

Das Kinderspiel und seine Bedeutung für die Frühe Naturbildung

Hans-Joachim Fischer und Martina Knörzer

Ein luftgefüllter Ballon liegt im Wasserbecken. Halime schöpft mit einem Plastikbecher Wasser und gießt es in einem dünnen Strahl auf den Luftballon – zuerst ein kurzer Guss, dann ein längerer Guss. Der Ballon dreht sich und stößt ruckhaft zur Seite. Halimes Spannung löst sich in einem freudigen, belustigten „Ha!“, das sie einem Kind an der gegenüberliegenden Beckenseite zuschickt. Sie gießt erneut, lässt den Guss über den Luftballon wandern. Lachen. Immer wieder schöpft sie Wasser. Die Güsse werden allmählich stärker und probieren verschieden Stellen am Luftballon aus.

Spielaktionen kommen, darauf hat Bujtendijk (1933) zum ersten Mal hingewiesen, aus inneren Vorstellungen, Ideen, Erwartungen, Empfindungen, die nach außen gespielt werden, dort auf eine Realität treffen, die ihre eigenen Gesetze hat und daher den Spieler herausfordert, sich auf diese Realität einzulassen. Halime muss innerlich die Gesetze des springenden Luftballons vorwegnehmen, wenn ihre Güsse auf Dauer gelingen sollen. Ihr Spiel braucht deshalb einen Spielraum für eigene Ideen, aber auch die Widerstände der Realität. Zunächst die Überraschung, die Freude und die empfundene Komik angesichts des hin und her springenden Luftballons. Aber dann scheinen sich Fragen einzuspielen: Kann man den Ballon einfangen? Kann man ihn auf der Stelle tanzen lassen? Kann man die Richtung bestimmen, in die er springen soll? Kann man ihn anlocken?

Tatsächlich ist es eine bewusste Frage, die Halimes Aktionen leiten. Halime hat sie später in mehreren Gesprächen offenbart. Hier ein Auszug aus einem solchen Gespräch: „Hast du was mit diesem Marienkäfer gemacht?“ „Ja, ich hab’s draufgelegt, und dann sind das so halt langsam auch runtergetaucht.“ ... „Warum ist er runter gegangen?“ „Weil des halt ein bisschen leicht war. Wo ich bei den anderen gesagt hab: Die leichten Sachen tauchen runter, ja. Das war ein bisschen auch leicht.“ „Warum tauchen die leichten Sachen unter?“ „Weil das so, da kommt ja Wasser drauf, das Wasser da drückt das runter, weil mit Wasser wird das stärker, stärker, stärker und des, wenn das stärker geht, dann geht’s auch runter aber wenn es auch so mittel ist, dann geht das nicht runter.“ „Aha, ist das Wasser stark?“ „Nicht so viel, halt schon leichte Sachen bringt sie runter.“ „Geht’s darum, dass das Wasser stark ist und die leichten Sachen sind schwach?“ „Ja, die kleinen Sachen, die gehen so runter, das Wasser macht das denn stärker, stärker, stärker halt, und das geht immer noch runter und wenn das gar nicht stärker macht, wenn das so oben bleibt, das heißt, des ist, so zum Beispiel ...“

Halime ist der Auffassung, dass die leichten Sachen untergehen. Diese Vorstellung teilt sie mit manchen anderen Kindern, von denen schon seit langem in der Literatur berichtet wird (vgl. Fischer 2009). Aber sie hat ihre eigenen, ganz persönlichen Erfahrungen und erklärt sie auf eigene Weise. Das Wasser hat für Halime nicht übermäßig, aber doch genug Kraft, um von oben auf die Gegenstände zu drücken. Je mehr sie unter Wasser gedrückt werden, desto stärker wird die Kraft. Halime probiert sie am Luftballon aus. Deshalb gießt sie immer mehr Wasser darauf und probiert es an verschiedenen Stellen. Aber der Luftballon weicht aus. Er entzieht sich dem drückenden Wasser. Ist er zu geschickt, als dass das Wasser ihn packen

könnte? Oder ist er zu schwer für das Wasser? Könnte es sein, dass Halime „schwer“ und „leicht“ aus der Druckbewegung von oben nach unten versteht? Ein Luftballon wäre dann schwer, weil er sich schwer nach unten drücken lässt. Ein Stein dagegen leicht, weil er keinen Widerstand leistet. Oder ist die Luftballonerfahrung geeignet, Halimes Theorie über Schwimmen und Untergehen ins Wanken zu bringen?

