

Werner Röhrig:

Das eigenaktive Kind - Neubestimmung von Bildung und Erziehung

Wie können Arbeitsprozesse in Kindergärten und Schulen im Sinne einer Ko- Konstruktion wissenschaftlicher Erkenntnisse und Modellvorstellungen gelingen?

Die Bereitschaft zum Eigenstudium der Primär- und Sekundärliteratur zum Arbeitsfeld „Bildung und Erziehung“ scheint nach dem Abschluss der Erstausbildung bei den pädagogischen Fachkräften (Kindergärten und Schulen) im geringeren Maße vorhanden zu sein, als die Offenheit, sich in einem Seminar möglichst durch die jeweiligen Autoren oder Autorinnen über neuere Erkenntnisse informieren zu lassen. Hinzu kommt, dass die Referentin oder der Referent möglichst nicht Mitglied des eigenen Kollegiums ist (Der Prophet, die Prophetin aus dem eigenen Haus ... !)

Dies hat Gründe:

Die erforderliche Muße, um neue Erkenntnisse mit anderen erörtern zu können, ist nur in Seminaren möglich. Der zeitliche Aufwand in entsprechenden Seminaren für die Erörterung theoretischer Modelle wird allerdings zu gering bemessen (Wie viel Zeit hat ein Forscherteam aufgewendet, um seine Thesen durch Erkenntnisse und/oder durch empirische Untersuchungen zu belegen? Wie viel Zeit erhalten die pädagogischen Fachkräfte für den Prozess der Ko – Konstruktion?)

Das individuelle häusliche Studium von Veröffentlichungen führt bei der Umsetzung der Neuerungen – sofern weitere Kolleginnen und Kollegen bei Veränderungen zustimmen müssen – oftmals zu Abwehrhaltungen.

Pädagogische Fachkräfte stellen oft fest, dass sie bereits vieles aufgrund reflektierter täglicher Erfahrungen intuitiv von dem berücksichtigen, was aufgrund neuer Ergebnisse der Hirnforschung im Bereich Bildung und Erziehung in Kindergärten und Schulen gefordert wird.

Konkrete Vorschläge – z.B. andere Raumgestaltung – können aufgrund von räumlichen und/oder finanziellen Rahmenbedingungen nicht realisiert werden.

Damit werden konzeptionelle Schlussfolgerungen durch neue Erkenntnisse als nicht realisierbar verworfen.

Vielleicht ist der Fortgang der Konferenzen der pädagogischen Fachkräfte in der Geschichte der Grundschule Neuwald und der Kindergärten „Regenbogen“ und „Kinderarche“ hilfreich, lokale Lösungen zu erreichen.

Peter Eidt, Maya Müller-Edelstein und Frau Klein hatten sich ja bereit erklärt, die Modelle und Konzepte aufzuarbeiten, die zu der Neubestimmung von Bildung und Erziehung im Kindergarten geführt haben.

Zunächst versuchten sie, für diese Thematik eine Referentin oder Referenten zu finden. Es passten aber entweder die Termine nicht oder die Honorarvorstellungen waren zu hoch.

Auch das 1. Seminar zur Ausbildung einer regionalen Fachberaterin war gerade erst angekündigt worden.

Bei einem Glas Wein vor der Herbstpause entschieden sie sich daher zum Selbststudium. Folgende Veröffentlichungen wurden ausgewählt und zur Bearbeitung aufgeteilt.

Dorothea Beigel: Flügel und Wurzeln, Verlag modernes Lernen Borgmann, 3. Aufl., Dortmund 2006.

Howard Gardner: Der ungeschulte Kopf – Wie Kinder denken, Verlag Klett-Cotta, 4. Aufl., Stuttgart 2001.

Ludwig Liegle: Kind und Kindheit. In Fried, L. u.a.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel und Berlin 2003, S. 14-53.

Hans-Joachim Laewen: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Beltz-Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002, S. 16 - 102.

Petra Völkel: Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive. In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.):

Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Beltz-Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002, S. 103 - 158.

Petra Völkel: Geteilte Bedeutung - Soziale Konstruktion. In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Beltz-Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002, S. 103 - 158.

Kristin Gisbert: Wie Kinder das Lernen Lernen. In: Wassilios E. Eftenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Herder-Verlag, 5. Aufl., Freiburg, Basel, Wien 2003, S. 78 - 105.

Beate Andres: Und woran würde ich merken, dass.....? In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Beltz-Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002, S. 103 - 158.

Franz E. Weinert: Überblick über die psychische Entwicklung im Kindesalter: Was wir darüber wissen, was wir noch nicht wissen und was wir wissen wollten. In: Franz E. Weinert (Hrsg.) Einwicklung im Kindesalter. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1993, S. 1-35.

Wassilios E. Ftenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder-Verlag, 5. Aufl., Freiburg, Basel, Wien 2003.

Hessisches Sozialministerium, Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildung von Anfang an – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Wiesbaden 2005.)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hrsg.): Orientierungsplan für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase, Cornelsen-Verlag, Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007.

Nach der Herbstpause erörterten Frau Müller-Edelstein, Frau Klein und Herr Eidt die Frage, wie sie ihre jeweiligen Exzerpte an die Mitglieder der Projektgruppe weitergeben sollten.

Sollte dies in üblicher Referatsform erfolgen? Könnte durch „power – point“ eine geeignete Präsentationsform genutzt werden, die auch die Informationen vermittelt und zugleich die Bereitschaft verstärkt, sich mit dieser Thematik gründlich zu befassen?

Drei Referate – selbst mit medialer Unterstützung und entsprechenden Pausen – das geht „schief“!?

Was tun?

