

Inhalt

Begrüßung	5
Matthias Vornweg <i>Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband</i>	
Bildung beginnt mit der Geburt Vortrag zu den Aufgaben frühkindlicher Bildung	6
Prof. Dr. Gerd E. Schäfer <i>Universität Köln, EZW-Fakultät, Lehrstuhl Pädagogik der frühen Kindheit, Jugend und Familie</i>	
Bildung von Anfang an sichert Zukunft Vortrag zum Bildungsauftrag in Tageseinrichtungen für Kinder	16
Dr. Marion Musiol <i>Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Franckesche Stiftungen, Halle/Saale</i> <i>Leiterin des Projektes zum Bildungsauftrag im Freistaat Sachsen</i>	
Forum I Die spielen ja nur!? Psychomotorik in der Kindergartenpraxis	22
Hans-Jürgen Beins <i>Sportpädagogin an der Rheinischen Akademie im Förderverein Psychomotorik, Bonn</i>	
Forum II Bildungsverständnis und Bildungsansätze im Offenen Kindergarten .	26
Thomas Kühne <i>Diplom-Sozialpädagoge, Erzieher und Kollegialer Praxisberater, Garbsen</i> Gerhard Regel <i>Analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut, Diplom-Sozialpädagoge, Wennigsen</i>	
Forum III Mit Staunen fängt es an Antworten der Religionspädagogik auf die aktuelle Bildungsdebatte	30
Dr. Andreas Leinhäupl-Wilke <i>Diplom-Theologe, Diözesan-Caritasverband Köln</i>	
Forum IV Impulse aus der Reggio-Pädagogik zum „neuen“ Bildungsbegriff	33
Monika Thissen <i>Diplom-Sozialpädagogin, Hamburg</i>	
Forum V Forschen in der Kita – wie geht das? Der Situationsansatz als Bildungsansatz	37
Christine Lipp-Peetz <i>Geschäftsführerin im Institut für den Situationsansatz, Berlin</i> <i>3 Fachkräfte für den Situationsansatz, Hessen</i>	
Forum VI Der Computer als multimediales Werkzeug Einsatz von zukunftsorientierter Technik in der Kita	41
Marlis Körner <i>Lehrerin, EDV-Trainerin, Düsseldorf</i>	
Forum VII Neues aus der Forschung – Konsequenzen für den ganzheitlichen Bildungsbegriff	44
Franz-Josef Kuhn <i>Erziehungswissenschaftler, Leiter der Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e.V.</i>	
Forum VIII „Wie kommt die Welt in den Kopf?“ – Ergebnisse des Bildungs- projektes mit Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln	48
Antje Notholt <i>Diplom-Pädagogin, Projektleiterin, Köln</i>	
Abschluss Aus der Sicht des „normalen Glaubens“	52
Konrad Beikircher <i>Kabarettist</i>	

Impressum

Herausgeber
Diözesan-Caritasverband
für das Erzbistum Köln e.V.
Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder
de Georgstr. 7, 50676 Köln
Tel.: 0221/2010-270
Fax.: 0221/2010-395

Verantwortlich
Matthias Vornweg

Redaktion
Markus Linden-Lützenkirchen

Grafische Herstellung
Alexander Schmid
Grafikproduktion

Vorwort

Liebe Leserin,
lieber Leser,

am 23. Oktober 2001 fand im Maternushaus in Köln unsere Fachtagung zum Leitthema des Fortbildungsprogramms statt. In der fachpolitischen Diskussion ist der Bildungsauftrag der Tageseinrichtungen für Kinder neu in den Blick genommen worden. Ausgehend von der Situation heutiger Kindheit und neuen Forschungsergebnissen der Humanwissenschaften entwickeln sich neue Vorstellungen eines Bildungsbegriffes für die frühe Kindheit. Hochspannend und für die Praxis in den Tageseinrichtungen für Kinder Wegweisend.

Die Fachtagung konnte einen aktuellen Überblick eröffnen und einzelne Facetten vertieft beleuchten. Im Vordergrund der Vorträge und Foren stand die konkrete Umsetzbarkeit in die erzieherische Praxis. Im Anschluss an den Eröffnungsgottesdienst war die Fachtagung in zwei Abschnitte gegliedert:

- Am Vormittag konnte der Vortrag von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer aus Köln in die aktuellen Bildungsdebatten einführen. Dr. Marion Musiol aus Dresden referierte anschließend zum Thema Bildungsauftrag in Tageseinrichtungen für Kinder.
- Am Nachmittag wurden in den 8 Foren unterschiedliche Modelle vorgestellt, Aspekte und Elemente des Bildungsauftrages der Tageseinrichtungen für Kinder in der Praxis mit Leben zu füllen.
- Einen besonderen Höhepunkt konnte Konrad Beikircher zum gemeinsamen Abschluss präsentieren. Auf außergewöhnliche Weise kommentierte er pointiert die Tagungsinhalte.

„Eine gelungene Einführung in ein kompliziertes Thema. So sind Fachtagungen nicht nur lehrreich sondern auch höchst kurzweilig“. Die meisten der fast 400 Teilnehmer-Innen zeigten sich sehr zufrieden mit dem gebotenen Programm und der gelungenen Organisation.

Die nun vor Ihnen liegende ausführliche Dokumentation der Fachtagung ist der fachkundigen, engagierten und zügigen Mitarbeit aller ReferentInnen zu verdanken. Alle Beiträge stellen die Inhalte der Tagung hervorragend dar und falten sie zum Teil noch erheblich aus. Unseres Erachtens ist somit ein äußerst aktuelles Grundlagenwerk zum Thema „Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder“ entstanden. Es würde uns außerordentlich freuen, wenn so die Diskussion vor Ort belebt und angeregt wird und sowohl in Konzeptionen als auch im alltäglichen erzieherischen Handeln Eingang findet.

Sollten Sie an weiteren Exemplaren dieser Dokumentation interessiert sein, können Sie uns gerne anrufen (0221 / 2010-272).



Markus Linden-Lützenkirchen
Referent für Fortbildung



Tagungsverlauf

08:30 – 09:15 Uhr	<p>„Was ihr gelernt und angenommen habt, das tut!“ (Phil.4,9) Eucharistiefeier in der Kirche des Priesterseminars Zelebrant: Pater Gerd-Willi Bergers S.M.M. <i>Pfarrer, Marienheide</i></p> <p>anschließend Anmeldung und Stehkafee im Foyer</p>	<p>Gerhard Regel <i>Analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut, Diplom-Sozialpädagoge, Wennigsen</i></p>
10:00 Uhr	<p>Begrüßung Matthias Vornweg <i>Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband</i></p>	<p>Forum III Mit Staunen fängt es an – Antworten der Religionspädagogik auf die aktuelle Bildungsdebatte Dr. Andreas Leinhäupl-Wilke <i>Diplom-Theologe, Diözesan-Caritasverband Köln</i></p>
10:15 – 11:00 Uhr	<p>Aufgaben frühkindlicher Bildung – Übersicht zu aktuellen Forschungsergebnissen Prof. Dr. Gerd E. Schäfer <i>Universität Köln, EZW-Fakultät Lehrstuhl Pädagogik der frühen Kindheit, Jugend und Familie</i></p>	<p>Forum IV Impulse aus der Reggio-Pädagogik zum „neuen“ Bildungsbegriff Monika Thissen <i>Diplom-Sozialpädagogin, Hamburg</i></p>
11:00 – 11:15 Uhr	Pause	<p>Forum V Forschen in der Kita – wie geht das? Der Situationsansatz als Bildungsansatz' Christine Lipp-Peetz <i>Geschäftsführerin im Institut für den Situationsansatz, Berlin Fachkräfte für den Situationsansatz, Hessen</i></p>
11:15 – 12:00 Uhr	<p>Bildung von Anfang an sichert Zukunft – Zum Bildungsauftrag in Tageseinrichtungen für Kinder Dr. Marion Musiol <i>Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Franckesche Stiftungen, Halle/Saale Leiterin des Projektes zum Bildungsauftrag im Freistaat Sachsen</i></p>	<p>Forum VI Neue Medien und Bildung – Der Computer als multimediales Werkzeug Marlis Körner <i>Lehrerin, EDV-Trainerin, Düsseldorf</i></p>
12:00 – 13:15 Uhr	Mittagspause	<p>Forum VII Neues aus der Neurophysiologie – Konsequenzen für den ganzheitlichen Bildungsbegriff Dr. Charmaine Liebertz <i>Erziehungswissenschaftlerin, Leiterin des Instituts der Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e.V.</i></p>
13:15 – 15:30 Uhr	<p>Foren</p> <p>Forum I Psychomotorik – Die spielen ja nur!? Ein bewegter Beitrag zur aktuellen Qualitätsdebatte Hans-Jürgen Beins <i>Sportpädagogin an der Rheinischen Akademie im Förderverein Psychomotorik, Bonn</i></p> <p>Forum II Bildungsverständnis und Bildungsansätze im Offenen Kindergarten Thomas Kühne <i>Diplom-Sozialpädagogin, Erzieher und Kollegialer Praxisberater, Garbsen</i></p>	<p>Forum VIII „Wie kommt die Welt in den Kopf?“ – Ergebnisse des Bildungsprojektes mit Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln Antje Notholt <i>Diplom-Pädagogin, Projektleiterin, Köln</i></p>
	15:45 – 16:00 Uhr	<p>Aus der Sicht des „normalen Glaubens“ Konrad Beikircher <i>Kabarettist</i></p>

Begrüßung der TeilnehmerInnen und ReferentInnen

Guten Tag meine Damen und Herren!

„Zwischen Klangräumen, Weidentunneln und Mausclick – der vielfältige Bildungsauftrag katholischer Tageseinrichtungen für Kinder“ – ein verlockender Titel, aber auch eine Herausforderung – es ist schön und wir freuen uns, dass viele von Ihnen heute kommen konnten. Traditionell wurde die Fachtagung durch die Feier der hl. Eucharistie eröffnet. Das Leitwort „Was ihr gelernt und angenommen habt, das tut!“ stimmt uns spirituell auf den heutigen Tag ein. Ein herzliches Dankeschön dem Vorbereitungsteam und den Musikern. Nicht zuletzt dem Zelebranten Pater Gerd-Willi Bergers.

Was hat Bildung mit der Bahn zu tun? Nun, vielleicht ist ein Vergleich ein wenig abgehoben, dennoch, so glaube ich, könnte man Parallelen sehen. In der Entwicklung der Bahn fuhren die Züge zunächst auf 3 Schienen, um sicher und standfest alle Strecken zu bewältigen. Es folgte eine Konstruktion auf zwei Schienen und die Dampflok wurde abgelöst durch einen modernen ICE. Bis zu entlegenen Winkeln ist die Nutzung möglich und alle Gäste kommen zügig an ihr Ziel. Die neueste Entwicklung ist nun eine Einschienenbahn. Es geht noch schneller, leiser und komfortabler voran. Leider besteht nur noch die Möglichkeit von Köln nach Dortmund zu fahren. Die entlegenen Winkel müssen vernachlässigt werden, die Kosten sind zu immens und auch mit der Sicherheit ist es nicht mehr so gut bestellt. Das große Schienennetz kann zwar nicht mehr aufrecht erhalten werden, für einige wenige andere besteht aber eine äußerst komfortable und zukunftsorientierte Reisemöglichkeit. Der Kindergarten entwickelte sich etwa um die gleiche Zeit (vor ca. 100 Jahren) als Suppenküche und Spielhof für vernachlässigte arme Kinder. In der Pädagogik hielt eine ideelle und konzeptionelle



Matthias Vornweg

Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband, Köln

Reform in den zwanziger Jahren durch Peter Petersen, Maria Montessori und anderen namhaften Pädagogen Einzug. Es begann ein Modernisierungsprozess, der zunehmend den Bildungsauftrag in den Blickpunkt stellte. Leider wurde dieser reformpädagogischer Ansatz nach dem Krieg nur bedingt aufgegriffen. Es dauerte bis in die achtziger Jahre, um den Anspruch auf Bildung, Erziehung und Betreuung zu manifestieren. Nun gibt es ein großes Netz von Einrichtungen mit einem hohen Qualitätsniveau. Auf die Entwicklung der letzten Jahre möchte ich an dieser Stelle nicht näher eingehen. „Wir nehmen wie England die Early Excellent Center in den Blick und versuchen mit dem Einsatz aller verfügbaren Ressourcen für einige wenige ein besonders gutes Angebot bereitzustellen, mehr kann kaum möglich sein. Das große Netz mit guter qualifizierter Arbeit kann dabei jedoch nicht mehr aufrecht erhalten bleiben.“ Dieser Vision der Entwicklung zur Einschienenbahn oder zum Excellent Center für einige wenige Kinder möchten wir entgegenwirken, ja müssen es ge-

radezu. Es muss uns gelingen, die inhaltlichen Themen der Pädagogik wie Bildung und Erziehung als konzeptionelle Herausforderung in den Vordergrund zu stellen.

Erste Schritte, meine Damen und Herren, sind uns bereits gelungen. Wir konnten im kooperativen Dialog mit der Wissenschaft und Praxis bereits richtungweisende Akzente setzen:

- der Qualitätskompass als erste fachliche Orientierung,
- der Leitfaden „Qualität in SPE“ zur Selbstevaluation,
- die CD-ROM „Quality Pack“ zum Aufbau eines QM-Systems,
- zahlreiche Fachberatungen, Schulungen und Fortbildungen zu QM-Experten, QM-Moderatoren und zum QM-Auditor,
- der Leitfaden zur Erstellung einer Konzeption sowie
- ein gemeinsames Konzept Religionspädagogik und Kindergartenpastoral sind nur einige Highlights, die dies belegen. Als derzeit einzige Diözese in Deutschland gehen alle Einrichtungen mit einem einheitlichen und qualifizierten Auftritt ins Internet. Das, meine Damen und Herren, sind unsere Praxisbausteine für den Weg in die Zukunft.

Wir setzen uns dafür ein, dass der Bildungsauftrag in allen Einrichtungen für alle Kinder wichtiger Bestandteil unserer Arbeit bleibt, nicht als i-Tüpfelchen für spezielle Einrichtungsformen und ggfs. an wenigen Standorten. Die Diskussion um das Thema Bildung stellt unsere wichtigsten täglichen Gäste (im Erzbistum Köln nahezu 60.000) in den Mittelpunkt: die Kinder!

Dies macht sie einerseits so sympathisch, stellt uns andererseits aber auch vor große Herausforderungen. Ich freue mich, dass einige der namhaften Vertreter der derzeit innovativen und intensiven Diskussion hier bei uns sind. Herzlichen Dank, dass Sie die Einladung heute annehmen konnten.

Bildung beginnt mit der Geburt

Vortrag zu den Aufgaben frühkindlicher Bildung

I Überlegungen zum Verständnis frühkindlicher Bildung¹

1 Frühkindliche Bildung ist Selbst-Bildung

Es ist ein gängiges Verfahren in der öffentlichen Diskussion, den Bildungsbedarf von Kinder als Erwartung zu beschreiben, welche an Kinder gerichtet wird.² Bildung erscheint dann als etwas, was Kinder innerhalb einer sozialen und kulturellen Gemeinschaft erwerben müssen. Ihre eigene Meinung dazu ist nicht gefragt.

Dieses Bildungsverständnis ist in mindestens dreifacher Hinsicht problematisch:

- Bei aller Vielfältigkeit der historischen Bildungsdiskussion widerspricht es einem wesentlichen Grundgedanken der Traditionslinie seit Humboldt, die Bildung wesentlich als das Werk des Individuums, als Selbstbildung³ begriffen hat.

- Es ist logisch nicht zu halten, denn auch die einfachste Lernfähigkeit eines Kindes ist immer seine eigene Tätigkeit. Niemand kann Kindern etwas beibringen; sie müssen es schon selbst tun. Folglich muss man den Lern- und Bildungsprozess an der Tätigkeit des Kindes orientieren und nicht an einem Modell des Wissenstransfers, wie das z.B. von den Propagandisten der Wissensgesellschaft ohne genaueres Nachdenken vorgestellt wird. In dieser Hinsicht betrachte ich auch die neueste Arbeit von Elschenbroich kritisch. Ich teile allerdings die Ansicht, dass Kinder eine Menge lernen müssten oder sollten, damit sie ein sinnvolles Leben in dieser Gesellschaft und Kultur führen können. Ich teile auch die Ansicht, dass wir die kleinen Kinder zu wenig und die größeren in falscher Weise dazu herausfordern.



Prof. Dr. Gerd E. Schäfer
Universität Köln, EZW-Fakultät,
Lehrstuhl Pädagogik der frühen
Kindheit

- Zum Dritten widersprechen wesentliche Ergebnisse der Kinder- und Kognitionsforschung einer derartigen Bildungsvorstellung. Sie lassen sich nämlich gerade in der Weise zuspitzen, dass Kinder Bilder und Theorien von dieser Welt mit den Mitteln entwickeln, die ihnen zur Verfügung stehen. Eine Bildungstheorie muss also mit der handelnden, vorstellenden, phantasierenden und theoriebildenden Leistung des Kindes bei der Deutung seiner Welterfahrungen rechnen. Sie kann dazu beitragen, dass Kinder diese Leistungen verändern entlang den Anregungen oder Herausforderungen, die von außen kommen. Aber das Verändern selbst kann man dem Kind nicht abnehmen. Es wandelt seine Weltsicht in dem Maße selbst, in dem ihm dies aus seinem subjektiven Blickwinkel sinnvoll erscheint. Wir brauchen also ein Modell von frühkindlicher Bildung, das
 - nicht nur auf den Anforderungen einer Gesellschaft und ihrer darin vorherrschenden Kultur beruht;
 - die Tätigkeit, Einschätzungen Weltbilder und Deutungen der Kinder selbst mit einschließt und damit
 - Bildung und Sinnfindung nicht voneinander abkoppelt.

2 Frühkindliche Bildung erfordert kreatives Denken

Im schöpferischen Denken geht es stets auch um die Verarbeitung von Phänomenen, die bislang denkend noch nicht verarbeitet wurden.⁴ Man muss solche Phänomene wahrnehmen, strukturieren, ordnen, bis man sie auch in einem logisch rationalen Sinn denken kann. Genau dies ist es auch, was kleine Kinder tun müssen: Weil man ihnen die Welt noch nicht erklären kann, müssen sie in die Lage kommen, ihre Wahrnehmungen so zu ordnen, dass sie diese zu einem Bild der Wirklichkeit zusammensetzen können, das ihnen sinnvoll erscheint. Was kleine Kinder aus Notwendigkeit tun - bislang (von ihnen) Ungedachtes zu denken -, bleibt im Erwachsenenalter denjenigen vorbehalten, die sich an die Ränder dessen begeben, was unsere Kultur bislang denkend geordnet hat: Künstlern, Wissenschaftlern, Erfindern. Wenn wir produktives Denken bei Kindern unterstützen wollen, dürfen wir nicht nur ihre logischen Denkkapazitäten zu Höchstleistungen anspornen, sondern müssen ihnen auch ermöglichen, Neues wahrzunehmen, um aus diesem Neuen produktive Bilder und Fragen zu destillieren.

3 Das Lernen lernen oder verkörperte Erkenntnistheorie?

Es wird gerne davon gesprochen⁵, dass kleine Kinder das Lernen lernen müssen. Auch diese Rede ist ungenau, denn

[1] Vgl. hierzu auch Schäfer 1995, 1999, 2001a.
[2] Vgl. z.B. Sachverständigenrat der Hans Böckler Stiftung 2001, Bertelsmannstiftung 1999, Delphi-Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, 1999, Elschenbroich 2001.
[3] Vgl. hierzu u.a. v. Hentig 1996, Liegle 1999, Neumann, 1999, Thenort 1997.
[4] Vgl. Gardner, 1996, 1999, Csikszentmihalyi, M. 1996.
[5] Z.B., Delphi-Studie 1998.

sie müssen noch viel grundlegender das Instrument entwickeln, mit dessen Hilfe sie dann lernen können. Zwar bringen sie elementare Fähigkeiten mit, die es ihnen ermöglichen das Augenmerk auf ihre Umwelt zu richten, für sie bedeutsame Dinge zu erfassen und sie innerlich zu verarbeiten. Von diesen Weisen wird w.u. zu reden sein. Aber sie müssen dieses Verarbeitungs- und Denkinstrument erst so entwickeln, dass es mit den Gegebenheiten und Gepflogenheiten ihrer Umgebung kompatibel ist. Um in der Computermetapher zu sprechen: In der Interaktion mit der soziokulturellen Umwelt müssen kleine Kinder erst die differenzierten Programme entwickeln, mit denen sie dann in einer Weise denken werden, wie sie in einer bestimmten Gemeinschaft üblich ist.⁶ Das bedeutet, Kinder haben nicht nur zu lernen, wie ein scheinbar durch die Entwicklung gegebenes Denken auf ihre Selbst- und Lebensprobleme erfolgreich angewandt werden kann, sondern sie müssen die Software selbst erst entwickeln mit welchen sie ihre Lebenserfahrung denken können und wollen. Die frühen Bildungsprozesse dienen der Entwicklung einer solchen Theorie des Erkennens, die auf die Anforderung einer gegebenen Umwelt abgestimmt ist. Es sind vor allem die Bildung des Körpers und der sinnlichen Wahrnehmung, die der Vorstellungs- und Phantasiewelt, sowie des sprachlichen Denkens, durch die eine solche Theorie des Erkennens grundgelegt wird. Diese Erkenntnistheorie, die den Körper strukturiert, hat Folgen für die Zukunft des Kindes. Sie beantwortet dem Kind Fragen wie z.B.:

- Was darf ich wahrnehmen, was nicht? Die Antwort darauf wirkt sich z.B. darin aus, welche Sinneserfahrungen für die Argumentation in einem sozialen Zusammenhang zugelassen werden und welche daraus tendenziell ausgeschlossen werden. Üblicherweise haben bei uns die visuellen Erfahrungen höchste Beweiskraft, nicht Körpererfahrungen oder emotionale.
- Wie weit darf ich meine Wahrnehmungshorizonte ausdehnen, wie weit muss ich sie einschränken? Dürfen sie sich z.B. nur auf das beziehen, was fak-

tische Realität zu sein scheint, oder dürfen sie auch psychische, mythische, religiöse, übersinnliche oder magische Welten usw. mit einbeziehen?

- Welcher Zusammenhang von Wirklichkeit und Phantasie wird allgemein unterstellt und/oder vom sozialen Umfeld akzeptiert?
- Wofür lassen sich Worte finden, worüber muss man schweigen?
- Mit welchen Theorien oder Mythen lassen sich in einer gegebenen Kultur Wirklichkeitserfahrungen deuten?

Der Körper prägt sich also entlang von Erkenntnismustern, die subjektive sowie soziale Möglichkeiten und Grenzen widerspiegeln In verschiedenen sozialen Gruppen, Gesellschaften oder Kulturen können sie durchaus unterschiedlich akzentuiert sein. Ich nenne dies eine präreflexiv verkörperte Erkenntnistheorie. Sie ist präreflexiv, weil sie die Wahrnehmungs- und Erkenntniswelt bestimmt, bevor noch ein Gedanke gedacht werden kann (oder, es können nur Gedanken gedacht werden, die derart durch eine verkörperte Aufarbeitung von Wahrnehmungserfahrungen gestützt werden). Sie ist verkörpert, weil durch sie die körperlichen Strukturen von den Wahrnehmungsbereichen und ihrer Verarbeitung unhintergebar geprägt werden.

II. Aufgaben frühkindlicher Bildung

Vor diesem Hintergrund scheinen sich mir die folgenden Aufgaben für die frühkindliche Bildung zu stellen:

- Die Bildung des sinnlichen Körpers (der Wahrnehmung und ihrer internen Verarbeitungsweisen);
- die Bildung des imaginativen Körpers (der Imagination, Phantasie und des szenischen Spiels);
- Bildung des Sprechens und der Sprache. Dies alles ist eingebettet und unmittelbar verknüpft mit einer
- Bildung des sozialen Körpers (der sozialen Kommunikation und der sozialen Beziehungen)⁷

Die Bildung des sinnlichen Körpers

Konstruktion einer Tasse

„Das ist L. meine Enkeltochter“, berichtet der Großvater. „Sie ist jetzt vier Monate alt, fast auf den Tag genau. Und das war so eine Situation, Sonntagmorgen beim Frühstück. Zwei unrasierte Familien und ein Kind am Frühstückstisch. Und die beiden Eltern, mein Sohn und seine Frau, sitzen auf der anderen Seite des Tisches. L. sitzt auf dem Schoß von B. (der Nenngroßmutter; G.E.S.) und sieht beide Eltern sich gegenüber. Jetzt ist die Frage: Was geht im Kopf des Kindes vor? Dort drüben sitzt die Mutter und hier sitzt der Vater. Und sie guckt ganz unsicher ... Und sie guckt zwischen Mutter und Vater hin und her.“ (Bericht H. L.)

Und dann folgt eine Szene: L., auf dem Schoß von B. sitzend, folgt mit großen Augen dem Weg der Kaffeetasse, die B. zum Mund führt. Man sieht deutlich, wie ihr Blick, um den Bruchteil einer Sekunde verzögert, dem Weg der Tasse nachgeführt wird. Gleichzeitig unterhalten sich die Erwachsenen. Lisa folgt auch den gesprochenen Wörtern, den Gesichtern, den anderen Bewegungen. Zwischendrin wendet sie immer wieder den Blick ab und schließt die Augen. Man hat den Eindruck, sie brauche kleine Auszeiten um das zu verarbeiten, was sie wahrgenommen hat, bevor sie ihre Aufmerksamkeit wieder auf etwas Neues richten kann.

Versetzt man sich an die Stelle des Kindes, dann ergeben sich Fragen:

- Was ist das für ein Ding, welches da hochgehoben wird, welches sich vor einem bewegten Hintergrund auf ein Gesicht - von unten - zubewegt, ein Gesicht, dessen Mimik irgendwie bereits vertraut ist und aus dessen Mund nicht ganz unbekannte Laute kommen?
- Was sind das für Figuren, die sich vor den Augen des Babys befinden, deren Töne aber angenehm und bekannt

[6] Bredibach, 1996 und Singer 1990, 1991, 1992, 1994, 2001 belegen diese Auffassung aus der Hirnforschung, Gopnik, Kuhl, Meltzoff, 2000 aus der Säuglings- und Kleinkindforschung.
[7] Der letzte Punkt wird in dieser Arbeit nicht behandelt werden. Vgl. hierzu Schäfer 2001b.

sind - seine Eltern? So hat es die beiden noch wenig gesehen; allenfalls einen von ihnen, während es von jemandem - dem Anderen? - gehalten wurde. Auch diesmal wird es auf einem Schoß gehalten, mit vertrauten Gesten, aber unvertrauten Details: Die Hände, der Körper fühlen sich etwas anders an als sonst - bei Mama oder Papa.

• Was ist das für ein ungewohntes Umfeld, in dem sich dies alles abspielt? Was ist in diesem Umfeld gerade wichtig, was im Augenblick ohne Bedeutung? Wie kann man die Vielfalt ordnen? Wo fängt eine Sache an, wo hört sie auf?

Das Baby konzentriert sich auf seine schwierige Aufgabe, etwas wahrzunehmen, aber noch nicht zu wissen, wie diese Wahrnehmung geordnet, in sich strukturiert und abgegrenzt werden könnte. Es beschäftigt sich damit, wie man aus dem Chaos von Eindrücken Bilder, Figuren, Gegenstände heraus präpariert, wie man aus Geräuschen zusammenhängende Einheiten bastelt, die sich von anderen Geräuschen abheben lassen.

Wir müssen davon ausgehen, dass Neugeborene zwar mit weitgehend funktionierenden Sinnen auf die Welt kommen, in der Vielfalt und Unstrukturiertheit der Sinneseindrücke aber erst die Ordnungen entdecken müssen, die es erlauben, diese Wahrnehmungen zu Objekten und Phänomenen zu sortieren.

Welche Wahrnehmungsbereiche müssen gebildet werden?

Ich gehe davon aus, dass es drei Formen der Wahrnehmung gibt:⁸

- 1) die Wahrnehmung über die Fernsinn (Augen, Ohren, Nase);
- 2) die Körperwahrnehmung, also die Wahrnehmung der Wirkung, die ein Gegenstand auf den eigenen Körper ausübt;
- 3) die emotionale Wahrnehmung.

Ad 1) Fernsinn: Kognitionswissenschaftliche Forschungen - insbesondere aus der Neurobiologie - zeigen, dass Wahrnehmung die Wirklichkeit nicht widerspiegelt, sondern mit den Mitteln des Gehirns nach erfindet. Es kann dabei nur aufgenommen werden, wofür entweder durch die genetische Ausstattung, oder aber durch Lernprozesse Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster zur Verfügung stehen. Das bedeutet, dass Wahrnehmung aus vergangenen Erfahrungen lernt. Je vielfältiger etwas wahrgenommen wird, desto differenzierter ist das Wahrnehmungsbild.

Ad 2): Einen zweiten wesentlichen Sinnesbereich bilden die Wahrnehmungen des Körpers. Dazu gehören die der Körpergrenzen, des Tastsinns und der Temperatur. Sie werden erweitert durch die Empfindungen der inneren Befindlichkeit des Körpers. Diese differenzieren sich in solche der Raumlage und des Gleichgewichts, der Körperspannungen und Körperhythmen, sowie des Wohl- oder Missbefindens der inneren Organe.

Ad 3): Den dritten Bereich bildet die emotionalen Wahrnehmung. Dabei wird diese als Wahrnehmung von Beziehungen verstanden, die zwischen Personen, oder einer Person und ihrer sachlichen

Umwelt, bestehen. Emotionen verleihen der Qualität dieser Beziehungen Ausdruck und Form: Liebe/Hass, Wut oder Angst z.B. sind als wahrgenommene Gefühle einerseits Zeichen von Beziehung; andererseits zeigen sie diese in einer situationsbezogenen, qualitativ abgestuften Form, als emotionaler Ausdruck. Über Einfühlung wird die emotionale Wahrnehmung zur zwischenmenschlichen Verständigung gebraucht und benötigt.

Die Fernsinn interpretieren die Wirklichkeit als Wirklichkeit außerhalb des Körpers. Die Wahrnehmung über die Tast- und Körpersinne registrieren die Wirkungen, die eine Wirklichkeit auf diesen selbst ausübt. Die Realität des Wahrgenommenen bleibt dabei relativ dunkel. Im Vordergrund steht die Antwort des Körpers. Die emotionale Wahrnehmung schließlich richtet sich auf ein Dazwischen, auf die Beziehungen zwischen einem Subjekt und etwas anderem. Alle diese Wahrnehmungsweisen wirken zusammen und entwerfen ein vielschichtiges Bild der menschlichen Wirklichkeit.

Wenn ich von einer Bildung des sinnlichen Körpers spreche, dann meine ich also die Bildung der Fern- und Körpersinne, wie auch die Bildung der emotionalen Wahrnehmung.

Von der Komplexität der Wahrnehmung

Die frühesten Erfahrungen des Säuglings sind amodal organisiert, d.h. der Säugling unterscheidet seine Erfahrungen nicht getrennt nach den Modalitäten der Sinne.⁹ Visuelle, akustische, ol-

faktorische oder körperbezogene Wahrnehmungen werden noch nicht voneinander getrennt, sondern bilden ein einheitliches Wahrnehmungsmuster. Der Säugling kann z. B. problemlos visuelle Eindrücke und die dazu passenden akustischen Wahrnehmungen miteinander verbinden. Genauso wenig werden kognitive und emotionale Wahrnehmungsaspekte getrennt wahrgenommen. Über die emotionalen Anteile seines Erlebens trifft der Säugling erste Entscheidungen, indem er sich bestimmten Erfahrungsmöglichkeiten zu und von anderen abwendet. Aus der Amodalität der Wahrnehmung ergibt sich die Entwicklungsaufgabe, sie in eine Multimodalität zu verwandeln. Geschieht dies nicht, gehen die Informationen bestimmter Sinnesbereiche für die innere Verarbeitung verloren.

