltbegegnung, Rollenspiel, Geschichten, Theater, Singen, Feste

- Marianne Wiedemann (Hg.): *Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen, Weinheim 1997*

Zauberspiele, Hör-, Mund- und Fingerspiele, Tast- und Fühlgeschichten, themenbezogene Spiele mit Memory und Bilddomino

- Susanne Stöcklin-Meier: Sprechen und Spielen, Ravensburg 2000

Fingerspiele, Klatschlieder, Handspielgeschichten, Rätsel, Reime und Verse.

- Simone Neumann: Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung, Weinheim 2001

Sprachspiele zur Erweiterung von Wortschatz, Grammatik und Kommunikation, Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele (mit kopierbaren Arbeitsblättern).

- Maria Monschein: Spiele zur Sprachförderung, Band 1 und 2, München 2003

Spielsammlungen zur Sprachförderung im Kindergarten- und Grundschulalter. Nach Sachthemen geordnet wie Sich-kennenlernen, Ferienerinnerungen, Fasching, Tiere etc.

Die Bedeutung grammatischer Kompetenzen

Ähnlich wie spezielle Förderkurse für sprachauffällige Kinder ermöglichen die in diesen Publikationen vorgeschlagenen Sprachspiele vor allem die Artikulation zu verbessern und den Wortschatz zu erweitern. Sie haben jedoch wenig Erfolg bei der Vermittlung der Regelsysteme, mit denen Wörter zu Sätzen verbunden werden. Das ist deswegen besonders misslich, weil sich das „Entwicklungsfenster“ für den spontanen Spracherwerb vor allem ändern auf diese grammatischen Kompetenzen bezieht, während Wortbedeutungen lebenslang erweitert und differenziert werden. Korrekturen falscher Satzstellungen oder fehlerhafte Verb- und Pluralbildungen und dergleichen Fehler sind nach dem Kindergartenbesuch nur mühsam zu korrigieren. Sie müssen dann nämlich über die bewusste Anwendung von gelernten Regeln erfolgen, ähnlich wie wir das beim Fremdsprachenunterricht in der Schule gelernt haben.

Die regelgerechte Verwendung der Sprachstrukturen wird im normalen muttersprachlichen Spracherwerb über den Vergleich mit den angebotenen Sprachvorbildern und der Selbstkorrektur durch die Kinder übernommen. Kindern, die damit Schwierigkeiten haben, sind korrekt gebildete Sätze als Vorlagen anzubieten, ohne sie damit bloßzustellen. Ihre unvollständigen oder fehlerhaften Sätze werden von den Fachkräften also bewusst in Form von Nachfragen oder Erweiterungen in korrekter Form wiederholt. Bleiben diese Bemühungen erfolglos, sind unter Umständen spezielle Fördermaßnahmen zu überlegen, damit

diese fehlerhaften Verwendungen nicht mit in die Schule geschleppt werden.

Sprechanlässe

Sprechen wird in früher Kindheit über sich wiederholende Rituale gelernt. Auch im Kindergartenalter ergeben den Kindern vertraute Rituale gute Gelegenheiten, um sie zum Sprechen zu veranlassen. Der morgendliche Stuhlkreis etwa bietet Anlass zum Erzählen, Berichten und Besprechen.

Wenn Kinder noch große Schwierigkeiten haben, sich frei zu äußern, können sie an Entscheidungen teilnehmen, indem abwechselnd jeden Tag ein anderes Kind Bildsymbole als Lose zieht. Dieses Kind verkündet dann laut, wer an diesem Tag die zwei Dreiräder benutzen darf oder wer den Tischdienst bestreitet. Auch solche bescheidenen „Auftritte“ gewöhnen die Kinder daran, „öffentlich“ zu sprechen und führen in der Folge dazu, dass sie sich auch ausführlicher äußern.

Einen wichtigen Anlass zu sprechen bieten die häufigen Konflikte zwischen Kindern, die ja meist in körperlichen Auseinandersetzungen ausgetragen werden. Konfliktregelungen setzen aber schon eine ausreichende Ausdrucksfähigkeit voraus. Um Konflikte ohne Gewaltanwendung zu schlichten, müssen Kinder lernen, ihre emotionalen Impulse sprachlich auszudrücken und darüber zu einer Einigung zu kommen. Dafür kann ein Ritual eingeführt werden, das nacheinander jedem Beteiligten erlaubt, sich zu äußern. Danach können die unbeteiligten Kinder ihre Meinung dazu sagen, und am Ende fällt entweder die Erzieherin oder die Kinder den Schiedsspruch, der dann auch eingehalten werden muss. Solche Schlichtungen können sowohl in der kleinen Freundesgruppe oder bei größeren Auseinandersetzungen mit allen Kindern in Gang gesetzt werden.

Beratungen und Planungen von gemeinsamen Aktivitäten bieten eine hervorragende Gelegenheit, die Sprach- und Dialogfähigkeit der Kinder zu fördern. Sie werden allerdings schwerer fallen, weil das Sprechen jetzt nicht mehr in eine gemeinsame Tätigkeit eingebunden ist, es vielmehr auf eine zukünftige Tätigkeit bezogen werden muss. Es regt eine „strategische“ Sprachverwendung an, indem sich die Sprache nicht mehr ausschließlich auf die vorgefundene Situation bezieht und in ihr Handlungen organisiert, sondern diese Handlungen in eine zukünftige Situation verlegt.

Eine ähnliche Situation ergibt sich beim Erzählen von Erlebnissen in der Gruppe. Sie beziehen sich jetzt auf vergangene oder fiktive Handlungen, die mit Hilfe der Sprache rekonstruiert werden müssen. Die Handlungssituation, auf die sich das Gesagte bezieht, ist nun weder für den Erzählenden noch die Hörer erfahrbar, vielmehr muss sie der Erzähler mit sprachlichen (und gestischen) Zeichen nachstellen, um sie verständlich zu machen. In beiden Fällen löst sich die Sprache vom gegenwärtigen Handlungskontext.

3.3.3. Ablösung vom Gespräch

Damit ist aber schon der nächste große Schritt in der Sprachentwicklung bezeichnet, den Kinder in dem Alter zu machen haben, in dem sie den Kindergarten besuchen. Die Sprache löst sich aus der engen Verbindung von Handlung und Gespräch, sie wird unabhängig vom Kontext gebraucht. Man spricht deshalb von „Dekontextualisierung“.

Im Sprachverhalten zeigt sich die Ablösung der Sprache von der Sprechsituation auch daran, dass Kinder nun entdecken, dass Worte und die Dinge, die sie bezeichnen, nicht identisch sind. Nach dem Spracherwerb identifizieren Kinder zunächst die Worte mit den gemeinten Dingen: Sie behandeln sie als unverwechselbare Namen und wehren sich dagegen, für die gleiche Sache ein anderes Wort zu benutzen. Jetzt entdecken sie, dass es auf der einen Seite sprachliche Konzepte gibt, auf der anderen Seite aber Worte, die sie benennen. Sie beginnen sich mit „Teekesselchen“ zu belustigen, das heißt, sie spielen nicht mehr nur mit den Wortklängen, wie das jüngere Kinder lieben, sondern mit den Wortbedeutungen. Das gleiche Interesse führt zum Erfinden von „Geheimsprachen“. In ihnen wird dem System der Muttersprache ein selbst ausgedachtes System der Bezeichnung entgegengesetzt.

Die Lösung des Gegenstands von der Bezeichnung

Die Herauslösung der Sprache aus ihrer Verwobenheit mit Dingen und Handlungen ist ein elementarer Vorgang, der insbesondere in der Kindergartenzeit große Fortschritte macht. Wenn wir am Anfangspunkt den Stellenwert von Sprache für das Kind in einer untergeordneten Funktion finden, so haben wir am

Sprache und Rollenspiel

Schon in ihren Rollenspielen, die im Kindergarten unermüdlich in Szene gesetzt werden, haben Kinder begonnen, Sprache unabhängig vom kommunikativen Kontext zu benutzen.

Das kindliche Rollenspiel lässt sich als ein komplexes Sprachspiel beschreiben, und indem Kinder sich im Spiel- wie im Sprachverhalten an den Mitspielenden orientieren, inszenieren sie nicht nur ein befriedigendes Spiel, sondern verbessern auch ständig ihre Sprachbeherrschung.

- Zum einen wird dabei ganz grundsätzlich das Kommunikationsverhalten geübt, indem im Spiel sich ergänzende Rollen eingenommen werden. Alle Kommunikation ist ja stets mit Rollenverhalten verbunden. Kommuniziert werden kann nur dort, wo einer die Rolle des Sprechenden, der andere die des Zuhörenden einnimmt. Gespräch kann es nur geben, wenn dieses Rollensystem umkehrbar ist, der Sprecher zum Zuhörer wird. Darüber hinaus geben Gesprächssituationen soziale Rollenmuster vor, sind unauflösbar mit ihnen verbunden. Wir begegnen uns in den Rollen des Erziehenden und des Kindes, der Freundin und des Freundes, der Chefs und des Untergebenen etc.
- Im Spiel bewegen sich Kinder jedoch nicht wie Schauspieler stets in der gleichen, sondern in ständig wechselnden Rollen und müssen dafür auch die Sprechweisen wechseln. Mit jeder Rolle ist ein typisches Sprachverhalten verbunden. Im Spiel eignen sich Kinder die für die Spielrollen bezeichnenden oder auch nur vermuteten Redeweisen an. Insofern befördern diese Spiele die Befähigung in sozialen Situationen die angemessene sprachliche Ausdrucksweise zu treffen. Beide Elemente befördern also die kommunikativen Fähigkeiten der Spielenden.
- Im kindlichen Rollenspiel sind die eingenommenen Rollen und Handlungen der Spielfiguren jedoch (anders als im Theaterstück) nicht vorgegeben, sondern müssen zwischen den Spielenden jeweils abgesprochen werden. Da das Spiel spontan von allen Spielern vorangetrieben werden muss, haben die Spielenden von Fall zu Fall immer wieder aus dem Spiel hervorzutreten und sich über ihr Spielverhalten und den Fortgang des Spiels zu verständigen. Sie können das „explizit“ tun, indem sie über das

Spiel sprechen oder auch Vorschläge implizit einbringen, indem einer der Spielenden eine neue Figur oder Handlung anspielt und die Mitspieler darauf reagieren müssen. In beiden Fällen wird ein Standpunkt außerhalb der Spielfiktion eingenommen oder eine „Metaebene“ etabliert, von der aus das eigene Spiel betrachtet und gesteuert werden kann.

Dekontextualisierung im Rollenspiel

Wenn Sprache dazu dient, Personen, Gegenstände, die gesamte Handlungssituation umzudeuten, ist das verbunden mit einer Lösung des Wortes vom Gegenstand. Wenn durch die entsprechende sprachliche Formel ein Bügeleisen in ein Telefon „verwandelt“ wird, so setzt dieses voraus, daß Gegenstand und Wort „Bügeleisen“ bzw „Telefon“ voneinander getrennt und neu, nach Maßgabe der Erfordernisse des Spiels einander zugeordnet werden können. Indem die Kinder sprachlich den fiktiven Charakter der Spielbedeutungen markieren, geben sie den Kontext für ihr Handeln an und legen damit fest, wie ihr Verhalten innerhalb des Spielrahmens zu interpretieren ist. (...)

In diesem Sinn ist Rollenspiel mit Dekontextualisierung verbunden; Dekontextualisierung bedeutet dabei nicht die Befreiung der Handlungen von jeglichem Kontext, sondern die Versetzung in einen anderen Kontext, eben den Kontext „Spiel“. Da Sprache das zentrale Mittel dieser Umdeutungen ist, wird auch Sprache dekontextualisiert, weil die sprachlichen Zeichen nicht nur vom nichtsprachlichen Kontext determiniert werden, sondern umgekehrt, Sprache die Macht hat, neue Kontexte zu schaffen (Andresen 2002, S. 43/44).

Begriffsbildung

Die Ablösung des Wortes von den konkreten Dingen und Handlungen, die sie bezeichnen, ermöglicht, sprachliche Bezeichnungen zu benutzen, die viele ähnliche Dinge oder Handlungen zusammenfassen. Es wird also möglich, Kategorien zu bilden, denen in der gegenständlichen und sinnlich erfahrbaren Welt nichts mehr entspricht. Die Wörter, die Kategorien benennen, werden als „Begriffe“ bezeichnet.

Die dingliche und sinnliche Welt nach Kategorien zu ordnen, sie mit sprachlichen Konstruktionen zu strukturieren, ermöglicht,

sie einem Denken zugänglich zu machen, das sich vom handelnden wie vom vorstellenden Denken zu lösen imstande ist. Begriffe zu benutzen und mit Begriffen die Welt zu strukturieren, eröffnet die Möglichkeit, über ein Hantieren mit sprachlichen Konzepten zu Problemlösungen zu gelangen. Es ist das Denken, das wir als abstrakt charakterisieren.

Grundlagen sprachlich gesteuerten Denkens können im Kindergarten gelegt werden, indem immer wieder auf die übergeordneten Kategorien hingewiesen wird, die die Erscheinungen der sozialen und der gegenständlichen Welt miteinander verbinden. Beispielsweise können beim Sammeln und Sortieren Kategorien anschaulich erfahren und verstanden werden. Tätigkeiten wie Erläuterungen, die die Begriffsbildung unterstützen, sollten aber immer in eine einsehbare und die Kinder interessierende Tätigkeit eingebunden, und nicht als davon abgelöste Übungen angesetzt werden.

Hilfen zur Begriffsbildung

Wir können Kindern helfen, zu „klareren“ Begriffen zu kommen, wenn wir sie mit unterschiedlichen Gegenständen (z.B. Tierbildern) konfrontieren und diese dann nach gemeinsamen Eigenschaften (groß – klein, wild – zahm) ordnen lassen. Anschließend können wir mit ihnen nach einem Begriff für die gefundenen Kategorien von Objekten suchen (z.B. Großwild, Haustiere, Nutztiere). Auch mit den Kindern angelegte Sammlungen (Steine, Blätter, Metallteile...) eignen sich gut, um Begriffe und Eigenschaften bzw. das Kategorisieren und Klassifizieren zu lernen.

Der Erwerb von Begriffen ist natürlich auch in der Erzieherin-Kind-Interaktion möglich. Wichtig ist beispielsweise, daß die Erzieherin genau hinhört, wenn ein Kind Begriffe – insbesondere abstrakte Konzepte – gebraucht, und dann zu erfassen versucht, ob das Kind den verwendeten Begriff wirklich versteht. Eventuell muss sie nachfragen (Textor 2004, S.2/3).

Denken und Sprechen

Unser Denken und damit unsere „kognitiven Operationen“ sind zum größten Teil sprachlich gesteuert. Denkvorgänge lassen sich verstehen als ein Verbinden und Vergleichen von sprachli-

chen Konzepten im Gehirn. Man kann es sich vorstellen wie ein Nebeneinandersetzen einzelner Wörter, ohne ihre korrekte grammatische Verknüpfung zu beachten. Gedanken werden deshalb rascher gefasst, als sie in korrekten Sätzen ausführt werden können.

Kinder haben ihre Umwelt zunächst handelnd erkundet, dann mit dem Spiel auch die Fähigkeit ausgebildet, Handlungen in der Vorstellung miteinander zu vergleichen und zu kombinieren, um eine angemessene Lösung zu finden. Zwar wird die Sprache benutzt, um im Austausch mit anderen ein Problem im jeweiligen Handlungskontext zu lösen, jedoch kann noch kaum mit sprachlichen Konzepten umgegangen werden, ohne sie zu äußern.

Der Beginn des sprachlich gelenkten Denkens zeigt sich bei Kindern daran, daß sie beginnen, einsam vor sich hin zu reden, sobald sie auf ein Problem stoßen. Dieses „egozentrische Sprechen“ beschreibt die Lösung des Problems, die anschließend ausgeführt wird. („Der Baustein ist viel zu kurz. Dann such ich eben einen längeren“). Bald verstummt dieses monologische Reden und macht dem stillen Nachdenken Platz, das nun ein sprachlich strukturiertes Denken geworden ist. Erst die Ablösung der Sprache vom zwischenmenschlichen Gespräch bricht dem sprachlichen Denken Bahn. Das sprachlich geleitete Denken wird befördert, wenn bei auftauchenden Problemen die möglichen Lösungen durchgesprochen und dann auf ihre Brauchbarkeit überprüft werden.

Die Verinnerlichung des Sprechens zum Denken

Das Kind löst die sprachliche Tätigkeit aus dem interaktiven Zusammenhang mit Kommunikationspartnern und verwendet sie zur Steuerung eigener psychischer Prozesse. Anfangs muss es sich dabei noch der Lautsprache bedienen; erst gegen Ende des Vorschulalters kann es die sprachliche Aktivität als innere Sprache intrapsychisch ausführen (Andresen 2002, S. 44).

Wygotskys Beobachtungen zum „inneren Sprechen“

.....der Anteil der egozentrischen Sprache (wurde) immer dann größer, wenn die Kinder auf Schwierigkeiten stießen. Ein solches Kind versucht sich den Satz bewusst zu machen: 'Wo ist der Bleistift, ich brauche jetzt einen blauen Bleistift; macht nichts,

ich male statt dessen mit einem roten und mache ihn naß, das wird dunkler und wird dann wie blau.' Bei den Kindern entstand das egozentrische Sprechen, d.h. der Versuch, eine Situation in Worten zu erfassen, einen Ausweg zu suchen und die nächste Handlung zu planen, als Antwort auf die Schwierigkeiten in der gleichen, nur etwas schwierigeren Situation.

Das ältere Kind verhielt sich etwas anders: es blickte genau hin, überlegte (wie aus den längeren Pausen zu schließen war) und fand dann einen Ausweg. Auf die Frage, worüber es nachgedacht habe, gab es immer Antworten, die dem lauten Denken des Vorschulkindes sehr nahe kamen. Wir nahmen daher an, daß die gleiche Operation, die beim Vorschulkind sprachlich geäußert wird, beim Schulkind in innerer lautloser Rede erfolgt (Wygotski 1971, S. 37 und 38).

Das uns geläufige Denken kann also in weiten Bereichen als eine Weise stummen inneren Sprechens mit sich selbst begriffen werden. Dieses sprachlich gesteuerte Denken ermöglicht effektivere und komplexere Formen der Problemlösung, da es Handlungen und Bilder rascher rekonstruieren und in Bezug setzen kann. Es kann darüber hinaus Ursachen und Zusammenhänge ohne Rückgriff auf Handlungen und Vorstellungen konstruieren und legt damit die Grundlage für ein abstrahierendes Denken, das über den Schulunterricht ausgebildet werden muss.

Stilisierte Sprache

Auch beim lauten Sprechen beginnen sich Kinder in diesem Alter von der gesprochenen Umgangssprache zu lösen.

Das zeigt sich etwa daran, dass sie Äußerungen immer besser verstehen, die in einer stilisierten und vom mündlichen Sprechen abweichenden Diktion gehalten sind. Wie weit sie aber diesen öffentlichen Sprachgebrauch kennen, verstehen und beherrschen lernen, hängt davon ab, ob er ihnen nahe gebracht wird. Er wird beispielsweise in der literarischen Diktion von geschriebenen Erzählungen benutzt. Je mehr ihnen vorgelesen und dabei die Gelegenheit geboten wird, auch darüber zu reden, diese „fremde“ Sprache sich über das Gespräch vertraut zu machen, desto genauer werden sie diese Sprachform verstehen und handhaben können.

Das mündliche Erzählen stellt eine Zwischenform zwischen der stilisierten literarischen Sprache und der Alltagssprache dar. Auch hier löst sich die Sprache vom Gegenwartsbezug, rekonstruiert Ereignisse und Handlungen, die nicht hier und jetzt, sondern dort und damals spielen. Da der Erzähler seinen Text mit eigenen Worten improvisiert und sich an das Verständnis der Hörer anpasst, zugleich aber immer wieder stilisierte „Formeln“ benutzt, entsteht eine Brücke zwischen alltäglicher Rede und literarischer Diktion.

Umgang mit Zeichen

Die Umwelt der Kinder ist voller Zeichen, die Botschaften als stilisierte graphische Bilder enthalten: Verkehrsschilder, Markenzeichen, Hinweise auf Geschäfte wie die Schilder an Apotheken usw. Alle diese Zeichen komprimieren einen sprachlichen Satz: „Hier kannst du Eis kaufen“ oder „Vorsicht! Kurvenreiche Strecke!“ Sie stellen eine Vorform der Schrift dar, die erlaubt, sprachliche Aussagen unabhängig von einem Sprecher zu übermitteln. Indem Kinder diese Zeichen entschlüsseln und sich nach den damit bezeichneten Botschaften richten lernen, machen sie einen ersten Schritt hin zur Fähigkeit, geschriebene Sprache zu entziffern und Aussagen in schriftlichen Zeichen festzuhalten. Sie erwerben damit eine „Vorläuferkompetenz“ für das Lesen und Schreiben.

Die Möglichkeiten, sich im Alltag der Einrichtung mit Zeichen zu beschäftigen, sind vielfältig. Es ist für Kinder wichtig, sich angemessen im Straßenverkehr bewegen zu können, und dafür müssen sie neben den wesentlichen Verkehrsregelungen auch die Verkehrsschilder lesen können. Im Anschluss an die Verkehrsschulung lassen sich eigene Hinweis- und Verbotsschilder entwerfen und in eine Spiellandschaft integrieren.

Es ist üblich, für jedes einzelne Kind und die ganze Gruppe Bildzeichen zu verwenden, an denen der Haken an der Gardarobe, der Sitzplatz im Stuhlkreis oder persönliche Gegenstände erkannt werden können. Aber auch die im Kindergarten geltenden Verhaltensregeln können als visuelle Merkzeichen aufgehängt werden. Bestimmte regelmäßige Tätigkeiten im Tageslauf können durch zeichenhafte Symbole rechtzeitig angezeigt werden. Beides empfiehlt sich besonders auch zur Orientierung zweisprachiger Kinder.

Umgang mit der Schrift

Frühunterricht in Lesen und Schreiben ist nicht Aufgabe des Kindergartens, er kann auch als obligatorische Förderung kaum empfohlen werden. Wo aber Kinder Interesse an Schriftzeichen zeigen, sollten die Fachkräfte darauf eingehen und deren Bedeutung vermitteln. Auch hier bieten sich zahlreiche Aktivitäten an.

Kinder verfertigen in Nachahmung schreibender Erwachsener „Kritzelpriefe“. Sie können dann aufgefordert werden, sie vorzulesen. Darüber wird der Zusammenhang zwischen Sprache und Schrift deutlich und die Kinder haben die Genugtuung, dass auch sie schon schreiben können.

Wenn es darum geht, Material für eine geplante Aktivität zu besorgen, lassen sich mit den Kindern Einkaufszettel herstellen: Die gebrauchten Gegenstände werden auf die eine Seite gemalt, auf die andere schreibt die Erzieherin die entsprechenden Worte. Kinder können dann zusammen mit der Fachkraft anhand dieser Notizen Besorgungen erledigen.

Im Allgemeinen wollen Kinder, sobald das Interesse an Schrift erwacht ist, sehen, wie ihr Name geschrieben wird, und suchen ihn nachzumalen. Es ist nicht nötig, und kann sie auch entmutigen, dabei Buchstabenbilder zu korrigieren, es sei denn, es wird vom Kind gewünscht. Zunächst geht es nur darum, dass es zu schreiben versucht und damit das Prinzip schriftlicher Aufzeichnung verstanden hat.

Interesse an geschriebener Sprache kann außerdem durch Korrespondenzen geweckt werden, die man mit einer „Patengruppe“ austauscht. Die Erzieherin dient den Kindern dann als Schreibkraft. Das kann über Briefe oder E-Mail geschehen, noch geeigneter aber ist das Chatten, weil es wegen der Unmittelbarkeit des Austausches der den Kindern vertrauten Gesprächsform näher steht.

Interesse an geschriebener Sprache kann auch über einfache Medienprojekte geweckt werden, wenn die Erzieherin sich Geschichten der Kinder diktieren lässt oder gemeinsam eine Geschichte ausgedacht und festgehalten wird.

Durch diesen Umgang mit öffentlichen Zeichen und Schrift wird ein Bewusstsein erzeugt, dass sprachliche Botschaften in graphischer Form festgehalten und mitgeteilt werden können. Die Wahrnehmung von Sprache als eigenständiges System, das Verständnis strukturierter Erzählungen, das Umgehen mit Zei-

chen, das spielerische Kritzeln des Namens oder von „Briefen“, all das liefert Bausteine für die Entwicklung von „Literalität“.

Was ist „Literalität“?

Der Begriff Literalität war vor wenigen Jahren in der breiten Öffentlichkeit noch weitgehend unbekannt. Über das englische „literacy“, als dessen deutsche Entsprechung, beginnt er sich langsam zu verbreiten. „Literacy“ bezeichnet im engeren Sinn die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können. Im weiteren Sinn fällt darunter alles, was Menschen zur verständigen Teilhabe an der Schriftkultur befähigt. „Literalität“ meint in diesem Sinn die Fähigkeit, Tabellen und Fahrpläne zu lesen, ein Lexikon zu benutzen, einen Brief zu schreiben, Gedichte zu lesen – allgemein jegliche schriftsprachliche Kompetenz (Groeben 2001, S.6).

- Heike Tenta: Schrift- und Zeichenforscher. Was Kinder wissen wollen, München 2002

Zahlreiche Vorschläge, wie im Kindergarten mit Zeichen und Schrift gearbeitet werden kann.

3.3.4. Deutsch als Zweitsprache

Für Kinder, die zu Hause eine andere Muttersprache sprechen, stellt sich die Frage der Sprachförderung etwas anders. In den meisten Fällen kommen sie ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten, weil sie im Kleinkindalter meist nur in der Familie lebten und wenig Kontakt zu deutschen Kindern hatten.

Zum kindlichen Lernen einer Zweitsprache

Frühe Zweisprachigkeit ist für Kinder prinzipiell ein Gewinn und unterstützt bei guten Voraussetzungen die Ausbildung von Sprachbewusstsein und Literalität. Zweisprachige Kinder begreifen früher, dass Wörter konventionelle Bezeichnungen darstellen und Sprache auf Handlungen und Dinge verweist.

Unterschieden wird im allgemeinen zwischen dem Doppelspracherwerb, bei dem ein Kind von Anfang an mit verschiedenen Bezugspersonen unterschiedliche Sprachen spricht, und dem Zweitspracherwerb, der erst nach dem Erlernen der Muttersprache einsetzt. Wenn die Zweitsprache im Vorschulalter übernommen wird, ist die Erstsprache allerdings noch nicht voll-

ständig ausgebildet, und das scheint, entgegen früheren Annahmen, von Vorteil zu sein. Der geringere Abstand zur Erstsprache erleichtert den Gebrauch der Zweitsprache, denn die Kinder befinden sich noch in einer Phase des natürlichen Spracherwerbs. „Je jünger die Kinder sind, und je weniger sie von ihrer Erstsprache bereits erworben haben, desto eher wird die Lernsituation der Ausgangssituation beim gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen gleichen“ (Appeltauer 1997, S.11).

Auch die Sprachmischungen, wie sie bei diesen Kindern häufig auftreten, verschwinden mit der Zeit von selbst, wenn ihnen anregende Sprachvorbilder geboten werden. Sie haben einen ähnlichen Stellenwert wie die „fälschen“ Ableitungen, die Kinder beim Erstspracherwerb konstruieren.

Die Zweitsprache wird wie die Erstsprache erworben

Kinder lernen sprechen in Gesprächen, die von den Bezugspersonen vom ersten Lebenstag an systematisch mit ihnen geführt werden. Eine in ihrer Umgebung gesprochene Zweitsprache eignen sich Kinder im Prinzip nach dem gleichen Verfahren an, mit dem sie ihre Muttersprache erworben haben. Mit einem wichtigen Unterschied: Sie beherrschen bereits das für die sprachliche Verständigung wesentliche Kommunikationsverhalten sowie die Ausdrucksweisen der nonverbalen Mitteilung. Die Übernahme der Zweitsprache wird entscheidend davon abhängen, wie intensiv sie angeregt werden, die Zweitsprache zu gebrauchen und wie weit sie sich auch im Milieu der Zweitsprache an Gesprächen und Kommunikation beteiligen können und sich mitteilen wollen.

Der herkömmliche schulische Sprachunterricht geht gerade anders herum vor: Zuerst werden einzelne Wortbedeutungen, dazu die Aussprache dieser Wörter gelernt, dann die grammatikalischen Verknüpfungsregeln und erst dann wird versucht, damit Sätze zu bilden, die eine Unterhaltung ermöglichen. Für Kinder im Vorschulalter und noch weit ins Grundschulalter hinein sind die Methoden des Fremdsprachenunterrichts kaum anwendbar.

Eine zentrale Rolle spielt wie schon beim Erstspracherwerb die Beziehung, in der das Kind zum Gesprächspartner steht und die es über das Sprechen zu etablieren und zu festigen sucht. Darin liegt auch eine ständig unterschätzte Fehlerquelle von Sprachtests, deren Resultate eben immer auch davon beeinflusst wer-

den, wie der Tester auf das Kind wirkt, ob es sich öffnet und seine Fähigkeiten aktiviert oder sich verschließt.

Das “Sprachbad” allein genügt nicht

Kinder lernen eine Zweitsprache zunächst einmal vor allem andern im täglichen Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, mit denen sie sich verständigen und mit denen sie in Beziehung treten wollen. Allerdings reicht der bloße Umgang mit Deutsch sprechenden Kindern und Fachkräften meist nicht aus, um sich die fremde Sprache vollständig anzueignen. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder für diese “natürliche” Aneignung mindestens ein Drittel des Tages der Zweitsprache ausgesetzt sein müssen: „Neueren Untersuchungen zufolge muss das Angebot in der Zweitsprache mindestens 30 Prozent der Gesamtkommunikation ausmachen, damit ein „Ergebnis“ sichtbar wird“ (Nauwerck 2003, s.37). Unter günstigen Bedingungen wird davon ausgegangen, dass Kinder dann innerhalb eines Jahres die Zweitsprache sprechen. Das normale “Sprachbad” eines Kindes im Alltag der Einrichtung fällt wesentlich geringer aus, zumal sich häufig auch noch Kinder in der Gruppe aufhalten, die die gleiche Muttersprache sprechen. Der Zweitspracherwerb muß deshalb über gezielte Förderung der Fachkräfte gesichert werden.

Die bislang ausgearbeiteten und praktizierten Programme, die Methoden und das dafür verwendete Material zur „Sprachanbahnung“ und Sprachförderung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, setzen in Anlehnung an sprachtherapeutische Verfahren vor allem auf die spielerische Kombination von Sprach- und Bildmaterial bzw kombinieren Sprachmaterial mit gegenständlichen Handlungen. Damit kann einmal über die Interaktion mit dem Lehrpersonal die Fähigkeit gefördert werden, Gespräche in der Zweitsprache zu führen, und zweitens der Wortschatz erfolgreich erweitert werden. Wenig erfolgreich sind diese Verfahren jedoch bei der Vermittlung morphologisch-syntaktischer Kompetenzen (Satzbildungsregeln, Pluralbildung, Zeitformen etc.). Diese Feststellung ist deshalb misslich, weil sich das Zeitfenster, das für den natürlichen Spracherwerb angenommen wird, vor allem auf die intuitive Regelableitung aus dem den Sprachlernern gebotenen Sprachmaterial bezieht, während Wortschatzerweiterung bei ausreichender Beherrschung des Sprachsystems im Prinzip auch später jederzeit möglich ist und lebenslang erfolgen kann.

Wie weit die Zweitsprache erworben werden kann, entscheidet sich im Elementarbereich und wohl auch noch in den ersten Jahren der Grundschule daran, ob das syntaktisch-morphologische System der Zweitsprache mit den Strategien des intuitiven Spracherwerbs übernommen werden konnten.

Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb

Die Strategien des Erstspracherwerbs sind deshalb erfolgreich, weil

- die Kinder Handlungssituationen mit den von den Betreuern gehörten Sprachäußerungen identifizieren,
- die Sprache der Betreuer durch Vereinfachung und stereotype Wiederholung (intuitiv) auf das kindliche Verständnis abgestellt ist und in seiner ungefähren Bedeutung entschlüsselt werden kann,
- die Kinder daraus eine eigenständige (im Sinne der Erwachsensprache „falsche“) Regel konstruieren,
- diese Konstruktionen aber im Umgang mit Sprechern und Sprechsituationen selbständig korrigieren und sich damit Stufe für Stufe an das Regelsystem der Muttersprache anpassen.

Voraussetzung für den intuitiven Erwerb einer Zweitsprache sind demnach:

- ein Sprachverhalten der Betreuer, das auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zugeschnitten ist,
- die Motivation des Kindes, sich sprachlich in Handlungssituationen auszudrücken,
- die Erfahrung, dass es mit seinen (begrenzten) sprachlichen Fähigkeiten sprachlich zu handeln in der Lage ist und darüber in seiner Sprechfähigkeit bestärkt wird.

Solche Situationen ergeben sich im ständigen gemeinsamen Handeln. Dabei werden Sprachvorlagen von den Kindern übernommen und versuchsweise angewendet. Über die positive Rückmeldung der mithandelnden Kinder und Fachkräfte prägen sich Wortbezeichnungen, Sprachstrukturen und Bildungsregeln der Zweitsprache ein.

Mehrsprachigkeit und Gehirnorganisation

Neuere Forschungen haben ergeben, dass sich beim späteren Lernen einer zweiten Sprache in Teilen ein neues neuronales Netzwerk in den Sprachzentren des Gehirns entwickelt. Das trifft etwa beim Fremdsprachenunterricht in der Schule zu oder wenn ein Mensch als älteres Schulkind oder später in ein anderes Land mit einer anderen Sprache umsiedelt. Interessanter Weise sieht das anders aus, wenn ein Kind im frühen Alter zwei Sprachen lernt, also zweisprachig aufwächst. In diesem Fall entsteht ein einziges neuronales Netz für beide Sprachen. In der Computertomografie (CT) werden bei der Nutzung beider Sprachen die gleichen Areale und Bereiche als aktiv angezeigt. Das Kind, das sehr früh mehrere Sprachen erwirbt, lernt dabei jede der Sprachen mühelos und nahezu automatisch.

Wenn ein Mensch hingegen später lernt, dann entwickelt sich für diese zweite Sprache teilweise ein neues Netzwerk. Und das führt dazu, dass das Erlernen dieser zweiten Sprache sehr viel mehr Anstrengung, Mühe und Üben bedeutet und nicht wie bei der ersten Sprache nahezu automatisch und intuitiv durch Nachahmung und fast spielerischen Versuch und Irrtum läuft. Zudem wird auch niemals die Vollkommenheit der ersten Sprache erreicht. (...).

Die Altersgrenze zwischen Frühlernen und Spätlernen (verschiedene Netzwerke für verschiedene Sprachen) liegt etwa bei drei Jahren, wobei das allerdings auf Vermutungen beruht. Es gibt Hinweise, dass es auch sechs Jahre sein können.

Übrigens, wer in früher Kindheit zweisprachig aufgewachsen ist, also nur ein neuronales Netz aufgebaut hat für zwei Sprachen, nutzt dieses Netz auch für den Erwerb einer dritten oder vierten Sprache – d.h. er erlernt weitere Sprachen ähnlich einfach und intuitiv wie seine beiden Erstsprachen (Küls 2003).

Das mehrsprachige Kind als Mangelwesen

Die Konzepte, wie die Sprachförderung fremdsprachiger Kinder anzulegen ist, gehen recht weit auseinander. Klar ist nur, dass diese Kinder eine gezielte Sprachförderung brauchen, die ihre besonderen Bedingungen berücksichtigt, und dass der spätere Schulerfolg in erster Linie von den Deutschkenntnissen abhängt.

Auf der einen Seite stehen kursartige Förderstunden, die diesen Kindern Grundkenntnisse des Deutschen zu vermitteln suchen und darauf bauen, daß sich die Beherrschung der Umgebungssprache durch den Umgang weiter verbessert. In dieser Sichtweise werden die mangelhaften Deutschkenntnisse dieser Kinder betont, sie ist „defizitorientiert“. Sie übersieht die Tatsache, daß Kinder mit einer anderen Muttersprache Kenntnisse besitzen, die die der deutschen Kinder übertreffen. Diese Sicht beherrscht auch weitgehend die Schul- und Bildungspolitik.

Sie impliziert eine unausgesprochene Bewertung der Muttersprache dieser Kinder. Wenn Kinder zweisprachig mit einer „Weltsprache“ wie englisch oder französisch aufwachsen, löst das allgemein Bewunderung aus. Sprechen sie zu Hause „nur“ persisch oder kurdisch, wird das eher als Mangel gesehen. Diese geringe Wertschätzung erfahren Migrantenkinder immer wieder. „Neben dem ‘neutralen’ Aspekt, dass sie mit ihrer Erstsprache nicht verstanden werden, erleben Migrantenkinder auch, dass ‘ihre’ Sprache in vielen Situationen in der deutschen Öffentlichkeit nicht geschätzt wird“ (Jampert 2002, S.74).

Die geringe Wertschätzung wirkt häufig auf die Elternhäuser der Kinder zurück und veranlasst manche Eltern sogar, im Interesse des Schulerfolgs mit den Kindern Deutsch zu sprechen. Da sie aber meist keine korrekten Vorbilder liefern können, übernehmen die Kinder fehlerhafte Formen, die sich durch die Bestätigung im Umgang mit den Eltern zu verfestigen drohen. Man spricht dann von „Fossilierung“, eine Erscheinung, die bei erwachsenen Migranten häufig anzutreffen ist und durch das kindische „Gastarbeiterdeutsch“ gefördert wird, das die deutschen mit ausländischen Kollegen verwenden. Die Folge für die Kinder ist, dass sie auch die eigene Muttersprache nicht mehr ausreichend beherrschen. Man spricht, wieder etwas abschätzig, von einer „doppelten Halbsprachigkeit“, die den korrekten Erwerb des Deutschen stark behindert.

Förderung in Erst- und Zweitsprache

Da Erfahrungen und Emotionen des Kindes eng mit der Muttersprache verbunden sind, wird das Kind, das sich in der Einrichtung nun mit einer fremden Sprache konfrontiert sieht, einen wesentlichen Teil seines bisherigen Lebens ausklammern müssen. Das hat Auswirkungen auf seine Selbstwahrnehmung. „Mit dem Verlust seiner Sprache wird das Kind in seiner Selbstän-

digkeit und in seinen Kompetenzen einen großen Entwicklungsschritt zurückgeworfen“ (Jampert 2002, S.87).

Um diese missliche Situation zu beheben, versucht ein alternativer Ansatz, die Muttersprache dieser Kinder in die Förderung miteinzubeziehen. Diese Sicht kann sich mit Recht darauf berufen, dass der Zweitspracherwerb wesentlich von dem gelungenen Erwerb der Muttersprache abhängt und auf ihm aufbauen kann. Muttersprachliche Förderung stößt jedoch, abgesehen von dem fehlenden politischen Willen, auf große Schwierigkeiten. Sie setzt voraus, dass neben den deutschen auch muttersprachliche Fachkräfte in der Einrichtung angestellt werden, was wiederum nur Sinn macht, wenn eine größere Gruppe Kinder die gleiche Herkunftssprache spricht. Meist sind die Gruppen jedoch aus Kindern sehr unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft zusammengesetzt. Die deutsche Sprache bildet dann die einzige Verständigungsmöglichkeit zwischen ihnen. Das heißt aber die Entfremdung von ihrer Muttersprache ist kaum zu umgehen.

Es ist allerdings kaum einzusehen, weshalb inzwischen zweisprachige Kindergärten eingerichtet werden, um deutschen Kindern eine Frühförderung in den westlichen Weltsprachen zu ermöglichen, während es gleichzeitig kaum deutsch-türkische oder deutsch-russische Kindergärten gibt. Sie wären angesichts des Anteils an Kindern mit anderer Muttersprache sehr viel sinnvoller und notwendiger.

„Sprachanbahnung“

Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen Kindern, die fast ohne Deutschkenntnisse in die Einrichtung kommen, und solchen, die sich im Alltag schon einigermaßen ausdrücken können.

Für die erste Gruppe dürfte es in den meisten Fällen sinnvoll sein, eigene Förderkurse anzubieten, sogenannte „Sprachanbahnungen“, die, sofern sie gut gemacht werden, Grundkenntnisse beibringen können.

Diese Kurse müssen jedoch, wollen sie ihren Zweck erfüllen, erstens erlauben, dass die Kinder eine gewisse Beziehung zur Lehrperson entwickeln können (zeitlicher Umfang der Förderstunden) und nach offenen spielerischen Verfahren arbeiten. Im allgemeinen wird dabei so viel Wortschatz gelernt, dass die

Kinder erst einmal die wichtigsten Dinge in der neuen Sprachen benennen können oder der vorhandene Wortschatz erweitert wird. Das Erlernen von Wörtern allein führt aber nicht zum lebendigen Sprechen. „Damit kann man – so einige Untersuchungsergebnisse – nur kurzfristig den Wortschatz erweitern und die Ebene des Satzes und der übergreifenden sprachlichen Zusammenhänge kommt zu kurz“ (Ulich 2000, S.36).

Wortbedeutungen werden aber auch rasch wieder verloren, wenn sie nicht in eine elementare Grammatik eingefügt werden. Die Grundregeln, nach denen Wörter zu Äußerungen verbunden werden, sind Vorschulkindern nicht als abstrakte grammatische Regeln beizubringen. Sie müssen, ähnlich wie das Kinder beim Erstspracherwerb tun, im Umgang mit den Personen erkannt und abgeleitet werden, die diese Sprache sprechen. Sprachanbahnung darf also keineswegs die einzige Sprachförderung darstellen, die Migrantenkinder erhalten.

Nonverbale und gestische Kommunikation

Wichtiger als Förderstunden, die ja immer nur wenige Stunden in der Woche umfassen werden, ist es, diese Kinder in die Kindergruppe zu integrieren und ihnen den alltäglichen Umgang in der fremden Sprachumgebung zu ermöglichen.

Dafür sind im Umgang mit fremdsprachigen Kindern die kommunikativen Fähigkeiten anzusprechen und zu fördern, über die diese Kinder außerhalb der Sprache verfügen, also die breite Palette nonverbaler und gestischer Verständigung. Das stellt vor allem an die Fachkräfte einige Anforderungen, da diese Ausdrucksweisen aufgrund kultureller Prägung hierzulande sehr zurückgedrängt sind.

Die gestische und spielerische Darstellung, die den Sinn des Gesagten so weit wie möglich "redundant" vermittelt, d.h. gleichzeitig auf der verbalen wie auf der nonverbalen Schiene mitteilt, stellt in Verbindung mit der sprachlichen Äußerung eine wirksame Lernsituation dar. Über die aussagekräftige Gestik wird die Bedeutung des Gehörten andeutungsweise verstanden und allmählich auch ohne die spielerische Geste verständlich sein. Dass man sich dabei einer einfachen und wiederholenden Wortwahl bedient, bedarf wohl keiner Erwähnung.

Besondere Bedeutung hat die gestische Darstellung beim Erzählen von Geschichten, das auch die Sprachkenntnisse von Kindern fördern kann, die Deutsch als Zweitsprache sprechen.

Brücken des Verstehens bauen

Über Mimik, Gestik und Verhalten lässt sich eine nonverbale Kommunikation mit den Kindern aufbauen, auch sie ist ein Bestandteil der Sprachförderung. Die jeweilige Beschreibung der Tätigkeiten und Inhalte baut den Kindern große Brücken zum Verstehen von Handlungen und Situationen, und sie können in Gruppenprozesse einsteigen, was ihnen ein Stück ‚Außenseiterdasein‘ nimmt (Celal Aktas 2002, S. 5).

In Handlungssituationen sprechen

Wirksame Anregungen, sich die fremde Sprache anzueignen, ergeben sich im gemeinsamen Handeln mit den anderen Kindern und den Fachkräften. Dabei haben die Fachkräfte ihre Sprache auf den Kenntnisstand der Kinder einzustellen und die Aktivitäten wo immer möglich sprachlich zu begleiten. Zur Förderung des Verstehens kommt es darauf an, dass den Kindern sprachliche Vorlagen geboten werden, die sie zu entschlüsseln fähig sind. Den aktiven Sprachgebrauch fördern Situationen, in denen Kinder motiviert sind, sich sprachlich zu äußern, um das gemeinsame Handeln sicher zu stellen.

Wertschätzung der Muttersprache

Auch in Einrichtungen mit einer stark gemischten Zusammensetzung von Migrantenkindern können die Muttersprache und der kulturelle Hintergrund dieser Kinder in den Alltag der Einrichtung einbezogen werden. Die Wertschätzung, die die Herkunftssprachen der Kinder erfahren, kann deren Selbstwertgefühl stärken und ihnen vermitteln, dass sie etwas können, was weder die übrigen Kinder noch die Fachkräfte beherrschen. Das wird sich auch auf ihre Verwendung der Zweitsprache positiv auswirken.

Ihre Herkunftssprache sollte als eine Fähigkeit gewürdigt werden, die andere Kinder nicht haben. Das kann schon dadurch geschehen, dass Elemente ihrer Muttersprache in der Alltagsarbeit berücksichtigt werden. Sie können der Erzieherin und den Kindern zum Beispiel einige Wörter oder einfache Sätze ihrer Mut-

tersprache beibringen, die dann auch wieder im Umgang mit ihnen benutzt werden. Man kann mit ihnen Wörter tauschen, die dann später wiederholt werden, um in einen Wettbewerb zu treten, wer von den deutschen Kindern sich die fremden Wörter am besten gemerkt hat und wer von den fremdsprachigen sich der deutschen Wörter erinnert. Noch einprägsamer fallen Lieder und Verse aus, die gemeinsam gelernt und immer wieder benutzt werden.

Man kann Migrantenkinder auch auffordern, in ihrer Muttersprache zu erzählen, und die deutschen Kinder raten lassen, wovon die Rede sein könnte. Abgesehen von dem Räteeffekt können die deutschen Kinder die Situation nacherleben, in der sich anderssprachige Kinder zurecht finden müssen.

Auch können Personen eingeladen werden, die die Muttersprache der Kinder sprechen. In solchen Fällen oder bei Exkursionen in den Stadtteil können Kinder, die die Migrantsprache sprechen und schon über gute Deutschkenntnisse verfügen, als „Übersetzer“ dienen. Sie können auch eingesetzt werden, um sich mit neu ankommenden Kindern zu verständigen, die nicht ausreichend Deutsch sprechen. Indem sie die gleiche Aussage einmal in der deutschen, danach in der Fremdsprache hören, werden sich Teile der gehörten Sätze einprägen. Zugleich wird das übersetzende Kind in seinen Fähigkeiten anerkannt und angespornt, sie weiter zu vervollkommen.

Und natürlich sollten auch zweisprachige Bilderbücher und Kassettenhörspiele in der Muttersprache dieser Kinder vorhanden sein und den Kindern zu bestimmten Zeiten zur Verfügung stehen.

Zum „Code switching“

Schließlich werden zweisprachige Kinder auch immer wieder die „Codes wechseln“, also oft im selben Satz Ausdrücke der einen Sprache mit der andern mischen. Das ist in der Anfangsphase, in der sie die neue Sprache kennen lernen, ein normales Verhalten. Erst über eine genauere Sprachkenntnis können sie dann die beiden Sprachsysteme auseinanderhalten und die in jeder einzelnen Sprache gültigen Bildungsregeln unterscheiden. Auch dann noch werden sie manchmal beide Sprachen vermengen.

Entscheidend ist, wem gegenüber sie das tun. Jede sprachliche Aussage bezieht sich auf ein Gegenüber, auf das sich der Spre-

cher einstellt. Sprachmischung ist unter zweisprachigen Jugendlichen sehr verbreitet, die beide Sprachen gut beherrschen. Jede Sprache verfügt über Bezeichnungen, die Zusammenhänge angemessener zum Ausdruck bringt als die vergleichbaren Bezeichnungen der anderen Sprache. Sie werden dann herangezogen, um sich genauer mitzuteilen. Sprechen Kinder mit Menschen, die gleichfalls beide Sprachen beherrschen, ist das wiederum ein normales und sinnvolles Verhalten. Tun sie das auch gegenüber Menschen, die nur eine Sprache sprechen, ist das bedenklich, weil sie eine wesentliche Regel menschlichen Kommunikationsverhaltens nicht beachten.