Frau Müller-Edelstein schlägt vor, mit drei oder vier Zitaten die Erörterung einzuleiten und die Mitglieder der Projektgruppe anhand von weiteren, schriftlich verteilten Zitaten aus den o.g. Veröffentlichungen „untersuchen“ zu lassen, ob sich die Mitglieder der Projektgruppe den Modellvorstellungen und den Erkenntnissen anschließen können:

„Wir können zwar diese Erkenntnisse nicht neu entdecken oder wissenschaftlich belegen, wir können aber die veröffentlichten Modellvorstellungen und Erkenntnisse mit unseren alltäglichen Praxiserfahrungen vergleichen und den Argumenten einer Neubestimmung von Bildung und Erziehung folgen oder auch Einwände oder Ergänzungen thematisieren.“

Einen Bezug zur Praxis sieht Frau Klein in den Empfehlungen zur Förderung der Wahrnehmungsbereiche der Kinder, die sie aus dem Buch „Wurzeln und Flügel“ von Dorothea Beigel ausgewählt hatte. Die Erörterung dieser Empfehlungen hätte den Vorteil, dass aus den Erkenntnissen der Hirnforschung und dem Modell des „eigenaktiven Kindes“ Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen werden könnten.

Peter Eidt verweist auf Möglichkeiten, durch spielerische Übungsformen die Wahrnehmungsbereiche zu entfalten und präsentiert eine Spielesammlung von Hermann Horn. Diese Spiele sollen parallel zu den Empfehlungen von Dorothea Beigel begutachtet werden. Einige Spiele könnten dann abschließend von allen durchgespielt werden. Zwischen den einzelnen Phasen sollen Bewegungsspiele (vgl.: Dorothea Beigel) die Konzentration erhalten und zugleich den Zusammenhang von Bewegung und Lernen erfahren lassen.

Das Seminarprogramm sah daher folgenden Ablauf vor:

1. Begrüßung und Klärung organisatorischer Fragen
2. Vorstellung der Zitate auf einer Wandzeitung

3. Reflexion aufgrund individueller Alltagserfahrungen in Kindergärten und Grundschulen
4. Ausgabe und Studium der Exzerpte (Zitate) aus den o.g. Fachbüchern
5. Reflexion der Neubestimmung von Bildung und Erziehung
6. Ausgabe und Studium der Empfehlungen zur Förderung in den Wahrnehmungsbereichen (Dorothea Beigel) bzw. Spiele von Hermann Horn (und Arbeitsgruppe)
7. Erörterung der Empfehlungen
8. Vorstellung von Spielen
9. Seminarevaluation, Absprachen zur Dokumentation.

Dokumentation der Arbeitsunterlagen



Wandzeitung: Neubestimmung von Bildung und Erziehung

„Das Werk der Natur ist schon getan, bevor wir dem Kind begegnen können, aber ob die darin angelegten Möglichkeiten sich in mehr oder weniger vollem Umfange entfalten können und mit welcher Akzentuierung, hängt von den Bedingungen ab, die wir für diese Prozesse bereits anbieten.“ (H. J. Laewen, 2002, S.52)

„Der Hirnforscher Wolf Singer hat darauf hingewiesen, dass Signale nur dann strukturiert auf die Entwicklung des Kindes einwirken können, wenn sie Folge aktiver Interaktion mit der Umwelt sind, bei denen der junge Organismus die Initiative hat... selber machen ist entscheidend, weil nur dann der interaktive Dialog mit der Umwelt einsetzen kann, der für die Optimierung von Entwicklungsprozessen unabdingbar ist.“ (W.Singer, 2001, zitiert nach H. J. Laewen, 2002, S. 85.)

„Wie erkennt das Kind, was eine Tasse ist? Niemand kann es ihm erklären, da es Sprache nicht versteht und erklärende Gesten nicht deuten könnte. Anders ausgedrückt: Das Kind kann zunächst über die Welt und seine Beziehung zu ihr nicht belehrt werden, da es die Lehrenden nicht verstehen könnte. Wie orientiert sich also das Kind? Wie kann es sich ein Bild von der Welt machen, die es umgibt und schließlich von sich selbst als einem Teil dieser Welt?“ (H. J. Laewen, 2002, S. 60)

Arbeitskarte 1

„Bildung Sache des Kindes - Erziehung Aufgabe des pädagogischen Fachpersonals?“

Zitate aus: Hans-Joachim Laewen: Bildung und Erziehung in Kindergarteneinrichtungen. In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Beltz - Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002.

„Wie erkennt das Kind, was eine Tasse ist? Niemand kann es ihm erklären, da es Sprache nicht versteht und erklärende Gesten nicht deuten könnte. Anders ausgedrückt: Das Kind kann zunächst über die Welt und seine Beziehung zu ihr nicht belehrt werden, da es die Lehrenden nicht verstehen könnte. Wie orientiert sich also das Kind? Wie kann es sich ein Bild von der Welt machen, die es umgibt und schließlich von sich selbst als einem Teil dieser Welt?“ (H. J. Laewen, 2002, S. 60)

„Die überzeugendste Antwort auf diese Fragen ist: Zur biologischen Grundausstattung,gehört auch die Fähigkeit zu sinnstiftenden Interaktionen mit Menschen und Dingen, soweit sie für das Kind zugänglich sind.

Das Kind ist durch die Evolution darauf vorbereitet, sich von Beginn an selbst und mit all seinen Kräften zu bemühen, sich ein Bild von der Welt zu machen. Es setzt seine Sinneseindrücke mit eigenen Aktivitäten in Zusammenhang und ordnet ihnen auf diese Weise Bedeutung zu.



Das Kind konstruiert selbst Initiative und Interaktion mit der belebten und unbelebten Umgebung in Kopf und Körper eine komplexe Struktur, die mehr ist als ein bloßes Abbild der Umgebung.