Wahrnehmungen sind letztlich individuell

Die basale Ordnung aller sensorischen und emotionalen Wahrnehmungen, wie auch die daraus folgenden Differenzierungen, sind für jeden Menschen letztlich individuell.¹⁰ Sie liegen wohl innerhalb eines Spektrums, welches für alle menschlichen Individuen gilt. Im Rahmen dieses Spektrums entwickeln sich jedoch individuelle Variationen entlang den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen, die das Individuum im Kontext seines Alltags und seiner Kultur macht, in der es aufwächst. Obwohl wir uns innerhalb einer Kultur über weite Bereiche von möglichen Wahrnehmungen, die sozial geteilt werden, verständigen können, finden wir für die privatesten Formen des Wahrnehmens und Empfindens jedoch kaum Worte.¹¹

Die Bildung des imaginativen Körpers, das Spiel als Simulation

Die Bildung des imaginativen Körpers ermöglicht dem Kind den Gebrauch von Vorstellung, Phantasie, Simulation. Dabei werden die bisher erworbenen Erfahrungsmuster nicht nur geordnet, sondern können auf einer Bühne des Probandelns neu zusammengesetzt, ausprobiert und umgestaltet werden. Deshalb sind Spielen und Gestalten wichtige Bausteine eines imaginativen Körpers.

Die Muster der Selbst- und Welterfahrung, sowie die Muster der Nachahmung dienen der Imagination, Phantasie und dem Spiel als Ausgangspunkt.¹² Nachahmung, Imagination, Phantasie und Spiel werden von nun an zu einem wesentlichen Teil der Wirklichkeitserfahrung und des Umgangs mit ihr. Durch sie öffnet sich ein (innerer und äußerer) Raum der Simulation, in dem das Kind das, was es bisher erfahren und als Erfahrungsmuster in sich gespeichert hat, in neuer und individueller Weise zusammenfügen kann. Es entsteht damit die Möglichkeit, nicht nur die konkret erfahrenen Zusammenhänge zu denken, nicht nur die Muster der Vergangenheit in die Zukunft hinein zu erwarten, sondern mit den Erfahrungsmustern der Vergangenheit zu spielen, mit ihnen neue Möglichkeiten zu entwerfen und zu erproben, zu simulieren also, wie sie zu neuen Erfahrungsmustern hypothetisch zusammengesetzt werden könnten und welche Konsequenzen sich daraus ergeben würden. Das Spiel ermöglicht also dem Kind, sich nicht nur als Spiegelung seiner Umwelterfahrungen wahrzunehmen, sondern eigentümliche Varianten dieser Spiegelerfahrung zu entwerfen. Nachahmung und Simulation bilden daher auch die Grundlage der „Als-ob-Spiele“, die Kinder im Laufe des zweiten Lebensjahres zunehmend spielen: „Zunächst besteht dieses Spiel aus feststehenden Stücken wie Geburtstagskaffe oder Püppchen schlafen legen. Dann entwickelt es sich zu Dramen, in denen ein Geburtstagskaffe, ein Streit, Sich herrichten und Schlafen gehen einander in rascher Folge ablösen, und wenn dann die Darsteller lebendig werden, beginnt ein ganz neues Abenteuer. Mit wachsender Komplexität gehen immer mehr Grundthemen des Lebens in das Spiel ein: Fürsorge und Vertrauen, Selbstbewusstsein und

Aggression, Neugier und Faszination, Empathie und Liebe, Grenzen und Schranken, Ängste und Sorgen. Im Idealfall wird das alles zum Bestandteil des reichen kindlichen Innenlebens.“¹³ In diesen Als-ob-Spielen bildet sich zum einen die erlebte Wirklichkeit in all den bedeutungsvollen Beziehungen ab, die dem spielenden Kind wichtig sind. Indem diese Beziehungen inszeniert werden, kann das Kind - zum anderen - darüber „nachdenken“. Das Spielen bildet also einen Zwischenbereich zwischen handeln und denken. Es spielt und denkt mit Hilfe der szenischen Repräsentation und ihren Variationsmöglichkeiten.

Fallbeispiel

Ein kleines Mädchen (1;5) schiebt ein Kinderstühlchen durch den Raum. Das ist wegen der Fugen des Plattenbelags nicht ganz einfach. Immer wieder bleibt das Stühlchen hängen. Sie muss es mit Kraft und Geschick dann wieder flott machen. Trotzdem ist sie ganz vergnügt bei der Sache und fährt mit Ausdauer fort, den Raum zu erobern.

Doch dieses Stühlchen ist kein Stühlchen, sondern ein Auto. „Brmm, brmm, brmm“ macht sie, während sie im Zimmer herumkurvt. Man weiß nicht so recht, ob sie Teil des Autos ist - z.B. sein Motor oder seine Lenkung - oder seine Fahrerin. Vielleicht ist sie (abwechselnd) beides. Doch wenn sie nun Jacke und Hose ins „Auto“ legt um wegzufahren, dann handelt sie gewiss als Fahrerin.

Für diese Wendung des Spieles ist es vielleicht gut zu wissen, dass das Mädchen vor diesem Spiel eigentlich „ada-gehen“ wollte. Doch niemand konnte mit ihr gehen. So musste sie im Raum bleiben und hat sich mit ihrem „Auto“ selbstständig gemacht.

Das Spiel geht also von Alltagserfahrungen aus: Autofahren. Das Autofahren wird durch Nachahmung im Spiel vergegenwärtigt. Dabei spielt es keine Rolle, ob es Menschen oder Dinge sind, die imitiert werden. Beides ist gleichermaßen möglich. Hier wird zunächst das Auto nachgeahmt, dann auch der Fahrer. Das Mädchen verfügt über die Alltagserfahrungen und die Muster der Nachahmung über Erinnerungen an Si-

[8] Vgl. Schäfer 1995, 1999 dort auch weitere Literaturangaben.

[9] „... dass Kleinkinder die Welt nicht entsprechend den Kategorien unserer akademischen Subdisziplinen erfahren. Das frühkindliche Erleben ist einheitlicher und globaler. Den Säugling kümmert es nicht, in welchem Bereich seine Erfahrungen auftreten. Er nimmt Empfindungen, Wahrnehmungen, Aktionen, Kognitionen, innere motivationale und Verhaltenszustände unmittelbar wahr: als Intensität, Form, Zeitmuster, als Vitalitätsaffekte, kategoriale Affekte, Lust oder Unlust. Dies sind die Grundelemente des frühkindlichen subjektiven Erlebens. Erkenntnisse, Aktionen und Wahrnehmungen als solche gibt es nicht“ (Stern, 1992, S.102). Vgl. auch Gopnik, Kuhl, Meltzer 2000.

[10] Vgl. hierzu aus der Gedächtnisforschung z.B. Schacter 2001, aus der Neurobiologie Edelman 1993, Bredbach 1996.

[11] Was dies bedeutet, kann jeder nachvollziehen, der versucht hat einen Liebesbrief zu schreiben.

[12] Vgl. hierzu Piaget 1975.

[13] Greenspan 1997, S. 112.



tuationen, Handlungen, Bewegungen, emotionale Qualitäten. Sie kann diese Erinnerungen in Szene setzen. Das gibt ihr nun die Möglichkeit, über die gegenwärtige Wirklichkeit hinauszugehen und eine eigene Wirklichkeit zu simulieren. Sie bleibt nicht das passive Opfer der Gegenwart, in der sie nicht ins Freie gehen kann. In ihrer Spielszene entwirft sie aus den Versatzstücken ihrer verinnerlichten Erinnerungen eine neue Wirklichkeit und probiert aus, was man damit alles machen und erreichen kann. Sie entrinnt also der Rolle, nur das passive Opfer der augenblicklichen Verhältnisse zu sein, indem sie eine innere Wirklichkeit arrangiert, die ihren Vorstellungen besser entspricht.

Die Bildung sprachlichen Denkens¹⁴

Die Bildung des Sprechens und des sprachlichen Denkens zielt nicht in erster Linie auf die Frage, wie Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen erwerben. Unter bildungstheoretischem Blickwinkel wird es wichtig, zu wissen, wie Sprechen das kindliche Denken und damit die Weisen der kindlichen Weltverfärfung verändert. Dazu gehört auch ein Wissen darüber, wie Kinder vor der Sprache denken und welche Vorformen sprachlichen Denkens bereits vor dem eigentlichen Sprechen lernen in Gebrauch sind. Von der Frage, wie Kinder vor dem Eintritt in die Sprache denken, ist in diesem Beitrag insgesamt die Rede. Bleiben für diesen Abschnitt Überlegungen anzustellen, wie sich sprachliches Denken aus seinen Vorformen heraus entwickelt und wie sich dadurch die kindlichen Verarbeitungsmöglichkeiten wandeln.

[14] Über die wichtigsten Probleme des allmählichen Eintauchens in die Welt der Sprache informiert das Kapitel: "Was Kinder über Sprache lernen". In: Gopnik, Kuhl, Meltzer 2000, S. 117 - 160. Den Aspekt der sozialen Formate, die dem eigentlichen Sprechen vorausgehen hebt Bruner 1987 hervor, als protonarrative Hülle findet sich eine Weiterentwicklung dieses Gedankens bei Stern 1998, vgl. zu Sterns Position auch Hamburger 1998, S. 246 ff. Empirische Ergebnisse werden von Papoušek 1994 für die Anfänge der Sprachentwicklung zusammengestellt. Breit informieren Hamburger, 1995, Szagun 1966.

Ästhetische Vorläufer des Sprechens

Auch das Sprechen lernen beginnt mit einer Bildung der Wahrnehmung. Eines der grundlegenden Probleme dabei besteht darin, dass Kinder Laute unterscheiden, sowie Wörter und Sätze als Einheiten begreifen müssen. Das ist zunächst ein Wahrnehmungsgenauer ein ästhetisches Problem; denn es geht darum das Wahrnehmungsvermögen so zu strukturieren, dass das kleine Kind dadurch in die Lage kommt wird, die spezifischen Klänge, Satzmelodien, Intonationsformen der Sprache zu erkennen, in die es hinein geboren wurde. Das Problem des Sprechens beginnt nicht mit dem ersten Wort, sondern mit dem Erkennen der Laute. Jede Sprache, ja jeder Dialekt, hat seine eigenen Lautformen. Ein „a“ wird im Deutschen anders ausgesprochen, als im Englischen oder Französischen. Eine fränkisches „a“ hört sich anders an als ein hessisches oder hamburgisches. Für einen Zuhörer, der in die Sprache nicht eingeführt ist - und dies sind Babys zunächst einmal - klingen diese „a“-Laute alle unterschiedlich. Um seine Muttersprache zu erlernen muss es daher erst einmal herausbekommen, welche Klangfarben dem „a“-Laut zuzuordnen sind und welche hingegen keine „a“s sind. Es gibt eine Lautreihe, in der sich z.B. der „a“-Laut allmählich in einen „o“-Laut verwandeln lässt. Rein akkustisch gesehen ist dies ein kontinuierlicher Übergang. Dennoch machen wir an einer Stelle eine kategoriale Unterscheidung: Wir können sagen, bis hierher höre ich ein „a“; dies hier erkenne ich bereits als ein „o“. Diese kategoriale Grenze ist nicht eindeutig, wenn wir die unterschiedlichen Dialekte mit einbeziehen. Für jede Sprachgruppe und für jedes Individuum ist jedoch eine solche Grenze hörbar. Das bedeutet nun, dass auch das Baby lernen muss, das Klangbild zu entziffern, das in seiner Umgebung gilt. Die Forschung hat hierzu ein erstaunliches Ergebnis zutage gefördert. Bereits sehr kleine Babys - bis zum dritten Lebensmonat - können differenziert Laute unterscheiden. Ja noch mehr, sie können offensichtlich auch Laute unterscheiden, die nicht zu ihrer sprachlichen Umgebung gehören. Das bedeutet nichts

anderes, dass Babys ein klangliches Unterscheidungsvermögen besitzen, das gewissermaßen alle möglichen Laute aller möglichen Sprachen umfasst. Indem sie die Sprache hören, die sie umgeben, lernen sie jedoch, ihr Lautunterscheidungsvermögen genau auf diese Sprache hin auszurichten. Das Ergebnis ist ein scheinbarer Verlust: Etwa bis zum achten und dem zwölften Lebensmonat stellen sich die Babys auf die Laute ihrer jeweiligen Muttersprache ein. Sie können dann keine universellen Unterscheidungen mehr treffen. Dagegen werden die spezifischen Lautunterschiede der Muttersprache deutlicher wahrgenommen. Ähnliches gilt für das Erkennen von Wörtern. Ebenfalls bis zum letzten Drittel des ersten Lebensjahres haben Babys gelernt, dass es in ihrer Muttersprache bestimmte Betonungsmuster gibt, mit welchem man Worteinheiten identifizieren kann. Sie können dann bereits „Melodien“ erkennen, welche die Wörter im kontinuierlichen Fluss der Sprache abgrenzen und identifizierbar machen. Darüber hinaus haben sie in diesem Alter eine Kenntnis erworben, welche Lautkombinationen in ihrer Muttersprache möglich sind. Und später, im zweiten Lebensjahr, noch bevor sie wirklich zu sprechen beginnen, können sie auch Satzeinheiten unterscheiden, die ja auch durch ganz bestimmte Muster der Intonation, durch Satzmelodien strukturiert sind. Kinder sind also bereits Laut-, Wort- und Satzmusiker, noch bevor sie die ersten Wörter sprechen. Diesem Prinzip: Aus Mehr mach Weniger! folgen viele der frühesten Entwicklungen des Kindes. Es wurde schon bei der Nervenarchitektur festgestellt, dass Neugeborenen mit einer Vielzahl vorgegebener innerer Verknüpfungen im Netz des Zentralen Nervensystems geboren werden. Durch die ersten Wahrnehmungserfahrungen werden die Verbindungen ausgewählt, die sich in der gegebenen Umwelt bewährt haben. In gleicher Weise gilt dies offensichtlich auch für die Grundlagen der Sprachwahrnehmung: Eine Überzahl an Unterscheidungsmöglichkeiten wird durch die unmittelbaren Spracherfahrungen

des Babys auf diejenigen reduziert, die sein Sprachumfeld als wesentliche ansieht. Der scheinbare Verlust wird dadurch wieder aufgewogen, dass nun die Feindifferenzierung innerhalb des gegebenen Rahmens gesteigert wird. Wir finden also einerseits eine Reduktion des Rahmens, der gesamten Reichweite der Wahrnehmungsmöglichkeiten vor, andererseits kann sich dadurch eine Binnendifferenzierung innerhalb dieses nun enger abgesteckten Feldes einstellen. Dieses Prinzip findet in vorsprachlichen Entwicklungen wiederum Anwendung, wenn Kinder anfangen zu glucksen, zu lallen und zu brabbeln. Auch diese vorsprachlichen Dialoge sind zunächst international. Alle Babys auf der Welt tun dies in gleicher Weise: „Babys aus allen Kulturen brabbeln zunächst auf identische Weise: Sie produzieren Kombinationen aus Konsonanten und Vokalen und benutzen dabei Laute wie b, d, m und g, jeweils zusammen mit dem Vokal ah.“¹⁵ „Wenn Babys erst den Meilenstein des Brabbelns erreicht haben, ist die universale Phase der Sprachproduktion zu Ende. Irgendwann im Alter von einem bis eineinhalb Jahren beginnen Babys aus verschiedenen Kulturen ... diejenigen Geräusche von sich zu geben, die für ihr eigenes Volk charakteristisch



sind.“¹⁶ Das bedeutet, dass sie in die Welt der Laute Unterscheidungen eingeführt haben, die - zum einen - in das eher chaotische „Alles-ist-möglich“ ästhetisch ordnen, sodass sprachliche Einheiten, die eine Bedeutung haben, unterscheidbar werden. Zum anderen trägt diese Ordnung den Stempel der Muttersprache, wie sie im Umfeld des Babys gesprochen wird. Das Baby ist also genau darauf vorbereitet, diejenigen zu verstehen, die es verstehen muss, wenn es in diesem Umfeld überleben will. Das weist darauf hin, dass das Eintauchen in die Welt der Sprache nicht nur ein individuelles Bildungsproblem enthält, sondern auch ein soziales. Von daher wird es wesentlich, in einem zweiten Schritt die sozialen Vorläufer genauer zu betrachten, aus denen die kindliche Sprachwelt hervorgeht.

Wie Bedeutung entsteht

Die Entstehung von Bedeutung bis hin zu ihrem sprachlichen Ausdruck ist eingebunden in soziale Situationen, allen voran in die Beziehungen zu den wichtigen Anderen - in der Regel zu Mutter, Vater, gegebenenfalls Geschwister. Doch zunächst muss man fragen, wie sich aus den konkreten Handlungen eine Art Bedeutungshorizont ergibt. Die Aufmerksamkeit der kleinen Kinder für Dinge, die in ihrer Umwelt gesche-

hen wächst gerade dann, wenn die grundlegenden Bedürfnisse gestillt und sie noch nicht wieder müde sind. In diesen Zeitspannen entwickeln sie eine Art gelassener aber neugieriger Aufmerksamkeit für alles, was um sie herum geschieht. Sie bleiben ein Weilchen an das gefesselt, was ihre Aufmerksamkeit erregt. Aber wie nehmen sie das wahr, was sie da bemerken. Natürlich sehen, hören, schmecken, fühlen sie etwas. Wie jedoch bekommt dieses Etwas Gestalt, wenn es noch keine inneren Bilder und keine Sprache gibt? Wir wissen es bis jetzt noch nicht. Möglicherweise spielen die rudimentären Formen der Nachahmung eine wichtige Rolle dabei. Über die einfachen Formen der Nachahmung deren elementarste Ausgangspunkte sich bis kurz nach der Geburt zurück verfolgen lassen, sowie deren individuellen Variationen, verschafft sich das Kind möglicherweise eine Art Körperbild von seiner Welt, die es umgibt. Damit ist nun der Ausgangspunkt für das gegeben, was Bruner¹⁷ Aufmerksamkeitsverhandlung nennt. Darunter versteht er eine Kommunikation zwischen Mutter und Kind (beginnend um den sechsten Lebensmonat), durch welche die Mutter die Aufmerksamkeit des Kindes auf Gegenstände seiner Umgebung lenkt, die sie schließlich auch in Worten benennt. Selbst wenn das Kind das, was da benannt und gesprochen wird, noch nicht im eigentlichen Sinne versteht, so geschieht in diesen Situationen doch dreierlei in Richtung sprachlicher Kommunikation: Erstens sind dies sicherlich die bevorzugten Situationen, in welchen das kleine Kind Laut, Wort und Satzmelodien zu erkennen lernt; zum Zweiten bekommt es eine Ahnung von einem Dialog, der sich nicht nur zwischen Mutter und Kind abspielt, sondern über etwas Drittes, ein Ding oder Ereignis in seiner Umwelt, geht. Drittens schließlich erfährt das Kind über den Handlungszusammenhang der gesamten Szene und seine emotionale Bewertung etwas über die Bedeutung dessen, was es erlebt.

[15] Gopnik, Kuhl, Meltzoff, 2000, S.137.

[16] ebenda, S.138.

[17] 1987

Gesprochen wird also innerhalb bestimmter Szenen. Der szenische Zusammenhang ist wesentlich dafür, dass das Kind die Bedeutung von dem erfasst, was da gesprochen wird. Allmählich entstehen zwischen Mutter und Kind gewissermaßen Situationen, die sich wiederholen. Sie erleichtern dem Kind das Erfassen von Bedeutungen. Dazu gehören insbesondere Formern des Hinweisens, der Markierung, des Lokalisierens, des Hervorhebens bis zum Übertreiben.¹⁸ Der Spracherwerb des Kindes beginnt also bevor das Kind wirklich in Worten zu sprechen beginnt. Er beginnt, wenn Mutter und Kind einen gemeinsamen Mikrokosmos aus Gesten, vertrauten mimischen Äußerungen, einer ruhigen, positiv gestimmten Atmosphäre schaffen. Er dient als Hintergrund, vor dem sich die neu auftauchenden Gegenstände und/oder Ereignisse abheben und vom Kind verstanden werden können. Bruner nennt diese Standardsituationen Formate.

Einen Schritt weiter geht Stern.¹⁹ Er untersucht die Situation zwischen Mutter und Kind nicht ausdrücklich im Hinblick auf den Spracherwerb des Kindes. Vielmehr macht er deutlich, dass das gesamte Leben und Erleben des Säuglings wie eine Erzählung abläuft. Die Dinge treten nicht isoliert auf, sondern als Teil von Handlungsverläufen, Situationen, Räumen.²⁰ Sie verbinden sich zu szenischen Handlungs- und Erlebniszusammenhängen, die wie eine Geschichte aufgebaut sind.

Das Wesentliche an den vorangegangenen Überlegungen scheint mir zu sein, dass Wörter nicht isoliert vorkommen, sondern in einem erfahrenen Zusammenhang stehen, in dem sie begriffen werden können und durch den sie dann auch zu Begriffen werden können.²¹

Hinweis auf das symbolische Denken

Mit dem Eintritt in die Sprache ist das Kind einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum symbolischen Denken gegangen.²² Miteinander sprechen ermöglicht, über die eigene Erfahrung hinauszugehen. Man kann dem Kind die Erfahrungen anderer mitteilen. Und damit ist es nicht mehr nur auf seine subjektiven Verständnishorizonte angewiesen,

wenn es sich die Welt erschließen möchte, sondern kann prinzipiell auf alles zurückgreifen, was eine soziale Gemeinschaft, eine Kultur zur Interpretation von Wirklichkeit an Denkmodellen bereit stellt.

Doch man sollte vorsichtig sein, dies alles nur der Sprache, und später der Schrift zu unterstellen. Man sollte dabei nicht vergessen, dass Sprache nur ein - wenn auch sehr wesentliches - Symbolsystem ist. Wie uns die Mediendiskussion lehrt, haben wir inzwischen sehr wirkmächtige bildhafte Formen der Symbolisierung entwickelt. Wir können davon ausgehen, dass jede Form der Sinneswahrnehmung im Verbund mit geeigneten Medien symbolische Formen hervorbringen kann.²³ Aber es ist wohl auch so, dass mit der Sprache noch nicht alle Symbolsysteme, die unsere Kultur ausgebildet hat, dem Kind zur Verfügung stehen. Die Welt der Zahlen z.B. dürfte dem kleinen Kind zwischen zwei und drei allenfalls sehr rudimentär zur Verfügung stehen und wir wissen, dass sie als symbolische Welt auch einem großen Teil der Erwachsenen kaum verständlich ist. Damit sei nur angedeutet, dass sich in vielen kulturellen Bereichen symbolische Systeme entwickeln können, die nur speziellen Kennern wirklich begreifbar sind.²⁴

Schluss

Mein Ziel in diesem Beitrag war es, etwas über die basalen Bildungsprozesse auszusagen, durch die das Kind sich die Erkenntnistheorie einverleibt, die in seinem soziokulturellen Umfeld üblicherweise verwendet wird. Sobald das Kind in der Lage ist, über die Symbolwelten selbst mit der Kultur, in der es aufwächst, zu kommunizieren, entsteht ein zweiter Bildungsbereich, der mehr noch als dieser erste Schritt, mit dem Eintritt in diese kulturellen Formen selbst zu tun hat. Sprache(n), Kultur(en), Natur, Kunst, Religion(en) sind die wesentlichen Bereiche dieses zweiten Bildungsschrittes, der spätestens mit dem Kindergartenalter zunehmend an Bedeutung gewinnt. Aber warum spreche ich davon nicht? Hauptsächlich deshalb, weil es mir dar-

auf ankam, erst einmal diese basalen Bildungsprozesse zu beschreiben, um deutlich zu machen, dass Bildung bereits mit der Geburt beginnt. Dann aber auch, um auf die Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Denkweisen aufmerksam zu machen, die wir nicht verkümmern lassen dürfen, wenn wir den Kindern einen Weg ins kulturelle Erbe vorschlagen. Wenn wir auch bei diesem nächsten Schritt davon ausgehen, dass es die Kinder sind, die sich ein Bild von sich und ihrer Welt machen, aufgrund der Erfahrungen, die sie auf ihrem Lebensweg sammeln, dann müssen wir eine Ahnung davon haben, welche Werkzeuge sie dazu benutzen. Das, was sie sich bis zum dritten Lebensjahr an sinnlichen, ästhetischen, sprachlichen und denkend-forschenden Werkzeugen geschaffen haben, das werden sie benöti-

[18] Vgl. Gergely, Watson 1996.

[19] Stern 1998

[20] Wie die Gedächtnisforschung inzwischen hervorhebt, werden sie auch nicht als isolierte Dinge dem Gedächtnis einverleibt, sondern finden sich dort auch als bedeutsame Aspekte erfahrener Zusammenhänge, als Szenen. Es findet ein ständiger Vergleich vergangener Szenen mit gegenwärtigen statt, ein ständiges Umformulieren vergangener Szenen durch gegenwärtige Szenen (vgl. zusammenfassend und sehr lesbar: Schacter 2001).

[21] Dazu passt es, dass linguistische Untersuchungen deutlich machen können, wie sehr auch unsere sprachlichen Begriffe - bis hin zu sehr abstrakt erscheinenden - selbst von erfahrbaren Lebenskontexten her strukturiert werden. Wie Lakoff/Johnson (1998) zeigen, reichen unsere Begriffe nur so weit, wie es die in sie eingebauten Bilder oder Alltagserfahrungen erlauben. Z.B. verweisen alle hier kursiv geschriebenen Wörter auf solche allgemeinen Lebenserfahrungen, die wir dann so umwandeln, dass wir damit auch abstrakte Gedanken denken können. Dennoch bleiben wir mit unserem Denken dieses Bildern und Erfahrungen letztlich verhaftet.

[22] Vgl. Greenspan, 2001; Übergang vom Aktionsmodus des Seins zum symbolischen Seinsmodus, S. 105 ff; Edelman 1989 spricht von einem szenischen, primären Bewusstsein und von einer höheren Ordnung des Bewusstseins. Köhler 1998 verbindet mit dem Eintritt in die Sprache „eine totale Umorganisation des globalen Erlebens...“ S. 185.

[23] So könnte man - um nur ein etwas ausgefalleneres Beispiel zu wählen - z.B. die klassische französische Küche als eine System für geschmackliche Symbole ansehen, in welchem die Gerichte die Symbole wären.

[24] Die Vielfalt symbolischen Denkens im Bereich des frühen Kindesalters beschreibt aus pädagogischer Sicht Gardner (1993, S. 77 ff).

[25] Vgl. auch Schäfer 1995, S. 250 ff.

gen, um sich auch weiterhin so weit wie möglich selbsttätig forschend in für sie neue Bereiche der Selbst- und Welterfahrung hineinzuwagen. Es geht also darum, diese Fähigkeiten zu erhalten, weiter zu fördern, für die Entdeckung neuer Wirklichkeitsbereiche zu nutzen und sie nicht einfach durch abstraktes Denken zu ersetzen. Was das bedeutet, das lässt vielleicht das folgende Beispiel erahnen:²⁵

„Bei schönem Wetter mußte ich zwei Stunden lang lernen, und wenn es kalt wurde, der Regen andauerte, wurde ich von meinem Großvater sogar während vier Stunden unterrichtet ... Vormittags, Ende Mai saß ich mit dem Großvater in seinem grünen Zimmer. Es duftete nach den ersten Rosen, nach Honig und nach durchwärmtem altem Holz. Wir saßen, der alte Mann am schmalen Ende des grün eingelegten Tisches aus Zitronenholz, ich an der Breitseite zu seiner Rechten. Vor sich hatte mein Lehrer den Deckel einer Pappschachtel, und in diesem Deckel lagen eine kleine Hand voll Kieselsteine. Er nahm einen Stein heraus und legte ihn auf den Tisch. 'Was ist das?' fragte er. Der Stein lag in einem gebrochenen Sonnenstrahl, der durch die Blätter der rankenden Rosensträucher einfiel. 'Er ist schön', sagte ich. 'Warum ist er so rot?' Aber das wollte der alte Herr nicht hören. 'Nein' sagte er, 'nimm dich zusammen, was ist das?' Nun nahm er einen zweiten Kieselstein. Dieser war blaßgrau wie die Forellen am Sonntagsgessen.

'Er ist von dort, wo die Forellen wohnen', sagte ich. Darauf der Großvater: 'Jetzt erzähl mir keine Märchen, du sollst zählen lernen'; und rasch auf den roten weisend: 'Das ist ein Stein.' Dann hob er den grauen auf und legte ihn neben den anderen: 'und das sind zwei Steine. Das ist der Erste, und das ist der Zweite.'

'Warum ist der graue nur der Zweite?' fragte ich. Ich konnte vom Wesen nicht loskommen.

'Also nehmen wir nur graue Steine', antwortete der Geduldige. Er suchte

zwei weitere graue Steine und legte zu meinem Bedauern den herrlichen roten vom Tisch, aus den Lichtstrahlen in die Schachtel zurück.

'Zähle sie jetzt!'

'Der ist etwas größer', erklärte ich, 'und er hat einen weißen Strich. Haben sie Namen? Wer hat sie gemacht?' 'Hör jetzt auf mit dem Fragen. Der liebe Gott will, dass du zählen lernst.' Und er zählte selbst an den Fingern: 'Eins zwei, drei, sag's mir nach.'

Ich wiederholte erwartungsvoll: 'Eins, zwei, drei' und fragte gleich: 'Warum geschieht jetzt nichts? Wenn der Vetter Hans zu seinem Hund eins, zwei, drei sagt, so springt dieser über den Stock.' Der Großvater lachte. Dann schüttelte er den Kopf. 'Sag's mir nach.'

'Eins, zwei, drei', wiederholte ich, und auf die Drei hin flog eine schwere Hummel ins Zimmer, sauste um unsere Ohren, schlug gegen die Scheiben und fiel auf den Tisch. Der alte Herr warf das entfaltete Taschentuch auf die Surrende, schloß die Hand, hob sie auf, erhob sich selbst, schüttelte das Taschentuch zum Fenster hinaus und schloß das Fenster.

'Jetzt kann nichts mehr kommen', sagte ich enttäuscht. 'Eins, zwei, drei - es kommt nichts mehr.'

'Nein, aber dein Schädel soll jetzt aufgehen. Paß jetzt auf!' Und wieder zählte er diesmal bis zehn.

Ich erklärte: 'Zehn gefällt mir nicht.'

'Was soll das heißen?'

'Zehn ist viereckig und böse.'

'Wer bringt dir solchen Unsinn bei? Warum soll zehn böse sein?'

'Ich spür's.'

'Warum? Ich bin zehnmal, ja mehr als zehnmal älter als du. Du wirst bald sechs Jahre alt.'

'Was ist das, ein Jahr?'

'Ein Jahr ist der halbe Winter, der ganze Frühling, der ganze Sommer, der ganze Herbst und wieder der halbe Winter.'

'Letztes Jahr war keine Sommer, hat Dill gesagt (Dill hieß der Pächter).

Gibt es lustige Jahre und auch traurige?'

'Um uns zu prüfen und zu bessern.'

'Warum bessert das Traurige?'

'Lassen wir das, das wirst du später

begreifen.'

Hierauf stellte ich die Frage: 'Wann mußt du sterben?'

Der Großvater: 'Das weiß kein Mensch. Sterben kann man immer; darum muß man immer gut leben.' 'Das Sterben ist wie die Zehn, ohne Farbe', meinte ich; 'wenn die Farbe weggeht, dann kommt es.'

'Man muß lernen, ohne Farbe zu denken. Die Wahrheit hat keine Farbe. Sie ist weiß wie das Licht.'

'Ich will nicht', sagte ich. Mein ganzes Wesen zog sich zusammen in großer Angst.

'Was willst du nicht?'

'Ich will nicht weiß denken. Ich will die Namen nicht, die immer gleich bleiben für Sachen, die jedesmal anders sind.'

'Welche Namen?'

'Das Jahr. Jedes Jahr ist anders. Aber der Frühling in der Stadt war leer, weil du nicht da warst; du warst noch in Rom.'

Und hierauf der Großvater: 'Du sollst denken lernen wie ein Mann und nicht wie ein Mädchen'" (Burckardt, 1977, S. 36 f).