- Michaela Ulich/ Toni Mayr: *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2002*

Beobachtungsbogen zum Sprachverhalten und zur Gestaltung der Sprachförderung von Migrantenkindern.

- Elke Schlösser: *Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen, Münster 2001*

Sprachförderung in kulturell gemischten Gruppen anhand alltäglicher Themen

- Heinz Göbel/ Traudel Müller/ Martha Schneider: *Du und Ich. Unterrichtspraktisches Handbuch für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten, Berlin 1983*

Sprachfördernde Aufbereitung von Sachthemen. Mit Medienvorlagen und Liederheft

Zum zweisprachigen Kindergarten

Manche Kinder wachsen von klein auf mit zwei Sprachen auf (Doppelspracherwerb), weil nahe Bezugspersonen unterschiedliche Sprachen sprechen. Entgegen den ursprünglichen Befürchtungen, die immer noch weit verbreitet sind, stellt das für die Kinder im allgemeinen kein Problem dar. Sprache zeigt sich auch in diesen Fällen als Teil der elementaren frühkindlichen Beziehung, deshalb werden die Sprachen der Betreuer ganz problemlos übernommen, wenn die Beziehung stimmt, in die sie eingebettet ist. Als Regel gilt, dass die Betreuer in ihrer Muttersprache sprechen, wenn sie allein mit den Kindern sind. Die Sprachen können zugeordnet und in aller Regel gleichzeitig ohne große Einbußen erworben werden. Gelegentliche Vermischungen oder Fehlkonstruktionen stellen kein Problem dar, weil sie im kommunikativen Umgang von den Kindern selbst korrigiert werden.

Etwas anders liegt der Fall bei den Versuchen, deutschen Kindern die ersten Fremdsprachenkenntnisse schon im Kindergarten zu vermitteln. Zweisprachige Kindergärten sind zu begrüßen, weil Kinder in diesem Alter Sprachen noch intuitiv und ohne bewusste Anstrengungen lernen können. Bezogen auf den Spracherwerb gibt es zweifellos ein „Entwicklungsfenster“, das sich im Schulalter allmählich schließt und das deshalb rechtzeitig genutzt werden kann. Abgesehen davon, dass das Beherrschen mehrerer Sprachen im Europa von heute bald zur Selbstverständlichkeit werden dürfte, war Mehrsprachigkeit vor dem Aufkommen der Nationalstaaten weit verbreitet und fast normal.

Auch hier gilt, dass der Zweitspracherwerb nicht irgendeine Art Schulunterricht vorwegnehmen kann, sondern sinnvolle und einsehbare Sprechansätze in der Fremdsprache anzubieten hat. Das heißt vor allem, dass die Einrichtung sowohl mit Kindern wie Erzieherinnen belegt wird, die die fremde Sprache als Muttersprache sprechen, dass es für Kinder also Sinn macht, diese Sprache im Umgang mit ihnen zu benutzen. Nur wo Kinder sich zu verständigen suchen und das mit ihren muttersprachlichen Kenntnissen nicht zustande bringen, werden sie angeregt, sich erste Fremdsprachenkenntnisse anzueignen. Wo sie durch die Sprechsituation zum Benutzen der Fremdsprache motiviert sind, kann dann ihre Sprachkenntnis auch durch eine Art „spielerischen“ Unterrichts ergänzt und verbessert werden.

Gemessen an dem Ausmaß, dem Kinder einer Fremdsprache ausgesetzt sein müssen, um sie auf natürliche Weise zu erwerben, wird der zweisprachige Kindergarten immer nur eine erste und beiläufige Einführung in die fremde Sprache geben können. Die Erfahrung zeigt auch, dass die fremdsprachigen Kinder in diesen Einrichtungen besser Deutsch lernen als die deutschen die fremde Sprache: Die fremdsprachigen Kinder sind eben auch außerhalb der Einrichtung mit dem Deutschen konfrontiert und unterliegen deshalb einem sehr viel intensiveren Sprachbad.

- Norbert Huppertz (Hg.): *Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis, Oberried 2003*

Aufsatzsammlung zur Theorie der Zweisprachigkeit und die Arbeit in zweisprachigen Kindergärten

- Dagmar Kamm: *The early bird catches the worm. Englisch im Kindergarten, München 2001*

A lot of nursery rhymes, songs and games

3.4. ERZÄHLEN UND SPRACHFÖRDERUNG

Bis zur Mitte des 20. Jh.s gehörte Erzählen zu den selbstverständlichen Fertigkeiten, die von einer Erzieherin erwartet wurden. Erzählt wurden allerdings fast ausschließlich Märchen, und man suchte sich dabei an den stilisierten Wortlaut zu halten, den die Märchensammler verfasst hatten, um diese Geschichten lesbar zu machen. Mit dem Streit um die Wirklichkeitsferne und Grausamkeit von Märchen wurde dann auch gleich das Erzählen mit über Bord geworfen. Es tauchte in der Ausbildung kaum mehr auf und wurde in den Einrichtungen fast vollständig vom Vorlesen verdrängt.

Wer dennoch die Mühe nicht scheut und sich ans freie Erzählen wagt, wird dafür entschädigt: Obwohl die improvisierte Erzählung weder so durchdacht noch so sauber formuliert sein wird wie eine geschriebene Geschichte, hängen einem die Kinder an den Lippen. Sie werden die Geschichten, ähnlich wie beim Vorlesen, eine Zeit lang immer hören wollen. Und gerade Kindergartenkinder, die ja oft noch ihre Schwierigkeiten mit längeren sprachlichen Ausführungen haben, behalten Einzelheiten, aber meist auch den ganzen Bogen der Geschichte im Gedächtnis, und es kann passieren, dass die Erzähler nach Wochen, manchmal selbst nach Jahren, von den Kindern verbessert werden, wenn sie die Geschichte wieder zum Besten geben. Man wird dann bald bemerken, dass freies Erzählen die Kinder ihrerseits zum Erzählen anregt, dass sie dabei lernen, vor einer Gruppe zu sprechen, und dass sich ihr sprachlicher Ausdruck und ihre Sprachbeherrschung darüber verbessern. Erzählen kann einen wichtigen Beitrag zur Sprachförderung leisten.

3.4.1. Was heißt erzählen?

Wer erzählt, bietet keinen festen Text, sondern improvisiert seinen Wortlaut im Augenblick des Erzählens. Das Erzählen von Geschichten knüpft, auch wo es um längere fiktive Handlungen geht, an das alltägliche Sprechen an.

Von der Kommunikationsform Erzählen

Bei Alltagsgeschichten ist das offensichtlich: Sie werden im Rahmen von Gesprächen erzählt, und deshalb von den Regeln bestimmt, die die Unterhaltung in Gesprächen steuert. Die wichtigste Regel besagt, dass Gespräche wechselseitig verlaufen. Jeder Gesprächspartner kann gleichermaßen zur Unterhaltung beitragen, und auch während der eine spricht, reagieren die übrigen Gesprächspartner ständig auf ihn und seine Äußerungen.

Dass das auch für das Erzählen gelten soll, mag auf den ersten Blick überraschen, da es ja der Erzähler ist, der anders als beim wechselnden Sprechen im Dialog während der gesamten Erzählung das Rederecht innehat. Aber die Zuhörer lauschen der Erzählung nicht regungslos und passiv, vielmehr reagieren sie über nonverbale und verbale Äußerungen, und der Erzähler richtet seinen Wortlaut nach den Reaktionen der Hörer, schmückt die Passagen aus, die Interesse erregen, kürzt ab, sobald er auf Ablehnung stößt. Diese fortwährende, die Erzählung begleitende „Interaktion“ findet unter Erwachsenen nicht anders statt als mit Kindern, auch wenn Kinder rascher und heftiger reagieren.

Was Geschichten ausmacht

Wie der Erzähler seine Geschichte konstruiert, ist nicht beliebig. Um beim flüchtigen Hören verstanden zu werden, müssen erzählte Geschichten einem Aufbau folgen, den Hörer erwarten und den Erzähler deshalb beachten, um sich verständlich zu machen. Beim Schreiben lassen sich diese Strukturen variieren, man kann sie umstellen, ja sogar ganz außer Acht lassen, da der Leser in hoher Konzentration auf den Text bezogen bleibt. Erzählend hat man ihnen genau zu entsprechen.

Dieses sogenannte Geschichtenschema präsentiert einen Handlungsbogen: Es berichtet von einem Helden, der fern vom Ort und der Zeit des Erzählens mit einem überraschenden Erlebnis konfrontiert wurde, oder einen außerordentlichen Plan fasste. Damit ist dann die Frage aufgeworfen, wie er sich damit auseinandersetzt und zu welchem Ergebnis das führt.

Diese einfache „Episode“ kann vielfach variiert und erweitert werden, indem sie in Wiederholungen und Reihungen wie auf eine Kette gezogen wird. Wir kennen aus dem europäischen Volksmärchen die der Märchen von den drei Brüdern, von denen der Erste die gestellte Aufgabe verfehlt, dann auch der Zweite daran scheitert, der Dritte schließlich den Drachen be-

siegt und die Prinzessin befreit. Schon nach dem ersten Durchgang weiß jeder, was jetzt noch kommen wird, und doch kann man problemlos weiter zuhören.

Der schematische Ablauf stört uns nicht, von Erzählungen erwarten wir im Gegenteil, dass sie nach Schema verfahren. Wir erwarten aber zugleich, dass sie ihr Schema geschickt umspielen, es variieren und damit Rhythmen erzeugen, die die Erzählung tragen.

Die kreative Phantasie von Geschichten

Märchen halten wir von vorneherein für reine Phantasie. Aber auch Erzählungen, die auf Erlebnisse zurückgehen und die wir deshalb für „wahr“ halten, müssen sich an das vorgegebene Schema halten. Das zeigt sich schon an der Auswahl. Tatsächlich bieten ja nur die Erlebnisse Anlass zum Erzählen, in denen die alltägliche Erwartung über den Haufen geworfen wird, etwas Unerwartetes und Unerhörtes passiert, das wir zu meistern haben oder an dem wir scheitern, die also dem Handlungsschema halbwegs entsprechen. Selten genug aber haben wir Erlebnisse, die gute Erzählungen abgeben. Wo sich die tatsächlichen Erlebnisse aber nicht ins Schema fügen, wird das Erlebte ausgeschmückt und umgedichtet, bis es sich zum Erzählen eignet. Darum ist auch der Wahrheitsgehalt von Erzählungen recht fraglich, die behaupten, mitten aus dem Leben gegriffen zu sein.

Ob erlebt oder erfunden, Geschichten konstruieren so etwas wie Versuchsanordnungen, mit denen durchgespielt wird, wie es wäre, wenn alles anders laufen würde, als wir es gewohnt sind. Immer sind es die Unwahrscheinlichkeiten und Unwägbarkeiten, die in den alltäglichen Lauf der Dinge einbrechen und zu einem neuen, unerwarteten Ergebnis führen. Eine Geschichte fällt darum desto eindrucksvoller aus, je selbstverständlicher sie die unglaublichsten Verwicklungen berichtet.

Diese Eigenart erklärt unsere Lust an Geschichten und deutet auf den tieferen Sinn dieser immer irgendwie unwahrscheinlichen und künstlichen Konstruktionen hin: Mit dem erzählbaren Ereignis wird die vertraute Welt unseres sozialen Alltags durchbrochen. In den Verwicklungen brechen sich Wünsche und Ängste Bahn, die wir sonst eher verstecken. Im Erzählen von Geschichten wird unsere soziale Lebenswelt verändert und „kreativ“ umgebaut und umgedeutet. Es ist diese Eigenschaft

von Geschichten, die sie so lustvoll und vergnüglich erscheinen lässt, für Erwachsene nicht anders als für Kinder.

3.4.2. Erzählen für Kinder

Etwa zwischen vier und acht Jahren befinden sich Kinder im eigentlichen „Erzähralter“. In diesem Alter agieren sie Wünsche, Probleme und Konflikte in stellvertretenden Geschichten aus, sie leben in Geschichten und erklären sich die Welt über Geschichten. Deshalb sind Kinder immer bereit, Geschichten aufzunehmen, und zwar in allen medialen Formen, seien sie erzählt, vorgelesen, einer Kassette abgelauscht oder am Bildschirm verfolgt. Das Erzählen hat gegenüber den medialen Präsentationen den Vorzug, dass die Kinder über den Austausch der Zuhörersignale anders an der Geschichte beteiligt werden. Darum erinnern Kinder Erzählungen sehr viel länger und genauer als mediale Geschichten.

Rollenspiel, Erzählen und Phantasie

Geschichten präsentieren Handlungen, die nicht im Hier und Jetzt stattfinden, sondern im Dort und Damals. Sie erlauben, in anschaulicher Weise die gelebte Gegenwart zu durchbrechen. Das tun Kinder auch ständig in ihren gemeinsamen Rollenspielen, deren Spielhandlungen bei den Fünf- bis Sechsjährigen sich an Geschichten annähern. Geschichten lassen sich als versprachlichte Rollenhandlungen verstehen, umgekehrt liefern Geschichten ständig Vorlagen für diese Spiele. Nicht anders als die Rollenspiele erlauben Geschichten Handlungsweisen nachzuvollziehen und auszudenken, die weit über die tägliche Erfahrung hinausgehen und in denen Erfahrungen und Vorstellungen sich miteinander verbinden.

Indem sie Geschichten aufnehmen, erhalten Kinder Stoff für ihre eigenen Phantasien, können daran ihr eigenes Innenleben ausbilden, ihre Wünsche und Ängste konkretisieren. Schließlich helfen ihnen die Vorlagen gehörter Erzählungen, eigene Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken in die Form von Geschichten zu kleiden und ihrer Umgebung mitzuteilen.

Wir neigen dazu, Kinder an sich für phantasievoll zu halten und übersehen dabei leicht, dass die Vorstellung zunächst durch stellvertretende Handlungen in Gang gesetzt und in Gang gehalten werden muss. Ohne das Ausagieren im Spiel können etwa

zweijährige Kinder nur flüchtige Vorstellungen entwickeln. Beim gemeinsamen Spielen stützen sich die Spielenden gegenseitig, indem sie immer neue Spieleinfälle verfolgen, und damit lange Zeit im Reich ihrer Spielfiktion bleiben können. In Erzählungen verschiebt sich der Schwerpunkt auf die Sprache, aber die kindliche Phantasie braucht immer noch die Untermauerung durch die gestischen Zeichen. Mit wachsender Lesefähigkeit können Kinder Phantasien immer besser ausschließlich der Sprache entnehmen, bis sie an der Schwelle zum Jugendalter die Fähigkeit ausgebildet haben, ohne jede begleitende Aktivität ausgedehnte Tagträume zu verfolgen. Das Hören und das Ausdenken von Geschichten stellt eine wichtige Stufe in der Entwicklung einer beweglichen und kreativen Phantasie dar.

Anregung der Erzählfähigkeit

Indem Kinder lernen, selbst zu erzählen, werden sie befähigt, ihre Wünsche und Vorstellungen in eine kommunizierbare Form zu kleiden und sie mitzuteilen.

Wie weit die kindliche Erzählfähigkeit ausgebildet wird, hängt von der Anregung ab, die sie in ihrem Umfeld bekommen. Aus den über Medien erzählten Geschichten können Strukturen und Mittelungsweisen des Erzählens nur schwer übernommen werden, da sie dort selten deutlich herausgearbeitet werden. Das hat mit den medialen Darstellungsweisen zu tun. Während Erzähler beim flüchtigen Zuhören nur verstanden werden, wenn sie die Handlung knapp und folgerichtig vor Augen führen, lenken bereits die umfangreichen Beschreibungen in literarischen Erzählungen, so gekonnt sie auch formuliert sein mögen, von diesen Strukturen ab. Noch stärker verändern die Verfahren der Bildführung in audiovisuellen Darstellungen das übersichtliche Erzählschema. Kinder sind zunächst auf persönliche Erzählungen angewiesen, um die Gesetzmäßigkeiten des Erzählens zu durchschauen und selbst anzuwenden. Mit wachsender Beherrschung können auch die Strukturen literarischer und medialer Darstellung durchschaut und geordnet werden. Das Hören von Erzählungen, noch mehr das eigene aktive Erzählen hilft darum, mediale Erzählungen zu durchschauen und zu verarbeiten.

Mit Gestik und Spiel Bilder erzeugen

Die „Hörer“ einer Erzählung sind aber eigentlich Zuschauer, denn sie folgen dem Erzähler auch mit den Augen. Alles lebendige Erzählen wird wie jede zwischenmenschliche Unterhaltung

begleitet von gestischen und spielerischen Zeichen, die die sprachliche um eine anschauliche Information ergänzen und die die Zuhörer mitbekommen wollen.

Die gestische und spielerische Darstellung geht in Erzählungen allerdings über den sprachbegleitenden nonverbalen Ausdruck des Alltagsgesprächs hinaus. In Untersuchungen lässt sich feststellen, dass der Anteil bildhafter Gesten schlagartig ansteigt, sobald ein Sprecher zu erzählen beginnt. Aus einem einfachen Grund: Damit sie seiner Erzählung folgen, muss der Erzähler die Zuhörer aus dem Hier und Jetzt des Erzählens in das Dort und Damals der Erzählung entführen. Das heißt aber, er muss sie dazu bringen, die sinnliche Gewissheit der Gegenwart gegen die ungreifbare Welt seiner Fiktion einzutauschen, und das erleichtern die gestischen Zeichen des Erzählers.

Es sind vor allem zwei Spielelemente, die am lebendigen Erzählen beteiligt sind und den sprachlichen Text durchsetzen: das Anspielen der handelnden Personen und die den Erzähltext illustrierenden Gesten. Beide helfen auf ihre Weise die sinnliche Gegenwart zurücktreten zu lassen und in die fiktive Gegenwart der Erzählung einzutauchen. In beiden Fällen handelt es sich um reduzierte zeichenhafte Darstellungen.

Die im darstellenden Spiel ausgeführte Rolle wird beim Erzählen nur kurz an den entscheidenden Stellen der Handlung oder eines Dialogs angedeutet, um die Rolle gleich wieder zu verlassen. Jede Person erhält dabei eine typische Haltung, einen Gesichtsausdruck sowie eine eigene Stimme, um sie zu kennzeichnen. Der alte Bettler streckt mit krummem Rücken bittend die Hand vor, für das Nashorn wird der Finger über der Nase ausgestreckt. Den Grobian, der die Tür eintritt, kann ein tretender Fuß ebenso charakterisieren wie die als Fuß zustoßende Hand.

Die bildhafte Geste arbeitet noch bruchstückhafter: Sie nimmt ein Element aus einem Gesamtbild und ahmt es über die Handbewegung oder andere körperliche Ausdrucksweisen nach. Um den Bach durch die Wiese fließen zu lassen, kurven die Hände mit bewegten Fingern durch die Luft. Die Schranktür öffnet sich mit einer Vierteldrehung des vor die Brust gelegten Armes. Das reicht für den Betrachter aus, um sich das ganze damit gemeinte Bild der Wiese oder des Schlafzimmers im Kopf zu ergänzen. Die Gesten und Spielweisen des Erzählers zaubern auf überraschende und an Magie grenzende Weise Bilder in die Köpfe der Hörer. Ähnlich wie beim Betrachten von Bilderbüchern werden

Bilder zum Text geliefert, nur dass die Zuhörer angeregt durch die Darstellung des Erzählers, diese Bilder in ihrer Vorstellung selbst herstellen.

In Formeln und Wiederholungen sprechen

Auch die Sprechweise des Erzählers ist auf die rasche und flüchtige Aufnahme ausgerichtet. Anders als der Schreibende wiederholt er gerne die gleichen Formulierungen. Während beim Lesen Wiederholungen als störend empfunden werden, erleichtern die festen Wendungen das Erzählen wie das Hören. Den Erzähler, der ja keinen festen Text vorträgt, sondern ihn im Moment des Erzählens improvisiert, entlastet die Wiederholung von der Suche nach den richtigen Worten. Aber auch der Hörer darf die Aufmerksamkeit einen Augenblick zurücknehmen. Hören ist flüchtig und bereits bekannte Wendungen lassen sich rascher aufnehmen. Es sind vor allem die sogenannten „Formeln“, die sich beim wiederholten Erzählen von Geschichten einschleifen und das Erzählen beträchtlich erleichtern, weil sie als feste „Versatzstücke“ Ruhepunkte bei der improvisierenden Textgestaltung setzen. Zugleich rhythmisieren sie den Sprachfluss.

3.4.3. Erzählen zur Sprachförderung

Insgesamt wird das Verstehen von Erzählungen dadurch erleichtert, dass der Erzähler den Text stets an den Reaktionen der Zuhörer entlang improvisiert. Seine Sprache wird notwendigerweise vom alltäglichen Sprachgebrauch abweichen, aber anders als der stilisierte Schrifttext sich immer wieder auf die Sprachfähigkeit seiner Hörer zurückbeziehen. Wo er bemerkt, dass sie ihn nicht mehr verstehen, wird er seine Aussagen in anderen Worten wiederholen und sich in der Diktion an die Hörer anzunähern versuchen. Er muss das nicht üben, jeder Erzähler tut das selbstverständlich, solange er sich im Kontakt zu seinem Publikum befindet.

Die Bedeutung, die die gesprächsnahe Vermittlung für Kinder vor dem Lesealter hat, wird durch einen Seitenblick auf Bilderbücher unterstrichen. Bilderbücher regen die Vorstellung über die begleitenden Illustrationen an, zugleich wechseln Vorlesen des Textes und Gespräche, die das Betrachten der Bilder begleiten, einander ab. Der gelesene Text wird also ergänzt und um-

spielt von dem Gespräch, in das das Vorlesen eingebettet ist. Darüber wird die Erzählung „interaktiv“ nähergebracht. Der geschlossene Text wird aufgebrochen, kindliche Eindrücke können in die Betrachtung einfließen, Fragen können gestellt und die Geschichte auf die Erfahrungen und Phantasien der Kinder bezogen werden.

Wortverständnis durch gestische Illustration

Beim lebendigen Erzählen bebildern Gestik und Spielelemente die sprachlichen Mitteilungen. Gesten werden rascher verstanden als Sätze, einmal weil sie Bilder hervorrufen, die plötzlich auftauchen, während die Entschlüsselung von aufeinander folgenden Worten Zeit benötigt. Zudem werden sie in der Logik einer Spielsymbolik gebildet, deren Verständnis nicht von der Sprachbeherrschung, sondern von der Beweglichkeit der Spielphantasie abhängt. Gerade wo die sprachlichen Äußerungen nur annäherungsweise erfasst werden, werden Spiel und Gestik ein ungefähres Verstehen erlauben. Gesten sind ja niemals eindeutig, sie wirken wie eine Art Rätsel, das nach Entschlüsselung ruft. Den Schlüssel aber liefert die Sprache. Die hörenden Kinder werden um so mehr bemüht sein, die sprachlichen Mitteilungen zu enträtseln und sich zugänglich zu machen. Anders als manche Märchenfreunde annehmen, lenkt gestische Darstellung nicht von der Sprache ab, sondern führt zum genaueren Hinhorchen.

Gerade die Formelhaftigkeit des Erzähltextes unterstützt das Aufnehmen der sprachlichen Formulierung. Kinder wiederholen ja oft frisch gelernte Wörter, als ob würden sie darauf herumkauen, und das kann man auch beim Nacherzählen von gehörten Geschichten beobachten. Dieser Effekt stellt sich besonders dort ein, wo die gleiche Geste die sich wiederholende Formel begleitet.

Ablösung der Sprache aus dem Kontext des Gesprächs

Nun rückt aber die Erzählung in einer anderen Hinsicht vom Sprechen im Gespräch ab: Sie bietet ja ein eigenständiges und zusammenhängendes Gebilde, das sich aus der gegenwärtigen Gesprächssituation entfernt. Kinder kennen etwas Ähnliches schon aus ihren Rollenspielen, wo sie auch immer wieder aus dem Spiel heraustreten, um über die Spielhandlung und seine Fortführung zu sprechen. Ganz ähnlich müssen sie beim Hören von Erzählungen, und noch mehr, sobald sie selbst erzählen, ei-

ne doppelte Perspektive halten: Erstens die Sicht des Erzählenden, der auf die erzählten Ereignisse blickt, und zweitens die Sicht der handelnden Personen, die in der Erzählung agieren.

Der Hörer einer Erzählung überblickt grundsätzlich die Bausteine der Geschichte und entwickelt eine recht klare Erwartung, was wann aufeinander zu folgen hat. Zwar beherrschen Kinder, wenn sie selbst erzählen, das Geschichtenschema erst ansatzweise, aber sie haben diese Erwartungen schon mehr oder weniger über Geschichten, die sie gehört haben, ausgebildet. Sie können die Gesamtstruktur überblicken und ihre Aufmerksamkeit danach ausrichten. Gerade weil Erzählungen so schematisch aufgebaut sein müssen, können die Prinzipien, nach denen das sprachliche Gebilde gebaut ist, durchschaut und nachvollzogen werden.

Diese Abweichung von den offenen Beiträgen eines in Rede und Gegenrede verlaufenden Dialogs hat für das Sprachverständnis von Vorschulkindern eine wichtige Konsequenz: Sie lernen mit längeren und in sich strukturierten sprachlichen Texten unabhängig vom kommunikativen Kontext umzugehen. Sprache wird aus dem Kontext der Kommunikationssituation herausgelöst und als eigenständiges Gebilde wahrgenommen. Damit wird eine wichtige Voraussetzung für den Umgang mit geschlossenen Texten geschaffen, den das Lesen und Schreiben voraussetzt. Erzählen setzt damit einen wichtigen Baustein zur „Literalität“.

Nebenbei auch aus Geschichten Lernen

Über die Sprachförderung hinaus bieten Geschichten aber auch eine Menge an beiläufigen Informationen und fördern darüber das Weltverständnis. Ich will nur einige Punkte andeuten:

- Geschichten erzählen meist von Lebensbereichen, die weit außerhalb der Erfahrbarkeit liegen und damit über die Welt jenseits des persönlichen Horizonts berichten. Man kann deshalb vom Erzählen, ähnlich wie das für die Medien geltend gemacht wurde, als einer körperlichen „Extension“ sprechen: Beide erlauben Zusammenhänge zu „begreifen“, die weit außerhalb der Reichweite der eigenen Hände liegen.
- Da Geschichten immer von menschlichen Handlungen berichten, und zwar auch da, wo Gegenstände, Tiere und dergleichen Helden agieren, werden so etwas wie Handlungsmodelle

vor Augen geführt. Gerade weil sie die kindliche Handlungsfähigkeit fast immer übersteigen, erweitern sie das Repertoire denkbarer Handlungen und lehren über symbolische Handlungen die Zusammenhänge der Welt, in der wir leben, besser zu verstehen.

- Aus Geschichten entnehmen Kinder aber auch viele scheinbar nebensächliche Details, und auch dabei wird ständig „gelernt“. Einzelne Wissenspartikel werden aufgenommen, lagern sich an bereits Bekanntes an und erweitern den Wissensvorrat.

Diese zufälligen und unvorhersehbaren Lerneffekte sind nicht auf Erzählungen beschränkt, ähnliche Wirkungen ergeben sich bei allen Geschichten, die Kinder aus Büchern oder Medien aufnehmen. Beim offenen Erzählen werden sie sich allerdings meist besser einprägen, da dabei ja jederzeit Nachfragen oder Erklärungen eingeschoben werden können, mit denen solche Wissenssplitter genauer erfasst werden.

3.4.4. Kinder zum Erzählen bringen

Wenn Kinder im zweiten Lebensjahr ihre ersten „Einwortsätze“ äußern, lernen sie Sprechen als Instrument zu benutzen, und sie bemerken schon bald, dass sich damit mehr erreichen lässt als mit körperlichen Handlungen, über die sie sich bisher ausdrückten. Statt nach einer Tasse zu greifen, bewirken sie nun mit dem Wörtchen „tinken“, dass ihnen die Tasse gebracht wird. Worte sind Zauberhände, die auch dann nach dem Gewünschten zu greifen erlauben, wenn es sich weit außerhalb der Reichweite der eigenen Hände befindet. Das Kind kann nun mit und über Sprache auf seine Umgebung einwirken.

Narrativer Sprachgebrauch

Im dritten Lebensjahr erweitert sich die Weise, Sprache zu benutzen: Ein Kind mag sich nun beispielsweise erinnern, dass am Vortag die Tasse umgestoßen wurde und die Milch über den Tisch lief. Es wird dann vielleicht seine leere Tasse umstoßen und sagen: „Mich weg“. Der Erwachsene, der die verschüttete Tasse miterlebte, wird verstehen, dass sich das auf den Vortag bezieht, und die kindliche Äußerung vervollständigend wiederholen: „Ja, gestern hast du deine Tasse umgestoßen und die Milch ist über den Tisch gelaufen“. Bald wird das Kind dann in der

Lage sein, dieses Ereignis mit seinen wachsenden sprachlichen Ausdrucksmitteln mehr oder weniger wiederzugeben, so dass es auch Nichtbeteiligte verstehen können. Damit hat es im Ansatz gelernt, zu erzählen.

Worin liegt der Unterschied zwischen beiden Äußerungen? Statt in einer gegebenen Situation mit Sätzen auf diese Situation einzuwirken, wird die Handlung von gestern, die heute nur noch in der Vorstellung des Sprechenden existiert, mit sprachlichen Mitteln nachgestellt. Diese Handlung lebt aber nur noch in der Erinnerung, und sie teilt diese luftige Existenz mit unseren Phantasien. Deswegen mischen sich beim Erzählen Phantasie und Erlebtes so leicht, und häufig genug können wir sie selbst nicht mehr auseinander halten.

Das trifft um so mehr auf kleinere Kinder zu: Zwar unterscheiden sie sehr genau zwischen „echt“ und „ausgedacht“, grenzen damit aber die sinnliche und gegenwärtige Welt, in der man mit Menschen handeln und auf Dinge einwirken kann, von der Welt ihrer Vorstellung ab. Was gestern und vorgestern passierte und nur noch in ihrer Erinnerung lebt, gehört genauso zum Ausgedachten wie ihre Phantasien oder Träume. Erzählend bilden sie nach, was sozusagen auf dem Bildschirm ihrer inneren Wahrnehmung erscheint. Werfen wir ihnen dann vor, sie würden doch nur lügen, beschneiden wir ihre Vorstellungswelt und hindern sie am Erzählen.

Übrigens macht auch unsere Sprachverwendung hier keinen Unterschied, erzählt doch der Zukunftsroman unbeschrieben in den sprachlichen Formen der Vergangenheit.

Ablösung von der gelebten Gegenwart

Erzählen fällt Kindern schwerer als das Sprechen im alltäglichen Umgang. Aus einem einfachen Grund: Beim alltäglichen Sprechen beziehen sie sich zunächst auf Menschen und Dinge, die gegenwärtig wahrnehmbar sind. Erzählend müssen sowohl die Handlungen wie die Situationen, in denen gehandelt wurde, nachgestellt und damit für die Hörer vorstellbar gemacht werden. Erzählen erscheint deshalb später als alltägliches Sprechen. Es setzt erst ein, wenn komplexere grammatische Bezüge beherrscht werden, insbesondere die Vergangenheitsformen, das heißt im dritten und vierten Lebensjahr.

Das gilt allerdings nur für das sprachliche Erzählen. Schon bevor sie mit Sätzen zu erzählen wissen, verstehen Kinder kleine

Erzählungen über gestische Zeichen mitzuteilen. Schon die umgestoßene leere Tasse hat eine andere Qualität als das Greifen nach der fernen Tasse. Es ist eine Art Spielgeste, die das Ereignis der verschütteten Milch nachbildet. Es ist kein Zufall, dass diese Art gestischer Darstellung auch bei verbesserter Sprachbeherrschung alle Erzählungen durchsetzt.

Kinder erzählen mit

Anders als der abgeschlossene Text des Schriftstellers sind die locker gewebten Texturen einer Erzählung offen für Variationen und Ergänzungen. Sie werden durch eine Zwischenfrage nicht zerrissen, sondern erweitert. Sie öffnen sich darüber den Assoziationen und Phantasien der Zuhörer, werden reicher und komplexer. Auch eingestreute Erklärungen, Variationen und Anmerkungen stören nicht, sondern gliedern sich problemlos in die Interaktion zwischen Erzähler und Hörer ein. Erzählungen stehen deshalb auch für erzählende Beiträge des Publikums offen. Kinder können sehr einfach zum Miterzählen angeregt werden, womit nebenbei ihre literarische Produktivität geweckt und gefördert wird.

Kinder lernen zwar die Strukturen von Geschichten sehr früh kennen, aber es fällt ihnen lange recht schwer, sie in eigenen Erzählungen zu gestalten, es gelingt ihnen noch kaum eigenständig eine vollständige Geschichte zu konstruieren. Bekommen sie dagegen die „Spielregel“ über die erzählten Episoden vorgegeben, dann können sie ohne weiteres einsteigen und sich am Erzählen beteiligen. Je öfter sie die Gelegenheit dazu hatten und die Befriedigung spürten, dass sie selbst erzählen können, desto eher werden sie beginnen, vor anderen auch ganze Geschichten zu improvisieren.

Zum Miterzählen eignen sich jene Erzählungen besonders, in denen das gleiche Handlungsmuster wiederholt und variiert wird. Wir kennen dieses Prinzip aus den überlieferten Kettenmärchen. Die Reihung erlaubt, das Handlungsgerüst rasch zu durchschauen, und erleichtert es, dazu selbst eine Episode ausdenken.

Um ein bekanntes Beispiel aus Grimms Märchen zu nehmen: Sobald der Pfannkuchen sich selbständig gemacht hat, durch die Landschaft rollt und ihm zwei oder drei Mal Gestalten über den Weg laufen, die ihn verzehren wollen, denen er aber listig entwischt, ist das Grundmodell vorgegeben, das sich beliebig er-

weitem lässt. Ich brauche nur zu fragen, wer ihm als nächster über den Weg läuft, und kann einem zuhörenden Kind für eine Episode die Erzählerrolle überlassen. Am Ende hänge ich meine Schlussepisode an, in dem er seinem Schicksal nun doch nicht entgeht.

Dabei können sich auch schon Kinder beteiligen, die noch über geringe Sprachkenntnisse verfügen. Sie werden vielleicht auf die Frage, wer dem Pfannkuchen als nächster begegnet, nur kurz „Fuchs“ einwerfen. Der Erzähler kann das aufnehmen und eine Episode mit einem Fuchs improvisieren. Die Befriedigung, dass ihre Idee in die Geschichte eingefügt wurde, stellt einen Anreiz dar, sich bald mehr an der Ausarbeitung der Geschichte zu beteiligen.

Was du kannst, das kann ich auch

Denn Erzählungen regen Kinder an, sich selbst am Erzählen zu versuchen. Man braucht nur die eigene Erzählung mit der Bemerkung zu beenden: „Ich habe euch erzählt, vielleicht erzählt ihr jetzt mir“, und fast immer schlüpft ein Kind in die angebotene Erzählerrolle.

Am selbstverständlichsten ergibt sich das, wenn es in ein spielerisches Ritual eingebettet wird. Zum Beispiel, indem man einen Erzählerstuhl einführt, den man dann natürlich auch selbst benutzt: Er hat die wundersame Eigenschaft, seinem „Besitzer“ eine berückende Geschichte einzuflößen. Kaum lässt man sich darauf nieder, beginnt es zu kribbeln und schon macht sich im Kopf eine Geschichte breit. Vor einer größeren Gruppe empfiehlt sich eher eine Erzählmütze oder eine anderes bewegliches Zeichen, weil damit im Stehen erzählt werden kann.

Wenn sich Kinder melden, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sollte ihnen übrigens erlaubt werden, in ihrer Muttersprache zu erzählen. Meist lauschen die übrigen Kinder fasziniert den fremden Klängen. Man kann daraus auch ein Ratespiel machen, indem die übrigen Kinder berichten, was sie sich vorgestellt haben. Mit etwas Glück gibt es vielleicht sogar ein anderes Kind in der Gruppe, das als „Übersetzer“ dienen und das Rätsel auflösen kann. Damit ist beiden geholfen, dem erzählenden Kind, das vor allen andern spricht, wie dem Übersetzenden, der seine Sprachkenntnisse demonstrieren durfte.

Wiederum wird man bei den Erzählungen der Kinder beobachten können, dass sie Strukturen und Rhythmen der gebotenen

Erzählung benutzen und sie neu einkleiden, sie mit anderen Helden und eigenen Phantasien ausstatten.

Nachbereiten gehörter Geschichten

Die erzählten Geschichten werden auch bei ausgeprägter gestischer Erzählweise kaum mit dem ersten Erzählen vollständig aufgenommen. Sie können auf verschiedene Weise nachbereitet werden und sich darüber genauer einprägen.

Es empfiehlt sich, zu festen Terminen zu erzählen und dabei zunächst eine beim vorigen Termin erzählte Geschichte unter Beteiligung der Kinder zu wiederholen. Dabei kann man die Erzählung mit den Kindern rekonstruieren, indem man den Einstieg erzählt und dann nach dem Fortgang fragt.

Man kann auch, sofern die Kinder zustimmen, die Geschichten nach mehrmaligen Erzählen in einer Textfassung vorlesen, die dann weitgehend von den Kindern verstanden werden kann.

Eine wichtige Form der Nachbereitung, die das Verständnis stärkt und zugleich die Phantasie anregt, stellt das Nachspielen in Form von Rollenspielen dar. Dabei beginnt man den Einstieg der Geschichte noch einmal zu erzählen, um das Spiel in Gang zu setzen und fügt immer wieder dort erzählende Sätze ein, wo die Kinder stocken. Häufig ergeben sich beim Nachspielen witzige Abwandlungen und überraschende Einfälle.

Vorlagen für Medienprojekte

Aufgefordert, zur Geschichte zu malen, werden Kinder die Szenen herausgreifen, die sie am stärksten beeindruckten. Die Zeichnungen können wieder zur Rekonstruktion der Story benutzt werden, indem sie in der Reihenfolge der Handlung aufgehängt werden und an die gehörte Geschichte erinnern. Sie lassen sich auch zu einem selbst gemachten Bilderbuch zusammenfügen.

Schließlich können eigene Geschichten als Vorlagen für kleine Medienprojekte dienen. Dem sind im Kindergarten zwar enge Grenzen gesetzt, weil die Kinder noch kaum die Ausdauer und Übersicht aufbringen, die dafür nötig ist. Neben dem schon erwähnten Erstellen eines eignen Bilderbuches bietet sich vor allem die Herstellung eines Hörspiels an, die relativ rasch und ohne großen technischen Aufwand zu leisten ist, jedenfalls sofern man keine großen Anforderungen an die Tonqualität stellt.

3.4.5. Vor Migrantenkindern erzählen

Das Erzählen von Geschichten kann Kindern, die eine andere Muttersprache sprechen, nicht die Beherrschung des Deutschen vermitteln. Es kann allerdings neben dem alltäglichen "Sprachbad" und einer gezielten Sprachförderung eine wichtige Anregung bieten. Erzählen kann insbesondere den Zweitspracherwerb jener Kinder unterstützen, die schon in der Lage sind, sich in Gesprächen in der fremden Sprache einigermaßen zu behaupten.

Beim Vorlesen oder Betrachten von Bilderbüchern fühlen sich Migrantenkinder sehr häufig ausgeschlossen und wenden sich ab, weil sie über zu wenig Sprachkenntnisse verfügen, um den Texten zu folgen. Beim Erzählen vor Kindergruppen kann man immer wieder beobachten, wie aufmerksam und fasziniert sie auch dann noch zuhören, wenn sie nur wenig davon zu verstehen scheinen. Mit einer Vortragsweise, die auf sie zugeschnitten ist, lassen sich Erzählungen so anlegen, dass sie von diesen Kindern besser verstanden werden und über das Interesse an der Geschichte deren Sprachbeherrschung verbessern helfen.

Die Erfahrung zeigt, dass auch Kinder mit geringen Deutschkenntnissen durch eine Erzählweise gefesselt werden, die non-verbale gestische Darstellung und Spielelemente mit der sprachlichen Präsentation der Erzählung verbindet. Diese Erzählweise macht die Erzählung andeutungsweise verständlich und führt dazu, dass sich die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Entschlüsselung der sprachlichen Aussagen richtet.

Verstehen ermöglichen

Um den Kindern mit anderer Muttersprache die Erzählungen zugänglich zu machen, ist zu beachten:

- Normalerweise werden sowohl beim spontanen wie beim geplanten Erzählen diejenigen Handlungselemente in Geste und Spiel herausgehoben, die zentral für das Verständnis der Erzählung erscheinen. Im Wesentlichen sind das die dramatischen Knotenpunkte der Handlung sowie alle Vorgänge, die das Vorstellungsvermögen beanspruchen, wunderbare Verwandlungen z.B. oder unwahrscheinliche Erscheinungen. Diese sinnliche und bildliche Begleitschiene der sprachlichen Erzäh-

lung kann nun weiter ausgedehnt werden, indem alle wichtigen sprachlichen Aussagen auch dargestellt werden. Das ungefähre assoziative Verstehen kann sich mit den Lautfolgen der Bezeichnungen verbinden, die sie illustrieren.

- Erzählungen werden besser verstanden, wenn leicht durchschaubare Strukturen benutzt werden. Die grundsätzliche Kenntnis des „Geschichtenschemas“ kann bei Migrantenkindern im Prinzip vorausgesetzt werden, da es kulturübergreifend gültig ist. Hierfür eignen sich vor allem die erwähnten „Kettenerzählungen“, bei denen einfache Episoden variierend aneinandergereiht werden. Spätestens mit dem zwei- oder dreimaligen Durchlauf der Episode durchschauen Kinder die Grundstruktur, ihre Aufmerksamkeit ist dadurch auch inhaltlich ausgerichtet.
- Wie weit sie die sprachlichen Aussagen verstehen, hängt von dem gebotenen Sprachmaterial ab. Einfache Formulierungen im Erzähltext sowie sich in jeder Episode wiederholende wörtliche Reden bieten strukturelle Vorlagen, die gespeichert und für das eigene Sprechen genutzt werden können.

Sprechanlässe schaffen

Die aktive Sprachbeherrschung wird gefördert, indem die Kinder die vorgeführten sprachlichen Formeln und Geschichten selbst anwenden und darüber Modelle für einen regelgerechten Sprachgebrauch übernehmen. Dazu werden die erwähnten Formen des Miterzählens und Nachbereitens auf die Sprachkenntnisse der fremdsprachigen Kinder zugeschnitten.

- Die Form der Kettenerzählung erlaubt, nach jeder Episode nachzufragen, was der Held als nächstes tun oder auf wen er treffen wird. Die einfache und übersichtliche Struktur ermöglicht den Kindern das Miterzählen: Machen sie nur einen Vorschlag, ohne selbst zu erzählen, wird der Erzähler ihn in die Geschichte einfügen. Ist das Kind bereit, die ganze kurze Episode zu berichten, bekommt es dafür das Rederecht überlassen.
- Ein weiterer attraktiver Sprechanlass ergibt sich durch die aufeinanderfolgenden Erzählstunden: In der folgenden Sitzung werden zunächst die Erzählungen der vorhergehenden gemeinsam erarbeitet, entweder indem der Erzähler sie zu wiederholen beginnt und dann die weitere Handlung mit den Kindern rekonstruiert, oder indem ein oder mehrere Kinder gleich die

Erzählerrolle übernehmen und die gehörte Geschichte wiedergeben.

- Wirkungsvolle Sprechanlässe entstehen beim rollenspielerartigen Nachspielen der Geschichten, da die Kinder aus der angenommenen Rolle heraus sprechen müssen (und auch sprechen können, weil ihnen das standardisierte Sprachmaterial der Erzählung zur Verfügung steht).
- Aufgrund der hohen Motivation der Kinder können sie meist auch angeregt werden, nach dem Hören der Geschichten eigene Geschichten zu erzählen. Um das zu unterstützen, werden die erwähnten Spielarrangements verwendet (wie beispielsweise ein „Erzählerstuhl“ oder „Erzählerhut“).
- Bei diesen Auftritten werden Kinder aufgefordert, auch in ihrer Muttersprache zu erzählen. Meist lauschen die übrigen Kinder fasziniert den fremden Klängen. Man kann daraus auch ein Ratespiel machen, indem die übrigen Kinder berichten, was sie sich vorgestellt haben. Mit etwas Glück gibt es vielleicht sogar ein anderes Kind in der Gruppe, das als „Übersetzer“ dienen und das Rätsel auflösen kann. Damit ist beiden geholfen, dem erzählenden Kind, das vor allen andern spricht, wie dem Übersetzenden, der seine Sprachkenntnisse demonstrieren durfte. Das doppelte Hören (und Sehen der gestischen Begleitung) in der Erst- und Zweitsprache bietet einen weiteren wirksamen Lernanlass. Zugleich wird damit die muttersprachliche Kompetenz gewürdigt und mit der Zweitsprache verbunden.

3.4.6. Mit Kindern Geschichten erfinden

Kinder, denen häufig erzählt wird, lieben es, selbst Geschichten zu erfinden. Allerdings haben sie oft noch Probleme, ihre Einfälle zu einer Geschichte anzuordnen und sich verständlich auszurücken. Sie brauchen dazu die Unterstützung durch die Großen. Es ergibt sich dabei eine fruchtbare und befriedigende „Arbeitsteilung“: Die Kinder schlagen ihre Ideen vor, die Erwachsenen achten darauf, dass die Einfälle in einen Zusammenhang gebracht werden, was wiederum die Kinder sehr befriedigt, weil aus ihren Ideen eine richtige Geschichte entsteht, die sich erzählen, aber auch malen oder aufschreiben lässt. Allerdings darf dann die Gruppe nicht zu groß ausfallen, zu emp-

fehlen sind Grüppchen von circa vier bis fünf Teilnehmern, weil sonst ihre Einfälle zu sehr auseinanderlaufen.

Geschichten nach Bildern erfinden

Ideen und Vorlagen für Erzählungen lassen sich ausarbeiten, indem man beliebiges Bildmaterial verwendet. Man schneidet dazu Abbildungen im gleichen Format aus alten Illustrierten aus und sammelt sie auf einem Stapel. Jede Gruppe oder jedes Kind darf sich ein Dutzend Abbildungen vom Stapel nehmen und versucht sie dann so zusammenzulegen, dass sich eine Geschichte ergibt. Kinder haben zwar kaum Probleme, zu den Bildern zu phantasieren, sie machen dabei aber gerne wilde Sprünge. Die Geschichte muss deshalb mit den Kindern auf Konsequenz und Brauchbarkeit kontrolliert und abgeändert werden.

Folgerichtiger fallen die Geschichten aus, wenn die Bilder eine Person oder den gleichen Personenkreis in unterschiedlichen Situationen zeigen. Dazu kann man auch selbst Fotos machen oder Kollagen aus Fotos im Vordergrund und gedrucktem Bildmaterial als Hintergrund anfertigen. Diese Fotos sollten möglichst unabgeschlossene Handlungen festhalten, da sie dadurch für jede Richtung offen bleiben. Ein Mensch, der beispielsweise mit der Klinke in der Hand in einer halb geöffneten Tür steht, kann das Haus betreten oder auch verlassen.

Geschichten nach Gegenständen erfinden

Ein weiteres Verfahren besteht darin, eine Reihe Gegenstände in einer Kiste anzubieten, die für die Geschichte zu benutzen sind. Ein anregender Gegenstand wird zur Hauptfigur ernannt, seine Erlebnisse werden dann mit Hilfe anderer Teile aus der Kiste dargestellt. Das kleine Löffelchen kann zum Kind des Eisproportionierers erklärt werden, die gemeinsam auf eine Reise gehen. Eine alte Pralinschachtel dient als Fahrzeug, aber schon an der nächsten Ecke werden sie vom Suppenschöpfer aufgehalten, der als Polizist nach ihrem Führerschein fragt.

Übrigens eignen sich jene Gegenstände am besten, die viele Funktionen ausfüllen können, und Küchengeräte bieten sich dafür wegen ihrer alltäglichen Vertrautheit ganz besonders an. Aber auch Werkzeuge wie Hammer und Zange oder Tücher in verschiedenen Formen und Farben empfehlen sich durch ihre vielseitige und überraschende Verwendbarkeit. Ähnlich wie beim Bilderlegen sollte die Anzahl Gegenstände begrenzt sein, wieder am besten nur etwa ein Dutzend, damit sie überschaubar

bleiben und sich mit ihnen charakteristische Figuren entwickeln lassen.