Sie besteht einerseits aus mehr oder weniger vernetzten und mit emotionalen Wirklichkeiten verknüpften Detailwahrnehmungen auf den verschiedenen Sinnesebenen und ist andererseits mit Handlungen, Handlungsabsichten, Handlungskontexten verbunden, die den Wahrnehmungen eine subjektive Bedeutung zuweisen.“ (H. J. Laewen, 2002, S. 60)

„Denken und Tätigsein gehen Hand in Hand. Wir können sagen, dass in den ersten beiden Lebensjahren Kinder denken, in dem sie handeln.

Die Begriffe, die das Kind ausbildet, sind handlungsnah und von der Tätigkeit des Kindes und ihren Kontexten kaum zu trennen. Sie stellen eher Handlungskonzepte auf der Grundlage von Bewegungskoordinationen dar als Denken im Erwachsenen Sinn.

Diese Zusammenhänge zwischen geistiger Tätigkeit und mit körperlicher Bewegung verbunden im Handeln bleiben längere Zeit erhalten und bilden die Grundlage für das, was in verschiedenen Entwicklungskonzepten unter dem Stichwort sensorische Integration behandelt wird.

Der Bewegungsentwicklung kommt also keineswegs nur unter Aspekten von Gesundheit und körperlicher Fitness Bedeutung zu, sondern auch unter dem Gesichtspunkt der Weltaneignung oder Selbstbildung der Kinder.

Motorische Koordinationsleistungen gehören zum elementaren Begreifen von Welt, auf die die Kinder durch die Evolution so gut vorbereitet sind, die aber durch eine Pädagogik, die diese ersten Bildungsformen von Kindern verkennt, oft eher behindert als gefördert werden.“ (H. J. Laewen 2002, S. 61)

„Kinder denken in Bildern. (...) Bilder fügen sich zu Geschichten. Wahrgenommenes und Imagination greifen ineinander. Das ist keine Willkür, sondern folgerichtig:

Im Denken des Kindes geht es noch nicht um den Gegenstand als unabhängiges Objekt, sondern um die Sache in ihrer Beziehung zum Kind. Deshalb ist die Wahrnehmung des Kindes doppelt nötig:

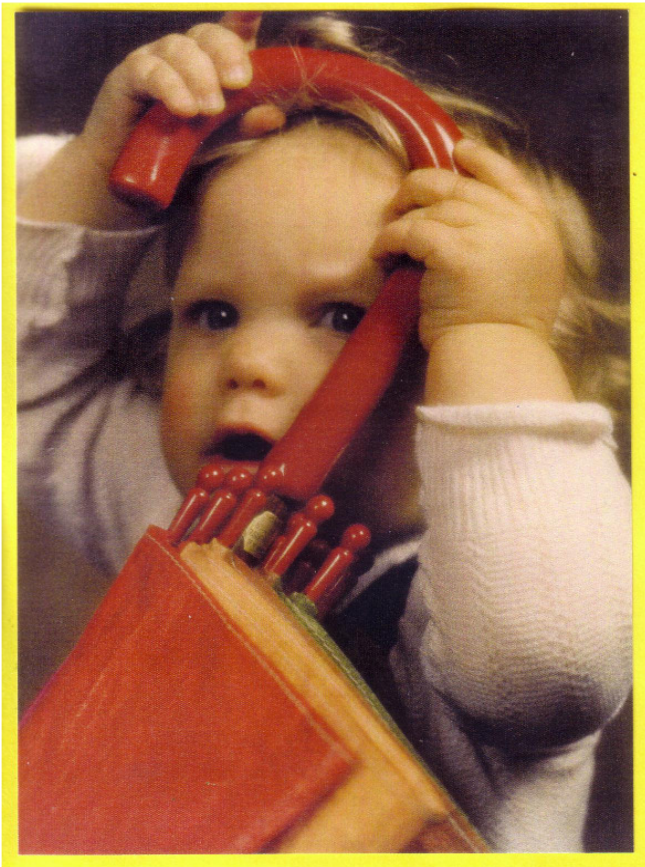
Es sieht die Wirklichkeit ein wenig so, wie sie ist, und es sieht sie ein wenig so, wie sie ihm bedeutungsvoll erscheinen will. Es nimmt sie also nicht nur als etwas Außenstehendes wahr, sondern auch als etwas, das Gefühle, Gedanken, Vorstellungen in ihm anstößt, über die Wahrnehmung selbst hinausgehen.

Imagination und Fantasie der Kinder fordern die Erziehung in einer Weise heraus, die gerne vernachlässigt wird, weil sie so wenig in unser rationales Bild vom Kind passt.

Kinder suchen Gelegenheit, ihre Welt und selbst Erfahrungen mit ihren eigenen Fantasien zu verbinden, sie in erlebte Szenen zu betten, sie in persönlichen Träumen auszuweiten und mit diesen Erfahrungen zu spielen. Spielen, Fantasieren und Gestalten sind die Prozesse, in denen dieses Potenzial der persönlichen Bedeutung der Dinge ausgebreitet, ausprobiert und ausgearbeitet wird.“ (G.E. Schäfer, 1999, zitiert nach H. J. Laewen 2002, S. 63 f)

„Das Kind wird dabei durch die Menschen seiner Umgebung in Handlungen verwickelt, denen es sich nicht entziehen kann, in mancherlei Hinsicht auch nicht will, deren Bedeutung es jedoch nicht überblicken, sondern nur zu eigenen Empfindungen, Absichten und gegebenenfalls Handlungsentwürfen in Beziehung setzen kann.“ (H. J. Laewen 2002, S. 64)

„Das Kind bringt also die Fähigkeit und das Wollen zum Konstruieren einer zweiten Realitätsebene mit, die zunächst als auf die Umwelt des Kindes bezogene Bewegungs- und Handlungsstruktur existiert und zunehmend durch symbolische Repräsentanzen ergänzt wird (nicht ersetzt, wie J. Piaget noch meinte). In diesen Entbindungsbeziehungen eingebetteten Eigenbewegungen des Kindes liegen Antrieb und Grundlage seiner Entwicklung.“ (H. J. Laewen, 2002, S. 70)



„Wenn Bildung immer Aktivität des Kindes, also nur Selbstbildung ist und sein kann, bleiben für Erziehung als Aktivität der Erwachsenen grundsätzlich zwei Formen, über die diese mit Bildung in Verbindung gebracht werden kann:

1. Die Gestaltung der Umwelt des Kindes. Dazu gehört:

- die Architektur der Kindertagesstätte und die Anlage des Freigeländes,
- im engeren Sinne die Raumgestaltung und die materielle Ausstattung der Einrichtung,
- die Gestaltung von Zeitstrukturen und Situationen.

