

Entwicklung nach unten denken

Türkische Kirschen

Von den Herausgebern einer Internet-Fachzeitschrift¹ wurde folgende Problemstellung publiziert: „Im Sachunterricht wurden die unterschiedlichen Obstsorten behandelt. Im anschließenden Test sollten die Kinder den jeweils richtigen Namen des Obstes anhand einer entsprechenden Zeichnung benennen. Ein Mädchen kannte alle Sorten. Allerdings schrieb sie die Begriffe auf Türkisch neben die Zeichnungen. Hat sie die Aufgabe gelöst?“

Mit türkischen Studentinnen erörtere ich das Problem. Wir stellen uns vor, das Mädchen ist noch nicht lange in Deutschland. Zu Hause in der Türkei stehen Obstbäume im Garten der Großeltern. Im Frühjahr hat sie die Kirschblüte erlebt als Auftakt zum Blütenreigen des Obstjahres. Sie hat die abfallenden Blütenblätter gesammelt, um Muster zu legen. Später hat sie Kirschzwillinge am Ohr getragen. In der Pflaumenzeit ist sie täglich im Garten gewesen, um von den dicken Eierpflaumen zu kosten, bevor die länglichen Zwetschgen zur Reife kamen. Sie weiß, dass man mit unreifen Pflaumen vorsichtig sein muss, wenn man Bauchweh vermeiden will. Später, in der Apfelzeit, hat sie mit ihren Freundinnen in den niedrigen, gedrunghenen, buschig ausladenden Ästen des alten Apfelbaumes gesessen. Die Birnen schmeckten immer etwas holzig und unreif. Aber wenn die Großmutter sie in Zuckerwasser gekocht und danach in Gläser eingeweckt hatte, schmeckten sie köstlich. Ganz anders als die Erdbeeren, die zwar süß, aber matschig und blass aus den Gläsern kamen. Oft hat sie den Großvater zum Markt in die nahe Stadt begleitet, wo er die Erzeugnisse seines Gartens feilbot. Sie kannte die Rituale, nach denen die Preise ausgehandelt wurden, sie kannte die Preise, wusste, dass man zwei Säcke Äpfel verkaufen musste um dafür den Stoff zu erstehen, aus dem die Großmutter ein Kleid nähte. Später im Herbst änderte sich die Welt. Die Obstblätter leuchteten auf, jedes in seinen Farben, bevor sie blass wurden. Manchmal ging sie dann in den Garten, um die welken Blätter abzuschlagen. Vielleicht ließ sich ja die Zeit beschleunigen, bis wieder neue, frische Blüten und Blätter austreiben konnten. Alles hatte in dieser Welt seinen Namen. Der Name hatte einen besonderen Klang. Er roch nach Kirschen, Äpfeln und Pflaumen, auch nach der Großmutter und dem Zuckerwasser, in dem die Birnenstücke garten. In den Namen widerhallten die knatternden Motorengeräusche des Traktors, auf dem das Obst zum Markt gefahren wurde, auch die geheimen, vertrauten Plaudereien mit der Freundin im Apfelbaum.

Wir stellen uns vor, das türkische Mädchen sitzt vor seinem Arbeitsblatt mit den „behandelten“ Obstsorten in der deutschen Schule. Auf dem Blatt Abbildungen von Kirschen und Pflaumen, daneben ein Strich. Als der Blick auf die Pflaumen fällt, beginnen sie zu riechen, zu schmecken. ERIK – ELMA – KIRAZ – ARMUT. Die staubige Hitze des Marktes, das Klirren der Einmachgläser. Bilder, Namen, Gerüche, die ins Leben tauchen.

Wir stellen uns vor, nebenan sitzt ein Kind, das nie in einem Apfelbaum saß, dessen Äpfel in Plastiktüten aus dem Supermarkt geliefert werden, geschält, geschnitten, entkernt, in der Tupperware-Box aus dem Ranzen gefrühstückt. Das Kind hat sämtliche Obstsorten auswendig gelernt. Die Namen hat es fein säuberlich in deutscher Sprache neben die armseligen Obstbildchen geschrieben.