Es lohnt sich, solche Improvisationen mit einem Kassettengerät aufzunehmen oder in Stichworten festzuhalten. Daraus lassen sich oft brauchbare Geschichten ausarbeiten oder sie können als Vorlagen dienen, um im Rahmen eines Medienprojekts ein eigenes Produkt herzustellen.

- ***Claussen, Claus/ Merkelbach, Valentin: Erzählwerkstatt, Braunschweig 1995.***

Verschiedene Verfahren zum Geschichtenerfinden mit Kindern in der Grundschule, die zum Teil auf Kindergärten übertragbar sind

- ***Gianni Rodari: Grammatik der Phantasie. Die Kunst Geschichten zu erfinden, Leipzig 1992.***

Erfinden von Geschichten über Sprachspiele und Gegenstände. Rodari arbeitete damit auch in den Reggio-Kindergärten

- ***Eva-Maria Kohl: Spielzeug Sprache. Ein Werkstattbuch, Neuwied 1995***

Vorschläge zum Erfinden von Geschichten und Gedichten über Anfänge, Gegenstände, Wörter sowie zum Herstellen von kleinen „Publikationen“ für Kindergarten und Grundschule

Geschichten diktieren lassen

Vor allem von Kindern, die daran gewöhnt sind, sich Geschichten auszudenken, können sich die Fachkräfte auch Geschichten diktieren lassen. Diese Geschichten können dann vor der Gruppe vorgelesen werden. Es ist sehr zu empfehlen, das Lesen mit einer Vorführung zu verbinden: Entweder das Kind, das sich die Story ausdachte, oder ein Kind, das vom Geschichtenerfinder ausgewählt wurde, führt während des Lesens Bewegungen dazu aus (also stellt etwa mit aufgereckten Armen den Baum dar, der eine Tür im Stamm hatte. Die Tür kann dann mit einer Viertelbewegung des Armes vor dem Bauch geöffnet werden). Das darstellende Kind darf sich die Vorstellung vorweg ausdenken oder mit der Erzieherin besprechen.

Tippt man die diktierten Geschichten in den Computer ein, können die Texte sauber ausgedruckt und mit nach Hause gegeben werden. Aus einer Serie von Geschichten können zusammen mit Zeichnungen kleine „Bücher“ gestaltet werden.

- Ingeborg Becker-Textor/ Gretl Michelfeit: Was Kindergeschichten erzählen. Kinder zuhören – Kinder verstehen lernen, München 2000

Spontan erzählte Geschichten als Sprache der Kinder, was man beim Zuhören über die Kinder erfahren und was man sonst noch mit Erzählen machen kann

3.4.7. Woher Geschichten nehmen?

Freies Erzählen erfordert zunächst zwar einige Vorbereitung, die sich aber auf die Dauer auszahlt. Denn spätestens nach dem dritten Erzählen behält man die Geschichte sehr gut im Gedächtnis und kann mit der Zeit über ein kleines Repertoire verfügen, das jederzeit genutzt werden kann.

Erlebnisse der eigenen Kindheit

Ohne Vorbereitung lassen sich Erlebnisse aus der eigenen Kindheit erzählen, die Kinder desto lieber hören, je näher ihnen die Erzählenden stehen. Ansonsten müssen wir uns die Vorlagen für Erzählungen aus Büchern holen, und das kostet etwas Anstrengung. Diese Texte sind für das Lesen verfasst und müssen deshalb für den freieren Umgang des Erzählens aufbereitet werden.

Wie man aus einem Text eine Erzählung macht

Sofern man einen geschriebenen Text zur Vorlage nimmt, muss man ihn umformen und ihn sozusagen mundgerecht machen, um ihn frei erzählen zu können. Bewährt hat sich dafür ein Vorgehen, das man schematisch in vier Schritte unterteilen kann:

- Zunächst wird die Textvorlage mehrmals hintereinander und möglichst auch laut gelesen. Danach wird der Text beiseite gelegt und nicht mehr angesehen.
- Im zweiten Schritt wird die Erzählung memoriert, also dem eigenen Gedächtnis eingepägt, indem man die Handlungsfolge der Geschichte in der Vorstellung rekonstruiert (einen „inneren Film“ bildet). Wer lieber mit sprachlichen Konzepten arbeitet, notiert sich zum Merken kurze Stichworte. Die Geschichte wird

jetzt entlang den Vorstellungsbildern oder Stichworten mit eigenen Worten wiedergegeben.

- Im dritten Schritt werden darstellende Elemente hinzugefügt. Dazu sucht man die Stellen aus, die nach einer gestischen Unterstreichung rufen. Das sind im allgemeinen die entscheidenden Situationen der Handlung sowie wunderbare und unwahrscheinliche Vorgänge. Da wir Gesten weniger improvisieren können als sprachliche Äußerungen, hat man hier etwas mehr Zeit und Sorgfalt aufzuwenden. Sinnvoll ist es, die Wirkung der Gesten entweder vor dem Spiegel oder vor einem freundlichen Mitmenschen zu proben.

- Im letzten Schritt nimmt man den Text noch einmal zur Hand und baut einige wenige feststehende Wendungen in die Erzählung ein. Vor allem wichtige Dialogpartien sollten genau sitzen. Sie, aber auch wirklich nur sie, werden im Wortlaut eingepreßt.

Mit dieser Vorbereitung kann man die Geschichte dann schon einmal probeweise zum Besten geben. Hat man sie etwa drei Mal erzählt, behält man sie über lange Zeit und kann immer wieder auf sie zurückgreifen.

Zum Erzählen von Märchen

Auch wenn ihr Wortlaut von den Bearbeitern literarisiert wurde, lassen sich doch die meisten Märchen wunderbar erzählen: Sie sind ganz auf die Handlungen ihrer Helden ausgerichtet und verfolgen ohne Abschweifungen das mit dem Einstieg genannte Thema. Allerdings enthalten sie auch viele Elemente aus der ländlichen Gesellschaft, in der sie entstanden und weitererzählt wurden, die sich Kinder heute schwer vorstellen können, die ländlichen Arbeitsweisen etwa oder die Gerätschaften, mit denen gearbeitet wurde. Man sollte sich nicht scheuen, sie zu erklären. Beim offenen Erzählen wird das Märchen durch solche Einschübe nicht gestört.

In Buchhandlungen und Bibliotheken werden unzählige Sammlungen von Märchen angeboten. Die Tatsache, dass sich eine Erzählung in diesen Sammlungen findet, heißt noch nicht, dass sie auch gut erzählbar ist oder dass man sie erzählen sollte.

Zwei Grundsätze sollten bei der Suche nach erzählbaren Vorlagen beachtet werden:

- niemals eine Geschichte zu erzählen, die einen nicht selbst berührt und begeistert und

- die Geschichte nicht wörtlich vortragen, sondern mit eigenen Worten wiedergeben.

Es sind in jeder Sammlung nur wenige Märchen, die sich für das eigene Erzählen anbieten. Es bleibt deshalb die Qual der Wahl. Die folgende Sammlung vereint sehr unterschiedliche und meist gut erzählbare Vorlagen und kann deswegen für das Suchen nach geeigneten Vorlagen sehr empfohlen werden. Sie ist in verschiedenen Ausgaben erschienen und wird praktisch in jeder Bibliothek geführt.

- Lisa Tetzner: Märchen für 365 und einen Tag

Gut erzählbare, meist kurze Märchen aus verschiedenen Zeiten und Kulturen

Erzählen nach literarischen Vorlagen

Größere Schwierigkeiten bereiten literarische, von Schriftstellern verfasste Erzählungen, die von vorneherein für das Lesen geschrieben sind. Hier ist bei der Auswahl darauf zu achten, dass sie ausreichend Handlung bieten und sie in einer klaren übersichtlichen Weise entwickeln.

Einige wenige Schriftsteller schreiben in einer Diktion, die sich ohne weiteres erzählen lässt. Das gilt zum Beispiel für die Geschichten von Heinrich Hannover, die fast so zu erzählen sind, wie sie im Buch stehen.

- Heinrich Hannover: Das Pferd Huppdiwupp

- Heinrich Hannover: Der müde Polizist

- Heinrich Hannover: Die Birnendiebe vom Bodensee

Diese Ausgaben erschienen in der Rotfuchsreihe des Rowohlt-Verlages und sind, soweit sie im Buchhandel nicht mehr erhältlich sind, über Jugendbibliotheken zu bekommen.

Eine Quelle für Erzählungen

Vorlagen für Erzählungen können kostenfrei der folgenden Webseite entnommen werden: Dort findet sich auch eine Anleitung, wie geschriebene Vorlagen in mündliche Erzählungen überführt werden können sowie ein Beitrag zum gemeinsamen Ausarbeiten von Geschichten in einer Kindergruppe.

MERKELS ERZÄHLKABINETT

Geschichten zum Erzählen und Vorlesen

Internetadresse: www.uni-bremen.de/~stories

3.5. MEDIEN IM KINDER- GARTEN

Die Diskussion über kindlichen Mediengebrauch und seine Auswirkung auf die Kinder gehört zu den unerschöpflichen Diskussionsthemen der Pädagogik, wie wir das in den letzten Jahren wieder erlebt haben, als die Computer Einzug in die Privathaushalte gehalten haben. Dabei wird der Einfluss der Medien im Guten wie im Bösen häufig überschätzt.

3.5.1. Medienkindheit

Kindheit heute, so hören wir immer wieder, sei „Medienkindheit“. Je nach Ausrichtung der Autoren wird diese Feststellung beklagt oder es werden die unbegrenzten Lernchancen herausgestellt, die der Zugang zu den Medien Kindern eröffnen würde. Sind die Auswirkungen tatsächlich so gravierend, wie das in beiden Positionen vorausgesetzt wird?

Was sind Medien?

Man muss sich zunächst klarmachen, was Medien ihrem Wesen nach darstellen. Es sind gesellschaftlich organisierte Produktionen, die die personale zwischenmenschliche Kommunikation um Mitteilungen von Menschen zu erweitern erlauben, die nicht persönlich gegenwärtig sind. Insofern gehören auch Briefe oder Telefone zu den Medien. Aber während sich die Adressaten von Briefen oder Telefongesprächen auf einige wenige Personen beschränken, erreichen die „Massenmedien“ ein zahlreiches und fast unbeschränktes Publikum. Sie erreichen es, weil sie nicht mehr einzeln oder handwerklich in wenigen Stückzahlen, sondern industriell in großen Mengen hergestellt und über verzweigte kommerzielle Netze vertrieben werden. Das Buch stellt insofern historisch das erste Massenmedium dar. Das mag manche Leser überraschen, ist es doch gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten üblich, das gute Buch dem verderblichen Fernsehen entgegenzuhalten. Diese Wertschätzung beruht aber auf einem Werturteil, seiner Herstellung und Verbreitung nach unterscheidet sich das Buch, spätestens seit es Ende des 18. Jahrhunderts zur Massenware wird, nicht von anderen medialen Produkten.

Das Elend der Pädagogen mit den Medien

Ein weiterer historischer Seitenblick ist aufschlussreich: Sobald eine neues Medium in die Kinderstuben Einzug hielt, gab es Pädagogen, die vor seinen verderblichen Folgen für Kindheit und Jugend warnten. Das gilt schon für die Anfänge der Kinder- und Jugendliteratur. Anfang des 19. Jahrhunderts warnte man vor den Gefahren grenzenloser „Lesewut“, die die Heranwachsenden davon abhalten würde, mit beiden Beinen auf dem Boden der Tatsachen zu stehen. Insbesondere wurde vor einer überreizten Phantasie gewarnt, die lebensuntüchtig zu machen und Wünsche einzugeben drohe, die das Leben nicht erfüllen könne. Heute dagegen gilt es als ausgemacht, dass „Lesen bildet“ und in kindgemäßer Weise die Phantasie anregt.

Die Gefahren, die vor allem in den 50er Jahren den audiovisuellen Medien angelastet werden, gingen genau in die gegensätzliche Richtung: Sie drohten Kinder, so wurde gewarnt, zu „Bildidioten“ zu machen, die unfähig wären, eine eigenständige Phantasie auszubilden. Sicher kann Medienkonsum in einen oder anderen Fall diese Auswirkungen zeitigen, aber man sollte sich hüten, sie pauschal zu unvermeidlichen Folgen des Mediengebrauchs zu erklären.

Auf der anderen Seite der Barrikade wird für die neuen Wahrnehmungen und die unbeschränkten Lernmöglichkeiten gefochten, die der Zugang zu den Medien der nachwachsenden Generation beschere wird. In jedem Fall sei Kindheit heute, ob man das möchte oder nicht, vor allem andern „Medienkindheit“. Erziehungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule dürften davor die Augen nicht verschließen, sondern sollten die neuen Darstellungsweisen und Techniken als Teil der kindlichen Lebenswelt akzeptieren und zum Besten der Kinder nutzen.

Auch hier bleibt die Perspektive schief: Bürgerliche Kindheit war seit ihrem Entstehen Ende des 18. Jahrhunderts auch „Medienkindheit“. Nicht nur belehrende und unterhaltende Bücher nebst didaktischen Spielzeug hielt in die Kinderstuben Einzug, von Anfang an wurden auch Bildmedien auf dem technischen Niveau der Zeit angeboten: Bilderbögen, Ausschneidebögen, Kaleidoskope, Guckkästen, Laterna magica etc. Und alle diese Medien wurden wie die Bücher hergestellt, um daran zu verdienen, und mit entsprechenden Verfahren beworben.

Sicher hat sich das Angebot der für Kinder hergestellten Massenmedien seitdem ständig erweitert und ihr Gebrauch beschränkt sich nicht mehr auf bürgerliche Kinderstuben, sondern erreicht Kinder aller sozialen Schichten und Milieus. Auch stellt der konsequente Medienverbund eine neue Qualität der Medienvermarktung dar: Medienfiktionen werden im Verbund mit Spielzeug und anderen Konsumartikeln für Kinder, etwa mit Markenklamotten, vertrieben und bilden zusammen eine eigene kommerzielle „Kinderkultur“. Der Zugriff auf ihre Produkte beeinflusst die Stellung in der Kindergruppe und kann damit zu einer Frage der Selbstwahrnehmung und der Selbstachtung werden.

Die ungeklärte Wirkung der Medien auf Kinder

Die allgemeine Verbreitung sowie die Menge der angebotenen Produkte machen es aber schwierig, die Einflüsse abzuschätzen, die die auf den kindlichen Bedarf zugeschnittene Konsum- und Medienwelt tatsächlich auf die Heranwachsenden ausübt. Ist das bei Jugendlichen noch einigermaßen zu übersehen, sind die Einflüsse auf Kinder im Kindergartenalter schwer einzuschätzen. Auch von der schier endlosen Literatur, die sich mit den (begrüßenswerten oder bedenklichen) Rückwirkungen der Medien auf die Sozialisation der nächsten Generation befasst, sollte man sich nicht beeindrucken lassen. Die Menge der einschlägigen Publikationen beweist vor allem eins: Wir können darüber wenig Verlässliches aussagen.

Es werden viele Vermutungen geäußert und mit nachvollziehbaren oder unerfindlichen Begründungen untermauert. Überall dort, wo generelle Aussagen über Medienwirkungen auf ganze Kindergenerationen geäußert werden, ist große Vorsicht am Platze. Wirkungen in konkreten Fällen sind abschätzbar, und Erziehende können sich meist auch dazu verhalten. Aber selbst breiter angelegte empirische Untersuchungen enden in widersprüchlichen Feststellungen. Aus einem einfachen Grund: Die möglichen Faktoren, die den Mediengebrauch mitbestimmen, sind so vielfältig und vielschichtig, zugleich auch so sehr von den individuellen Lebensbedingungen geprägt, dass sie kaum gleichzeitig und in einem ausgewogenen Verhältnis berücksichtigt werden können.

Beispiel Fernsehen

Nehmen wir beispielsweise das Fernsehen, das ja mehr als andere Medien von Kindergarten- und Grundschulkindern genutzt wird. Die Anzahl Stunden, die Kinder im Schnitt vor dem Gerät verbringen, lässt sich relativ leicht erfassen. Aber was sagt das aus? Wir müssten auch wissen, welche Sendungen sie in dieser Zeit gesehen haben, was sie davon aufgenommen und wie sie diese Inhalte in ihr persönliches Universum eingliedert haben.

Die meisten Kinder sehen fern, um die „Langeweile“ zu vertreiben, also vermutlich mit herabgesetzter Aufmerksamkeit. Die Erfahrung lehrt, dass Kindergartenkinder schon nach wenigen Tagen kaum mehr angeben können, was sie gesehen haben, dass also vorher gesehene Sendungen schon durch die nächste Sendung fast wieder so gut wie „gelöscht“ werden. Was hängen bleibt, sind meist nur jene Partikel, die sie mit eigenen Erlebnissen oder Bedürfnissen verknüpfen können. Wirken die Sendungen dann vielleicht unterschwellig, greifen sie über das Unbewusste in das Leben der Kinder ein? Es wird schier unmöglich, darüber noch nachvollziehbare Aussagen zu machen.

Die unendliche Diskussion: Gewalt im Fernsehen

Das wird besonders deutlich an der in zahllosen Abhandlungen diskutierten Frage, ob mediale Gewaltdarstellungen Kinder oder Jugendliche zur Gewalttätigkeit anstacheln.

Dass mediale Gewaltdarstellung allein wohl kaum zur offenen Gewaltausübung gegen Mitmenschen führt, zeigt schon eine einfache Überlegung: Würden die Millionen Zuschauer, die sich spätabends einen Krimi ansehen, davon zur Gewalttätigkeit animiert, wären unsere Straßen nach jedem „Tatort“ voll von prügelnden und um sich schießenden Zuschauern. Für die meisten Menschen gilt also eher, dass die mediale Darstellung sie davon entlastet, mediale Gewalt in die Tat umzusetzen. Medien wirken wie andere künstlerische Produkte, seien es Romane, Bilder, Musik, zunächst auf unsere persönliche Innenwelt, bereichern oder verrohen sie. Nur in wenigen Fällen wirken sie sich auf das soziale Verhalten aus, und man darf vermuten, dass das nur dort passiert, wo die Neigung dazu schon in der sozialen Erfahrung angelegt ist. Medien wirken mit großer Wahrscheinlichkeit nur verstärkend. Deshalb kann Gewalttätigkeit durch mediale Darstellungen aktiviert werden, wenn die Zuschauer

Gewalt am eigenen Leibe erfahren haben. Die fiktive Gewalt wirkt dann als Auslöser realer Gewaltausübung.

Ein ähnlicher Zusammenhang ist für den häufig dem Fernsehkonsum angelasteten Bewegungsmangel von Kindern anzunehmen. Unsicherheit und Ängstlichkeit im Umgang mit Gleichaltrigen kann dazu führen, dass Kinder lieber vor der Glotze sitzen bleiben, die sie ohne diese belastende Auseinandersetzung unterhält. Wenn sich das zu einer andauernden Haltung verfestigt, ist Kontaktscheu und Bewegungsmangel die Folge. Die Ursache liegt aber nicht primär beim Fernsehen, sondern in der sozialen Umwelt und den Erfahrungen, die dort gemacht werden.

Eine konstruktive Antwort

Überall dort, wo Eltern oder Erziehende bedenkliche Auswirkungen des kindlichen Medienkonsums feststellen, sollten sie deshalb nach Möglichkeit nicht mit Verboten reagieren, sondern alternative Angebote machen.

Es gibt kaum Kinder, die nicht lieber mit Freunden spielen, mit Erwachsenen Hütten bauen oder sich auf einem ungenutzten Grundstück herumtreiben. Gerade Kindergartenkinder haben eine natürliche Neigung zum tätigen Spielen. Erst wenn diese Aktivitäten ausgetobt sind, und um die einsetzende Erschöpfung genußvoll zu verbringen, greifen sie auf die elektronischen Unterhalter der Medien zurück. Oder wenn sie sich langweilen und der Kasten die Langeweile zu vertreiben verspricht. Denn ferngesehen wird vorzugsweise dann, wenn nichts anderes zu tun ist. Aber selbst dann wird das Erzählen von Geschichten oder das Vorlesen oft noch vorgezogen. Kinder haben aber nur selten die Wahl, und es sind häufig die Erwachsenen selbst, die sie vor den Fernseher oder den Kassettenrecorder setzen, um ihre Ruhe zu haben. Hinter dem Jammern über die fatalen Wirkungen des Medienkonsums verbirgt sich eine Menge Bequemlichkeit und schlechtes Gewissen. Das Problem sind nicht die Medien, sondern wie sie von uns benutzt werden.

2.5.2 Lernen durch Medien

Medien können die Welt in einer umfassenden sinnlichen Darstellung wiedergeben und kommen insofern dem Verständnis von Kindern sehr entgegen. Von den Medienspezialisten wird deshalb darauf hingewiesen, welche enormen Anregungen und Lerngelegenheiten die Medien schon Kindern frei Haus liefern. Das ist sicher zutreffend, und tatsächlich wurde ja mediales Anschauungsmaterial in Form von Bildenzyklopädien, Schautafeln und Schulbüchern schon im 18. Jh. in die Erziehung eingeführt, damit Kinder frühzeitig eine Vorstellung von der Welt außerhalb ihres Lebensbereiches ausbilden und diese ferne Welt verstehen lernen. Heute bietet der Medienmarkt selbst für die Kleinsten schon ein unübersehbares Angebot von unterhaltsamen Sachbüchern, Hörspielen, Videokassetten oder Computerspielen, die insgesamt unter dem Begriff „Edutainment“ laufen, sich also als unterhaltsame Belehrung andienen. Aber auch aus den auf reine Unterhaltung angelegten Beiträgen fischen sich Kinder immer noch viele einzelne Wissenspartikel heraus und bereichern damit ihr „Weltwissen“.

Unter welchen Bedingungen werden solche Lernpartikel in den kindlichen Wissenshorizont eingefügt und können sich darin dauerhaft behaupten?

- Man darf wohl annehmen, dass Informationen am besten dort aufgegriffen werden, wo sie eine Beziehung zur persönlichen Erfahrung haben, an bereits aufgenommene Kenntnisse anknüpfen oder vorhandene Einstellungen wiedererkennen und bestärkt werden.
- Zweitens hängt es sicher auch von der Situation ab, in der die Informationen aufgenommen werden. Beispielsweise spielen die Reaktionen anderer Kinder oder teilnehmender Erwachsener eine große Rolle.
- Die dritte und wohl wichtigste Voraussetzung liegt in der Machart der medialen Botschaft. Und gerade hier zeigen sowohl die informativen wie die unterhaltenden Medienangebote für Kinder beträchtliche Mängel, die mit den Herstellungsbedingungen und den dahinterstehenden kommerziellen Interessen zu tun haben. Vor allem sind die Formen der Darstellung, aber oft auch die erzählten Geschichten den Wahrnehmungsweisen von Kindern wenig angemessen, was sich auch daran ablesen lässt, wie rasch sie wieder vergessen werden. Das ist allerdings nach

den verschiedenen Mediensparten (und selbstverständlich nach den einzelnen Produktionen) zu differenzieren.

Beispiel Bilderbuch

Um mit einem scheinbar problemlosen Medium zu beginnen: Man findet unter den gängigen Bilderbüchern nicht viele, in denen die Geschichte über eine klare Bildfolge erzählt wird. Man kann die Probe darauf machen, indem man Kinder nach den Bildern phantasieren lässt. Dabei kommen alle möglichen Stories heraus, nicht selten geraten sie einfallsreicher als die, die der Text präsentiert. Von einem Buch, das in Abbildungen erzählt, sollte man erwarten, dass Kinder sich die Geschichte zumindest annäherungsweise auch über das Betrachten der Bilder zugänglich machen können.

Auch die Einzelbilder entsprechen in vielen Fällen zu wenig kindlichen Sehgewohnheiten. Sie sind entweder zu unübersichtlich angelegt, erlauben deshalb keine rasche Orientierung oder sie zeigen zu wenige Details, sie regen also zu wenig zum entdeckenden Verweilen an. Abbildungen in Bilderbüchern sollten beides gleichzeitig leisten: Auf einen Blick überschaubar sein, und im zweiten Schritt zum entdeckenden Betrachten einladen.

Solche handfesten Kriterien der Benutzbarkeit werden aber zu häufig künstlerischen Moden und Trends untergeordnet, die dann eher die Erwachsenen ansprechen, die die Bücher ja auch kaufen. Diese Mängel von Bilderbüchern fallen allerdings weniger ins Gewicht, weil die Bücher stets mit Erwachsenen angesehen und dabei in Gespräche eingebettet bleiben, durch die Lücken und fehlende Informationen ergänzt werden.

Kindgerechtes Fernsehen?

Über die Schädlichkeit des Fernsehens wird viel diskutiert, zu wenig jedoch darüber, wie Sendungen angelegt sein sollten, um von Kindern in diesem Alter verstanden zu werden. Selbst die für ihr Alter produzierten Sendungen des Kinderfernsehens verfehlen viel zu oft kindliche Sehgewohnheiten.

Das ist vor allem an zwei Punkten festzumachen:

- Die Einstellungen wechseln zu rasch und es wird zu wenig orientierende Übersicht geboten (was wiederum der Fernseher aufgrund seiner groben Auflösung nur bedingt bieten kann).

- Zweitens wird selten in klaren übersichtlichen Schritten erzählt. Diese Mängel fallen den Fernsehmachern um so weniger auf, als sich mit Hilfe ansprechender Bilder Mängel der Geschichte leicht überdecken lassen und die Regisseure reichlich Gebrauch davon machen.

„Die Konsequenz aus diesen und weiteren Beobachtungen wäre eine langsamere Gangart, die Bevorzugung von einfachen, geradlinigen Erzählweisen, also eine stärkere Orientierung an den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Zielgruppe. Die Fernsehprogramme zeugen jedoch von einem entgegengesetzten Trend“ (Jörg 1994, S. 201).

Statt der für sie produzierten Kinderprogramme suchen sich Kinder ins Nachmittagsprogramm zu schmuggeln. Auch das hat seine Logik: Wo sie statt erzählender Zusammenhänge nur Bildfetzen aufnehmen können, liegt die eigentliche Attraktion des Geräts in der ständigen und rasch wechselnden Reizung der Augen und des Gehörs, und die bieten die noch unverständlicheren Sendungen des Erwachsenenprogramms dann vollkommener als die Kindersendungen.

Hierin liegt die Chance der Werbung, die ja bewusst darauf setzt, den Zuschauer durch einen Bildreiz anzusprechen und diesen Reiz mit dem beworbenen Produkt zu verbinden. Der Versuch, diese am Fernseher trainierten Sehgewohnheiten pädagogisch zu wenden, wie er mit der amerikanischen „Sesam street“ gemacht wurde, hat seine erklärten Ziele, darüber die Schulleistungen von Unterschichtkindern zu verbessern, nach Ausweis der Langzeituntersuchungen vollständig verfehlt. Geblieben ist eine unterhaltende Sendung, deren Lerneffekt die anderer Kinderserien nicht übersteigt.

Zeichentrick

Dagegen erfreuen sich alle Arten von Zeichentrick bei Kindern großer Beliebtheit, weil die gezeichnete Figur viel besser erkannt und von dem gezeichneten Hintergrund abgesetzt werden kann. Trotz der Hektik und Gewalttätigkeit, mit der in solchen Filmen häufig die „action“ präsentiert wird, können die Geschichten und die Beziehungen zwischen den Figuren klarer erfasst und rascher durchschaut werden. Denn Zeichentrickfilme sind nicht nur gezeichnet, sondern erzählen auch in überschaubaren, voneinander abgegrenzten Zeichen, eine Qualität, die sie übrigens mit dem Comic teilen.

Kinderkino

Für das Kino müssen Filme wegen der Projektion auf eine große Leinwand sorgfältiger produziert werden. Die für das Kino gedrehten Kinderfilme heben sich von Fernsehsendungen durch eine konsequentere Bildführung und meist auch eine verständlichere Erzählung ab. Nur in wenigen öffentlichen Kinos werden noch regelmäßig Kinderfilme gezeigt. Wo die Möglichkeit besteht, sollten sie durchaus als Alternative zum wahllosen Fernsehkonsum besucht werden. Dass man zum Kino gehen muss und den Film in Gemeinschaft mit vielen anderen sieht, hebt das Erlebnis auch stärker aus dem Alltag heraus, das Kinoerlebnis ist eindrücklicher, die Geschichten bleiben deshalb besser im Gedächtnis.

Hörkassetten

Die auf Kassetten für Kinder vertriebenen Hörspiele sind zwar oft schlampig hergestellt, sie sind aber leichter zu erfassen. Sie stellen eine wichtige Mediennutzung von Kindern dar.

Das dürfte mit der Nähe der Hörspiele zur geläufigen mündlichen Kommunikation und dem natürlichen Sprechen zu tun haben. Außerdem wird, anders als beim Fernsehen, das Hören von Kassetten von Erwachsenen nicht reglementiert: Schon im Kindergarten haben fast alle Kinder eigene Abspielgeräte und sie dürfen sie im allgemeinen nach Belieben benutzen. Ein weiterer Vorteil ist, dass man Hörspiele oder Lieder auch nebenbei hören, gleichzeitig mit andern Kindern spielen oder einer stillen Beschäftigung nachgehen kann.

Sprachförderung durch Medien?

Auch die elektronischen und audiovisuellen Medien bieten, ganz unabhängig von ihrer Machart, den Kindern eine stilisierte Sprache an als sie im alltäglichen Umgang benutzt wird. Sie helfen, soweit diese Sprache für sie noch verständlich bleibt, über den privaten Sprachgebrauch hinaus eine in der Öffentlichkeit gebräuchliche Sprachverwendung kennen zu lernen. Dennoch zeigen Kinder, die viel fernsehen, kaum bessere Sprachfähigkeiten, sondern bieten (meist berechtigten) Anlass zur Klage, ihr sprachlicher Ausdruck würde eher verkümmern.

Der Grund für die geringe Sprachförderung durch Medien dürfte nicht in der angeblichen „Bildidiotie“ audiovisueller Darstellung zu suchen sein. Tatsächlich bietet Film und Fernsehen ja eine

komplexe Kombination von Bild und Sprache, die von der zwischenmenschlichen Kommunikation abgeleitet ist und ihr näher steht als die Schrift. Ohne die sprachliche Information zu verstehen, ist kaum eine Sendung oder eine Filmhandlung nachzuvollziehen. Es liegt auch kaum an der Unfähigkeit von Fünf- oder Sechsjährigen, die verschiedenen Informationsebenen aufzunehmen. Aus ihren Rollenspielen kennen sie längst ein ähnlich kompliziertes Geflecht von Körperbewegung und Sprechen, von Spielhandlung und Reden über das Spiel, das sie spielend bewältigen.

Die stumme Oma

Mediale Erzählungen (und zwar nicht nur Fernsehen oder Hörkassetten, sondern ebenso Bücher) bieten feste vorgegebene Produkte, die nicht wie leibhaftige Menschen reagieren und mit denen deshalb keine menschliche Beziehung herzustellen ist. Sie liefern zwar differenzierte und auch vielschichtige Aussagen, sie können sie aber nicht in eine zwischenmenschliche Beziehung stellen, können sich weder dem aktuellen Grad des Verständnisses der Konsumenten anpassen noch deren Reaktionen berücksichtigen. Vor allem deshalb werden mediale Erzählungen nach einmaligen Sehen oder Hören so rasch wieder vergessen. Da eine aktive Sprachbeherrschung zunächst nur in Gesprächen ausgebildet wird, an denen sich das Kind beteiligt, man mit Medien aber nicht sprechen kann, hängt die Aktivierung des in den Medien gebotenen Sprachmaterials wiederum davon ab, wie weit mit und über die medialen Erzählungen gesprochen wird oder sie nachgespielt werden.

Gerade kleine Kinder reagieren auf die für sie befremdliche „Einwegkommunikation“, indem sie bei laufendem Fernsehen auffällig viel reden, nach Untersuchungen sogar mehr als beim Betrachten von Bilderbüchern. Aus dem gleichen Bedürfnis versuchen sie Fernseherfahrten in ihren Spielen aufzugreifen, was zum Unmut vieler Erziehender sich insbesondere nach den Wochenenden häuft.

Der Vorteil des Vorlesens wiederum liegt nicht in der besseren Qualität von Kinderbüchern – viele Kinderbücher sind keineswegs besser gestrickt als Fernsehsendungen. Vielmehr erhöht die lebendige Stimme einer anwesenden Person die Aufnahmefähigkeit, und es kann sich aus dem Vorlesen jederzeit ein Gespräch entwickeln. Die Sprachförderung, die nachweislich durch

häufiges Betrachten von Bilderbüchern bewirkt wird, liegt also vor allem daran, dass Kinder hier auf einen persönlichen Vermittler treffen, den man in eine Unterhaltung verwickeln kann. Dabei kann die stilisierte Diktion des Textes hinterfragt, können die Wahrnehmungen der Bilder ausgetauscht werden.

Dennoch kann auch regelmäßiges Fernsehen die Sprachkenntnisse, vor allem älterer Kinder, durchaus fördern.

Interview mit einem aus Italien stammenden Jungen

Frage: Bist du auch in die Vorklasse gegangen?

Antwort: Ja natürlich. Ich konnte ja kein Deutsch. Deswegen mußte ich erst mal Deutsch lernen. Ich bin erst zum zweiten Halbjahr in die Klasse gekommen.

Frage: Gab es in der Umgebung Freunde, mit denen du gespielt hast?

Antwort: Es gab, glaube ich, keine Kinder. Es war so, ich kam von der Schule nach Hause, und dann habe ich mich nach dem Essen und den Hausaufgaben gleich vor den Fernseher gesetzt. Der Fernseher war, glaube ich, erstmal mein Freund.

Frage: Hast du deutsches Fernsehen geschaut?

Antwort: Ja, es gab damals noch kein italienisches Fernsehen in Deutschland. Ja, und deswegen hab ich dann auch deutsch gelernt, weil ich wollte ja verstehen, was die da erzählen im Fernsehen. Das ging ruckzuck. In 3 Monaten konnte ich schon deutsch sprechen (Jampert 2002, S.66).

3.5.3. Medienerziehung

Der Umfang und die Bedeutung, die Medien im Leben von Kindern haben, zwingt die Einrichtungen des Elementarbereichs, sich in irgendeiner Weise dazu zu stellen. Die Reaktionen reichen von vollständigem Ignorieren, wie es die Walddorfpädagogik empfiehlt, bis zu Versuchen, Medienprodukte und Medienprojekte für pädagogische Ziele einzusetzen. Im allgemeinen wird gefordert, Kinder durch eine überlegte „Medienerziehung“ auf einen nützlichen und vertretbaren Mediengebrauch vorzubereiten. Die pädagogischen Anstrengungen zielen darauf ab, den Kindern „Medienkompetenz“ vermitteln und sie dadurch zu be-

fähigen, Medien zu gebrauchen, ohne ihren bedenklichen Wirkungen schutzlos ausgeliefert zu sein.

Prinzipiell kann man zwei Möglichkeiten unterscheiden, auf die Tatsache des gestiegenen Mediengebrauchs von Kindern zu reagieren:

- Auf der einen Seite kann man auf die medialen Erfahrungen der Kinder eingehen und ihnen helfen, sie besser zu verarbeiten.
- Auf der anderen Seite können einfache, den kindlichen Möglichkeiten entsprechende Medienproduktionen angeregt werden, bei denen die Kinder mit den medialen Techniken und Formsprachen umzugehen lernen.

Beides stößt allerdings im Kindergarten auf enge Grenzen.

Handhabung der Geräte

Was man als Medienkompetenz bezeichnet, beginnt mit der technischen Handhabung der Mediengeräte. In vielen Fällen braucht das selbst im Kindergarten kaum mehr behandelt zu werden. Fast alle Kinder sind zumindest mit der Handhabung der Abspielgeräte bereits bestens vertraut. Auch sind Fotoapparate, Recorder und Videokameras inzwischen so einfach zu bedienen, dass das Kindern rasch beigebracht werden kann. Es muss allenfalls darauf geachtet werden, dass auch diejenigen die Geräte bedienen lernen, die zu Hause nicht darüber verfügen.

Flüchtigkeit der medialen Rezeption

Eine recht bedenkliche Folge des raschen und wechselnden Medienkonsums besteht darin, dass die medial erzählten Geschichten von immer neuen Eindrücken überlagert und deshalb kaum verarbeitet werden. Voraussetzung für das bewusste Aufnehmen ist, dass die Produktionen verstanden und nachvollzogen werden können. Bücher werden selbstverständlich so oft vorgelesen, wie die Kinder sie hören wollen. Eines Tages dann verlangen sie nach einer neuen Geschichte. Das hat seinen guten Sinn: Die Wiederholung wird so lange gewünscht, bis die Geschichte in allen Einzelheiten begriffen und einverleibt worden ist. Dann brauchen sie neuen Stoff für ihre Phantasie.

Der flüchtigen und unvollständigen Rezeption kann man deshalb dadurch entgegenarbeiten, dass die Produkte so lange angeboten werden, wie Kinder sie immer wieder sehen oder hören möchten. Man kann mit Fernsehsendungen verfahren, wie die

Kinder selbst mit den Hörspielkassetten, die sie eine Zeit lang immer wieder hören. Fernsehsendungen sehen Kinder meist nur einmal, sie können dabei kaum ausreichend aufgenommen und verarbeitet werden. Sie werden zugänglicher und verständlicher, wenn sie aufgezeichnet und wiederholt abgespielt werden.

Im Kindergarten könnten zum Beispiel zu bestimmten Zeiten und für Kinder, die daran Interesse haben, eine Reihe auf Kassetten aufgenommene Sendungen zur Verfügung stehen.

- Erstens kann man darüber Produktionen mit einer bestimmten Qualität nahe bringen, die sie kaum in ihren Kinderzimmern vorfinden.
- Zweitens können dann Medienerfahrungen viel besser aufgegriffen, über Nachspielen und Besprechen nachgearbeitet und damit stärker ins Bewusstsein gehoben (und dann auch länger und genauer erinnert) werden.

Es ist aber eine berechtigte Frage, ob man das nicht lieber den Eltern überlässt, um die Zeit, die Kinder in der Einrichtung verbringen, für wichtigere Angebote zu nutzen.

Nachbereiten von Medieneindrücken

Zum Beispiel auch, um schlecht verdaute Medienerfahrungen aufzugreifen. So wie beim gemeinsamen Betrachten über Bilderbücher gesprochen werden kann, können auch andere Medienproduktionen „nachgearbeitet“ werden. Allerdings macht es wegen der komplexen Darstellung, die viele unterschwellige Botschaften transportiert, vor allem bei Fernsehsendungen wenig Sinn, nur darüber zu reden. Wo über Medienerfahrungen doch gesprochen werden soll, ist es ratsam, mit einiger Vorsicht vorzugehen, da dabei stets die Gefahr besteht, den Kindern die lustvollen medialen Erlebnisse (so kritikwürdig sie vielleicht auch sein mögen) durch das kritische Beäugen zu vermiesen, so dass sie sich das nächste Mal zurückhalten.

Die unter den Fachkräften verbreitete Klage, die Kinder würden ständig Fernsehen nachspielen, ist in dieser Hinsicht recht unbegründet: Über das Spiel schaffen sich die Kinder ja gerade eine Möglichkeit, die Eindrücke zu ordnen und sie besser zu verstehen. Es macht deshalb mehr Sinn, auf solche Spiele einzugehen und mitspielend auf die Inhalte Einfluss zu nehmen. Angesichts der Flut von Medieneindrücken kann das allerdings nur gelegentlich geschehen. Solche exemplarischen Erfahrungen können

aber durchaus eine nachhaltige Wirkung auf das Verständnis ausüben, das Kinder von den Medienangeboten entwickeln.

Kinder als „kritische Mediennutzer“?

Das erklärte Ziel aller Medienpädagogik, der selbstbewusste und „kritische“ Mediennutzer, dürfte für dieses Alter eine Wunschvorstellung bleiben.

Er setzt voraus, dass der Nutzer sich bewusst macht, was er im Medienangebot sucht und die für ihn geeigneten Angebote aussucht. Auf einer allgemeineren Ebene ist er sich darüber im Klaren, dass Medien gesellschaftliche Agenturen darstellen, die auf ihre Nutzer einzuwirken versuchen und damit Interessen verfolgen. Das befähigt ihn, die Medien danach zu hinterfragen, wie weit sie die eigenen Interessen und sinnlichen Bedürfnisse erfüllen. Diese Haltung setzt voraus, mediale Produktionen gleichzeitig ästhetisch zu genießen und kritisch zu beurteilen, sich auf sie einzulassen und sie gleichzeitig mit Abstand zu betrachten

Kindergartenkinder finden sich von den über die Medien gelieferten Wahrnehmungen derart beeindruckt und überwältigt, dass sie sich kaum davon absetzen können. Das soll nicht heißen, wie das gelegentlich behauptet wird, sie würden ihre eigene soziale Umwelt mit der Medienrealität verwechseln. Das trifft allenfalls für einige wenige zu, die psychisch stark belastet sind. Sehr früh lernen Kinder „echt“ von „erfunden“ abzugrenzen, und meinen damit eher die innere Vorstellungswelt im Gegensatz zur sozialen Außenwelt. Aber in der sinnlichen Unmittelbarkeit befangen, die Medien erzeugen, sind sie außerstande auch deren „Gemachtheit“ wahrzunehmen, hinter der glatten Oberfläche der Produkte die Macher zu erahnen, die ihnen damit etwas „erzählen“ wollen.

Das fällt sicher um so schwerer, je mehr Sinneskanäle das Medium bedient. Während der Sprecher der Radiosendung trotz seiner künstlich geglätteten Stimme noch deutlich als Sprecher erkennbar bleibt, ziehen die szenisch aufbereiteten Hörspiele ganz anders ins Geschehen, suggerieren eine unmittelbare Beteiligung. Fernsehsendungen werden als unvermittelte Gegenwartigkeit wahrgenommen. Erklärungen, wie die Sendungen zustande kommen und was sie bewirken wollen, haben gegen diese sinnliche Gegenwartigkeit und die davon ausgelösten körperlichen und emotionalen Empfindungen keine Chance. Sie sind allerdings dann sehr sinnvoll und hilfreich, wenn die Kin-

der selbst Medien herstellen. Die aktive Herstellung und Vorführung von Medienproduktionen schafft dann von selbst eine Vorstellung, dass Medien nicht vom Himmel fallen, sondern von Menschen gemacht sind.

Fenster zur Welt

Medien bieten, selbst noch in ihren bedenklichen Produkten, ein „Fenster zur Welt“. Sie liefern ein Stück anschauliche Welterklärung. Es ist deshalb sehr sinnvoll, Medienprodukte in pädagogische Aktivitäten einzuführen und ihre Anschaulichkeit im Zusammenhang mit Exkursionen, Spielaktivitäten und verbaler Erklärung zu nutzen. Die mediale Vorführung allein wird sicher nicht wesentlich mehr bewirken als der einsame Medienkonsum, aber in Kombination mit Tätigkeit, Spiel und Erklärung können sich nachhaltige Lerneffekte ergeben. Medien haben den großen Vorteil, auch Bereiche sinnlich zugänglich machen zu können, die sich weder durch Aktivitäten noch über Erklärungen erschließen.

Computer im Kindergarten?

Mehr als andere Medien kann das der Computer bieten, der die verschiedenen medialen Darstellungen in einem Gerät vereinigt. Wie bei allen neu entwickelten Medien wird gegenwärtig über die pädagogische Einschätzung des Computers gestritten. Als „ernsthaftes“ Lerngerät in der Schule wird er inzwischen allgemein akzeptiert und sogar als zeitgemäße Vorbereitung aufs Leben gepriesen. Ob man auch schon in Kindergärten PCs aufstellen sollte, bleibt aber weiter umstritten. Und vor allem wird vor den Auswirkungen exzessiver Nutzung in der Freizeit gewarnt.

Tatsächlich wird beim Sitzen vor dem Gerät die gesamte Körpermotorik auf wenige Fingerbewegungen reduziert. Die Fingerbewegungen können aber Erstaunliches bewirken: Sie zaubern Handlungen auf den Bildschirm, die in „echt“ den ganzheitlichen körperlichen Einsatz erfordern würden. Der Nutzer bekommt die „Illusion“, die Welt mit dem kleinen Finger zu bewältigen, darf sich mächtig und erfolgreich fühlen, während er doch „in Wahrheit“ nur das Knöpfchen einer Maschine betätigt. Wo die körperliche Betätigung vom Computer tatsächlich stark beeinträchtigt wird, ist das zweifellos bedenklich, gilt aber nicht anders für das Fernsehen oder andere einseitige Mediennutzungen, letzten Endes also auch für das Lesen. Gegenüber dem Fernsehen hat der PC den Vorteil, daß er dem Nutzer Ein-

fluss auf den Fortgang einräumt, jedenfalls in dem Maße, wie das Programm „Interaktivität“ vorsieht.

Sollen deshalb nun auch schon Kindergärten mit Computern ausgestattet werden und den Kindern den Zugang zu diesen Geräten ermöglichen oder gar die „Computerkompetenz“ von Vorschulkindern schulen? Ähnlich wie beim Thema Fernsehen ist es angesichts der Verbreitung dieser Technik in den Familien sicher nicht notwendig, Kinder im Kindergarten vor den Computer zu setzen. In absehbarer Zeit werden die PC.s eine ähnliche Verbreitung wie die Fernsehgeräte erreichen.

Interaktive Unterstützung von Bildungsangeboten

Andererseits ermöglichen die inzwischen entwickelten Angebote an Software für jüngere Kinder eine begrüßenswerte Ergänzung für Themen und Projekte, die in der Kindergartenarbeit bearbeitet werden. Die schier unbegrenzten Möglichkeiten der Darstellung erlauben etwa im Rahmen der Behandlung des Themas Gesundheit dem Innern des menschlichen Körpers einen Besuch abzustatten oder nach einem Waldtag die Lebensweise scheuer Waldtiere zu beobachten, die man „live“ nicht zu Gesicht bekommen konnte. Anders als die rasch vorbeiziehenden Aufnahmen von Fernsehfilmen können Kinder die Bereiche auswählen, die sie genauer erkunden wollen, und sie so lange betrachten, bis sie angeeignet wurden. Über spezielle Suchmaschinen können kindgemäße Angebote im Internet erschlossen oder Kinder können selbst zur Suche nach den aktuellen Themen veranlasst werden.

Suchmaschinen im Internet für Kinder

Blinde Kuh: www.blinde-kuh.de

Milkmoon: www.milkmoon.de

Safetykid: www.safetykid.de

Trampeltier: www.trampeltier.de/kidsearch

Spielstraße: www.spielstrasse.de

Eine weitere interessante Nutzung wäre beispielsweise mit entfernten Kindergärten in „Echtzeit“ in Korrespondenz zu treten, dabei Berichte, Fotos und Zeichnungen auszutauschen. Dazu muss natürlich die Erzieherin als Schreibkraft einspringen, das hätte auch noch den Nebeneffekt, dass die Nützlichkeit des

Schreibens einsehbar wird. Indem die Kinder diktieren, was geschrieben werden soll, wird auch ihr sprachlicher Ausdruck gefördert.

Regeln der Computernutzung

Computer kosten viel Geld und im Kindergarten sollten Kinder nicht lange Zeit vor den Geräten verbringen. Es bietet sich deshalb an, eine bewegliche Anlage anzuschaffen, die nicht frei zugänglich ist, sondern jeweils dann benutzt wird, wenn das Gerät für einen besonderen Zweck gebraucht wird. Auch dann ist es sinnvoll, Regeln einzuführen, wie das geschehen soll: Die Interaktivität verlangt die selbsttätige Nutzung. Aber damit kein Streit unter den Kindern entsteht, wird eine Zeit festgelegt, die davor verbracht werden darf. Auch sollten stets zwei bis drei Kinder vor den PC gesetzt werden, damit sie sich verständigen können und müssen.

In diesem Rahmen ist es durchaus sinnvoll, den Computer in die Kindergartenarbeit einzubeziehen. Das setzt aber immer voraus, dass Kolleginnen im Team sind, die sich mit der Computerhandhabung auskennen und das nötige Interesse dafür aufbringen.