2. die Gestaltung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind.“ (H. J. Laewen 2002, S. 73)

„Die Gestaltung des Gebäudes und seiner Räume entscheidet ganz wesentlich darüber, welche Weltausschnitte den Sinneswahrnehmungen der Kinder zugänglich sind und welche Erfahrungen sie machen können - anders ausgedrückt, was zum Gegenstand kindlicher Weltkonstruktionen werden kann.

Die Vielfalt, das ästhetische Zusammenspiel der Komponenten des Bauwerks, die Großzügigkeit oder Enge der Räume und ihre Ausstattung mit Bildern, Plastiken, Geräten, Raumstrukturen, Büchern, Musikinstrumenten und -Anlagen, Tonträgern etc. bieten einen engen oder weiten Rahmen für einfache oder komplexe Welterfahrungen, die Kinder dort machen können.

Sie entscheiden mit, ob Kinder sich als Bewegungswesen konstruieren können, die zu eleganter und sicherer Bewegung fähig sind, oder ob sie als unbeholfene Trampel in die Welt der Schule entlassen werden.“ (H. J. Laewen 2002, S. 79 f)

Die Erkenntnis, die „wir, die Erwachsenen, bilanzieren müssen, wenn wir von Bildung nicht nur reden, sondern sie Realität werden lassen wollten, wäre der, dass Bildung nicht ohne die Kinder selbst zu haben ist.

Die Antwort liegt auf der Hand, wenn Bildung Sache des Kindes wäre, bliebe Erziehung die der Pädagogen.“ (H. J. Laewen 2002, S.47)

„Der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen würde in seiner allgemeinen Formulierung also lauten, die Bildungsprozesse der Kinder durch Erziehung zu beantworten und herauszufordern und durch Betreuung zu sichern.“ (H.-J. Laewen 2002, S.92)

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass Kinder sich ihre Wirklichkeit in erster Linie selbst beziehungsweise gemeinsam mit anderen gleichaltrigen Partnern konstruieren, sind sie doch in ihrer Entwicklung auf Erwachsene angewiesen, die ihnen den Rahmen für ihre Konstruktionen bereitstellen. (Petra Völkel 2002: Geteilte Bedeutung - Soziale Konstruktion, S.192.)



Arbeitskarte 2: Ergebnisse der Hirnforschung

Zitate aus: Hans-Joachim Laewen: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Beltz - Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002.

Wie nehmen Kinder eigentlich wahr?

„Erwachsene, auch Pädagogen, gehen für gewöhnlich davon aus, dass Kinder beispielsweise dasselbe sehen wie sie selbst.

Dann wären die erwähnten Hilfsmittel jedoch überflüssig und wir müssen daraus schließen, dass Kinder die Welt zunächst in anderer Weise wahrnehmen als wir Erwachsenen. Was also nimmt ein Kind wahr, wenn es in die Welt gesetzt wurde?“

„Das Gehirn muss aus den neuroelektrischen und neurochemischen Signalen, die von den Sinnesorganen kommen oder mit Ihrer Aktivität zusammenhängen, Bedeutung aktiv erschließen oder konstruieren.“ (G. Roth 1997 S. 3f, zitiert nach H.J Hans-Joachim Laewen 2002, S. 58).

„Diese Verarbeitung erfolgt zunächst in verschiedenen Bereichen des Gehirns, die mit den jeweiligen Sinnesorganen verbunden sind. Hieraus folgt, dass dasjenige, was wir als die wichtigsten Wahrnehmungsinhalte erleben, ... Konstrukte unseres Gehirns sind, und zwar aufgrund der räumlichen Anordnung der verschiedenen Verarbeitungszeit im Gehirn, ihrer Topologie.“ (G. Roth 1997, S.7, zitiert nach H.J Laewen 2002, S. 58)

„Diese Konstruktion der Wahrnehmungswelt geschieht durch Vergleich und Kombination von Elementarereignissen. Unterschiedliche Helligkeitspunkte werden zu Kanten zusammengebunden, Kanten zu Umrissen usw., Frequenzen werden zu Tönen und Lauten zusammengefügt und diese zu Melodien oder Sprache.

Dies bedeutet die Schaffung neuer Information im Sinne von Bedeutung.“ (G. Roth 1997, S.9, zitiert nach H. J. Laewen 2002, S. 58).

„Über die Details dieser Vorgänge besteht noch keine volle Klarheit, aber: „in jedem Fall können wir davon ausgehen, dass es letztlich unser Gedächtnis ist, dass diese Leistung vollbringt,... das Gedächtnis bringt Ordnung und Regelmäßigkeit in unsere Wahrnehmung. Es fügt die einzelnen Wahrnehmungsinhalte zu einem möglichst sinnvollen Ganzen zusammen, es verallgemeinert, so dass wir die Begriffe Ball, Stuhl oder Gesicht entwickeln können. In diesem Sinne nehmen wir nicht nur durch unsere Sinnesorgane wahr, sondern mit unserem Gedächtnis.“ Roth 1997, S 12, zitiert nach H. J. Laewen 2002, S. 58).