¹ www.widerstreit-sachunterricht.de

Die Herausgeber der Internetzeitschrift konnten zufrieden sein. Ihre Frage fand ein lebhaftes Echo. Die meisten Antworten lauteten „ja“ oder „nein“ oder zumindest „teils ja – teils nein“. Selbstverständlich wurden dazu Begründungen geliefert. Jedes Ja, jedes Nein musste dabei unterstellen, wie immer es auch begründet wurde, dass es ein Richtig und Falsch gibt, welches in den Dimensionen eines Arbeitsblatts verortet werden kann: Zum Beispiel in der festgelegten Beziehung zwischen Namen und Dingen. Der türkische Name ist hier falsch – in der Türkei wäre er richtig. Oder: Auch hier in Deutschland ist der türkische Name richtig. Oder: Zumindest übergangsweise ist er richtig – bis das Mädchen besser deutsch sprechen kann. Oder: Ja, aber schreib es noch einmal besser auf – nicht jetzt, vor allen anderen, aber doch später, nach dem Unterricht. Auf jeden Fall bleibt die objektive Beziehung, die das Arbeitsblatt zwischen Namen und Dingen herstellt, eine Grundlage, auf die sich das Wissen, auch die schulische Überprüfung des Wissens, verlässt. Auf dieser Grundlage – so die Unterstellung – lässt sich Schule bauen. Natürlich müssen die Arbeitsblätter in ihren Ansprüchen wachsen. Idealerweise wachsen sie so, wie es die nationalen und internationalen Vergleichsstudien vormachen. Sie teilen das Wachstum in Kompetenzstufen ein. Gefragt wird dann irgendwann nicht mehr nach Äpfeln und Birnen, sondern: „Welches Tier säugt seine Jungen – Huhn, Frosch, Affe oder Schlange?“ (Kompetenzstufe 3) oder „Welche Glühbirnen werden leuchten?“ Die Frage bezieht sich auf Stromkreise, die alternativ Luft, einen Nagel, eine Münze, ein Radiergummi überbrücken (Kompetenzstufe 4)².

Dass das Wissen eine objektive Seite hat, kann nicht abgestritten werden. Sie besagt, wo das Wissen ankommen soll. Der Ort der Ankunft kann von außen maßgeblich festgelegt werden. Ob und wo einer angekommen ist, kann so überprüft und verglichen werden. Die Ankunft kann unterstützt und gefördert werden. Arbeitsblätter können z. B. überprüfen, ob die Namen bei den Dingen angekommen sind. Aber das Wissen hat auch eine subjektive Seite. Sie besagt, wo das Wissen herkommt. Kommt es aus dem gelebten Obstgarten der Großeltern oder aus der Tupperware-Box? Was machen Arbeitsblätter, was machen Schule und Unterricht mit dem Wissen, wenn sie nur auf seine objektive Seite setzen? Sie geben möglicherweise einem Kind null Punkte für ein Weltwissen, dessen Dimensionen sie auch bei voller Punktzahl gar nicht hätten fassen können, so wie sie andererseits blind sind für das Unwissen. In beiden Fällen steht Bildung auf dem Spiel. Tatsächlich gleicht unsere organisierte schulische Bildung noch immer allzu sehr dem Arbeitsblatt, weniger dem Garten der türkischen Großeltern. Nicht nur seine Objektivität macht das Arbeitsblatt so attraktiv für eine Schule, die auf aufbauendes Wissen setzt. Auch seine Ernsthaftigkeit, Planmäßigkeit und Zielstrebigkeit, die dem Lernen zu arbeiten gibt. Dagegen scheint sich das Leben im Garten der türkischen Großeltern doch allzu sehr in den unverbindlichen und unkalkulierbaren Bewegungen des Kinderspiels zu verlieren.

Dürfen Kinder noch spielen?

Die Frage ist ernst gemeint. Sie wird tatsächlich gestellt. Sie drängt sich auf angesichts neuer Ansprüche an die frühe Kindheit, Bildung zu garantieren³. Dürfen Kinder noch spielen? Oder ließe sich die Zeit nicht besser nutzen? Für gezieltes, geplantes, für richtiges, wichtiges Lernen, für ein Lernen, das auf die Schule vorbereitet? Für ein Lernen, das schon früh vorbeugt, später den Anschluss in einer Schule zu verlieren, in der sich nach oben hin Lebenschancen entscheiden? Für ein Erlernen der Sprache, der Grundlagen des Schriffterwerbs, des mathematischen Denkens, des naturwissenschaftlichen Experimentierens – alles Bildungsgüter, die sich im internationalen Bildungswettbewerb als konkurrenzfähig erweisen. Muss es dem Kinderspiel an den Kragen gehen, wenn in die vorschulische Kindheit immer mehr bildungswichtige Ansprüche hineindrängen?

² Die Beispiele sind der IGLU-Studie entnommen.