- Neuß, Norbert/ Michaelis, Carola: Neue Medien im Kindergarten, Freiburg 2002

Expertenmeinungen, Elternbefragungen, entwicklungsmäßige Diskussion und praktische Hinweise zur Computernutzung im Kindergarten

3.5.4. Mediengestaltung

„Medienkompetenz“ meint letzten Endes, Medienprodukte als Mitteilungen zu begreifen, mit denen die Medienproduzenten auf die Nutzer einzuwirken suchen. Das ist, abgesehen von den ganz anderen Entstehungsbedingungen genau das, was wir auch mit jeder sprachlichen Äußerung bezwecken. Kinder suchen in den Medien „Unterhaltung“, d.h. Erzählungen, können aber die komplexen medialen Mitteilungsformen noch kaum durchschauen, während sie die mit den alltäglichen kommunikativen Äußerungen verfolgten Absichten sehr genau erfassen. Medien-erziehung im Kindergarten sollte deshalb an dem Medium ansetzen, das für die Kinder durchschaubar bleibt: dem mündlichen Erzählen, das über Gestik und Spiel sprachliche Darstellung und bildliche Vorstellung verbindet. Hier ist der Schritt

vom Mediennutzer zum Medienmacher auch nur ein Schrittchen.

Eine aktive Medienarbeit, so weit sie in diesem Alter und im Kindergarten durchführbar ist, kann sich hier nahtlos anschließen: Geschichten, die beim gemeinsamen Erzählen ausgedacht werden, stellen brauchbare Vorlagen für eigene Medienproduktionen dar. Die Geschichten können dann in verschiedenen Formen nachgespielt werden (als Rollenspiel, als Figurenstück mit Alltagsgegenständen oder mit Puppen etc). Die auf Kassette oder Video aufgenommenen Spielaktionen lassen sich wiederum zu kleinen Hörspielen oder Videofilmen verarbeiten.

Die einfachen Formen: Bilderbuch und Fotostory

Man muss dabei allerdings den organisatorischen und technischen Aufwand, den Medienprojekte bedeuten, realistisch einschätzen. Viele in der Literatur beschriebene aktive Medienprojekte sind unter Bedingungen durchgeführt worden, die sich auf die alltägliche Kindergartenarbeit kaum übertragen lassen. Es ist deshalb ratsam, mit vergleichsweise bescheidenen Aktivitäten zu beginnen. Vor aller Perfektion kommt es darauf an, eine gute Geschichte zu verwenden, sei es, daß man sie aus Büchern oder Medien auswählt oder sie gemeinsam ausdenkt. Sie kann dann schon ohne großen Aufwand als Bildgeschichte gemalt werden, und etwa mit einem Episkop an die Wand projiziert werden oder eingescannt, am Computer eingerichtet und ausgedruckt werden. Man kann auch einen Guckkasten oder einen Spielfernseher bauen, die Bilder auf einen Streifen kleben und vorführen, indem sie nacheinander durchgezogen werden. Etwas aufwendiger, aber immerhin noch ohne große Anstrengungen realisierbar, lassen sie sich auch auf einen Diafilm aufnehmen und als Bilderbuchkino vorführen. Oder man fotografiert die einzelnen Szenen und montiert daraus eine Fotostory.

Geschichten am Computer schreiben

Erzieher/innen und Kinder können gemeinsam am Computer Geschichten schreiben und gestalten. Hierzu denken sich die Kinder im Vorfeld ihre eigene Geschichte aus und malen dazu Bilder (mit Stiften und Kreiden auf Papier). Die Geschichte wird einer Erzieherin vom Kind diktiert. Diese gibt sie direkt in den Computer ein. Die Bilder können eingescannt und in die Geschichten eingefügt werden. Schließlich werden die Ge-

schichten ausgedruckt und das Kind hält ein eigenes Werk in Händen (Müller 2000, S.15).

Die aufwendigen Projekte: Hörspiel und Videofilm

Geschichten als Hörspiele oder Videofilme zu realisieren verlangt demgegenüber eine überlegte Planung und einige Finanzmittel.

Damit die Kinder die nötigen Schritte verstehen und auf längere Sicht bei der Stange bleiben, ist eine Einführung in die Handhabung und die Herstellung des Mediums vorzusehen. Problematisch ist dabei, dass die technischen Verfahren von den Kindern einen langen Atem verlangen, der für Kindergartenkinder kaum durchzuhalten ist. Auch wenn Kinder Fotoapparate schon problemlos benutzen können, erhält man das Ergebnis doch erst nach mehreren Tagen. Sofortbildgeräte liefern die Abzüge auf der Stelle, verursachen aber höhere Kosten, Digitalkameras erfordern eine passende Computerausstattung. Auch Ton- und Videoaufnahmen erlauben, die Resultate sofort zu realisieren und Kinder können schon nach kurzer Einführung damit recht problemlos umgehen.

Mehr Ausdauer, Übersicht und Organisation erfordert die Herstellung. Die Story muss in einzelne Abschnitte oder Szenen eingeteilt werden, die jeweils in einer Sitzung realisiert werden und dann zusammengesetzt werden können. Dabei werden immer wieder organisatorische Probleme auftauchen, z. B. dass Sprecher oder Spieler ausfallen und die Weiterarbeit aufgehalten wird oder dass einzelne Kinder die Lust verlieren und aussteigen. Solche größer angelegten Aktivitäten bieten zwar den Vorteil, dass man viele Kinder beschäftigen kann, aber eben dann auch koordinieren muss. Die Teilnehmer lassen sich in verschiedene Spezialisten aufteilen: Die Spielenden, die Tontechniker, die Kameraleute, die Hersteller von Geräuschen, die Kostümbildner, die Kulissenmaler etc.

Schließlich sind die einzelnen Teile zu montieren. Bei Hörspielen ist das noch einigermaßen mit gängigen Kassettenrecordern hinzubekommen. Für Videogeschichten braucht man einen Schneidetisch und muss verstehen, ihn zu bedienen. Man wird also eine entsprechende Einrichtung benutzen müssen, kann die Kinder aber nicht ohne weiteres dorthin mitnehmen.

Dokumentieren mit Medien

Aufgrund ihrer einfachen Handhabbarkeit können Kassettenrecorder und Videogeräte auch dazu genutzt werden, gemeinsame Aktivitäten, Ausflüge, Feste und dergleichen zu dokumentieren. Auch Kinder sind durchaus in der Lage, mit diesen Geräten Aufnahmen zu machen.

Dokumentationen bedeuten zunächst weniger Aufwand als medial aufbereitete Geschichten. Andererseits geraten die Aufnahmen meist zu lange und zeigen sich teilweise zu wenig aussagekräftig. Darum sind solche Aufnahmen unbearbeitet kaum zu genießen und allenfalls für diejenigen von Interesse, die daran beteiligt waren. Das Schneiden und Unterlegen von Kommentaren bedeutet dann wieder einen durchaus vergleichbaren Arbeitsaufwand.

Kommen solche Dokumentationen zustande, haben sie einen ähnlichen Stellenwert wie die Berichte, mit denen Kinder ihre Erlebnisse im Stuhlkreis erzählen. Zugleich führt die mediale Wiedergabe dazu, dass das Erlebte bewusster nachvollzogen und genauer erinnert wird.

- Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Band 1: Pädagogische Grundlagen, 1994, Band 2: Praktische Handreichungen, 1995

Der zweite Band enthält eine breit gestreute Sammlung von praktikablen Vorschlägen, von sehr einfachen bis zu aufwendigen Projekten.

- Silvia Näger: Kreative Medienerziehung im Kindergarten, 1999

Anregungen zur Medienarbeit mit Fotoapparat, Kassetten- und Videorecorder, oder Computer

- Dina Schäfer/ Astrid Hille: Medienpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe, Freiburg 2000

Von Printmedien bis zum Computer werden alle Medien behandelt, die Kinder nutzen. Viele Hinweise auf den Umgang mit Medien im Kindergarten

Grenzen der Medienarbeit im Kindergarten

So begrüßenswert sie sind, sind doch alle diese Aktivitäten ausgesprochen aufwendig. Es ist deshalb stets zu überlegen, ob angesichts der vielen Aufgaben, die in den Einrichtungen anstehen, Medienprojekte vertretbar sind. In jedem Fall eignen sie sich nicht als Pflicht- und Routinearbeiten. Sie sollten nur dort

durchgeführt werden, wo einzelne Fachkräfte das Interesse, die Begeisterung und die technischen Kenntnisse mitbringen. Es ist sicher besser, keine Medienprojekte durchzuführen als solche, die im Chaos enden und zu keiner vorführbaren Produktion führen.

Dann ist es besser sich zu beschränken. Denn die Grundlage aller „Medienkompetenz“ lässt sich, zumindest im Ansatz, auch beim freien Geschichtenerzählen legen, das Kinder sehr rasch dazu animiert, selbst zu erzählen, und damit das Hauptziel aller aktiven Medienarbeit ganz zwanglos erreicht: eine aktive „Medienkompetenz“ zu fördern. Diese Erfahrung dürfte (vor allem in späterem Alter) auch relativ leicht auf andere mediale Formsprachen zu übertragen sein. Man darf dabei wohl darauf vertrauen: Wer beim Erzählen gelernt hat, dass Geschichten gemacht werden, wer deshalb eigene Geschichten hat, lässt sich nicht mehr so leicht jede Geschichte andrehen. Und er hat Chancen zu begreifen, dass auch die medialen Produktionen nur Erzählungen sind, die man auch anders erzählen und denen man die eigenen Geschichten entgegenstellen kann. Was man „Medienkompetenz“ nennt, beginnt beim Erzählen im Kindergarten.

3.6. Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft

In den Jahren, in denen die Kinder die Einrichtungen des Elementarbereichs besuchen, machen sie entscheidende Erfahrungen außerhalb der Privatsphäre des Elternhauses. Zugleich suchen sie das weitere Umfeld ihres Wohnbereichs zu erkunden und beginnen sich als Mitglieder einer größeren Gesellschaft wahrzunehmen.

3.6.1. Zur Geschichte sozialen Lernens

Die Einübung gesellschaftlich erwünschten sozialen Verhaltens gehörte quer durch die Geschichte zu den zentralen Aufgaben des Kindergartens.

Die Tradition der moralischen Erziehung

Anders als die Vorstellung von der glücklichen unbeschwerten Kinderzeit glauben machte, lebten Kinder nie in einem gesellschaftlichen Freiraum. Erziehung bedeutete stets, der nachwachsenden Generation die Werte und Haltungen zu vermitteln, die gesellschaftlich erwünscht und für richtig erachtet wurden. Und sie wurden bis ins 20. Jh. hinein auch in aller Strenge gegen Widerstände der Kinder durchgesetzt. Das gilt nicht anders für den Kindergarten in allen Phasen seiner Geschichte.

Neben der Versorgung der Kinder und der frühen Einübung in eintönige Beschäftigungen, die die Kinder auf spätere Fabrikarbeit vorbereiteten, stand in den „Kleinkindschulen“ des 19. Jh.s die moralische Erziehung auf dem Stundenplan, die auf der Grundlage der zehn Gebote und des christlichen Katechismus erfolgte. Arbeitsamkeit und Folgsamkeit gehörte zu den obersten Zielen. Wenn im Fröbelschen Kindergarten dann Fertigkeiten und Wissen großes Gewicht erhielten, gehörte dazu auch die strikte Beachtung moralischer Normen der bürgerlichen Gesellschaft und die Förderung einer produktiven Arbeitshaltung. Das große Engagement der christlichen Kirchen im Bereich der Kleinkinderziehung war auch immer dadurch motiviert, bei den Kindern die Grundlagen christlicher Moral und christlicher Le-

bensführung zu sichern. In den nicht konfessionell gebundenen „Volkskindergärten“ um 1900 ging es dann um allgemeiner gefasste Werte und Verhaltensnormen, die aus dem Wertekanon der erstarkenden Arbeiterbewegung stammten.

Neben moralischen Normen wurden immer wieder auch, mehr oder weniger offen, zu politisch erwünschten Einstellungen erzogen. In den Kindergärten des deutschen Kaiserreichs wurden insbesondere die Jungen früh auf kriegerische Werte ausgerichtet, spielten Soldaten und bekamen Kriegsspielzeug. Entsprechend versuchten die Nationalsozialisten schon in den Kindergärten ihre Konzepte von Blut und Rasse zu verbreiten und abweichende Wertnormen zu unterdrücken und begannen deshalb den karitativen Trägern die Verantwortung zu entziehen. In der sich formierenden DDR sollten die nun staatlich organisierten Einrichtungen der Tagesbetreuung neben dem Freisetzen weiblicher Arbeitskräfte vor allem auch dazu dienen, den im Sinne der neuen Gesellschaft schädlichen Einfluss der Elternhäuser zu begrenzen und von Anfang an Loyalität gegenüber der neuen Gesellschaftsordnung zu sichern.

Auch wenn sich die Normen und Wertmaßstäbe, zu denen Kinder in den Einrichtungen erzogen werden sollten, von Epoche zu Epoche fundamental unterscheiden konnten, blieben sie sich doch in einem Punkte gleich: Die gewünschten Verhaltensweisen und Werte wurden von den Erwachsenen eingefordert und meist in aller Strenge auch gegen die Kinder durchgesetzt. Darin offenbarte sich eine Vorstellung von Kindheit, die das Kind als ein Wesen betrachtete, dessen wilde und ungezähmte Natur beizeiten beschnitten und domestiziert werden muss, um aus ihm ein ordentliches Mitglied der Gesellschaft zu machen, das im Rahmen der gegebenen Gesellschaftsordnung lebens- und arbeitsfähig sein würde. Die Forderungen der Gesellschaft waren vorgegeben, und selbst wenn diese Werte wie im Falle der Arbeiterbewegung nicht mit der herrschenden Gesellschaft übereinstimmten, wurden sie dem Kind als unbefragbare moralische Gesetze vermittelt. Kinder wurden, im Elternhaus wie im Kindergarten, an die von den Erwachsenen vertretenen Werte angepasst.

Soziales Lernen in den antiautoritären Kinderläden

Eine davon abweichende Auffassung tauchte in der deutschen Vorschulerziehung erst mit den Kinderläden der Studentenbewegung von 1968 auf und war gleichfalls gesellschaftspolitisch motiviert: Der Herausbildung „autoritärer Charaktere“, die den willenslosen Vollzug der nationalsozialistischen Gräueltaten ermöglicht hatten, sollte schon in ihrer Entstehung entgegengearbeitet werden. „Antiautoritäre“ Erziehung sollte verhindern, dass die Kinder Werte und Ansichten der Erwachsenen unbefragt übernehmen. Deshalb waren sie frühzeitig zu einer kritischen Einstellung gesellschaftlichen Normen und Vorschriften gegenüber zu erziehen. Von Kindesbeinen an sollten sie lernen, ihre emotionalen Bedürfnisse wahrzunehmen und auch gegen gesellschaftliche Verbote durchzusetzen. Zugleich suchte man ihnen so früh wie möglich einen kritischen Einblick in den Aufbau und die Organisation der Gesellschaft zu vermitteln, um sich gegen Fremdbestimmung zur Wehr setzen zu können. „Soziales Lernen“ wurde nun zum entscheidenden Schlagwort der Erziehung.

Diese Ansätze stießen zunächst in der Öffentlichkeit der BRD auf fast einhellige Empörung. Man entsetzte sich über Tabubrüche wie das Herumschmiereln in Matsch und Dreck, in dem Kinder ihre analen Bedürfnisse austoben durften. Noch mehr aber wurde den Kinderläden vorgeworfen, die Kinder „ideologisch zu indoktrinieren“, indem sie im zarten Kindesalter mit gesellschaftlichen Problemen belastet würden. Es war das überkommene Bild der seligen und noch von gesellschaftlichen Konflikten befreiten Kindheit, das in Frage stand.

Man mag sich darüber streiten, ob die Art und Weise, wie gesellschaftliche Probleme in den Kinderläden thematisiert wurden, den Kindern angemessen war. Von heute aus betrachtet wurden in der antiautoritären Erziehung trotz der ständigen Berufung auf die Psychoanalyse die entwicklungsmäßigen Voraussetzungen kindlichen Lernens zu wenig berücksichtigt. Es bestand stets die Gefahr, dass Kinder die gelernten Sätze aus Liebe zu den erwachsenen Bezugspersonen nachplapperten, ohne sie zu verstehen, oder vor Entscheidungen gestellt wurden, die sie überforderten und deshalb verwirrten. Dennoch waren damit erstmals Themen angesprochen, die die überkommene Erziehung sprengten und die in den folgenden Jahren die Arbeit in den Einrichtungen stark veränderte.

Zwei Grundsätze pädagogischer Arbeit im Elementarbereich haben sich aufgrund der von den Kinderläden ausgelösten Diskussionen herauskristallisiert und sind weitgehend Allgemeingut geworden:

- dass die Arbeit in den Einrichtungen von den Bedürfnissen, Interessen und Wünschen der Kinder auszugehen hat und
- dass Kinder im Elementarbereich nicht aus der Gesellschaft auszugrenzen, sondern vielmehr im Rahmen ihres Verständnisses in die Gesellschaft einzuführen sind, dass sie lernen sollen, sich in der Gesellschaft zu bewegen und gesellschaftliche Zusammenhänge zu begreifen.

3.6.2. Rituale, Regeln und Moral

Normen sozialen Verhaltens und moralische Grundsätze können unter diesem Vorzeichen nicht mehr als unbefragbare Werte vorgegeben werden, die schlicht zu befolgen und bei Verletzung zu sanktionieren sind. Sie sind vielmehr auf ihre Bedeutung für das Zusammenleben hin zu befragen, als sinnvolle Regelungen zu begründen und einsehbar zu machen.

In der tradierten Erziehung wurde von den Kindern erwartet, alle von den Erwachsenen aufgestellten Regeln und Anweisungen zu befolgen. Regeln dienen jedoch unterschiedlichen Zielen und haben deshalb recht unterschiedliche Wertigkeit.

- Es kann sich dabei um eingeschliffene Rituale handeln, die sich bewährt haben und gerne wiederholt werden.
- Es kann sich um Abmachungen handeln, die das alltägliche Zusammenleben regeln und erleichtern.
- Es kann sich um verbindliche Verhaltensweisen handeln, die den Einzelnen, und insbesondere die Schwächeren, vor Übergriffen schützen.
- Es kann schließlich um höherwertige moralische Überzeugungen gehen, die die Identität und die Selbstachtung begründen.

Von Routinehandlungen zur Regel

Schon Säuglinge beginnen, den regelhaften Ablauf sich wiederholender Handlungen zu registrieren und vorherzusehen. Sie wissen etwa, wie ein Frühstück abzulaufen hat oder was sie erwartet, sobald das Wasser in die Badewanne läuft. Die Regelmäßigkeit ergibt sich aus dem Vergleich der vielen ähnlichen Si-

tuationen, die in der Vorstellung gespeichert werden. Sie legen sozusagen die vielen im Einzelnen unterschiedlichen Situationen übereinander und extrahieren die für das jeweilige „Skript“ typischen Elemente. Die Regel ist an diese Grundsituation gebunden und ergibt sich aus der wechselseitigen Koordination des Verhaltens zwischen den Beteiligten. Sie kann deshalb nicht auf davon abweichende Handlungssituationen übertragen werden.

Mit dem Spracherwerb kann das kindliche Verhalten über die sprachliche Anweisung beeinflusst werden. Das Kind, das sich einem heißen Ofen nähert und den erschrockenen Aufschrei der Mutter hört, hält inne und sieht sich sichernd nach ihr um. Es lernt, in seinem Verhalten die sprachlichen Äußerungen seiner Bezugspersonen und später auch von Gleichaltrigen zu berücksichtigen. Hat es den Aufschrei der Mutter vor dem heißen Ofen schon mehrmals gehört, wird es bald vor dem gefährlichen Objekt Halt machen und sich selbst kopfschüttelnd das Näherkommen verwehren. Es hat damit eine Regel verinnerlicht und gelernt, sein Verhalten nach sprachlichen Sätzen zu steuern.

Sobald Regeln sprachlich benannt werden, können sie sich von der vorgegebenen Handlungsfolge lösen und auf wechselnde Situationen und wechselnde Beteiligte übertragen werden. Dadurch erhalten sie über die jeweiligen Situationen hinaus allgemeine Gültigkeit. Sie können nun bei jeder Gelegenheit in Betracht gezogen und offen auf neue Situationen angewendet werden, weil sie zu einer selbstverständlichen Maxime verinnerlicht wurden.

Moralische Prinzipien

Moralische Prinzipien unterscheiden sich von Absprachen und Regelungen dadurch, dass sie die Identität und das Selbstbild des Menschen tragen. Sie sind deshalb nicht mehr nach Bedarf abzusprechen, in Frage zu stellen oder zu ändern. Sie dürfen aber auch nicht einem Andern, der sie nicht teilt, abverlangt oder aufgedrängt werden.

In ähnlicher Weise existieren auch gesellschaftliche oder religiöse Grundwerte, die im wesentlichen von allen Mitgliedern einer Gruppe, einer Gesellschaft oder einer Religionsgemeinschaft geteilt werden und Teil ihrer sozialen Identität geworden sind. Die gesellschaftlichen Grundwerte sind in Verfassungen oder übergeordneten juristischen Prinzipien niedergelegt, die re-

ligiösen Überzeugungen in den Glaubensbekenntnissen der einzelnen Religionen.

Kinder übernehmen moralische Grundeinstellungen zunächst über die Identifikation mit den ersten Bezugspersonen, deren Verhaltensweisen nachgeahmt und deren Sätze als Teil einer vorläufigen Identität übernommen werden. Die Psychoanalyse beschreibt diese Entwicklung als Bildung eines „Über-Ich“ im Verlaufe des „Ödipuskomplexes“, der von der Dreiecksituation in der bürgerlichen Kleinfamilie ausgeht. Zunehmend wachsen Kinder aber in anderen familiären Konstellationen auf, entwickeln jedoch in ähnlicher Weise prinzipielle Verhaltensmaximen. Die Übernahme moralischer Wertvorstellungen dürfte wohl überhaupt über eine enge und intensive Beziehung zu den primären Betreuern erfolgen und kann später von anderen Vorbildern ergänzt und erweitert werden. Moralische Grundsätze, die die kulturelle und religiöse Ausrichtung prägen, werden sehr wahrscheinlich schon in der frühen Eltern-Kind-Beziehung angelegt und beziehen von daher ihre unumstößliche und die Persönlichkeit stabilisierende Gültigkeit. Aber auch moralische Grundeinstellungen und Werte können abgewandelt und ausgetauscht werden, sei es durch veränderte Lebensumstände und ihre Verarbeitung oder auch durch plötzliche „Bekehrungen“.

Anders als in Zeiten, in denen Kinder in ihrer Umgebung auf recht einheitliche moralische und religiöse Überzeugungen trafen und sie dann auch selbstverständlich übernahmen, sind Kinder heute schon im Kindergarten mit ganz unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Einstellungen konfrontiert. Um die eigenen Werte nicht über Abwehr und Fremdenfeindlichkeit zu sichern, müssen sie früh lernen, dass sich Menschen auch in ihren Werten und Einstellungen unterscheiden und dennoch miteinander auskommen können. Sie müssen die Anschauungen und Werte des andern als solche erkennen und anerkennen, sich davon zugleich in ihren eigenen Ansichten und Überzeugungen nicht verunsichern lassen.

Um Toleranz und die Fähigkeit zu lernen, Kompromisse einzugehen, müssen Kinder unterscheiden können zwischen ihren Spielregeln, den alltäglichen Regeln des Zusammenlebens und grundlegenden Werten.

Spielregel und soziales Verhalten

Flexibel mit Regeln umzugehen, schaffen Kinder zunächst im Spiel. Anders als die von Erwachsenen übernommenen Anweisungen werden hier die Regeln von den Kindern selbst gesetzt und im Interesse des Spiels freiwillig eingehalten. Beim offenen Spielen werden Spielfiktion und Spielhandlung von Fall zu Fall abgesprochen, bei Regelspielen folgen die Spielenden festgelegten Regeln. Dennoch sind diese Regeln nicht wie im persönlichen Umgang durch erwachsene Autorität legitimiert und können offenbar früher und leichter in gemeinsamer Absprache abgewandelt werden.

Piaget hat in den 40er Jahren in Genf das kindliche Regelverhalten beim Murnelspiel untersucht, das damals noch auf allen Straßen gespielt und dessen Regelwerk noch ohne kommerzielle Spielvorgaben von einer Kindergeneration zur andern weitergegeben wurde. Interessanterweise unterschieden sich die Regeln von Stadtteil zu Stadtteil. Auf die Frage, wer die Regeln gemacht habe, antworteten die jüngsten Spieler, sie seien von Gott oder den Großen aufgestellt worden, führten sie also auf eine höhere Autorität zurück. Die etwas älteren Kinder bestanden darauf, dass richtig nur nach ihrer Regel gespielt werden könne, wussten aber, dass es auch andere Regeln gibt, während die älteren in der Lage waren, neue Regeln nach Bedarf gemeinsam abzusprechen und einzuhalten.

Zu beachten ist, dass diese Kinder sicher wenig Gelegenheit hatten, mit sozialen Umgangsformen zu experimentieren. Die von Piaget als quasi biologische Reifungsstadien angegebenen Altersstufen sind deshalb mit Vorsicht zu genießen. Wo Kindern frühzeitig Möglichkeiten der Entscheidung geboten werden, werden sie auch sehr viel früher in der Lage sein, sich über die Regeln ihres sozialen Umgangs abzustimmen.

Dennoch bleiben Regelbewusstsein und Regelabsprache auch von Alter und Entwicklung abhängig. Die mit dem Spracherwerb einsetzende Koordination des kindlichen Verhaltens verändert die Selbstwahrnehmung: Spätestens im Alter von etwa drei Jahren entwickeln Kinder ein starkes Wir-Bewusstsein: Sie sind bestrebt, alles genau so zu machen wie die anderen Kinder. Es ist die Zeit, in der sie protestieren, wenn Dinge auf andere als die gewohnte Weise gehandhabt werden, die Schuhe in anderer Reihenfolge geschnürt werden als üblich etc. Zugleich wehren

sie sich dagegen, dass ein Gegenstand mit einem andern als dem gelernten Wort bezeichnet wird.

In den Jahren vor dem Schuleintritt beginnen sie sich zunehmend auch als ein Individuum wahrzunehmen, das sich in bestimmten Bereichen von den andern unterscheidet. Das Regelbewusstsein des Kindes wird dadurch flexibler, es kann nun auch besser Absprachen für das soziale Zusammenleben treffen und sie freiwillig einhalten.

Verständigung mit den Gleichaltrigen

Im Umgang mit Gleichaltrigen machen die Kinder neue und wichtige soziale Erfahrungen, lernen sich gegenseitig abzustimmen, sich in andere einzufühlen und mit unterschiedlichen Erwartungen und Regeln umzugehen.

Zunächst stellt das aber auch große Anforderungen. Eltern oder andere enge Bezugspersonen haben bislang in einer Weise mit ihnen kommuniziert, die es ihnen leicht machte, ihre Bedürfnisse und Gefühle in die Begegnung einzubringen und zu realisieren. Im Umgang mit den Gleichaltrigen müssen sie nun lernen, ihre Perspektiven aufeinander abzustimmen, und das gelingt nicht auf Anhieb. Erschwert wird das noch dadurch, dass viele Kinder zu Hause keine Geschwister mehr haben und erst mit dem Eintritt in den Kindergarten mit andern Kindern in intensiveren Kontakt treten. Dazu kommt, dass Kinder unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft oft gegensätzliche Verhaltensweisen und Einstellungen mitbringen, die im Kindergarten aufeinanderstoßen und ausgeglichen werden müssen. Sie sind nun erstmals mit den Ansprüchen anderer Kinder konfrontiert und müssen lernen, sich mit ihnen zu verständigen. Auseinandersetzungen und Streit sind dabei unvermeidlich.

Aber auch wenn sie sich zu Hause mit Geschwistern und Nachbarkindern arrangieren mussten, müssen sie damit klar kommen, dass in der Einrichtung andere Regeln gelten als im familiären Umfeld. Die Kinder müssen lernen, sich nach den Regeln zu richten, die im jeweiligen Lebensbereich gelten, auch wenn sie stark voneinander abweichen können. Im allgemeinen können sich Kinder meist rasch darauf einstellen. Allerdings müssen die in der Einrichtung geltenden Regeln klar und unmissverständlich mitgeteilt werden.

Altersmischung

Um sozialen Umgang und soziale Kompetenzen zu fördern bietet die altergemischte Gruppe bessere Voraussetzungen als die altershomogene Kindergruppe. Die Vorteile:

- Es entsteht eine Situation, die sich an die klassische Geschwisterreihe in der Familie annähert, aber die die Kinder zu Hause meist nicht mehr vorfinden.
- Die jüngeren Kinder erhalten stärkere Anregung durch die älteren, richten sich an dem aus, was die andern schon können, und wollen es ihnen gleichtun.
- Die älteren Kinder lernen Rücksicht und Hilfsbereitschaft den Kleineren gegenüber zu üben. Zugleich wird ihr Selbstbewusstsein durch das, was sie schon können, gestärkt.

Die sogenannte „kleine Altersmischung“ (Kinder von 3-6 Jahren) hat sich weitgehend durchgesetzt. Die „große Altersmischung“ (Kinder von 2-10 Jahren) wird selten praktiziert, da die Kindergärten (zumindest im Westen) erst vom dritten Lebensjahr an Kinder aufnehmen und nicht selbstverständlich auch Krippen und Horte führen. Diese weitgespannte Altersmischung bringt für den Umgang der Kinder untereinander weitere Vorteile. Allerdings können Kinder so unterschiedlichen Alters nicht ständig in eine feste Gruppe eingebunden werden. Zumindest die große Altersmischung muss deshalb mit offener Arbeit verbunden werden, bei der differenzierte und auf die Interessen der verschiedenen Altersstufen abgestellte Angebote gemacht werden können. Für Bildungsangebote kann es je nach Thema sinnvoller sein, zeitweise in altershomogenen Gruppen zu arbeiten.

Vorteile und Probleme der weiten Altersmischung

Aufgrund der weiten Altersmischung lernen die jüngeren Kinder mehr von den älteren als in Krippe, Kindergarten und Hort. Letztere sind in ihrer kognitiven, motorischen, sozialen und Sprachentwicklung weit fortgeschritten, so daß erstere auf dem Wege des Modellerns von ihnen profitieren. Die jüngeren Kinder können die älteren leichter nachahmen, da deren Verhalten weniger komplex als das der Erwachsenen ist. Hinzu kommt, dass Lernerfolge von den älteren Kindern verstärkt werden. Diese leiten auch das Spiel der jüngeren an, geben Spielideen, Beschäftigungen und eine Fülle anderer Anregungen

an sie weiter. Immer wieder kann beobachtet werden, dass jüngere mit etwas älteren Kindern spielen wollen, da das Spiel mit einem erfahreneren Partner in der Regel interessanter und abwechslungsreicher ist. Auch konfrontieren ältere Kinder die jüngeren mit Situationen, Themen und Gegenständen, denen letztere in Regeleinrichtungen nicht begegnen würden. (...)

Es profitieren jedoch nicht nur die jüngeren Kinder von der weiten Altersmischung, sondern auch die älteren: Sie „lernen durch Lehren“, wenn sie den andern etwas erklären oder vormachen und dabei ihre Kenntnisse vertiefen und Fertigkeiten verbessern. Zugleich gewinnen sie an Selbstvertrauen. Auch führt die Anwesenheit kleinerer und schwächerer Kinder dazu, daß die älteren soziale Verhaltensweisen wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen entwickeln. Schließlich werden sie durch den Körperkontakt mit Kleinkindern emotional bereichert und lernen, wie man auf deren Bedürfnisse – und diejenigen von Säuglingen – reagiert. (...)

So ganz unproblematisch ist aber das Zusammenleben in altersgemischten Gruppen nicht. Insbesondere die älteren Kinder wollen oft ungestört bleiben, sich untereinander austauschen. Ähnliches gilt für Kleinkinder, die sich wehren, wenn Kleinstkinder stören oder Geschaffenes kaputtmachen. So müssen die jüngeren Kinder lernen, dass die älteren nicht ständig Rücksicht auf sie nehmen und mit ihnen spielen wollen, sondern dass sie häufig ihre Ruhe haben möchten. Dies bedeutet auch, dass in weit altersgemischten Gruppen Rückzugsmöglichkeiten für die älteren Kinder geschaffen werden müssen (Textor 1998,S.9/10).

Absprachen treffen

Im Kindergartenalltag kann das Bewusstsein, dass Regeln auf Vereinbarungen zwischen Menschen beruhen, auf verschiedene Weisen gefördert werden:

- einmal indem man eigene Spiele und ihre Regeln erfindet und mit den Kindern danach spielt.
- zweitens indem die Kinder immer auch an Entscheidungen beteiligt werden, und Rituale der Abstimmung eingeführt werden. Die Abstimmung hat dann aber sehr klare Alternativen vorzuführen und die getroffene Entscheidung muss respektiert werden.

Gemeinsam entschieden werden sollten insbesondere:

- Regeln, die für das Zusammenleben in der Einrichtung gelten sollen,
- Themen für und das Vorgehen bei Projekten oder Vorhaben wie Exkursionen und Feste.

Über das Aufstellen von Regeln

Es gibt erfahrungsgemäß Regeln, die sind aus unserer Sicht zwar sinnvoll, aber beim besten Willen dennoch für Kinder nicht nachvollziehbar (z.B. Aufräumen). Was tun? Endlose Reden halten, sich ärgern, gegen eigene Prinzipien verstoßen, sich noch mehr ärgern??? Nein. Es kann nicht immer und ausnahmslos darum gehen, furchtbar partnerschaftlich und demokratisch zu sein. Manchmal sehen wir keinen andern Weg, als auch einfach mal zu bestimmen, ohne uns gleich schlecht zu fühlen. Wichtig ist dabei, klar und eindeutig zu sein, die Position des „Bestimmers“ offen zu übernehmen, nicht rumzueiern und vor allem wirklich gute, stichhaltige Gründe für dieses Vorgehen zu haben.

Ansonsten versuchen wir, folgendes im Auge zu behalten: Die Funktion von Regeln besteht nicht im Ausspielen der Erwachsenenmacht, nicht in der Disziplinierung von Kindern, es geht nicht darum, dass die Kinder lernen, sich anzupassen und unterzuordnen, sondern:

- Regeln müssen (für die Kinder) einen Sinn machen.
- Regeln dienen dazu, das Zusammenleben zu erleichtern.
- Regeln sind Kompromisse, die zwischen verschiedenen Interessengruppen geschlossen werden.
- Regeln sind Resultate von Verabredungen; wer an der Verabredung nicht beteiligt war, wird die Regel vielleicht als aufgesetzt empfinden und nicht einsehen können.
- Wer eine Regel nicht einsehen kann, wird diese unter Umständen nur unter Druck einhalten, daraus folgt: Möglichst alle, die von den Regeln betroffen sind, an deren Verabredung beteiligen, das macht das Zusammenleben leichter.
- Bei häufigen Regelverstößen sollte die Sinnhaftigkeit noch einmal überprüft werden.
- Haben wir trotz fehlender Einsicht und Zustimmung der Kinder Regeln aufgestellt, die unserer Erfahrung nach sinnvoll und notwendig sind, so müssen wir dies offen und eindeutig ver-

treten. Immer sollte von vorneherein klar sein, was bei Regelverstößen passiert (mit den Kindern gemeinsam besprechen), so ist es möglich, die Kinder mit den Konsequenzen ihres Handelns zu konfrontieren, ohne dass sie dies als ungerecht empfinden müssen (Lill 1998,S.259/60).

Beteiligung der Kinder an Entscheidungen

Die Beteiligung von Kindern ist kein sozialer Schnickschnack, sondern hat sehr handfeste Rückwirkungen auf die Arbeit. Regeln, die gemeinsam gefunden wurden, werden von Kindern leichter und selbstverständlicher auch eingehalten. Das gemeinsame Beschließen übt demokratische Umgangsformen ein und stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder. Ganz nebenbei ergibt sich auch ein starker Sprechanlass.

Längerfristige Projekte sind kaum ohne Beteiligung an der Planung durchzuführen. Schon die Themenwahl sollte nicht ohne Abstimmung mit den Kindern erfolgen, sondern aus einer Diskussion über ihre Vorlieben und Interessen hervorgehen. Über die Besprechung bekommen die Fachkräfte die Themenwünsche von Kindern mit und können das Vorgehen daran ausrichten.

Bei gemeinsam beschlossenen Aktivitäten wird es wahrscheinlicher, dass sie mit Begeisterung und Ausdauer verfolgt werden. Damit steigen die Erfolgsaussichten. Auch während der Durchführung müssen die Kinder immer wieder einbezogen werden, um ihr Interesse aufrecht zu erhalten bzw. neue Wege einzuschlagen.

Um Absprachen oder Entscheidungen zu fassen, brauchen Kinder allerdings die Unterstützung durch die Fachkräfte.

Voraussetzungen für die Beteiligung von Kindern

- *Wir sollten bedenken: Mitbestimmung will gelernt sein.*
- *Daraus folgt: Beteiligung der Kinder darf keine einmalige Aktion bleiben, regelmäßige systematische Erhebung von Kinderwünschen und Auswahlverfahren müssen zum Alltag gehören, für alle selbstverständlich sein und zur Gewohnheit werden.*
- *Kinderwünsche und -ideen aufschreiben oder in anderer Form sichtbar und nachvollziehbar festhalten.*

- Die Wünsche und Vorstellungen der Kinder auch wirklich berücksichtigen, ernstnehmen und einbeziehen und es nicht beim Aufschreiben belassen (sonst „April, April.“).
 - Es muß deutlich werden, wie letztlich die Entscheidung zustande kommt. Mehrheitsentscheidung oder auch mal im Gegenteil eine Minderheitsentscheidung – wie auch immer, die Begründung für die jeweilige Art der Entscheidungsfindung sollte von den Kindern nachvollziehbar sein und akzeptiert werden können.
 - Geduld ist die Devise, erst einmal Erfahrungen sammeln bzw sammeln lassen und nicht von Anfang an sofort reibungslosen Parlamentarismus erwarten (Lill 1998,S.93).
-

Partizipation von Kindern wird sich desto selbstverständlicher einspielen, je häufiger sie praktiziert wird. Bewährt haben sich regelmäßige „Kinderkonferenzen“. Sie können innerhalb einer Gruppe im Rahmen des Morgenkreises oder auch mit einer gruppenübergreifenden Beteiligung zu festgelegten Terminen angesetzt werden. Wo die Kinder an diese Beteiligungen gewöhnt sind, wird es auch möglich, Konferenzen nach Bedarf einzuberufen, wenn eine wichtige Entscheidung ansteht.

Es erübrigt sich fast, zu sagen, dass solche Formen der Beteiligung gelebte Demokratie darstellen und mehr zu einer demokratischen Einstellung beitragen können als eine Menge staatsbürgerlichen Unterrichts.

- Erika Kazemi-Veisari: Partizipation. Hier entscheiden Kinder mit, Freiburg 1998

Warum Kinder früh in der Lage sind, mitzuzentscheiden, wie sie lernen, sich spielerisch auseinanderzusetzen und dabei die Grundregeln von Demokratie einüben.

- Lothar Klein: Mit Kindern Regeln finden, Freiburg 2000

Verfahren, wie Regelungen mit Beteiligung der Kinder gefunden werden können. Mit vielen praktischen Beispielen

Zum Umgang mit Aggressionen

Aber auch die Beteiligung der Kinder an Entscheidungen und Regelungen kann kaum verhindern, dass sich einzelne Kinder nicht an Absprachen halten oder dass abgesprochene Umgangsweisen verletzt werden. Bei Streit und Interessenskonflikten

kommt es unweigerlich auch immer wieder zu Aggressionen zwischen den Kindern, die entweder über Beschimpfungen oder handgreiflich ausgetragen werden. Sie werden sich auch gelegentlich gegen die Erzieherinnen richten.

Aggressionen sind nicht an und für sich verwerflich, sondern ein normaler Ausdruck von Wut oder Selbstverteidigung. In vielen Fällen schaffen es die Kinder, unter sich mit aggressiven Ausfällen zurechtzukommen. Die Grenze ist dort erreicht, wo andere Kinder in herabsetzender Weise beleidigt oder körperlich verletzt werden und die Fachkräfte deshalb dazwischengehen müssen.

Zunächst ist darauf zu achten, ob es sich um einen aus der Situation entstandenen Ausbruch handelt oder ob ein Kind latent aggressiv ist und ständig mit Aggressionen reagiert. In diesem Fall ist nach den Ursachen zu fragen. Gerade diese Kinder sollten immer wieder Gelegenheiten bekommen, ihre Aggressivität an Gegenständen und in Spielen auszutoben, die niemanden schädigen.

Zweitens ist zu beobachten, wie die Kinder reagieren, die Aggression erleiden. Sind sie in der Lage, sich zur Wehr zu setzen oder geben sie erschrocken klein bei? Im allgemeinen sind es eher die Jungen, die aggressiv reagieren, und die Mädchen, die nachgeben. Mädchen sollten darum bestärkt werden, sich zu wehren. Ähnliches gilt für Kleinere im Umgang mit den Größeren.

Insgesamt ist den Kindern zuzugestehen, dass sie auch im Umgang mit Wut und Feindseligkeit ihre Lernprozesse durchmachen müssen. Wenn Zwei- oder Dreijährige, die bislang ohne Geschwister aufgewachsen sind, beißen, kratzen, um sich treten und dergleichen, ist das fast normal und kein bedenkliches Verhalten. Wenn sie mit sechs immer noch nicht gelernt haben, sich mit anderen zu verständigen und nur mit körperlicher Aggressivität zu reagieren verstehen, kann das ein Anlass sein, therapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Kindliche Aggressionen drohen, insbesondere wenn sie sich auch gegen die Fachkräfte richten, deren Bedürfnis nach friedlichem Zusammenleben und Harmonie zwischen und mit den Kindern zu stören. Es ist deshalb wichtig, sich zu fragen, warum Ausfälle einzelner Kinder unter die Haut gehen. Dahinter kann sich die eigene Angst vor Aggressivität und die Unfähigkeit

verbergen, damit umzugehen. Die Fachkräfte müssen bei aggressivem Verhalten von Kindern ihre eigenen Gefühle einschätzen und berücksichtigen lernen. In vielen Fällen ist es hilfreich, die eigene Wut den Kindern in spielerischer Form zum Ausdruck zu bringen. Darüber können die Kinder erfahren, was in den Erwachsenen vorgeht, ohne dass sie sich selbst bedroht fühlen.

Konflikte lösen

Während die gemeinsame Abstimmung im Spiel schon recht gut gelingt, werden im alltäglichen Umgang immer wieder Konflikte und handgreifliche Auseinandersetzungen auftreten, in die die Fachkräfte eingreifen und die sie zu schlichten haben. Es ist wichtig, dass sie dabei deutlich machen, von welcher Position aus sie das tun.

Es ist durchaus berechtigt, wenn sie sich auf ihre Autorität berufen und die Entscheidung treffen, die sie für richtig halten. Sie sollten sie dann aber auch begründen und damit sichtbar machen, warum sie so entschieden haben. Das gilt insbesondere dort, wo moralische Werte ins Spiel kommen. Wenn ein Kind im Streit verletzt zu werden droht, wird die Erzieherin selbstverständlich eingreifen und die Auseinandersetzung beenden. Aber auch wo ihre eigenen Überzeugungen in Frage stehen, muss sie das nicht verstecken, nur sollten ihre Motive zur Sprache gebracht werden. Es ist entscheidend wichtig, dass Kinder die Gründe für das Verhalten von Erwachsenen durchschauen können.

Ebenso wichtig jedoch ist, dass Kinder lernen, Auseinandersetzungen in gemeinsamer Aussprache zu regeln. Es schmälert die Wirkung gemeinsamer Konfliktregelung kaum, dass das im Alltag der Einrichtung immer nur von Fall zu Fall möglich sein wird. Solche Konfliktregelungen haben exemplarische Wirkungen. Sie sind möglichst nach einem festen Ritual vorzunehmen, an das sich die Kinder gewöhnen und in dem sie ihre Rollen einzunehmen wissen.

Es empfiehlt sich, die Rollen der Beteiligten durch die Sitzordnung zu verdeutlichen: der Leiter der Sitzung, die Kontrahenten, die Beobachter sowie die übrigen Kinder der Gruppe, die zur Mitarbeit aufgefordert werden.

Wichtig ist, dass der oder die Störer die Gelegenheit bekommen, ausführlich zu berichten. Die Fähigkeit, auf Mitmenschen Rück-

sicht zu nehmen, deren Bedürfnisse und Absichten zu beachten und zu akzeptieren, setzt die Erfahrung voraus, daß auch die eigene Person beachtet wird, die eigenen Bedürfnisse und Absichten berücksichtigt werden. In jedem Fall sind neben den Konfliktparteien auch neutrale Beobachter zu hören. Der Leiter sollte ausführlich nach den Motiven und Gefühlen der Kontrahenten fragen.

Danach werden nacheinander die Konfliktpartner sowie die übrigen Kinder nach Lösungsvorschlägen befragt. Können sie sich auf eine Lösung einigen, sollte sie angenommen werden. Können sie sich mit keiner vorgeschlagenen Lösung einverstanden erklären, entscheidet die Fachkraft oder die Mehrheit der Kinder. Wer die letzte Entscheidung hat, muss schon im Vorfeld festgelegt werden.

Zum Umgang mit moralischen Werten

Größere Hürden für die Partizipation und Konfliktregelung stellen grundsätzliche Wertvorstellungen und moralische Überzeugungen, die sich nicht ohne weiteres einer Mehrheitsentscheidung unterwerfen lassen. Die Schwierigkeiten entstehen dadurch, dass sich grundsätzliche Werthaltungen oft gegenseitig ausschließen und die Betroffenen nicht von ihren Einstellungen abgehen können. Das kann das Verbot für Mädchen aus muslimischen Elternhäusern betreffen, an Ausflügen mit den Jungen teilzunehmen, was nach Überzeugung der Fachkräfte gegen eine freie und gedeihliche Entfaltung dieser Mädchen verstößt. Oder es können sich Eltern über biblische Geschichten beschweren, die den Kindern vorzuenthalten eine Erzieherin für unverantwortlich hält. Selbstverständlich sollte dann eine Klärung zwischen den verschiedenen Positionen gesucht werden. Wo keine Übereinkunft gefunden werden kann, sollten die unterschiedlichen Positionen respektiert und vor allem auch den Kindern gegenüber offen gelegt werden.

Wenn ihnen in anderen Bereichen ausreichend Entscheidungsspielraum zugestanden wird, sind Kinder durchaus in der Lage, sich nach Vorgaben zu richten, die Erwachsene von ihnen erwarten, ohne dass sie das belastet. Das Wissen, dass sie in einer widersprüchlichen Welt leben, dass auch zwischen den Großen nicht überall Zusammenhalt und Harmonie herrscht, ist eine wichtige Erfahrung. Sie wird erst dort bedrohlich, wo die eigene Sicherheit und das Selbstbild in Mitleidenschaft gezogen wird.

So suchen Kinder auch dann noch an ihrer Familie festzuhalten, wenn die Eltern längst im Streit auseinandergegangen sind. Oder sie lassen sich von Werten und Einstellungen nicht abbringen, die sie von den geliebten Bezugspersonen übernommen haben und die deshalb emotional stark besetzt sind. Wenn sie in weniger besetzten Bereichen lernen können, sich selbst zu entscheiden, werden sie früher oder später auch eigenständige Überzeugungen entwickeln.

Sehr viel bedenklicher wirkt sich falsche Harmonie und Verschwiegenheit aus. Insofern ist die ehrliche Überzeugung von Erwachsenen, die den Kindern ihre Werthaltungen deutlich machen, für Kinder hilfreicher als die Unsicherheit mancher Eltern, die dazu führt, dass kaum verpflichtende Werte vorgelebt werden. Den Kindern fehlen dann verbindliche Vorgaben, an denen sie sich abarbeiten können.

Religiöse Früherziehung?

Diese ehrliche, aber auch offene Haltung der Fachkräfte kann auch zur Leitlinie dienen, wenn es um religiöse Überzeugungen geht. Dabei ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen den Sinnfragen, die Kinder gerade in diesem Alter stellen, und den Antworten, die Erwachsene aufgrund ihrer religiösen oder weltanschaulichen Einstellungen darauf geben.

Mit der zunehmenden Bewusstwerdung und Selbstwahrnehmung, die Kinder in den Jahren durchmachen, die sie die Einrichtungen besuchen, wird ihnen auch die eigene Verletzlichkeit und Sterblichkeit bewusst. Sie verstehen nun, dass ihr Leben einen Anfang hat, aber auch ein Ende, und beginnen, je mehr sich ihre Zeitwahrnehmung entwickelt, sich zu fragen, wer und wo sie vor dem Leben waren, und was nach dem Tod geschieht.