Der Schweizer Historiker und Schriftsteller Carl Jacob Burckardt berichtet in seinen Lebenserinnerungen, wie er als Sechsjähriger von seinem Großvater väterlicherseits auf die Schule vorbereitet wurde und erzählt dabei die folgende Geschichte:

Ich will die wichtigsten Linien zusammenfassen, die dieses Beispiel mit meinen Überlegungen zu frühkindlichen Bildungsprozessen verbinden. Vor allem habe ich es ausgewählt, weil es anschaulich macht, wie die vielen Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Erlebnis- und Verarbeitungsebenen in einer Situation zusammenwirken und sie zu einem komplexen Bildungsereignis machen, welches wert ist, in einer Lebenserinnerung festgehalten zu werden.

Was den Leser betrifft, so wird uns eine Szene vor Augen gestellt. Man sieht ein Zimmer, einen Tisch aus Zitronenholz, Kieselsteine im Licht eines gebrochenen Sonnenstrahls. Was nicht erwähnt wird und vermutlich zu einem Zimmer (des

19. Jahrhunderts) gehört, ergänzen wir aus Vorstellungen, die wir im Verlauf unserer Biografie gesammelt haben. Wir riechen abwechselnd den Mai, Rosen, Honig oder Holz. Wir empfinden die Kühle des Regenwetters, die Wärme des Raumes und des Holzes. Carl Jacob sieht die Rosensträucher und den roten Stein, blassgraue Kieselsteine, eine Hummel. Innere Bilder tauchen auf: der Bach mit den blassgrauen Forellen, der Vetter Hans und sein Hund, der über den Stock springt, Erinnerungen an den Frühling ohne den Großvater. Die Bilder rufen Geschichten hervor; dass nach eins, zwei, drei was passiert, dass Zahlen gut oder böse, Jahre lustig oder traurig sein können. Philosophische Probleme drängen hervor: Alter und Sterben, Namen, die immer gleich bleiben, während die Sachen sich ändern. Jede Zahl, jede Farbe, jedes Bild, jede Geschichte, die berichtet wird, ist mit intensiven Gefühlen unterlegt, die dem Jungen eine klare Orientierung zwischen schön und hässlich, gut und böse, wichtig und unwichtig geben. Geheimnisvolle Verbindungen werden geschaffen: Zehn ist viereckig, böse und erinnert an Sterben; es gibt eine versteckte Wertskala der Farben auf der unbegreiflich erscheint, warum blassgrau mit der Zahl zwei verbunden wird und „weißes Denken“ abgelehnt wird. Das Beispiel stellt deutlich vor Augen, welche Wahrnehmung zur Sprache gebracht und im Dialog weiter entfaltet werden dürfen und welche nicht. Carl Jacob, der mit sechs Jahren ein eigenes Universum der Sprache entwickelt hat, setzt seine Sprachspiele gegen die des Großvaters. Zwei Sprachwelten rivalisieren miteinander um ihre Geltung: Der Großvater will seine „weiße“, abstrakte Sprachwelt dem Jungen nahe bringen. Der jedoch fühlt sich in seiner Sinnen- und Sinnwelt unverstanden, kleidet seine Wahrnehmungen und Deutungen in die eigenen Worte und setzt sie dagegen. Denkt man drei Jahre zurück, dann wird deutlich, dass kleinere und weniger selbstbewusste Kinder darauf angewiesen sind, dass ihre Wahrnehmungen und Weltdeutungen von den ihnen vertrauten Personen erst anerkannt werden müssen, damit eine



Sprache für sie gefunden werden kann. Wo sich kein zureichendes Sprechen auf der Basis ihrer Welterfahrungen entwickelt, wird es den Kindern erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht, dass sie für das, was sie für bedeutsam halten, Wörter finden, in denen sie sich authentisch ausdrücken können. Carl Jacob beharrt also auf der Wichtigkeit und Wahrheit seiner vielfältigen Wahrnehmungen, Eindrücke, Bilder und Geschichten. Der Großvater pocht auf die unveränderlichen Wahrheiten der Abstraktion und der Zahlenwelt. Aber hat er nicht Recht, der Großvater, wenn er an die Zukunft des kleinen Carl Jacob denkt? Natürlich muss der auch zählen lernen und anderes abstraktes Denken auch. Aber ein ganz anderes Problem gerät dabei aus dem Blick: Es sind nicht die Fragen und Absichten des Großvaters, die Carl Jacob bewegen. Er stellt ganz andere Fragen an die Dinge, die der Großvater ihm zeigt und wird mehr oder weniger gezwungen, die zurückzustellen, um zählen zu lernen. Was dabei auf der Strecke bleibt - das ist im Einzelfall vielleicht nicht sehr bedeutsam, kann es jedoch werden, wenn es zu einem durchgängigen Verfahren wird - sind die Wahrnehmungen und Erlebnisse des Kindes mit diesen Dingen,

aus denen Fragen und Probleme rühren, die das Kind an seine Umwelt richtet. Wie man aber das Zählen und vieles andere mehr lernt, ohne die eigenen Vorstellungen, Phantasien, Wünsche, Interessen dafür zu vergessen, ohne die daraus gespeiste Neugier aufgeben zu müssen, darüber müssen wir noch mehr von den Kindern lernen.

Literatur

- Bertelsmann-Stiftung** (1999)
Der kompetente Säugling. Frankfurt/M. Gütersloh.
- Brazelton, T. B., Cramer, B., G.** (1991)
Die frühe Bindung. Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern. Stuttgart.
- Breidbach, O.** (1996)
Konturen eine Neurosemantik. In: Rusch, G., Schmidt, S., J., Breidbach, O.: Interne Repräsentationen. Neue Konzepte der Hirnforschung. Frankfurt/M.
- Bruner, J.** (1987)
Wie das Kind sprechen lernt. Bern, Stuttgart, Toronto.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (1998)
Delphi-Befragung 1996/1998. Endbericht.
- Calvin, H.** (1993)
Die Synchronie des Denkens. Wie aus Neuronen Bewußtsein entsteht. München, Wien.
- Csikszentmihalyi, M.** (1996)
Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden. Stuttgart.
- Doito, F.** (1987)
Das unbewußte Bild des Körpers. Weinheim.
- Dornes, M.** (1993)
Der kompetente Säugling. Frankfurt/M.
- Dornes, M.** (1997)
Die frühe Kindheit. Frankfurt/M.
- Dornes, M.** (1999)
Spiegelung - Identität - Anerkennung: Überlegungen zu kommunikativen und strukturbildenden Prozessen der frühkindlichen Entwicklung. In: Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, Bd. 10, S. 48 - 62, Gießen.
- Dornes, M.** (2000a)
Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/M.
- Dornes, M.** (2000b)
Die Rolle des Spiegel(n)s in der kindlichen Entwicklung. In: Dornes, M.: Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/M., S. 175 - 226.
- Edelmann, G. E.** (1989)
The Remembered Present. A biological theory of consciousness. New York. Basic Books.
- Edelman, G. E.** (1993)
Unser Gehirn - Ein dynamisches System. Die Theorie des neuronalen Darwinismus und die biologischen Grundlagen der Wahrnehmung. München.
- Elschenbroich, D.** (2001)
Weltwissen der Siebenjährigen. München.
- Gardner, H.** (1993)
Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart.
- Gardner, H.** (1996)
So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart.
- Gardner, H.** (1999)
Kreative Intelligenz. Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben. Frankfurt, New York.

- Gergely, G., Watson, J.** (1996)
The social biofeedback theory of parental affect mirroring: The development of emotional self-awareness and self-control in infancy. International Journal of Psycho-Analysis 77, S. 1181 - 1212.
- Gopnik, A., Kuhl, P., Meltzoff, A.** (2000)
Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen, München.
- Greenspan, S. I.** (2001)
Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. München.
- Hamburger, A.** (1995)
Entwicklung der Sprache. Stuttgart.
- Hamburger, A.** (1998)
Narrativ und Gedächtnis Psychoanalyse im Dialog mit den Neurowissenschaften. In: Koukkou, M., Leuzinger-Bohleber, M., Mertens, W. (Hrsg.): Erinnerung von Wirklichkeiten Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog. Bd. 1, S. 223 - 286. Stuttgart.
- Hentig, H. v.** (1996)
Bildung, München, Wien.
- Köhler, L.** (1998)
Einführung in die Entstehung des Gedächtnisses. In: Koukkou, M., Leuzinger Bohleber, M., Mertens, W. (Hrsg.): Erinnerung von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog. S. 131 - 222. Stuttgart.
- Lakoff, G., Johnson, M.** (1998)
Leben in Metaphern. Heidelberg.
- Liegler, L.** (1999)
Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe. In: Neue Sammlung 39, 1999, 2, S. 199 - 212.
- Neumann, K.** (1999)
Zur Restitution und Rekonstruktion des Bildungsbegriffs. In: Neue Sammlung 39, 1999, 2, S. 227 - 241.
- Papousek, M.** (1994)
Vom Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Piaget, J.** (1975)
Nachahmung, Spiel und Traum. G. W. Studienausgabe. Stuttgart.
- Sachverständigenrat der Hans Böckler Stiftung** (2001)
Bildung in der frühen Kindheit.
- Schacter, D., L.** (2001)
Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg.

- Schäfer, G. E.** (1995)
Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München.
- Schäfer, G. E.** (1999)
Frühkindliche Bildungsprozesse. Herausforderungen einer Pädagogik der Frühen Kindheit. In: Neue Sammlung 39, 1999, 3, S. 213 - 226.
- Schäfer, G. E.** (2001a)
Frühkindliche Bildung - Zehn Thesen. In: klein und groß. 2001, H. 9, S. 6 - 11.
- Schäfer, G. E.** (2001b)
Selbstbildung in der Frühen Kindheit als Verkörperung von Erkenntnistheorie. Erscheint in: Festschrift für Lothar Krappman.
- Singer, W.** (1990)
Hirnentwicklung und Umwelt. In: Gehirn und Kognition. Spektrum der Wissenschaften Verlagsgesellschaft, Heidelberg, S. 50 - 64.
- Singer, W.** (1991)
Die Entwicklung kognitiver Strukturen, ein selbstreferentieller Prozeß. In: Schmidt S. J. (Hrsg.): Gedächtnis, Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt/M., S. 96 - 126.
- Singer, W.** (1994)
Wahrnehmen ist das Verifizieren von vorausgeträumten Hypothesen. In: Rötzer, F. (Hrsg.): Vom Chaos zur Endophysik. Wissenschaftler im Gespräch. S. 132 - 147. München.
- Singer, W.** (2001)
Wie kann ein Mensch lernen? Vortrag gehalten anlässlich des ersten Werkstattgesprächs der Initiative McKinsey. Frankfurt/M.
- Stern, D.** (1992)
Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart.
- Stern, D.** (1998)
Die Mutterschaftskonstellation. Stuttgart.
- Szagun, G.** (19962)
Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim, Basel.
- Tenorth, H.-E.** (1997)
„Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Z.f.Päd., 1997, 6, S. 969 - 984.

Bildung von Anfang an sichert Zukunft

Vortrag zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen

Sehr geehrte Damen,
Sehr geehrte Herren,

Sie haben sich anlässlich Ihrer Tagung ein hochaktuelles Thema ausgewählt. Ich bin Ihrer Einladung nach Köln sehr gern gefolgt, da ich dadurch die Möglichkeit habe, über Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Bundesmodellprojekt „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ zu berichten. Mehr noch, ich habe in den letzten 1,5 Jahren meine Arbeit zum Bildungsauftrag fortsetzen können.

Der Freistaat Sachsen hat sich nach der Beendigung des Bundesmodellprojekts entschieden, die Implementation der Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen zu sichern:

- Zum einen durch die Fortsetzung der wissenschaftlichen Begleitung in den vier Modelleinrichtungen (sie waren von Anfang an dabei) sowie der Aufbau eines Netzes von Kindertageseinrichtungen (weitere acht Einrichtungen sind dazu gekommen), die intensiv über die Dauer von 1,5 Jahren zu Fragen von Bildung begleitet werden.

- Zum anderen die weitere inhaltliche Kooperationen mit der Expertengruppe (hier sind Beraterinnen, Trägerverantwortliche, Leiterinnen, ein Geschäftsführer einer privaten Grundschule sowie je eine Mitarbeiterin des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Landesjugendamtes vertreten), die auch bereits über das Bundesmodellprojekt zu Multiplikatorinnen zum Bildungsauftrag fortgebildet worden sind. Ziel ist es, diese Ergebnisse in den Freistaat Sachsen, d.h. in die verschiedenen Städte und Landkreise, „zu tragen“ - also die Träger, die Eltern, die Öffentlichkeit insgesamt darüber zu informieren, was im Kindertagesbereich, im Hinblick auf Veränderungen diskutiert wird.



Dr. Marion Musiol

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Franckesche Stiftungen (Halle/Saale), Leiterin des Bildungsprojektes im Freistaat Sachsen

Aus heutiger Sicht kann ich sagen, dass es hervorragend gelungen ist, die gestellten Aufgaben umzusetzen und das somit eine solide Basis für weiterführende Prozesse geschaffen wurde. Das Bildungsthema im Kindertagesbereich ist im Freistaat Sachsen zu einem Landesthema geworden. Ein Beweis dafür ist die überaus hohe Resonanz auf die Abschlussstagung am 29.11.2001 in Meißen, wo u.a. der zuständige Staatsminister die Grußworte sprechen und sich bei der engagierten Praxis für ihre Arbeit bedanken wird. Ich werde als die Projektleiterin dort über 300 Teilnehmer und Teilnehmerinnen begrüßen können. Genug der Vorrede, nun zu meinem eigentlichen Vortrag.

Um das Zuhören zu erleichtern und so Ihr Interesse zu wecken, möchte ich Ihnen wie folgt gliedern: Erstens gehe ich der Frage nach, woher das gegenwärtige

Interesse an einer Bildungsdiskussion in unserer Gesellschaft kommt. Zweitens will ich den Rahmen abstecken, wie Bildung in unserem Projekt gesehen wird und Ihnen dazu wesentliche theoretische Grundannahmen benennen. Ich werde dann auf das Verhältnis von Bildung und Erziehung eingehen, um in einem dritten Teil meines Vortrages einige Aussagen zum beruflichen Selbstverständnis des Fachpersonals zu treffen und somit Fragen seiner Qualifizierung aufwerfen.

Nun zum ersten Teil meiner Ausführungen. Vermutlich erinnern Sie sich alle an die Berliner Rede des ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, der Bildung zum Megathema erklärt hat und zugleich die Aufforderung daran knüpfte, es möge ein Ruck durch die Gesellschaft gehen. Unser jetziger Bundespräsident, Johannes Rau hat in seiner Rede auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung, am 14. Juli 2000 in Berlin darauf hingewiesen, dass der Kindergarten ein Ort des sozialen Lernens sei und auch der Titel meines Vortrages ist aus seiner Rede entnommen. Daran lässt sich anknüpfen und weiterarbeiten.

Die Forderung nach einer Reform des Bildungswesens, die Umgestaltung der Hochschulen und Universitäten sowie die berufliche Bildung waren (und sind) unüberhörbar. Darüber hinaus wurden andere Initiativen wie z.B. der „Initiativkreis Bildung“ der Bertelsmann-Stiftung oder das „Forum Bildung“ der Bund-Länder-Kommission ins Leben gerufen, um auch dadurch die Bedeutung der Bildungsdiskussion zu unterstreichen. Nun könnten Sie sagen, dass das Thema Bildung in unserer Gesellschaft schon immer ein Thema war. Auch ein Blick in die Geschichte unterstreicht natürlich diese Aussage.

Seit Amos Comenius, Jean-Jaques

Rousseau, Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi bis hin zu Maria Montessori war das Bildungsthema ein zentrales Thema. Was also ist das neue, das andere in der heutigen Diskussion? Auffallend ist an der Diskussion, dass sich neben hochrangigen Politikern, Vertretern aus der Industrie und der Banken, Wissenschaftler, Vertreter der Gewerkschaften - also Menschen verschiedener beruflicher Herkunftsbeirichte Gedanken darüber machen, welche Qualifikationen zukünftige ArbeitnehmerInnen benötigen. Die Ergebnisse der Delphistudie 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft- Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ sind ein weiteres Indiz für die Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen.

Die Anforderungen an den Menschen sind in den Bildungs- und Qualifikationszielen von morgen formuliert und dabei werden folgende Kompetenzen beschrieben:

- Instrumentelle bzw. methodische Kompetenzen, z.B. Kulturtechniken, Kreativtechniken.
- Personale Kompetenzen, z.B. Selbstbewusstsein, Identität, Handlungskompetenz.
- Soziale Kompetenzen, z.B. Kommunikation, Teamfähigkeit, soziale Verantwortung.
- Inhaltliches Basiswissen, z.B. über aktuelle Probleme wie Ökologie oder weltweite Abhängigkeiten sowie Alltagswissen über Geld, Gesundheit und anderes. Auch Grundlagen aus Philosophie, Literatur, Geschichte und Politik sind gefragt.

Das Forum Bildung geht in seinem Diskussionspapier am 3.2.2000 etwas differenzierter vor und benennt in diesem Zusammenhang:

- Sprachkompetenz in der deutschen Sprache und mindestens einer Fremdsprache
- Technische und inhaltliche Medienkompetenz
- Lernen des Lernens
- Eigenverantwortlichkeit, Urteilskraft, Orientierungsfähigkeit im Wandel sowie
- interkulturelle und weltanschaulich-religiöse Kompetenz.

Das mit der Entwicklung dieser Kompetenzen nicht erst ab dem Schulalter begonnen werden kann, darin sind sich zumindest die Mitarbeiter der Prognos AG sowie des Forums Bildung einig. Übereinstimmung besteht auch darin, dass Bildung als ein lebenslanger Prozess verstanden wird. Was in wenigen Köpfen allerdings „verortet“ ist, ist die Tatsache, dass Bildung bereits vor der Schule beginnt. Aus neueren Forschungen der Entwicklungspsychologie sowie der Neurobiologie wissen wir, dass gewisse wichtige Qualifikationen lange vor der Schule erworben werden. In unserem Projekt gingen wir in dieser Hinsicht auf „Spurensuche“ und somit bin ich schon beim zweiten Teil meines Vortrages, der Herleitung nämlich, was wir unter Bildung verstehen.

In den Schriften von Comenius (1960, S.202) finden wir die Aussage, „das nichts geformt werden darf (und kann), was sich nicht selbst formt oder von Pestalozzi (1946) wird das Kind u.a. als Werk der Natur, seiner selbst und der Gesellschaft beschrieben und er lässt alle drei Bestimmungen gleichzeitig und nebeneinander gelten. Rousseau appelliert an uns: „Fangt damit an, eure Schüler und Zöglinge zu studieren, denn ihr kennt sie mit Sicherheit nicht.“ (zitiert nach Benner 1999, S.5) Nicht zuletzt hat Maria Montessori ihre Auffassung auf kindliches Lernen wie folgt ausgedrückt: „Die Arbeit“ (so nannte sie die intensive Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt) „ist eine Aktivität, die weder mit der Belehrung noch mit dem Wunsch des Erwachsenen zusammenhängt. Die Arbeit eint das kindliche Wesen mit der Umgebung. Die Arbeit zeigt sich nur bei den Kindern, die in einer Umgebung leben, die ihnen angepasst ist. Die erzwungene Arbeit schadet dem Kind...“ (Montessori 1934)

Liegle hat in seinem Aufsatz (1999) in diesem Sinne weiter argumentiert und formuliert: „Erziehung (hier gleichgesetzt mit Bildung) als Werk-Zeug der werdenden Person meint das Handeln des heranwachsenden Kindes selber in seiner Anpassung an die und Auseinandersetzung mit der Welt des Menschen und der

Dinge. Durch Selbsttätigkeit entwickelt sich das Kind. Diese selbsttätige Entwicklung nennen wir Lernen. Lernen bedeutet Informationsverarbeitung, Selbstveränderung, Selbsterziehung, Autopoiesis.“ (S.203)

Ausgehend von den hier dargestellten Begriffsableitungen und u.a. unteretzt in der Formulierung von Gerd Schäfer: „Der Mensch kann nicht gebildet werden, er bildet sich selbst.“, verstehen wir im Projekt Bildung als Selbstbildung, die eigene Leistung oder auch Aktivität des Subjektes Autopoiesis oder auch als ein selbstorganisiertes System. So gewinnt in der heutigen Zeit die These an Bedeutung, dass frühkindliche Entwicklung (Liegle 1999) und frühkindliche Bildungsprozesse (Schäfer 1999) autopoietischen Charakter haben und wesentlich auf subjektiven Entfaltungsmustern basieren, deren zeitliche Horizonte sich deutlich von denen ökonomischer Optimierungsperspektiven unterscheiden (Peukert 1997).

Anders ausgedrückt: Kinder sind Forscher. Sie können nicht gebildet werden, sie bilden sich selbst. Sie konstruieren ihr Wissen über die Welt durch ihre eigenen Handlungen. Das ist das Bild vom Kind in der Theorie des Konstruktivismus, auf dem das Projekt „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ im Wesentlichen basiert. Wenn Bildung Selbstbildung ist, also etwas, was das Subjekt aus eigenem Ermessen heraus tut, kann es von anderen nicht gemacht oder veranlasst werden. Damit entsteht für den Pädagogen ein Problem, da sein bisheriges Rollenverständnis ein anderes war und ist. Wo bleiben dann nämlich die Erwachsenen in Kindertageseinrichtungen? Bis zum heutigen Tag in der Praxis eine von vielen Fragen, eine, die von Erzieherinnen immer wieder und mit Nachdruck formuliert und aufgeworfen wird. Darauf möchte ich an jener Stelle zurückkommen, wenn ich etwas zu Verhältnis von Bildung und Erziehung sagen werde.

Gerade die Kindertageseinrichtung, in der verschiedene Kinder sich regelmäßig treffen, miteinander spielen und reden, bietet ein hervorragendes Feld, wo Kinder Selbständigkeit, soziales Mitein-

ander, gegenseitige Achtung und auch das Aushandeln von Normen und Regeln erleben und auch gestalten können. Eine Möglichkeit also, um die Kinder gut auf die zukünftige Gesellschaft vorzubereiten.

So ist dies eine Grundannahme unseres Projekts, dass das Kind von Beginn an mit all seinen Sinnen und Kräften darum bemüht ist, sich ein Bild von der Welt zu machen. Es sorgt selbst für Weiterkenntnis und -deutung, die es in Interaktionsprozessen als subjektive Entwürfe einbringen kann. Ausgangspunkt des aktiven Sich-Selbst-Bildens ist das, was das Kind wahrnimmt. Als Grundlage für seine Selbstbildungsprozesse braucht es komplexe Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten.

Die Wahrnehmung ist dabei als Konstruktionsprozess zu sehen und nicht als bloße Abbildung der Realität. Die Wahrnehmung muss also selbst schon als Bildungsprozess des Kindes angesehen werden und schließt die Emotionalität und die individuelle Geschichte mit ein. In diesem Zusammenhang ist es interessant, der Frage nachzugehen: Wo trifft das Kind in der Institution Kindertageseinrichtung auf Komplexität? Wo z.B. im Eingangsbereich, in den Räumen, an den Wänden, im Materialangebot usw.? Ist es nicht eher so, dass Kinder auf einfache Strukturen (verniedlichte Entchenbilder usw.) in den Bildern an den Wänden blicken, sie mit Material hantieren, an dem es kaum noch was zu

erkunden gibt, keine oder wenig Überraschungen in der Materialkonsistenz schlummern usw. und das u.a. darum, weil die Erwachsenen davon ausgehen, dass sei kindgerecht und sie, die Kinder, vor der Komplexität, die in Architektur oder Kunst im weitesten Sinne zu finden ist, schützen müssen? Oder verstehen Erzieherinnen unter komplexer Anregung z.B. eine Wandgestaltung, die ungefähr wie folgt aussieht: Bilder (Produkte) der Kinder - ohne erkennbares Ordnungssystem, der Speiseplan, der Dienstplan der Pädagoginnen, Elterninformationen an die Erzieherin, eine Magnettafel, eine Uhr (mit großen Augen) ein Kalender für die Kindergeburtstage usw., usw.

Ist das anregend hinsichtlich der Wahrnehmung die Kinder oder fällt das Beschriebene eher unter die Kategorie Reizüberflutung, die keine intensive Auseinandersetzung der Kinder zulässt? Es macht schon Sinn, mit Erzieherinnen über die genannte Grundannahme - Kinder brauchen komplexe Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten - ins Gespräch zu kommen.

Es hat mich in der Arbeit mit den Erzieherinnen immer interessiert, was genau sie darunter verstehen. Ich habe also genauer geschaut, was und wie Erzieherinnen, um bei der Wandgestaltung zu bleiben, Dinge an einer Wand präsentieren und welche Gründe sie haben, diese Herausforderung für die Kinder anzubieten.

Wichtig für mich ist es, in dem Zusammenhang auch darauf zu verweisen, dass sich das Kind Wissen nicht deshalb aneignet, weil Erwachsene es ihm erklären, sondern dadurch, dass es sich selbst forschend mit den Dingen und Situationen, die ihm begegnen, auseinandersetzt und damit umgeht. Das Kind bildet sich also durch seine eigene Aktivität selbst, es konstruiert sein Wissen um die Bedeutung der Dinge durch seine Handlungen zu verstehen - zu lernen. Das sich selbst bildende Kind wird auch als „konstruierendes“ Kind bezeichnet. Entsprechend seiner genetischen Voraussetzungen ist das Kind in der Lage, durch eigenständiges Ausprobieren, durch Experimentieren, sich mit Dingen und Situationen sowie mit sich selbst auseinanderzusetzen. Damit dies für das Kind auch wirklich möglich wird, benötigt es und darauf wurde bereits hingewiesen, eine anregungsreiche Bildungswelt in der Kindertagesstätte selbst. Es macht also durchaus Sinn, Kindertageseinrichtungen unter diesem Blickwinkel noch stärker als bisher zu betrachten. Hier sind also insbesondere die Erwachsenen / die Erzieherinnen in entscheidendem Maße gefordert. Sie ermöglichen bzw. verhindern Bildungsmöglichkeiten oder Bildungswelten des Kindes!

Dahinter verbirgt sich die Frage: Sind Kindertagesstätten Orte der Herausforderung, der Experimentierfreude für Kinder, in denen sie sich allein und gemeinsam mit anderen ihr Wissen konstruieren können?

Ein Blick u.a. auf das Material sowie die Analyse seines „Bildungsgehalts“, sind in diesem Zusammenhang von grundlegender Bedeutung, wenn es um das Bereitstellen eines Rahmens für die Selbstbildungsprozesse des Kindes geht.

Meine Kollegin Frau Dr. P. Völkel hat in ihrer Arbeit im Projekt u.a. auf wesentliche Entwicklungsschritte der Kinder in verschiedenen Altersstufen verwiesen und daran anschließend Konsequenzen für Kindertageseinrichtungen benannt. Auswählend aus ihrer Arbeit möchte ich Ihnen ein Beispiel zur motorischen Entwicklung des Kindes vorstellen:

2-4 Monate:

Im Alter zwischen 2 und 4 Monaten nehmen die Greifhandlungen des Kindes zu und es kommt mehr und mehr zum visuell gesteuerten Greifen. Des Weiteren konstruiert das Kind seine Körperachse, d.h. es gewinnt Kraft im Oberkörper, kann seinen Kopf in verschiedenen Körperpositionen aufrecht halten und in der Körpermitte ausrichten. Die Konstruktion der Körpermitte ist wichtig für die weitere Orientierung des Kindes im Raum.

4-8 Monate:

Im Alter um 6 Monate kann das Kind frei sitzen und dabei den Kopf drehen, um einen Gegenstand zu ergreifen, der z.B. neben ihm liegt. Das Kind erkundet Gegenstände nun weniger mit dem Mund, sondern häufiger durch Ergreifen, Hantieren und Befingern. Es greift zielsicher und wechselt einen Gegenstand von einer Hand in die andere bzw. hält in der einen Hand einen Gegenstand und erkundet ihn mit der anderen Hand. Durch diese Fortschritte der Greifentwicklung werden die Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes zunehmend dreidimensional (Höhe, Breite, Tiefe).

8-10 Monate:

Das Kind beginnt sich fortzubewegen. Die Methoden, die Kinder zur Fortbewegung erfinden sind vielfältig und sehr unterschiedlich (z.B. seitliches Rollen, Robben, in der Sitzposition Rutschen, Kriechen, Krabbeln.) Auch hinsichtlich seiner Greifentwicklung macht das Kind Fortschritte. Wenn es in jeder Hand einen Gegenstand hält, kann es z.B. erkennen, dass der eine Gegenstand schwerer und der andere leichter ist. Ebenso kann das Kind bspw. einen Gegenstand, den es nur ertastet hat, wieder erkennen wenn er ihn sieht.

10-18 Monate:

In diesem Alter lernt das Kind laufen und ist nun mehr und mehr zu eigenständigem Erkundungsverhalten in der Lage, das zunehmend variabler und komplexer wird.

18-24 Monate:

Die Bewegungsabläufe gewinnen an Routine und Eleganz. Das Kind vermag nun zu rennen und zu springen, Bälle zu werfen und herum zu tollen. (Völkel 2000)

geseinrichtungen darauf einstellen, Forschungs- und Erprobungslabors für konstruierende Kinder zu werden. Klassische Musik und komplizierte technische Zeichnungen, Poster mit moderner Kunst und Fotografien komplexer Bauwerke gehören schon in die Kinderkrippe, um den Kindern eine frühe Orientierung an komplexen Ordnungsstrukturen zu ermöglichen.“

An dieser Stelle ist noch eine andere wichtige Aussage hinsichtlich der Selbstbildungsprozesse von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu benennen: Genauso, wie sich das Kind durch ausprobieren, experimentieren usw. Wissen über die gegenständliche Welt aneignet, erwirbt es auch sein Wissen über sich selbst, d. h. über seine Identität, sowie über Regeln, Normen und Werte, die in unserer Gesellschaft von Bedeutung sind.

Für diese Art von Bildungsprozessen benötigt das Kind andere Kinder. Gelingt es dem Kind in Interaktionsprozessen mit anderen Kindern sich auf ein gemeinsames Bild von Welt zu verständigen, spricht man von einer sozialen Konstruktion von Wissen. Kinder untereinander - auf einer Ebene von du zu du - verhandeln sowohl leichter als auch intensiver als mit Erwachsenen darüber, wer sie sind, wohin sie gehören, welche Regeln, Normen und Werte gelten sollten und warum man sich daran halten sollte. (vgl. Völkel 2000)

Die hier genannten Bildungsprozesse sind von einer Erzieherin nicht ganz leicht zu erkennen. Nur wenn es ihr gelingt, das Thema des Kindes wahr zu nehmen und zu entschlüsseln, wird sie in bestimmten Situationen angemessen reagieren können.

Denn die Art und Weise, in der Kinder miteinander ihr Wissen erwerben, z.B. wenn sie so wichtige Themen wie Gerechtigkeit („Ihr habt mehr Autos als wir“) oder auch Freundschaft („Du kannst mitspielen, wir sind ja schon Freunde.“) oder Geschlechterrollen („Ich baue eine Kamera und nur Mädchen dürfen damit spielen.“) konstruieren, sind Themen aktiver Konstruktionsleistungen, die von Erzieherinnen nur auf dem Hintergrund von Wissen erkannt werden. Erzieherinnen benötigen dem-

Verständigen wir uns an dieser Stelle über das veränderte Selbstverständnis von Erzieherinnen, haben unsere Praxiserfahrungen in der Arbeit in den Modelleinrichtungen Folgendes gezeigt: Besitzen z.B. Erzieherinnen entwicklungspsychologische Kenntnisse, wie in genanntem Beispiel über die motorische Entwicklung kleiner Kinder, schaffen sie für die Kinder einen Rahmen, damit diese ermuntert werden, ihre Bewegungen immer selbständiger zu konstruieren. Erzieherinnen schaffen dann für die Kinder vielfältige Möglichkeiten für das Ausprobieren unterschiedlicher Bewegungserfahrungen. Interessant und entwicklungsanregend ist es nämlich für Kinder in diesem Alter, sich allein an Gegenständen hochzuziehen und sobald sie krabbeln oder laufen können, sich

auf schiefen Ebenen, z.B. Podesten zu bewegen. Diese Kinder faszinieren große Flächen sowie Gegenstände unter und auf die sie klettern sowie von denen sie herunter springen können (das können auch Tische und Stühle sein). Spielzeug oder andere Erkundungsgegenstände „ordnen“ Erzieherinnen für die Kinder, die sich noch nicht selbstständig fortbewegen können, in erreichbarer Nähe an.