³ Vgl. Elschenbroich 2001 u. 2005; Fried u. a. 2003; Fthenakis 2003; Laewen/ Andres 2002a u. 2002b;

Wie spielen Kinder? Ein Beispiel⁴: Der Junge kniet auf der unteren Spitze der Schaumstoffsi-
chel. Im Zurückschwingen richtet sich der Körper auf, während sich die linke Hand flach au-
ßen an die Spitze des Sichelbauchs legt, die Bewegung gleichermaßen ziehend und haltend.
Als die Sichel senkrecht auf dem Kippunkt steht, geht auch die zweite Hand zur Spitze, wäh-
rend die Knie beginnen, sich immer fester in die Sichelwanne einzudrücken. Als die Sichel
langsam aus der Senkrechten wieder nach vorne schwingt, senkt sich der Blick, Arme und
Hände gleiten in einen immer spitzeren Winkel. Erst im Abtauchen richtet sich der Kopf auf,
als suche er Rettung aus der fallenden Bewegung. Immer steiler schiebt sich nun das Gesäß
nach hinten auf, während sich die Sichel vorne senkt. Gleichzeitig klemmen sich die ange-
winkelten Fußrücken an die hinten aufsteigende Sichelspitze, hängen so den ganzen Körper
ein, der sich vorne an den Händen entspannen darf und nur noch in den Ellbogen ein festes
Widerlager sucht. Eine Weile schweben Sichel und Kind in steiler Tauchlage, dann ziehen
sich die Hände zurück, erst die eine, dann die andere, die Finger ausgefächert eine breite Stüt-
ze gebend. Unmerklich beginnt nun der Rückschwung, bei dem sich der Oberkörper zuerst
dicht in die Sichelwanne hineinduckt, um dann, als der Scheitelpunkt überschritten ist, den
Kopf voran aus der Schwungbewegung wieder aufzutauchen, das Gesäß nachziehend, die
Hände gespreizt nach vorne schiebend, wobei sich die Linke wieder von oben auf die Spitze
des äußeren Sichelbauchs legt. Im Abbremsen des Rückwärtsschwungs gleitet der Blick, der
bislang die Hände an der Spitze fixierte, zur Seite, scheint nach hinten zu lauschen, als die
Sichel, fast senkrecht, den riskanten Spitzpunkt erreicht hat.

Das Kind gibt eine Bewegung in die Sichel. Immer und immer wieder. Insgesamt dauert sein
Spiel, von dem hier nur der erste Schwung dargestellt wurde, fünfzehn Minuten. Die Bewe-
gung ist nicht immer die gleiche. Ständig verändert sie sich, geht in Variationen, steigert sich,
gewinnt an Komplexität. Am Ende dreht sie sich von der Seite in die schaukelnde Sichel, um
sich jedes Mal ihrem Schwung entgegen zu werfen, abzubremsen und in die Gegenrichtung
einzutauchen. Diese Bewegung ist nicht blind. Sie kommt aus einem inneren Konzept. Innen
hat sie eine Erwartung, eine Idee, manchmal wohl auch nur ein Gefühl, wo sie außen ankom-
men soll. Außen trifft sie dann auf eine Welt, die ihre eigenen Gesetze hat. Deshalb kommt
sie jedes Mal anders aus der Sichel zurück, als sie hinein gegeben wurde. Deshalb ist sie vol-
ler Überraschungen, ungeahnter Wendungen, die gelegentlich, wenn sie unvermittelt abglei-
ten, auch erschrecken können. Deshalb ist die Bewegung aufs höchste gespannt. Sie trägt das
Risiko zu scheitern. Beständig muss sie auf der Hut sein, nicht zu kippen, nicht abzustürzen.
Am Rande des Kippens entlang schaukelnd, muss sie alle Fasern anspannen, den Atem anhal-
ten. Dabei sucht sie immer wieder dahin zu gelangen, wo sie noch nie zuvor war – oder noch
nicht so oft, oder noch nicht so richtig: Kopfüber geht sie ins Abtauchen, gleitet in ein genüs-
sliches Auftauchen, dreht sich um die eigene Achse, schnell unerwartet empor. Sie traut sich
in immer neue Zonen, tastet sich an Grenzen heran, rettet sich erst im letzten Augenblick,
gewinnt dabei immer neue Empfindungen und Eindrücke der Welt. Wenn sie auf Dauer ge-
lingen will, muss sie die Gesetze der Sichel, auf die sie außen stößt, innerlich vorwegnehmen.
Sie muss sich innerlich an die äußeren Verhältnisse anpassen. Sie muss lernen.

Fünfzehn Minuten lang geht die Bewegung in immer neue Variationen. Was immer sie dabei
in die Sichel hinein zu geben vermag, es wird ihr zurückgegeben. Zurückgegeben wird ihr die
Freude, sich zu bewegen, ihr stärkster Antrieb. Zurückgegeben wird ihr die Spannung, jener
schmale Grat, auf dem die Bewegung zwischen Gelingen und Scheitern entlang balanciert.
Auch die Neugierde wird ihr gegeben, die Lust und die Spannung, sich auszuprobieren, neue
Wendungen zu erproben. Dann der Mut, sich bis an die Grenze des Kippens vorzutasten.
Auch die Geschicklichkeit: Indem sich die Bewegung einspielt, erweitert sie ihre Möglichkei-
ten. Sie kann immer mehr wagen, kann immer mehr ausprobieren. Zurückgegeben wird ihr
die Phantasie, innen etwas vorwegzunehmen, was sie außen noch gar nicht so genau kennt.