„Um diese Zusammenhänge zu verstehen, müssen wir uns noch einmal mit aller Schärfe klar machen, dass die Sinnesorgane überhaupt nicht in der Lage sind, die Welt abzubilden, so wie sie wirklich ist, sondern sie zerlegen diejenigen physikalischen und chemischen Gegebenheiten, die auf sie einwirken, in elementar geeignete, die ein vieldeutiges Mosaik ergeben. (Gerhard Roth zitiert nach H.-J. Laewen 2002, S. 58)

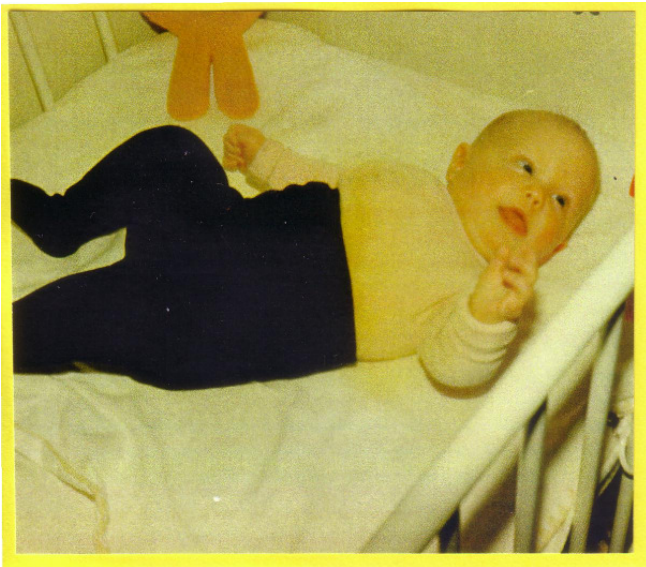
„Das Gehirn des Kleinkindes muss es nun mühsam lernen, in welcher Weise sich Kontrastkanten und Linienzüge zu Gestalten zusammenfügen, Abfolgen von Schalldruckwellen zu Tönen, Melodien, Worten, Sätzen.“(...)

„Dieses Lernen dauert für ein System wie das Gehirn, das im Takt von Bruchteilen von Sekunden arbeitet, fast unendlich lange, nämlich Jahre.

Später leistet das Gehirn dieses Zusammenfügen mehr oder weniger mühelos, und wir glauben in unserer subjektiven Empfindung, die visuelle oder auditorische Welt sei uns direkt so gegeben, wie wir sie wahrnehmen.“ (G. Roth 1997, S. 12f, zitiert nach H.-J. Laewen 2002, S. 59)

„Die Welt ist dem Kind zwar über seine Sinnesysteme zugänglich, aber die elektrochemischen Signale dieser Systeme liefern nur einen gleichförmigen Input, der erst durch die Verknüpfung der Sinnesorgane mit bestimmten Hirnarealen als beispielsweise optischer und akustischer Eindruck interpretiert werden kann.

Hell - Dunkel - Kontraste, Farbabstufungen, Geräusche, Druckinformationen, Geschmacks- und Geruchsnuancen werden schließlich aufgrund von Erfahrung und ihrer Speicherung im Gedächtnis zu einer sinnvollen Gestalt zusammen gefügt, konstruiert.“ (H.-J. Laewen 2002, S. 60)



„Auch die Sprache der Eltern ist für das Kind zunächst nur Geräusch und auch wenn es relativ schnell beginnt, Muster und Klangfarben wahrzunehmen:

Es versteht die Sprache zunächst einmal nicht. Obwohl seine Sinne Systeme spätestens nach dem ersten Lebensalter im technischen Sinne fast so perfekt funktionieren wie die des Erwachsenen: Es weiß nicht, ob ein heller Fleck mit gerundeten Kanten, den es sieht, Teil des Hintergrunds ist oder ein davon getrennter Gegenstand, etwa eine Tasse.“ (H.-J. Laewen 2002, S. 60)

Zitate aus: Hartmut Kasten: Die Bedeutung der ersten Lebensjahre. In: Wassilios E. Eftenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Herder-Verlag, 5. Auflg., Freiburg, Basel, Wien 2003.

„Bei der Geburt verfügt unser Gehirn über 100 Milliarden Neuronen (Nervenzellen). Sie sind durch 50 Billionen Verbindungen (Synapsen) miteinander verknüpft.

Diese Verbindungen wurden zum größten Teil durch genetische Programme angelegt (40.000 Gene sind für die Ausbildung und Funktion des Gehirns zuständig).“ (Hartmut Kasten 2003, S. 58).

„Die Anzahl der Synapsen verzwanzigfacht sich in den ersten Lebensmonaten durch die Anreize und Anregungen, die der Säugling aus seiner Umwelt erhält. Schon im Mutterleib und in den ersten Lebensabschnitten wächst das Gehirn.“ (Hartmut Kasten 2003, S. 58):

„Auch die Lernprozesse des erwachsenen Menschen, seine Strategien der Interaktion, Kommunikation, Informationsverarbeitung und des Wissenserwerbs, werden entscheidend durch die frühkindlich ausgebildeten neuronalen Grundmuster bestimmt.