Es sind eben die Fragen, die alle Religionen und selbst noch atheistische Weltanschauungen zu beantworten suchen, und denen sie letzten Endes ihre Existenz und Bedeutung verdanken. Die Antworten, die sie darauf geben, fallen recht unterschiedlich aus, und dennoch können sie den Menschen, die sie annehmen und an sie „glauben“, einen tieferen Sinn vermitteln, Halt und Sicherheit geben. Das ist aber eine persönliche Erfahrung, die jeder Mensch für sich selbst machen muss, und die anderen allenfalls angeboten werden kann.

Kinder äußern mit ihren Fragen durchaus Bedürfnisse nach tieferer Sinnggebung. Die Antworten, die Erwachsene auf kindliche

Fragen nach dem Woher und Wohin des Lebens geben, werden nicht die letzten Wahrheiten näher bringen, sondern das, was die Erwachsenen für die letzten Wahrheiten halten, was ihrem Leben Sinn und über den Tod reichende Bedeutung verleiht. Sie sind deshalb Kindern auch als Überzeugungen des Erwachsenen mitzuteilen und damit als Angebote für die eigene Sinnfindung und nicht als die einzig gültige Wahrheit.

Diese Sinnfindung wird unterstützt, indem Kinder daran gewöhnt werden, ihre Aufmerksamkeit zeitweise auf ihre inneren Wahrnehmungen zu lenken. Indem ihnen Formen angeboten werden, die das ermöglichen, können sie dieser Schicht ihrer Person gewahr werden und Ruhepunkte finden. Das kann gleichermaßen durch kindgemäße Meditationen wie die christliche Form des Gebets erreicht werden, sofern es sich nicht auf die Gewährung persönlicher Wünsche beschränkt.

Es wird von den Religionspädagogen kaum beachtet, dass sehr viele Kinder Zustände kennen, die in der religiösen Terminologie als „mystisch“ bezeichnet werden: Gefühle des Einswerdens mit anderen Menschen, mit Tieren, mit der ganzen Natur. Es sind Erfahrungen, die die meditativen Traditionen aller Religionen auf verschiedenen Wegen zu erreichen suchen. Es sind Zustände der Entgrenzung und Überschreitung der isolierten individuellen Existenz. Die Wurzel solcher „veränderten Bewusstseinszustände“ scheinen in der vorgeburtlichen Lebenszeit zu liegen, in der das ungeborene Kind seine Körpergrenzen noch kaum wahrnehmen konnte. Kinder stehen dieser Lebenszeit noch näher und scheinen darum auch spontan und ohne meditative Übungen in solche Bewusstseinszustände zu verfallen.

Alle Religiosität wurzelt in dieser tiefen Schicht der Persönlichkeit. Indem sie als Teil des menschlichen Lebens akzeptiert wird und kindliche Äußerungen, die sie ansprechen, ernst genommen werden, wird die kindliche Religiosität angesprochen und unterstützt. Sie auf die Vorstellungen einer Religion oder eines Bekenntnisses einzuengen, droht, jedenfalls auf längere Sicht, das religiöse Erleben eben so zu behindern, wie wenn sie als Unsinn abgetan werden.

Wo es dagegen um menschliches und gesellschaftliches Verhalten geht, wird das sehr viel sinnvoller begründet als Übereinkunft für das menschliche Zusammenleben, und nicht als höheres Gebot, das man nicht übertreten darf, weil uns oben vom Himmel eine höhere Macht beobachtet und bestraft.

3.6.3. Leben mit Unterschieden

In ihren Tätigkeiten, ihren Spielen und ihrem Umgang mit andern Menschen bilden Kinder ein sich allmählich verfestigendes Selbstbild aus. Nur eine sichere und verlässliche Selbstwahrnehmung ermöglicht, dass sie sich ohne Angst, die eigene Sicherheit zu verlieren, in die Anderen einfühlen, sich ihnen mitteilen und deren Mitteilungen aufnehmen können.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten werden Kinder mit Anforderungen und Verhaltensweisen konfrontiert, die die relativ klaren und überschaubaren Erwartungen in den Elternhäusern sprengen und oft genug dem widersprechen, was zu Hause selbstverständlich war und für richtig gehalten wurde. Sie müssen lernen, die unterschiedlichen Erwartungen zu erkennen, sie den Personen zuzuordnen, mit denen sie zu tun haben, sie je nach der Situation richtig einzuschätzen, und dabei ihren eigenen Interessen und Wünschen Geltung zu verschaffen.

Das heikle Thema kindlicher Sexualität

Ein sensibles Thema, das unweigerlich tief verankerte emotionale Werthaltungen berührt und daher zu schwer lösbaren Konflikten führen kann, sind Einstellungen zur kindlichen Sexualität und den daraus abgeleiteten Rollenbildern, die Mädchen und Jungen zugeschrieben werden.

Zwar haben sich insgesamt die Einstellungen zur Sexualität liberalisiert, sexuelle Beziehungen zwischen Jugendlichen werden von vielen Eltern als normal betrachtet, oder wenigstens geduldet. Auf der anderen Seite haben sich Öffentlichkeit und Medien in einer Weise sexualisiert und verbreiten ungehindert rigide Rollenbilder, reduzieren Frauen auf ihre sexuelle Attraktivität und preisen Gewalttätigkeit und Gefühllosigkeit als genuin männliche Eigenschaften an. Und diese zweifelhaften Vorbilder springen Kindern von jeder Plakatwand und vor jedem Zeitungskiosk in die Augen, und Fernsehsender sichern sich ihr Publikum mit endlosen Erörterungen zum Thema.

Trotz oder vielleicht gerade wegen dieses gelockerten Umgangs führen sexuelle Regungen von Kindern noch immer zu aufgeregten Debatten, vor allem wenn sie in einer pädagogischen Einrichtung gezeigt und toleriert werden. Im Kindergarten wird der Umgang damit noch dadurch erschwert, dass der steigende Anteil an Migrantenkinder aufgrund ihrer Herkunft häufig mit

Rollenvorstellungen und Schamgrenzen in die Einrichtungen kommen, die vom deutschen Durchschnitt abweichen. Erzieherinnen drohen dabei zwischen den verschiedenen Ansprüchen aufgerieben zu werden.

Kinder sind weder asexuelle Wesen, wie sie im Bild des unschuldigen Kindes gezeichnet wurden, noch sind sie unverdorbene Wesen, die ihre Triebe spontan und lustvoll auszuleben wissen. Wie weit sie ihrer Neugier nachgehen, den eigenen Körper und den des andern Geschlechts zu erkunden wagen, hängt von den Einstellungen und Reaktionen der Erwachsenen ab. Die Erwachsenen riskieren aber, die Motive des Kindes falsch zu verstehen: Kindliche Sexualität unterscheidet sich von der Sexualität der Erwachsenen. Die sexuellen Handlungen von Kindern sind auf lustvolles Körperempfinden gerichtet. Im Erwachsenen kann das die eigenen, auf genitale Befriedigung gerichteten Wünsche aktivieren, die gleichzeitig über eine erschreckte Reaktion dem Kind gegenüber abgewehrt werden. Oder es ist gerade diese „naive Lust“ des Kindes, die zu Abwehrreaktionen der Erwachsenen führt, weil sie selbst sich diese spontanen Spiele mit den körperlichen Empfindungen kaum mehr erlauben. Das führt dann dazu, dass es als lebensfroh empfunden wird, wenn ein Kind sich genüsslich den Bauch streichelt. Wenn dasselbe Kind mit seinen Genitalien spielt, gerät der Erwachsene in Verlegenheit.

Diese zwiespältigen Reaktionen werden kaum zu vermeiden sein. Die Fachkräfte müssen sich bemühen, einen gangbaren Mittelweg zwischen den eigenen Gefühlen und einer positiven Einstellung zur kindlichen Sexualität zu finden. Krampfhaftes Übersehen ist sicher so wenig angebracht wie Verbieten, da beides den Kindern signalisiert, sie würden etwas Unerlaubtes tun. Eine gewährende Haltung, die sich nicht in die geheimen Spiele einmisch, es sei denn die Kinder bringen es selbst zur Sprache, ist wohl eine angemessene Einstellung. Und natürlich brauchen die von Kindern geübten „Doktorspiele“ verschwiegene Ecken, in denen Kinder unbeobachtet ihrer Neugier nachgehen dürfen.

Der schwierige Umgang mit den Geschlechtern

Beim Eintritt in den Kindergarten glauben die meisten Kinder, sie könnten ihr Geschlecht noch wechseln. Die Einsicht, dass man als Mädchen oder Junge durchs Leben gehen wird, führt

dazu, dass die Kinder sich nun mit Haut und Haar über ihre Geschlechtsrolle definieren und die von ihrer Umgebung vorgelebten Vorbilder übernehmen. Es sind zunächst die elterlichen Vorbilder, die die Kinder peinlich genau nachzuahmen und an denen sie rigide festzuhalten suchen. Das ganze Verhalten wird nach diesen Rollenzuweisungen ausgerichtet: Jungen und Mädchen grenzen sich voneinander ab, die Jungen spielen mit Konstruktionsspielzeug und Autos, ballern mit Spielzeugpistolen um sich, sind laut und toben. Mädchen dagegen spielen in der Puppenecke, ziehen ihre Barbies um, schminken und verkleiden sich. Und beide bringen die Fachkräfte schier zur Verzweiflung, die diese eindeutigen Rollenzuweisungen bedenklich finden und doch nicht recht dagegen ankommen.

Es ist wichtig, sich klarzumachen, dass Kinder in dieser Phase die Zuordnung zu einer eindeutigen Geschlechtsrolle brauchen, auch wenn sie nicht unbedingt so aussehen muss, wie sie das aufgrund der privaten und öffentlichen Vorbilder tut. Die Auflösung rigider Geschlechtsrollen kann erst dann einsetzen, wenn die eigene Identität und das eigene Selbstbild gesichert sind und dadurch nicht mehr in Gefahr gerät. Problematisch ist deshalb nicht der fünfjährige Junge, der sich wie ein kleiner Macho aufführt, sondern der 20-jährige, der davon noch immer nicht loskommt.

Da Kinder in diesem Alter klare Rollenzuweisungen zum Aufbau ihres Selbstbildes brauchen, können sprachliche Zurechtweisungen (wie „Ein Junge darf doch auch weinen“ oder „Ein Mädchen kann das genauso gut“) wenig bewirken. Sie bedrohen die frisch erworbene Identität und werden deshalb überhört.

Statt sprachlicher Zurechtweisungen erscheint es sinnvoller den Kindern alternative Verhaltensweisen vorzuleben (indem Erzieherinnen z.B. auch „männliche“ Tätigkeiten beherrschen und ausführen). Sie werden sicher nicht auf der Stelle wirken, zeigen ihnen aber doch, dass andere Zuordnungen möglich und denkbar sind. Wenn die Kinder sich wundern, kann darüber gesprochen werden, dass Frauen und Männer verschieden sind, aber dass eine Frau vieles genauso gut kann, was sonst Männern vorbehalten wird, und umgekehrt.

Denn entscheidend ist für die Kinder, dass sie in ihrer Geschlechtszugehörigkeit bestärkt werden, ohne dass ihre Neugier und ihr Handlungsspielraum durch ein eng gefasstes Rollenbild eingeschränkt wird. Darum ist auch überall dort einzugreifen,

wo aus der Geschlechtsrolle ungleiche Rechte abgeleitet werden, beispielsweise Jungen das Decken des Frühstückstisches oder das Abwaschen als „Mädchenarbeit“ verweigern.

- Margarete Blank-Mathieu: Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewußte Erziehung in der Kita, Freiburg 1997

Entwicklung der Geschlechtsidentität, geschlechtsbezogenes Lernen im Kindergarten und Wege zur Veränderung

- Petra Focks: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewußte Pädagogik, Freiburg 2002

Darstellung der Geschlechterverhältnisses in unserer Kultur und pädagogische Vorschläge zur Erweiterung des Rollenverhaltens von Mädchen und Jungen.

Männliche Erzieher?

Im Sinne einer Erziehung zu einem flexibleren Umgang mit den Geschlechtsrollen wäre es dringend nötig, mehr männliche Mitarbeiter in den Einrichtungen anzustellen und damit auch den Jungen Vorbilder anzubieten. Es ist ein Skandal, dass Kinder bis ins Grundschulalter in pädagogischen Einrichtungen fast nur mit Frauen zu tun haben, eine Situation die noch dadurch verschärft wird, dass es für viele Kinder auch zu Hause keine verlässlichen männlichen Vertrauenspersonen (Vater, Freund der Mutter oder Nachbarn etc) gibt.

Der Mangel an männlichen Vorbildern kann dazu führen,

- dass sich die Jungen immer nur negativ durch die Ausgrenzung von den weiblichen Vorbildern definieren und
- dass sie in Ermangelung persönlicher Vorbilder sich an den Symbolen und Bildern von Männlichkeit ausrichten, die ihnen über die Medien geliefert werden und die sehr einseitige Rollenzuweisungen präsentieren.

Hier kann der Kindergarten ein Stück weit gegensteuern, indem Männer in die Einrichtung geholt werden, wo es nur geht. Wünschenswert wären mehr Erzieher, aber auch der Zivi oder Väter und Opas, die gelegentlich in den Kindergarten eingeladen werden, um mit den Kindern bestimmte Aktivitäten auszuführen, können das Dilemma etwas abmildern.

**- Tim Rohrmann/ Peter Thoma: Jungen in Kindertagesstätten.
Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik, Freiburg
1998**

Eines der wenigen Bücher, das sich mit der Situation von Jungen in Einrichtungen des Elementarbereichs beschäftigt

Interkulturelle Erziehung

Für Migrantenkinder bedeutet der Eintritt in eine Einrichtung der Tagesbetreuung einen sehr viel tieferen Einschnitt als für Kinder deutscher Eltern.

Vor dem Kindergartenbesuch leben sie im Elternhaus in einem Milieu, das vor allem von ihrer kulturellen Herkunft bestimmt wird, und sprechen fast ausschließlich ihre Muttersprache. Auch spielen sie meist mit Kindern ihres Milieus und haben selten intensiven Kontakt zu deutschen Kindern.

In der Einrichtung sind sie nun nicht nur einer fremden Sprache ausgesetzt, die sie allenfalls in Ansätzen beherrschen. Sie sind zugleich mit einem ihnen weitgehend fremden kulturellen Milieu konfrontiert, verstehen nur schlecht das Verhalten von Kindern und Erzieherinnen. Die Fremdheit macht sie zu Außenseitern, lässt sie schüchtern abwarten. In der Folge ziehen sich viele erst einmal auf sich selbst zurück.

Ihre Situation ist nur vordergründig besser, wenn sie auf Kinder gleicher Herkunft treffen. Sie werden sich dann wohl zunächst weniger fremd und verloren vorkommen, riskieren aber, sich nur noch auf die Kinder gleicher Herkunft zu beziehen, sich darüber abzukapseln und vor allem auch kaum Fortschritte in ihren Deutschkenntnissen zu machen, die sie für neue Freundschaften und später in der Schule brauchen. Ihre einzige Chance besteht darin, sich in beiden Milieus bewegen und zurechtfinden zu lernen. Die Einrichtungen und die Fachkräfte können ihnen dabei in vieler Hinsicht behilflich sein.

Es ist für den Start dieser Kinder hilfreich, wenn sie in der neuen und fremden Umgebung vertraute Gegenstände ihrer kulturellen Herkunft wiederfinden, wenn dort etwa Bilder und Gebrauchsgegenstände vorhanden sind, die sie von zu Hause kennen. Damit wird zugleich eine Wertschätzung zum Ausdruck gebracht, die sich allerdings nicht auf solche vereinzelt Zeichen beschränken sollte. Sie lässt sich fortsetzen, indem

- einzelne Ausdrücke in der fremden Sprache gelernt,
- Lieder in der fremden Sprache gesungen,

- Spiele aus den Herkunftsländern gespielt,
- Tänze vorgeführt und von der ganzen Gruppe geübt werden
- und indem das Leben in den Herkunftsländern zum Thema gemacht wird. Die Länder können dazu auf einer Landkarte gesucht und markiert werden. Anschauungsmaterial in Form von Sachbüchern, Geschichten und Märchen, Filmen kann herangezogen und gemeinsam studiert werden.

Sofern es gelingt, Eltern dieser Kinder in die interkulturelle Arbeit einzubeziehen, lassen sich weitere Aktivitäten anschließen:

- Eltern können aus ihren Herkunftsländern berichten. Auf großes Interesse stoßen dabei Berichte, wie sie selbst als Kinder dort gelebt haben.
- Unter Umständen können auch die Elternhäuser besucht und dabei die anderen Verhaltensweisen erfahren werden.
- Schließlich können interkulturelle Feste organisiert werden, auf denen etwa Speisen aus verschiedenen Ländern serviert und Vorführungen geboten werden.

Solche Aktivitäten helfen nicht nur das Selbstbewusstsein der Migrantenkinder zu stärken, sie haben auch großen Wert für die deutschen Kinder, die darüber Verständnis für die Situation von Migranten entwickeln können. Gleichzeitig wird ihre Welt-offenheit und ihr Wissen über andere Kulturen und Völker befördert, indem sie begreifen, dass sich Menschen nach ihrer Herkunft in Lebensweise und Betragen unterscheiden.

- Ünal Akpınar/ Jürgen Zimmer (Hg.): *Von Wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten, Band 1 und 2, München 1984*

Interkulturelle Erziehung nach dem Situationsansatz mit zahlreichen Beispielen und Vorschlägen.

- Gudrun Jakubeit: *Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten, Berlin 1989. Band 1: Kinder, Band 2: Eltern, Stadtteil, Fortbildung, Heimatländer, Band 3: Zweisprachigkeit,*

Umfangreiche Dokumentation zur interkulturellen Erziehung in den verschiedenen Arbeitsfeldern. Sehr anregend für die praktische Arbeit.

- Michaela Ulich/ Pamela Oberhuemer/ Monika Soltendieck: *Die Welt trifft sich im Kindergarten, Neuwied 2000*

Sammlung von Aufsätzen zu verschiedenen Aspekten interkultureller Erziehung

Kinder mit Beeinträchtigungen

Auch die Integration von Kindern mit körperlichen oder anderen Beeinträchtigungen stellt eine Bereicherung für den Kindergarten dar.

Jedes Kind unterscheidet sich von anderen nach seiner Biographie, nach seinen Vorerfahrungen, seinen Fähigkeiten und Begabungen und eben auch nach seiner Herkunft. Auch „normale“ Kinder lassen sich nicht ohne weiteres über einen Kamm scheren, sondern auf ihre jeweiligen Bedingungen, ihre Stärken wie ihre Schwächen sollte individuell eingegangen werden. Kinder mit Beeinträchtigungen unterscheiden sich nur gradweise von ihnen.

Für die Kinder ist die Beobachtung, dass manche Kinder mit schwierigeren und einschneidenderen Lebensbedingungen fertig werden müssen, eine wichtige Erfahrung. Sie können darüber Berührungsängste gegenüber den Beeinträchtigten verlieren und einen unbefangenen Umgang mit ihnen entwickeln.

Die beeinträchtigten Kinder erfahren sich nicht mehr so sehr als Sonderfälle abseits der „Normalen“. Sie können zumindest in vielen Bereichen mit den andern zusammenarbeiten und spielen, werden dadurch weniger ausgegrenzt als in abgesonderten Behindertenkindergärten.

Kinder sind allerdings auch keine Engel. Sie orientieren sich eher an denen, die stärker und geschickter sind als sie selber, und von denen sie sich etwas abschauen können. Es besteht deshalb immer die Gefahr, dass die belasteten Kinder innerhalb der Gruppe wieder ausgegrenzt werden, die Normalen sich von den „Spastis“ abgrenzen. Andererseits können sich beeinträchtigte Kinder innerhalb der Gruppe als unterlegen und minderwertig erleben. Die Fachkräfte können dem entgegen wirken, indem sie zeitweise Aktivitäten vorsehen, die gemeinsam angegangen werden, bei andern Gelegenheiten den Kindern unterschiedliche Angebote gemacht werden. Darüber können sie dann auch die unbeeinträchtigten Kinder mit Aufgaben konfrontieren, die ihren ganzen Einsatz fordern.

- Jutta Schöler/ Rita Fritzsche/ Alrun Schastok: Ein Kindergarten für alle – Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam, Weinheim 2002

Situation behinderter Kinder in Integrationsgruppen und Fragen der praktischen Arbeit in diesen Gruppen

3.6.4. Wohnquartier, Kultur und Gesellschaft

Kinder zeigen im Verlaufe der Kindergartenjahre ein wachsendes Interesse am weiteren Umfeld ihres Wohnortes. Sie beginnen ihn in seiner räumlichen Ausdehnung zu erfassen und interessieren sich für die verschiedenen Einrichtungen und Aufgaben ihrer gesellschaftlichen Umgebung. Sie können aber weder das Wohnviertel selbständig erkunden noch die Bedeutung der verschiedenen Einrichtungen von sich aus erfassen.

„Verinselte“ Kindheit

Indem sie einen Kindergarten besuchen, machen Kinder die ersten Schritte aus dem privaten Elternhaus in den Bereich öffentlicher Einrichtungen, lernen eine erste gesellschaftliche Institution kennen und verbringen dort einen Teil des Tages. Ihre Lebenswelt wird nun immer mehr bestimmt von Erfahrungen im gesellschaftlichen und öffentlichen Raum.

Es steigert ihr Selbstbewusstsein, wenn sie sich in diesem öffentlichen Raum zurechtzufinden und sich darin zu bewegen verstehen. Zugleich hilft es ihnen, sich in schwierigen Situationen angemessen zu verhalten, wenn sie zum Beispiel beim Einkaufen von den erwachsenen Begleitern getrennt wurden und sich Hilfe suchen müssen.

Noch vor Jahrzehnten konnten Kinder schon vor dem Schulalter ihr Stadtviertel oder die Landschaft um ihre Dörfer gemeinsam mit anderen Kindern durchstreifen und erforschen. Sie bekamen darüber eine genaue Vorstellung von der Umgebung, in der sie lebten, und den Stellen, die für sie von Interesse waren. Zugleich beobachteten sie dabei das Leben und Treiben der Erwachsenen. Dieses selbständige Erobern der Umwelt ist für Kinder heute, zumindest im städtischen Lebensraum, so gut wie vollständig weggebrochen. Kindergärten wie Spielplätze, Einkaufszentren oder Angebote der Kinderkultur sind nur in Begleitung von Erwachsenen oder allenfalls älteren Kindern erreichbar. Die Folge ist, dass Kinder kaum mehr zusammenhängende Vorstellungen ihres Quartiers und ihres Lebensraumes ausbilden können. Ihre Welt besteht aus zusammenhanglosen Stationen.

Erkundung des Stadtteils

Für eine breit angelegte Erforschung des kindlichen Lebensraumes bieten sich im Kindergarten zahlreiche Möglichkeiten an, die den Kindern ermöglichen, sich im Stadtquartier zu orientieren, seine wichtigen Einrichtungen kennen zu lernen und damit ihre Selbständigkeit zu unterstützen.

Gemeinsam mit den Fachkräften kann der Stadtteil begangen, öffentliche Institutionen sowie die Treffpunkte und Einkaufsstellen besucht und mit Einrichtungen, die für Kinder von Interesse sind, kooperiert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass sich die Kinder konkretes Handlungswissen erwerben, das ihnen erlaubt, sich in ihrer Umgebung sicher zu bewegen. (Etwa wie man ein öffentliches Telefon oder Verkehrsmittel benutzt, wie man sich nach einer Adresse durchfragt).

Damit kann schon bald nach Eintritt der Kinder in die Einrichtung begonnen werden, indem die Wohnungen der einzelnen Kinder besucht und dabei die Wege zur Einrichtung abgegangen werden. Die Kinder können ihre Spielmöglichkeiten im Gelände beschreiben und den übrigen Kindern vorführen. Die Häuser, in denen die Kinder wohnen, können dann in einen übersichtlichen auch für Kinder verständlichen Stadtplan eingetragen werden (entweder indem ein Foto oder eine Zeichnung an die entsprechende Stelle eingeklebt wird). Noch anschaulicher fällt ein dreidimensionales Modell aus, indem auf einem haltbaren Karton oder einem Stück Plastikfolie die Straßenzüge eingezeichnet werden. Jedes Kind darf dann sein Haus an der richtigen Stelle aufstellen.

Im nächsten Schritt können öffentliche Plätze besucht werden, die sich zum Spielen eignen, Spielplätze, aber auch öffentliche Anlagen und Spielangebote kommerzieller Einrichtungen. Auch der Besuch von Ladenzeilen und Einkaufszentren sollte hier mit einbezogen werden, und alle diese Plätze in den Plan des Stadtquartiers eingezeichnet werden. Damit die Kinder den Plan auch „lesen“ können, werden Zeichen ausgedacht und an die entsprechenden Stellen geklebt. Im nächsten Schritt können schließlich die Schulen und Kultureinrichtungen erkundet werden, von den Kinderkursen einzelner Vereine bis zu Aufführungen von Kindertheatern und dergleichen.

Bei den Erkundungen werden auch immer wieder öffentliche Verkehrsmittel benutzt, dabei lösen und entwerten die Kinder

die Fahrscheine selbst. Die Strecken werden gleichfalls in den Stadtplan eingezeichnet.

Solche Erkundungen bieten auch Gelegenheit, ein angemessenes Verhalten im Straßenverkehr zu üben. Einmal beim Erforschen des Quartiers. Zum andern kann ein Plan oder Modell dazu genutzt werden, mit Spielautos, mit Figürchen, die Fußgänger darstellen und einem Satz Verkehrszeichen, verkehrsgerechtes Verhalten zu spielen.

Auf Besuch in der Schule

Es geht bei der Kooperation mit Schulen darum, Kindern die Lern- und Lebenswelt einer Bildungsinstitution vorzustellen. Schulen sind ein zentraler Bestandteil der kindlichen Lebenswelt: Geschwister gehen zur Schule, ältere Kindergartenkinder sprechen über ihre bevorstehende Einschulung. Bekannte fragen: „Wann kommst du in die Schule?“ – und so sind Kinder sehr daran interessiert, solche Einrichtungen kennenzulernen. (...)

Besuche in der Schule mit der Kindergruppe oder mit einer Teilgruppe von acht bis zehn Kindern sollten gründlich vorbereitet werden. Lehrer/innen oder – noch besser – Schüler/innen zeigen den Kindern zunächst den Pausenhof und das Schulgebäude. Dann kann ein Unterrichtsbesuch folgen, wobei die Kindergruppe entweder hinten im Klassenzimmer oder aufgeteilt in den Ecken des Raumes sitzt. Alternativ kann sich jeweils ein Kindergartenkind neben einen Schüler setzen und sich von diesem betreuen lassen. Der Lehrer sollte möglichst solche Unterrichtsinhalte auswählen, die für Kleinkinder nachvollziehbar sind (z.B. aus dem Bereich der Biologie). Bei Aktivitäten wie Singen, Basteln, Malen und Werken oder beim Sport in der Turnhalle können die Kinder mitmachen.

Wichtig ist, dass die Besuche in der Schule auch nachbereitet werden. Beispielsweise kann im Gespräch mit den Kindern das Besondere der Schule im Vergleich zum Kindergarten herausgearbeitet werden (z.B. Schulpflicht, altersgleiche Klassen, Lehrplan, Unterrichtsstunden mit festgelegter Dauer, Schulfächer, Benotung, Stillsitzen der Schüler/innen). Die Kinder können „Schule spielen“ oder ihre Beobachtungen in Bildern festhalten (Textor 1998,S.13).

Ausflüge in die Arbeitswelt

Bei Stichproben können Kindergartenkinder häufig nicht angeben, welcher Arbeit ihre Väter oder Mütter nachgehen. Nicht nur, dass sie die Berufsbezeichnungen nicht kennen, sie haben noch weniger Vorstellung von den konkreten Tätigkeiten und wozu sie gut sind. Offenbar wird in vielen Familien mit den Kindern nicht über die Erwerbsarbeit gesprochen.

In den Kinderprogrammen des Fernsehens werden zwar Sachbeiträge zu Themen der Produktion und der Arbeitswelt gezeigt. Sie können aber kaum eine klare Vorstellung von gesellschaftlicher Arbeit bewirken. Medienbeiträge wie Fernsehsendungen oder Sachbücher werden erst dann mit Interesse und Aufmerksamkeit verfolgt und längerfristig behalten, wenn ein persönlicher Bezug am Beispiel nahestehender Personen hergestellt werden kann.

Dieser Bezug ergibt sich natürlicherweise über die beruflichen Tätigkeiten von Eltern oder anderen nahestehenden Personen. Zunächst können die Berufsbezeichnungen zwischen den Kindern ausgetauscht, dann deren Tätigkeiten geschildert werden. Dazu bekommen die Kinder den Auftrag, zu Hause nachzufragen. Vielleicht können auch einige Eltern an ihren Arbeitsstellen besucht werden. Allerdings stößt das rasch an Grenzen: Einmal weil die Firmen den Besuch verweigern, aber auch weil in vielen Fällen der bloße Besuch wenig über den Sinn der Tätigkeiten aussagt. Während die Arbeit des Schalterbeamten in der Bank noch halbwegs einzusehen ist, bleibt die Bearbeitung von Akten durch den Finanzbeamten unanschaulich und unverständlich.

- Sabine Hirler: Hämmern, Tippen, Feuerlöschen. Mit Spielaktionen, Geschichten, Liedern und Tänzen rund um die Berufswelt, Münster 2001

Spielaktionen zu Bauernhof, Handwerkern, Müllabfuhr, Polizei, Feuerwehr, Büro, Herstellung, Handel und Transport, Künstler. Dazu Informationen zu den Berufsgruppen, Lieder und Tänze, Bastelideen und Rezepte

Die Unzugänglichkeit der Arbeitswelt

So weit sich die Berufe auf die Herstellung und Verteilung von Produkten beziehen, werden sie am ehesten verstanden werden und auf spontanes Interesse stoßen. Gegenstände nach den eigenen Ideen und Bedürfnissen zu bearbeiten, wird von den Kindern ständig in ihren Spielen und Beschäftigungen betrieben.

Die eigenen Produktionen werden aber kaum mit den Produkten in Beziehung gebracht, die in den Warenhäusern als Konsumgüter zum Verkauf angeboten werden. Über Projekte zur Arbeitswelt können Kinder erfahren, dass diese Güter in ähnlicher Weise in Werkstätten und Fabriken gefertigt werden, wie sie selbst ihre Ideen in Produkte umsetzen.

Um die Anschaulichkeit sicherzustellen, kann man dabei zunächst mit handwerklichen Tätigkeiten beginnen wie beim obligatorischen Besuch des Bäckers oder dem Hausbau auf der Straße gegenüber und danach die Bereiche behandeln, die man kaum besuchen kann und die selbst bei einem Besuch wenig Aussagekraft hätten (z.B. die arbeitsteilige Produktion in Fabriken). Sie lassen sich zumindest im Ansatz durch eine Kombination von medialer Darstellung und nachvollziehenden Spielen erschließen.

Aus den Beobachtungen, die bei Besuchen von Arbeitsstätten und beim Betrachten von Medien gemacht werden, können sich Fragen ergeben, die zum Erforschen von Naturgesetzen und ihrer technischen Anwendung überleiten.

Gesellschaftliche Zusammenhänge spielen

Natürlich kann man sich fragen, ob es notwendig ist, Kindern weitreichende gesellschaftliche Zusammenhänge nahe zu bringen. Sicher müssen im Elementarbereich nicht die Grundlagen für Staatsbürgerkunde gelegt werden. Etwas anderes ist, dass Kinder immer wieder nach solchen Zusammenhängen fragen und dann eine ihrem Verständnis und ihrer Auffassung zugängliche Antwort erhalten sollten.

Kindliche Warum-Fragen sind oft kaum zu beantworten, ohne auf solche Zusammenhänge einzugehen (z.B. Warum muss man Steuern bezahlen?). Es ist allerdings nicht einfach sie in einer Weise zu beantworten, die das Kind auch verstehen kann. Um die Tätigkeit des Finanzbeamten zu verstehen, müssen Kinder vorher wissen, dass auf alle Arbeitseinkommen Steuern erhoben werden und dass davon unter anderem Schulen und Kindergärten unterhalten werden.

Fachkräfte wissen sich aufgrund ihrer Erfahrung und ihrer Kenntnis der einzelnen Kinder zwar so auszudrücken, dass sie verstanden werden. Aber in vielen Fällen werden sie die Zusammenhänge, nach denen gefragt wird, selbst nicht auf Anhieb kennen. Zum andern reicht selbst eine auf das kindliche Ver-

ständnis zugeschnittene Erklärung kaum dazu aus, dass die Antworten behalten werden. Dazu müssen sie durch die tätige Anschauung ergänzt werden. Gesellschaftliche Zusammenhänge sind aber weitgehend abstrakt und lassen sich deshalb nicht ohne weiteres veranschaulichen.

Es ist in gewissem Ausmaß dennoch möglich, ein handgreifliches Verständnis für gesellschaftliche Organisationsformen zu vermitteln. Bewährt haben sich dafür größere Spielaktionen, in denen historische Gesellschaftsformen nachgestellt werden. Da sie im Vergleich zu heutigen gesellschaftlichen Strukturen einfacher und durchschaubarer aufgebaut waren, etwa die „Regierung“ durch einen König repräsentiert wird, lassen sich die Beziehungen zwischen den verschiedenen Gruppen und ihren Angehörigen rascher erfassen. Die Form des Rollenspiels reduziert sie weiter auf einzelne Repräsentanten. Darum kann etwa der Kreislauf der Geldwirtschaft über die Herstellung und den Verkauf von Produkten im Rahmen einer mittelalterlichen „Spielstadt“ aktiv nachvollzogen und verstanden werden. Zugleich werden handwerkliche Fertigungsweisen erprobt und Vorstellungen über historische Lebenswelten entwickelt. Die Motivation und der Spaß ergibt sich aus dem Verkleidungsspiel, das den Kindern erlaubt, die Rolle von Erwachsenen zu übernehmen.

- Gipsy Baumann/ Franz Baumann: *Mit Mammut nach Neandertal. Kinder spielen Steinzeit, Münster 1999 (5. Auflage)*

Lese geschichten, sachliche Informationen und Spielvorschläge zum Leben des Steinzeitmenschen (z.B. Steinzeitweste nähen, Lammkeule im Steinzeitofen braten etc)

- Gipsy Baumann/ Franz Baumann: *Alea iacta est. Kinder spielen Römer, Münster 1998*

Lese geschichten, sachliche Informationen und Spielvorschläge zum Alltagsleben der Römer

- Kristina Hoffmann-Pieper/ Hans-Jürgen Pieper/ Bernhard Schön: *Das große Spectaculum. Kinder spielen Mittelalter, Münster 1995*

Lese geschichte, die anhand zweier Bauernkinder und eines Ritterknappen in die Alltagswelt des Mittelalters führt und die über viele Spielvorschläge nachgespielt werden kann

- Jakobine Wierz: *Vergangenheitsforscher. Was Kinder wissen wollen, München 2002*

Entdecken der Vergangenheit anhand von Familienfotos, alten Kleidern und Erzählungen von Großeltern

- Miriam Schultze/ Andreas Müller/ Ulrich Wacker: Moneten, Kohle, Kies und Schotter, Münster 2002

Spiele, Geschichten, Bastelanregungen und Rezepte, um Geld, Geldkreislauf und Besitz verständlich zu machen

Zugang zu Kultureinrichtungen

Die Öffnung zum Stadtteil und zur gesellschaftlichen Öffentlichkeit sollte auch erste Erfahrungen in und mit den öffentlichen Kultureinrichtungen einschließen.

Während die Angebote der Medien allein oder im privaten Kreis aufgenommen werden, erfahren sich die Kinder in Theateraufführungen, Besuchen von Kunstgalerien oder Museen als Teil einer größeren Öffentlichkeit. Selbst im Kino bekommen sie die Reaktionen der übrigen Zuschauer mit. Die persönliche Rückbindung, die für das Verständnis von Kindergartenkindern entscheidend ist, wird hier durch ein Publikum ersetzt, das aber eben doch leibhaftig anwesend ist und auf die gebotene Vorführung reagiert.

Allerdings sind selbst viele Aufführungen des Kindertheaters auf eine beeindruckende Inszenierung hin angelegt, versuchen durch visuelle Effekte zu überraschen und schließen sich dadurch den Zuschauern gegenüber ab. Gerade für jüngere Zuschauer kommt es mehr darauf an, dass sie Spielweise durchschauen und in das Spiel einbezogen zu werden. Die Aufführungen von Puppen- und Marionettenbühnen oder von freien Theatergruppen eignen sich dafür meist besser als die Kinderaufführungen großer Häuser, die ja auch im allgemeinen nur in der Vorweihnachtszeit stattfinden.

Der Besuch von Gemäldegalerien kann durchaus die eigenen in diesem Alter wichtigen Malereien anregen, historische oder völkerkundliche Museen können eine anschauliche Vorstellung über fremde Kulturen und Lebensweisen vermitteln. Solche Besuche machen vor allem Sinn im Rahmen längerer Bildungsangebote. Die museumspädagogischen Abteilungen machen inzwischen auch häufig Angebote, in denen die Kinder handwerklichen und künstlerischen Aktivitäten nachgehen und die eine Bildungseinheit sinnvoll ergänzen können.

3.7. BAUEN UND GESTALTEN

Künstlerisches Gestalten steht in der Auffassung von Erwachsenen eher im Gegensatz zu Bauen und Konstruieren. Während das eine der Sphäre der Arbeit zugerechnet wird und handfesten Zielen dient, gilt das andere eher als Freizeitbeschäftigung und wird allenfalls bei Menschen ernst genommen, die Kunst als Beruf ausüben.

Im kindlichen Erleben jedoch hängen konstruktives Bauen und künstlerisches Gestalten eng zusammen und durchdringen sich gegenseitig. Kinder suchen ihre Ideen und Wünsche in gegenständlichen Produktionen zu realisieren. Sie stellen mit der gleichen Intensität im Alltagsleben brauchbare Gegenstände her wie sie ihre Eindrücke und Phantasien in einer Zeichnung zum Ausdruck bringen. Ob eine alte Kiste zu einem Haus umgestaltet oder ein Bild gemalt wird, das die Eindrücke des letzten Ausflugs festhält, ob das Fahrrad instand gesetzt oder aus alten Brettern eine Hütte im Gebüsch gebaut wird, hat eine vergleichbare Bedeutung und wird mit der gleichen Intensität angegangen.

3.7.1. Handwerk, Kunst und Feinmotorik

Der uns geläufige Gegensatz von Kunst und alltäglichen Gebrauchsgegenständen entstand im Gefolge der industriellen Massenfertigung. Produkte, die nach einheitlichen Mustern maschinell hergestellt werden, können nicht die besonderen Eigenschaften und Neigungen ihrer Hersteller und Nutzer verkörpern, wie das handwerklich hergestellte Gegenstände tun. Massenprodukte haben nicht die „Aura“, die Liebhaber an alten Bauernschränken oder handgefertigtem Geschirr schätzen. In Handarbeit gefertigte Gegenstände gleichen sich niemals vollständig, und sind fast immer mit „überflüssigen“ Verzierungen versehen, die von ihrer funktionalen Benutzbarkeit her nicht gefordert sind. Sie waren, unabhängig von ihrer Qualität, immer zugleich handwerkliche und künstlerische Produktionen.

Erst als Reaktion auf die Massenfertigung der Industriegesellschaft entsteht eine „reine“ Kunst, deren Produkte von aller praktischen Brauchbarkeit absehen und deren Sinn ausschließlich im persönlichen Ausdruck des Künstlers besteht. Kunst sucht nunmehr ausschließlich die Wahrnehmungen, Strebungen und Träume seines Schöpfers darzustellen. Sobald das „l'art pour l'art“ zur Regel künstlerischen Schaffens wurde, etablierte sich daneben – sozusagen als Ausnahme von der Regel – ein „Kunsth Handwerk“, das wiederum handwerklich gefertigte Produkte für den Alltagsgebrauch zum Verkauf anbietet. Um verkäuflich zu sein, müssen sie dem entsprechen, was eine Kundschaft erwartet, die an industriell normierten Produkten orientiert ist. Kunsth Handwerkliche Gegenstände, wie wir sie als Souvenirs, Briefbeschwerer, Aschenbecher, gestickte Wandbehänge, Topflappen oder Untersetzer etc. in Andenkenläden und Bastelgeschäften finden, zeigen deshalb eine ähnlich normierte Einförmigkeit wie die Industrieproduktion, nur dass sie deren alltägliche Brauchbarkeit vermissen lassen.

Kinder sind Handwerker-Künstler

Was bringt uns diese Überlegung für die Arbeit in den Einrichtungen? Zunächst einmal zeigt schon die knappe Beschreibung: Was herkömmlicherweise im Kindergarten gebastelt wird, ist ein Abkömmling des Kunsth Handwerks, und die üblicherweise gebastelten Gegenstände erinnern auffallend an die von Kunsth Handwerkern angebotenen Produkte. Und dabei besteht immer die Gefahr, dass über die vorgegebenen Muster die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder eingeschränkt, dass aber andererseits die Ergebnisse nur als überflüssiger Zierat betrachtet werden, die den Herstellern zuliebe dann gelegentlich auch einmal benutzt werden.

Wo Kinder sich spontan und mit Begeisterung ans Werke machen, arbeiten sie eher im Sinne der vorindustriellen Handwerker-Künstler: Einerseits suchen sie sich selbst, ganz im Sinne jeder künstlerischen Schöpfung, in den Produkten zum Ausdruck zu bringen, ihre Wahrnehmungen, ihre inneren Bilder, ihre Einfälle darin zu vergegenständlichen. Andererseits suchen sie in ihren Kreationen auch einen Nutzwert zu realisieren, daraus etwas zu formen, das für sie selbst oder andere zu gebrauchen ist. Das mag sich darin erschöpfen, dass sie ein gemaltes Bild auch an der Wand sehen möchten, am besten in einem „richtigen“ Bilderrahmen. Was sie für den Alltagsgebrauch ba-

steln, soll zugleich „schön“ sein, wird angemalt, geschmückt und verziert. Wir finden darin eine ähnliche Mischung von Nutzwert und „überflüssiger“ Ästhetik wie in den Kreationen der Handwerkskünstler vorindustrieller Zeiten.

Die Tradition der „Beschäftigungen“

In der pädagogischen Strömung um 1900, die unter dem Schlagwort „Kind und Kunst“ firmiert, war es ausgemacht, dass in jedem Kind ein Künstler steckt, der im ernsthaft arbeitenden Erwachsenen unterdrückt wird und den es deshalb in der Kindheit zu fördern galt. Kunst wurde als heitere Gegenwelt zur gesellschaftlichen Arbeit begriffen, als das „Reich der Freiheit“, das wenigstens den Kindern noch offen stehen sollte, ehe sie sich als Erwachsene ins „Reich der Notwendigkeit“ einer einförmigen Arbeitswelt würden eingliedern müssen. Künstlerische Betätigung wurde von jeder Brauchbarkeit abgelöst.

Die Beschäftigungen in der Kindergartenpädagogik nach 1900 suchten zwar den persönlichen „künstlerischen“ Ausdruck zu fördern, aber die Ergebnisse wurden im allgemeinen verglichen und bewertet. Der individuelle Spielraum der Kinder blieb dabei recht begrenzt, denn im Gegensatz zu den erklärten pädagogischen Zielen wurden in der Praxis immer nur wenige Verfahren angewandt und die Produkte nach vorgegebenen Mustern hergestellt. Der Weihnachtsstern war eben aus Goldpapier zu falten und die Kastanienmännchen mit Streichhölzern zusammenzustecken. Und immer gab es eine Weise, wie es richtig zu machen war, wodurch alle andern Weisen als „falsch“ bewertet wurden. Selbst beim Malen, das als eigentliche Kunstbetätigung eine größere Gestaltungsfreiheit gestattete, setzten sich häufig Muster durch, die den Kindern vorgeführt wurden und denen sie dann nacheiferten oder es wurden gar Schablonen nachgezeichnet. Eine extreme Form solchen „richtigen“ Zeichnens und Malens finden wir immer noch in den Malvorlagen billiger Hefte.

Die Bedeutung handwerklicher Geschicklichkeit

Allerdings bekamen Kinder damals außerhalb der Einrichtungen viele Anregungen, die ihre handwerklichen Fertigkeiten herausforderten. Das hat sich jedoch für die meisten Kinder geändert.

Die Lebenswelt, in der Kinder heute aufwachsen, bietet im allgemeinen wenig Anregung zu handwerklicher Tätigkeit. Einmal sind die Werkstätten kleiner Handwerker aus dem Wohnbereich verschwunden, die man besuchen, deren Arbeit man beobachten

und wo man sich auch immer wieder spielerisch beteiligen konnte. Aber auch in den Wohnungen selbst ist kaum mehr Platz für Werkräume, und nur wenige Kinder verfügen über einen Schuppen, in dem man bauen und basteln kann, oder kennen Erwachsene, die ihnen dabei geduldig zur Hand gehen. Zudem haben viele Erwachsene, die als Angestellte in Büros arbeiten, selbst keinen Zugang mehr zu handwerklichen Tätigkeiten oder sind nach getaner Arbeit nicht bereit, sich die Hände schmutzig zu machen. Die Handarbeiten der Kinder müssen sich dann auf das Basteln mit sauberem vorgefertigtem Bastelmaterial beschränken, das auch in Wohnräumen geduldet wird. Auch hier haben die Einrichtungen, so gut es geht, zu ersetzen, was die alltägliche Lebenswelt den Kindern vorenthält.

Handwerkliche Fähigkeiten bleiben nach wie vor die Grundlage für alles produktive und künstlerische Arbeiten. Betrachtet man die Anforderungen an die frühe Ausbildung zentraler „Kompetenzen“, die in der Bildungsdiskussion an den Elementarbereich gestellt werden, so werden sie nicht zu erreichen sein, ohne den Kindern Gelegenheit zu geben, handwerkliche Fertigkeiten auszubilden. Jedes Vorhaben stellt die Kinder vor sehr spezielle Probleme, die sie nach den gegebenen Bedingungen und ihren Fähigkeiten zu lösen versuchen und regt darüber ihre Findigkeit und ihre Kreativität an. Auch die allseits geforderte naturwissenschaftliche Frühbildung setzt eine tätige Auseinandersetzung mit den materiellen Bedingungen voraus, die im Konstruieren und Bauen selbstverständlich erworben wird. Dabei setzen sich Kinder immer implizit mit den Gesetzen und Fakten auseinander, die der naturwissenschaftlichen Beschreibung und der technischen Bearbeitung zugrunde liegen. Daran anknüpfend können sie behandelt und bewusst gemacht werden und werden dann in einem Handlungszusammenhang erfahren, in dem sie auf Dauer verstanden werden können.

Anmerkungen zur „Feinmotorik“

Bauen wie Gestalten erfordern gleichermaßen feinmotorische Geschicklichkeit, und umgekehrt entfaltet sich die Feinmotorik, indem man baut, zeichnet, modelliert.

Im Gegensatz zu den Bewegungen, die den gesamten Körper in Anspruch nehmen und als „Grobmotorik“ bezeichnet werden, wird die feinmotorische Bewegung nur von einzelnen Körperteilen ausgeführt, insbesondere von den Händen. Ein ausrei-

chender Stand der grobmotorischen Beweglichkeit gilt als Voraussetzung für die Ausbildung einer differenzierten Feinmotorik.

Die durch den aufrechten Gang des Menschen frei gewordenen Hände stellen wahre Wunderwerke dar. Ohne ihre Geschicklichkeit, Beweglichkeit und differenzierte Beherrschung wäre keine menschliche Kultur möglich gewesen. So Vieles und Erstaunliches menschliche Hände zu Wege bringen, sind sie doch viel mehr als „Werkzeuge“. Sie sind zugleich Organe der Zärtlichkeit und der gegenseitigen Bindung. Ehe ein Baby greifen kann, streckt es die Hände nach der Mutter aus, wird von ihr hochgenommen und von ihren Händen gehalten. Psychotherapeuten betonen, welche große Bedeutung das „Gehaltenwerden“ in früher Kindheit hat. Die das Kind umschließenden Hände bilden eine Art symbolischen Mutterleib. Auch später nehmen wir geliebte Menschen in die Arme, berühren sie mit unsern Händen. Und Menschen, mit denen wir weniger vertraut sind, geben wir zur Begrüßung die Hände. Erst die differenzierte Beherrschung der Hände ermöglicht uns eine menschliche Lebensweise.