⁴ Das vollständige Beispiel findet sich in meinem Artikel „Frühe Bildung“ in Scheidewege, Bd. 35, Jg. 2005/06.

Die Geduld, äußere Verhältnisse auszuhalten, auch wenn sie schwierig sind und die Bewegung bremsen. Die Hingabe an den Augenblick (vgl. Scheuerl 1954, 98 ff.), die alles beiseite lässt, um sich hellwach auf den Punkt hin zu konzentrieren. Die „innere Unendlichkeit“ (vgl. ebenda S. 72 ff.), der Reichtum des Erlebens. Der Ausdruck: In jede Bewegung legt das Kind Sinn und Bedeutung, um sich darin selbst zur Geltung zu bringen. Und die Freiheit, sich selbst neu zu entwerfen und zu erproben. In alledem ist die Bewegung eine zutiefst bildende Bewegung. Jedes Mal trägt sie das Kind über sich hinaus. Ohne solche Bewegungen käme die Bildung nicht weit.

Experimentieren mit Luft

Was ist Luft? Luft ist etwas. Luft ist nicht Nichts. Wo Luft ist, kann nicht gleichzeitig etwas anderes sein. Alles braucht seinen Platz. Auch Luft braucht ihren Platz. Schon kleine Kinder lassen sich herausfordern, Naturphänomene bewusst wahrzunehmen und zu deuten. Schon vor ihrer Schulzeit können ihnen „Experimente“⁵ angeboten werden, geplante, didaktisch-methodisch begründete und angelegte Situationen, die Kinder anregen, über die Dinge nachzudenken, sie antizipierend oder reflektierend zu deuten und sich untereinander darüber auszutauschen. Dass Luft etwas ist, können Kinder beispielsweise erfahren, wenn sie ein leeres Glas kopfüber in einer wassergefüllten Schüssel versenken. Dabei stellen sie fest, dass der Wasserspiegel im Glas heruntergedrückt wird, während er außerhalb oben bleibt. Was kann das Wasser herunterdrücken, wenn doch das Glas leer ist? Oder ist das Glas doch nicht leer? Was könnte drin sein? Wenn man es zur Seite neigt, steigen Blasen an die Oberfläche. Woraus bestehen die Blasen – „Blubberblasen“, wie die Kinder sie nennen? Aus Nichts, aus Wasser oder aus Luft? Wie kann man das prüfen? Ein Vorschlag greift den Wunsch zweier Gummibärchen auf, die in einer mit Watte ausgepolsterten Teelichtfassung sitzen, um eine Tauchfahrt auf den Grund der Wasserschüssel zu unternehmen – aber doch bitteschön so, dass sie nicht nass werden. Findige Kinder stülpen das leere Glas als Tauchglocke über das Bärchenboot. Sie wenden nun technisch an, was eben noch Gegenstand des Wahrnehmens und Deutens war. Zweck solcher Experimente ist, frühzeitig Fundamente zu legen, auf denen die spätere Entwicklung – zumal die Schule – bauen kann. Dabei steht die Hoffnung Pate, dass sich darauf später mehr und höher bauen lässt als bisher. Die Fundamente, um die es hier geht, werden als „mentale Konzepte“ gehandelt: Vorstellungen, Begriffe, in denen Menschen, auch kleine Kinder schon ihre Welt ordnen. Solche Konzepte kann man Kindern nicht von außen geben. Sie müssen sie innen selbst bauen. Dazu brauchen sie Baustellen. Als geeignete Baustellen werden ihnen Experimente angeboten.

Vergleichen wir das Experimentieren mit dem Spiel des Jungen auf der Sichel. Das Spiel ist – auch wenn es gelegentlich innehält, um der Bewegung nachzusinnen oder um sie vorwegzunehmen – mehr ein Spiel des Körpers. Das Experimentieren dagegen fordert – auch wenn es mit Gläsern und Wasser hantiert – mehr eine geistige Auseinandersetzung: ein bewusstes Vorstellen, ein Nachdenken und Ergründen und ein Darüber-Sprechen. Dennoch profitiert das mehr geistige Experimentieren von den Qualitäten, die das mehr körperliche Spiel hat. Es profitiert von seiner Lust, sich auf etwas einzulassen, von seiner Spannung und seiner Aufmerksamkeit, seiner Neugierde, von der Unersättlichkeit, etwas auszuprobieren, von der Intensität des Erlebens und von seinem Erfindungsreichtum. Im Spiel ist bereits alles enthalten, was auch das Experimentieren braucht. Fehlte das Spiel, bräuchten wir mit dem Experimentieren wohl erst gar nicht anzufangen. Mehr noch: Die Bewegung des Jungen weiß von der Welt. Was sie weiß, testet sie beständig aus, um so ihr Wissen weiterzuentwickeln. Das gilt für die Physik des Drehens und Fallens, Schaukelns, Bremsens und Beschleunigens. Was Kinder noch nicht in Worte, in bewusste Vorstellungen und explizites Wissen fassen können,