Hajo Laewen (Projektleiter im Bundesmodellprojekt zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen) hat in seinem Abschlussvortrag im Mai 2000 in Berlin, im Zusammenhang mit der Gestaltung von Kindertageseinrichtungen auf Folgendes hingewiesen:

„Neben ihren Versorgungs- und Betreuungsfunktionen müssen sich Kinderta-



zufolge für das Erkennen der Themen der Kinder einen „Interpretationshintergrund“.

Hier verweise ich auf eine zentrale Schlussfolgerung in Bezug auf das veränderte Selbstverständnis von Erzieherinnen, insbesondere wenn es um Fragen hinsichtlich ihres Qualifizierungsprofils geht. Manche Themen der Kinder, z.B. Was ist denn hier gerecht? - der Streit um ein begehrtes Spielzeug, wirken auf Erwachsene manchmal eher unangemessen und erscheinen unverständlich. Kinder beschimpfen sich, schmeicheln einander, zanken und vertragen sich, grenzen einander aus und integrieren den anderen.

Erkennen Erzieherinnen solche oder ähnliche Themen der Kinder, können sie diese in ihre Interaktion mit einbeziehen. Sie haben damit die hervorragende Möglichkeit für „ernsthafte“ Gespräche über Werte oder Normen, mit denen sich spätestens drei und vierjährige Kinder regelmäßig auseinander setzen und bieten den Kindern einen geeigneten Rahmen für eine Moralentwicklung. (vgl. Völkel 2000)

Wie Sie sehen, haben wir Erwachsenen durchaus eine hohe Bedeutung für Kinder. Die Erzieherin einer Kindertageseinrichtung kann die Kinder sowohl in ihrem sozialen Miteinander unterstützen, sie kann sie aber genauso verhindern. Zusammenfassend soll an dieser Stelle bereits festgehalten werden: Zur Unterstützung des Umgangs der Kinder miteinander ist zunächst wichtig, dass die Erzieherin eine Tatsache anerkennt: Kinder brauchen andere Kinder, mit denen sie im gemeinsamen Tun soziales, emotionales sowie kognitives Wissen erwerben. Nur wenn die Erzieherin Kenntnis von den Themen der Kinder hat oder sich vorstellen kann, was die Kinder wichtiges „zu besprechen“ haben, kann sie entwicklungsfördernd darauf reagieren. Sie bietet den Kindern die emotionale Basis, denn sie ist Bindungsperson dafür, dass diese neugierig sich auf den Weg von Weltverstehen begeben. Entsprechend den in § 22 KJHG festgelegten Grundsätzen der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen, umfassen die Aufgaben in Kindertageseinrichtungen neben der Bildung und Betreu-

ung, auch Aufgaben der Erziehung. Damit bin ich beim zweiten Teil meines Vortrages.

In unserem Projektzusammenhang gehen wir erst einmal davon aus, das Erziehung die Tätigkeit der Erwachsenen/ Erzieherin ist. Das aus unserer Sicht existierende Dilemma, welches sich nunmehr in der Praxis darstellt, lässt sich zusammenfassend wie folgt beschreiben: Den Selbstbildungsprozessen des Kindes steht eine erwachsene Person gegenüber, die u.a. kulturelle Werte, Normen und Regeln aus dem gesellschaftlichen Kontext an die Kinder heran trägt. Gegen dieses Anliegen spricht eigentlich nichts, wenn die erzieherischen Interessen nicht oftmals gegen die Interessen des Kindes gerichtet wären. Problematisch sind diese „Erziehungsbemühungen“ u.a. auch immer dann, wenn die Erwachsenen/die Erzieherinnen, die Themen der Kinder nicht erkennen und somit am Thema der Kinder „vorbei antworten.“ (Beispiel aus der Welt der Erwachsenen zur Verdeutlichung)

Anhand der nachfolgenden Übersicht wird deutlich, was und wie wir das veränderte Verständnis von Erzieherinnen in ihrer Tätigkeit sehen und in welche Richtung wir gern den Dialog weiterführen möchten.

Erziehung ist Legitimes kulturelles Anliegen

Ziele müssen beschrieben werden

Konkrete Tätigkeit:

als Gestaltung der Umwelt des Kindes

Raumgestaltung
Verfügbares Material
Möbiliar
Bewegungsräume und -möglichkeiten
Raum und Gelegenheit für Ko- Konstruktion
Mögliche Sinneserfahrungen
Organisation des Tagesablaufes
Speisen
Situationen

als Antwort auf die Bildungsbewegung des Kindes

Themen der Kinder müssen bekannt sein
Dokumentation, fachlicher Austausch mit Kolleginnen und Externen
Raum zum aneignenden Umgang mit Themen (z.B. Regeln)
Erweiterungsvorschläge
Korrekturen

als Zumutung von Themen

Erweiterung des Erfahrungsraumes der Kinder
Verhaltensvorschläge

Erziehung als konkrete Tätigkeit vermittelt zwischen dem kulturellen Anliegen und den Bildungsprozessen des Kindes (vgl. Arbeitsmaterialien INFANS e.V. 2000)

Zusammenfassend möchte ich noch einmal sagen: Aneignung von Welt und die Entfaltung aller Kräfte des Kindes finden von Geburt an statt. Das Kind kann nicht gebildet werden, es bildet sich selbst, ist die zentrale Aussagen aus unserem Forschungsprojekt und das mit dem Ziel, ein anderes Kindbild, eine andere Pädagogik in den Kindertageseinrichtungen zu etablieren. Diesem Anspruch oder auch dieser Herausforderung an die einzelne Kindertageseinrichtung, steht eine Erzieherin gegenüber, die vermutlich individuell andere Bildungs- bzw. Lernerfahrungen gesammelt hat. Wir haben in unserer Arbeit in den Modelleinrichtungen erlebt, dass die Themen der Kinder nicht erkennen und somit am Thema der Kinder „vorbei antworten.“ (Beispiel aus der Welt der Erwachsenen zur Verdeutlichung)

In Interviews mit den Erzieherinnen erfahren wir, dass diese in ihrer eigenen Schulzeit oder in der Berufsausbildung diesbezüglich andere Lernerfahrungen

gemacht haben. Somit ist es für Erzieherinnen nicht ganz einfach, die Kinder in Bezug auf ihre Konstruktionsprozesse zu unterstützen und sich von ihren „alten“ bzw. bislang gültigen Denk- und Handlungsmustern zu verabschieden. Aussagen, wie: „Aus den Kindern vergangener Zeiten ist doch auch etwas geworden.“ oder „Die Eltern sind mit unserer Arbeit zufrieden.“ oder „Auch in der heutigen Zeit können die Kinder doch nicht machen was sie wollen.“, verweisen auf solche Abwehrmechanismen der Pädagoginnen und unterstreichen, dass biografisch erworbene Lebens- und Berufserfahrungen lange und sehr intensiv nachwirken (unseren biografischen Rucksack tragen wir alle schließlich ständig mit uns herum), von denen sich Pädagoginnen nicht - „mal eben“ - verabschieden können. Wir haben in unserem Projekt, bei der Arbeit mit den Erzieherinnen und insbesondere in der Arbeit mit den Multiplikatorinnen diesen Aspekt in starkem Maße berücksichtigt und haben sehr gute Erfahrungen damit gemacht. So sind wir auf der Grundlage speziell entwickelter Übungsmodule mit dem biografisch erworbenen Wissen konstruktiv umgegangen und haben es genutzt in der Auseinandersetzung mit anderen theoretischen Grundpositionen. Eine andere Möglichkeit bestand darin, Formen künstlerischer Wahrnehmung und Produktionstechniken in der Fortbildung von Erzieherinnen und Multiplikatorinnen einzusetzen. (vgl. Breie' 1999) Es kommt bei solchen Übungselementen im Wesentlichen darauf an, das es für Pädagoginnen sinnlich erfahrbar wird, dass z.B. auch ohne (formale) Sprache Verständigung möglich ist, scheinbar zusammenhanglose Detailwahrnehmungen zu „Begriffen“ verdichtet oder mit einfachen Techniken und unstrukturier-tem Material eindrucksvolle Aussagen zur Realität von Vorstellungen formuliert werden können. (vgl. Laewen 1999)

An dieser Stelle bin ich am Schluss meines Vortrages angelangt und kann mich nur noch für Ihre Aufmerksamkeit und hoffentlich Ihre Neugier auf „Mehr“ bedanken.

Literatur

Bree', S. (1999) Bildungsfragen als ästhetisches Experiment. Bausteine einer Fortbildungskonzeption für Pädagogen. Unveröffentlichtes Manuskript. INFANS Berlin.

Liege, L. (1999) Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe. In: Neue Sammlung - 39. Jahrgang/ Heft 2.

Laewen, H.-J. Alien Kind - das unbekannte Wesen. Klein & groß.

Musiol, M. (1999) Bundesmodellprojekt: „Zum Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen“. KiTA aktuell Nr. 7/8.

Musiol, M. (2000) Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. Klein & groß 3.

Schäfer, G.E. (1995) Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim und München.

Völkel, P. (1999) Die Entwicklung des Denkens. Unveröffentlichtes Manuskript. INFANS Berlin.



Die spielen ja nur!?

Psychomotorik in der Kindergartenpraxis

Forum I

„Die spielen ja nur!“ Nicht selten drückt dieser Satz eine Geringschätzung des kindlichen Spiels im Vergleich zu anderen Tätigkeiten insbesondere des Lernens aus. Was tun Kinder, wenn sie „nur“ spielen? Lernen sie dabei nichts? Oder ist das Spiel an sich so reich, dass Kinder sich im Spiel ihren Zugang zur Welt erschließen? Wie soll das Spiel aussehen, das wir uns vorstellen?

In der aktuellen pädagogischen Diskussion ist der Begriff der Bildung in den Mittelpunkt gerückt; dabei ist die Frage, wie die Bildung qualitätssichernd im Kindergarten umgesetzt werden kann, von besonderem Interesse. Dieser Begriff und die Forderung nach Bildung im Vorschulbereich sind nicht neu. Bereits seit 1977 ist der Kindergarten im Strukturplan des Bildungswesens als erste Stufe im Bildungssystem anerkannt worden. Allerdings scheint auch heute der Kindergarten als früheste Bildungsphase nicht ausreichend wahrgenommen zu werden.

Das zeigt die zuletzt veröffentlichte Delphi-Studie (1996-98) des Bildungsministeriums. Darin geht es um eine mehrstufige Befragung von Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik zum Thema „Einschätzung zur Zukunft des Wissens und den vermutlichen Rückwirkungen auf das Bildungssystem“. Unter 80 Fragen im Entwurf befand sich nicht eine Einzige, die den Vorschulbereich betraf. Erst im letzten Moment wurde der Katalog um zwei Fragen erweitert, die dann aber übereinstimmend die gesteigerten Erwartungen an die Bildung in frühen Jahren beinhalteten.

Vergleichen wir den Entwicklungsstand unseres vorschulischen Bildungsbereichs mit anderen Ländern, schneiden wir schlecht ab. Es gibt in Deutschland nur wenige Lehrstühle für die Pädagogik der frühen Kindheit. Der Status der Erzieherausbildung ist gegenüber ande-



Hans Jürgen Beins

Sportpädagoge an der Rheinischen Akademie im Förderverein Psychomotorik, Bonn

ren Ländern eher niedrig. Erzieherinnen werden beispielsweise in Japan Universitätsprofessoren gleichgestellt und in Ungarn gemeinsam mit Grundschullehrern an Hochschulen ausgebildet. In der Elementarpädagogik besteht daher auf verschiedenen Ebenen Veränderungsbedarf. Welche gesellschaftlichen Erwartungen und Wünsche Menschen aller Bevölkerungsschichten für die Entwicklungschancen der ersten sieben Lebensjahre der Kinder äußern, fasst Elschenbroich in ihrem Buch „Weltwissen der Siebenjährigen“ zusammen. Diese Liste entstand nach 150 Gesprächen in den Jahren 1996-1999. Eine kleine Auswahl soll als Denkanstoß dienen. Die Kinder sollten in den ersten sieben Jahren können bzw. erfahren haben: Schaukeln; einen Schneemann, eine Sandburg, einen Damm bauen; einen Baum erklimmen; in einen Bach fallen; säen und ernten; ein Feuer im Freien anzünden und löschen; ein Windrad erproben; die Natur als Freund und Feind erleben; sich ausruhen und von etwas träumen; Bilder für seelische Bewegungen kennen; Haushaltstätigkeiten, einfache Küchenchemie und Physik kennen; Mengen in Maßeinheiten erleben; einen Raum mit dem eigenen Körper ausmessen; ein Selbstportrait malen; erfahren, dass ein eigener Verbesserungsvorschlag in die Tat umgesetzt

wird; über Regeln verhandeln und Regeln ändern; ausreden lassen und warten können; eine Ahnung von andern Kulturen und Kontinenten haben... (vgl. Elschenbroich 2001, 26 ff.). Dieser kleine, aber doch prägnante Ausschnitt des Bildungsanspruchs beinhaltet lebenspraktische, soziale, motorische, kognitive sowie ästhetische Erfahrungen der Kinder. Diese finden sich in spielerischen Handlungen in vielfältiger Form. Die Meinungen zur Bedeutung und Form des Spiels im Kindergarten gehen weit auseinander. Die Frage, was Kinder heute brauchen und was der Kindergarten davon vermitteln kann, nehmen (bewusst und unbewusst) Einfluss auf Konzeptionen und Praxisangebote im Kindergartenalltag bleiben hiervon nicht unberührt. Ein Beispiel aus der Praxis macht dies deutlich: In einem Kindergarten hat das Thema „Bewegungsbaustelle“ Hochkonjunktur. Die Meinungen, wie es umgesetzt werden soll, differieren. Einige Kolleginnen sind der Überzeugung, dass die Bewegungsbaustelle mit der Bereitstellung von Material und Raum, sowie der Absprache einiger Regeln idealtypisch umgesetzt ist. Die anderen wollen bestimmte Aufbauten vorgeben und den Kindern dazu Bewegungsmöglichkeiten vorschlagen. Diskutiert wird, welchen Freiraum Kinder benötigen, um selbständiges Handeln zu lernen und wo sie überfordert sind. Auch ist die Sicherheitsfrage strittig, d.h. wo gefährden sich die Kinder durch unsachgemäße Konstruktionen. Eine solche Diskussion wird so oder ähnlich in vielen Kindergärten geführt. Pädagogische Ansprüche und die praktische Umsetzung sind dabei nicht immer im Einklang. Einige praxisrelevante Aspekte der pädagogischen Diskussion zum Spiel sollen uns Anregungen geben: „Spielen ist - jedenfalls in seinem Kernbereich - durch Freiheit, Spontaneität und Zwecklosigkeit bestimmt. Des-

halb scheint zunächst einmal jede Einbeziehung des Spielens in „Lernprozesse“ oder gar der Aufbau eines „Spielcurriculum“ ein Widerspruch in sich. Spiele zum Lernen, zur Intelligenzförderung, zum Sozialtraining, zur Traditionsförderung und allen möglichen anderen Zwecken sind keine Spiele mehr... Die kindliche Spielentwicklung möglicherweise selbst zu überlassen, die Kinder beim Spielen nicht zu stören und in ihr Spiel so wenig wie möglich ... einzugreifen, galt darum lange als die Hauptdevise für den Kindergarten und für die häusliche Erziehung.“ (Flitner, S. 133) Das freie Spiel nimmt in der Kleinkinderpädagogik und im Kindergarten eine zentrale Stelle ein, Kindern ist vor allem Zeit und ein geschützter Raum für ein solches freies Spiel bereit zu stellen. Die gute und zeitgemäße Begründung dafür lautet, dass Kinder Freiheit der Entwicklung und Möglichkeiten zur Selbststeuerung und Autonomie benötigen. Flitner nimmt diese Forderungen unter die Lupe um ihren Sinn und auch ihre Grenzen genauer kennen zu lernen. Deutlich wird dabei, dass die Freiheit dadurch gekennzeichnet ist, dass die Erwachsenen sie schaffen und begrenzen. Erwachsene bestimmen die Architektur, die Spielmaterialien, die zeitlichen Strukturen und die Gruppenzusammensetzung. Gespielt wird auf Spielplätzen, in Turnhallen, im Kindergarten, auf Schulhöfen, ... - meistens von Erwachsenen angeleitet oder beaufsichtigt. Freies, selbst organisiertes und eigenständiges Spiel scheinen mehr und mehr zu verschwinden. „Das Kind, das - sich selbst überlassen - seinen Weg als individuelle Leistung

aus dem Innersten steuert und alleine findet, ist eine Illusion ... Im Lebensfeld der Kinder sind die Erwachsenen immer als Lenkende und Modellgebende präsent, sie sind verantwortlich auch dann, wenn sie abwesend sind und sich nicht um die Kinder kümmern.“ (Flitner, S. 137) Auch die rasanten Veränderungen gesellschaftlicher Lebensbedingungen wirken sich auf das Spiel der Kinder aus. Wir Erwachsenen bestimmen durch unsere Lebensweise, unseren Städtebau, unsere Architektur die Spielbedingungen der Kinder. Wir überhäufen sie mit pädagogisch wertvollem Spielmaterial, unter dem jegliche Kreativität erstickt wird. Gleichzeitig begrenzen wir Raum und Zeit, was sich auf großräumige Bewegungsspiele in besonderem Maße auswirkt. Das Spiel, von dem viele Definitionen sprechen, ist von den Straßen, aus den Hinterhöfen und von den seltenen Freiflächen weitgehend verschwunden. Die Freiheit ist dadurch gekennzeichnet, dass die Erwachsenen sie schaffen und umzäunen. In der Kindergartenarbeit können durch die Gestaltung der Außen- und Innenräume viele Freiräume für Spiel und Bewegung geschaffen werden. Ein Konzept, das Kinder zu mehr Selbständigkeit führt und das ihnen schrittweise mehr Freiheiten schafft, ist auch im Sinne psychomotorischer Pädagogik. Psychomotorik im Kindergarten Auch psychomotorische Angebote werden von Erwachsenen eröffnet und schaffen für Kinder geschützte Spielräume. Pädagogen und Therapeuten schaffen einen Rahmen, bereiten einen

Raum vor und stellen Gruppen zusammen. Auf dieser „Basis“ ist spontanes Handeln und eine freie Entscheidung der Kinder möglich. Nicht die Defizite und Schwächen der Kinder stehen im Mittelpunkt, sondern ihre Stärken und ihre eigenständige Handlung. Wenn Kinder mit Rollbretern Polizei, Feuerwehr und Verbrecherjagd spielen, geschieht dies in „ganzheitlichen Bedeutungszusammenhängen“ (Zimmer, S.92). Das heißt, ihre ganze Person und nicht nur ihre Koordinationsfähigkeit und ihre Wahrnehmungsleistungen stehen im Vordergrund. Ziel ist es, dazu beizutragen, dass Kinder „ein positives Selbstkonzept“ entwickeln. „Körper und Bewegungserfahrungen stellen ... für das Kind nicht nur wesentliche Medien der Aneignung der Wirklichkeit dar, sie werden auch als Grundlage seiner Identitätsentwicklung angesehen“ (Zimmer, S. 45). Ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit wird angestrebt und in der Regel auch erreicht. Werden klassische Kinderspiele ausprobiert, wird mit Regeln frei und lebendig umgegangen. Die Regeln dienen den Kindern und nicht umgekehrt. Sie sind Absprachen zur Strukturierung der Spielsituation und können den Bedürfnissen entsprechend abgeändert werden. PsychomotorikerInnen bringen sich dabei als Mitspieler ein, begeben sich mit Kindern auf eine Ebene (z.B. wenn sie auf dem Rollbrett liegend mit den Kindern auf Augenhöhe sind) und sind nicht immer die Besserwisser. Raum für Fehler zu geben, gehört zu einer Spiel- und Lernkultur die Entwicklung und nicht Stillstand möchte. So ist es nicht ungewöhnlich, wenn in einer Psychomotorikstunde ein Geräteaufbau auf unterschiedlichste Art und Weise von den Kindern genutzt oder möglicherweise komplett umgebaut wird, wenn ein Ausgangsspiel völlig verändert wird und die Kinder die Planung einer Stunde „über den Haufen werfen“. Der Erwachsene ist liebevoller und verantwortlicher Begleiter. Die Psychomotorik nach Kiphart hat diesen Gedanken besonders betont. Sich auf die Beziehung zum Kind einzulassen, ihnen in der Gegenwart zu begegnen ohne dabei nur



an die Zukunft der Kinder zu denken, ist Grundvoraussetzung für das gemeinsame Spiel.

„Spielen heißt in der Gegenwart sein. Ein spielendes Kind geht auf in dem, was es tut. Wenn ein Kind einen Arzt spielt, dann ist es ein Arzt. Wenn ein Kind auf einem Stock spielt, ein Pferd zu reiten, dann reitet es ein Pferd. Spiel hat nichts mit der Zukunft zu tun. Spiel ist keine Vorbereitung auf irgendetwas. Spiel ist eine Tätigkeit, die ausschließlich um ihrer selbst willen getan wird und alle Überlegungen ausschließt, die ihr zuwider laufen. Wir Erwachsenen spielen gewöhnlich nicht, und all zu oft spielen wir auch nicht, wenn wir sagen, dass wir mit unseren Kindern spielen. Um wieder spielen zu lernen, müssen wir uns auf Situationen einlassen, in der uns nichts anderes übrig bleibt, als in der Gegenwart zu sein.“ (Maturana / Verden-Zöllner, S. 159)

Dies bleibt auch für die Erzieherin eine besondere Herausforderung, da sie doch ständig gefordert wird, Ziele zu formulieren und an die Zukunft der Kinder zu denken. Lebendig umgesetzte Psychomotorik schafft Räume, wo Kinder sich bewegen, wo sie handeln, spielen und lernen. Sie wollen genauso wenig wie wir Erwachsene belehrt, behandelt, bespielt und bewegt werden!



Aus der Praxis für die Praxis Bewegung - Immer und überall?

Mut zum Hut: Zur Begrüßung setzen wir uns ein Softfrisbeescheibe als Hut auf und begrüßen uns gegenseitig durch kräftiges Händeschütteln. Die Hüte wackeln oder fallen, die Gesichter sind gelöst, Spaß überall...

Experimentieren: In Gruppen zu vier Personen werden verschiedene Möglichkeiten des Werfens, Fangens probieren. Die Spieler nutzen in der Gruppe 1-4 Frisbees, entwickeln Zielspiel oder versuchen sich gegenseitig „abzutreffen“. Es wird ausprobiert, diskutiert, verändert, eine Vielfalt von Bewegungen und Ideen...

Die fliegenden Untertassen: Ein Fangspiel bei dem von einigen Außerirdischen Ufos (Frisbees) durch den Raum geworfen werden, die bei Berührung sofort zum Erstarren führt. Die Starre kann durch die Mitspieler durch Berührung aufgelöst werden. Anstrengung in den Gesichtern nach schnellem Lauf, Anspannung bei den Erstarren, Freude nach der Befreiung...

Wilhelm Tell: Die Partner versuchen im Wechsel, sich die Hüte vom Kopf zu schießen. Wilhelm Tell hält dabei die Hände wie ein Fernglas vor die Augen um diese zu schützen. Jubel wenn der Hut getroffen wird...

Frischluff: Zur Entspannung fächern sich die Partner mit den Frisbees frische Luft ins Gesicht. Entspannte, genießende Gesichtsausdrücke...

Praxisbeispiele zum Bauen und Konstruieren

Zollstockkonstruktionen

Zollstöcke reizen Kinder schon deshalb, weil sie ihnen im häuslichen Spiel nicht immer zugänglich sind. Dabei eröffnen sie wunderbare Möglichkeiten, Tätigkeiten aus der Erwachsenenwelt nach zu spielen. Nicht nur alles wird vermessen, auch ein Handy oder Funkgerät lässt sich schnell formen über das auch die Erzieherin den Kindern wichtige Informationen geben kann... Straßen werden gelegt, über die wir gehen oder mit Rollern und Rollbrettern fahren. Schmale Stege laden zum Balancieren ein und schnell ist ein Zelt oder Haus (Foto) entstanden.

Material: je Kind ein Zollstock
Organisationshilfen: fragen, wer einen Zollstock kennt und ein Kind vormachen lassen, wie er aufgeklappt wird. Nicht alle Kinder haben Erfahrung damit!

Bewegungsbaustelle - klassisch

Auch heute noch haben Kinder viel Spaß an der „klassischen Bewegungsbaustelle“! D.h. die Kinder bekommen Baumaterialien wie Reifen und Bretter (gehobelt) zur Verfügung gestellt, die sie transportieren können und bauen daraus wackelige Stege, Brücken oder kleine Wippen. Eine gute Erweiterung entsteht natürlich wenn durch zusätzliche Drehscheiben (z.B. das VARUSSELL) Karussells oder durch Aufhängungen (Deckenhaken oder Schaukeln mit Gurtsystemen) Schaukeln entstehen können.

Material: 4-10 Autoreifen, 2-5 stabile, gehobelte Bretter, evt. Drehscheiben oder Aufhängungen mit Gurten
Organisationshinweise: Die Bretter sollten so leicht sein, dass 2 Kinder sie auch tragen können. Bei den ersten Aufbauten sollte ein Erwachsener die Kinder unterstützen, so dass sie Konstruktionen entwickeln, die zu verantworten sind.

Für uns Erwachsene ist es wichtig, selbst immer wieder Spielerfahrungen zu machen.

Diese Praxiserfahrung zeigt Situationen, die strukturiert sind auch wenn Freiräume zum experimentieren eröffnet wurden. Der Rahmen (z.B. Zeit, Raum und Gruppenzusammensetzung) ist vorgegeben und beeinflusst das Spiel. Ein Videofilm (Hans Jürgen Beins, Die spielen ja nur!?) aus der Praxis der Kindertagesstätte im Förderverein Psychomotorik Bonn zeigt Kinder bei ihren Matsch-Spielen mit Wasser und Sand, wie sie klettern, schaukeln oder wippen. Solche basalen Erfahrungen halte ich im Kindergarten für grundlegend. Sie müssen jedoch durch strukturierte Spielsituationen ergänzt werden.

(Murmel)Bahnvariationen
Kinder begeistern sich für (Murmel)Bahnen, die beim (gemeinsamen) Bauen entstehen. Die Bandbreite der Möglichkeiten ist groß. Von „fertigen“ Murmelbahnen (z.B. Cuboro siehe Herstellerhinweis) aus Holz, die sehr vielseitig aufbaubar sind und unterschiedliche Wege zulassen, über Heulrohr (Schleuderhorn)bahnen, die mit selbstgefertigten Zwischenstücken verbunden werden, bis zu Ballbahnen mit Drainageröhren, die für draußen geeignet sind und auch Tennisbälle durchlassen. Die Herausforderung für Kinder ist es, eine Konstruktion zu schaffen, die genug Gefälle hat. Dies geht leichter, wenn erhöhte Ausgangspunkte vorhanden sind, wie im Gruppenraum eine zweite Ebene, im Bewegungsraum ein Klettergerüst oder eine schiefe Ebene und im Außengelände ein Hügel oder eine Klettermöglichkeit.

Material: 5-20 Heulrohre, selbstgefertigte Zwischenstücke (ca. 10 cm lang und längs aufgeschnitten), Murmeln, Seile und vorhandenes Material (Stühle, Tische, Kartons, Turnkästen, etc.)

Variationen:

- 3-10 Meter Drainagerohr (evt. 2-3 teilig mit Zwischenstücken), Tennisbälle, Seile
- Holzbahnen (z.B. Cuborobahn); Murmeln

Literatur

- Beins, H.J. / Cox, S.** (2001)
Die spielen ja nur!? Dortmund.
- Beudels, W. / Lensing-Conrady, R. / Beins, H.J.** (1998)
...das ist für mich ein Kinderspiel. Handbuch zur psychomotorischen Praxis. Dortmund.
- Flitner, A.** (1996)
Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München.
- Lensing-Conrady, R. u.a.** (Hrsg.) (2000)
Adler steigen keine Treppen. Kindesentwicklung auf individuellen Wegen. Dortmund.
- Maturana, H.R., Verden-Zöllner, G.** (1997)
Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Heidelberg.
- Schiffer, Eckhard** (1999)
Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Weinheim.
- Thiesen, P.** (1999)
Himmel, Hölle & Co. Die schönsten Hofplatz-Straßen-Garten-Wiesen-Spiele für Kindergarten, Schule und Familie. Weinheim.
- Zimmer, R.** (1999)
Handbuch der Psychomotorik. Freiburg.

Bildungsverständnis und Bildungsansätze im Offenen Kindergarten

Vom pädagogischen 10-Kampf zur Fachfrau mit Schwerpunkten

Forum II

Einleitende Gedanken

Das Thema Bildung ist plötzlich wieder in aller Munde. So etwas gab es schon einmal in den 70er-Jahren. Damals entwickelte sich die Vorschularbeit mit Rahmenplänen, Arbeitsmappen, curricularen Programm- und didaktischem Spielmaterial. Seinerzeit war der Sputnikschock Antreiber für eine Bildungsoffensive. Und heute? Ist es der für uns ungünstig ausfallende EU-Vergleich oder der Globalisierungsdruck von Seiten der Wirtschaft oder die Tatsache, dass die bezahlte Arbeit immer weniger wird und nur noch diejenigen eine Chance auf Arbeit haben, die mithalten können im Konkurrenzdruck und im Kampf um Arbeit? Die jetzige Bildungsdebatte sollte auch in den Kindergärten und Kitas aufgenommen werden, jedoch nicht, um zu einer hektischen Bildungsaktivität zu kommen, sondern um den Blick nach innen zu richten. Zwei Begründungen sprechen dafür:

- Kinder bilden sich vom ersten Tag ihres Lebens an. Mit Wissen und Erfahrung kommen sie in den Kindergarten und wollen beides ständig erweitern. Dieses gilt es zu entdecken.
 - Bildung ist ständiger Bestandteil der Kindergartenarbeit und geschieht immer. Es gibt keine Nichtbildung, darüber sollten sich die Mitarbeiter klar werden und ihre Bildungsarbeit erst einmal kritisch anschauen, um sie dann weiter zu entwickeln.
- Im Prozess der Bildung bauen sich kleine und große Menschen ein Bild von der Welt auf. Dazu gehören das Bild von der eigenen Person, von anderen und dem Zusammenleben, von der Natur und Kultur und schließlich von Gott,



Thomas Kühne

Diplom-Sozialpädagogin, Erzieherin und Kollegialer Praxisberater, Garbsen

Gerhard Regel

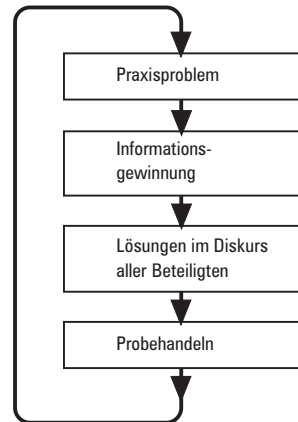
Analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut

wenn das Religiöse nicht verleugnet wird. Es ist gut, wenn in den Einrichtungen mehr Bewusstsein für Bildung entsteht und der Anspruch auf Bildung eingelöst wird. Am Beispiel des offenen Kindergartens soll das transparent werden.

1. Teil: Bildungsverständnis Grundidee

Die Grundidee des Lernens und sich Bildens im offenen Kindergartens geht vor dem Hintergrund anthropologischer Grundannahmen von einer Individualisierung von Lernprozessen aus. Wie wir bereits in den Vorträgen am Vormittag gehört haben, ist Bildung ein Prozess, der vom Kind ausgeht und der von außen nicht machbar - und schon gar nicht erzwingbar - ist. Der Leitsatz des offenen Kindergartens: „Das Kind ist Selbstgestalter seiner Entwicklung“ gilt auch hier. Demnach ist ein Kind auch Selbstgestalter seiner Bildungsprozess.

se. Der offene Kindergarten stellt mit seinem Raumprogramm, seiner Beziehungsgestaltung und der Entwicklung der Mitarbeiter, vom pädagogischen 10-Kampf zur Fachfrau mit Spezialgebiet, einen erweiterten Möglichkeitsraum zur Selbstorganisation von Lernprozessen. Im Selbstanwendungsprinzip werden die Erzieherinnen zu Selbstgestaltern ihrer Pädagogik. Sie entwickeln ihre pädagogische Arbeit aus Grund von Beobachtungen und ständiger Reflektion fort. Dabei verwenden sie das Methodenkonzept „Handlungsforschung“, ein Schema, welches gleichzeitig Methode und Konzept darstellt und in dessen Mittelpunkt die täglichen Praxisprobleme stehen.