Die vorgegebenen Netzwerke prägen die Verarbeitung des gesamten Inputs des Individuums in qualitativer und quantitativer Hinsicht. Sie konstruieren die subjektive Wirklichkeit der Person, determinieren ihren Erfahrungshorizont, indem sie auswählen und ablehnen, ignorieren und vermeiden.“

„Zweifellos untermauern die vorgestellten Forschungsergebnisse die These von der zentralen Bedeutung der frühen Kindheit für die Persönlichkeitsentwicklung und alles menschliche Lernen.“ (Hartmut Kasten 2003, S. 59)

„Das sich entwickelnde Gehirn überlässt jedoch die Optimierung seiner Verschaltung nicht beliebigen, ungeprüften Signalen aus der Umwelt. Es verfügt über Bewertungssysteme, die nur ausgewählten Signalen gestatten, auf die Entwicklung Einfluss zu nehmen.“ (Hartmut Kasten 2003, S 70)

„Selbermachen ist entscheidend, weil nur so der interaktive Dialog mit der Umwelt einsetzen kann, der für die Optimierung von Entwicklungsprozessen unabdingbar ist.“ (Hartmut Kasten 2003, S 70f)



„Ergebnisse der Medien- und Spielmittelforschung untermauern zum einen, wie wichtig es ist, dem Kleinkind „unkonfektioniertes Spielzeug und sonstige Materialien zur Verfügung zu stellen.“

(..) Zum anderen liefern die Forschungsergebnisse auch Belege dafür, dass eine passive Haltung im Umgang mit Medien und Spielmaterial aufgebaut wird, wenn den Kindern nicht genügend Zeit gelassen wird, sich auf alle Aspekte des angebotenen Materials einzulassen und sie möglichst eigenständig zu erkunden und praktisch zu erproben.“ (Hartmut Kasten 2003, S 65)

„Wenn visuelle und akustische Signale ausbleiben, schrumpfen die Nervenzellen. Es werden weniger Verzweigungen gebildet und die Zahl der Synapsen zwischen den Nervenzellen nimmt dramatisch ab.“ (Hartmut Kasten 2003, S. 72)

Arbeitskarte 3: Schlussfolgerungen 1

„Wegen unterschiedlicher Anlagen und Entwicklungsgeschwindigkeiten ist kaum damit zu rechnen, dass Kinder gleichen Alters gleiche Bedürfnisse und Fähigkeiten haben.“ (Hartmut Kasten 2003, S. 73f)

„Es ist nutzlos und womöglich kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht adäquat verarbeitet werden können, weil entsprechende Entwicklungsfenster nicht offen sind. Die beste Strategie: beobachten, wonach die Kinder fragen.“

Wie lässt sich das Angebot optimieren: Die Umwelt muss hinreichend anregend sein. Wenig hilfreich dürfte es allerdings sein, die Kinder mit Angeboten zu überschütten.“ Kommunikative Prozesse sind entscheidend. (Hartmut Kasten 2003, S. 74f)

Zitate aus: Howard Gardner: Der ungeschulte Kopf – Wie Kinder denken, Verlag Klett-Cotta, 4. Aufl., Stuttgart 2001.

„Tatsächlich ist es vielleicht am besten, sich das Denken eines fünfjährigen Kindes als seltsame Mischung aus Stärken und Schwächen, Möglichkeiten und Begrenzungen vorzustellen.“



In seiner theoretischen Findigkeit ist es leistungsstark, in seinem künstlerischen Versuchen seines schöpferischen Handelns kann es fantasievoll sein, in seiner Unternehmungslust ist es beispiellos, in seinem Hang zu Verallgemeinerungen und Vereinfachungen ist es eindeutig begrenzt.

Da das Denken noch nicht gut in verschiedenen Abteilungen organisiert ist, kann es sich auf viele Wege begeben, die einander oft widersprechen und es kann in einem Augenblicke weise sein, im nächsten töricht, und in einem dritten witzig, unsinnig oder völlig unverständlich.

Es enthält ein Wirrwarr von Symbolen, Theorien und unfertigen Ideen und Auffassungen, die sich auf geeignete Art aufrufen lassen, aber noch auf ihre sicheren Klassifizierungen warten. Viele Bemühungen in den Folgejahren zielen darauf ab, dieses unfertige Denken zu zähmen, zu zivilisieren oder nutzbar zu machen. Diese Regulierung kann sich in mancher Hinsicht positiv auswirken, aber sie kann auch die Fantasie des Kindes beschneiden oder Neigungen und Klischees verstärken, die bisher noch nicht sehr verwurzelt waren.“ (...)

„In gewisser Hinsicht sollte es die Absicht der Erziehung sein, möglichst viele Auffassungen und Klischees zurechtzurücken, die sich zuverlässig auf der ganzen Welt bei Kindern im ersten halben Lebensjahrzehnt einstellen. Aber zur selben Zeit sollte die Erziehung versuchen, die bemerkenswertesten Eigenschaften des kindlichen Denkens zu erhalten - seine Abenteuerlust, seine Fruchtbarkeit, seine Findigkeit und sein Aufblitzen von Wendigkeit und Schöpferkraft.“ (H. Gardner 2001, S. 143)

„Wie soll Wissen gelehrt werden? Hier haben verschiedene Kulturen eine von zwei möglichen Vorgehensweisen betont. In der so genannten „Mimetischen Erziehung“ zeigt der Lehrer das gewünschte Handlungsergebnis oder Verhalten, und der Schüler ahmt so genau wie möglich nach. Das Schwergewicht liegt auf der genauen Kenntnis der Daten und der sklavischen Nachahmung von Vorbildern, und jede Abweichung vom Modell wird sofort reklamiert und zurückgewiesen. (...)

Eine andere Erziehungsmethode wurde als „Transformativer Ansatz“ bezeichnet.

„In diesem Ansatz führt der Lehrer nicht das gewünschte Verhalten vor, sondern er dient als Trainer oder Koordinator. Er versucht, bestimmte Fähigkeiten oder ein ganz gewisses Verständnis im Schüler zu erwecken. Der Lehrer hofft, den Schüler zu ermutigen, dass er seine eigenen Ideen ausarbeitet, sie verschiedenen Prüfungen unterzieht und sein eigenes Verständnis fördert, indem er sie vor gewisse Probleme stellt, bestimmte Herausforderungen schafft oder den Schüler in ausgewählte Situationen versetzt.



Der Unterschied zwischen den mimetischen und transformativen Methoden entspricht eindeutig einem anderen, möglicherweise vertrauteren Unterschied:

Zwischen der Betonung der Grundfähigkeiten und der Betonung der Kreativität.