⁵ Vgl. etwa Lück 2000 u. 2003; www.ealytechnicaleducation.org;

das können sie schon tun und empfinden. Was die Physik ihres Körpers anbelangt, sind Kinder nicht weniger wissend als Erwachsene. Dennoch ist ihnen diese „Körperphysik“ nicht schon fertig in die Wiege gelegt. Um sie zu entfalten, brauchen Kinder die wiederholte Begegnung mit der Welt. In solchen Begegnungen probieren sie ihr Wissen aus. Auch das physikalische Körperwissen müssen sie sich erspielen. Um ins Nachdenken, in die Sprache, in die Begriffe und Modelle, in mentale Konzepte zu kommen, muss die Physik zuvor körperlich gelebt worden sein.

Von der Tiefe des Verstehens

Auch das Experimentieren mit Luft und Wasser käme nicht weit, wenn das explizite Wissen, auf das es aus ist, nicht schon längst im Welterleben implizit angelegt wäre. Als lebendiges, körpernahes Wissen, das sich im Spiel des Kindes mit seiner Welt gebildet hat. Von einem wirklichen Wissen, von einem Verstehen, lässt sich erst dann und in dem Maße sprechen, wenn das, was außen in der Welt verstanden werden soll, auf möglichst vielfältige Weise mit dem verbunden wird, was innen bereits angelegt ist: mit den Spuren der Erinnerung, die auch ins Weltempfinden gehen, in ein Körperwissen, auch in Beziehungen zu anderen Menschen, in Gewohnheiten, Regelmäßigkeiten, Wertigkeiten, auch in bewusste Vorstellungen, Deutungsmuster, in die Sprache.

Wenn das so ist, sollte sich die Pädagogik der Vorschulzeit, auch die der Schulzeit davor hüten, Experimente allzu oberflächlich anzulegen. Vor allem muss vor dem Missverständnis gewarnt werden, frühe Experimente bereits als Fundamente zu begreifen. Damit sie gelingen können, brauchen sie den ganzen Reichtum des vorgängigen Kinderspiels. Sie brauchen die Breite, Intensität und Tiefe einer frühen reichen Welterfahrung, in der Kinder immer neu ausprobieren, was sich in der Welt finden lässt. Aufgesetzte Experimente führen nicht weiter. Ein Beispiel: Kinder sitzen vor einer brennenden Kerze. Was passiert mit der Kerze, wenn man ein Glas darüber stülpt? Sie geht aus, ist die einhellige und ganz selbstverständliche Antwort. Warum geht sie aus? Weil es heiß wird, und dann schwitzt die Kerze. Weil das Glas brennt. In solchen Antworten greifen Kinder zurück in ihr Leben. Wo sollen sie auch anders hin greifen? Nur so können sie experimentelle Phänomene deuten, dass sie sie vergleichen mit dem, was sie gelebt, gespielt haben, was sie implizit schon wissen. Aus dem Vergleichen, aus dem Erinnern, dem In-Beziehung-Setzen kommt dann die Sprache, kommen die Vermutungen, Deutungen, kommt das explizite Wissen. Die Kerze schwitzt, das Glas brennt. Weit weg liegt da der Sauerstoff, der insgeheim durch die Experimentieranleitung begrifflich aufgeschlossen werden soll. Schlechten Gewissens zollen die pädagogischen Leiter des Experiments dem Sauerstoff am Ende doch noch Tribut. Nachdem die Kinder die Situation auf ihre Weise gedeutet haben, erzählen sie, was „wirklich“ passiert, dass nämlich die Flamme an Sauerstoffmangel erlischt. Ob der Sauerstoff so ähnlich wie eine Gurke schmeckt? Eine aufgesetzte Erklärung, ohne Verbindungen zum Kinderleben, zum Kinderspiel. Ebenso aufgesetzt wie jene Erklärung, die ein Kind aus dem Fernsehen mitbringt, um damit das Gespräch zu ersticken, ehe es richtig angefangen hat: Kerzen brauchen Luft zu atmen. Im abgeschlossenen Glas verbraucht sich die Luft. Die Kerze erstickt.