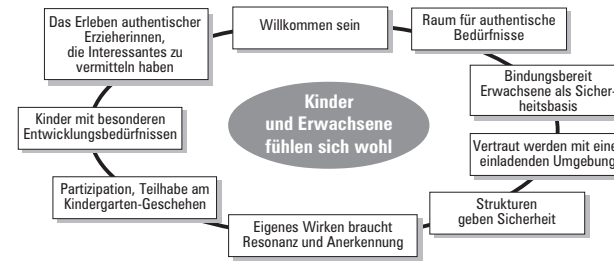


Wesentlich an diesem Modell ist besonders, dass, nachdem sich alle Beteiligten informiert und in einen anschließenden Diskurs über mögliche Lösungsansätze begeben haben, keine so genannte Patentlösung gesucht wird. Es wird

ein Probehandeln verabredet. Eine Lösung zunächst auf Zeit, bei der, nach einigen Wochen zum Beispiel, reflektiert wird, ob das bestehende Problem gelöst wurde. Wenn sich herausstellt, dass dies nicht der Lösungsweg war, geht die Methode von vorne los. Am Lösen vieler Probleme aus der Praxis entwickelt sich der offene Kindergarten in einem stetigen Prozess weiter.

Voraussetzungen für den Selbstbildungsprozess

a. eine entspannte Atmosphäre
Es gehört zum Selbstverständnis pädagogischer Arbeit mit Kindern, dass sie sich wohlfühlen. Das dafür erforderliche Engagement im Kindergarten dient der Entwicklung einer entspannten Atmosphäre. Diese kommt zustande, wenn folgende Aspekte beachtet werden: (Einzelheiten s. Literaturangaben am Ende des Beitrages, S. 22 ff.)



b. Eine vorbereitete und herausfordernde Umgebung

Eine vorbereitete und herausfordernde Umgebung erfordert differenziert gestaltete Raumstrukturen drinnen und draußen. Ein Grundschema mit fünf Bereichen, die sich an Grundbedürfnissen (Ruhe-, Bewegungs-, Kommunikationsbedürfnisse sowie das Bedürfnis nach Selbstausdruck) der Kinder ausrichten hat sich bewährt. In den vergangenen Jahren ist dabei zusätzlich das Freigelände in den Blick genommen worden. Draußen sollten sich den Kindern analog der Strukturen im Haus vielfältige Spielbereiche eröffnen. Die Entwicklung in den einzelnen Bereichen geht zurzeit dahin, dass die Räume und das Freigelände auch unter Fachfrau-Aspekten einge-

richtet werden. Die jeweilige Erzieherin mit einem Spezialgebiet richtet ihren Bereich, für den sie auch eine besondere Verantwortung trägt, nach den Erfordernissen ihrer Arbeit ein. Sie gestaltet durch Raumstruktur und Materialauswahl die Inszenierung möglicher Lernprozesse und schafft sich einen Arbeitsbereich, in dem sie gut arbeiten kann. Hier sollen nun ohne Anspruch auf Vollständigkeit charakteristische Schwerpunkte benannt werden:

- Kinder schaffen sich Bewegungsmöglichkeiten mit großen und kleinen Alltagsmaterialien und Kleingeräten.
Ort: Bewegungsraum, Eingangshalle, Außengelände.
- Kinder können über ruhiges und stilles Spielen zu Ruhe und Entspannung kommen.
Ort: Ruheraum, Ruhebereich im Außengelände.

- Kinder können auf vielerlei Weise zu kreativem Selbstausdruck kommen und finden immer vielfältige Materialien vor.
Ort: Kreativraum / Atelier.
- Kinder können sich im Rollenspiel vielfältig ausdrücken.
Ort: Rollenspielraum und Außengelände.
- Kinder können kreativ bauen und konstruieren (2-3 wechselnde Systeme, Naturmaterial, Figuren und Tiere).
Ort: Bauraum oder Baubereich.
- Kinder frühstücken zentral an einem Ort, der auch Kommunikation und Begegnung ermöglicht (Kindertreff).
Ort: Cafeteria / Kindercafe.
- Kinder lernen selbständig mit Hand-

Ruhebereich	Bewegungsbereich
„Kreativ“bereich	Kommunikationsbereich
Cafeteria	
Freigelände	

- werkszeug umzugehen, können eigenständig werken, Spielsachen reparieren, Gebrauchsgegenstände herstellen und Geräte zerlegen.
Ort: Werkstatt für Holz und Metall, Außengelände.
- Kinder können kochen, backen, ein Frühstücksbuffet oder einen Eltern-Kind-Nachmittag vorbereiten.
Ort: Küche.
- Kinder können drinnen und draußen vielfältig mit Wasser, Sand und Lehm spielen.
Ort: Waschraum und Außengelände, ggf. Matschraum.
- Kinder finden zusätzlich vielfältige Lernmöglichkeiten in den Fluren. Eltern können im Empfangsbereich Gespräche führen und erhalten über Bilder, Fotos, Aushänge, Plakate zusätzliche Informationen (Dokumentation der pädagogischen Arbeit und Arbeitsvorhaben).
Ort: Flure und Eingangsbereich.

c. Ein offenes, soziales, auf Partizipation ausgerichtetes System

Offen steht hier für Freiheit und Freizügigkeit. Beides konkretisiert sich in den Entscheidungsmöglichkeiten und -spielräumen, die Kindern eröffnet werden, damit sie für ihre Zufriedenheit und für ihr Lernen selbst Verantwortung übernehmen können. Der offene Kindergarten ist jedoch kein Ort der Beliebigkeit. Das zeigt sich in den Strukturen: Tages- und Wochenstruktur, Regeln, Rituale, Grenzsetzung und konsequentes pädagogisches Handeln, wenn Kinder unangemessene Wege gehen. Hinzu kommen die Herausforderungen durch partizipatorische Möglichkeiten. Kinder sollen und können dadurch Mitverantwort-

ung im Alltagsgeschehen übernehmen, dass sie bestimmte Dienste übernehmen. Sie können aber auch mitwirken durch unterschiedliche Formen demokratischer Mitbeteiligung. Dadurch sollen sie erfahren, dass sie wirksam werden können, wenn es z.B. um Regelungen des Zusammenlebens oder um die Gestaltung von Räumen drinnen und draußen geht. Eine besondere Herausforderung ist, den Kindern Feedback zu ermöglichen. Die im Sozialen System intendierte Bildung umfasst damit die entscheidenden Dimensionen menschlichen Daseins: Ich-Findung mit Eigensinn sowie Wir-Findung mit Gemeinsinn.

d. Lernfreudige Erzieherinnen
Zum Bildungssystem im offenen Kindergarten gehören aufgeschlossenen und lernfreudige Erzieherinnen. Sie sind mit ihrem Lernen Vorbild und Modell. Als Fachfrauen für ein oder mehrere Spezialgebiete können sie das Lernen der Kinder kompetent und mit Emphase be-

gleiten. Sie können mit ihren Schwerpunkten das Lernen der Kinder anregen und in ihren Bereichen vertiefte Lernprozesse der Kinder anregen. Das Lernen des Lernens im Sinne von Forschen und Experimentierten ist es, was den Kindern exemplarisch ermöglicht wird. Der pädagogische 10-Kampf hat ausgedient und dennoch können die Erzieherinnen ihre Pflicht zur Vermittlung, Anleitung und Orientierung wahrnehmen.

e. Kooperation mit Eltern
Kinder kooperieren mit ihren Eltern. Sie erspüren, ob es den Eltern mit der Arbeit im Kindergarten gut geht und ob sie zufrieden sind. Sie verschließen sich und werden unsicher, wenn sie spüren, dass ihre Eltern mit der Arbeit nicht einverstanden sind. Das ist eine Erschwernis für ihre Lernprozesse. Wir müssen darauf hin arbeiten, dass Eltern besonders zu ihren Kindern das nötige Vertrauen aufbauen.

Der offene Kindergarten als Bildungsraum

Bildung als Konstruktions- und Selbstbildungsprozess zum Aufbau von

LEBENSWISSEN

Stärkung der Person

(Persönlichkeitskompetenz)

- um in einer immer schwieriger werdenden Welt handlungsfähig und damit lebensfähig zu werden,
- um aktiv am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und
- um an einer menschenwürdigen Gesellschaft mitzuwirken.

WELTWEISSEN

Klärung der Sachen

(Handlungskompetenz)

Der offene Kindergarten als Möglichkeitsraum steht auf drei Säulen:

Grundprinzip:

Statt Vorschularbeit und Lernprogrammen Herausforderungen zur Selbsttätigkeit und Selbstorganisation. Das umfasst z.B.:

- Sich vom Bildungshunger der Kinder (mit)leiten lassen
- Kinder bestimmen die Inhalte mit, sind Forscher und Erfinder
- Themen der Kinder aufgreifen
- Erzieherinnen sind Begleiter, anregende Vermittlerinnen und geben Orientierung
- Individualisierung bei der Planung und Durchführung
- Lerngemeinschaft mit Kindern
- Schwerpunktsetzung, exemplarisches Lernen



2. Teil: Bildungsansätze

Der offene Kindergarten ist eine Weiterentwicklung der Elementarpädagogik. Das bedeutet, dass bewährte, kindgemäße Bildungsformen selbstverständlich Teil der Arbeit bleiben. Mit dem veränderten Verständnis von Kindheit, der Wahrnehmung einer sich dramatisch veränderten Lebenswelt und dem Bewusstsein, dass Kinder ihre Umgebung eigenständig erobern wollen und müssen, um zu einem umfassenden Bildungsprozess zu kommen, sind neue Bildungsansätze entstanden. Das wird immer differenzierter zur Entwicklung von Bildungs- und Lernorten im Lebensumfeld der Kinder. Wurde früher Bäcker, Feuerwehr und Bauernhof aufgesucht, so gibt es heute zusätzliche Themen, wie, Kirche zum Anfassen, Forschungsreise durch das Rathaus, Besuch von Arbeitsplätzen der Eltern, Forschen und kreativ werden im Museum, etc.

Neben den vielen Bildungsmöglichkeiten im Kindergarten selbst, kommt es immer differenzierter zur Entwicklung von Bildungs- und Lernorten im Lebensumfeld der Kinder. Wurde früher Bäcker, Feuerwehr und Bauernhof aufgesucht, so gibt es heute zusätzliche Themen, wie, Kirche zum Anfassen, Forschungsreise durch das Rathaus, Besuch von Arbeitsplätzen der Eltern, Forschen und kreativ werden im Museum, etc.

Literatur

Kühne, Th. / Gerhard Regel, G. (2000) Bildungsansätze im offenen Kindergarten. Erzieherinnen im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit. Hamburg.



„Mit Staunen fängt es an...“

Antworten der Religionspädagogik auf die aktuelle Bildungsdebatte

Forum III

In Forum 3 wurde vor dem Hintergrund der im Erzbistum Köln gerade entstehenden „Kindergartenpastoral-konzeption“ diskutiert, welche konkreten Antworten die Religionspädagogik in den Diskurs um den Bildungsbegriff einbringen kann, welches Verständnis von Bildung und Erziehung aus theologischer Perspektive der alltäglichen Arbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder zugrunde liegt. Der zusammenfassende Beitrag versucht den Gang der Gespräche im Forum mit dem aktuellen Stand der Forschung in Korrelation zu setzen.

„Beziehung statt Erziehung“ - Der Bildungsbegriff aus religionspädagogischer Sicht

1.1 Zielvorstellungen von Erziehung und mögliche Ergänzungen aus einer christlichen Perspektive
Bezug nehmend auf die einführenden Vorträge der Fachtagung lässt sich ein allgemeiner Bildungsbegriff mit folgenden Stichworten auf den Punkt bringen: Erziehung und Bildung verstehen den Menschen als ein „sich entwickelndes Wesen“, das sich die Welt um sich herum erschließt. Dabei spielt der Faktor „Kommunikation“ eine wesentliche Rolle, denn zur Selbst- und Welter-schließung des Menschen ist Beziehung unerlässlich. Folgende Schlagwörter charakterisieren umfassend ein modernes Verständnis von Bildung: Begleiten, unterstützen, fördern, anleiten, vermitteln, entdecken, erfahren lassen, erproben, animieren, provozieren, konfrontieren, korrigieren. Fazit: Bildung ist nicht allein gekennzeichnet durch den Erwerb einzelner Kenntnisse und Fähigkeiten,



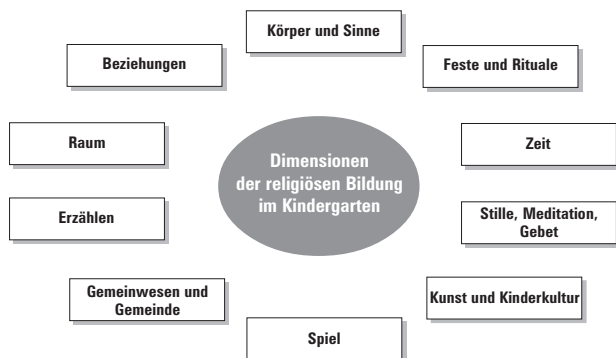
Dr. Andreas Leinhäupl-Wilke
Diplom-Theologe, Diözesan-Caritas-verband Köln

sondern zielt auf die Verwirklichung des Wesens des Menschen als Person. Dieser allgemeine pädagogische Befund erfährt fundamentale Ergänzungen, nimmt man die religiöse Dimension hinzu: Für das Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung ist hier die Einsicht entscheidend, dass der Mensch seinen Zweck nicht allein in sich selbst hat. Es geht um die Fragen nach dem „woher“ und „wohin“, nach dem „war-

um“ und „wozu“. Die Frage nach den Sinnzusammenhängen des Lebens, nach Verbindlichkeiten und Orientierung tritt in den Vordergrund, kurz: die Frage nach dem, „was uns unbedingt angeht“. Ein solches Eingehen auf die existentiellen Lebensfragen macht eine Grunddimension von Bildung und Erziehung aus religiöser Sicht deutlich: Die Selbstwerdung des Menschen wird durch das Angebot von Glaubensüberlieferungen und deren Relevanz für die Findung von Lebenssinn und Handlungsmaßstäben entscheidend geprägt.

1.2 „Kinder brauchen Hoffnung“: Dimensionen der religiösen Erziehung im Kindergarten

Diese grundlegenden Bestimmungen lassen sich anhand eines ausgewählten Konzeptes konkretisieren: Ein AutorInnen-Team um Christoph Th. Scheilke und Friedrich Schweitzer haben unter dem Titel „Kinder brauchen Hoffnung“ einen Ansatz zur religiösen Erziehung entwickelt, der auf der Interaktion verschiedener Dimensionen beruht:



Zu den einzelnen Dimensionen seien hier stichwortartig einige Punkte benannt, die auch die Diskussion im Forum bestimmten:

Raum: Räume für Kinder müssen sein: Bewegungs- und Handlungsräume, Wahrnehmungs- und Erfahrungsräume, Treffpunkt und Aktionsräume, Rückzugs- und Stillerräume. Entscheidend ist bei alledem, nicht die Kinder den Räumen anzupassen, sondern mit Räumen den Kindern zu ermöglichen, menschlich zu leben.

Zeit: Zeit gehört zu den Grunderfahrungen und zu den Grundfragen des Menschen. Zeit bestimmt den Alltag in den Einrichtungen mit (Jahreszeiten, besondere Zeiten am Ort, Wochenzeiten, Tageszeiten). Zeit als Geschenk Gottes setzt Erwartungen, Sehnsucht, Hoffnung, Freude frei.

Beziehung: Das Leben in der KiTa ermöglicht neues Beziehungsgeschehen. Die Veränderung der vertrauten Umgebung bedeutet Verlust und Gewinn. Über die Beziehung zu anderen Bezugspersonen tritt die Beziehung zu Gott ins Blickfeld. Beziehung kann auch Belastung und Konflikte mit sich bringen.

Körper und Sinne: Körper und Sinne sind Schlüssel zur Welt und damit auch zur Selbst- und Welter-schließung des Menschen. Die körperliche Verfasstheit gehört zur Ebenbildlichkeit Gottes. Religiöse Praxis braucht sinnhaften und körperlichen Ausdruck.

Feste und Rituale: Hier wird Gemeinschaft erfahrbar, Tradition aufgegriffen und neu gestaltet. Feste und Rituale sind sichtbare Zeichen, sie unterbrechen den Alltag, erinnern bestimmte Ereignisse und helfen, bestimmte Situationen zu meistern. Hier ist es ganz entscheidend, eine kindgerechte Gestaltung anzubieten.

Erzählen: Erzählen gehört zum alltäglichen Geschehen in der KiTa. Zuhören schafft innere Bilder; Kinder werden motiviert; im Erzählen und Zuhören entsteht eine gemeinsame Welt. Biblische Geschichten setzen zentrale Lebensfragen ins Bild. Gott muss man ganz konkret erzählen.

Stille, Meditation, Gebet: Als Unterbrechungen des Alltags stehen hier Stichworte wie Freiheit, Geborgenheit,

Sich nach innen Wenden im Mittelpunkt. Das Gebet als zentrale Form religiöser Praxis stellt die Kommunikation mit Gott in den Vordergrund. Man kann zwar zum Beten anleiten, entscheidend ist jedoch, Beten vorzuleben.

Kunst und Kinderkultur: Kinder werden hier als Schaffende betrachtet. Herauszustellen ist die religiöse und christliche Bedeutung von Kunst, Kunst als Hoffnung auf das heile und Ganze.

Gemeinwesen und Gemeinde: Das zentrale Stichwort lautet „Vernetzung“. KiTas und Gemeinden haben einen gemeinsamen Gestaltungsauftrag.

Spiel: Spielen sprengt Grenzen. Im Spiel wachsen Kinder, beim Spiel steht vieles auf dem Spiel. Religion kann und muss man „spielend erleben“, denn im Spiel eröffnen sich neue Welten.

Fazit: Alle Dimension religiöser Erziehung gehen Hand in Hand, sie sind von einander abhängig und bedingen sich gegenseitig. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass sich religiöse Bildung im Elementarbereich wesentlich als Beziehung manifestiert. In der Beziehung der Kinder untereinander sowie in der Beziehung der Kinder zu den Erwachsenen wird Gottesbeziehung sichtbar und spürbar und in diesem Sinne auch die Selbstwerdung des Menschen auf fundamentale Weise initialisiert.

Literatur

Scheilke, Ch. Th. / Schweitzer, F. (Hrsg.) (1999)

Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens. Gütersloh.

2. Religiöse Erziehung als lebenswelt- bzw. situationsorientierter Prozess

2.1 Der situationsorientierte Ansatz als konzeptioneller Standard

Der situationsorientierte Ansatz lässt sich (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) mit Hilfe der folgenden Kategorien charakterisieren:

- Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder und ihrer Familien
- Mitwirkung der Eltern
- Lernen als soziales Handeln
- Interaktion und Kommunikation als

wesentliche Vollzugsformen

- Zusammenspiel von Kindergarten und Gemeinde

2.2 Der Situationsansatz in der Religionspädagogik - Möglichkeiten und Grenzen

In den katholischen Tageseinrichtungen für Kinder werden religiöse Erfahrungen und Inhalte entsprechend der Lebenswelt und dem Entwicklungsstand der Kinder altersgemäß vermittelt. Da es um die Einführung in eine christliche Alltagspraxis geht, diese aber im Elternhaus immer seltener erfolgt, liegt hier eine besondere Anfrage an das pädagogische Personal. Das Gespräch im Forum weist an unterschiedlichen Beispielen auf, dass die Arbeit in den Einrichtungen stark geprägt ist von solchen situationsorientierten Vorgängen im religionspädagogischen Bereich, die jedoch gleichermaßen auch weiterhin großer Entwicklungsbedarf besteht.

2.3 Das „Recht des Kindes auf Religion“

Die lebenswelt- und situationsorientierten Herangehensweise hat nach Friedrich Schweitzer ihre Begründung im „Recht des Kindes auf Religion“. Dahinter steckt folgende Idee: der Prozess des Heranwachens ist mitbestimmt von Fragen, die innerweltliche Plausibilitäten überschreiten. Der Versuch, Antworten darauf zu finden, ist besser mit dem Begriff „Begleitung“ als mit dem Begriff „Erziehung“ charakterisiert: Erwachsene treten als unterstützende Begleiter hinsichtlich des Selbstwertungsprozesses der Kinder auf. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine Art „Zwischenbereich“, die Schnittstelle zwischen Phantasie und Realität, zwischen außen und innen, zwischen Subjekt und Objekt. Hier entspringen Wünsche und Hoffnungen, Träume und Visionen. Der Selbstwertungsprozess orientiert sich nach Schweitzer an fünf entscheidenden Fragen: Wer bin ich und wer darf ich sein? Warum müssen Menschen sterben? (die Frage nach dem Ganzen). Wo finde ich Geborgenheit und Schutz? (die Frage nach Gott). Warum soll ich andere gut behandeln (die Frage nach dem Grund ethischen Handelns). War-

um glauben manche Kinder an Allah? (die Frage nach anderen Religionen). Mit diesen Fragen und den Antwortversuchen darauf entsteht eine Symbiose von individueller Entwicklung und der Wahrnehmung und Achtung des anderen. In dieser Verbindung manifestiert sich nach Schweitzer das Recht des Kindes auf Religion.

Literatur

Schweitzer, F. (2000)

Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh.

3. Religionspädagogische Aus- und Fortbildung von pädagogischen MitarbeiterInnen

3.1 Das „Katholische Profil“ der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Die weitreichende Frage nach dem katholischen Profil der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Tageseinrichtungen für Kinder wird im Forum kontrovers diskutiert und mit einer Fülle von Beispielen verdeutlicht. Es gibt messbare und nicht messbare Kriterien, die für das Profil ausschlaggebend sind. Oftmals sind es gerade die nicht messbaren Kriterien, die die besonderen Kompetenzen der ErzieherInnen im religionspädagogischen Bereich ausmachen, die sie zu ÜbersetzerInnen des Evangeliums in die Sprache und die Situation der Kinder werden lassen. Rainer Krockauer hat dies folgendermaßen zusammengefasst: „Die Erziehenden sind Fachleute für religiöse Erziehung auf leisen Sohlen!“

3.2 Berufliche Qualifikationsanforderungen für religiöse Elementarerziehung

Grundlegend für die Weitergabe von Glaubensinhalten ist neben der eigenen Lebenseinstellung eine entsprechende Ausbildung. Einer Studie über die religionspädagogische Ausbildung zufolge lassen sich folgende Kriterien zusammenstellen, die eine Ausbildung beinhalten sollte:

- Persönlichkeits- und Identitätsbildung

- Lebensgeschichtliche Orientierung als didaktischer Bezugsrahmen
- Verbindung von Theologie und faktisch gelebtem Glauben
- Qualifizierungspotential
- Ein reflektiertes Verständnis zu sich selbst entwickeln
- Ein qualifiziertes und reflektiertes Bild vom Kind entwickeln
- Hermeneutische Kompetenz aneignen
- Didaktische und Situationskompetenz aneignen

Die Diskussion im Forum macht deutlich, dass viele dieser Punkte nur ansatzweise verwirklicht werden und dass eine tatsächliche religionspädagogische Ausbildung der MitarbeiterInnen weitgehend zu kurz kommt. Die Erstellung eines Kindergartenpastoralkonzeptes für das Erzbistum Köln sowie die Zusammenarbeit von Aus- und Fortbildung in Arbeitsgruppen nehmen dieses Phänomen ernst und suchen nach pragmatischen Lösungen.

Literatur

Möller, R. (2000)

Die religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen. Bestandaufnahme, Geschichte, Perspektiven. Stuttgart.



Mit Kindern leben und glauben – Religiöse Erziehung in der Praxis

Als Fazit sowie als Ausblick bleibt am Ende festzuhalten: Religiöse Erfahrungen müssen bei Kindern nicht erst gebildet werden, sie gehören gewissermaßen zur „Grundausrüstung“. Religiöse Bildung versteht sich konsequent als partnerschaftliche Beziehung, Bildung in diesem Sinne findet in einem Netzwerk statt. Das religiöse Potential ist fundamental geprägt von Kategorien wie Vertrauen, Mündigkeit und Solidarität. Erzieherinnen und Erzieher fungieren nach diesem Verständnis als unterstützende Faktoren bei der Selbstwerdung der Kinder.

Impulse aus der Reggio-Pädagogik zum „neuen“ Bildungsbegriff

Forum IV

Die in der oberitalienischen Stadt Reggio Emilia gemachten Erfahrungen in den Krippen und Kindertageseinrichtungen für Kinder im Alter von 3 Monaten bis zur Einschulung werden heute in vielen Veröffentlichungen zum Thema Bildungsprozesse im Kleinkindalter als eine beispielhafte Theorie und Praxis zitiert. Reggio-Pädagogik ist eine andere pädagogische Denkweise: eine Pädagogik des Denkens und Handelns in offenen Prozessen auf der Grundlage der Begegnung, der Bewegung, der Kommunikation, der Kooperation und der ständigen Reflexion.

Die Reggianer sehen die Kinder als Forscher und Entdecker, von Geburt an neugierig und aktiv, ausgestattet mit vielen Kompetenzen und unermüdlich in ihrem Tun, sie verknüpfen Neues mit ihre bisherigen Erkenntnissen und erweitern so ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten: sie sind Konstrukteure ihrer Umwelt.

Dies geschieht alleine und in der Gemeinschaft mit anderen Kindern und Erwachsenen. Kinder drücken sich in vielen Sprachen aus und Kinder brauchen Zeit für ihre individuellen Wege. In dem nebenstehenden Gedicht „Die hundert Sprachen des Kindes“ von Loris Malaguzzi kommt dies sehr schön zum Ausdruck.

Wolf Singer, der Direktor des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung schreibt: „Falsches oder fehlendes Verständnis von Lernprozessen in frühen Lebensphasen kann zu Versäumnissen führen, die später kaum durch Bildungssysteme wettgemacht werden können, wie optimiert sie auch immer sein mögen.“ und „Da bislang nur wenig Daten darüber vorliegen, wann das menschliche Gehirn welche Informatio-



Monika Thissen

Diplom-Sozialpädagogin, Hamburg

nen benötigt, ist die beste Strategie, zu beobachten, wonach die Kinder fragen.“ „Die differenzierte Entwicklung kognitiver Funktionen hängt wesentlich von den Kommunikationsfähigkeiten und -möglichkeiten der Kinder ab. ... Wichtig ist der verstärkte Einsatz nichtrationaler Ausdrucksmittel. ... Ein großer Teil der vermittelten Informationen wird aber über Mimik, Gestik und Intonation transportiert. Ebenso lassen sich durch bildnerische, musikalische, mimische, gestische und tänzerische Ausdrucksformen Informationen transportieren.“² Ausgehend von der These „Kinder bilden sich selber“, gibt die Reggio-Pädagogik viele Anregungen für die pädagogische Praxis:

- vielfältige zwischenmenschliche Beziehungen und vielfältige Wahrnehmungen zur sachlichen Umgebung
- Anregungen zur Strukturierung und zur Gestaltung der Wahrnehmungen und des sozialen Miteinanders
- Weiterentwicklung der vorhandenen Erkenntnisse und Erfahrungen durch neue Fragestellungen (Forschungen in Theorie und Praxis) und Materialanregungen
- Kinder beobachten und Prozesse dokumentieren
- gute Zusammenarbeit der Erwach-

Die hundert Sprachen des Kindes¹

Ein Kind ist aus hundert gemacht
Ein Kind hat
hundert Sprachen
hundert Hände
hundert Gedanken
hundert Weisen zu denken
zu spielen und zu sprechen.
Immer hundert Weisen
zuzuhören
zu staunen und zu lieben
hundert Weisen zu singen und zu verstehen
hundert Welten zu entdecken
hundert Welten zu erfinden
hundert Welten zu träumen.
Ein Kind hat hundert Sprachen
doch es werden ihm neunundneunzig geraubt.
Die Schule und die Umwelt trennen ihm den Kopf vom Körper.
Sie bringen ihm bei
ohne Hände zu denken
ohne Kopf zu handeln
ohne Vergnügen zu verstehen
ohne Sprechen zuzuhören
nur Ostern und Weihnachten zu leben und zu staunen.
Sie sagen ihm, dass die Welt bereits entdeckt ist
und von hundert Sprachen rauben sie dem Kind neunundneunzig.
Sie sagen ihm
dass Spielen und die Arbeit die Wirklichkeit und die Phantasie die Wissenschaft und die Vorstellungskraft der Himmel und die Erde die Vernunft und der Traum Dinge sind, die nicht zusammengehören.
Sie sagen also, dass es die hundert Sprachen nicht gibt.
Das Kind sagt: „Aber es gibt sie doch.“

senen (Eltern, PädagogInnen) und das Einbeziehen von Künstlern und Experten. Die Bürger der Stadt Reggio in der Emilia Romagna in Norditalien verstehen die Kleinkinderziehung als eine gemeinschaftliche Aufgabe von Eltern, den Bürgern, den politisch Verantwortlichen und den PädagogInnen. Die **gemeinschaftliche Verantwortung** drückt sich auch in der Leitungsverantwortung aus. Bürger, Eltern und PädagogInnen bilden ein Leitungsgremium. Es gibt keine Leiter/in, aber eine intensive fachliche Beratung; Verwaltungsaufgaben werden von der Stadt übernommen. Die Einrichtungen für Kinder von 3-6 Jahren heißen allgemein „Scuole dell'infanzia“ – **Schulen der Kindheit** – der Name drückt aus, dass es Bildungseinrichtungen für Kinder sind - und die Einrichtungen für Kinder im Alter von 0-3 Jahren heißen „Nido“ – **das Nest**: ein Ort der Geborgenheit, aber auch ein Ort des Wachsens und des Lernens. Darüber hinaus hat jede Einrichtung einen Namen - keine verniedlichen Namen - sondern einen Namen aus der Geschichte oder Kultur der Stadt Reggio. Die Stadt Reggio ist eine Stadt mit vielen Plätzen, man trifft sich, redet miteinander. Die Realität der Stadt soll sich in der Einrichtungen widerspiegeln. Jede Einrichtung verfügt über einen **Ort der Begegnung, der Kommunikation** – eine Piazza. Hier treffen sich die Kinder der verschiedenen Altersstufen, die Eltern und die PädagogInnen. Auf der Piazza finden die Eltern eine Elternecke zum Verweilen und Informationen über Beobachtungen der PädagogInnen und die daraus abgeleiteten Ideen für die aktuellen Projekte. Im Eingangsbereich werden Besucher und Eltern herzlich begrüßt (in verschiedenen Sprachen) und informiert: hier hängen ein Raumplan, die Mitglieder des Leitungsgremiums stellen sich vor, die PädagogInnen präsentieren sich mit Fotos und es wird über Aktuelles berichtet. Die Kinder finden auf der Piazza, Möglichkeiten zum Spiel mit der eigenen Identität: sich Verkleiden, in eine andere Rolle schlüpfen, verschiedene Spiegel: Zerrspiegel, das Spiegelzelt und kleine Spiegel, die nur Ausschnitte vom Ganzen sichtbar machen. Weiterhin gibt

es Möglichkeiten zum Puppenspiel, eine Bühne und einen großen Kaufmannsladen mit einer alten Waage vom Markt und einer echten Kasse, sowie echte Dinge zum Wiegen und die Zahlen für den Umgang mit dem Zahlenraum von eins bis neun. Hier gibt es auch Möglichkeiten für verschiedene Bewegungserfahrungen. Verschiedene Kaleidoskope ermöglichen unterschiedliche Blicke nach innen und außen. Eine **transparente Bauweise** verbindet die Innenwelt der Einrichtung und die Außenwelt der Stadt. Sie ermöglicht den Kindern, ihre Außenwelt und die Gegebenheiten in den anderen Räumen wahrzunehmen. Die Glaswände sind auch ein Medium für verschiedene Lernerfahrungen:

- Wie sieht die Welt durch bunte transparente Folien aus?
- Wie ist es, wenn ich nur einen Auschnitt wahrnehme?
- Wie bewegt sich ein aufgeklebter Vogel im Laufe des Tages durch den Raum?