Diese Bedeutung drückt sich übrigens auch in der Form aus, wie die Gliedmaßen in den motorischen Zentren des Gehirns repräsentiert werden. Der Körper schrumpft dort zu einem „Homunculus“: Mund, Hände, Füße und alle Sinnesorgane nehmen große Flächen in Anspruch, während Rumpf und Extremitäten vergleichsweise winzig erscheinen. Anatomisch sind die Hände von zahlreichen Nerven durchzogen und besitzen im Vergleich zu anderen Körperzonen eine extrem gesteigerte Tastempfindung.

Um die Hände, aber auch die Füße oder den Mundbereich exakt zu steuern, müssen ihre Bewegungen genau auf und mit allen Sinnesempfindungen abgestimmt werden. Für die manuellen Tätigkeiten sind vor allem Augen und Hände zu koordinieren, und wie weit das gelingt, hängt wiederum davon ab, wie weit es geübt wird. Auch hier gilt, dass sich Funktionen und Fähigkeiten erst über den Gebrauch vollständig ausbilden. Das zeigen übrigens auch die Versuche mit Menschenaffen, denen man Finger amputierte. Es kann dann nachgewiesen werden, dass die Projektionsflächen der amputierten Glieder im Gehirn sich verringern, die anderer Finger dagegen entsprechend vergrößern. Aber auch ohne solche etwas schaurigen Experimente ist klar:

Der frühzeitige und differenzierte Gebrauch der Hände wird die Beherrschung der Feinmotorik verbessern und beschleunigen.

Ausbildung von Zielstrebigkeit und Ausdauer

Neben der Ausbildung der feinmotorischen Geschicklichkeit werden bei allen handwerklichen und künstlerischen Arbeiten zugleich Eigenschaften ausgebildet, die später den Schulerfolg erleichtern und die Grundlage der Arbeitsfähigkeit des Erwachsenen bilden. Kinder lernen,

- sich selbst Ziele zu setzen,
- sie über längere Zeiträume im Auge zu behalten,
- sich mit den Gegebenheiten der materiellen Welt auseinanderzusetzen und sie umzugestalten und
- darüber Konzentration, Ausdauer und Zielstrebigkeit zu entwickeln.

Kinder kennen noch kaum eine abgelöste „Leistungsbereitschaft“. Ob sie ausdauernd bei der Sache bleiben, hängt davon ab, wie weit sie sich für die Tätigkeiten begeistern werden und in welchem sozialen Zusammenhang die Durchführung steht. Motivation entsteht, wenn sie allein oder mit andern etwas zustande bringen, wofür sie Anerkennung bekommen, und wenn das Produkt einem einsehbaren Gebrauch dient. Die Realisierung ihrer Ideen und Impulse in einem anschaulichen und anerkannten Produkt steigert ihre Selbstwahrnehmung und ihre Selbstachtung und wird sie beflügeln, mehr und größere „Arbeiten“ anzugehen.

Solch grundlegende Eigenschaften, die später auf alle möglichen Zielsetzungen übertragen werden können, lassen sich im Kindergarten nicht über losgelöste Übungen trainieren. Sie müssen an konkreten und attraktiven Tätigkeiten erworben werden. Handwerkliche und künstlerische Betätigungen eignen sich dafür ganz besonders: Sie fordern die Kinder dazu heraus, den Widerstand, den das Material ihnen entgegensetzt, zu überwinden.

Die notwendige Unterstützung durch die Fachkräfte

Kinder sind dabei auf die unterstützende Hilfe von Erwachsenen angewiesen. Die Fachkräfte können die handwerklichen Fertigkeiten sowie die ausdauernde Motivation sehr befördern, indem sie einfühlsam auf die Ideen von Kindern eingehen und Hilfe

bei der Beschaffung von Material und der Durchführung anbieten. Sie können helfen, die Ideen zu konkretisieren, Alternativen dazu vorschlagen, wo sie auf Hindernisse treffen, und den Kindern Handgriffe zeigen, oder wo sie es nicht schaffen oder es zu gefährlich wird, selbst helfend Hand anlegen. Diese Form der Hilfestellung wird ohne weiteres angenommen. Denn anders als beim Spielen stoßen Kinder beim Bauen und Gestalten immer wieder auf Grenzen, wenn sie versuchen, ihre Einfälle und Vorstellungen in Produkten zu realisieren. Anders als im Spiel können ihnen andere Kinder dabei nur bedingt behilflich sein. Spätestens für den Werkzeuggebrauch benötigen sie die Hilfe der Fachkräfte.

3.7.2. Material, Werkstatt, Atelier

Handwerkliches Geschick und künstlerischer Ausdruck werden gefördert, wenn sie im Umfeld der Kinder angeregt und gewürdigt werden. Das bedeutet,

- dass die Ausstattung und das Material in den Einrichtungen vorhanden und zugänglich ist, das zum Bauen und Gestalten anregt,
- und es bedeutet zweitens, dass die Fachkräfte die Ideen und Tätigkeiten der Kinder zu unterstützen wissen.

Vom Material ausgehen

Ähnlich wie beim Spielen lassen sich jüngere Kinder zunächst fast ausschließlich vom Material anregen. Beim Erkunden und Erproben seiner Eigenschaften schält sich heraus, was damit anzufangen ist. Die sinnliche Wahrnehmung des Materials ist ein wesentlicher Schritt der Gestaltung, für den Kinder ausreichend Raum und Zeit brauchen und die Fachkräfte Geduld aufbringen müssen. Der Umgang mit den verschiedenen Materialien, ihrer Formbarkeit und den Schwierigkeiten, die bei der Bearbeitung zu bewältigen sind, erlauben einen ersten Zugang zur Naturbearbeitung durch die Technik.

Erst allmählich entwickelt sich die Fähigkeit, sich vorweg schon das Endprodukt vorzustellen, Material danach auszusuchen, das Vorgehen zu planen und seine Realisierung schrittweise zu verfolgen. Im Prinzip sollten Kinder am Ende ihrer Kindergartenzeit in der Lage sein, Absichten zielgerichtet und konsequent zu realisieren. Gemeinsam mit den Fachkräften geplante und

durchgeführte Bauvorhaben werden die Fähigkeit befördern, zu planen und das Geplante zielstrebig zu verwirklichen.

Bei Aktivitäten, die von den Fachkräften vorgeschlagen, von Kindern akzeptiert und dann längerfristig angegangen werden, werden Planungsperspektiven und Ausdauer erfahren und eingeübt. Solche projektartigen Tätigkeiten sollten deshalb immer wieder vorgesehen und darauf geachtet werden, dass sie zu einem Ergebnis führen, das sich in einem Produkt vergegenständlicht, das zu gebrauchen ist und darüber Erfolgserlebnisse vermittelt.

Darüber darf ein offenes Vorgehen aber nicht verloren gehen. Das übliche Basteln nach vorgegebenen Mustern steht immer in der Gefahr, die Beweglichkeit und den Einfallsreichtum zu beschneiden. Die Fähigkeit, das Vorgehen und selbst das Ziel zu ändern, sobald sich beim Machen neue Möglichkeiten auftun, sollte erhalten bleiben. Diese Beweglichkeit wird auch später bei jeder produktiven Arbeit gebraucht werden.

Ein reiches Materialangebot bereithalten

Die Einrichtungen sind für künstlerisches Gestalten und für Bastelarbeiten im allgemeinen ausreichend ausgestattet: Stifte, Malfarben, Pinsel, Papier, Karton, Ton zum Töpfern oder einfache Musikinstrumente usw. gehören zur selbstverständlichen Ausrüstung. Dagegen fehlen häufig die gebräuchlichsten Alltagsmaterialien, die obendrein in vielen Fällen so gut wie nichts kosten, sofern man sich die Zeit nimmt, sie zu sammeln: Holzabschnitte, Lehmerde, gebrauchtes Verpackungsmaterial, verschiedene Dosen, Kisten und Fläschchen, zerbrochene Fliesen, Kies, auffallende Steine etc. Der Phantasie sind beim Sammeln kaum Grenzen gesetzt.

Material zum Bauen und Basteln

Hierzu zählt zunächst der sogenannte Zivilisationsabfall unserer „Wegwerf“-Gesellschaft: die Kartons, Schachteln, Dosen, Kunststoffemballagen, Wellpappbahnen und Verpackungsmaterialien noch anderer Art, die im Haushalt anfallen und zur Last fallen.

Hinzu kommen Garnrollen, Stoffreste (Textilabfälle), Pillendosen, Kerzenreste, Abfälle aus Tischlereien, Tapetengeschäften,

Druckereien (Papierabfälle) und Baufirmen (angestoßene Kunststoffplatten, Kacheln).

Etwas in Vergessenheit geraten sind die klassischen freien Materialien (..), die in Wald und Park gesammelt wurden: Eicheln, Kastanien, Borke, Zweige, Moos und Flechten, Steine und Muscheln (Schnietzel u.a. 1976,S.18).

Solches Material hat nicht die glatten sauberen Oberflächen des gängigen Bastelmaterials, man kann sich daran schmutzig machen, damit Unsinn veranstalten oder sich auch verletzen. Gerade das aber macht die Attraktivität und die Anregung aus, die von ihm ausgeht: Es sind „Fundstücke“ aus der Welt der Erwachsenen, die vielseitig zu gebrauchen sind und immer wieder neuen Verwendungen dienen können. Es lohnt sich, zusammen mit den Kindern auf die Suche danach zu gehen, sei es, dass man auf Ausflügen Naturmaterialien sammelt oder Werkstätten besucht, die sich bereit erklären, überflüssiges Material abzugeben, oder in Supermärkten nach Verpackungsmaterial fragt.

Je vielfältiger und anregender das Angebot an Materialien ausfallen wird, desto einfallsreicher werden die Kinder damit umgehen und desto besser werden sich ihre handwerklichen Fertigkeiten und ihre Ausdauer ausbilden.

Aufbewahrung des Materials

Um zum Bauen und Gestalten anzuregen, sollte das Material möglichst übersichtlich und zugleich einladend aufbewahrt werden. Deshalb darf es nicht, jedenfalls so weit es die Benutzer nicht gefährden kann, in Schränken weggeschlossen werden. Offene geräumige Regale, die den Kindern Einsicht gewähren, ihr Interesse an den gesammelten Gegenständen wecken und zum Anfassen reizen, sind geeigneter. Um eine geordnete Nutzung zu sichern, können (möglichst mit den Kindern) Nutzungsregeln aufgestellt werden. Und natürlich ist alles Material nach Gruppen zu ordnen, so dass die Kinder wissen, wo sie Papier zum Malen oder Werkzeug finden oder wo die Fundstücke aufbewahrt werden, die vom letzten Ausflug mitgebracht wurden.

Platz sollte auch für die Aufbewahrung von Produktionen und Objekten vorgesehen werden. Wo das in den Räumen nicht möglich ist, können in den Fluren Regale mit Fächern aufgestellt werden. Jedes Regalfach bekommt dann das Foto und den Namen des Kindes, dessen Arbeiten sie enthalten.

Ausrüstung der Werkstatt

Zur Bearbeitung des Materials braucht man Werkzeug, das sich möglichst nicht auf eine einfache Werkzeugkiste beschränken sollte. Jede Einrichtung sollte über eine regelrechte Werkstatt verfügen, die neben dem gängigen Werkzeug mit einfachen Werkbänken ausgestattet ist und genügend Raum bietet, um auch mit sperrigen Teilen hantieren zu können. Spielwerkzeuge, wie sie von Spielzeugfirmen angeboten werden, sind dafür kaum zu empfehlen. Sie taugen allenfalls, um den Kleineren einen ersten Zugang zu ermöglichen. Wo sich Kinder ans Werk machen, sind besser die im Fachhandel erhältlichen Werkzeuge zu benutzen, die auch in kleineren Abmessungen angeboten werden: Erstens sind sie haltbarer und es lässt sich damit besser arbeiten. Zweitens drückt sich darin auch aus, dass die kindliche Anstrengung ernst genommen wird, indem sie das gleiche Werkzeug benutzen wie die Großen.

Der Umgang mit Werkzeug verlangt einige Hilfe von Seiten der Erwachsenen. Wie in anderen Bereichen auch, besteht die beste Anregung und Hilfestellung darin, dass die Fachkräfte selbst gerne mit Werkzeug und einfachen Werkzeugmaschinen (Stichsäge, Schlagbohrer, Hobel) umgehen und deren Handhabung beherrschen.

Der Zugang zu den Werkzeugen sollte auch nicht durch übermäßige Vorsicht behindert werden. Selbstverständlich besteht dabei die Gefahr, dass sich Kinder verletzen, und es ist wichtig, für die Verwendung klare Regeln einzuführen, die Verletzungen vorbeugen. Das gilt einmal für das Hantieren mit den Werkzeugen, aber auch für den Umgang mit andern Kindern. Je besser die Kinder in den Werkzeuggebrauch eingeführt werden, desto geringer ist die Gefahr, sich oder andere zu schädigen.

Umgang mit Gefahren in der Werkstatt

Die entscheidenden Sicherheitsmaßnahmen beziehen sich nicht auf den unmittelbaren Umgang mit dem Werkzeug, sondern auf das Verhalten der anderen. Nicht schubsen, nicht stoßen, nicht unbeherrscht vom Tisch aufspringen, nicht mit Werkzeug in der Luft herumfuchteln, nicht damit durch den Raum laufen – das sind die eigentlichen Gefahrenpunkte. (...) Beim Abwägen der Gefahren sollte auch bedacht werden, dass das immer abgeschirmte und ungeübte Kind, wenn es eines Tages dann doch

unbeaufsichtigt mit gefährlichem Werkzeug umgeht, viel größeren Gefahren ausgesetzt ist als in dem Falle, wo ein Kind unter Anleitung Erfahrungen im Umgang mit der Gefahr gewonnen hat (Schnietzel u.a. 1976,S.18).

Das „Atelier“

Neben dem Werken braucht auch künstlerisches Arbeiten einen angemessenen Raum. Da es sich an der Wahrnehmung und der Auseinandersetzung mit dem Material entzündet, kommt es darauf an, dass die Kinder einen Platz haben, der sich mit dieser Tätigkeit verbindet und wo sie die nötige Ausrüstung vorfinden. Denn nach Möglichkeit sollten künstlerische Betätigungen nicht auf vorgesehene Stunden beschränkt werden, sondern das Material dazu auch in den freien Zeiten zugänglich sein, z.B. in Form eines großen Maltisches, auf dem alle nötigen Utensilien zu finden sind. Das kann eine geräumige Ecke im Werkraum sein. Noch besser ist ein eigener Kunstraum, ein „Atelier“, das einer Anzahl Kindern gleichzeitig Platz bietet, das Kinder aufsuchen können, wenn ihnen danach ist, das sie andererseits zum künstlerischen Gestalten anregt, wenn sie es betreten.

Material fürs Atelier

Im Atelier findet sich eine Ansammlung der Materialien der unterschiedlichsten Art: Werkstoffe, Materialreste, Papiere und Pappen in allen Variationen, Farben und Pinseln, Naturmaterialien, Plastikreste, Bänder, Schnüre, Strippen, Kugeln, Glimmer, Glitter, Holz, Nudeln, Gewürze, Hülsenfrüchte, Zeitungen, Ton, Knete, wertvolles und wertloses Material aller Art. Ebenso die verschiedensten Werkzeuge und Arbeitsmittel wie Lupen, Spiegel, Mikroskope, Staffeleien, Spachtel, Küchenrolle, Mehlsiebe, Spritztüten, Löffel, Siebe, Gläser etc. Alle Materialien und Arbeitsmittel sollten so präsentiert werden, dass es überschaubar und eine Augenweide ist (Lill 1998,S.63).

3.7.3. Basteln, Bauen, Reparieren

Das Basteln war immer die eigentliche Domäne der Beschäftigungen im Kindergarten. Bauen von benutzbaren Anlagen oder auch nur Reparaturen gehörte zur Arbeit von Erwachsenen, von der Kinder frei zu halten waren. Und die damit beauftragt wur-

den, waren meist Männer, die außerhalb der Öffnungszeiten zu Werke gingen.

Bauen ist nicht nur Männersache

Bauen und Werken gilt noch immer vor allem als Männersache. Zwar sind Frauen nicht weniger befähigt, mit Werkzeug umzugehen und handwerkliche Arbeiten auszuführen, aber manche Fachkräfte können das mit ihrem weiblichen Rollenbild nicht vereinbaren, beschränken sich auf textiles Werken oder trauen sich handwerkliche Tätigkeiten schlicht nicht zu. Mangelndes Vorwissen oder fehlende Übung muss sie jedoch nicht davon abhalten, sofern sie eine Neigung dazu spüren. Mit der Übung wächst die Geschicklichkeit nicht anders als bei den Kindern. Und außerdem bieten sie damit den Mädchen ein Vorbild, diese durchaus attraktiven Tätigkeiten nicht den Jungen zu überlassen.

Darüber hinaus lassen sich Außenstehende als gelegentliche Gäste anwerben, interessierte Väter oder Großväter, die mit den Kindern einzelne Arbeiten ausführen. Insbesondere Rentner bieten sich dafür an, die ja häufig über lange handwerkliche Berufserfahrungen verfügen, und man sollte sich davon auch nicht wegen ihrer fehlenden pädagogischen Qualifikation abhalten lassen. „Wenn ein Fachmann oder ein Erwachsener mit handwerklichen Fähigkeiten den Kindern die Handhabung zeigt, sind sie besonders lernmotiviert, weil ihnen diese Zuwendung eines Erwachsenen die Ernsthaftigkeit ihres Tuns bestätigt“ (Feiner/Niderle/Michelis 1980, S. 39).

Mit Textilien arbeiten

Die Aufteilung in männlich und weiblich bestimmtes Werken sollte auch in der Gegenrichtung aufgebrochen werden. Zur Ausstattung der Werkstatt gehören eine Nähkiste, möglichst auch eine einfache, für Kinder nutzbare elektrische Nähmaschine und die Materialsammlung hat Stoffe und Stoffreste vorzuhalten.

Abgesehen von kleinen Reparaturen an den eigenen Kleidern lassen sich daraus Decken anfertigen, die die Höhle auskleiden, oder Attribute für die Verkleidungen erfinden. Zwar fällt es Kindern in diesem Alter noch schwer, mit Nadel und Faden umzugehen, aber die Möglichkeit, Stoffe mit geeigneten Klebmaterial zu verbinden, erlaubt mit den Stoffresten relativ frei und phantasievoll umzugehen.

Auch hier sollte sich die Beschäftigung nicht auf Mädchen beschränken. Spätestens beim Zurichten eines Segels für das Modellschiff oder dem Erfinden einer Fahne für den Kletterturm werden auch die Jungen dafür zu haben sein.

„Ernsthafte“ Arbeiten

In einer Konsumgesellschaft, die fast alle ihre Bedürfnisse über das Kaufen von gebrauchsfertigen Artikeln deckt, gewinnt die Erfahrung, dass Bedürfnisse auch über die eigene Arbeitstätigkeit erfüllt werden können, eine gesteigerte Bedeutung. Über das hergebrachte Basteln kann das nur bedingt erfahren werden, da dabei meist Dinge hergestellt werden, die wenig Gebrauchswert besitzen. Zwar werden die Kinder dafür sehr gelobt, aber zugleich werden die Ergebnisse doch etwas von oben herab betrachtet und sie landen schließlich oft genug in einer Ecke, wo sie still einstauben. Das heißt, Kinder erfahren die Nutzlosigkeit ihrer Anstrengungen, während alles, was ernsthaft gebraucht wird, aus dem Supermarkt beschafft wird.

Warum aber sollten Kinder nicht auch an nützlichen alltäglichen Verrichtungen beteiligt werden? Die Anerkennung solcher Tätigkeiten stärkt ihr Selbstbewusstsein so nachhaltig wie ein gelungenes Bild. Warum kann ein wackelnder Tisch nicht von den Kindern mit regulärem Werkzeug repariert werden? Sicher werden sie das nicht allein zuwege kriegen, aber sie können im Rahmen ihres Interesses und ihrer Fähigkeiten mitarbeiten. Bei einfachen Arbeiten braucht man daraus kein groß angelegtes Projekt zu machen. Es reicht mit dem Werkzeugkasten zu kommen und sich an die Arbeit zu machen (aber eben nicht nach Schließung des Kindergartens, sondern am hellen Vormittag), um einige interessierte Helfer um sich zu scharen. Oder warum sollten, wenn der Gruppenraum gestrichen werden soll, die Kinder (natürlich in Absprache mit den Eltern) dabei nicht mithelfen können?

Bau von Modellen

Unter Basteln versteht man im allgemeinen, dass modellartige Nachbildungen gebaut werden: In einen Schuhkarton werden Türen und Fensteröffnungen geschnitten, innen wird er dann in einzelne Abschnitte unterteilt, in denen mit Stoffen, Holzstückchen, Watte etc. die verschiedenen Räume einer Wohnung eingerichtet werden. Entsprechend kann man aus Holzabschnitten

ein ganzes Dörfchen aufbauen oder aus Klopapierrollen einen Fernsehturm zusammenkleben.

Solch verkleinerte Modelle folgen einer Spielperspektive, und sie bieten deshalb den Kindern die Vorteile des Spiels:

- Sie erlauben eine phantasievolle Gestaltung, die alle realen Vorbilder übergehen kann.
- Spielideen können ohne große Einschränkungen realisiert werden, ohne dass etwa dauerhafte Haltbarkeit oder Stabilität berücksichtigt werden müssen.
- Was in der Modellkonstruktion nicht zu realisieren ist, kann durch den spielerischen Umgang ergänzt werden. Der Fernsehturm kann dann auch mit einer Rakete kombiniert werden und sich in den Weltraum erheben.

Bastelarbeiten werden meist in Einzelarbeit angefertigt und können darüber ähnlich wie künstlerische Arbeiten die individuellen Wünsche und Phantasien Gestalt werden lassen.

Bauen „in echt“

Es ist für Kinder aber sehr attraktiv, Konstruktionen „in echt“ zustande zu bringen, zu bauen, was man benutzen und sogar begehen kann. Das übersteigt die Fähigkeiten und die Ausdauer einzelner Kinder, sie müssen gemeinsam und unter Anleitung eines Erwachsenen gebaut werden.

Eine wunderbare Gelegenheit zum „ernsthaften“ Bauen bieten Anlage und Umbau von Bewegungsbahnen. Aber auch Ablagen, eine Puppenkiste oder eine mobile Leinwand für das Schattenspiel lassen sich mit Kindern ohne großen Aufwand selbst herstellen und dann auch benutzen.

Höhere Anforderungen stellen Bauten im Außenbereich der Einrichtung, indem Anlagen neu angelegt, erweitert oder verändert werden, etwa durch den

- Bau von Hütten,
- Plattformen oder Kletterturm,
- Graben einer Höhle,
- Anlage einer Wasserstelle,
- Bau eines Lehmofens,
- Errichtung einer Begrenzungsmauer.

Beim Planen solcher Anlagen können zunächst Modelle als Vorlagen oder Zeichnungen angefertigt werden, die dann auf ihre Realisierbarkeit hin besprochen werden. Die kindlichen Vorstellungen und Wünsche werden dabei an den Anforderungen an Machbarkeit, Stabilität und Benutzbarkeit gemessen. Beim Bauen müssen die Abmessungen genau beachtet, die Konstruktion in der Waagrechten und Horizontalen sauber ausgeführt, die Verbindungen der Bauteile gesichert und die Belastbarkeit geprüft werden. Das heißt, beim Messen und Berechnen werden Erfahrungen mit physikalischen Gesetzen und mit technischen Konstruktionsprinzipien gemacht.

Im Innenbereich können unter Mithilfe der Kinder Zwischenstockwerke eingezogen, Geländer oder Kletterstangen angebracht werden.

Natürlich soll das nicht heißen, die Kinder zu „nützlichen“ Arbeiten anzuhalten. Es geht darum, dass sie an einem Beispiel die Erfahrung machen, dass sie handwerkliche Arbeiten ausführen können, die im Alltag gebraucht werden und ihn verbessern, statt nur Papier zu falten und Blumen zu trocknen. Schließlich wird die „öffentliche“ Anerkennung solcher auch in den Augen der Erwachsenen „nützlichen“ Tätigkeit das Selbstbewusstsein der Kinder mindestens so sehr aufbauen wie die Anerkennung einer Zeichnung, die danach oft genug in einer Mappe verschwindet (schon weil es einfach nicht genug Wände gibt, um alle Mal- und Bastelarbeiten auszustellen).

Zur Literatur zum Bauen und Werken

Publikationen zur Arbeit im Kindergarten beschränken sich fast ausschließlich auf die überkommenen Bastelarbeiten. Brauchbare Hinweise zu Arbeiten im Innen- und Außenbereich der Einrichtung geben Bücher, die sich mit diesen Fragen beschäftigen. Siehe dazu die Literaturangaben im Abschnitt „Der Raum als Erzieher“ und „Naturerleben und Naturerfahrung“. Um größere Arbeiten mit Kindern auszuführen, lohnt es sich die entsprechenden Veröffentlichungen zum Werken für Erwachsene durchzusehen und auf die Situation im Kindergarten zu übertragen.

3.7.4. Künstlerisches Gestalten

Bei handwerklichen Tätigkeiten stellen sich auch immer zugleich Fragen, wie die Gegenstände ästhetisch zu gestalten sind. „Ästhetisch“ heißt aber nicht unbedingt „schön“ im Sinne der Erwachsenen. Es bedeutet vielmehr, dass Kinder ihren sehr persönlichen Eindrücken und Wahrnehmungen in einem Produkt Gestalt zu geben versuchen. Über die Gestaltung werden die Wahrnehmungen verarbeitet und dem Bewusstsein näher gebracht. In diesem Bestreben entfalten Kinder großen Einfallsreichtum und Kreativität.

Künstlerische Schöpfung und Kreativität

Der Begriff der „Kreativität“ ist zu einer abgegriffenen Münze geworden. Genau genommen bezeichnet er nicht das, worum es bei einer künstlerischen Gestaltung geht.

Unter Kreativität, wie sie heute als eine „Schlüsselkompetenz“ in der Arbeitswelt gefordert wird, wird die Fähigkeit verstanden, alternative Verfahren und Strategien zu finden, indem die vorgefundenen Bedingungen in eine neue Ordnung gebracht werden und darüber zu einem überraschenden, aber effektiveren Ergebnis führen. Kreatives Verhalten zielt auf Problemlösungen in der Produktion wie in der Gesellschaft. Das Vorgehen unterscheidet sich vom rationalen Nachdenken dadurch, dass es auf den raschen assoziativen Einfall setzt, der häufig schneller und umstandsloser zum Ziel führt.

Künstlerisches Schaffen sucht aber nicht elegante Problemlösungen zu finden. Sie ist vielmehr auf die sichtbare sinnliche Gestaltung von Gefühlen, Wünschen, Träumen, Ängsten und Phantasien gerichtet. Sie gestaltet die menschliche Innenwelt und macht sie über die konkrete Gestaltung wahrnehmbar und mitteilbar. Sie verfährt nicht nur „kreativ“, sondern „schöpferisch“. Das gilt für das künstlerische Tun der Kinder nicht anders als für die Arbeit professioneller Künstler.

Das Kind als Künstler

Ästhetische Gestaltung erlaubt es Kindern, der gegenständlichen Welt ihren eigenen unverwechselbaren Stempel aufzudrücken, ihre Wahrnehmungen, ihre Sicht und ihre Wünsche darin zu vergegenständlichen. Ähnlich wie das Spiel erlauben künstlerische Gestaltungen, die eigene Innenwelt in eine Form zu überführen, die kommunizierbar und mitteilbar ist. Auch hier ent-

steht jener „dritte Bereich“ zwischen der sozialen Außenwelt und der eigenen Innenwelt, eine vermittelnde Sphäre, die die beiden Bereiche versöhnt, die oft als unvereinbare Gegensätze erlebt werden. Kinder tun sich noch schwer, sprachlich mitzuteilen, was sie in ihrem Innern bewegt und beschäftigt. Umso wichtiger wird es, dass sie es malend und gestaltend zum Ausdruck bringen.

Leichter als in künstlerischen Gestaltungen gelingt das Kindern im Spiel. Aber das kindliche Spiel ist flüchtig, realisiert sich nur im Augenblick des Spielens selbst. Auch kennt das kindliche Spiel kein Publikum. Die künstlerische Gestaltung, die Zeichnung, das gemalte Blatt Papier, das gestaltete Objekt überdauert und es kann Betrachter finden, die es enträtseln und die darin enthaltenen Zeichen verstehen.

Anregung, nicht „Kunstkritik“

Die künstlerische Gestaltung kann zwar auch gelegentlich flott von der Hand gehen, im allgemeinen aber stößt sie immer wieder auf Hindernisse und Schwierigkeiten. Sie liegen im schöpferischen Prozess selbst und in der Auseinandersetzung mit dem verwendeten Material begründet, und gerade an diesen Stellen braucht das Kind Ermutigung und Anregung durch die Fachkräfte, um nicht aufzugeben. Dabei sind offene oder versteckte Urteile zu vermeiden.

Phasen des kreativen Prozesses

1. Die erste Phase wird als Vorbereitungsphase bezeichnet. Hier werden gedanklich, aber auch materiell Ideen, Materialien, Impulse gesammelt, ohne dass zwischen wichtigen und unwichtigen Sammlungsstücken unterschieden wird. (...)

2. Die nächste Phase kreativer Prozesse wird als Inkubationsphase bezeichnet. In dieser Phase befasst sich das Kind mit dem gesammelten Material, kombiniert Möglichkeiten, ist quasi „infiltriert“ von einer Suche nach Lösungen und findet doch noch nicht zu befriedigenden Erkenntnissen, wie es zu einem Ergebnis kommen könnte. Unruhe und Frustration sind die emotionalen Dimensionen dieser Phase.(...)

3. Auf die Inkubationsphase folgt die Einsichts- und Produktionsphase. Sie beginnt mit jenem ganz und gar unplanbaren und unvorhersagbaren Moment, da sich die Möglichkeiten und Ex-

perimente der vorherigen Phasen in eine deutliche Erkenntnis verwandeln. (...) Diese Phase wird in der Kreativitätsforschung als Verifikationsphase bezeichnet. (...) Die gefundene Lösung wird angewandt, erprobt, getestet, geformt, verfeinert und der Umwelt präsentiert (Braun 1998,S.34-37).

Bewertungen setzen die Kinder einem Leistungsdruck aus, der gerade die Entfaltung der schöpferischen Fähigkeiten behindert. Ihre Produktionen drücken ja gerade aus, was in jedem einzelnen Kind vor sich geht, die Sichtweisen und die Art der Verarbeitung wird deshalb bei jedem anders ausfallen. Und selbstverständlich werden Geschicklichkeit und Ausführung sich sehr unterscheiden. Es kommt dabei vor allem darauf an, dass jedes Kind zu seinem eigenen Ausdruck findet, unabhängig davon, ob es den ästhetischen Vorstellungen der Fachkräfte entspricht. Bei individuell ausgeführten künstlerischen Tätigkeiten ist deshalb erst einmal jede Normierung und Bewertung zu unterlassen. Entscheidend für jedes Kind ist der Prozess, der Weg, über den seine inneren Vorstellungen auf dem Papier, im Tonklumpen oder was es sonst sein mag, Gestalt annimmt. Das Ergebnis (das bei solchen Arbeiten sowieso kaum „gerecht“ zu beurteilen ist) ist demgegenüber nebensächlich, auch wenn manche Eltern „Leistungen“ ihrer Kinder bewertet sehen wollen.

Auch wenn inhaltliche und formale Vorgaben möglichst zu vermeiden sind, da sie die Gestaltung der eigenen inneren Bilder behindert, können Tipps und Hinweise den Kindern helfen, ihre Ideen besser zu realisieren. Kinder beginnen oft ohne klare Vorstellungen, lassen sich spontan davon leiten, was ihnen beim Machen einfällt. Der Prozess der Gestaltung bleibt dadurch offen, führt sie aber auch immer an Punkte, wo sie nicht mehr recht weiter zu machen wissen. Dann ist die Hilfe eines Erwachsenen sehr erwünscht. Das geschieht am besten, indem man sich auf ein Gespräch einlässt, nachfragt, wie das Gestaltete gemeint ist und wie es weitergeführt werden soll. „Das Kind zu unterstützen, ihm zu helfen, seiner Phantasie Form zu verleihen bedeutet, so lange mit ihm im Gespräch, im Kommunikationsprozess zu bleiben, bis es selbst die Konkretion seiner Vorstellung gebildet hat“ (Braun 1995,S. 146).

- Ingeborg Becker-Textor: Kreativität im Kindergarten. Anleitung zu einer kindgemäßen Intelligenzförderung, Freiburg 2001 (10.Auflage)

Wie Kreativität geweckt wird durch den Umgang mit Naturmaterialien, wertlosem Alltagsmaterial, Naturbeobachtung, Gestalten, Spiele, Gespräche

Zeichnen und Malen

Dass Kinder ihre inneren Bewegungen zum Ausdruck zu bringen suchen, zeigt sich sehr anschaulich an der Entwicklung des kindlichen Zeichnens und Malens.

Sobald sie einen Stift halten können, beginnen Kinder mit Begeisterung, auf Blättern Spuren zu hinterlassen: Auf- und Abwärts- und Kreisbewegungen, später auch fahrigere unsichere Linien, die aus der Handbewegung heraus entstehen. Was sie begeistert, ist die sichtbare „Lebensspur“, die die eigenen Bewegungen auf dem Papier hinterlässt und „Selbstwirksamkeit“ erfahren lässt.

Aus den Strichen und Kreisen formen sich nun Figuren, die bei allen Kindern mehr oder weniger in der gleichen Reihenfolge erscheinen: Der Kreis, aus dem kurze Linien wie Fühler heraus-treten. Aus den Fühlern werden Arme und Beine und ergeben den Kopffüßler, der dann auch mit Augen und Mund versehen wird, die Hände bekommen Haken, die die Finger andeuten.

Aus dem gleichen unförmigen Kreis entsteht der Baum, der mit dicken auf- und abfahrenden Strichen einen Stamm bekommt. Zunächst fliegt er, bis er sich an der unteren Begrenzungslinie „erdet“. Der Kreis, das Umschließende, wird gleichzeitig zum Haus, das deshalb anfangs bauchige Wände und gebogene Fenster behält. Schließlich wird der mit Fühlern versehene Kreis als Sonne an den Himmel gesetzt und die Fühler werden zu langen Strahlen.

Dass die Entwicklung des Zeichnens so gleichförmig und einheitlich verläuft, zeigt, dass Kinder zunächst nicht nach äußeren Eindrücken zeichnen. Auch Kinder, die in Hochhäusern leben, malen die typischen bauchigen Hütten. Auch die Farbe spielt noch eine untergeordnete Rolle. Erst wenn diese typischen Elemente von Kinderzeichnungen versammelt sind, der Kopffüßler, das Haus, der Baum und die Sonne, beginnen sich äußere Eindrücke bemerkbar zu machen, suchen die Kinder immer mehr die Außenwirklichkeit abzubilden. Das erfolgt bei den meisten Kindern erst um das sechste Lebensjahr, ist aber wohl davon abhängig, wie viel Anregung zum Malen sie erhalten.

Gestaltung von Objekten

Auch beim plastischen Gestalten ist es zunächst die Spur, die die Hände in der Knetmasse oder im Ton hinterlassen, und noch keine vorgegebene Gestalt, die in eine greifbare Form gebracht werden muss. Ähnlich werden gesammelte Gegenstände, die durch ihre Formen oder Farben beeindrucken, in zufälligen und überraschenden Kombinationen zusammengefügt, ohne damit konkrete Absichten zu verbinden. Daraus entwickeln sich später die plastischen Arbeiten, für die sich im Arbeitsprozess eine Vorlage herauschält, oder die noch später eine vorweg imaginierte Vorlage realisieren.

Die von älteren Kindern gerne ausgeführten Collagen sprechen diese Erfahrung an. Auch hier ergeben sich überraschende Gestaltungen aus dem spontanen Umgang mit dem Material.

Sicher ist es nicht zufällig, welche Formen und Gestalten sich im Prozess der Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit dem Material herauschälen. Aber zunächst bleibt der Ausdruck tastend und unbewusst, rückt jedoch über die wachsende Beherrschung des Materials und der Bearbeitungstechniken dem Bewusstsein näher, bis schließlich Absichten und Vorlagen schon am Beginn des Schaffens stehen. Und dabei werden die inneren Gestalten deutlicher, werden genauer wahrgenommen und zugleich wächst Zielstrebigkeit und Ausdauer, um sie in mitteilbaren Schöpfungen zu realisieren.

Wertschätzung des Kindlichen Kunstschaffens

Was Kinder dabei an Gestaltungen zustande bringen, muss deshalb auch „ankommen“ und ernst genommen werden. Ein nebenbei geäußertes pflichtgemäßes „Schön“ kann das Gegenteil dessen bewirken, was es aussagt, weil es auch ein Stück Herablassung signalisieren kann, eine Mischung, mit der sich auch Künstler immer wieder konfrontiert sehen: Ihre Produkte sind ja wie die kindlichen „Beschäftigungen“ in den Augen vieler „ernsthafter“ Menschen reichlich nutzlos.

Die Sache ändert sich dort, wo eine kunstbegeisterte Erzieherin mit Lust und Liebe selbst malt. Ihre Anerkennung wird für das Selbstbewusstsein der Gelobten ein ganz anderes Gewicht haben und ist für Kinder der beste Ansporn, um ihre künstlerischen Einfallsreichtum zu beflügeln. Natürlich leistet das auch die Anerkennung ihrer „Kunstwerke“, wenn Bilder aufgehängt oder ihre Produkte ausgestellt werden. Wo das Gestalten eigenständi-

ger „Kunstwerke“ zum Alltag der Einrichtung gehört, macht es dann auch Sinn mit den Kindern Museen oder Künstler in ihren Ateliers zu besuchen. Die Kinder können nun einen „fachmännischen“ Blick entwickeln, der ihre eigenen Kreationen wieder befördert und ihre Ausdrucksfähigkeit anregt. Zugleich führt es ihnen vor, wie sie ihre eigenen Schöpfungen öffentlich präsentieren können. Künstlerisches Arbeiten ist auf Kommunikation gerichtet, es ruft nach dem Betrachter, der sie anerkennt und sich in ihm wiederfindet.

Natürlich verfügt keine Einrichtung über so viel Wandfläche, um Gemaltes und Gestaltetes ständig auszustellen. Ohne Probleme aber kann für alle Kinder, die das wünschen, eine Sammelmappe geführt werden, in der ihre Kunstwerke aufbewahrt und jederzeit angesehen werden können. Die Kinder selbst können daran ihre Entwicklungen verfolgen („Schau mal, das hab ich damals gemacht. Da war ich noch klein“). Und sie können sie Eltern und Freunden zeigen.

Gelegentlich wird es möglich sein, eine regelrechte Ausstellung zu organisieren, zu der dann Außenstehende eingeladen und die mit einem kleinen Fest verbunden wird.

- Daniela Braun: Handbuch Kunst und Gestalten. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindergruppen, Freiburg 1998

Entwicklung des kindlichen Malens und Modellierens. Zahlreiche Vorschläge für Arbeitstechniken und Materialien

- Jürgen Wüst/ Ruth Wüst (Hg.): Kunst als Medium im Elementarbereich. Grundlagen – Erfahrungen – Praxisbeispiele, Donauwörth 1999

Begegnung im Kindergarten mit großer Kunst und Umgang mit dem Medium Kunst im Elementarbereich

Kunst als Gruppenaktivität

Da alles künstlerische Gestalten auf den individuellen Ausdruck gerichtet ist, gelingt es im allgemeinen am besten in Einzelarbeit. Es ist dann oft zu beobachten, „dass Kinder, die malen und gestalten, so ‚versunken in sich selbst‘ sind, so ‚vertieft‘ in ihre Arbeit, dass sie sehr stille werden und scheinbar für eine Weile durch nichts ablenkbar sind“ (Braun 1998, S. 134). Sie brauchen dann den Raum und die Zeit, ihre Gestaltungen zu Ende zu bringen.

Allerdings tun sie das bevorzugt, wenn neben ihnen auch jemand malt, brauchen also durchaus den sozialen Zusammen-

hang. Und natürlich vergleichen sie ihre Produkte miteinander. Aber sie bewerten sie dabei kaum, drücken eher aus, ob es ihnen gefällt oder nicht gefällt. Aber auch künstlerische Vorhaben lassen sich mit Kindern als Gruppenarbeit anlegen, zum Beispiel, indem jedes Kind auf einem großen Plakat einen abgegrenzten Raum zum Ausmalen erhält oder auch indem man sich auf ein gemeinsames Thema einigt. Schwieriger wird es sein, die vielen verschiedenen Stile und Einfälle in einer einheitlichen Gestaltung zu verbinden.

Bei Projekten, die mehr handwerklich ausgerichtet sind und bei denen die Brauchbarkeit stärker im Vordergrund steht, lassen sich die unterschiedlichen Fähigkeiten einfacher kombinieren, um zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. In beiden Fällen können die Arbeiten gemeinsam geplant, vorbereitet und ausgeführt werden. Gruppenaktionen haben den Vorteil, dass man en passant wieder einen einsehbaren Anlass zur Sprachförderung bekommt (die gemeinsame Diskussion) und sich die Kinder bei der Durchführung gegenseitig verständigen und koordinieren müssen (womit das soziale Lernen befördert wird). Warum sollte man beispielsweise, nachdem man beim Renovieren geholfen hat, nicht gemeinsam eine Wand des Gruppenraumes bemalen?

- ***Silke Schönrade: Kinderräume – Kinderträume... oder wie Raumgestaltung im Kindergarten sinn-voll ist, Dortmund 2001***
Zur kindgemäßen Gestaltung von Räumen in den Einrichtungen

Bauen, Kunst, Natur und Technik

Es sei abschließend noch einmal darauf hingewiesen, dass über einfache handwerkliche und künstlerische Tätigkeiten wie nebenbei naturwissenschaftliche Grundbegriffe erfahren werden: Es müssen die Relationen von Größen und Mengen richtig eingeschätzt werden, es wird die Wirkung von Hebeln oder der Schwerkraft erfahren, die Mischung von Farben beobachtet werden. Und es lohnt sich, sich die Zeit zu nehmen, mit den Kindern spielerische Umwege zu gehen, die dabei immer wieder auftauchen: Eben nicht gleich die richtige Schraube aus dem Kasten zu holen, sondern die vielen Schrauben durchprobieren zu lassen, bis eine passt, oder am Waschbecken zu erkunden, welche Gegenstände aus dem Gruppenraum schwimmen und welche untergehen etc., auch wenn man hinterher die Sachen wieder zum Trocknen liegen lassen muss.

Tätigkeiten des Bearbeitens und Gestaltens bieten Anlass, über die Herkunft und die Entstehung des Materials zu sprechen. Sowohl der Naturzustand wie die technische Bearbeitung können über Darstellungen in Medien anschaulich vermittelt werden. In Exkursionen können Naturmaterialien selbst gesammelt oder technische Bearbeitungsprozesse in Werkstätten beobachtet werden.

Verständnis für technische Verfahren setzt handwerkliche Erfahrungen voraus, und im Vergleich mit der eigenen handwerklichen Tätigkeit kann überhaupt erst die Arbeitsweise einer Maschine verstanden werden, die dem Menschen die mechanischen Arbeiten abnimmt. Darüber kann dann wiederum verstanden werden, wie sehr die industrielle Fertigung den Reichtum und die Lebensgrundlagen der Bevölkerung vermehren konnte.

Schließlich wird über die ästhetische Gestaltung auch das Streben nach ständiger Verbesserung und Vervollkommnung angelegt, das die Grundlage für die Weiterentwicklung von Gesellschaft und Wirtschaft liefert. Gerade indem Kinder lernen, Brauchbarkeit und Schönheit miteinander zu verbinden und im gleichen Produkt zu realisieren, werden sie befähigt, später als „innovative“ und „kreative“ Mitarbeiter an der industriellen Produktion und an der Lösung gesellschaftlicher Aufgaben teilzunehmen.

3.8 NATUR, UMWELT UND TECHNIK

Naturerleben und technisch-naturwissenschaftliche Naturbeherrschung werden seit den Tagen der Romantik als unversöhnliche Gegenpole gesehen. Hier das gefühlvolle Eintauchen in die Schönheiten der Natur, dort die berechnende Nutzung von Ressourcen und Naturgesetzen. In der Auffassung von Kindern bestehen diese harten Gegensätze noch nicht, und gerade die Entwicklung einer ökologisch angemessenen Technik zeigt, dass dieser historische Gegensatz nicht zwangsläufig ist.

3.8.1. Zur Einheit von Naturerleben, Naturwissenschaft und Technik

Kinder sind in den Jahren, in denen sie die Einrichtungen des Elementarbereichs besuchen, von allen Erscheinungen fasziniert, die sie in der Natur beobachten. Sie lieben es, sich im freien Gelände zu bewegen, auf Bäume zu klettern, über Gräben zu springen. Sie wühlen mit Ausdauer in der Erde, buddeln Höhlen, bauen Dämme an Bächen oder machen sich an Wasserpflützen und Tümpeln zu schaffen. Sie spielen mit Wurzeln und Rindenstücken, sammeln auffällige Steine, Kastanien oder Tannenzapfen. Sie beobachten, wie aus einem Samen Pflanzen keimen, entdecken Vogelnester und zeigen ein intensives Interesse an Tieren.

Der kindliche „Animismus“

Aus dem Umgang mit der Natur entstehen Fragen: Warum ist das Feuer rot? Warum kann Eisen nicht verbrennen? Warum fällt der Mond nicht vom Himmel? Wo ist der Wind, wenn er nicht weht?

Im allgemeinen spricht man Kindern ein animistisches Bewusstsein zu. Sie würden alle Naturerscheinungen in Analogie zu sich selbst als belebt betrachten: Der Wind wird dann zu einem Wesen, das einem absichtlich ins Gesicht bläst, das Stuhlbein, über das man gestolpert ist, wird geschlagen, weil es einen hat stolpern lassen. Dem stehen die „objektiven“ Naturgesetze gegen-

über, deren Wirkungen sich unabhängig von persönlichem Wollen oder Empfinden vollziehen. Wir haben gelernt, diese abstrakten Gesetzmäßigkeiten für die eigentliche und tatsächliche „Wirklichkeit“ zu halten. Naturwissenschaftliche Gesetze geben aber nicht die Wirklichkeit wieder, sondern liefern Beschreibungen, die uns erlauben, auf die Natur einzuwirken und sie zu bearbeiten. Wir übersehen dabei auch, dass wir in anderen Bereichen die Natur ebenso „animistisch“ betrachten wie Kinder: Auch wenn wir überzeugend erklären können, dass sich die Erde um die Sonne dreht, geht sie für unsere Wahrnehmung doch tagtäglich auf und unter wie der Sonnenwagen in der griechischen Mythologie. Und bei der Betrachtung der auf- und abwogenden Meereswellen denken wir nicht an die Anziehungskräfte des Mondes, die die Gezeiten beeinflussen, sondern überlassen uns den Gefühlen, die das Naturschauspiel in uns auslöst.

Kinder erleben Natur ästhetisch, d.h. mit allen Sinnen. Sie beobachten fasziniert und überrascht, was sich um sie herum bewegt. Dass sie dabei von ihren Wahrnehmungen ausgehen und ihre eigenen Körpererfahrungen übertragen, erlaubt gerade ein erstes und sehr folgenreiches Verstehen. Der über die Böschung hinab kullernde Stein erzeugt eine Vorstellung von Schwerkraft, weil man sich auch selbst die Böschung hinunter rollen lassen kann. Den Vogel, der einen Regenwurm verschlingt, treibt der Hunger, den man auch selbst im Magen spüren kann. Das Denken in Analogien ist eine erste und weit reichende Form des Denkens, auf dem abstrahierendes und analysierendes Denken aufbauen kann und aufbauen muss.