Kinder brauchen keine aufgesetzten Experimente. Das schadet ihrer Entwicklung eher, als ihr zu nutzen. Sicher bringt es Kinder weiter, wenn wir Erwachsenen sie herausfordern, ihre Welt zu deuten. Dazu können wir uns auch passende Experimente ausdenken. Aber wir sollten uns davor hüten, Kinder zu „richtigen“ Deutungen anzuhalten. Die Kinderwelt als naturwissenschaftliches Curriculum, das „kinderleicht“, aber bitte naturwissenschaftlich korrekt beginnt, um so den rechten Anschluss nach oben zu bahnen: zur Schule, zum Weltwissen der Naturwissenschaften – eine solche Kinderwelt, fixiert auf das von oben her definierte rechte Verstehen, würde dem Verstehen unten den Boden entziehen. Das ist noch immer ein Hauptproblem unserer Schule. Das Problem begegnet in Obstlisten, die den rechten Namen einfordern,

ohne zu wissen, wie es sich anfühlt, in einem Apfelbaum zu sitzen. Mit Hilfe solcher Obstlisten lassen sich, fernab des wirklichen Weltverstehens, Fehler ankreiden. Welch ein Verlust, wenn wir diese Art von Obstlisten, wenn wir diese Art von Experimenten von oben her auf Kosten des Kinderspiels in die frühe Bildung hineindrücken würden!

Wir sollten Entwicklung stattdessen mehr nach unten denken. Tatsächlich stellen wir uns Entwicklung metaphorisch als Treppe vor, als Leiter, zumindest als kontinuierlichen Anstieg. Was die Entwicklung voranzubringen scheint, sind Anregungen und Herausforderungen von oben her, aus der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski). Auf diesem Weg – so versichern uns die Modelle der Entwicklungspsychologie – löst sich das Denken und Erkennen der Welt immer mehr aus den lebendigen Bindungen an diese Welt. Es geht den Weg der Ablösung, der Abstraktion. Diese Sicht der Entwicklung ist einseitig. Das Denken und Erkennen, das Verstehen braucht ebenso sehr die konkrete Weltbegegnung. Entwicklung führt nicht nur in die Höhe der Abstraktion, sie führt ebenso in die Breite, Intensität und Tiefe der Welterfahrung. Breite: Im Kinderspiel ist die Bewegung der Exploration, die überall hin möchte, die immer neue Begegnung sucht. Je größer das Spektrum solcher Weltbegegnungen, desto mehr findet das Verstehen, an dem es anknüpfen kann. Intensität: Wie eindrücklich, wie oft muss man einem Phänomen begegnet sein, damit sich stabile Verknüpfungen – die Hirnforschung spricht von Synapsen – herstellen lassen? Das Spiel des Jungen mit der Sichel zeigt, dass seine Bewegung in immer neue variierende Wiederholungen geht, dass es auf Steigerung aus ist, so als suchte sie in den Wiederholungen und Steigerungen eine Intensität des Erlebens, die Gewissheit und Bestätigung gibt. Tiefe: Dass Kinder die Gesetze der Welt in ihren Körper, in ihr körperliches Spiel nehmen, ist möglicherweise eine Voraussetzung dafür, dass sie diese auch in ihren Geist nehmen können, in die Sprache, ins Bewusstsein, ins Denken, ins Argumentieren. Wie sollen Kinder eigentlich feststellen, dass Luft etwas ist, wenn sie die Luft nicht auf vielfältige Weise gespürt haben: als Wind, als Blasen unter Wasser oder als Rauschen in den Baumkronen.

Verstehen begründen – pädagogische Überlegungen

Ja, Kinder dürfen weiterhin spielen. Das behindert nicht etwa das Experimentieren und all die anderen wichtigen Angebote, die wir neuerdings wieder verstärkt in die vorschulischen Bildungszusammenhänge hineinbringen. Im Gegenteil: Wenn das Kinderspiel fehlte, käme das Experimentieren nicht weit. Dass Luft etwas ist, mag Kindern erstmals in einem solchen Experiment bewusst werden. Voraussetzung dazu ist, dass ihnen die Luft auf vielfältige Weise im Spiel begegnet ist. Im Schwimmbad, als sie einen Ball unter Wasser drücken, ihn loslassen und wieder herausspringen lassen, als sie selbst unter Wasser tauchen, den Atem anhalten, Luftblasen nach oben schicken, beim Blasen, Prusten und Blubbern an der Wasseroberfläche. Beim Spülen, wenn sie Gefäße ins Wasser drücken und wieder herausziehen. Wenn sie Seifenblasen schweben lassen. Wenn sie einen Luftballon aufblasen, hin und her schlagen, zusammenquetschen wollen, ihn aufgeknötet mit schlappernden Geräuschen durchs Zimmer jagen lassen oder das Spundloch breit ziehen und quietschend die Luft herausdrücken. Beim Spiel mit der eigenen Luft: tief einatmen, Luft anhalten, ausatmen. Oder beim Spiel mit der Luftpumpe: etwas aufpumpen, das Ventil mit dem Daumen zuhalten, fest gegen drücken oder den Daumen ansaugen. Wenn sie in den Wind laufen, Haare Kleidung, Bänder oder Tücher flattern lassen. Wenn sie dem Spiel des Windes zusehen: Bäume, Blätter, Wolken und Regen im Wind. Selber Luft, Wind machen: blasend eine Feder in der Luft halten, eine Pustelblume anblasen, ein Windrad drehen, ins Feuer blasen. Und schließlich das Spiel mit dem Fliegen: einen Papierflieger gleiten lassen, einen Drachen hinter sich herziehen ... Unerschöpflich sind die Spiele, in denen Kinder erfahren, dass Luft etwas ist, dass sie trägt, dass man auf ihr fliegen kann, dass sie Platz braucht und dass man sie spüren kann.