Anhänger des Grundfähigkeitenansatzes betonen die Notwendigkeit, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beherrschen wie Lesen, Schreiben, Rechnen, ein Grundwissen zum Beispiel in Geschichtegeographie und der Naturwissenschaft. Jedes zusätzliche Wissen muss auf dieser soliden Grundlage errichtet werden.“ (...)

„Personen, die zu den Befürwortern der Kreativität gehören, betrachten Bildung als Gelegenheit für das Individuum, sich auf eigene Faust beträchtliches Wissen anzueignen, seine früheren Erfahrungen zu interpretieren und schließlich vielleicht dem gemeinschaftlichen Wissen neue Vorstellungen und Ideen beizusteuern.“

Befürworter der Kreativität neigen dazu, die Bedeutung der Grundfähigkeiten herunterzuspielen, in dem Glauben, sie seien unnötig, würden ohne ihn erworben oder sollten erst angestrebt werden, nachdem eine Grundlage intensiver kreativer Erforschung geschaffen wurde.“ (Howard Gardner 2001, S. 154 f)

Arbeitskarte 4 **Zum Bereich Sprachentwicklung 1:**

Zitate aus: Hans-Joachim Laewen: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Beltz - Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002, S. 16 - 102.

Zitate aus: Petra Völkel: Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive. In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Beltz-Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002, S. 103 - 158.

„Auch grundlegende Informationen über den frühen Spracherwerb könnten zweifellos dazu beitragen, den Kindern in den Tageseinrichtungen in Ergänzung zu ihren familialen Ressourcen günstigere Bedingungen zu schaffen.“

Die Sprache wird nicht in der Rolle des Zuschauers erworben, sondern im aktiven Gebrauch. So lautet eine dieser einfachen aber wichtigen Aussagen, die in diesem Fall Jerome Brunner formuliert hat und er fährt fort: „Dem Strom der Sprache ausgesetzt zu sein, ist bei weitem nicht so wichtig, wie diese Sprache zu gebrauchen und zwar inmitten allen übrigen Tun's. Eine Sprache lernen heißt.....etwas mit Worten zu tun. Das Kind lernt ja nicht einfach, was es sagen soll, sondern gleichzeitig, wie, wo, zu wem und unter welchen Umständen es was sagen soll.“ (Brunner 1997, S. 84, zitiert nach Laewen 2002)



Dabei ist ebenfalls von Bedeutung, zu wissen, dass Kinder, längst bevor sie sich sprachlich korrekt ausdrücken können, über eine gewisse kommunikative Funktion verfügen. Dazu gehören zumindest zeigen, benennen, bitten und irreführen. (H. J. Laewen, 2002, S. 89)

Zitate aus: Kristin Gisbert: Wie Kinder das Lernen lernen. In: Wassilios E. Eftenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Herder-Verlag, 5. Aufl., Freiburg, Basel, Wien 2003, S. 78 - 105.

„Die differenzierte Entwicklung kognitiver Funktionen hängt ganz wesentlich von den Kommunikationsfähigkeiten und -möglichkeiten der Kinder ab.“

Dazu gehören auch Teile der über Mimik, Gestik und Intonation vermittelten Informationen.“ (Kristin Gisbert 2002, S.89)

„Die Bedeutung der Dinge entsteht in einem konstruktiven Prozess der Interaktionen. Individuelle Bedeutung wird aus sozialer Übereinkunft abgeleitet.“

Auf Entwicklung und Lernen bezogen bedeutet diese Auffassung, dass Kinder nicht erst ein bestimmtes Entwicklungsniveau oder eine entsprechende „Reife“ erreicht haben müssen, um mit kulturellen Werkzeugen wie der Schriftsprache oder Zahlen zu operieren, sondern dass diese selbst in die Entwicklung eingebunden sind und sie ihrerseits vorantreiben.



So wird bereits das „Bilderbuchlesen“ mit dem Kleinkind als Weg zu Schriftspracherwerb gesehen, das Spielen mit mehreren Gegenständen als frühe Erfahrung im Zahlenraum“ (J. Brunner 1996, zitiert nach: Kristin Gisbert 2002, S.90))

„Entscheidend ist, dass der Erwachsene das Kind nicht nur bei der Lösung der Aufgabe unterstützt, sondern ihm hilft, die Aufgabe zunehmend eigenständig zu bearbeiten.

Statt eines Erwachsenen kann auch ein kundigeres Kind oder eine Kindergartengruppe gemeinsam die Rolle desjenigen übernehmen, die ein „Gerüst“ bereithalten.



„Entscheidend ist, dass der Erwachsene das Kind nicht nur bei der Lösung der Aufgabe unterstützt, sondern ihm hilft, die Aufgabe zunehmend eigenständig zu bearbeiten. Statt eines Erwachsenen kann auch ein kundigeres Kind oder eine Kindergartengruppe gemeinsam die Rolle desjenigen übernehmen, die ein „Gerüst“ bereithalten.

„Ziel (ist der) Aufbau von lernmethodischen Kompetenzen.

Metakognitives Bewusstsein erwerben Kinder unter Anleitung und mit Unterstützung. Werden sie nicht auf ihre gedanklichen Prozesse hingewiesen, bleiben diese im Wesentlichen unbewusst und unentwickelt.“

„Gegenstand der Reflexion ist nicht nur der Inhalt, der gelernt werden soll, sondern immer auch das Lernen selbst. Was denken Kinder, wie sie lernen.“ (Kristin Gisbert 2002, S.90f)

Schlussfolgerungen

Drei Aspekte berücksichtigen:

- den Inhalt,
- die Struktur des Inhalts,
- den Lernprozess.

Arbeitskarte 5 Zum Bereich Sprachentwicklung 2:

Zitate aus: Gisela Szagun: Sprachentwicklung beim Kind. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 2006.