Kinder trennen nicht nach Natur und Technik

Mit dem gleichen neugierigen und offenen Blick, mit dem sie beobachten, wie sich der Teig an den Stockbrotten über dem Feuer bräunlich färbt, fragen sich Kinder auch, woher der Toaster weiß, wann er die Toastschnitte ausspucken muss. Sie kennen keinen Gegensatz von Natur und Technik, es sei denn, er würde schon in jungen Jahren eingepflegt im Sinne eines falsch verstandenen Umweltschutzes, für den Natur gut und alles Technische von Übel ist. Auch hier erweist sich der naive Blick des Kindes als brauchbarer: Was sich die Technik zunutze macht, sind schließlich die gleichen Gesetzmäßigkeiten, die auch die Natur regieren. Und diese Gesetzmäßigkeiten haben alle menschlichen Kulturen genutzt, um ihr Leben zu erleichtern und zu verbessern.

Es ist keine Frage, dass aus der modernen Technik Probleme erwachsen. Sie resultieren daraus, dass technische Verfahren angewandt werden, ohne die Rückwirkung auf das Gewebe der Natur ausreichend zu berücksichtigen, die damit langfristig die Natur und das menschliche Leben zu schädigen drohen. Auch für ökologische Probleme öffnet sich das mitfühlende animistische Denken. Wenn Tiere und Pflanzen, ja die gesamte Natur als Freunde und Mitwesen des Menschen betrachtet werden, können sie als Geschöpfe beachtet und schonend mit ihnen umgegangen werden.

Die Gegenüberstellung von Natur und Technik geht in der Geschichte der deutschen Kindergartenerziehung auf die „Bewahrpädagogik“ zurück. Die Begegnung mit der Natur wurde als das notwendige Gegengewicht zu den verderblichen Einflüssen der „Zivilisation“ gesehen. Sie sollte die schöpferischen Kräfte freisetzen, die von der technischen Beherrschung der Natur behindert würden. Diesem Ziel diente die Beschäftigung mit der Natur im Kreislauf der Jahreszeiten, die bis vor wenigen Jahrzehnten zum Handwerkszeug der deutschen Erzieherin gehörte.

Naturwissenschaftliche Grundbildung nach 1968

Mit der massiven Kritik an der überkommenen Kindergartenpädagogik nach 1968 wurde neben der Forderung, Kindern Einblick in die Gesellschaft zu geben, auch bereits eine naturwissenschaftliche Frühbildung gefordert, die den Kindern Grundlagen ihrer beruflichen Qualifikation vermitteln sollte.

Die Frage war, wie das zu geschehen hatte. Auf der einen Seite wurden didaktische Programme und Materialien entwickelt, deren Hersteller auf spielerische Weise Grundlagen naturwissenschaftlichen Denkens zu vermitteln versprochen. Sehr verbreitet waren Spielsätze, mit denen Mengen- und Größenverhältnisse wahrgenommen und die Mengenlehre der Schule vorbereitet werden sollte. Diese Materialien hatten aber kaum die versprochene Wirkung. Die Kinder verloren rasch das Interesse daran und die aufwendigen Materialkästen verstaubten früher oder später in den Regalen.

Zugleich erschienen aber bereits eine ganze Reihe Publikationen, die physikalische und chemische Experimente beschrieben, die man mit Kindern durchführen konnte und die den Kindern gestatteten, naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten in anschaulicher Erfahrung nachzuvollziehen. Sie konnten sich je-

doch in den Einrichtungen nicht durchsetzen. Einerseits stand die soziale Erziehung und die Einbeziehung der Kinder in die Gesellschaft, wie sie der Situationsansatz vorsah, im Vordergrund. Andererseits fühlten sich die Erzieherinnen, anders als bei der sozialen Bildung, dafür kaum zuständig. In ihrer Ausbildung spielten diese Themen keine Rolle und sie fügten sich auch kaum in das tradierte Berufsbild einer Erzieherin.

Die Publikationen zur naturwissenschaftlichen Frühbildung aus diesen Jahren bieten noch immer eine reiche Fundgrube für naturwissenschaftlich ausgerichtete Aktivitäten und Experimente.

- Graeb, Gerhard: Wissen schafft Freude, München 1973

Reichhaltige Sammlung von physikalischen Experimenten zu Wasser, Luft, Wärme, Schall, Licht, Elektrizität, Magnetismus, Schwerkraft und Hebelwirkung

- Holzhey, Christiane/ Lüscher, Edgar: Kinder entdecken Physik, München 1977

Experimente zu festen Stoffen, Wasser, Wetter, Luft und anderen physikalischen Erscheinungen.

Naturwissenschaftliche Frühbildung nach PISA

Erst seit PISA wurde dann plötzlich eine naturwissenschaftliche Frühbildung von allen Seiten gefordert. Es ist offensichtlich, dass die Pädagogik des Elementarbereichs auf diesem Gebiet einen großen Nachholbedarf hat, der jedoch in der Alltagsarbeit der Einrichtungen auf beträchtliche Schwierigkeiten stößt. Nicht nur, dass die Fachkräfte nicht die notwendige Vorbildung haben, den Einrichtungen fehlt es auch an einer geeigneten Ausstattung mit Material und Gerätschaften. Vor allem aber fehlen brauchbare pädagogische Modelle. Sieht man sich an, was in neueren Publikationen und in Bildungsplänen empfohlen wird, so geht das noch kaum über die schon in den 70er Jahren vorge schlagenen Konzepte hinaus.

Das Hauptproblem liegt darin, dass hier wie dort vereinzelte Experimente, die durchaus auf dem Niveau kindlichen Verständnisses angesiedelt sind, aneinander gereiht werden. Es fehlt der konkrete Handlungsbezug, in den sich diese Experimente eingliedern lassen und darüber als brauchbar und sinnvoll erfahren werden. Sie erfüllen deshalb bislang kaum die zentrale Forderung an jede Elementarpädagogik, Bildungsangebote und Lerninhalte in konkreten einsehbaren Handlungskontexten zu entwickeln.

Ökologisches Naturverständnis

Anders ist die Situation im Bereich von Umweltschutz und Ökologie. Hier wurden anwendbare Konzepte ausgearbeitet und ein an ökologischen Kriterien ausgerichtetes Naturverständnis hat die überkommene zivilisationskritische Behandlung der Natur abgelöst. In diesem Rahmen sind Kinderfarmen entstanden, haben sich die Waldkindergärten verbreitet und bekamen Naturausflüge einen neuen Stellenwert in den Einrichtungen.

Alle diese Aktivitäten bieten nicht nur einen neuen Zugang zu Natur und der Verankerung des Menschen in natürlichen Kreisläufen. Sie stellen auch eine wertvolle Voraussetzung für jede naturwissenschaftliche Frühbildung dar. Denn ein naturwissenschaftlich ausgerichtetes Naturverständnis kann sich nur auf der Grundlage von Naturerfahrung und Naturerleben herausbilden.

3.8.2. Naturerleben und Naturerfahrung

Der Umgang mit der Natur bietet Kindern vielfältige Anregungen und grundlegende Erfahrungen. Sie langweilen sich so gut wie nie, wenn sie mit andern Kindern die Natur durchstreifen, dort verweilen können, wo sie etwas entdecken und dabei ihr Zeitmaß selbst bestimmen dürfen. Erst wenn sie sich den Absichten der Erwachsenen unterordnen müssen, wie das häufig auf Familienausflügen der Fall ist, kommt Langeweile und Unlust auf.

Faszination in der Natur

Die Faszination, die der Aufenthalt in der Natur auf Kinder ausübt, hat gute Gründe:

- Natürliches Gelände hält eine Mischung von bekannten und überraschenden Eindrücken bereit. Jedes Kind wird darin vertraute Wahrnehmungen wiederfinden, die ihm die Orientierung erleichtern. Zugleich verändert sich Natur ständig mit dem Wetter, mit den Tageszeiten und den Jahreszeiten, und fordert zu immer neuen Wahrnehmungen heraus. Auch ist eine natürliche Umgebung so vielfältig, dass sie immer noch Neues bereit hält, das bislang nicht bemerkt worden ist.
- Natürliches Gelände fordert die kindliche Bewegungslust heraus. Anders als die Matte in der Turnhalle besteht ein Stück

Wiese aus Unebenheiten, an die man sich anpassen, enthält nasse Stellen, die man umgehen oder überspringen muss. Mit jedem Schritt wird ein neues Problem gestellt, das möglichst geschickt zu lösen ist. Je nach seiner Formation fordert das Gelände mal zum Springen, zum Rennen, zum Klettern oder einfach dazu heraus, sich auf einem Fleck auf den Boden zu werfen und stille zu halten. Abhänge bieten sich an, um in Purzelbäumen hinunterzurollen oder auf dem Hosenboden abwärts zu rutschen.

- Natürliches Gelände steckt voller Spielideen. Was im Gelände zu finden ist, kann für Spiele genutzt werden: Aus Kieselsteinen werden Münzen, ein überhängender Strauch kann als Höhle dienen. Am aufgestauten Bach kann man ein Wasserrad installieren, Rindenstücke werden zu Booten zurechtgeschnitten und man lässt sie um die Wette fahren.
- Der Aufenthalt in der Natur konfrontiert mit Geheimnissen und erzeugt Fragen. Man stößt auf Spuren, denen nachgegangen werden kann, Fußabdrücke im weichen Gelände oder im Schnee, den Fressgängen von Insekten unter der Rinde, den Ausscheidungen frei lebender Tiere. Rufe sind zu hören, die erschrecken können oder anziehend klingen, und die man erst entziffern muss. Die Fragen und die Vermutungen, mit denen sie Kinder zunächst zu beantworten versuchen, feuern die Neugier an und geben Anstoß zu ersten naturwissenschaftlichen Vorstellungen und Kenntnissen.

Spielen mit den Elementen

Im Bereich der unbelebten Natur sind es die Elemente, die Kinder anziehen, insbesondere Wasser und Feuer.

Wasser ist das Element, das Menschen am meisten beeindruckt. Nicht zufällig bevölkern Urlauber vorzugsweise die Strände von Meeren und Seen. Im Hintergrund wirkt hier sicherlich die unbewusste Erinnerung nach: Vor der Geburt lebten wir alle im wässrigen Milieu des Fruchtwassers. Kinder stehen dem lebensgeschichtlich noch näher und auch das mag ihre grenzenlose Ausdauer beim Umgang mit dem Wasser erklären.

Darüber hinaus aber ist es die Lebendigkeit, die schier unbegrenzte Verwendbarkeit und Anpassungsfähigkeit von Wasser, die diese Spiele attraktiv macht. Wasser kann stehen, fließen, sprudeln, spritzen, herabstürzen und vom Himmel fallen. Im Spiel kann man es eintrüben, säubern, aufstauen, in Mäandern fließen, sich in einer Pfütze erwärmen lassen und noch unend-

lich viel mehr damit anstellen. Man kann es sogar zum Löschen von Feuer benutzen.

Feuer hat eine ähnlich tiefe Bedeutung: Es gibt Wärme, wirkt in seinem sich ständig veränderndem Flackern lebendig, man kann damit kochen und backen. Zugleich hat es eine zerstörerische Seite, die Angst macht. Aufgrund der Lebensverhältnisse haben die meisten Kinder keinen Zugang mehr zu offenem Feuer. Gekocht wird auf dem Elektroherd, der Heizkessel steht im Keller und es ist kaum erkennbar, dass in ihm ein Feuer brennt, das die Wärme für die Heizkörper liefert. Um so größer ist die Lust der Kinder, Feuer zu machen und mit Feuer zu spielen. Darin werden sie aber oft genug von überängstlichen Erwachsenen gehindert, und es steigen die Chancen, dass sie es heimlich machen und dadurch tatsächlich Gefahren herauf beschwören.

Feuer gibt neben Wärme auch Licht. In der Wohnung kommt es von den Glühlampen, aber auf den Kerzen brennt ein kleines Feuer, das bei jedem Lichtzug flackert wie ein großes Feuer im Freien. Die Sonne ist eine Feuerkugel, sie blendet und schmerzt die Augen, wenn man sie ansieht. Licht erzeugt Schatten, und die Schatten spielen mit dem Licht und verändern sich ständig. Wenn man sich gegen das Licht stellt, kann man den eigenen Schatten zum Tanzen bringen und die seltsamsten Figuren erzeugen.

Aber auch Erde oder Luft ziehen Kinder an. Die Luft wird vor allem über die sich ändernden Wetterbedingungen erfahren, über Wind, Sturm oder auch die Stille ohne jede Luftbewegung. Den Wind kann man mit Rohren oder Windspielzeug zum Heulen bringen. Und er treibt den Drachen über den Himmel, solange man ihn geschickt zu steuern versteht.

Die Erde ist voller Geheimnisse: Sie enthält seltsame Lebewesen, auf die man beim Aufgraben stößt, sie kann ganz unterschiedliche Formen annehmen, von der Gartenkrume über den Lehm bis zu den Steinen im Untergrund, die am Weitergraben hindern. Sie riecht jeweils anders und fühlt sich anders an. Man kann in ihr graben, sie liefert das Material zum Bauen oder lädt einfach zum Matschen und Buddeln ein.

- Gisela Walter: Wasser. Die Elemente im Kindergartenalltag, Freiburg 2000 (11.Auflage)

- Gisela Walter: Luft. Die Elemente im Kindergartenalltag, Freiburg 2001

- *Gisela Walter: Erde. Die Elemente im Kindergartenalltag, Freiburg 2002*

- *Gisela Walter: Feuer. Die Elemente im Kindergartenalltag, Freiburg 2002*

Serie zur Arbeit mit den Elementen über Tätigkeit, Spiel, Liedern etc.

- *Gottfried Heinzlmann: Wasserzauber. Experimente und Spiele rund um das Wasser, Weinheim 1999*

Experimente, Spiele, Projekte rund ums Thema Wasser und seine ökologische Bedeutung

- *Gabriele Wensky/ Sandra Hänsch: Unser Wetter, Freiburg 2003*

Informationen zu Klima und Wetter sowie Projektvorschläge zum forschenden Entdecken, Gestalten, Spielen mit dem Thema

Pflanzen und besonders Bäume

Pflanzen können sich nicht bewegen, aber sie wachsen wie man selbst ständig weiterwächst. Aus dem unscheinbaren Saatkorn entsteht eine vollständige Pflanze, die Blüten und Früchte treibt, die man verzehren kann oder die bunt und beeindruckend sind. Aus einem Körnchen kann sogar ein riesiger Baum werden, in dessen Schatten man sich geborgen fühlt, der erklettert werden muss oder von dem Pflaumen oder Äpfel geerntet werden können.

Wiederum haben wir nicht zufällig zu Bäumen eine tief verankerte Beziehung. Sie scheinen Bilder in uns anzusprechen, die aus unserer frühesten Lebenszeit stammen. In Ultraschallbildern ist immer wieder zu sehen, dass Kinder im Mutterleib die Nabelschnur mit den Händen umfassen und über ihnen wölbt sich die Plazenta wie das Geäst eines schützenden Baumes. Nicht umsonst zieht die Landschaft, die nur aus Bäumen besteht, der Wald, die meisten Menschen unwiderstehlich an, und das Fällen von Bäumen oder die Zerstörung von Wäldern trifft immer wieder auch auf durchaus irrationalen Widerstand. In den Märchen ist der Wald zugleich eine Chiffre für das Unbewusste, voller Gefahren aber auch voller Verheißungen. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass es der Wald ist, der Kinder mehr anzieht als jede andere Landschaft, dass er aber auch mit einer Portion Angst verbunden ist.

Deine Freunde, die Tiere

Im Umgang mit Tieren wird die eigene Lebendigkeit noch auf andere Weise erfahren. Tiere können sich bewegen, sich ihre Nahrung suchen und Gefahren aus dem Weg gehen. Sie verfügen über Fähigkeiten der Wahrnehmung und der Bewegung, die unsere menschlichen Fähigkeiten übersteigen. Gerade weil sie flinker und in ihren Reaktionen überraschender sind, regen sie die eigene Geschicklichkeit an. Sie werden mit den eigenen Möglichkeiten verglichen und zeigen dabei einen ganz speziellen „Charakter“: Sie sind träge oder blitzschnell, harmlos oder gefährlich, zeigen sich misstrauisch oder zutraulich.

Im Umgang mit Haustieren kommt noch dazu, dass sie Pflege brauchen ähnlich wie das menschliche Kind die Versorgung durch die erwachsenen Bezugspersonen. Das Kind kann ihnen gegenüber die Rolle des Versorgers annehmen, und ist dabei anders als bei der Puppe, mit den Bedürfnissen und Emotionen eines Lebewesens konfrontiert, muss sie berücksichtigen und auf sie einzugehen lernen. Denn Tiere können sich wehren, sie können beißen und kratzen, treten oder stechen.

Naturgemäße Gestaltung des Außenbereichs

Selbst wo es großzügig bemessen ist, kann der Außenbereich einer Einrichtung nur einen winzigen Ausschnitt an Natur bieten. Dennoch kann er Raum für wichtige Erfahrungen bieten.

Bei seiner Gestaltung bzw. Umgestaltung sollte auf folgende Gesichtspunkte geachtet werden:

- Indem das Gelände möglichst vielgestaltig angelegt wird, kann es Raum für unterschiedliche Landschaftselemente vorsehen. Anregend sind kleine Hügel, ein Graben, über den ein Steg führt, ein Stück Böschung, möglichst auch einen tunnelartigen Durchgang, und natürlich Büsche und Bäume, die Gelegenheit zum Klettern, zum Verstecken und zum Rückzug bieten. Je vielgestaltiger und kleinräumiger das Gelände ausfällt, desto mehr wird es einladen, sich darin zu bewegen. Daneben sollte ein Stück offene und ebene Fläche übrig bleiben, die zu großen Bewegungen einlädt.
- Möglichst ist auch eine Wasserstelle vorzusehen. Um den Wasserverbrauch zu reduzieren, kann das Wasser von den Dachflächen aufgefangen und zu einem Tümpel oder Graben geleitet werden, die mit einer Folie abgedichtet werden. Wenn

es der Grundwasserstand erlaubt, kann eine Handpumpe aufgestellt werden, die die Kinder selbst betätigen.

- Auch wenn der Umgang mit Feuer durch die Fachkräfte kontrolliert werden muss, sollte eine Feuerstelle nicht fehlen. Wo offenes Feuer aufgrund von Vorschriften untersagt ist, kann man mit den Kindern aus Ziegelsteinen und Lehm einen kleinen Ofen mit Rauchabzug bauen, in dem gefahrlos Feuer gemacht werden kann.
- Das Wachsen von Pflanzen kann schon auf der Fensterbank im Innenbereich beobachtet werden. Insbesondere rasch wachsende Nutzpflanzen wie Radieschen lassen sich in einem Gartenbeet ziehen, das von interessierten Kindern gepflegt wird. Es muss dann aber auch davor geschützt werden, dass es aus Mutwillen oder im Eifer des Spiels beschädigt wird.
- Vielleicht findet sich auch noch Platz für das Halten kleiner Haustiere wie Kaninchen oder auch Zwergziegen. Da sie auch in den Zeiten zu versorgen sind, in denen die Einrichtung geschlossen ist, kann ihre Haltung daran scheitern. Aber unter Umständen lassen sich Eltern oder Nachbarn dafür begeistern. In einem Umfeld, wo Kinder hauptsächlich in Hochhauswohnungen leben und selbst kaum Haustiere haben können, sollte versucht werden, Tiere in den Einrichtungen zu halten.

Zahlreiche weitere Anregungen zur Gestaltung von Naturspielräumen können aus einschlägigen Veröffentlichungen entnommen werden.

- Richard Wagner: *Naturspielräume gestalten und erleben, Münster 1995*

Bau und Gestaltung von Spielhäusern, Spielanlagen mit Weidenzweigen, Gartengelände sowie Hinweise für ihre Durchsetzung.

- Natur- und Umweltschutz-Akademie NRW: *Natur rund um den Kindergarten, 2000*

Broschüre zur Umgestaltung zum Naturkindergarten. Planung, Bau und Nutzung naturnaher Außengelände. Zu beziehen über www.nua.nrw.de

Natur in der Stadtlandschaft

So sinnreich und vielfältig es auch gestaltet sein mag, das Außengelände bleibt ein künstlich angelegtes Biotop. Daneben und darüber hinaus müssen Kinder Gelegenheit bekommen, mit verschiedenen Landschaftsräumen bekannt zu werden und sie für sich zu entdecken.

Dazu gehören durchaus auch die Bereiche innerhalb der Stadlandschaft, in denen Natur zu beobachten und zu erfahren ist.

Größere Städte verfügen über Parkanlagen, die als Erholungsräume zwischen den bebauten Flächen angelegt sind und zu Bewegungs- und Geländespielen genutzt werden können. Da sie weniger intensiv bewirtschaftet werden als landwirtschaftlich genutzte Flächen, dienen sie auch zunehmend Wildtieren als Rückzugsraum. Zu den Zeiten, in denen die Kinder in Einrichtungen betreut werden, werden Parks wenig besucht, so dass Störungen des Ruhebedürfnisses von Spaziergängern nicht so sehr ins Gewicht fallen.

Zoologische Gärten halten vorwiegend exotische Tiere und halten sie häufig unter fragwürdigen Bedingungen. Da es zugleich die Tiere sind, die Kinder als Kuschtiere aus Stoff benutzen wie Bären oder Löwen und die sie aus zahllosen Bilderbüchern kennen, macht es Sinn, diese Tiere lebhaftig zu erleben und zu bemerken, daß sie durchaus auch bedrohlich und gefährlich sind. Man sollte dabei jedoch nicht von Käfig zu Käfig hetzen, sondern lieber länger verweilen, wo Kinder Interesse zeigen, und vor allem aufhören, wenn sie es ihnen zu viel wird.

Inzwischen gibt es in vielen Städten auch Kinderfarmen und ähnliche Einrichtungen, wo die heimischen Tiere nicht nur beäugt werden können, sondern Kinder sie anfassen und sich an ihrer Pflege beteiligen können. Dabei entsteht ein emotionaler Kontakt zu den Tieren, auf den die Tiere meist sichtlich positiv reagieren. Kinder können dabei die Tiere ganz anders als Lebewesen erfahren und sie zu ihrem eigenen Leben in Beziehung setzen, als das in Zoos möglich ist.

Wichtige Erfahrungen sind bei Besuchen auf einem Bauernhof zu machen, wo zusätzlich die Herstellung unserer Nahrung zu beobachten ist. Biologisch wirtschaftende Höfe sind dabei vorzuziehen, weil sie meist auch ihr Futter selbst herstellen und die natürlichen Kreisläufe besser nachzuvollziehen sind.

Waldkindergärten, Waldtage. Waldwochen

Wälder sind zwar letzten Endes auch angepflanzt und dienen der wirtschaftlichen Nutzung. Dort wachsen aber Bäume über Jahre hinweg ohne große Eingriffe, und Wälder stellen deshalb eine vergleichsweise naturbelassene Landschaft dar.

Der Wald bietet auch schier unbegrenzte Anregungen zum Bewegen, Toben und Spielen. So sehr, dass sich die Waldkindergärten sogar ganzjährig auf den Wald als Erfahrungsraum und Spielgelände beschränken können. Diese Einrichtungen zeigen, dass der Aufenthalt in der Natur, und zwar auch in der Natur unserer zivilisierten Landschaft, ungeahnte Bewegungsmöglichkeiten, zahlreiche Spielanregungen und kaum zu überschätzende Lerngelegenheiten bereit hält.

Ausgehend von Dänemark, wo der erste Waldkindergarten schon vor 50 Jahren gegründet wurde, hat sich diese sehr spezielle Form der Tagesbetreuung in den letzten Jahren über ganz Deutschland verbreitet. Es handelt sich dabei so gut wie ausschließlich um privat organisierte Einrichtungen, die jeweils nur eine kleine Gruppe betreuen.

Die Einrichtungen sind meist in einem festgelegten Waldgelände angesiedelt, wo sie über einen Unterstand, eine Hütte oder einen Bauwagen verfügen, in den sie bei Unwettern Schutz suchen können, wo zugleich wichtiges Material aufbewahrt und bei Regen geprüflicht werden kann. Ansonsten bewegen sich die Kinder bei jedem Wetter und jeder Temperatur im Wald. Sie tragen entsprechend wetterfeste Kleidung und müssen bestimmte Regeln strikt einhalten, die sichern, dass sie sich nicht verlieren oder verletzen.

Regeln für den Aufenthalt im Wald

Erfahrungsgemäß bereitet die Einhaltung der wenigen Regeln (...) keinerlei Schwierigkeiten, da alle Kinder ihre Notwendigkeit verstehen und anerkennen. Die wichtigsten dieser Regeln sind:

- *Sich nur auf Ruf-Weite von der Gruppe entfernen.*
- *Keine Allein-Gänge im Wald unternehmen.*
- *Unbedingtes Warten an vereinbarten Haltepunkten, bis die Gruppe vollzählig ist.*
- *Abfälle werden nicht weggeworfen, sondern wieder eingepackt.*
- *Pflanzen oder Tiere dürfen nicht mutwillig oder achtlos beschädigt werden.*
- *Beeren, Pilze etc. werden nicht gegessen (Appelt 2000, S.118/9).*

Die Praxis dieser Einrichtungen hat gezeigt, dass Kinder sich dabei gesund entwickeln, dass ihre Beweglichkeit ausgebildet wird, dass sie durch die anregende Umgebung abwechslungsreiche Spiele erfinden und über das Beobachten und die Unterstützung der Fachkräfte auch kognitiv gefördert werden. Was dabei weitgehend ausgeblendet bleibt, sind die sozialen und gesellschaftlichen Erfahrungsräume, in denen die Kinder mit ihren Eltern wohnen. Das mag für selbstorganisierte Einrichtungen kein wesentliches Problem sein, da nur engagierte Eltern die Mehrkosten und Mehrarbeit auf sich nehmen, die solche Initiativen erfordern. Es kann davon ausgegangen werden, dass deren Kinder auch zu Hause überdurchschnittlich gefördert werden.

Für Regeleinrichtungen, die den Kindern immer mehr die Erfahrungen zu bieten haben, die sie in den Elternhäusern nicht mehr machen können, stellen einzelne „Naturtage“ oder „Waldtage“ oder auch einmal jährlich „Waldwochen“ eine sehr sinnvolle Ergänzung ihres Angebots dar.

Der wöchentliche Naturtag

Interessant und positiv ist vor allem die Entwicklung der Kinder zu größerer Selbstständigkeit und die Entfaltung von Fähigkeiten:

- *Die Kinder brauchen im Freien keine Anleitung zum Spielen. Sie lassen ihrer Fantasie freien Lauf. Kiesberge werden zu Eisbergen, Stöcke zu Pferden, Steine zu Käfern, Sandhügel zu Rutschen und aus Stecken werden Fallen gebaut.*
 - *Die Kinder gebrauchen Naturmaterialien unbefangen zum Spielen.*
 - *Sie zeigen mehr Ausdauer und bleiben wesentlich länger bei einem Spiel als im Gruppenraum, weil sie nicht so schnell abgelenkt werden durch die Lautstärke oder andere Angebote (keine Reizüberflutung!).*
 - *Im Freien bilden sich auch größere Gruppen, was im Kindergarten durch die räumliche Situation oftmals nicht möglich ist.*
 - *Die Kinder bekommen mehr Möglichkeiten ihre eigenen Fähigkeiten einzuschätzen und weiterzuentwickeln, z.B. durch Klettern, Bewegen auf dem Eis und Rollen vom Hügel.*
 - *Jedes Kind genießt den Tag auf seine Art (Hobelsberger/Wagatha 2000,S.110/11).*
-

Bei solchen Ausflügen in Wald und Natur empfiehlt es sich, immer wieder dasselbe Gelände oder bekannte Gebiete im Wechsel aufzusuchen. Die Kinder können sich dann orientieren, auf Spiele und Aktivitäten zurückkommen, sie abwandeln und ausbauen. Zugleich erfahren sie dieselbe Landschaft zu verschiedenen Jahreszeiten und unter veränderten Bedingungen.

- Kathrin Saudhoff/ Birgitta Stumpf: Mit Kindern in den Wald. Wald-Erlebnis-Handbuch – Planung, Organisation und Gestaltung, Münster 1998

Waldtage, Waldwochen, Projekte im Wald und alles, was dafür bedacht und vorbereitet werden muß

- Regina Michael-Hagedorn/ Katharina Freiesleben: Kinder unterm Blätterdach. Walderlebnisse planen und gestalten, Dortmund 1999

Hinweise zur Planung und Durchführung von Waldtagen, Sammlung von Spiel- und Bastelideen, Liedern und Aktivitäten

- Hans-Georg Schede: Der Waldkindergarten auf einen Blick, Freiburg 2000

Zu Geschichte und Konzept sowie der pädagogischen Arbeit im Waldkindergarten

Weiterbildung „Kindergarten im Wald“

Das Kind und die pädagogische Arbeit im Wald, Geländekunde und Alltagspraxis. Organisations- und Gründungsfragen. Informationen bei der Naturschule Freiburg e.V., Rempartstr.9, 79098 Freiburg. Internet: www.naturschule-freiburg.de

3.8.3. Natur und Umweltschutz

Die Natur arbeitet in Kreisläufen. Was an einer Stelle als Abfall anfällt, wird an anderer Stelle als Rohstoff gebraucht. Belebte und unbelebte Natur, Pflanzen und Tiere, alle stehen in Wechselbeziehungen, sind voneinander abhängig und brauchen sich gegenseitig. Umweltgerechtes Verhalten bedeutet, dass wir uns als Menschen in das komplizierte Geflecht des Lebens einfügen und es durch menschliche Aktivitäten nicht stören oder zerreißen. Nicht zuletzt deshalb, weil wir selbst Teil dieses eng geflochtenen Netzes sind.

Beim Umweltschutz geht es nicht nur darum, gefährdete Pflanzen oder seltene Tiere zu schützen oder einzelne Biotope vor

dem menschlichen Zugriff zu bewahren. In erster Linie geht es darum, dass wir uns in allem, was wir tun, in die natürlichen Kreisläufe einfügen und bei allen Aktivitäten die Rückwirkung auf Natur und Leben berücksichtigen.

Natürliche Kreisläufe beobachten

Umwelterziehung im Elementarbereich heißt deshalb in erster Linie, mit den Kindern natürliche Kreisläufe zu beobachten und nacherleben zu lassen und natürliche Wechselbeziehungen verständlich zu machen.

Der Wechsel der Jahreszeiten, das große Thema hergebrachter „Beschäftigungen“ ist zu breit gefasst, um die wechselseitigen Abhängigkeiten nachzuvollziehen. Anschaulicher können sie etwa am Kreislauf des Wassers beobachtet werden, der auch über das wechselnde Wetter tagtäglich erlebt wird und mit dem Wechsel der Jahreszeiten in Verbindung steht. Die Frage, wie das Wasser an den Himmel kommt, und warum es dann wieder herunterfällt, liegt kindlichen Grübeln sehr nahe. Es lässt sich demonstrieren, wie Wasser in der Sonne verdunstet, aber unter einer Plastikhaut geschützt erhalten bleibt. Am Dampf, in den sich kochendes Wasser verwandelt und aufsteigt, ist die Bildung von Wolken zu beobachten. Das Abkühlen des Dampfes führt zur Tropfenbildung und macht verständlich, warum es aus der Wolke zu regnen beginnt. Und welche Bedeutung hat das Wasser am Boden? Pflanzen brauchen es für ihr Wachstum, der Mensch braucht es zum Trinken, Kochen und Waschen. Das Wasser sammelt sich in Pfützen, versickert in der Erde. Wenn wir tief genug graben, stoßen wir auf Grundwasser. Wo das Wasser fehlt, entsteht Wüste. Wo es zu viel regnet, verursacht es Überschwemmungen. Verunreinigtes Wasser kann in einer improvisierten Kläranlage gereinigt werden.

Wie ein Klärwerk arbeitet

Ein Klärwerk zur Reinigung von Wasser kann man mit den Kindern gemeinsam bauen. Nachdem die Kinder im vorhergehenden Experiment beobachtet haben, wie sich verschiedene Stoffe in Wasser auflösen oder nicht auflösen, einige der Stoffe aber das Wasser als Trinkwasser unbrauchbar machen, wie z.B. Öl, Spiritus und Erde, kann man versuchen, das Wasser wieder zu säubern. Dazu braucht man sechs durchsichtige Plastikbecher, einen Kaffeefilter, ganz feinen Sand, etwas gröberen Sand, Kies

und etwas Aktivkohle. In den Boden jedes Bechers werden zwei bis drei Löcher gestochen. In den untersten Becher werden zwar keine Löcher gestochen, aber ein Kaffeefilter wird mit einem Gummi so am oberen Becherrand befestigt, daß die Tüte nach innen in den Becher ragt. Darauf wird der nächste Becher, gefüllt mit zwei Finger breit Aktivkohle, gestellt. Darauf folgt der Becher, der gefüllt ist mit einer Schicht des feinen Sandes. Es folgt ein Becher mit einer Schicht groben Sands. In den obersten Becher werden kleine Kieselsteine eingefüllt.

Nun braucht man noch Schmutzwasser, das sich gut herstellen läßt, wenn man in einen kleinen Sandkasteneimer etwas Erde, Sand, zerbröselte trockene Blätter, zerriebene Malkreide und eine Schaufel Kehrdreck in der Gruppe mit Wasser verrührt. Danach wird das Schmutzwasser in den obersten Becher gefüllt. Nun verfolgt man gemeinsam mit den Kindern, wie das Wasser langsam durch die verschiedenen Schichten sickert, bis die ersten sauberen Tropfen im untersten Becher ankommen (Braun 2000, S.25/26).

Einen wichtigen Kreislauf kann eine kleine Kompostecke demonstrieren. Aus Pflanzenresten und tierischem Mist wird innerhalb weniger Wochen wieder frische Gartenerde, aus der neue Pflanzen wachsen können. Was passiert da drinnen? Wenn man den Haufen mit einem Kompoststarter versetzt, kann man sogar die Wärme fühlen und er zersetzt sich so rasch, dass die Kinder nicht allzu ungeduldig werden. Öffnet man ihn vorzeitig an einer Stelle, kann man beobachten, wie die Regenwürmer die Erde durcharbeiten und in Humus verwandeln.

Umweltgerechtes Verhalten

Aus dem Verständnis natürlicher Kreisläufe kann umweltgerechtes Verhalten erwachsen, ohne es über Einschränkungen und Verbote durchzusetzen.

Auf dem Waldausflug dürfen Flaschen oder Plastik nicht zurück gelassen werden, weil sie sich nicht zersetzen und als Fremdkörper in der Landschaft bleiben. Essensreste, Apfelbutzen oder Wurstscheiben, können unter eine Hecke geworfen werden, denn sie werden von anderen Tieren gefressen oder vermodern zu Erde. Käfer kann man in die Hand nehmen, beobachten, wie sie krabbeln und mit ihren Fühlern nach dem Weg suchen, aber sie werden nicht in einer Streichholzschachtel mit nach Hause

genommen, weil sie nur in ihrem natürlichen Lebensraum überleben können.

Umwelterziehung gerät jedoch leicht in die Gefahr, bei den Kindern Ängste und Hilflosigkeit auszulösen, wenn sie über Zusammenhänge „aufgeklärt“ werden, die ihnen keinen Handlungsspielraum lassen. Die drohende Klimakatastrophe oder die Erschöpfung der fossilen Energien sind deshalb kein sinnvolles Thema für Projekte im Kindergarten. Dass man dagegen in einer gut isolierten Kochkiste Speisen noch Stunden warm halten kann oder dass man den Wasserverbrauch der Toilettenspülung über eine Spaltaste reduzieren kann, gibt ihnen eine positive Perspektive für ihr Handeln und ihre Zukunft.

- Erich Lutz/ Michael Netscher: Handbuch ökologischer Kindergärten, Kindliche Erfahrungsräume gestalten, Freiburg 1998

Ökologische Umgestaltung des Kindergartens mit Fotos und Planbeispielen.

- Petra Brandt/ Peter Thiesen: Umwelt spielend entdecken. Ein Spielbuch und Ideenbuch für Kindergarten, Schule und Familie. Weinheim 1999

Spiele, Experimente, Rezepte und Tipps, die das Umweltbewusstsein schärfen sollen.

- Almut Reidelhuber: Umweltbildung. Ein Projektbuch für die sozialpädagogische Praxis mit Kindern von 3-10 Jahren, Freiburg 2000

Umweltbildung und ihre Vernetzung. Ausführliche Projektvorschläge zu Wasser, Wald, Boden, Energie, Tierschutz und Lärm.

- Natur- und Umweltschutz-Akademie NRW: Natur-Werkstatt für Kinder, 2002

Broschüre mit Projektideen für naturnahe Bildungsarbeit. Zu beziehen über www.nua.nrw.de

- Karin Blessing/ Silke Mäurer: Natur, Ökologie und Nachhaltigkeit im Kindergarten, Stuttgart 2003

Umweltbildung im Kindergarten und in der Erzieherinnenausbildung sowie naturpädagogische Projekte

3.8.4. Naturwissenschaftliche Frühbildung

Wenn sie in sicheren Beziehungen aufwachsen, zeigen Kinder im Elementarbereich eine schier unbegrenzte Neugier und Wissbegier. Sie wollen die Beobachtungen, die sie in ihrer Um-

gebung machen, durchschauen. Es geht ihnen nicht darum, losgelöste Erklärungen zu lernen und wiederzugeben. Kenntnisse und Verständnis werden gebraucht, um Fähigkeiten und Fertigkeiten im Handeln zu erproben und zu erweitern, um die Umgebung in Spiel und Gestaltung nach ihren Vorstellungen zu verändern. Wissensdrang und Verstehen erwachsen aus dem Handeln in ihrer Umwelt und sind auf das Handeln in der Umwelt gerichtet. In den Begriffen, die in der Diskussion um wissenschaftliche Forschung gebraucht werden, ist kindliches Forschen immer „interdisziplinär“, „praxisrelevant“ und „anwendungsbezogen“.

Körper, Nahrung und Verletzlichkeit

Das Interesse an den Bereichen, die die Biologie behandelt, erwächst an den Erfahrungen mit dem eigenen Körper, den Empfindungen, die er vermittelt, und den Schmerzen, die verursachen kann.

Hunger, Sättigung und Ausscheidung sind solche elementaren Erfahrungen, die die Frage nach der Arbeitsweise der menschlichen Verdauung aufkommen lassen. Sie sind desto interessanter, als sie sich mit den analen Strebungen der Psychoanalyse verbinden, in deren Perspektive die Ausscheidungen das erste Produkt des Menschen repräsentieren. Die Frage, was mit der Nahrung passiert, und was schließlich auf der Toilette davon übrig bleibt, stellen sich fast alle Kinder. Wenn das Thema als schmutzig abgewehrt wird, verfallen Kinder auf ihre eigenen Forschungswege. Sie können dann, wie mir das ein Bekannter aus seiner Kindheit erzählte, Glasmurmeln schlucken, um zu testen, ob sie wirklich hinten wieder rauskommen.

Das zweite große Thema ist die Verletzlichkeit. Wenn man sich schneidet, kommt Blut heraus. Wie zirkuliert das Blut durch den Körper? Wie sieht der Körper von innen aus? Und was passiert da drinnen, wenn man krank wird? Wiederum verbindet sich die Neugier mit einem bedrängenden Gefühl: Die Wahrnehmung der eigenen Verletzlichkeit erzeugt ein erstes und viele Kinder belastendes Bewusstsein der eigenen Sterblichkeit. Kinder schrecken deshalb in diesen Jahren oft aus Alpträumen auf, in denen sie von verschlingenden Monstern und vernichtenden Naturgewalten bedroht werden.

Verletzungen und Krankheiten bieten Anlass, über die menschliche Natur zu sprechen und Einblick in die Vorgänge im Inne-

ren des Körpers zu nehmen. Zur Veranschaulichung können Sachbücher herangezogen werden. Noch eindrücklicher fallen Computerprogramme aus, die erlauben, durch das Körperinnere zu reisen und körperliche Vorgänge nachzuvollziehen.

Auch das Interesse an der Lebensweise von Tieren und Pflanzen knüpft, wie schon beim Naturerleben ausgeführt, an den eigenen Körperempfindungen an. Ausgehend von Beobachtungen im Gelände und von den Erfahrungen mit Haustieren oder das Anlegen von Pflanzenbeeten lassen sie sich über Erklärungen und mediales Anschauungsmaterial erschließen und die neu gewonnenen Kenntnisse wieder auf den Umgang mit Tier- und Pflanzenwelt anwenden.

Erfahrene Physik

Wiederum ist es der eigene Körper, an dem die ersten Gesetze der Physik erfahren werden. Wenn man stolpert, zieht einen die Schwerkraft zu Boden. Auf der Rutsche lässt sie einen abwärts gleiten. Wenn man beim Klettern auf einen zu dünnen Ast tritt, bricht er durch. Um zu rennen, muss man Kraft einsetzen, sobald sie erschöpft ist, kann man nur noch Schrittschritte machen. Mit dem Tretroller oder auf dem Rollbrett kann man beschleunigen und immer schneller vorwärts schießen. Auf der Wippe muss man die richtige Stelle ausfindig machen, will man gleichmäßig auf- und abwippen: Wer schwerer ist, sitzt weiter draußen, wer leichter ist, weiter innen.

Die gleichen Gesetze müssen beim Bauen und Hantieren beachtet werden, sonst fällt alles gleich wieder zusammen. Pfosten müssen gerade in die Erde gerammt werden, wenn sie etwas tragen sollen. Um auf dem Wasser getragen zu werden, braucht man ein kräftiges Stück Holz, ein Brett oder einen Balken. Wenn es zu klein ist, geht man damit unter. Oder man braucht einen mit Luft gefüllten Gegenstand, denn die Luft ist leichter als Wasser, man sieht es im Badewasser, wenn man unter Wasser ausatmet.

Beim Aufstauen am Bach richten noch so viele Schaufel Erde wenig aus, sie werden vom Wasser gleich wieder ausgeschwemmt. Legt man ein Brett quer, oder baut eine Barriere aus Steinen und dichtet sie mit Grasbüscheln ab, kommt das Wasser nicht mehr durch.

Wie sich Stoffe verändern

Der kindliche Alltag ist voller Beobachtungen, die die Wissenschaft der Chemie zurechnet und die Kinder zunächst bestaunen und dann als Gegebenheiten hinnehmen.

Hier ist es vor allem die Nahrung, die auf chemische Veränderungen hinweist. Die Milch schmeckt erst süß, wenn sich der Zucker aufgelöst hat. Manche Nahrungsmittel schmecken roh, andere müssen erst gekocht werden. Aber warum wird die Kartoffel beim Kochen weich und die Milch im Reisbrei dick?

Beim Spielen werden die Hosen schmutzig. Hängt nur Sand an ihnen, lässt er sich abschütteln. Ist es Erde, kann man sie mit etwas Wasser auswaschen. Hat man in einen Flecken Öl gegriffen und die Hände an der Hose abgewischt, hilft selbst das Waschmittel in der Waschmaschine nicht mehr und man muss sie in die Reinigung geben.

Beim Malen lassen sich manche Farben mischen und ergeben eine neue Farbe. Andere Mischungen ergeben nur eine dreckig braune Soße.

Mit den Fingern zählen und messen

Auch alles Messen und Berechnen nimmt seinen Ausgangspunkt von der eigenen körperlichen Erfahrung, der einen Nase, die jeder im Gesicht trägt, den zwei Händen und zehn Fingern. Auf Körperbewegungen und den davon abgeleiteten Körpermaßen baut dann alle frühe Mathematik auf. Die ersten Rechenoperationen werden an den Fingern abgewickelt. Gerade und ungerade Zahlen werden im Abwechseln der Füße beim Treppensteigen wahrgenommen. Längenmaße werden verglichen, indem sich die Kinder Rücken an Rücken stellen und die Scheitelhöhe mit den Händen abschätzen.

Die ersten Zahlen werden rasch gelernt, es sind gerade die, die am eigenen Körper nachvollziehbar sind: Eins, zwei, drei, vielleicht auch schon die Zehn. Dazwischen kullern die Zahlen noch meist durcheinander, denn es dauert, bis eine längere Zahlenreihe korrekt durchgezählt werden kann. Längere Zahlenreihen werden unterstützt, sobald die ersten Zeichen für Zahlen gelesen werden können. Einige Zahlen haben eine „hautnahe“ Bedeutung und können deshalb zuerst gemerkt und wiedererkannt werden: Die eigene Haus- oder die Telefonnummer zum Beispiel.

Die am Körper wahrnehmbaren Zahlenverhältnisse werden auf die Umwelt übertragen und ausgedehnt. Deshalb sind alle älteren Maßeinheiten körperliche Maße: der Fuß, die Elle, die Daumenbreite usw. Darum messen Kinder Strecken zunächst nicht nach Metern, sondern zählen die Schritte ab, die sie dafür zurücklegen müssen. Sie können dann durch die metrischen Maße ersetzt und die gegenständliche Welt danach vermessen werden. Beim Hantieren mit dem Meterstab können die Längen am Stab verglichen, und dabei einzelne Markierungen auf dem Stab erkannt und die ersten Zahlen auch gelesen werden.

Die wichtigen geometrischen Figuren finden sich gleichermaßen am eigenen Körper wie in der natürlichen Umwelt wieder. Sie treten dort jeweils in abgewandelter Gestalt auf. Ihre präzise Form als Linie, Punkt, Kreuz, Dreieck oder Viereck usw. entsteht, wenn man sich alle Erscheinungen übereinander legt und daraus ihre „reine Form“ erschließt. (Ähnlich hatten schon Kleinkinder aus den vielen Situationen des Mittagessens das typische Mittagessen rekonstruiert).

Mathematik im Kindergarten

Um es gleich vorweg zu sagen – hier geht es nicht um Rechnen oder das Schreiben von Zahlen wie in der Schule. Eher um Mengenlehre: Schon Kleinkinder können ein Verständnis von „größer als – gleich groß – kleiner als“ oder von „am meisten – mehr – weniger – am wenigsten“ entwickeln, wenn Erzieherinnen sie z.B. verschieden große Mengen von Perlen vergleichen lassen (Schätzungen). Ferner kann das Zählen gefördert werden – auch dadurch, dass z.B. die Kinder am Morgen die Zahl der Anwesenden zählen, dass ein Nebenraum nur von einer bestimmten Anzahl von Kindern aufgesucht werden darf, wenn „Mannschaften“ für Gruppenspiele aufgestellt werden oder wenn häufig Abstimmungen durchgeführt werden. Außerdem kann mit Kindern darüber gesprochen werden, was überhaupt eine Zahl ist und wofür Zahlen gut sind (Textor 2004,S.3/4).

Mit Händen begreifen

Zweifellos steckt die kindliche Erfahrungswelt voller naturwissenschaftlicher Erscheinungen. Aber die Weise, in der Kinder im Elementarbereich naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten erfahren und begreifen, unterscheidet sich grundsätzlich von der

Weise, in denen sie später in den Fachdidaktiken der einzelnen Schulfächer gelehrt werden. Ohne zu berücksichtigen, wie sich Kinder in diesem Alter die Naturerscheinungen zugänglich und anwendbar machen, wird jede Frühförderung folgenlos bleiben.

Die Frage, wie und ab wann Kinder beginnen, aus ihren Beobachtungen der materiellen Welt allgemeine Gesetzmäßigkeiten abzuleiten, beschäftigte Jean Piaget ein Forscherleben lang. Da er die naturwissenschaftliche Beschreibung für die einzig zulässige hielt, war sie für ihn verknüpft mit der Frage nach der Entwicklung von Kognition überhaupt. Er suchte zu erschließen, ab wann Kinder in der Lage seien, aus zwei Beobachtungen eine Schlussfolgerung zu ziehen, die den Augenschein der Beobachtungen hinterfragte und zu einer gesetzmäßigen Erklärung kam. Dazu führte er die bekannten „Erhaltungsexperimente“ durch, d.h. er zeigte den Kindern beispielsweise ein breites Gefäß mit einem niedrigen Stand an Flüssigkeit, goss sie in ein hohes enges Gefäß um, wo die Flüssigkeit einen hohen Stand erreichte. Die Kinder wurden dann gefragt, ob das zweite Gefäß mehr oder gleich viel Wasser enthält. Da Kinder unter sieben antworteten, es sei verschieden viel Wasser enthalten, weil das Wasser einmal niedrig, das andere Mal höher stand, kennzeichnete er ihr Denken als „voroperational“. Ältere Kinder, die beide Beobachtungen zueinander in Beziehung setzen konnten, zeigten für ihn ein „konkret operationales“ Denken.