Aber nicht jedes Spiel gleicht dem Spiel des Jungen auf der Sichel. Das Spiel der Kinder kann beschädigt werden, kann verkümmern. Deshalb braucht es die Fürsorge der Erwachsenen. Wie alle Bildung, braucht es Gelegenheiten, Herausforderungen und Anregungen. Wo es zu scheitern droht, braucht es Ermutigung und Unterstützung. Vor allem braucht es die Freiheit sich auszuprobieren, sich an Grenzen heranzutasten, ins Risiko zu gehen. Dazu braucht es etwas, das zu spielen verlohnt. Einrichtungen der vorschulischen Bildung, auch die Schule selbst, müssen sich elementar um die Förderung des Spiels kümmern. Das gilt für seine Beobachtung und Diagnose, für die ausgleichende begleitende Spielförderung, wenn Kinder nicht spielen können, und für die Schaffung sinnvoller Spielgelegenheiten. Aus der spielerischen, explorativen Weltbegegnung wachsen die Fundamente des Verstehens. Auf dieser Grundlage lassen sich dann sinnvoll pädagogisch gestaltete Situationen bauen, die Kinder herausfordern, ihr implizites Wissen zu explizieren, aufbauend zu ordnen, in Begriffe und Modelle zu fassen.

Solche Situationen leben aus Gesprächen, die Kinder und Erwachsene angesichts wichtiger und erstaunlicher Begebenheiten zusammenführen. Solche Gespräche müssen nicht warten, bis die Zeit für „Experimente“ reif ist. Sie beginnen beiläufig als frühe Wegbegleiter des Kinderspiels. Schon hier korrespondiert der Reichtum früher Welterfahrung mit dem Reichtum der frühen Kommunikation. Darin liegt mehr als nur sprachliche Anregung. Darin liegt Vertrauen und Ansporn, Zuwendung und Interesse, Beziehung, Beteiligung, Begegnung mit wichtigen Themen und Deutungen des geteilten Lebens. Jünger (1953) hat darauf aufmerksam gemacht, dass das Spiel der Kinder ganz auf „Ahmung“ auf Nach- und Vorausahmung kultureller Lebenszusammenhänge eingestellt ist. In den Mutter- und Koseliedern Fröbels begegnen wir einer in Liebe und Nähe gegebenen dichten Kommunikation, die die Bewegungslust des Kindes aufgreift, um sie in kulturelle Sach-, Sinn- und Bedeutungszusammenhänge hineinzuführen – ein Paradigma der Erziehung. Wenn Erzieherinnen sich ins Spiel der Kinder begeben, um seine Bewegung in Sprache zu holen, indem sie nachfragen, Deutungen der Kinder erfragen, selbst deuten und so auch das Gespräch der Kinder untereinander anregen, folgen sie diesem Paradigma. Das gilt auch für die regelmäßigen Gespräche, in denen Kinder Gelegenheit erhalten, ihr Spiel, ihr Leben, ihr Welterleben zu kommunizieren.

Auch dicht an den Experimenten lassen sich Gespräche führen, die das Spiel der Kinder deutend aufnehmen. Was ist Luft? Um Antworten zu finden, müssen wir uns nicht unbedingt auf das abgegrenzte, klinisch frei geräumte Terrain von Experimenten begeben. Stattdessen können wir Kinder einladen, Episoden aus ihrem Leben zu erzählen. Sammlungen an Gegenständen und Bildern, in denen sich Begegnungen mit Luft objektivieren, können dazu anregen: eine Gänsefeder, ein Luftballon, eine Luftpumpe, ein Strohhalm ... In unseren Projekten, die wir derzeit mit Kindertagesstätten durchführen, nutzen wir solche Gespräche auch dazu, etwas über die Spielerfahrungen von Kindern und das darin angelegte implizite Weltwissen zu erfahren. Anders als Experimente laufen solche Gespräche nicht Gefahr, den Anschluss an das Welterleben von Kindern zu verlieren. Ja, sie können geradezu Prüfsteine von Experimenten werden: Lassen sich an den Themen von Experimenten Gespräche führen, Erzählungen anknüpfen, die ins Welterleben von Kindern führen? Ein vermutlich erklecklicher Teil der Flut an „Experimenten“, die derzeit den Bildungsmarkt überströmt, ließe sich auf diese Weise als „aufgesetzt“ entlarven. Zumindest darf sich nicht der Eindruck verfestigen, Bildung sei über etwas zu gewährleisten, das wohl verschnürt und portioniert in Regalen bereitsteht, um beliebig herausgeholt und ausgepackt zu werden. Es kommt nicht auf die Experimente an. Es kommt darauf an, wie die Experimente ins Kinderleben passen.