Im **Tagesablauf** gibt es verschiedene Routinehandlungen, die den Kindern Sicherheit und ein Orientierung im Raum, in den Beziehungen mit den anderen Kindern und mit der Erwachsenen geben. Während des Tagesablaufs gibt es für die Kinder

- Treffen der gesamten Gruppe: Kinderversammlung, Obstmahlzeit, Mittagessen und Mittagsschlaf
- Aktivitäten in festen Kleingruppen mit Erwachsenen: Arbeit an Projekten und Aktivitäten
- Aktivitäten in selbst gewählten Gruppen (mit allen Kindern der Einrichtung) oder alleine im gesamten Haus oder draußen

tagszeit. Nach dem Mittagsschlaf werden einige Kinder schon abgeholt; die anderen spielen weiter.

„Die Räume sind Werkstätten zur Erforschung der Welt“

Alle Räume der Einrichtungen sind ästhetisch gestaltet: mit viel Licht, in hellen Farben und mit Pflanzen. Sie bieten den Kindern vielfältigste Möglichkeiten zum Wahrnehmen, Forschen, Experimentieren und zum kreativen Gestalten. Neben der Piazza gibt es an weiteren gemeinschaftlichen Räumen: die Waschräume, das Atelier und das Restaurant.

Die Waschräume
Sie sind keine reinen Sanitäräume, sondern Orte mit Röhren, verschiedenen Gefäßen, Sieben, Spiegel, Gegenständen, die untergehen und oben schwimmen, Muscheln...

Das Restaurant
Täglich nehmen die Kinder ein Dreigänge-Menü, frisch zubereitet aus den Produkten der Region, gemeinschaftlich im Restaurant ein. Sie sitzen in kleinen Gruppen an Tischen und unterhalten sich beim Essen. Ein Speiseplan mit Fotos informiert über die Speisen. Die Kinder können durch eine Glaswand bei der Zubereitung zuschauen und werden auch mit einbezogen in den Einkauf der Produkte und bei der Zubereitung.

Die Gruppenräume
Das Erziehungskonzept orientiert sich am Entwicklungsalter der Kinder, an den Beobachtungen der ErzieherInnen und den theoretischen Erkenntnissen verschiedener Wissenschaften. Die Kinder leben und lernen in altershomogenen Gruppen. Jede Altersgruppe hat einen Gruppenraum, ein Miniatelier und einen weiteren kleinen Nebenraum. Hier eine Auswahl der Möglichkeiten:

- Jede Gruppe hat eine Schattenspielfwand, verschiedene Lampen, die Möglichkeit den Raum zu verdunkeln, verschiedene Spiegel, Lupen, Kaleidoskope, Overhead- und Projektor.
- Schaumstoffmasken, Marionetten, Finger- und Handpuppen, Bilderbücher, Bücher mit realistischen Bildern (Fachbücher) einige Spiele, eine Kinderwohnung mit realisti-

schen Töpfen und Geschirr, verschiedene Möglichkeiten, sich einen Überblick und einen Durchblick zu verschaffen, Möglichkeiten zu beobachten, ohne gesehen zu werden.

- Zum Bauen finden die Kinder in einsehbaren Behältnissen: verschiedene Schläuche, Steine, Holzreste und Holzbausteine, Möglichkeiten auch in die Höhe zu Bauen, große Papprollen, Kartons, Decken, Netze...

Anregungen zur Kommunikation in den verschiedenen Altersstufen

- bei den Krabbelkindern: eine Matte mit einem Vorhang für das berühmte Spiel: hier bin ich und jetzt bin ich wieder verschwunden
- ein Schlauchtelefon mit zwei Trichtern zum Telefonieren über Entfernungen bei den 3-4-jährigen Kindern
- einen Briefkasten für jedes Kind mit seinem Namen versehen: Nachrichten senden und empfangen, sich zum gemeinsamen Spiel verabreden: entspricht dem Bedürfnis der 4-5-Jährigen nach dem Experimentieren mit der Schrift und Freunde zu finden
- Computer in den Gruppenräumen für Kinder, die schon ihren Namen schreiben können

Das Atelier, die Miniateliers
Neben den bisher aufgeführten Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder bieten die Ateliers den Kindern ihre Wahrnehmungen mit weiteren vielfältigsten Materialien zu kreieren. In den Miniateliers finden die Kinder in

durchsichtigen Schachteln, offen und ansprechend arrangiert: Garnrollen, Muscheln, Federn, Steine, kleine Spiegel, Papier in verschiedenen Größen und Farben, sowie Papierreste, transparente Folien und Papiere, Bonbonpapier, Film Dosen, Korke, Verpackungsmaterial, Wolle, Stoff, Tüll, verschiedene Stifte - vielfach schwarze Stifte zum Zeichnen, Ton, Draht, Fell, alte Zeitschriften, Kleister, Klebstoff, leere Teelichter, Kupferstücke und Metallfolien, Perlen, Goldpapier ... der Phantasie sind hier keine Grenzen gesetzt.

Im Atelier finden die Kinder darüber hinaus: Musikinstrumente, Staffeleien, Brennofen, Tuschen und Pinsel (verschiedene Größen), Bibliothek, große Arbeitstische, Computer und Scanner, Lichttische, Lineale, Zirkel, diverse Stifte, richtiges Werkzeug, Nägel...

Im Atelier arbeitet eine Atelierista, die eine künstlerische Ausbildung hat und die ErzieherInnen in dieser Arbeit mit den Kindern und bei der Beobachtung, Dokumentation und Visualisierung der pädagogischen Erfahrungen unterstützt und auch selber mit den Kindern arbeitet. Die Umgebung und die Impulse der Erwachsenen fördern die Kinder in ihren individuellen Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen, in ihren Selbstbildungsprozessen.

Nun einige Beispiele:
Experimente mit Materialien (eine Videosequenz)
Fragestellung der Kinder: Bewegt das Wasser das Wasserrad oder bewegt das Wasserrad das Wasser?
Die Gestaltung eines Wasserrades mit

- verschiedenen Materialien
- am Anfang steht die Forschungsfrage
 - wie können Kinder die Antwort selber finden?
 - im Atelier der Einrichtung wird ein Wasserbassin aufgebaut
 - die Kinder bekommen Windmühlen, um vielleicht die Antwort zu finden
 - die Kinder erkennen, dass das Wasser die Windmühlflügel dazu bringt, sich zu drehen
 - ein Junge malt das Wasserrad
 - als Nächstes baut er ein Wasserrad aus Papier und macht die Öffnungen seitlich
 - dies konstruiert er anschließend in Ton
 - das Wasser bewegt das Wasserrad nicht und auch das Wasserrad bewegt das Wasser nicht: das Wasser trifft nicht auf die Öffnungen: sie sind zu klein und sie sind seitlich angebracht
 - er erkennt, dass das Wasser in Öffnungen fließen muss, um das Wasserrad zu bewegen
 - er bringt von zu Hause Aluschalen mit und baut diese an ein Holzrad
 - dieses Rad hält er mit Hilfe eines anderen Kindes unter den Wasserstrahl und erkennt, dass das Wasser sich in den Schalen fängt und sich dadurch bewegt

Der Erzieher stellt dem Jungen Fragen und unterstützt ihn bei baulichen Dingen, die er nicht bewältigen kann und wo er fragt. Der Erzieher lässt ihn mit verschiedenen Materialien experimentieren und hilft ihm somit, seine Antwort selber zu finden.³



Die ErzieherInnen in Reggio verstehen ihre Aufgabe darin, die Kinder dabei zu unterstützen, ihre Antworten selber zu finden.

„Jedes Mal, wenn man dem Kind etwas erklärt, nimmt man ihm die Freude, etwas selber zu entdecken.“⁵

(1) Übersetzung von Annette Dreier in „Was macht der Wind, wenn er nicht weht?“ FIPP Verlag 1993

(2) alle Zitate aus dem Artikel „Lernen, bevor es zu spät ist“ Süddeutsche Zeitung am 28./29. Juli 2001

(3) Video: An Amusement Park for Birds Hrsg. Reggio Children

(4) Mariano Dolci in Hamburger Dokumentation (S. 137) 1988 in: Hrsg. Projektgruppe Reggio/ Hamburg

(5) aus „Spiele mit Licht und Schatten“ (S. 12) BA Berlin-Schöneberg, Abt. Jugend und Sport

Ein Gespräch mit Kindern über den Schatten eines Papiervogels

An der Fensterscheibe in der Einrichtung klebt ein kleiner Vogel aus Papier und wirft einen Schatten auf den Boden im Gruppenraum.

„Schau, der Vogel ist hierhin geflogen.“

„Nein, er ist noch da auf der Fensterscheibe.“

„Das ist sicher seine Frau oder sein Bruder.“

„Dieser hier ist nur aus Schatten, aus schwarzer Luft.“

„Es wird ihn jemand dahin gelegt haben. Oder er ist so geboren.“

Die Erzieherin schlägt vor, ihn mit weißer Kreide zu umranden.

„Ja, so sieht man ihn besser.“

„Und der Vogel von der Fensterscheibe kann kommen und ihn sich wiederholen.“

Die Kinder gehen in den Hof und als sie zurück kommen, trauen sie ihren Augen nicht.

„Der Schattenvogel ist nicht mehr da.“

„Nein, er ist noch da. Er ist mehr nach dort gerückt.“

„Er ist ein bisschen geflogen.“

„Vielleicht war es nicht gut, dass wir ihn mit weißer Kreide eingeeengt haben.“

„Ich sage, er hat sich einen Spaß mit uns gemacht.“

„Für mich ist es klar; der Schatten fliegt, auch wenn er aus Schatten gemacht ist.“

Die Kinder bitten die Erzieherin, noch einmal die Umrisse des Vogels nachzuzeichnen. Aber bald darauf wiederholt sich das, was vorher geschah: der Vogel rückt wieder ein Stück weiter. Allgemeines Staunen und große Aufregung.

„Das ist ein Zauberwerkstück.“

„Ich glaube, es hat etwas mit Stärke zu tun.“

„Ja, er ist stark.“

Die Stärke des Vogels war dann etwas, was alle beeindruckte, und Lorenzos Erklärung gefiel allen ungeheuer gut.

„Wir stoppen ihn jetzt mit Klebestreifen und drum herum machen wir auch einen Käfig aus Klebestreifen.“

Die Kinder hatten ihn gerade sicher und siegreich mit Klebestreifen gefangen gesetzt, als der Schattenvogel sich unversehens anschickte, seinen Gittern zu entschlüpfen. Das war zu viel! Die Kinder stützen sich auf den Vogel, treiben ihn in die Enge, pressen ihn auf den Fußboden. Jetzt ist alles Aggressivität und Provokation.

„Wir müssen ihm eine Kordel um den Hals binden!“

Die Provokation setzt sich fort mit wachsender Erregung, während der Schattenvogel unbeeindruckt und unerbittlich weiter aus dem Käfig kommt, als Beweis für die totale Machtlosigkeit der Kinder.

Alan, der mehrmals mit einem Blick den Schattenvogel und den Papiervogel auf der Fensterscheibe miteinander in Verbindung gebracht hat, ruft:

„Die Sonne ist es, die den Schatten des Vogels verschiebt.“

Alle verstummen

„Warum?“ fragt Andrea.

„Darum“ antworten die anderen.

Und damit war die Angelegenheit erst einmal erledigt und wird an einem anderen Tag fortgesetzt.⁴

Forschen in der Kita – wie geht das?

Der Situationsansatz als Bildungsansatz

Forum V

1. Der Situationsansatz als Bildungsansatz – Thesen zur aktuellen Debatte

Christine Lipp-Peetz

Geschäftsführerin im Institut für den Situationsansatz der INAgGmbH an der Freien Universität Berlin und Dozentin in den Evang. Ausbildungsstätten für Soziale Berufe in Darmstadt

ERSTE THESE: Der Situationsansatz ist von seiner Entstehungsgeschichte her ein Bildungsansatz und besinnt sich – nach zeitweiser Verlagerung des Schwerpunktes auf Soziales Lernen – wieder stärker auf diese Wurzeln.

Einer der Väter des Situationsansatzes ist S. B. Robinsohn. Er war als Wissenschaftler am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin ein radikaler Kritiker der fachdidaktischen Zugänge zu Bildung. Er kritisierte an der schulischen Bildung, „daß sich die Fachdidaktiken einseitig an ihren Wissenschaftsdisziplinen orientieren und den Bezug zu Lebens- und Verwendungssituationen vernachlässigen würden“ (INAgGmbH 1997, S. 73). In seiner Revision des Curriculum forderte er eine Orientierung an Schlüsselsituationen und an komplexen und relevanten Realsituationen (s. vor S. 10). Damit hat er auch den Begriff SITUATIONSANSATZ geprägt. In der aktuellen Qualitätsentwicklung spielt der Bezug auf Robinsohn nach wie vor eine orientierende Rolle:

„Nicht die Logik des ‘Lernstoffs’ und der aus ihren Zusammenhängen gerissenen und deshalb unveränderlichen ‘Inhalte’, die von Erwachsenen wie auf einer Ein-



Christine Lipp-Peetz Gudrun Ehlhard Regina Delarber Gabriele Virnkaes

bahnstraße zu den Kindern transportiert werden müssen, orientieren die Prozesse, sondern das ‘Verhalten in der Welt’ (Robinsohn). Es geht um spezifische, konkrete und komplexe Situationen, die autobiographische Dimensionen (Leu) haben, weil handelnde Individuen in ihnen eine Rolle spielen und sie mit Sinn und Bedeutung versehen.“ (Vgl. INA/ISTA 2001, S. 53)

ZWEITE THESE: Der Situationsansatz und seine pädagogischen Prinzipien erfahren durch neue Erkenntnisse zu Bildung eine fachliche Bestätigung. Hier insbesondere die Ergebnisse

- des INFANS-Projektes über Selbstbildungsprozesse und
 - des BILDUNGS-DELPHI über lernfördernde Faktoren und zukünftigen Charakter der Allgemeinbildung
- Selbstbildungsprozesse setzen die Gewährung von Freiräumen für die

Selbsttätigkeit der Kinder voraus. Dies wird im Situationsansatz großgeschrieben und ist mittlerweile durch zwei empirische Studien wissenschaftlich belegt: „Insgesamt gesehen ist ‘Gewährung von Autonomie für Kinder’ ein Aspekt, der bei der externen Empirischen Evaluation in den Modelleinrichtungen des Projekts ‘Kindersituationen’ besonders hohe Werte erzielt.“ (Wolf 2001, S. 435) Damit haben Kinder, die in einer Einrichtung sind, die nach dem Situationsansatz arbeitet, höhere Chancen für Selbstbildungsprozesse als Kinder in anderen Einrichtungen. Das Bildungs-Delphi (bmb+f, 1998) diagnostiziert das Lernen in Realsituationen und ausgehend von Lebenssituationen sowie die Trias von Ich-, Sozial- und Sachkompetenz als besonders zukunftsfähig. Damit werden zentralen Grundsätzen des Situationsansatzes bescheinigt, Kinder in besonders zu empfehlender Weise auf die Wissensgesellschaft vorzubereiten.

DRITTE THESE: In der gegenwärtigen Debatte um Bildung von Kindern kommt das SPIEL zu kurz. Im Situations-

onsansatz dagegen erfährt das kindliche Spiel eine neue Aufwertung.

Im Bestreben, Kinder gut auf die Wissensgesellschaft vor zu bereiten und auf zu zeigen, dass Kindergärten heute diese Aufgabe oft ungenügend erfüllen, gerät das kindliche SPIEL in den Hintergrund. Dabei ist es die zentrale Art und Weise, wie Kinder die Welt begreifen. Im Situationsansatz ist das „der enge Bezug des Spiels zur Lebenswirklichkeit der Kinder, und zwar so, wie sie ist, so wie Kinder sie wahrnehmen, und so, wie sie diese in ihren Spielen widerspiegeln“ (Naumann, S. 10). In den Qualitätskriterien ist ein Grundsatz dem kindlichen Spiel gewidmet. Darin wird die Erzieherin aufgefordert, Kinder zu unterstützen, „ihre Phantasie und ihre schöpferischen Kräfte im Spiel zu entfalten und sich die Welt in der ihrer Entwicklung gemäßen Weise anzueignen.“ (INA/ISTA 2001, S. 23

VIERTE THESE: Die Ergebnisse des Qualitätsprojektes des 'Instituts für den Situationsansatz' (Berlin 2001) helfen ErzieherInnen, auch ihre Bildungsarbeit im Einzelnen zu belegen, zu überprüfen und weiter zu entwickeln.

Die Qualitätsdebatte kann auf PraktikereInnen als neuer Druck wirken. Wer sich die ersten Ergebnisse des Projektes des Institutes für den Situationsansatz durchliest wird dagegen erkennen, dass das Material in hervorragender Weise der Entlastung und Qualifizierung dienen kann. Denn eine Kita mit einer guten Bildungsqualität realisiert vieles von dem, was an Qualitätskriterien aufgeschlüsselt ist. Hier steht es schwarz auf weiß, was ErzieherInnen alles leisten können. Außerdem dienen die Grundsätze und Kriterien - gerade weil sie so konkret sind und die Arbeit der Erzieherin bis ins Detail untersucht - der Entwicklung von Perspektiven und konkreten nächsten Schritten der Qualitätsverbesserung in Sachen Bildungsauftrag.

FÜNFTE THESE: Es ist jetzt die Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen gefragt, um den pädagogischen Nachwuchskräften neues Grundlagenwissen und Möglichkeiten der

Umsetzung einer qualifizierten Bildungsarbeit auf der Basis des 'Situationsansatzes' zur Verfügung zu stellen.

Hierzu bietet das Institut für den Situationsansatz seit einiger Zeit eine zweiteilige Langzeitweiterbildung zur 'Fachkraft für den Situationsansatz' an, die im Jahr 2002 auch in Köln, in Kooperation mit dem Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. angeboten wird.

2. Forschen in der Kita – Drei Beispiele aus der Praxis des Situationsansatzes

Die folgenden Praxisberichte stammen aus der Feder von Erzieherinnen, die sich auf den Weg zur 'Fachkraft für den Situationsansatz' gemacht (Regina Delarber und Gudrun Ehlhardt) bzw. den Abschluss erreicht haben (Gabriele Virnkaes).

„Wie wird ein Stein ein Stein?“ Kinder als Forscher und Entdecker – was hat das mit mir als Erzieherin zu tun?

Gabriele Virnkaes

Leiterin im Evang. Kindergarten in Lorsch und Fachkraft für den Situationsansatz

Ein Zitat, das nachdenklich stimmt: Kindertagesstätten könnten Forschungsinstitute sein, „in denen sich die Kinder intensiv und mit allen Sinnen bemühen, durch Versuch und Irrtum, durch die Bildung von Arbeitshypothesen und ihre Prüfung, ein Welt- und Selbstbild zu entwickeln.“ (Hans-Joachim Laewen)

- Warum zeigen meine Kindergartenkinder trotz vorhandener Materialien so wenig Interesse am Forschen und Experimentieren?
- Nach ausgiebiger Literaturrecherche wurde mir bewusst: Meine Rolle als Erzieherin spielt auch bei diesem Thema eine große Rolle. Ich brauche bestimmte Qualifikationen, um Kindern forschen- und entdeckendes Lernen zu ermöglichen. Mein Ziel war deshalb kein einmaliges Forschungsprojekt, sondern

das Installieren eines Forschungsklimas in den Alltag des Kindergartens.

- Erste Anläufe rund um das Wetter misslangen, weil ich den Kindern zu schnell Antworten vorgab, nicht die richtigen Fragen stellte und sie mit langwierigen Erklärungen demotivierte.
- Bei der Frage von Kindern: „Wie wird ein Stein ein Stein?“ erkannte ich das Interesse der Kinder und entwickelte die nötige Geduld, eigene Experimente zu lassen.

Hypothese eins: ein Stein ist = wenn nasser Sand trocknet
Hypothese zwei: ein Stein ist = wenn nasser Sand gefriert
Beides wurde überprüft – im Garten in der Sonne – im Gefrierschrank des Kindergartens – und verworfen. Bücher wurden zurate gezogen und Experten befragt. Allmählich entstand ein Wissen über Steine. Die Kinder interessierten sich für unterschiedliches: Manche das Aussehen, die Schönheit, manche das Spielen mit Formen und andere wandten sich den Edelsteinen zu. Ein Projekt und eine Fensterbank mit verschiedenen Materialien entwickelte sich. Ich lernte mit Kindern gemeinsam.
Fazit: Ein Forschungsklima im Kindergarten hat ganz viel mit der Erzieherin zu tun. Sie muss den Mut haben, sich auf Themen der Kinder einzulassen, auf die sie zunächst keine Antworten weiß. Sie muss heraus finden, wo Forschungsinteressen der Kinder liegen und sie unterstützen. Und sie sollte die Kunst der richtigen Fragen zur richtigen Zeit beherrschen. Fragen, die weiterhelfen, die zum neuen Ausprobieren anregen, zum Vergleichen und Messen, zum Überprüfen eigener Annahmen.

„Je mehr es stinkt, desto besser riecht man's“

Gudrun Ehlhardt

Leiterin des Kindergartens 'Kükennest' in Pfefferbach, Pfalz

Anlass des Projektes: In unserer Einrichtung kommt das Ausprobieren und das freie Schaffen mit verschiedenen Materialien noch zu kurz. **Ich beobachte**, dass z.B. abgelaufene

Lebensmittel das Interesse der Kinder wecken. Sie sind mit viel Ausdauer und Konzentration dabei auszuprobieren, was man mit diesen Lebensmitteln alles machen und bewirken kann.

Ich erinnere Grundsätze des Situationsansatzes: „Kinder sind Gestalter ihrer eigenen Entwicklung. Sie sind in der Lage, eigene Bedürfnisse zu erkennen, auszudrücken und handelnd zu bewältigen.“

Ich erkenne: Wir Erwachsenen unterschätzen oft die Kinder in ihren Fähigkeiten und ihren Bedürfnissen nach Entdeckung der Welt oder erleben sie als störende „zu gefährlich, zu viel Dreck“.

Kinder experimentieren mit abgelaufenen Backzutaten:

Am Anfang probierten die Kinder wahllos die ihnen zur Verfügung stehenden Dinge aus: Ausschütten, berühren, riechen, das Ganze verschließen, beobachten, was daraus entsteht. Das prozessorientierte Arbeiten der Kinder war stark erkennbar, das ganze Vorgehen dauerte wochenlang. Verschiedene Materialkombinationen zeigten unterschiedliche Reaktionen: Schimmelbildung; Backpulver mit Wasser erinnerte die Kinder an das Brauen von Bier „Es schäumt wie Bier“, verschiedene Gerüche wurden wahrgenommen. Dabei äußerten die Kinder:

- „Hier können wir so richtig arbeiten mit stinkigem Schlaberzeug!“
- „Je mehr es stinkt desto besser riecht man's!“

Zum Schluss wurde dann mit frischen Backzutaten und einem selbst zusammengestellten Rezept ein Kuchen gebacken und verzehrt.

Welche Erfahrungen kann ich weitergeben?

Durch das Projekt haben die Kinder ein großes Stück an Autonomie gelebt, waren solidarisch miteinander und haben Wissen erworben. Wir erleben Kinder, die ihre Bedürfnisse nach Neugier und Forscherdrang leben können und Faszination zeigen. In unserer Einrichtung besteht mittlerweile ein angenehmes Forschungsklima mit der Motivation, stets gemeinsam offen zu sein für Neues. Ich als Erzieherin war Lehrende und Lernen-

de zugleich. Es muss Raum und Zeit geschaffen werden, in denen sich die Kinder ungestört von den fertigen Antworten der Erwachsenen distanzieren können, umso beim Arbeiten Vieles selbst heraus zu finden.

Jedes Ergebnis, ob positiv oder negativ, bedeutet für die Kinder ein Lernerfolg. Dabei ist es ganz wichtig, dass die Erzieherin als Partnerin auftritt (beratend, geduldig, zurückhaltend), die selbst neugierig und begeisterungsfähig für die Sache ist. So entsteht ein optimales **Forschungsklima**, in dem die Kinder mit **Hand, Herz und Kopf** lernen.

„Komm wir springen über'n Zaun“

Regina Delarber

Leiterin der Kita 'Siebenstark' in Steinwenden, Pfalz

Anlass für das Aufgreifen der Situation

Für die allgemeine Situationsanalyse machte ich ein Interview mit unseren Kindern. Bei der Auswertung der Fragen zeigte sich, dass von 82 befragten Kindern 53 davon überzeugt waren, mehr außerhalb der Kita erleben zu wollen. Besonders die Aussage von Ruben hatte für uns große Aussagekraft: „Wir möchten gerne öfters über'n Zaun springen, auch wenn Du dies nicht hören willst!“

Situationsanalyse

Subjektive Situationsanalyse

Durch dieses Ergebnis wurde ich zum Nachdenken und Analysieren angeregt. Je mehr ich darüber nach dachte, desto bewusster wurde mir, dass unser Kita-Alltag fast ausschließlich in der Einrichtung stattfindet. Meine Energie richtete sich hauptsächlich auf das Gewähren von Freiräumen, auf das Miteinbeziehen der Kinder bei allen Entscheidungen und auf vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten. Das Umfeld wurde jedoch meist ausgegrenzt.

Konkrete Situationsanalyse

Kinder: Die Kinder wollen sich die Umgebung aktiv aneignen und forschend erkunden. Sie möchten die Lern & Spielorte außerhalb der Kita kennen lernen.

ErzieherInnen: Wir sind zu sehr in den Kita-Alltag eingebunden und haben dadurch keine Zeit mehr für Freiräume und neue Projekte, die von den Kindern kommen. Wir wünschen uns mehr auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Dies sehen wir als Chance, uns mit den Kindern auf den Weg zu machen Lernorte, vor Ort auf zu suchen und kennen zu lernen.

Eltern: Eltern wollen auch auf ihrer Arbeitsstelle besucht werden und bieten ihre Hilfe bei Exkursionen an. Theoretische Situationsanalyse Für die Entwicklung der Kinder ist die Lebensnähe, die konkrete Wirklichkeit,



die Umwelt und der Erwachsenenalltag wichtig. Denn erst die Begegnung mit lebensnahen Lernsituationen und die Erschließung von Erfahrungsräumen im Umfeld eröffnet Kindern alle möglichen Ressourcen.

Entscheiden und Ziele festlegen

Kinder: Die Kinder haben die Möglichkeit, sich in der Alltagswelt vor den Türen der Kita zu bewegen. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Erkundungsgänge eigenständig zu planen. Die Kinder üben sich in sozialen- und kommunikativen Fähigkeiten. Sie haben die Möglichkeit, ihrer Umgebung offen zu begegnen und somit selbstsicherer ihren Platz in der Gruppe, in der Familie und in der Öffentlichkeit einzunehmen.

Erzieher: Dem Wunsch, der Neugier der Kinder nach kommen und mit ihnen gemeinsam die Welt hinter dem Kindergartenzaun zu erforschen. Die Lernorte außerhalb in unsere alltägliche Arbeit zu integrieren und somit neue Erfahrungsräume zu erschließen. Wir wünschen uns, den Kindern genügend Zeit und Raum geben zu können, zum Ausleben ihrer Erlebnisse und Eindrücke.

Eltern: Die Eltern erfahren, wie ein Projekt geplant und durchgeführt wird. Sie stellen fest, dass ihre Kinder sich selbstständiger in ihrer Umgebung bewegen.

Träger: Der Träger macht die Erfahrung, dass die Kinder im ganzen Dorf sichtbar werden.

Öffentlichkeit: Die Kommune erfährt, dass Kinder etwas zu sagen haben und ihre Meinung auch vertreten können, man muss sie nur sprechen lassen und ihnen zuhören.

Handlungsinhalte

Lernorte außerhalb aufsuchen, mit von Kindern selbst organisierten Dorferkundungstagen wie: Wie kommt der Apfel in die Flasche? Wer macht die Locken mit dem Waffeleisen? Abenteuer Kirche! Wir erforschen das Zusammenleben in der Gemeinde. Mit dem Jäger unterwegs. Wir informieren die Anwohner über unser Laternenumzug. Wer backt denn hier das Brot? Wer macht uns wieder gesund? Erstellen von Projektmappe und Ortsplanerarbeitung.

Nachdenken und Auswerten

Unsere gesamte pädagogische Arbeit hat sich verändert. Uns wurde bei der Projektentwicklung bewusst, dass wir im Alltag mit unserem Umfeld kooperieren müssen. Nur so können die Kinder auch außerhalb der Kita in realen Lebenssituationen lernen. Hieraus ergeben sich wiederum realistische Rollenspiele wie Kaufladen, Frisör usw.

Wir haben die Erfahrung gemacht, nicht nur den Kindern neue Lebens und Erfahrungsräume zu eröffnen, sondern ihnen auch genügend Freiräume zu schaffen um ihr Erlebtes und Gesehenes aufzuarbeiten.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (1996/1998)

Delphi-Befragung. Integrierter Abschlussbericht. München/Basel.

Delarber, R.

Komm wir springen über'n Zaun, Unveröffentlichte Abschlussarbeit der Weiterbildung Level A 'Grundkenntnisse im Situationsansatz'.

Ehlhardt, G.

Kinder sammeln, forschen und experimentieren mit verschiedenen Materialien, Unveröffentlichte Abschlussarbeit der Weiterbildung Level A 'Grundkenntnisse im Situationsansatz'.

INAGmbH (1997)

(Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie): Gründungsschrift. Berlin.

INAGmbH, ISTA (2001)

(Institut für den Situationsansatz): Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und Theoretische Dimensionen. Ergebnisse des 1. Projektjahrs. Berlin.

Naumann, S. (1998)

Hier spielt sich das Leben ab. Wie Kinder im Spiel die Welt begreifen, Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg.

Viernkaes, G.

Wie wird ein Stein ein Stein, Unveröffentlichte Abschlussarbeit der Weiterbildung Level B 'Fachkraft für den Situationsansatz'.

Wolf, B. u.a. (1999)

Der Situationsansatz in der Evaluation. Landau.

Wolf, B. u.a. (2001)

Und sie haben doch etwas bewegt. Auswirkungen von 'Kindersituationen' vier Jahre danach, Zeitschrift Empirische Pädagogik.