Das Beispiel zeigt, dass Kinder nicht einfach nur spielen und dabei zufällige Erfahrungen sammeln, sondern, dass sie Ideen, Erwartungen, Deutungen in ihr Spiel legen, auch wenn sie nicht immer klar und bewusst sein mögen. Das Beispiel zeigt auch, dass die Spielerfahrungen und die darin enthaltenen Deutungen reflektiert und kommuniziert werden können. Es zeigt weiterhin, dass eine substantielle pädagogische Förderung gar nicht daran vorbeikommt, genau zu verstehen, wie Halime die Phänomene versteht. Spiel und Reflexion sind nicht nur eine Weg für Halime, Erfahrungen zu machen und diese bewusst zu deuten, sie sind auch ein pädagogisches Fenster, Halime zu verstehen und somit eine Voraussetzung dafür, mit ihr in einen förderlichen Dialog zu treten. Die Aufgabe des Erwachsenen besteht dann darin, einen Denkkonflikt nicht einfach aufzulösen, sondern im Rahmen von Reflexionsinseln Fragen zu stellen, die die Kinder zu weiteren Handlungen, Erprobungen und Erfahrungen herausfordern. Darin liegt ein Königsweg der frühen Naturbildung.

Würde man alles erzählen, was wir von Halime wissen, dann müsste man auch noch auf die Geschichte mit dem Schwamm zu sprechen kommen, den Halime immer wieder ausgewrungen hat, um ihn wie achtlos gleich wieder ins Wasser hängen zu lassen. Ein scheinbar sinnloses Spiel: Oben wird das Wasser rausgedrückt, das sich unten wieder reinsaugt. Aber wie sich später herausstellte, war es wohl diese Situation, die Halime auf die Idee brachte, dass das Wasser "stärker, stärker, stärker" wird und die leichten Sachen dann nach unten drückt (oder zieht). Eine Theorie, die aus den nassen Händen kommt, die erspüren, wie der Schwamm leicht wird, wenn sie das Wasser herausdrücken, und wie es den Schwamm "stärker, stärker, stärker" nach unten aus den Händen zieht, wenn er sich mit Wasser füllt.

Die geschilderte Situation schildert einen Zugang zur frühkindlichen Naturbildung, wie er in einem multilateralen Projekt „Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen (Naturbild)“ konzipiert und derzeit erprobt wird. Wir schildern zunächst den Ansatz dieses Projektes im Kontext von aktuellen Konzepten der frühen Naturbildung, um dann speziell auf den Ludwigsburger Beitrag einzugehen, der das Kinderspiel besonders beachtet. Danach werden die bisherigen Erfahrungen mit diesem Ansatz skizziert und abschließend ein Bezug zu Studium und Lehre hergestellt.

1. DAS PROJEKT „NATUR UND TECHNIK IN FRÜHEN BILDUNGSPROZESSEN (NATURBILD)“

Seit einigen Jahren wird der frühkindlichen Bildung in der öffentlichen Wahrnehmung wieder mehr Beachtung geschenkt. Ein Teil dieser Beachtung konzentriert sich auf die Förderung des Naturwissens. Nicht selten wird in diesem Zusammenhang gar von „naturwissenschaftlicher Bildung“ gesprochen. Naturwissenschaftliche Kompetenzen – so bilanzieren es die bekannten internationalen Bildungsvergleichsstudien – sind wichtige Schlüsselkompetenzen. Wie gut unsere Kinder naturwissenschaftlich gebildet sind, entscheidet nicht nur über deren individu-

elle Bildungsschicksale, sondern über die Chancen von Volkswirtschaften im globalen Wettbewerb.

...

Der Beitrag informiert weiter über das Projekt Naturbild, stellt es in Beziehung zu anderen Ansätzen der frühen Naturbildung, geht dann speziell auf den Ludwigsburger Beitrag zum Projekt ein, indem er die dort entwickelte Konzeption der Spielförderung vorstellt, bilanziert den bisherigen Ertrag des Projekts und zeigt auf, inwieweit die Ergebnisse des Projekts in die Lehre und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg eingebracht werden konnten.

Hans-Joachim Fischer/Martina Knörzer: Das Kinderspiel und seine Bedeutung für die frühe Naturbildung. In: Ludwigsburger Hochschulschriften. In Vorbereitung.