Experimente fordern heraus, etwas auszuprobieren. Darin gleichen Sie dem Kinderspiel. Sie unterscheiden sich von ihm darin, dass sie das Weltwissen eher explizit erproben, während dies im Spiel eher implizit geschieht. Die Unterscheidung beschreibt hier wohl eher ein Kontinuum von Möglichkeiten. Die Kunst der Erziehung besteht – so gesehen – auch darin, Situationen und Chancen der Explikation von Weltwissen zu erkennen und zu nutzen. Das kann

beiläufig oder gezielt und strukturiert erfolgen. Schon da, wo Kinder noch keine Sprache finden, ihr Tun zu deuten, können sie von den begleitenden Sprachangeboten Anderer – Kinder wie Erwachsener – profitieren. Je reicher das Kinderspiel, seine Gelegenheiten, seine Themen, seine Umgebung, desto größer die Chancen der Kommunikation und Explikation von Weltwissen. Umgekehrt kann das, was ins Bewusstsein, in die Sprache, in Konzepte und Modelle gefasst wurde, auch wieder ans Spiel zurückgegeben werden. Experimente, die von außen kommen und wieder verschwinden, führen nicht weiter. Wenn sie dagegen Teil des offenen Spielangebotes werden, können sie immer wieder, wie die Schwünge des Jungen auf der Sichel, in Variationen ausprobiert werden.

Das Spiel der Kinder sucht dabei seine eigenen Themen, Richtungen und Bedeutungen. Schon deshalb verbietet es sich, den experimentellen Angeboten an die vorschulische Bildung einen quasi curricularen Aufbau zu verordnen. Bevor das Weltverstehen sich nach oben strecken kann, hin zu den objektiven Maßstäben und Inhalten etablierter Fachkulturen, muss es unten seine Lebensgrundlagen verbreitern, intensivieren, vertiefen. Es muss ins Leben kommen, bevor es damit beginnen kann, sich abzulösen, gegenüberzutreten, die Welt abstrahierend als Sache und Gegenstand zu gewinnen, die man geistig ordnend überschauen kann. Die Netze, die dann das Verstehen auswirft, werden aus Vergleichen geknüpft. Nicht ein curriculärer Aufbau, wohl aber Phänomenkreise können dem Vergleichen Nahrung geben: Luftblasen unter Wasser, in Seifenblasen, im Luftballon – Atem, Wind, Luftpumpe und Blasebalg – Luft zusammenquetschen, einen Drachen hinter sich herziehen ... Die Netze, die das Verstehen braucht, müssen weit ausgeworfen werden. Experimente mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung sind dazu zu eng. Die Luft etwa greift auch in unsere Sprache, findet Zeichen und Bedeutungen, Rhythmen und Poesie. Sie sucht Bilder, Geräusche, Klänge, Bewegung, ästhetischen Ausdruck und Gestaltung. Sie füllt Raum und Zeit, prägt Arbeit und Technik, dringt in die sozialen Beziehungen und kulturellen Lebensformen der Menschen bis hinein in ihre metaphysischen Phantasien. Auch hier öffnet sich Kindern ein weites Spielfeld. Am Ende aber stellt sich immer auch die Frage, welchen Halt das Verstehen in verlässlichen, wiederkehrenden, bedeutungsvollen alltäglichen Lebensverhältnissen findet. So wie die Kirschen, Äpfel, Birnen und Pflaumen des Arbeitsblatts in den Garten der türkischen Großeltern hinein duften und schmecken, in ein Gartenjahr, das angefüllt ist mit Begegnungen und Verrichtungen, in denen eigentlich das ganze Leben zusammen kommt.

Literatur

Elschenbroich, D.: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2001.

Elschenbroich, D.: Weltwunder. Kinder als Naturforscher. München 2005.

Fried, L. u. a. (Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel, Berlin 2003.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg i. Br. 2003.

Jünger, F. G.: Die Spiele. Ein Schlüssel zu ihrer Bedeutung. Frankfurt a. M. 1953.

Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Weinheim, Basel, Berlin 2002.

Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim, Basel, Berlin 2002.

Lück, G.: Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Br. 2003.

Lück, G.: Leichte Experimente für Eltern und Kinder. Freiburg 2000.

Scheuerl, H.: Das Spiel. Weinheim und Berlin 1954.