Der Computer als multimediales Werkzeug

Einsatz von zukunftsorientierter Technik in der Kindertagesstätte

Forum VI

Der Computer als multimediales, zukunftsorientiertes Werkzeug bestimmte die zentrale Thematik dieses Forums. Sein heute noch eher unüblicher Einsatz im Alltag des KiTa-Geschehens bildete die Grundlage für Überlegungen und Realisierungsansätze. Bis heute hat diese Thematik Eingang in die unterschiedlichsten Lernkonzepte aller Schulformen gefunden und ihre Bedeutung für die Zukunft unserer Kinder ist unumstritten. Jeder wird der Tatsache zustimmen, dass der Computer als vielfältiges multimediales Handwerkszeug einerseits in fast jedem Berufsbild vertreten ist, andererseits im Bereich des schulischen Lernens völlig neue Perspektiven und Lernchancen eröffnen kann. Ganz abgesehen von der immer selbstverständlicher werdenden Existenz und Nutzung von Computern in privaten Haushalten. Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens in einer Computerschule zeigen mir persönlich seit einiger Zeit besonders deutlich, dass Vorschulkinder dem Thema Computer / Computerlernen sehr aufgeschlossen und neugierig begegnen. Im Gegensatz zu vielen Erwachsenen gehen sie unbefangen auf die ihnen weitgehend fremde Technik zu. Gerne erforschen sie den Computer als vielfältiges „Handwerkszeug“. Geschieht dies zusammen mit pädagogisch geschulten Fachkräften, so erhalten die Kinder bereits im Vorschulalter Gelegenheit, den PC kreativ einzusetzen. Speziell für diese Altersgruppe sorgfältig ausgewählte kreative Spiel- und Malprogramme können unterstützend helfen, die Vielseitigkeit dieses technischen Gerätes spielerisch kennen zu lernen. So bietet sich bereits in diesem Alter die Gelegenheit, einen ersten Grundstein für eine im



Marlis Körner

Weiteren kritische Auseinandersetzung mit dem Computer zu legen, der passiven Konsumierung entgegen zu wirken. Viele Kinder sind dem „Gerät“ Computer in der eigenen Familie oder bei Freunden ohne pädagogische Heranführung ausgeliefert, erliegen viel zu früh der Reizüberflutung durch oft schlechte oder gewalttätige Computerspiele, vor allem wenn auch die Eltern noch unerfahren auf dem Gebiet des Computerlernens sind. Hier nun liegt die Chance wie auch die notwendige Aufgabe der Bildungseinrichtungen, unsere heranwachsende Gesellschaft pädagogisch fundiert an eine reflektierende Umgehensweise mit dieser aus der Zukunft nicht mehr wegzudenkenden Technik heranzuführen. Da immer mehr Kinder Computer als selbstverständliche Bestandteile des täglichen Alltags erleben, kann die KiTa nur dann einen Beitrag zur Medienerziehung leisten, wenn auch sie diese technischen Geräte mit zum Bestandteil ihrer täglichen Arbeit macht. Eine Betrachtung der KiTa als Schonraum, der technische Medien so weit wie möglich aus seinen „Ar-

beitsgeräten“ ausgrenzt, läuft Gefahr, nur Teilaspekte der kindlichen Entwicklung zu fördern. Die Erziehung zur Medienkompetenz bliebe in diesem Falle anderen Institutionen überlassen, die diese möglicherweise gar nicht leisten können. Vgl. dazu die zahlreichen Haushalte und Familien, in denen Kinder recht unkontrolliert Fernseher, Computer und weitere Technik dieser Art benutzen. Nicht erst im Schulalter oder noch später, wenn die meisten Kinder bereits feste (oft genug nur passiv konsumierende) Gewohnheiten im Umgang mit diesen Medien entwickelt haben, sondern bereits im Kindergartenalter besteht die Gelegenheit, einen aktives und kritisches Bewusstsein technischen Medien gegenüber anzubahnen. Fortbildungen und Gespräche mit ErzieherInnen bezüglich dieser Thematik ergaben einen Strukturierungsansatz, der im Folgenden vorgestellt wird und dessen Erarbeitung jedem Einsatz von Computern in der KiTa vorausgehen sollte. Gliederungsaspekte helfen, das komplexe Thema derart zu strukturieren, dass wesentliche Details im Hinblick auf die Umsetzung / Anwendung in der KiTa erarbeitet, ständig ergänzt und fixiert werden können.

1. Begrifflichkeit / Begriffsklärung

• Was ist Multimedia?

- 1) allgemein: aufeinander abgestimmte Verwendung versch. Medien, Medienverbund.
- 2) Computertechnik, Informatik: Zusammenwirken versch. Medientypen (Texte, Bilder, Grafiken, Töne, Filme, Animationen) in einem M.-System, in dem Informationen empfangen, gespeichert, präsentiert und verarbeitet werden können.



3) Kunst: Mixed Media, künstlerische Ausdrucksformen, die eine Verbindung mehrerer Kunstbereiche (z. B. bildende Kunst, Theater, Tanz) anstreben und sich dazu visueller und akust. Medien bedienen.

(Quelle: Der Brockhaus in einem Band, 9. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Verlag: © F.A. Brockhaus GmbH, Leipzig - Mannheim)

• Warum ist der Computer als multimediales Werkzeug zu bezeichnen?

Die vorstehende Definition zeigt, dass Multimedia (Medienvielfalt) bedeutet, Dinge wie Text, Bild, Ton, Film, Animation usw. mit Hilfe eines einzigen technischen Systems zu verarbeiten sowie wiederzugeben. Als Werkzeug selbst ließe sich das Gerät bezeichnen, mit dessen Hilfe diese einzelnen Produkte erstellt werden. Wir kennen die Schreibmaschine (→ Text), das Tonband od. den Kassettenrecorder (→ Töne), die alte Filmkamera (→ Filmen) oder Pappe, Schere, Stifte (→ Daumenkino) als hierfür nutzbare Einzelgeräte. Diese Ergebnisse lassen sich heutzutage durch ein einziges Gerät / Medium realisieren, durch einen modernen Computer mit seinen Peripheriegeräten. Somit kann dieser als sehr vielfältiges multimediales Werkzeug funktionieren und eingesetzt werden.



Um schon Kindern den Computer nicht als nur einseitig nutzbares technisches Gerät gegenüber zu stellen, sollte der ihm immanente Werkzeugcharakter immer im Vordergrund seiner Anwendung stehen. Daraus resultiert die Ergreifung möglicher sowie verschiedenartiger Einsatzbereiche des Computers im KiTa-Geschehen als primäre Vorgehensweise, um von vornherein die multimediale Vielfalt zu gewährleisten und zu nutzen.

2. Einsatzbereiche in der KiTa (KiGa / Hort)

- Lernen (Wissenserwerb, Schreiben, Rechnen, Üben → Formerkennung, Farberkennung, Zahlen, Buchstaben, „geduldig Lehrmeister“)
- Spielen (Entdecken, Strategie, etc.)
- Gestalten (Malen, Basteln, allg. Er-



stellen von Bildern / Grafik)

- Informations- / Wissensbeschaffung
- Internet, E-Mail, Homepage
- Foto, Film (digitale Camera)
- Animationen (Trickfilm, Comic, Daumenkino)
- Tonaufnahme, Musikbearbeitung
- Hardware (+ Bedienung derselben, „Begreifen“ d. techn. Gerätes)
- Grundfragen wie → „Welche Einsatzbereiche sind nur mit dem Computer realisierbar?“ → „Welche Tätigkeiten / Aktionen vereinfacht der Computer?“ → „Welche Tätigkeiten / Aktionen kann er sinnvoll ergänzen?“ → „Welche sind ohne ihn besser realisierbar?“ können helfen, eine Entscheidung für oder gegen den Einsatz des Computers in den unterschiedlichen Arbeitsbereichen zu finden.

3. Realitäts-Check (= Realitäts-Schock?) – Eine Sichtung des Ist-Zustandes

- Schlechte, stark veraltete Ausstattungen in der KiTa (Arbeiten mit ausrangierten Geräten, „Verwertung von Müll“?) **oder** zukunftsorientiertes Arbeiten an modernen Geräten?
- Unzulängliche Wissensbestände bei den ErzieherInnen (fehlende Hard- und Soft-ware-Kenntnisse, fehlende pädagogische Ansatzmöglichkeiten und Konzepte **oder** fundierte Grundkenntnisse von Hard- und Software?

4. Technische Mindestausstattung einer KiTa (aus Punkt 3 folgernd)

An dieser Stelle wäre es nicht sinnvoll, detaillierte konkrete Daten zu Hard- und Software vorzustellen. Einerseits wären diese nach wenigen Wochen bereits wieder veraltet, andererseits ergibt jede Diskussion mit ErzieherInnen unter diesem Aspekt, dass ein Arbeiten mit zeitgemäßen Geräten sicherlich am meisten der realistischen Lebenssituation der Kinder entspricht, dies jedoch fast immer an den fehlenden finanziellen Möglichkeiten scheitert. Folgerichtig muss ein Mittelweg gefunden werden, um den Einstieg in die Materie zeitnah zu ermöglichen, nicht um weitere Jahre zu verschieben. Um den Charakter des multimedialen Werkzeugs realisieren zu können, sollten einige Mindestdaten seitens der Hard- und Softwareausstattung erfüllt sein. Diese werden im Folgenden aufgeführt und können helfen, evtl. gespendete (anderweitig längst ausrangierte) Geräte auf ihre Brauchbarkeit hin zu beurteilen:

- ab 266 MHz
- ab 64 MB RAM (Arbeitsspeicher)
- Festplatte > 1,6 GB
- Diskettenlaufwerk
- CD-ROM-Laufwerk > 16 x
- Soundkarte
- Monitor ab 15 Zoll, empfohlen 17 Zoll (horizontale Frequenz ab 75 Hz)
- Farbdrucker (Tintenstrahl)
- Maus, Tastatur
- ab Windows 95

Einen Überblick über die aktuellen Hard- und Software-Leistungen moderner Geräte lässt sich jederzeit auch durch das Studium diverser Computerprospekte gewinnen.

5. Notwendiges Fachwissen seitens der ErzieherInnen (aus Punkt 3 folgernd)

Aus unterschiedlichen Diskussionen resultieren Fortbildungsnotwendigkeiten bei den ErzieherInnen, ohne die ein sinnvolles Entwickeln wie auch Umsetzen der Konzepte nicht erfolgen kann. Diese betreffen Hardwarekenntnisse, Programm-Kenntnisse (Windows, Office-Programme, Kindersoftware, Internetbedienung, sowie methodisch-didaktische

Kenntnisse, die für die Umsetzung in die Praxis erforderlich sind. Ein Einstieg in die Materie ohne die notwendigen Grundkenntnisse führt zu Frustrationen und kann dem Einsatz des Computers als multimediales Werkzeug nicht gerecht werden. Eine aktuelle und fachlich sehr fundierte Einführung mit vielen Praxistipps wurde vor einigen Wochen von der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder als Sonderheft Multimedia veröffentlicht. (Bestellung unter: 0221-2010-272)



6. Mögliche Gestaltung eines Konzeptes

Jedes Konzept zur Einführung des Computers als multimediales Werkzeug in der KiTa ist selbstverständlich in Abhängigkeit zu sehen vom Gesamtkonzept, das der jeweiligen KiTa als Grundlage dient. Es sollte alle aufgeführten Aspekte im Hinblick auf das KiTa-interne Arbeitskonzept einbeziehen, um Lösungsmöglichkeiten zu erstellen, die sich - ausgehend von den aufgeführten Aspekten - in die individuelle Situation integrieren und somit ein realistisches Arbeiten ermöglichen.

Es folgen einige exemplarische Aspekte, die bei der Planung eines Konzeptes als Strukturansatz dienen können:

- Einsatzbereiche / Anwendungsmöglichkeiten
- Regeln für die Computerbenutzung
- Standort (Computerecke oder Computerraum)
- Beobachtungskriterien (für die Be-

obachtung der Kinder während der Arbeit am PC)

- erforderliche Hardwareausstattung
- Pflege v. Hard- u. Software / Softwarebeschaffung
- Elternarbeit
- eigene Wissenserweiterung / Fortbildungen

7. Aspekte der Elternarbeit

Voraussetzung einer erfolgreichen Heranführung der Kinder an einen kritischen und bewussten Umgang mit dem Computer ist die Einbeziehung der Eltern in die Planung und Umsetzung des Projekts. Mögliche Ansatzweisen sind beispielsweise projektähnliche Tage, an denen die Eltern eingeladen sind, sich in der KiTa über das Arbeiten der Kinder am PC zu informieren, vor Ort selbst einmal mitzumachen. Angebotene Mitarbeit von engagierten Eltern kann evtl. als nützliche Unterstützung dienen.

Abschließend stichwortartig einige Fakten und Anregungen, die zahlreichen Diskussionen gemeinsam sind und die den Ist-Zustand bezüglich der besprochenen Thematik noch einmal realitätsnah beschreiben:

- Austausch von Erfahrungen ist sehr wichtig
- mehr Fortbildungen sollten die Lücken zwischen Theorie und Praxis schließen
- fehlende Programmkennntnisse als Problem
- Fortbildungen sollten grundlegende Programmkennntnisse einfühlsam vermitteln
- Ängste abbauen und Hemmschwellen nehmen als Voraussetzung
- Feststellung: Ich bin mit meinen Problemen nicht alleine.

Der Diözesan-Caritasverband hat mittlerweile auf diese breiten Erwartungen reagiert und bietet im Fortbildungsprogramm weit über 50 Seminare in den Bereichen EDV und Multimedia an.

Neues aus der Forschung – Konsequenzen für den ganzheitlichen Bildungsbegriff

Forum VII

(Während der Veranstaltung wurden viele Farbfolien aufgelegt und auf dem OHP eine Reihe von Grafiken entwickelt, Tests, Anspannungs- und Entspannungsübungen und Spiele durchgeführt. Diese können hier leider nicht gezeigt, dargestellt bzw. durchgeführt werden.)

Sehr geehrte Damen!

Nicht einen einzigen Herren kann ich hier begrüßen. Eigentlich ist es schade, dass in Kindergarten, Vor- und Grundschule so wenig Männer aktiv sind.

Herzlichen Dank für den freundlichen Empfang und die Gelegenheit mit Ihnen zusammen zu arbeiten. Die Gesellschaft für ganzheitliches Lernen folgt dem

Motto - Menschen stärken, Sachen klären (einem Wort von v. Hentig). Mit der Arbeit der Gesellschaft möchten wir einen Beitrag leisten, dass junge Menschen eigen- und mitverantwortlich, tolerant und solidarisch werden.

Wir möchten, dass sie mit allen Sinnen die Welt begreifen, mit hoher Effektivität lernen und so lange wie möglich persönliche und konkrete Erfahrungen machen, damit sie nicht nur aus zweiter Hand, in einer von anderen gemachten Bildwelt, leben. Unser Beitrag dazu ist, Methoden und Materialien für das ganzheitliche Lernen zu entwickeln und zu verbreiten, damit alle Facetten der Persönlichkeit der Kinder entwickelt werden.

Dass vielfältige Sinneserfahrungen für die kindliche Entwicklung bedeutsam sind, erkannten Pädagogen, Philosophen und Psychologen schon vor langer Zeit:

- Comenius (1592-1670) wies darauf hin, dass Wissen auf Sinneserfahrung beruht.



Franz-Josef Kuhn

Erziehungswissenschaftler, Leiter der Gesellschaft für ganzheitliches Lernen, Köln

- Der Philosoph John Locke (1632-1704) verkündete: Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war.
- J.J. Rousseau (1712-1778) schrieb in seinem berühmten Erziehungsroman - Emile - ein Kapitel über die 'Übung der Organe und Sinne'.
- Den vielzitierten Spruch, Lernen mit Kopf, Herz und Hand, verdanken wir J.H. Pestalozzi (1746-1827).
- Die Vorläufer und Ideengeber von Maria Montessori J.M Itard (1775-1838) und sein Schüler E. Seguin (1812-1880) erkannten die Wechselwirkung von Sinnesarbeit und Intellekt, von Motorik und Geist. Sie entwickelten die 'physiologische Methode' mit der sie von der Peripherie auf das Zentrum wirken wollten.
- Und natürlich Maria Montessori selbst(1870-1952), die erste ital.

Ärztin, entwickelte sinnesaktivierendes Material. Nach ihrem Motto: Hilf mir, es selbst zu tun, lernten Kinder selbstständig, einem 'inneren Bauplan' folgend, entsprechend ihrer Entwicklungsphasen. Ihre Erkenntnisse beeinflussen, wie sie wissen, die pädagogische Praxis bis heute erheblich und nachhaltig.

- Und ein letzter Zeuge: Felix Krueger (1874-1948) begründete die Ganzheitspsychologie - das Ganze ist mehr als die Summe der Teile - die Ganzheit des Erlebens besteht vor allen Teilen.

Dieser kleine, natürlich unvollständige, historische Exkurs soll zeigen, dass Sinnesschulung keine Erfindung neuzeitlicher Pädagogik ist. Vielmehr ist Lernen mit allen Sinnen eine wieder entdeckte Forderung. Jetzt aber ist sie wissenschaftlich untermauert und wir bewegen uns auf sicherem Gelände.

Wie aber eignen sich heute Menschen Kultur an? Die angestrebte Entwicklung müsste doch sein, dass junge Menschen durch Eigentätigkeit Primärerfahrungen machen. Die wirkliche Tendenz in der Gegenwart ist aber, dass überwiegend durch Konsumieren Sekundärerfahrungen gemacht werden und das mit schwerwiegenden Folgen für die Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft.

Sehr geehrte Damen, wir machen uns immer und überall Bilder von der Wirklichkeit. In einem Museum in Los Angeles hängt ein Ölgemälde von Magritte. Er hat eine große Pfeife gemalt und darunter geschrieben: Ceci n'est pas une pipe. Das ist keine Pfeife. Als ich das Bild sah, dachte ich wie trivial und dann, was will er damit sagen. Bis bei mir der Groschen fiel: Das ist keine Pfeife. Es ist ein Bild von einer Pfeife. Sie

riecht, duftet oder stinkt nicht, schmeckt nicht, qualmt nicht, ist nicht warm oder gar handschmeichlerisch. Wir nähern uns durch unsere Bemühungen und Forschungen mit unseren eingeschränkten, sinnlichen Möglichkeiten immer nur den Wirklichkeiten an. 6 Milliarden Menschen auf der Welt machen sich 6 Milliarden Bilder von der Wirklichkeit. Jeder sein eigenes und anderes, weil jeder andere erziehlische, kulturelle, umweltliche, und genetische Bedingungen, also andere Lern-, Denk- und Lebensvoraussetzungen hat. Jeder ist anders und keiner ist im Besitz der Wahrheit. Daraus ergibt sich für mich u.a. das Toleranzgebot. Wir müssen lernen, den Anderen, anders sein zu lassen. Ein Afghane macht sich ein anderes Bild von den USA als ich! Zumal unser Gehirn immer auch auf Grund bestimmter, eigener Erfahrungen und gemachter Gefühle entscheidet. Wie nun das Gehirn jede Wahrnehmung interpretiert, wie wir etwas bewerten und in das Gedächtnis sortieren, ist ein großes Geheimnis, sagt Prof. Jürgen Schwarz. Alles, was wir aus dem Gedächtnis produzieren auch unsere Sprache ist ungeheuer vielfältig und immer wieder anders. Gehen wir davon aus, dass all unsere Reaktionen aus der Gesamtheit unserer Erfahrungen immer wieder neu zurechtgeschüttelt, neu geschaffen werden, so auch unsere Erinnerungen. Wahrscheinlich lebt jeder in seiner eigenen, konstruierten Welt und nimmt an, dass die auch der Welt der anderen entspricht. Aber das ist letztlich nur eine Annahme. Denken Sie bitte in diesem Zusammenhang an Zeugenaussagen! Wie nah sind sie an der Wirklichkeit? Und was macht der Richter damit? Es ist also noch ungewiss, nach welchen Kriterien eine Wahrnehmung gespeichert, verdrängt oder in eine fest verschlossene Region verbannt wird, wenn sie etwa zu unangenehm oder im Moment überflüssig erscheint. Das Kurzzeitgedächtnis schluckt erst mal fast alles, und sei es nur für ein paar Minuten, bevor es Überflüssiges wieder rauswirft. Eine Telefonnummer zum Beispiel behält es in der Regel nur so lange, wie wir sie direkt brauchen.

Das Langzeitgedächtnis scheint über unendliche - unberechenbare - Reserven zu verfügen. Immerhin tauchen lange vergessene Erinnerungen oft nach Jahren wieder auf; als quälende oder erfreuliche Botschaften aus der Vergangenheit, als pure Information oder im neuen Kleid, etwas hübscher, ein wenig schmückender. Weil jede Wahrnehmung durch komplexe Vernetzung der Neuronen, der Nervenzellen, immer auch einen direkten Draht zu den Gefühlszentren im Gehirn hat, sind die meisten Erinnerungen mit Gefühlen verbunden. Diese sind mehr als emotionale Zugaben. Je tiefer die Gefühle, mit denen ein Erlebnis, eine Wahrnehmung verbunden ist, um so intensiver und dauernder ist die Erinnerung. Oder um so radikaler die Verdrängung unangenehmer Erfahrungen. Wahrscheinlich sind Gefühle oft die 'Entscheider', wenn es um speichern oder nicht speichern geht. Dies hat man bis jetzt kaum zur Kenntnis genommen, wenn es um Lernbedingungen und -milieu geht. Die etwa 100 Milliarden Nervenzellen des menschlichen Gehirns sind alle unterschiedlich. Die mögliche Zahl der Querverbindungen untereinander werden auf 10 hoch 800 geschätzt. Mehr als astronomische Mengen. Diese unbegrenzten Möglichkeiten stehen jedem 'Durchschnittsmenschen' zur Verfügung. Ihnen und mir! Die Frage ist nur, wie nutzen wir sie. Die Kapazität jedoch hat und wird kein noch so großes Genie der Menschheitsgeschichte je ausschöpfen können. Lange dachte man, dass entweder die linke oder rechte Gehirnhälfte genial ausgeprägt sein müsse, bei besonderen, bestimmten Begabungen. Dies wird jedoch der immensen Leistungsfähigkeit des Gehirns nicht gerecht. Im Gegenteil, gelingt es beide Bereiche des Gehirns in Gang zu setzen, ergeben sich Synergien und enorm höhere Potentiale. Ein Grund mehr das mehrkanalige, ganzheitliche Lernen zu nutzen. Kürzlich hat RTL mit einem groß angelegten IQ-Test die klügsten Deutschen gesucht. Manche von Ihnen erinnern sich sicher noch, oder haben mitgemacht. Seitdem gilt der Moderator

Jauch als der klügste Mann im Land, weil er immer alle Antworten parat hatte, ablesen konnte. Man hat versucht, den Test, der extra neu dafür entwickelt wurde, mit seinen 81 Fragen einigermaßen ausgewogen zu gestalten. Es sollten viele Areale im Gehirn angesprochen werden. Die Antworten wurden im Multiple-Choice-Verfahren gegeben. Es wurden Wortanalogien, Sprichwörter, das Merken von Adressen, Abwickeln von Körpern, logische Reihen und Entsprechungen, Rechenaufgaben, das Merken von Symbolen und Ähnliches in bestimmten Zeitgrenzen abgefragt. 320 Teilnehmer haben in Gruppen von Hausfrauen, Lehrerinnen, Beamten, Studenten, Handwerkern direkt im Saal und über 100 000 per Internet daran teilgenommen. Jetzt weiß man, dass in diesem Test, die Lehrerinnen 119, die Beamten 118, die Studenten 117, die Handwerker 111, die Hausfrauen 101 IQ Punkte erreichten. Zwei Saalgewinner hatten 139, zwei Prominente 132. Über Internetteilnahme wurde festgestellt das Schleswig-Holsteiner 122 und Thüringer 108, Männer 119 und Frauen 113 Punkte hatten, was ja unbedingt zu beweisen war. In der Punktetabelle war übrigens ein Altersbonus eingebaut. Seit den zwanziger Jahren haben Generationen von Psychometrikern an ihren Verfahren zur Messbarkeit von Intelligenz gefeilt. Sie gingen immer davon aus, dass die Verteilung der Intelligenz in der Bevölkerung einer glockenförmigen Gauß'schen Normalverteilung entsprechen. Danach sollten 50 % der Bevölkerung zwischen 90 und 110 Punkten haben, zwischen 130 und 140 sollen die Menschen hoch intelligent, zwischen 70 und 60 sehr dumm sein. Also haben sie solange die Frageserien verändert und manipuliert, bis die Ergebnisse dieser statistischen Norm genügten, also zu dieser Kurve passten. Es kam vor, dass sich bei Tests Mädchen den Jungen überlegen zeigten. Weil nicht sein kann, was nicht sein darf, änderten die Tester ihre Fragen so lange, bis es keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern gab. Als aber Testbögen unterschiedliche Werte aus Arbeiterschaft und Intelle-

stand, oder gar zwischen schwarz und weiß ergaben, hielt man das prompt für echte, grundlegende Unterschiede im Intelligenzgrad. So hat man in den USA Rassismus betrieben. Schwarze haben dort einen 15 Punkte niedrigen IQ. Man brauchte nur Testserien zu entwickeln, die ihrem Milieu entsprachen und in ihrer Welt häufiger vorkamen, um richtige Ergebnisse zu finden. Mit den Ergebnissen aber wurde Politik gemacht, (bei Schwarzen hat es ja sowieso keinen Zweck) oder Machtverhältnisse gerechtfertigt und sich vor sozialer Verantwortung gedrückt und natürlich Geschäfte gemacht.

So sagen jede Woche andere Wissenschaftler - moderate Trinker sind intelligenter als Abstinenzler. Oder Olivenöl macht geistig heller als andere Öle. Vor einiger Zeit geisterte die Behauptung durch die Medienwelt: 'Die Menschen werden immer klüger.' Der Anstieg des IQ stieg um 3 Punkte pro Jahrzehnt. Das heißt, wer zu Anfang des vorigen Jahrhunderts zu den Klügsten gehörte, wäre heute am Ende der Skala. Den Wissenschaftlern war offensichtlich entgangen, dass die Tests im Laufe der Zeit in bestimmten Abständen immer wieder dieser beschriebenen Kurve angepasst wurden, so dass 50 % der Bevölkerung zwischen 90 und 110 liegen. James Flynn, ein australischer Psychologe hat dies nun genau untersucht. Die Frage ist nun, warum fallen die Testergebnisse heute besser aus als früher. Das genetische Potential kann sich in so kurzer Zeit nicht so verändert haben. Wir werden heute von der Mutterbrust an mit visuellen Reizen überschüttet, wir decodieren immer mehr Symbole, müssen immer mehr technische Geräte bedienen, und abstrakte Zeichensprachen, die in solchen Tests eine Rolle spielen, verstehen. Vielleicht sind das die Gründe. Festhalten kann man, der IQ ist nur bedingt aussagefähig. Er stellt nur fest, dass ein Mensch Fertigkeiten im Lösen von bestimmten Testaufgaben entwickelt hat, weil diese in unserer Kultur gegenwärtig sind. Intelligenztests messen alles Mögliche, nur nicht das vielschichtige Phänomen der menschlichen Intelligenz. Es gibt mehr als eine Intelligenz und es gibt

eine Reihe von Talenten, die die Denkmachine Gehirn bewegen. Heute genießt der Kognitionsspsychologe Howard Gardner von der Harvard Universität in Boston weite Anerkennung. Gardner spricht von sieben Intelligenzen, die von mathematischen Intelligenzen, extrem ausgeprägt bei Einstein, über das musikalische Genie eines Mozart, bis zur Gabe Darwins, Abläufe in der Natur zu entdecken, reichen. Das Gardnersche Modell der 'Multiplen Intelligenzen' ist hoch aktuell:

Moderne Wissenschaftler, die menschliche Fähigkeiten messen, sind überzeugt, dass nur mehrere Faktoren den menschlichen Geist beschreiben. Bedenkt man auch die 'emotionale Intelligenz' und die Macht der Gefühle, wie sie Daniel Goleman beschreibt, kommen wir zu einem besseren Bild der vielschichtigen Persönlichkeit. Nach langer Entwicklungszeit bringen jetzt deutsche Psychologen einen neuen Test heraus. Dieser Check schickt die Prüflinge nicht mit einer ominösen IQ-

1. Sprachliche Intelligenz (Schwerpunkt linke Gehirnhälfte)

- komplizierte Sachverhalte erklären, flüssig diskutieren, andere überzeugen
- angeboren, aber durch Anregungen und Übungen entwickelbar
- der Psycholinguist Chomsky stellte fest, dass das Gehirn eine angeborene Grammatikstruktur besitzt

2. Musikalische Intelligenz

- Verhältnis zur Musik, vom Vogelgesang bis zu Symphonieklangen
- angeboren, aber auch entwickelbar
- Rhythmus auch ein Transportmittel für Lerninhalte

3. Logisch-mathematische Intelligenz

- Konfrontation mit der Welt der Dinge
- zunächst konkrete Logik, erst später abstrakte
- entspricht dem westlichen Verständnis von Intelligenz

4. Räumliche Intelligenz (Schwerpunkte in der rechten Gehirnhälfte)

- am Stadtplan orientieren, Auto in enge Lücke parken
- Formen in ihrer räumlichen Lage vorstellen, Gegenstände im Kopf drehen
- Architekten, Bildhauer

5. Interpersonale Intelligenz

- Verhältnis des Menschen zu anderen
- Sensibilität für Stimmungen und Situationen anderer
- kontaktfreudig, gerne Arbeit in Gruppen
- Außendienstler, Politiker, Diplomaten, Pädagogen

6. Intrapersonale Intelligenz

- Fähigkeit, sich selbst zu erkennen, Zugang zu eigener Gefühlswelt
- Tendenz zur Selbständigkeit, Bedächtigkeit, ungern in Gruppen
- autistischen Kindern fehlt die Ich-Vorstellung, das Selbst-Verständnis

7. Körperlich-kinästhetische Intelligenz

- körperliche Bewegungen vielfach und kontrolliert variieren
- motorisch sehr geschickt, großes Bewegungsbedürfnis
- Tänzer, Sportler, Handwerker

Zahl nach Hause. Der Test nach dem Berliner-Intelligenz-Strukturmodell (BIS) erstellt ein komplettes Profil der intellektuellen Fähigkeiten des Menschen. Zur Optimierung des Tests wurden bis heute über 3000 Versuchspersonen getestet, mit 300 Einzelaufgaben und 2½ Stunden Dauer. Einer der Entwickler, Heinz-Martin Süß, sagt, im Gegensatz zu Gardner gehe es ihnen nicht nur um die umfassende Beschreibung aller Fähigkeiten des Menschen, sondern um seine Geisteskraft, Probleme zu lösen. Beim BIS beschreiben 8 Talente die Hardware im Kopf:

- Einfallsreichtum – die Kreativität, möglichst viele Ideen zu entwickeln
- Geschwindigkeit – wie schnell arbeiten wir, wie schnell fassen wir auf?
- Merkfähigkeit – wie gut wir uns etwas einprägen und es reproduzieren
- Kapazität – komplexe Informationen verarbeiten und in Beziehung setzen
- Verbales Denken – wie kompetent wir mit Sprache umgehen
- Numerisches Denken – wie gut wir mit Zahlen zurecht kommen
- Figurales Denken – die Fähigkeit Bilder und Objekte zu verarbeiten
- Allgemeine Intelligenz – die etwa dem herkömmlichen IQ entspricht

Der Schachweltmeister Kasparow erzielte in allen Disziplinen herausragende Ergebnisse. Nur nicht im Fach Einfallsreichtum. Süß ist überzeugt, dass vor allem die Verarbeitungskapazität, also die Fähigkeit des Denkers, möglichst viele Einzelfaktoren im Kopf zu behalten und gegeneinander abzuwägen im Zusammenhang mit dem beruflichen Er-

folg steht. Der Faktor hohe Intelligenz allein ist es nicht. 'Wir suchen nicht den, der alles brillant analysiert, aber mit keinem Mitarbeiter zurecht kommt. Daneben zählen mehr und mehr soziale, emotionale und auch praktische Intelligenzen.'

Bei einem Gespräch mit den Berliner Forschern, fragte ich nach einem abgespeckten, praktikablen Test für Kinder, um festzustellen, wer vor einem steht. Welche Talente zu fördern, welche Defizite abzubauen sind. Sie haben leider, obwohl sie den Vorschlag wichtig fanden, wegen des hohen Aufwandes an Geld und Zeit für die Forschungsarbeit abgewunken.

Es geht also um Handlungskompetenz und Erfolgsintelligenz. Für eine rundum erfolgreiche Karriere müssten drei Aspekte aufeinander treffen, so Robert Sternberg von der Yale-Universität - klassische IQ-Fähigkeiten, kreative und praktische. Menschen, die Erfolgsintelligenz besitzen, verstehen es zum Beispiel, die verschiedenen Komponenten auszubalancieren. Sie überlegen sich, ob sie die richtigen Probleme angehen, egal ob es sich um einen Autounfall, eine Beziehungskiste oder ein Jobproblem handelt. Sie kontrollieren ihre Impulse und bringen trotzdem kreative Ideen hervor und haben, besonders wichtig, ein Gefühl für Situationen.

Vor allem brauchen wir Fantasie!

Fantasie ist Voraussetzung für die Kreativität. Fantasie liefert sozusagen Ideen, die Einfälle. Kreativität geht damit um, verwirklicht sie, verleiht ihnen Leben. Wir müssen alles daran setzen, sie im-

mer wieder zu entdecken. Jede Anstrengung sollte uns recht sein, die Fantasie und Kreativität unserer Kinder zu unterstützen, zu stabilisieren und überhaupt zu ermöglichen. Unser bester Verbündeter ist die Neugier. Neben dem Aggressionstrieb, dem Nahrungstrieb und dem Sexualtrieb ist er ein Urtrieb, der oft nach dem Kindergarten in der Grundschule schnell zugeschüttet wird. Wir brauchen viele sinnliche, geistige, bildliche und besonders konkrete Erfahrungen, die im Gehirn immer neu zurecht geschüttelt werden. Wir brauchen eine Schule der Fantasie, eine Kultur der Fantasie.