Amerikanische Forscher wandelten die Experimente Piagets in der Weise ab, dass das Ergebnis nicht mehr von den (sprachlichen) Antworten, sondern von ihren Tätigkeiten abhing. Dabei zeigte sich, dass auch schon sehr viel jüngere Kinder die Eigenschaften zu kombinieren wussten, sie allerdings nicht sprachlich ausdrücken konnten. Die Abstraktionsfähigkeit beginnt sich offenbar erst auf der Handlungsebene zu entwickeln. Und so können wir weiter schlussfolgern, sie wird desto leichter erreicht, je interessierter Kinder an der Lösung von Problemen sind, die sich bei ihren konkreten Tätigkeiten stellen.

Solange Schlussfolgerungen nur aus der handelnden Erfahrung abgeleitet werden, können sie im praktischen Umgang angewendet werden, es kann daraus jedoch kein Wissen um die Gesetzmäßigkeiten entstehen. In ähnlicher Weise können Kinder schon mit zwei Jahren Regeln aus der Sprachverwendung extrahieren, die sie wohl anwenden, jedoch nie benennen könnten. Die Speicherung verbleibt in der Sprache der Gehirnforschung

also auf das prozedurale Wissen beschränkt. Sollen Gesetzmäßigkeiten über die bewusste Überlegung anwendbar werden, müssen sie auch sprachlich benannt werden können und damit dem deklarativen Wissen zugänglich werden. Was Kinder handelnd entdecken, ist deshalb immer wieder mit ihnen zu besprechen und darüber zu versprachlichen.

Beobachtungen durchschaubar machen

Zwar suchen Kinder durchaus auch selbständig nach kausalen Erklärungen, indem sie sich Beobachtungen auf die eine oder andere Weise zurecht legen. Ihre Erklärungsversuche bewegen sich im allgemeinen in einer bildhaften Logik. (Sommerprossen werden dann etwa damit „erklärt“, dass jemand in den Ventilator kackte und die Sommerprossigen ihre Flecken abbekamen, als man den Ventilator anstellte).

Naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten erschließen sich jedoch erst über die sprachliche Durchdringung von Beobachtungen und Erfahrungen. Sie müssen in einer den Kindern zugänglichen Weise sprachlich vermittelt werden. Das gilt für die von Kindern in ihren Spielen beachteten physikalischen Gesetzen nicht anders als für die chemischen Prozesse, mit denen sie im Alltag konfrontiert sind, oder die Kategorien, die der Mathematik zugrunde liegen. Stets müssen die Wahrnehmungen über die sprachliche Benennung ins Bewusstsein gehoben werden, um als allgemeine und anwendbare Kategorien verfügbar zu werden.

So werden etwa Grundlagen mathematischen Denkens gefördert, indem

- Raum und Lage benannt werden: Oben-unten, vorne-hinten, rechts-links, innen-außen etc.,
- Räumliche Körper und geometrische Figuren erkannt und benannt werden: Kugel, Würfel, Quader, Säulen bzw. Kreise, Quadrate, Rechtecke, Dreiecke,
- Figuren und Körper nach ihren Eigenschaften erkannt und benannt werden: rund, eckig, vielkantig,
- Gegenstände gesammelt und nach Größen und Eigenschaften sortiert werden,
- Muster unterschieden werden: Punkte auf dem Würfel, Anordnung von Karten beim Spielen,

- Unterscheidungen getroffen werden nach Größen, Masse, Gewicht, Zeit,
- Zahlen in der Umwelt erkannt und unterschieden werden.

Experimente in Handlungskontexte stellen

Gerade im Bereich einer naturwissenschaftlich-technischen Frühförderung ist bei allen Aktivitäten zu berücksichtigen: Das „Weltwissen“, über das Vorschulkinder verfügen, entwickelt sich über ihre Handlungsfähigkeit im Umgang mit andern Menschen. Ob sie die Erklärungen, die sie auf ihre vielen Warum-Fragen erhalten, festhalten und nachvollziehen können, ist abhängig von ihrer Beziehung zur erklärenden Person und der Qualität der Kommunikation, die sie mit ihr unterhalten. Die intellektuelle Präzision der Erklärung ist für die Einprägsamkeit nicht unwichtig, aber kommt dennoch erst an zweiter Stelle. Das ist auch der Grund, warum gelungene mediale Darstellung (im Bilderbuch, im Fernsehfilm etc.) relativ wirkungslos bleibt, wo sie nicht in einen persönlichen (Beziehungs-) Zusammenhang gestellt und behandelt wird.

Allerdings ist die Form der sprachlichen Begleitung und Bearbeitung der beim Hantieren und Experimentieren gemachten Erfahrungen auch nicht nebensächlich. Sie müssen sich dem sprachlichen Verständnis der Kinder anpassen, sollen sie aus den Beobachtungen auf Gesetzmäßigkeiten schließen können. Andererseits verlangt die sprachliche Erklärung wiederum nach der aktiven Vergegenwärtigung des Spiels oder der sinnlichen Anschaulichkeit des Mediums. Darum wird „forschendes Lernen“ mit Erwachsenen, das von Alltagsbeobachtungen ausgeht, die dann über Ausprobieren, Erklärung und spielerische oder mediale Anschauung gefestigt werden, und dann wieder auf das eigene Handeln angewendet wird, die nachhaltigste Wirkung zeigen.

Als Faustregel ist deswegen festzuhalten:

- Ausgangspunkt für Experimente hat stets eine Erfahrung oder Beobachtung zu sein, die das Interesse der Kinder weckt.
- Fragen und Probleme, die sich daraus ergeben und die von Kindern oder den Fachkräften gestellt werden, können dann zu Untersuchungen und Experimenten führen, die die aufgetauch-

ten Probleme und Fragen beantworten, indem sie in einen sinnvollen und einsehbaren Handlungskontext eingefügt werden.

- Die dabei gefundenen Lösungen und Ergebnisse müssen ausgetauscht und sprachlich durchgearbeitet werden.
- Die Ergebnisse sind wiederum in einem einsehbaren und interessanten Handlungszusammenhang anzuwenden und haben darüber die Handlungsfähigkeit der Kinder zu stärken.

In dieser Kombination können Gesetzmäßigkeiten naturwissenschaftlichen Denkens vermittelt werden, die eine Grundlage für ein frühes naturwissenschaftliches Verständnis bilden.

An Situationen anknüpfen

Prinzipiell lassen sich drei Anlässe unterscheiden, naturwissenschaftliche Experimente in den Erfahrungshorizont der Kinder einzuführen:

- Sie können sich auf spontane und zufällige Beobachtungen der Kinder beziehen. Wenn sich Kinder beim Frühstück beispielsweise wundern, wohin der eingerührte Zucker verschwunden ist, lässt sich im Anschluss daran eine Versuchsanordnung einführen, in der Zucker oder Salz aufgelöst und wiedergewonnen wird.
- Beim Bauen und Konstruieren ergeben sich immer wieder Situationen, in denen auftretende Schwierigkeiten anhand kurzer Versuche verständlich gemacht und eine Lösung gefunden werden kann. Wollen Kinder etwa eine Pfütze zum Matschen anlegen, sollten sie ruhig zunächst Wasser in die ausgegrabene Kuhle füllen. Ist das Wasser am nächsten Tag versickert, können sich Versuche mit verschiedenen Materialien anschließen, um zu testen, welches Material das Wasser zurückhält.
- Aus solchen spontanen Erfahrungen können sich weiterführende Projekte ergeben. In der Wasserpfütze wird sich, sofern man sie eine Zeit lang in Ruhe lässt, bald allerhand Leben entwickeln, das man mit Lupen beobachten, aus dem man Proben entnehmen und es unter dem Mikroskop studieren kann. Im nächsten Schritt kann man einen kleinen Weiher besuchen, dort Wasserpflanzen und Lebewesen untersuchen, und davon Proben mit in die Einrichtung bringen, die wiederum einer Untersuchung unterzogen werden. Filmbeispiele und Sachbücher ergänzen dann die Beobachtungen. Die Pfütze im Außengelände ist dann längst wieder zum Matschen freigegeben.

Experimentierstunden reichen nicht

Für eine naturwissenschaftliche Frühbildung bedeutet das, dass losgelöste Experimente ohne diesen konkreten Handlungskontext nur bedingt Wirkungen haben werden. Sie mögen im Augenblick für die Kinder durchaus interessant und attraktiv sein, weil sie mit Aktivitäten und Überraschungen verbunden sind. Abgelöst von einsehbaren Handlungszielen riskieren sie jedoch, wie eine Art Zauberei zu wirken und nicht als Erfahrungen aufgefasst zu werden, die angemessenes Handeln ermöglichen.

Das ist das Manko der Experimente, wie sie in Programmen und Rahmenplänen für die Bildung im Elementarbereich empfohlen und sich in zahlreichen älteren und neueren Publikationen beschrieben finden: Sie werden fast durchweg als abgelöste Versuchsanordnungen präsentiert. Sie verbinden zwar Anschauung und Beobachtung mit einer für die Kinder nachvollziehbaren sprachlichen Erklärung. Sie stellen die Experimente aber nicht in konkrete Handlungssituationen, in denen die erfahrene Zusammenhänge wieder angewendet und damit für das kindliche Handeln fruchtbar gemacht werden.

Handlungssituationen, aus denen heraus sich naturwissenschaftliche Experimente ergeben, deren Ergebnisse dann wieder zum erfolgreichen Handeln eingesetzt werden, sind in der Fachliteratur bislang kaum zu finden. Die beschriebenen Experimente bieten wertvolles Material, sofern sie in einen für die Kinder nachvollziehbaren Handlungskontext eingefügt werden. Das ist von den Fachkräften selbst zu leisten und stellt einige Anforderungen an Findigkeit und Planung. Gute Gelegenheiten, diesen Handlungskontext herzustellen und Experimente zur Lösung auftauchender Probleme einzusetzen, bieten am ehesten größere handwerkliche Vorhaben. Die Chemie der Farbmischungen stellt sich etwa beim Vorhaben, die Wände des Gruppenraums neu zu streichen. Statt mit einer fertigen Farbe loszulegen, kann das unterschiedliche Verhalten verschiedener Arten von Farben untersucht und die Gründe dafür erkundet werden.

Aber auch aus Beobachtungen von Kindern können sich weiterführende Handlungssituationen ergeben. Dass Kinder eine Matschpfütze nach einem Sonnenwochenende ausgetrocknet vorfinden, kann Anlass sein, um die Verdampfung von Wasser zu demonstrieren. Im Experiment kann jeweils ein offenes und ein mit durchsichtiger Plastikfolie abgedecktes Gefäß mit Wasser in die Sonne gestellt und beobachtet werden, was mit dem

enthaltenen Wasser geschieht. Es wird dann sichtbar werden, dass das Wasser im offenen verdunstet, im geschlossenen Gefäß aber erhalten bleibt, weil sich die Wassertropfen an der Abdeckung niederschlagen. Die Pfütze wird nun mit einer Plastikfolie abgedeckt und so vor dem Austrocknen geschützt.

Werden Versuche in gesonderten Experimentierstunden durchgeführt, werden sie das Ziel, Kindern im Elementarbereich naturwissenschaftliche Grundkenntnisse zu vermitteln, in den meisten Fällen verfehlen. Von den Fachkräften angesetzte oder in Bildungsplänen vorgeschriebene Demonstrationen werden auf Dauer so wenig bewirken, wie die didaktischen Materialien der 70er Jahre, wenn sie nicht im situativen Erleben und Handeln der Kinder verankert werden.

- Mireille Hibon/ Elisabeth Niggemeyer: *Spielzeug Physik, Weinheim 1998*

Leicht nachvollziehbare Experimente mit Luft, Magneten Licht usw., die die Verfasserin mit ihren eigenen Kindern durchführte

- Braun, Daniela: *Mit Kindern forschen und erfinden, Freiburg 2000*

Zum Forschen von Kindern, zum Einrichten einer Werkstatt. Experimente zu den Elementen, zu Farben.

- Gerald Bosch: *1000 spannende Experimente, Bindlach 2000*

Zahllose und gut durchführbare Experimente aus Physik, Biologie, Chemie.

- Gisela Lück: *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2003*

Diskussion der Zugänge von Kindern zur Naturwissenschaft und anschließend 26 Experimente für Kleinkinder und einer Anleitung zu ihrer Durchführung, die in drei Serien angeordnet sind und innerhalb der Serien aufeinander aufbauen

Einrichtung des „Labors“

Um Erfahrungen zu ermöglichen, aus denen naturwissenschaftliche Grundbegriffe abgeleitet werden können, muss Werkstatt und Atelier um ein kleines „Labor“ erweitert werden: In jedem Fall sollten Messbecher, Reagenzgläser aus haltbarem Plastik, Lupen, Ferngläser, möglichst auch ein Mikroskop und ein Fernrohr zur Verfügung stehen. Im Außengelände kann ein gutes Thermometer angebracht werden, das Maximum- und Mini-

muntemperaturen festhält, ein Regenschirm, ein Windrädchen, das die Windgeschwindigkeit anzeigt.

In Gläsern oder anderen durchsichtigen Behältern werden Gegenstände und Stoffe gesammelt und sichtbar in einem Regal aufgestellt: Verschiedene Formen von Erde, feiner und grober Sand, Steine, Wolle, getrocknete Pflanzen, Pflanzensäfte zum Färben und dergleichen mehr. Alles, was sich im Laufe von Experimenten und Aktivitäten angesammelt hat, wird aufgehoben und in Gläsern ausgestellt, um neue Aktivitäten anzuregen.

3.8.5. Technische Grundbildung

Die Lebenswelt der Kinder ist voller technischer Geräte und Maschinen. Im Haushalt wäscht die Waschmaschine, die Haare werden mit dem Fön getrocknet, der Mixer zerkleinert die Früchte für den Fruchtequark. Treppensteigen kann man sich mit dem Aufzug ersparen, zum Kindergarten wird man im Auto oder mit dem Autobus gebracht, die Straßen werden von ratternden Baggern aufgerissen, neue Rohre mit dem Kran verlegt und von der Asphaltmaschine neuer Straßenbelag aufgebracht. Im Fernsehen beobachtet man gar, wie Raketen zu den Planeten geschickt werden und „Grossraumer“ zwischen den Galaxien verkehren. Alle diese Beobachtungen erregen die Neugier, und es ist die Kraft und die Schnelligkeit, mit der Maschinen Arbeitsgänge erledigen, die kindliche Allmachtsphantasien ansprechen und Maschinen so anziehend machen.

Modelle konstruieren

Technische Geräte beziehen Kinder ganz selbstverständlich in ihre spontanen Spiele ein. Sie bekommen dann noch phantastischere Eigenschaften zugesprochen als alles, was man in der Umwelt beobachten kann. Ein alter Karton kann als Waschmaschine dienen, die Wäsche nicht nur wäscht, sondern auch gleich repariert, umfärbt, oder größer und kleiner werden lässt. Man muss dafür nur einen Knopf drücken, der auf den Karton aufgemalt wurde.

Mit Konstruktionsspielzeug kann man Maschinen bauen, die im Kleinen Ähnliches leisten wie ihre großen Vorbilder. Konstruktionsspielwaren bieten auch Bausätze für technische Anlagen, Elektromotoren, die die Modelle in Bewegung setzen, oder Flaschenzüge, die Gewichte heben können. Beim Anschließen des

Elektromotors wird das Grundprinzip des Stromkreises angewendet, am Kran das Prinzip des Flaschenzugs nachvollzogen.

Damit wird der Spielraum zwar eingeengt, denn man muss sich nach den Konstruktionsprinzipien richten, die der Bausatz vorsieht. Bei den klassischen Blockbausteinen aus Holz hat man sich an die Statik zu halten, die durch die Schwerkraft bedingt wird. Die allseits verbreiteten Legosteine werden ineinander gesteckt und erlauben Konstruktionen, die als kompakte Modelle zusammenhalten und herumgetragen werden können.

Wie alles Spielen eröffnen Konstruktionsspiele mit dem Bauen von Modellen einen weiten Raum der Vorstellung, der nur begrenzt wird durch die Fingerfertigkeit und den Einfallsreichtum der Konstrukteure. Was das Spielgerät selbst nicht leistet, kann durch die Spielhandlung vervollständigt werden: Das Flugzeug kreist dann eben an der ausgestreckten Hand des Konstrukteurs durch die Luft.

An Modellen lernen

Das Bauen verkleinerter Modelle vermittelt Einsicht in technische Konstruktionsprinzipien, die aber zunächst vor allem über das Probieren und Hantieren erschlossen werden. Um sie dem bewussten Wissen zuzuführen und auf Dauer anwendbar und verfügbar zu machen, sind diese Erfahrungen zu ergänzen durch die Behandlung mit den Fachkräften. Dazu kann man nachfragen, wo es ähnliche Maschinen „in echt“ gibt und sie über Sachbücher, Medien oder vielleicht auch über Exkursionen erkunden. Den Anknüpfungspunkt bietet der Wunsch, die Modelle so zu konstruieren, dass sie ihren echten Vorbildern möglichst nahe kommen. Umgekehrt können technische Verfahren und Geräte, die man beobachtet oder in Medien gesehen hat, als Modelle nachgebaut und ins Spiel einbezogen werden.

Technische Konstruktionsweisen können aber auch in größeren Projekten zum Thema gemacht werden. Wenn man sich mit dem Thema beschäftigt, wie Menschen wohnen, können nicht nur die verschiedenen Häuser besucht werden, in denen die Kinder wohnen, Altbauten oder Neubauten, und beobachtet werden, wie sie angelegt und mit welchen Baustoffen sie gebaut sind. Man kann dann auch zum Wohnen in verschiedenen Zeiten und Kulturen übergehen und Modelle von Häusern und Hütten bauen, in denen Menschen gewohnt haben oder heute in anderen Ländern wohnen. Dazu müssen zunächst Zeichnungen

und Abbildungen dieser Häuser studiert und besprochen werden, wie sie konstruiert sind. Danach muss nach geeignetem Material gesucht werden, um sie als Modell nachzubauen. Aus der Sammlung von fremden Wohnformen entsteht dann ein kleines kulturübergreifendes Dörfchen, das auf einem Tisch aufgebaut und ausgestellt werden kann.

- Carl Schietzel/ Christian Vollmers/ Heidi Schulze-Biehl/ Hermann Raabe: Erste Schritte in die Welt der Technik. Werk- und Lernbeispiele für Vier- bis Siebenjährige, Ravensburg 1976

Umfassende Sammlung technischer Modellbauten: Türme, Häuser, Wohnen, Kleidung, Fahrzeuge, Schiffe, Maschinen.

- Walter Kraul: Spielen mit Wasser und Luft, Stuttgart 2003

Anleitungen zum Bau von Wasserrädern, Schöpfrädern, Schiffen, Wasser- raketen, Luftballons, Mobiles, Fliegen, Windmühlen, Laufrädern, Bumerangs und Wetterfahnen.

Technik „in echt“

Für die Phantasie mag es keinen so entscheidenden Unterschied machen, ob ein Kind das Haus aus Karton baut oder eine echte Hütte zimmert. Für das Selbstbewusstsein der Konstrukteure und die Anerkennung, die es einbringt, macht die begehbare Hütte einen großen Unterschied. Außerdem kann sie auch mit der ganzen Kindergruppe benutzt werden. Auch und gerade bei technischen Gerätschaften ist es ein ganz anderer Dreh, sie auch „in echt“ zu bauen, und das heißt, sie so zu konstruieren, dass sich die Kinder hineinsetzen, sich mit ihnen bewegen oder damit eben echte Lasten heben können. In einem Projekt Wohnen kann dann unter Umständen auch eine afrikanische Lehmhütte, ein Pfahlbau oder ein Holzhäuschen im Außengelände aufgestellt werden.

Solche Vorhaben erfordern eine überlegte und umfassende Vorbereitung. Es wird dabei meist die engagierte Hilfe von Außenstehenden nötig sein und natürlich ein anderer Einsatz von Geld und Material. Und in Rücksicht auf eine möglichst große Mitarbeit der Kinder werden sie einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen. Sie bieten aber auch unschätzbare Lernmöglichkeiten.

Zunächst können Entwürfe als Zeichnungen oder kleine Modellbauten erarbeitet werden, an denen dann besprochen werden

kann, was realisierbar ist und was die technischen Möglichkeiten übersteigt.

Kinder können an der Beschaffung des notwendigen Materials beteiligt werden, und dafür die entsprechenden Verkaufsstellen oder Werkstätten besucht werden.

Beim Bau selbst hat man sich immer wieder die Zeit zu nehmen, durch anschauliche Demonstrationen vorzuführen, welche Konstruktionen die Belastungen aushalten und welche zusammenzuberechnen drohen.

Der Abschluss solcher großen Vorhaben verdient dann ein Fest, zu dem Eltern und Außenstehende eingeladen werden.

Es gibt aber auch bescheidenere Vorhaben, bei denen technisches Wissen vermittelt wird. So können zum Beispiel Bewegungsgeräte, wie Rollbretter, Drehscheiben oder Seifenkisten gebaut und für die Bewegungsangebote genutzt werden. Dazu muss man ihre Konstruktionsweise studieren, sie mit den Kindern besprechen, unter Umständen auch vorweg kleine Modelle als Vorlagen und Versuchsgeräte anfertigen.

Wo es eine Plattformen im Außenbereich gibt oder man mit geringem Aufwand eine Veranda in einen alten Baum errichten kann, kann sie mit einem Flaschenzug ausgestattet werden, um Lasten hoch zu hieven. Oder mit Hilfe einer Handpumpe, die zerlegt wird, um ihre Arbeitsweise zu verstehen, wird eine Anlage gebaut, mit der man Wasser auf eine erhöhte Stelle heben kann, um sie dann durch einen Kanal wieder zur Wasserstelle zurückzuleiten. Auf dem Weg zu Tal können nun Wasserräder angebracht werden, die kleine Geräte betreiben, oder auch ein Dynamo eingebaut werden, um einige Volt Strom zu erzeugen.

Und es versteht sich dann von selbst, dass die kaputten Fahrräder oder Tretroller nicht zur Reparatur gegeben, sondern gemeinsam repariert werden und bei der Gelegenheit ihre Konstruktion studiert wird.

Gebrauchte Geräte zerlegen

Verständnis für technische Konstruktionen wird auch dadurch gefördert, daß man ausrangierte Geräte auseinandernehmen lässt. Ähnlich wie Kinder sich fragen, wie es wohl tief drinnen im Körper aussieht, sind sie neugierig, zu erkunden, wie es in den technischen Geräten aussieht. Vor allem die Geräte, die nach mechanischen Prinzipien aufgebaut sind und von einem

Motor angetrieben werden, können beim Auseinandernehmen in ihrer Bauweise durchschaut werden. Schwieriger wird es mit dem Fernseher oder dem Computer. Sie verbieten sich schon deswegen, weil sie giftige Stoffe enthalten.

Abgesehen von ihrem Lehrwert bedient das Zerlegen von Geräten auch eine gute Portion Zerstörungslust, die nicht nur negativ zu bewerten ist, sondern zugleich den Platz für neue Ideen und Betätigungen schafft. Beim Zerlegen von Geräten etwa können Bestandteile wie Schrauben, Muttern, Beilagscheiben und dergleichen ausgebaut und in Materialkästen sortiert werden. Das Sammeln in Kästen für jede Art und Größe schult ganz nebenbei den Blick für Mengen und Formen. Diese Teile stehen dann für spätere Konstruktionen zur Verfügung oder werden für Spiele zweckentfremdet. Eine große Beilagscheibe gibt dann das Ruder für das Schiffsmodell ab.

Natürlich besteht beim Zerlegen gebrauchter Geräte auch die Gefahr sich zu verletzen, es muss deshalb immer unter Aufsicht erfolgen. Zugleich brauchen Kinder dazu Hilfen, wo sie mit ihrer Kraft oder Geschicklichkeit nicht zu Rande kommen.

Konstruktionsprinzipien begreifen

Beim Konstruieren von Modellen wie beim Bauen von benutzbaren Konstruktionen geht es gleichermaßen darum, wichtige Konstruktionsprinzipien zu erfahren und zu durchschauen. Wie in der gesamten Bildung im Elementarbereich geht es jedoch nicht darum, ein festes Programm an technischen Konstruktionsweisen zu vermitteln, sondern exemplarische Erfahrungen und Einsichten zu ermöglichen.

Das Prinzip der Kraftübertragung etwa kann dabei am Spielzeugmotor studiert werden, der die Räder eines Phantasiefahrzeugs über einen Treibriemen antreibt. Es kann auch bei der Fahrradreparatur am Beispiel des Kettenantriebs behandelt oder beim Zerlegen eines mechanischen Weckers anhand der ineinandergreifenden Zahnräder beobachtet werden. Wichtig ist bei allen diesen Beispielen, dass die neu erworbenen Kenntnisse auch gleich wieder umgesetzt werden können, also das Spielzeuggefährt auch tatsächlich fährt, die Kette am Dreirad wieder funktioniert, die ausgebauten Zahnräder zu einer kleinen Phantasiemaschine zusammengesetzt werden.

Wie das Waschen in der Waschmaschine vor sich geht, lässt sich zunächst an der sich drehenden Waschtrommel beobachten.

Warum aber wird die Wäsche dabei sauber? Das liegt einmal, wie jedes Kind weiß, am dazu gegebenen Waschmittel. Stark verschmutzte Wäsche wird aber durch die Zugabe von Waschmittel allein nicht sauber werden, wie sich durch das Ansetzen in einer Waschschüssel nachweisen lässt. Was also macht die Maschine zusätzlich? Sie vermischt durch das Drehen der Trommel die Wäsche mit Sauerstoff. Durch kräftiges Rühren der Handwäsche erzielt man deshalb ähnliche Wirkungen. Aber warum wirkt das Waschmittel? Dazu werden mediale Darstellungen herangezogen, auch lässt sich einfaches Waschmittel selbst herstellen, indem man reine Holzäsche herstellt und auskocht, was wiederum einen schönen Anlass gibt, mit Feuer zu spielen.

Zur Rolle der Fachkräfte

Die Fachkräfte in den Einrichtungen sind kaum auf die Förderung naturwissenschaftlicher oder technischer Frühbildung vorbereitet. In ihrer Ausbildung spielte sie bislang keine Rolle und nur einige wenige beginnen, sich einschlägige Kenntnisse über Fortbildungen zu erwerben.

Dass sie in diesen Bereichen zunächst wenig zu Hause sind, muss die Erzieherinnen nicht hindern. Sofern sie ihre Unkenntnis nicht verstecken und den aufgeworfenen Fragen zusammen mit den Kindern nachgehen, bieten sie gerade deshalb optimale Lernchancen für die Kinder. Die Alltagsarbeit wird dabei aufregender und spannender und die Beschäftigung mit diesen Themen wird sie früher oder später zu „Fachfrauen“ werden lassen, die naturwissenschaftliche Fragen im Team vertreten können. Zusätzlich können Gäste mit entsprechenden Kenntnissen in die Einrichtung geholt oder an ihren Arbeitsplätzen besucht werden.

Zur Begleitung durch die Fachkräfte

Wenn es in erster Linie darum gehen soll, Kindern einen erweiterten Handlungs- und Erkundungsspielraum zu geben, so erfordert die pädagogische Begleitung vor allem die Organisation günstiger Rahmenbedingungen. Dazu zählen sorgfältige Überlegungen bezüglich des Platzbedarfs und bestimmter Sicherheitsfragen ebenso wie die Frage nach dem grundsätzlichen Verhältnis zu Ordnung und Unordnung innerhalb des pädagogischen Teams.

Wesentlich wichtiger als diverse physikalisch-naturkundliche Vorkenntnisse ist, dass die Betreuer/innen selbst Lust auf den Umgang mit Dingen, Stoffen, Materialversuchen und Werk-Experimenten haben. (...)

Die pädagogische Begleitung an sich ist vermutlich dort am wertvollsten, wo sie die anteilnehmende Beobachtung der Kinder in den Vordergrund stellt. Das schließt nicht aus, gelegentlich die eine oder andere Hilfestellung zu geben, unter Umständen einzugreifen, wenn ein Experiment den Kindern „über den Kopf zu wachsen“ droht, - aber entscheidend erscheint eine Unterstützung durch Anerkennung, Fragen und Ermutigungen (Österreicher/ Prokop 1999 ,S.7).

Durch ihre Haltung können die Fachkräfte das tätige Forschen und Experimentieren von Kindern entscheidend fördern. Kinder brauchen den Raum, eigene Erfahrungen zu machen. Zu frühes Eingreifen, zu schnelle Erklärungen brechen diesen Prozess des Suchens und Findens vorzeitig ab. Anregungen werden am besten in Form von Fragen gegeben, auf die die Kinder reagieren oder die sie auch übergehen können.

Etwas Anders ist es, wenn Kinder Fragen stellen. Sie sollten beantwortet werden, aber nicht in bloßen Erklärungen, sondern von anschaulichen Vorführungen oder medialen Anschauungsmaterial ergänzt werden. Wenn die Erzieherin überfragt ist, ist das deutlich zu zeigen. Dann kann sie mit den Kindern nach Wegen suchen, eine Antwort zu bekommen, indem sie das zum Beispiel zum Anlass für die Durchführung eines Experiments nimmt, das die Frage aufklärt, oder indem mit den Kindern Personen befragt werden, die sich damit auskennen.

VERZEICHNIS DER ZITIERTEN PUBLIKATIONEN

Aktas, Celal: Zweisprachige Kinder im Kindergarten, Kindergarten heute, Online/ Fachbeiträge- Archiv, Ausdruck vom 11.6.2002

Andresen, Helga: Spiel, Interaktion und Dekontextualisierung von Sprache vor Schulbeginn, Der Deutschunterricht, Heft 3, 2002

Appelt, Brigitte: Der „Integrierte Waldkindergarten“ – Waldwochen als pädagogisches Zusatzangebot, in: Naturerfahrung im Kindergarten. München 2000,

Appeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs, Berlin 1997

Bissing, Verene: Bewegungserziehung im Kindergarten, Zürich 1983

Braun, Daniela: Handbuch Kunst und Gestalten. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindergruppen, Freiburg 1998

Braun, Daniela: Mit Kindern forschen und erfinden, Freiburg 2000

Breithecker, Dieter: Bewegung braucht das Kind... damit es sich gesund entwickeln und wohlfühlen kann, Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst, 2002, Ausgabe 76

Bruer, John T.: Der Mythos der ersten Jahre, Weinheim 2000

Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt, Bern 1987

Burkhardt, Lucius: Raum ist in der kleinsten Hütte, in: Linde Burkhardt (Hg.): Kindertagesstätte – erste Begegnung mit der organisierten Umwelt, Berlin 1976

Garvey, Catherine: Communication and the Development of Social Role Play, in: Forbes D.L./ Greenberg, M.T. (eds): Childrens Planning Strategies, San Francisco 1982

Daum, Irene / **Schugens**, Markus M.: Biologische Grundlagen des Gedächtnisses, in: Th. Elbert/ N. Bierbaum (Hg.): Biologische Grundlagen der Psychologie, Enzyklopädie der Psychologie C, Serie 1, Band 6, Göttingen 2002

Esser, Marion: Beweg-Gründe, Psychomotorik nach Bernard Aucouturier, (3. Auflage) München 2000

Feiner, Waldemar/ **Niderle**, Charlotte/ **Michelic**, Charlotte: Kinder erleben ihre Umwelt. Modelle und Methoden zur Umwelterziehung im Vorschulalter, Wien 1980

Ferrier, Linda: Word, Context and Imitation, in: Lock, A. (ed.): Action, Gesture and Symbol, London 1978

Fthenakis, W.E./ **Textor**, Martin R. (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim 2000

Groeben, Annemarie von der: Literalität: Modewort, alter Hut oder neue Aufgabe? Pädagogik, Heft 6, 2001

Hobelsberger, Karin / Wagatha, Gudrun: Raus aus dem Kindergarten! – Der wöchentliche Naturtag, in: Naturerfahrung im Kindergarten, München 2000

Holtz, Axel: Die Wahrnehmung der Sprache, in: Marianne Wiedemann (Hg.): Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen, Weinheim 1997

Holste, Ulrich: Spracherziehung im Kindergarten, in: Wehrmann, Ilse (Hg.): Kindergärten und ihre Zukunft, Weinheim 2004

Müller, Stephanie: Spielen und Lernen mit der Maus, Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst (WWD) 73, 2000

Jampert, Karin: Schlüsselsituation Sprache, Opladen 2002

Jörg, Sabine: Entwicklungspsychologische Voraussetzungen der Medienrezeption bei Kindern, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1, Opladen 1994

Katz, Lilian G./ **Chard**, Sylvia C.: Der Projekt-Ansatz. in: W.E.Fthenakis/ M.R.Textor (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim 2000

Knauf, Tassilo: Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung, in: W.E.Fthenakis/ M.R.Textor (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim 2000

Kolonko, Beate: Spracherwerb im Kindergarten, Pfaffenweiler 1996

Köckenberger, Helmut: Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial, Dortmund 1999

Küls, Holger: Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb, Kindergartenpädagogik, www.kindergartenpaedagog.de, Ausdruck vom Dezember 2003

Laewen, Hans-Joachim / **Anders**, Beate (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure, Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim 2002

Laewen, Hans-Joachim: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, in: Hans-Joachim Laewen/ Beate Anders (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim 2003

Lapierre, André / **Aucouturier**, Bernard: Die Symbolik der Bewegung, München 1998

Lill, Gerlinde (Hg.): Von Abenteuer bis Zukunftsvisionen, Qualitätslexikon für Kindergartenprofis, Neuwied 1998

Markowitsch, Hans J.: Neuropsychologie des Gedächtnisses, Göttingen 1992

Markowitsch, Hans J.: Zur Repräsentation von Gedächtnis im Gehirn, in: M.Haupts/ H.F. Durwen/ W.Gehlen/ H.J. Markowitsch (Hg.): Neurologie und Gedächtnis, Bern 1994

Maturana, Humberto/ **Varela**, Francisco: Der Baum der Erkenntnis, München 1987

Nauwerck, Patricia: Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten – Was sagt die Sprachwissenschaft dazu? In: Norbert Huppertz (Hg.): Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis, Oberried 2003

Oberhuemer, Pamela: Lernkulturen – Berufskulturen: Entwicklungstendenzen in europäischen Kindertageseinrichtungen, in: Colberg-Schrader, Hedi/ Oberhuemer, Pamela (Hg.): Qualifizieren für Europa, Hohengeren 2000

Österreicher, Herbert / **Prokop**, Edeltraud: Werkstatt, Bauhütte, Labor, in: Hildegard Rieder-Aigner (Hg.): Handbuch Kindertageseinrichtungen, Ergänzbare Sammlung, Walhalla 1999 (www.Kindergartenpaedagogik.de, Ausdruck von Februar 2004)

Preissing, Christa: Bildung im Situationsansatz – Bildung nach PISA, www.kindergartenpaedagogik.de, Ausdruck vom Februar 2004

Reble, Albert (Hg.): Friedrich Fröbel. Kleine Pädagogische Schriften, Heilbrunn 1965

Regel, G.: Der offene Kindergarten, Kindergarten heute 9/1997

Roth, Gerhard: Das Gehirn der Menschen, in: Gerhard Roth/ Wolfgang Prinz (Hg.): Kopf-Arbeit, Gehirnfunktionen und kognitive Leistung, Heidelberg 1996

Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim 1995

Schäfer, Gerd E.: Bildung beginnt mit der Geburt. Welterschließung durch ästhetische Bildung, in: Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen (Hg.): Fachpolitischer Diskurs, Lebensort Kindertageseinrichtungen, Bilden – Erziehen – Fördern, Tagung vom 5. Juni 2000

Schäfer, Gerd E.: Was ist frühkindliche Bildung, in: Gerd E. Schäfer (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren, Weinheim 2003,

Schäfer, Gerd E.: Vorlesungsmanuskript „Einführung in die Pädagogik der Frühen Kindheit, www.uni-koeln.de/ew-fak/

paedagogik/frühekindheit/texte/einfuehrung.html, Ausdruck vom 20.4.2004,

Schnietzel, Carl / **Vollmers**, Christian / **Schulz-Biehl**, Heidi / **Raabe**, Hermann: Erste Schritte in die Welt der Technik. Werk- und Lernbeispiele für Vier- bis Siebenjährige, Ravensburg 1976

Squire, Larry R. / **Kandel**, Eric R.: Gedächtnis. Die Natur des Erinnerns, Heidelberg 1999

Spitzer, Klaus/ **Günter**, Janne/ **Günter**, Roland: Spielplatzhandbuch. Ein kritisches Lexikon, Berlin 1975

Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2002

Stern, Daniel: Die Lebenserfahrung des Säuglings, Stuttgart 1992

Textor, Martin R.: Bildung – Wie können Erzieher/innen den neuen Erwartungen gerecht werden? Ausdruck von Februar 2004 www.Kindergartenpaedagogik.de

Textor, Martin R.: Der Bildungsauftrag des Kindergartens, in: www.kindergartenpaedagogik.de., Ausdruck vom Januar 2004

Textor, Martin R.: Projektarbeit im Kindergarten, Kinderzeit 1999, H.3.

Textor, Martin R.: Öffnung nach außen, in: Becker-Textor/ Martin R. Textor: Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen, Freiburg 1998 (2. Auflage), Zitiert nach: Kindergartenpaedagogik, www.kindergartenpaedagogik.de, Ausdruck Februar 2004

Ulich, Michaela: Deutschlernen in der Kindertageseinrichtung, in: Ulich, Michaela / Oberhuemer, Pamela/ Soltendiek, Monika: Die Welt trifft sich im Kindergarten, Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung, Neuwied 2001

Wygotski, Lew: Denken und Sprechen, Frankfurt 1976

Wolf, Gerald: Das Gehirn. Substanz, die sich selbst begreift, Wiesbaden 1996

Zimmer, Jürgen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Weinheim 2000

Zimmer, Renate: Sport und Spiel im Kindergarten, Freiburg 1992

Zimmer, Renate: Renate Zimmer: Handbuch der Bewegungserziehung, Freiburg 1993

Zimmer, Renate: Projekte, Kindergarten heute 3/1998

Zimmer, Renate: Schafft die Stühle ab. Was Kinder durch Bewegung lernen, Freiburg 2002

Presse und Geschichte – Neue Beiträge
Herausgegeben von Holger Böning, Michael Nagel
und Johannes Weber

Die Entwicklung der Moderne ist ohne Druckerpresse nicht vorstellbar. Ihre Produkte sind Gegenstand dieser Reihe, wobei die periodischen Schriften – Kalender, Zeitung, Zeitschrift, Intelligenzblatt – im Mittelpunkt stehen. Doch auch andere Schriften und ihre Wirkungen sind nicht ausgeschlossen. Ziel ist es, Bedeutung und Reichtum der publizistischen Produktion zu erfassen, wie sie maßgeblich die Entwicklung der modernen Gesellschaft geprägt hat und bis heute unseren Alltag bestimmt.

Bd. 1: Astrid Blome (Hg.): Zeitung, Zeitschrift, Intelligenzblatt und Kalender. Beiträge zur historischen Presseforschung.

ISBN 3-934686-01-X – 282 S., Abb. – 2000

Bd. 2: Astrid Blome/ Volker Depkat: Von der „Civilisierung“ Rußlands und dem „Aufblühen“ Nordamerikas im 18. Jahrhundert. Leitmotive der Aufklärung am Beispiel deutscher Rußland- und Amerikabilder.

ISBN 3-934686-05-2 – 266 S., Abb. – 2002

Bd. 3: Arnulf Kutsch/ Johannes Weber (Hg.): 350 Jahre Tageszeitung. Forschungen und Dokumente.

ISBN 3-934686-06-0 – 220 S., zahlr. Abb. – 2002

Bd. 4: Wynfried Kriegleder/ Andrea Seidler/ Joseph Tancer (Hg.): Deutsche Sprache und Kultur im Raum Pressburg.

ISBN 3-934686-07-9; 288 S. Abb. – 2002

Bd. 5: Holger Böning: Welteroberung durch ein neues Publikum. Die deutsche Presse und der Weg zur Aufklärung. Hamburg und Altona als Beispiel.

ISBN 3-934686-08-7 – 316 S. – Leinengebunden – 2002

Bd. 6: Holger Böning: Periodische Presse. Kommunikation und Aufklärung. Hamburg und Altona als Beispiel.

ISBN 3-934686-09-5 – 526 S. – Leinengebunden – 2002

Bd. 7: Sven Halse: Eine Reise für das Leben. Deutsche Handwerker-Autobiographien 1700–1910.

ISBN 3-934686-10-9 – 283 S. – Leinengebunden – 2002

Bd. 8: Harro Zimmermann: WortWörtlich. Kleine Arbeiten zur Literaturgeschichte im Radio.

ISBN 3-934686-13-3 – 367 S. – Leinengebunden – 2003

Bd. 9: Aïssatou Bouba: „Kinder des Augenblickes“. Die Ethnien Deutsch-Nordkameruns in deutschsprachigen Reiseberichten (1850 - 1919).

ISBN 3-934686-14-1 – ca. 700 S., in Vorbereitung

Bd. 10: Reisen – Erkunden – Erzählen. Bilder aus der europäischen Ethnologie und Literatur. Hg. von Michael Nagel.

ISBN 3-934686

18-4 – 420 S. – Leinengebunden – 2004

Bd. 11: Wynfried Kriegleder/ Andrea Seidler (Hg.): Deutsche Sprache, Kultur und Presse in Westungarn / Burgenland.

ISBN 3-934686-17-6; ca. 300 S. Abb. – Leinengebunden – 2004

Bd. 12: Holger Böning: Der Traum von einer Sache. Aufstieg und Fall der Utopien im politischen Lied der Bundesrepublik und der DDR.

ISBN 3-934686-21-4; 350 S. – 2004

Bd. 13: Deutsche Presseforschung. Geschichte, Projekte und Perspektiven eines Forschungsinstituts der Universität Bremen. Nebst einigen Beiträgen zur Bedeutung der historischen Presseforschung.

ISBN 3-934686-20-6; 280 S. – 2004

Bd. 14: Historische Presse und ihre Leser. Studien zu Zeitungen und Zeitschriften, Intelligenzblättern und Kalendern in Norddeutschland. Hg. von Peter Albrecht und Holger Böning.

ISBN 3-934686-23-0; 362 S. Abb. – 2005

Bd. 15: Karl Heinz Kremer: Johann von den Birghden (1582-1645). Kaiserlicher und königlich-schwedischer Postmeister zu Frankfurt am Main.

ISBN 3-934686-25-7; 560 S. zahlreiche Abb. – 2005

Bd. 16: Deutsche Sprache und Kultur, Literatur und Presse in Danzig und im Ostseeraum.

ISBN 3-934686-27-3; 300 S. Abb. – 2005

Bd. 17: Thomas Habel: „Gelehrte Journale“ der Aufklärung. Zur Entstehung, Entwicklung und Erschließung deutschsprachiger Rezensionszeitschriften des 18. Jahrhunderts.

ISBN 3-934686-28-1; 240 S. – 2005

Bd. 18: Manuela Schulz: Zeitungslektüre und Landarbeiter-schaft. Eine kommunikationsgeschichtliche Studie zur Verbreitung des Zeitungslesens im 19. und 20. Jahrhundert.

ISBN 3-934686-29-X; 330 S. – 2005

Bd. 19: Brigitte von Schönfels: „Das Erlebte ist immer das Selbsterlebte“. Das Reisefeuilleton in deutschen Zeitungen zwischen der Revolution von 1848 und der Reichseinigung.

ISBN 3-934686-29-X; 310 S. – 2005

Exil - Forschungen und Texte

Herausgegeben von Hélène Roussel

Das deutschsprachige Exil ist nicht auf die Zeit von 1933 bis 1945 beschränkt. Es hat eine lange Tradition, die nicht erst mit der Weimarer Republik beginnt und mit der Gründung der beiden deutschen Staaten in der Nachkriegszeit noch längst nicht endet.

Ziel dieser Reihe ist es, Leistungen und Erfahrungen der Exilantinnen und Exilanten als Teil der Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts – nicht nur Deutschlands und Österreichs, sondern auch der Gastländer – dem heutigen Lesepublikum bewußt zu machen und in die Langzeitgeschichte wieder einzufügen. Angesichts der Bedeutung von Kulturtransfers und Migrationen in den Globalisierungsprozessen zu Beginn des dritten Jahrtausends ist insbesondere das exilbedingte Erleben der Koexistenz unterschiedlicher Kulturen und der Interkulturalität von aktueller Bedeutung.

Bd. 1: Lilo Linke: Tage der Unrast. Von Berlin ins Exil: ein deutsches Mädchenleben 1914-1933 Mit einem Nachwort und herausgegeben von Karl Holl. Aus der englischen Sprache von Dorothea Hasbargen-Wilke

ISBN 3-934686-24-9; 340 S. Abb. – 2005

Weitere Titel aus dem Verlagsprogramm

Hans Wolf Jäger: Vergnügen und Engagement. Ein gutes Dutzend Miszellen.

ISBN 3-934686-04-4 – fester Einband – 298 S. – 2001

Hans Wolf Jäger, Holger Böning, Gert Sautermeister (Hg.): Genußmittel und Literatur.

ISBN 3-934686-15-X – 275 S. Abb. – Leinengebunden – 2002

Martin Schönemann: Rokoko um 1900. Beispiele von Historisierung in Literatur, Musiktheater und Buchkunst.

ISBN 3-934686-19-2 – 377 S. Abb. – 2004

Johannes Merkel: Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich.

ISBN 3-934686-26-5 – 346 S. – 2005

Großbothener Vorträge. Hg. von Bernhard Debatin und Arnulf Kutsch, ab Bd. 3 von Arnulf Kutsch und Stefanie Averbek.

ISSN 1616-4857 – Bd. 2: 117 S.; Bd. 3: 177 S.; Bd. 4: 155 S.; Bd. 5: 183 S.

Die Großbothener Vorträge erscheinen jährlich und bieten Beiträge in- und ausländischer Wissenschaftler zur Kommunikations- und Medienwissenschaft.

In Bd. 2 (2001): *Robert L. Stevenson: The Future of News; Ann T. Gardner: Ein Ort der Öffentlichkeit im Exil. Mme de Staëls Schloss Coppet im Zeitalter Napoleons; Manuela Schulz: Zur Zeitungslektüre der Landarbeiter am Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland; Michael Meyen: Ullstein gegen Herfurth. Leipziger Presse und sozialer Wandel in der Weimarer Republik.*

In Bd. 3 (2002): *Stefan Wehmeier: Privates, Öffentliches und Akteur. Zum Strukturwandel des Fernsehens; Michael Schmidt: Zur Transformation der Tagespresse in Polen seit 1989, mit einer Einleitung von Zbigniew Oniszczyk; Katharina Schroeter: Die Transformation des tschechischen Tagungszeitungsmarktes nach 1989; Adil Salih: Die Struktur der sudanesischen Presse; Carsten Schlüter: Von Romeo zu Lara Croft – die Interaktionstheorie Erving Goffmans und ihre Anwendung auf virtuelle Identitätskonstruktionen; Thomas Lietz: Walter Schönes zeitungswissenschaftlicher Ansatz.*

In Bd. 4 (2003): *Ray Rühle: Die Entstehung politischer Öffentlichkeit in der DDR am Beispiel von Leipzig; Michael Meyen / Maria Löblich: Mediennutzer-Typen in der DDR. Biographische Interviews zur zweiten Hälfte der 1980er Jahre; Katharina Schroeter: Die Entwicklung tschechi-*

scher Tageszeitungen nach 1989; Irene Preisinger: Gedrucktes Schwarzbrot und journalistischer Champagner. Das Berufsverständnis französischer und deutscher Journalisten. Ein Vergleich; Dörte Hein: Das World Wide Web als Medium des sozialen Gedächtnisses. Formen der Erinnerung am Beispiel des Holocausts; Nina Brink: Die Geschichte unseres Lebens – Ein Zeiteugnis deutschsprachiger jüdischer Emigrantinnen in Großbritannien nach 1933.

In Bd. 5 (2004): Aufsätze zur computervermittelten Kommunikation, zur internationalen Medien- und Journalismusforschung sowie zur Werbeforschung in Geschichte und Gegenwart von Susanne Voigt, Joan Hemels, Thomas Bärthlein, Bakht Rawan, Claudia Renery, Bernd Semrad und Alexander Freys.

Bestellungen in allen Buchhandlungen und beim Verlag

edition lumière

Scharnhorststraße 26; 28211 Bremen

Tel. 0421 / 233687

Fax 0421 / 2187811

e-mail: edition.lumiere@arcormail.de

<http://www.editionlumiere.de>