Einstein hat gesagt, Fantasie ist wichtiger als Wissen. Denn Wissen ist begrenzt, wohingegen Fantasie die ganze Welt umfasst, dem Fortschritt Impulse gibt, die Evolution gebiert. Meine sehr verehrten Damen, lassen Sie mich bitte zum Schluss hinweisen auf die Workshops und Seminare der Gesellschaft für ganzheitliches Lernen. Sie als Pädagogen sind oft der Prellbock der Gesellschaft, kämpfen mit unzureichenden Mitteln und leeren Kassen, vor zu großen Gruppen und mit zu wenig Personal. Sie verdienen unseren Respekt, denn sie schaffen die grundlegende Bildung und leisten wichtige, in manchen Familien vernachlässigte, Erziehungsarbeit.

Die Gesellschaft bietet Ihnen professionelle Hilfe für viele Ihrer Probleme an. Sie hat mit tausenden Pädagogen in vielen Workshops sehr erfolgreich zusammen gearbeitet. Frau Dr. Liebertz und die Trainerinnen der Gesellschaft kommen auch in ihre Einrichtung, machen also mobile Teamfortbildung, Elternabende, Konzeptentwicklungen. In den Büchern von Frau Liebertz, erschienen beim Don Bosco Verlag, „Schatzbuch zum ganzheitlichen Lernen“ und „Spiele zum Ganzheitlichen Lernen“ finden sie viele, sehr praxisnahe Ideen, Spiele und Anregungen für die Gestaltung ihres Arbeitstages, für das Lernen und Erziehen.

Herzlichen Dank, alles Gute für Sie, Ihre Kinder und Ihre Arbeit!



„Wie kommt die Welt in den Kopf?“

Bericht zum Modellprojekt im Erzbistum Köln zum Bildungsbegriff



Forum VIII

„Wie kommt die Welt in den Kopf?“ lautete die Ausgangsfrage des vom Diözesan Caritasverband für das Erzbistum Köln (DiCV) durchgeführten Modellprojektes im Frühjahr 2001. Ausgangspunkt der Pläne für dieses Projekt war ein anderes, wesentlich größer und umfassender angelegtes Modellprojekt. Das Berliner infans-Institut hatte sich in einem u. a. vom Bundesministerium für Familie, Jugend und Soziales unterstützten Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ zum Ziel gesetzt, Vorschläge, für die Konkretisierung des Bildungsauftrages zu erarbeiten, der den Kindertageseinrichtungen vom Gesetzgeber vorgegeben ist. Dieses Ziel wurde vom infans-Institut in enger Zusammenarbeit mit Praxisvertretern dreier beteiligter Bundesländer umgesetzt¹.

Die Frage nach der Bildung des Kindes bzw. danach, was Bildung in Tageseinrichtungen heute heißen kann, sollte im Mittelpunkt des Projektes „Wie kommt die Welt in den Kopf?“ stehen. Neben der Klärung des abstrakt anmutenden Bildungsbegriffes, speziell in seinen Bedeutungszusammenhängen für den

Antje Notholt

Diplom-Pädagogin, Projektleiterin, Wissenschaftliche Assistentin, Köln

frühpädagogischen Bereich, waren die Folgen, die sich aus diesen Bildungsvorstellungen für die Praxis ergeben, zentral. Die Fähigkeit der Erzieherin, kindliche Tätigkeiten im Kontext von Bildungsprozessen identifizieren zu können, sowie eine verbesserte Kompetenz in der Unterstützung dieser Prozesse waren das Ziel des Projektes. Sechs teilnehmende LeiterInnen aus verschiedenen zumeist katholischen Tageseinrichtungen trafen sich mit der Projektleiterin in insgesamt vier Fortbildungssequenzen. Zwischen diesen Fortbildungseinheiten, die in Kölner Räumen des DiCV stattfanden, lagen Beobachtungsphasen der Teilnehmerinnen in ihren Einrichtungen. Im Mittelpunkt der Beobachtungen standen die Eigenheiten der Kinder im Alltag der Einrichtung, die in Protokollen fixiert und jeweils in der folgenden Fortbildungseinheit reflektiert wurden. Im Folgenden werden die inhaltlichen Grundlagen des Projektes dargestellt, bevor an einem

Fallbeispiel exemplarisch die Arbeitsweise im Projekt erläutert wird.

Bildung als Selbst-Bildung

Spätestens, seitdem im Kinder- und Jugendhilfegesetz die Bildung neben der Erziehung und der Betreuung der Kinder als Aufgabe für Kindertageseinrichtungen fixiert ist, besteht auch in frühpädagogischen Zusammenhängen die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff. Was kann Bildung für die Arbeit in einer Kindertagesstätte heißen?

Der Blick auf die Geschichte der Bildung bzw. die Verwendung des Bildungsbegriffs zeigt, dass sich nicht eindeutig festlegen lässt, was Bildung ist. In unterschiedlichen zeitlichen Epochen wird der Begriff der Bildung jeweils verschieden verwendet. Auch heute wird der Bildungsbegriff nicht einheitlich gebraucht. In der Alltagssprache wird unter Bildung oft das verstanden, was sich vielleicht zutreffender als Schulbildung bezeichnen ließe: Lesen, Schreiben, Rechnen als erste Schritte zu einer umfassenden Bildung. Untersucht man demgegenüber Bildung nach seinem eigentlichen Wortsinn, stößt man auf das Wort Bild. *Bildung* enthält *Bild* – und könnte insofern etwas damit zu tun haben, dass im Menschen ein Bild von der Welt entsteht. Ein solches Verständnis von Bildung, als Prozess, indem der Mensch ein Bild von der Welt gewinnt, entspricht dem ursprünglichen Bildungsbegriff wesentlich besser².

[1] vgl. Laewen 1998 und 2000.

[2] Von Hentig (1998) versteht in seinem Essay über die Bildung das Verb 'bilden' zwar als 'formen', als das „einen Eindruck in der plastischen Masse hinterlassen“ (von Hentig, 1998, S. 19). Indem es „einer Materie oder einem Ding eine Form“ (ebda. S. 37) gibt, legt sich das Wort 'bilden' jedoch nach seiner Auffassung nicht auf eine bestimmte Bedeutung hin fest. Bildung wird durch

Es geht also darum, dass ein Mensch, ein Kind, ein Bild von der Welt gewinnt, dass die Welt in den Kopf kommt. Der Sinn der Dinge und der Personen, die das Kind umgeben, müssen verstanden werden. Wie geschieht dieses aber nun, wie kommt die Welt in den Kopf? Damit die Welt im Kopf des Kindes an Raum gewinnt, damit etwas in seinem Sinn verstanden, also wirklich aufgenommen und eingeordnet werden kann, muss es für das Kind zunächst an Sinn, an Bedeutung gewinnen. Diese Bedeutung, so lautet nun die Ausgangsthese des Projektes, kann nicht von außen quasi in das Kind „hineingefüllt“ werden, diesen Sinn kann es nur selber konstruieren. Warum kein Mensch gebildet werden kann, warum jedes Kind sich selbst bildet, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

Das Kind wird bereits nach seiner Geburt mit bestimmten äußeren Bedeutungsangeboten konfrontiert, mit Gegenstands- und Wirklichkeitsbereichen der äußeren Welt. Diese Dinge der äußeren Welt sind bereits mit einer bestimmten geschichtlich, kulturell oder ökonomisch geprägten Bedeutung behaftet, Bedeutungen also, die dem Kind gewissermaßen von außen vorgegeben werden.

Von diesen äußeren Bedeutungen, die das Kind umgeben, lässt sich seine Innenwelt unterscheiden, seine eigenen individuellen Bedeutungen, die stark von ursprünglichen Gefühlen geprägt sind. Was muss nun passieren, damit die Dinge der äußeren Welt für ein Kind an Sinn gewinnen, dass es versteht? Damit sich eine neue Geschichte bildet, müssen äußere, sozusagen vorgegebene Bedeutungen und innerer, subjektiver Sinn miteinander in Austausch tre-

von Hentig dementsprechend als Prozess bezeichnet, „durch den etwas Gestalt (...) annimmt“ (ebda.).

Auch Humboldt (1793) prägte diesen Begriff von Bildung, in dem das Element der Selbstständigkeit, des Sich-Bildens eine große Rolle spielt. Er verstand Bildung als „die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere“.

ten und eine Beziehung miteinander eingehen, die äußere Welt muss für das Kind an Bedeutung gewinnen. In diesem Prozess der Bedeutungsbildung spielen die sinnliche Wahrnehmung und ihre Verarbeitung eine zentrale Rolle. Dabei lassen sich verschiedene Formen sinnlicher Wahrnehmung unterscheiden: die Wahrnehmung über den Körper, die Wahrnehmung über die Fernsinne und schließlich die Gefühlswahrnehmungen. Mit Hilfe der verschiedenen Wahrnehmungsformen, die zusammenspielen, ordnet sich das kleine Kind die Welt, macht sich einerseits ein Bild von ihr und bildet sich so andererseits selbst. Über die sinnliche Wahrnehmung nimmt der Säugling die Bedeutung der äußeren Welt zunächst so wahr, wie sie sich ihm zeigt. Bereits der neu in diese Welt gesetzte Säugling, verfügt über umfassende Möglichkeiten, die Welt, die Personen und die Dinge, die ihn umgeben wahrzunehmen³. Darüber hinaus stehen ihm verschiedenste sehr komplexe Mechanismen im Gehirn zur Verfügung, die die Verarbeitung der sinnlichen Wahrnehmungen ermöglichen. Wahrnehmungen, werden im Gehirn verarbeitet und dieses geschieht bereits ab der Geburt. Zunächst werden einzelne, über die Augen, die Ohren, die Nase, die Hände, Füße, die Haut, den gesamten Körper und das Gefühl gemachte Wahrnehmungen im Gehirn zu zusammenhängenden Ordnungen verbunden, die es ermöglichen, Dinge als Dinge, eine Tasse zum Beispiel als eine Tasse und Personen als Personen, die Mutter als Mutter wahrzunehmen⁴. Die anhand dieser Sinneswahrnehmungen gebildeten Ordnungen werden vom Kind im Folgenden in einen szenischen Zusammenhang gestellt. Die Verbindung der einzelnen, im ersten Schritt identifizierten Gegenstände und Personen zu szenischen Sequenzen erfolgt anhand von Gefühlen, die mit den jeweiligen Wahrnehmungen verknüpft werden.

Durch mit den Wahrnehmungen verknüpfte Gefühle werden die verschiedenen Szenen voneinander unterschieden. Über Gefühle werden sowohl Beziehungen zwischen Personen und zwischen Personen und Gegenständen als

auch die Qualität dieser Beziehungen wahrgenommen⁵. Gefühlsregungen stellen also die anhand von Sinneserfahrungen hergestellten Ordnungen in einen zusätzlichen szenischen Sinnzusammenhang. Als solche werden sie im Episodengedächtnis gespeichert und, wenn sie in vergleichbarer Weise nochmals auftreten, wiedererkannt.

Indem also das Kind von Geburt an sinnlich wahrnimmt und diese Wahrnehmungen in seinem Gehirn verarbeitet, vollzieht sich Bildung von der Geburt an, bildet das Kind Sinn. Diesen Sinn bildet es sich durch sein eigenes Wahrnehmen selbst. Das Kind gewinnt ein Bild von der Welt in der es lebt, ordnet die Dinge, die es wahrnimmt, indem es Bedeutungen, die von außen an es herangetragen werden, mit innerem Sinn verbindet.

Der kindliche Bildungsprozess kann so als Integrationsprozess beschrieben werden, in dem innere und äußere Bedeutungsdimensionen integriert werden. Das Kind muss diese Integration selbsttätig (denn innere Bedeutungen kann es nur selbst gewinnen) im Dialog mit der Umwelt (der von außen an es heranretrenden vorgegebenen Bedeutungen) leisten.

In einem zweifachen Sinn lässt sich daher besonders in Bezug auf die frühe Kindheit von Bildung als Selbst-Bildung sprechen. Zum einen bringt sich das Kind, der junge Mensch, durch seine Aktivität selbst, mit seinen ihm eigenen Eigenschaften, Vorlieben, Abneigungen und Einstellungen, seinem Wissen und Nicht-Wissen hervor. Zum Zweiten geschieht dieses, wie oben beschrieben, selbsttätig, bildet sich das Kind selbst, kann es sich nur selbst bilden.

Folgen für die Praxis – Die Rolle der Erzieherin

Was ergibt sich aus diesen Vorstellungen von Bildung, die durch Erkenntnisse aus der Kognitionsforschung, der Neuro-

[3] vgl. Dornes, 1999; Gopnik, 2000.

[4] Singer hat diese Zusammenhänge aus neurophysiologischer Perspektive umfassend belegt (vgl. Singer, 2001 und Singer in Schmidt, 1996).

[5] Zum Zusammenspiel von Gefühlen und den Funktionen des menschlichen Gehirns vgl. Damasio, 2000.

biologie, sowie der modernen Säuglingsforschung begründet werden, für den Alltag in den Kindertageseinrichtungen? Wenn sich das Kind nur selbst bilden kann, wie können diese Bildungsprozesse institutionell unterstützt werden?

Zwei Aspekte lassen sich in diesem Zusammenhang als zentral bezeichnen und wurden als solche im Projekt immer wieder deutlich. Die bildenden Tätigkeiten des Kindes bewegen sich, das dürfte oben deutlich geworden sein, zwischen der Innen- und der Außenwelt des Kindes.

Die Erwachsenen prägen die Außenwelt des Kindes nicht nur, sie sind ihr Bestandteil. Indem die Erwachsenen die Räume gestalten, in denen das Kind aufwächst, bestimmen sie die Reize der Außenwelt, die das Kind wahrnimmt, aus denen es sein Bild von der Welt „bastelt“. Ein zentraler Aspekt, über den jeder Erwachsene die Bildungsprozesse des Kindes prägt, ist die Gestaltung der Umwelt. Für die Kindertageseinrichtung lassen sich konkrete Folgerungen für die Gestaltung der Räume ableiten: wenn das Kind komplexe Strukturen benötigt, damit es ein der Komplexität der Welt entsprechendes Bild dieser Welt konstruiert, müssen Räume in Kindertageseinrichtungen diese vielfältigen Strukturen beinhalten⁶.

Daraus, dass jedes Kind der es umgebenden Welt eigene Bedeutungen, eigenen Sinn zuschreiben, das Außen mit dem Innen in eine verträgliche Verbindung bringen muss, darf nicht der Schluss gezogen werden, man könne die Kinder mit und in diesen Konstruktionsprozessen alleine lassen. Jede Innenwelt, jeder konstruierende Organismus benötigt einen Rahmen, einen sicheren Hafen, der hält und aushält, denn jeder Konstruktionsprozess ist mit Anstrengung, Unsicherheit und notwendiger Haltlosigkeit verbunden. Diese Haltlosigkeit begleitet alles Neue und Unbekannte und ist eben deswegen not-

wendig. Sie muss „ausgehalten“ werden, damit Bildung stattfinden kann. Ein Kind kann die mit jedem Bildungsprozess verbundenen Unsicher- und Haltlosigkeiten nur begrenzt alleine aushalten. Wenn diese Grenze des Alleine Aushaltens überschritten ist, wird das Kind dieses deutlich machen. Es braucht dann ein Halten von außen, durch Erwachsene, die für Sicherheit und Ausgleich sorgen⁷.

Aus der Tatsache, dass sich jedes Kind, jeder Mensch nur selbst bilden kann, ergibt sich für die Erwachsenen, die mit Kindern umgehen, eine zwingende Notwendigkeit. Die Handlungen, Reaktionen, Tätigkeiten, das Verhalten des Kindes gilt es sensibel wahrzunehmen. Nur durch wirklich einfühlsames Beobachten wird eine Annäherung, die nie mehr als eine solche sein kann, an die komplexen Konstruktionsprozesse der Kinder möglich. Nur indem immer wieder diese Annäherung versucht wird, ist ein Verhalten möglich, dass den Bildungsprozessen des Kindes entspricht. Genau diese sensibilisierte Wahrnehmung, das differenzierte Beobachten der kindlichen Tätigkeiten stand im Zentrum des Projektes „Wie kommt die Welt in den Kopf?“. Indem die beteiligten LeiterInnen zwischen den Fortbildungseinheiten, in denen theoretische Hintergründe zum Bildungsverständnis erarbeitet wurden, eigene Beobachtungen in ihren Einrichtungen anstellten, diese schriftlich festhielten und im Gespräch in der folgenden Fortbildungseinheit reflektierten, sollte ein Nachdenken über die kindlichen Bildungsprozesse angeregt werden.

Fallbeispiel

Nina (3 Jahre, 10 Monate) findet einen Gorilla in einer Kiste. Sie überlegt laut, wem er gehören könnte: „Vielleicht der Lara?“. Schließlich fragt sie Ben, der ihr jedoch nicht weiterhelfen kann. Dennoch gibt Nina sich nun zufrieden. Sie lässt den Gorilla vor sich stehen und schaut Ben zu. Er baut mit Bauklötzen von „Modularix“ einen Turm. Nina nimmt sich zwei Bauklötze und legt sie in der Hand zusammen. Sie schaut zu Ben und nimmt sich einen weiteren Stein, den sie auf die zwei an-

deren legt. Nach und nach holt sie sich immer wieder einen neuen Stein und legt ihn auf die anderen. Es entsteht ein Turm. Ben schaut zu, ohne eine Reaktion zu zeigen. Während des Bauens lacht Nina herzlich und gibt dabei ein Quietschen von sich. Der Turm wird immer höher. Um die nächsten Steine darauf zu legen stellt sie sich auf einen Stuhl. Als der Turm umfällt, lacht sie laut und herzlich. Sie sammelt alle Bausteine ein und beginnt einen neuen Turm zu bauen. Erneut legt sie zwei Bausteine nebeneinander und legt darauf die weiteren Steine. Der Turm wird immer größer. Nina verwendet alle Bausteine, Ben reicht ihr die Steine zu. Als sie gerade die letzten Steine auflegt, fällt der Turm um. Sie schreit, quietscht und lacht. Ben geht weg.

Nina baut erneut einen Turm. Dieses mal legt sie drei Steine nebeneinander und baut darauf den Turm. Sie summt dabei eine Melodie. Rike kommt dazu und baut nach einer Weile mit. Nach einiger Zeit ist der Turm fertig. Nina und Rike spielen nun mit dem Turm, indem sie Teile von ihm vorsichtig erst auseinander und dann wieder zusammenrücken. Bei einer zu schnellen Bewegung fällt ein Teil des Turmes auseinander. Die Mädchen schreien, lachen und zerstören den Rest des Turmes.

Nina sucht sich nun aus den herumliegenden Steinen alle blauen Steine heraus. Sie baut einen blauen Turm. Rike beginnt daraufhin die roten Steine herauszusuchen. „Und was machen wir mit den gelben?“- fragt sie. Nina schaut sie nachdenklich an, dann lacht sie laut auf: „Eine Straße zu deinem Turm!“. Rike schaut sie ernst an: „Die reichen aber nicht aus!“ „Da springen wir eben!“- kichert Nina und legt die Steine zwischen die zwei Bauten. Beide kichern. Nina nimmt den Gorilla in die Hand und lässt ihn von Stein zu Stein springen. „Jetzt ich!“- ruft Rike. Die Sprünge werden immer schneller und höher, bis der Affe auch auf die Türme springt. Alles fällt um.

Vergnügt sammeln sie die Bausteine ein und bauen wieder neue Türme. Sie verändern sie immer wieder und beschauen gegenseitig ihre Werke. Jedes Mal, wenn sie einen neuen Turm baut,

sagt Nina: „Jetzt habe ich eine Idee!“ und unternimmt Veränderungen an ihrem Bau.

Plötzlich will Nina wieder mit allen Steinen bauen. Rike ist damit einverstanden, unter der Bedingung, dass danach sie mit allen Bausteinen bauen darf. So setzt sich das Spiel fort.

Nach einer Weile nähert sich Kirsten dem Tisch, an dem die Mädchen spielen. Sie will mitspielen und fordert für sich auch ein paar Bausteine. Rike gibt ihr welche ab, aber Nina möchte das nicht. Sie umarmt ihre Klötze und legt sich auf sie. Kirsten versucht mit Nina einige Steine zu tauschen: „Ich gib dir einen roten und du gibst mir den blauen“. Der Tausch dauert jedoch nur kurze Zeit. Nina sagt mit erstem Gesicht: „Du kannst alle haben!“ und geht weg. (die Beobachtung wurde angefertigt von Frau Christine Zwioerek, Kindertagesstätte St. Hubertus, Neuss-Reuschenberg. Die Namen der Kinder wurden von der Verfasserin geändert.) Der oben beschriebene Dialog zwischen Innen und Außen, in dem sich das Kind bildet, in dem die Welt für das Kind an Bedeutung gewinnt, vollzieht sich in der frühen Kindheit konkret in der Phantasie, im Spiel und im Gestalten. Warum und inwiefern das so ist, soll im Folgenden deutlich werden.

Nina, sozusagen die Protagonistin der Beobachtung, konstruiert verschiedene Türme. Der Bau dieser verschiedenen Türme, das immer neue Ausprobieren verschiedener Turmkonstruktionen zunächst mit dem Ziel diese stabil zu halten, sie dann jedoch dennoch auf vielfältige Weise zum Umstürzen zu bringen, scheint im Mittelpunkt von Ninas Handeln zu stehen. Der gesamte Handlungsverlauf ist geprägt durch ihre Phantasien - Ideen davon, wie ein neuer Turm aussehen und konstruiert sein, wie er zum Umstürzen gebracht werden, wie der Gorilla einbezogen werden könnte etc..

Das Phantasieren bildet einen wesentlichen Teil des kindlichen Denkens. Zunächst sind Phantasien Mitteilungen aus der Innenwelt des Subjekts, die innerpsychischen Prozessen entspringen. Diese inneren Gedanken, die Phantasien, werden allerdings deutlich durch

Formen der äußeren Wirklichkeit. In Ninas Fall artikulieren sich ihre inneren Vorstellungen schwerpunktmäßig mit Hilfe von Bausteinen, die sie in eine bestimmte Ordnung bringt. Inneres benötigt eine äußere Gestalt um so erfahr- und kommunizierbar zu werden. Gleichzeitig erweitern Phantasien aber auch die äußere Wirklichkeit. Ohne Ninas Vorstellungen eines immer neuen Turmes, wären in diesem Fall die Bausteine bloß Bausteine geblieben und eben nicht zu einem bzw. hier sogar zu immer neuen verschiedenartigen Türmen geworden. Phantasien bereichern die „Außenwelt“ durch subjektive innere Anteile, durch eigene Erfahrungen. Als Ausdruck des kindlichen Innenlebens geben Phantasien der Welt eine subjektive Bedeutung, indem in ihnen Sach- und Affektwelt miteinander verknüpft werden. Indem also der äußeren Welt durch Phantasien eine innere Bedeutung gegeben wird, findet Bildung statt. Auch in Ninas Fall wird der Umgang mit der äußeren Welt, hier mit den Bausteinen, so mit inneren Zuschreibungen und Vorstellungen versehen, dass Bedeutung entsteht. In Ninas Phantasie entstehen immer neue Ideen, wie ein Turm stabiler gebaut, aber auch wie er dann wieder umgeworfen werden könnte. Diese Ideen bringt sie mit den Gegebenheiten der äußeren Welt, hier eben den Bausteinen, in Verbindung, indem sie immer neue Türme konstruiert. Sie schreibt damit der sie umgebenden Welt subjektiven Sinn zu. Das Wirklichkeitsverhältnis des Menschen ist, wie oben bereits beschrieben, abhängig von solchen subjektiven Bedeutungen. Phantasien werden in der frühen Kindheit gebraucht, um subjektive Möglichkeiten zu entfalten mit der Welt umzugehen, um den Dingen eine eigene Bedeutung, einen Sinn zuzuschreiben, um die Welt zu verstehen.

Die erworbenen Erfahrungsmuster werden in der Phantasie nicht nur geordnet, sondern können in einer Art Probedahnen neu zusammengesetzt, ausprobiert und umgestaltet werden. Dieses geschieht zum Beispiel, wie auch hier in Ninas Fall, im Spiel. Das Spiel ist zunächst die Form kindlichen Handelns, die dem Beobachter von

Kindern, wie auch hier, spontan ins Auge fällt. Spiel ist zunächst ein allgemeiner Oberbegriff für eine Fülle von Tätigkeiten, die in sehr unterschiedlichem Grad als Spiel erlebt werden. Gerade im Spiel kann das Kind die Balance zwischen Innen und Außen, von der oben schon immer wieder die Rede war, ausloten. Die innere Spannung, mit der Nina an ihrem Spiel beteiligt ist, wird deutlich, wenn sie immer wieder laut quietscht und lacht. Die immer wieder neuen Versuche einen Turm so zu konstruieren, dass er nicht umfällt, ihn dann aber doch selbst zum umfallen zu bewegen, löst Spannung aus. Diese innere Spannung wird jedoch ertragen, scheinbar sogar als angenehm empfunden, denn Nina lacht immer wieder und setzt ihr Spiel fort. Wenn das Kind spielt, befindet es sich in einer Art Zwischenraum, sozusagen zwischen Innen und Außen. Das Kind kann hier innere Bedeutungen mit äußeren Gegebenheiten verbinden und diese Verbindung erproben, bevor es dieses in der Realität wirklich tun muss.

Auch im Gestalten werden innere Vorstellungen und Eindrücke mit der äußeren, das Kind umgebenden Welt konfrontiert und findet so Bildung statt. Ninas vielfältiger Turmbau lässt sich hier als solcher Gestaltungsprozess beschreiben. Im Gestalten bestimmter äußerer Materialien und Gegenstände, hier der Bausteine, durch innere eigene Vorstellungen werden Innen und Außen erneut verknüpft. Indem Nina immer neue Türme baut, verschiedene Fundamente wählt, verbindet sie die Bausteine mit subjektiven Deutungen. Indem das Kind gestalterisch bestimmte äußere Materialien subjektiv deutet, entsteht Bedeutung, bildet sich das Kind.

Ninas Turmbau bzw. das damit verbundene Umwerfen desselben, also ihr Umgang mit der äußeren Welt, ist eng mit Gefühlen, Spannungen und subjektiven, inneren Zuschreibungen verwoben. Der reine Konstruktionsprozess, das Lernen einen Turm zu bauen, der stehen bleiben würde, wenn man es denn wollte, und die damit verbundenen Erkenntnisleistungen, wie eine Vorstellung von

[6] Anregungen zur praktischen Umsetzung einer vielfältigen Raumgestaltung in Kindertagesstätten finden sich bei von der Beek, 2001.
[7] vgl. Schäfer, 1995.

Gleichgewicht, Stabilität, physikalische Grundkenntnisse hängen mit dieser inneren Beteiligung zusammen. Nina ist innerlich beteiligt, bringt Innen und Außen in Verbindung und bildet sich so. Neben den hier aufgezeigten Aspekten spielen verschiedene weitere Bedingungen und Momente in Ninas Bildungsprozess in diese Situation mit ein. Deutlich wird, dass frühkindliche Bildung komplex ist und nicht auf den Erwerb einzelner Funktionen beschränkt werden kann. Für jedes Kind besteht die Aufgabe aus der Vielfalt der sie umgebenden Welt „die Aufmerksamkeitszonen herauszufiltern, denen Bedeutung zukommt“⁸. Auch Nina entscheidet sich. Sie wendet sich zunächst von dem Gorilla ab, entdeckt die Bausteine und hält diesen die Treue - auch als verschiedene andere Kinder auftauchen. Dennoch, auch diese anderen Aspekte neben den Bausteinen der Gorilla, Ben, Rike und Kirsten spielen eine Rolle in Ninas Bildungsprozess und werden ebenso selber wechselseitig herausgefordert. In regelmäßigen Abständen wurden die von den TeilnehmerInnen angefertigten Beobachtungen im gemeinsamen Gespräch reflektiert. Es wurde versucht, eigene persönliche Zuschreibungen zu verdeutlichen und von dem zu trennen, was wirklich in der Situation zu sehen war. Verschiedene Deutungen wurden im Gespräch abgewogen und immer wieder am Inhalt der ursprünglichen Beobachtung gemessen. Facetten frühkindlicher Bildung wurden fixiert, Aspekte der (Selbst-) Bildung des Kindes in der Einrichtung ebenso geklärt, wie kindliche Tätigkeiten im Kontext von Bildungsprozessen beispielhaft festgehalten.

Die Themen der vielfältigen Bildungsprozesse der Kinder waren immer andere. Weiterhin sensibel das kindliche Handeln und Nicht-Handeln wahrzunehmen bleibt insofern auch nach Abschluss des Projektes dringende Notwendigkeit. Nur so ist es möglich, den selbsttätigen Bildungsprozessen des Kindes angemessen gerecht zu werden.

[8] Schäfer, 2001, S.8.

Literatur

- Damasio, A. R.** (2000)
Descartes Irrtum - Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 5. Auflage. München.
- Dornes, M.** (1999)
Der kompetente Säugling. 10. Auflage. Frankfurt a.M.
- Gopnik, A. / Kuhl, P. / Meltzoff, A.** (2000)
Forschergeist in Windeln - Wie ihr Kind die Welt begreift. München.
- Humboldt, W. v.** (1960)
Werke I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart.
- Laewen, H.-J.** (1998)
Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Skript des Vortrages „Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“. Berlin.
- Laewen, H.-J.** (2000)
Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Skript zum Referat zur Abschlussstagung des gleichnamigen Modellprojektes. Berlin.
- Schäfer, G. E.** (1995)
Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim/ München.
- Schäfer, G. E.** (1999)
Sinnliche Erfahrung bei Kindern. In: Lepenies, A./ Nunner-Winkler, G./ Schäfer, G. E./ Walper, W.: Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. München.
- Schäfer, G. E.** (2001)
Frühkindliche Bildung - Zehn Thesen. in: klein & groß. Heft 9. S. 6-11.
- Singer, W.** (1996)
Die Entwicklung kognitiver Strukturen - ein selbstreferentieller Lernprozess. in: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Gedächtnis: Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt a.M.
- Singer, W.** (2001)
Was kann ein Mensch wann lernen. Vortrag anlässlich des ersten Werkstattgespräches der Initiative Mc Kinsey bildet. <http://www.mpif-frankfurt.mpg.de/global/np/mckinsey.htm>. Frankfurt a.M.
- von Hentig, H.** (1998)
Bildung. Weinheim / Basel.
- von der Beek, A. / Buck, M. / Rufenschach, A.** (2001)
Kinderräume bilden - ein Ideenbuch für die Raumgestaltung in Kitas. Neuwied / Berlin.

Aus der Sicht des „normalen Glaubens“

Abschlussplenum



Konrad Beikircher

Kabarettist

„Wer Bildung für Kinder will, braucht mehr als Bücher und gute Konzepte. Er braucht Lebenserfahrung und besonders Lebensfreude. Auf den Punkt gebracht: Humor!“ Das ist nur eine der Aussagen, die Konrad Beikircher den tosenden Applaus der über 400 TeilnehmerInnen der Fachtagung einbrachte. In seiner bekannten, von vielen so geliebten offenen und direkten Art, gab er persönliche Erfahrungen aus seinem Privatleben als Ehemann und fünffacher Vater preis, ganz nach dem Motto „Bildung von Anfang an – aber wer bildet hier eigentlich wen?“ In einer flotten Folge von Anekdoten zu seinen Erfahrungen mit der Alltagspraxis in Tageseinrichtungen für Kinder war nicht nur sein sozialpädagogischer Sachverstand zu erkennen, sondern er konnte auch reizvolle Impulse aus der Sicht eines Außenstehenden liefern. Als Organisatoren der Fachtagung waren wir ziemlich aufgeregt, ob das alles klappen würde, mit einem in und um Köln so prominenten Zeitgenossen. Jetzt, mit einigen Tagen Abstand zu diesem Ereignis, sind wir dankbar und froh, dass unsere ehemalige Kollegin Hedwig Andreae dieses unbezahlbare Ereignis vermittelt hat.

Markus Linden-Lützenkirchen