Sprache und Interaktion

„Die Position der neurokognitiven Entwicklung geht davon aus, dass Sprache aus der Interaktion von der dem Menschen eigenen Fähigkeit zu sprachlichem Verhalten, sowie seinen perzeptuellen und kognitiven Fähigkeiten und dem Umweltangebot entsteht.

(...)

Weiter geht auch diese Position davon aus, „dass es eine angeborene Fähigkeit zum Erwerb von Sprache beim Menschen gibt, allerdings beinhaltet das nicht, dass spezifisches grammatisches Wissen angeboren ist.

Menschen verfügen über Fähigkeiten der Wahrnehmung, des Denkens und des Lernens, die es ihnen ermöglichen, eine grammatikalisierte Sprache zu erwerben, während dieses Schimpansen nicht möglich ist.“



„Im Zusammenspiel mit anderen kognitiven Fähigkeiten, wie intentionale Kommunikation, Klassifikation und Imitation von Handlungen und Lauten, erwerben Kinder Sprache aus dem sprachlichen Angebot ihrer Umwelt, das in bedeutungsvollen, kommunikativen Kontexten stattfindet.“

(Gisela Szagun: Sprachentwicklung beim Kind. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 2006, S. 267.)

Unterschiedliche Positionen zum Spracherwerb

„Eine der zentralen Aussagen **der nativistischen Position** ist, dass Sprache eine angeborene Fähigkeit des Menschen ist, und zwar in dem Sinne, dass spezifische grammatische Strukturen angeboren sind und Kinder sie nicht lernen müssen (Chomsky 1980). Diese angeborenen grammatischen Strukturen werden auch als universale Grammatik bezeichnet.“ (Gisela Szagun 2006, S. 268.)

„Die nativistische Position macht drei hauptsächliche Aussagen über den Spracherwerb:

1. wesentliche grammatische Strukturen sind angeboren. Sprache entfaltet sich nach einem angeborenen fertigen Bauplan, der in den Genen enthalten ist.
2. Sprache ist unabhängig von anderen kognitiven Fähigkeiten. Sie ist modular. Auch innerhalb der sprachlichen Fähigkeiten gibt es separate Module. So sind Grammatik und Semantik getrennte Fähigkeiten, und regelmäßige und unregelmäßige Reflexion werden in separaten Modulen verarbeitet.
3. Lernen spielt eine unwesentliche Rolle beim Spracherwerb und die Sprache der Umwelt ist zu unzulänglich, um aus ihr eine Grammatik lernen zu können.“ (Gisela Szagun 2006, S.273.)

Eine andere Position – **die epigenische Position** – basiert auf folgenden Grundannahmen:

„Sprachliches Verhalten entsteht aus der Interaktion von genetischen und Umweltfaktoren. Weder Genen noch Umwelt allein erklären das Verhalten, sondern das Verhalten ist das Produkt der dynamischen Interaktion beider Variablen. Diese bringt neue Strukturen hervor.

Es gibt notwendige Entwicklungsweges, aber individuelle Variabilität ist möglich.

Lernen spielt eine sehr große Rolle. Kinder konstruieren sprachliche Strukturen aus dem Umweltangebot. Dabei nutzen sie statistische Informationen und Informationen aus dem kommunikativen Kontext.“ (Gisela Szagun, S. 284.)

Individuell verschiedener Spracherwerb

„Es gibt keinen universell für jedes Kind gültigen Ablaufes Spracherwerbs.“

Ein Normkind ist bestenfalls eine Idealisierung. Die Kontinuität eines Spracherwerbsstils in den Bereichen Semantik, Grammatik und Phonologie spricht für den engen Zusammenhang verschiedener sprachlicher Bereiche.

Für den frühen Spracherwerb des Deutschen liegen noch keine normativen Daten vor.

Daher kann nicht bestimmt werden, was im Bereich der normalen Entwicklung liegt und was auf eine Sprachentwicklungsstörung hindeutet.

Von einer allzu definitiven Früherkennung einer Spracherwerbsstörung sollte daher abgesehen werden.

Eine therapeutische Intervention wird möglicherweise dann optimal, wenn sie sich dem Spracherwerbsstil eines individuellen Kindes anpasst.“

(...)

„Wie aber lernen Kinder Sprache? Welche Lernvorgänge sind am Werk? Und gibt es neurobiologische Grundlagen, die den Spracherwerb entscheidend steuern?

In Anbetracht der Tatsache, dass die meisten Kinder in allen Kulturen die wesentlichen grammatischen Strukturen ihrer Muttersprache bis zum Alter von etwa vier Jahren lernen, liegt die Vermutung nahe, dass dieses Verhalten zum großen Teil von neuronalen Prozessen gesteuert wird, die unabhängig von einer spezifischen Sprache und spezifischen Umwelt sind.

Es wäre also wichtig herauszufinden, was die neuronalen biologischen Grundlagen des Spracherwerbs sind, und ob sich etwa neue neuronale Veränderungen feststellen lassen, die mit Veränderungen im Spracherwerb in Zusammenhang stehen.

Unser Wissen darüber ist zum jetzigen Zeitpunkt recht eingeschränkt. Dennoch lassen sich mit einiger Evidenz einige Vermutungen zusammentragen.

Dabei geht es um die Frage, inwieweit die linkshemisphärische Verarbeitung von Sprache von Beginn des Spracherwerb so vorhanden ist, wie bei Erwachsenen und ob es von Beginn an eine Spezifizierung bestimmter Gehirnareale für die Verarbeitung von Grammatik und für Semantik gibt.

Informationsweitergabe und Nervenzellen

„Die Grundlage geistiger Prozesse ist die Informationsweitergabe zwischen Nervenzellen. In unserem Gehirn ist eine schier unvorstellbar große Anzahl von Nervenzellen, die auf die eine oder andere Weise miteinander verbunden sind.

Verbindungen zwischen Nervenzellen wachsen vor und nach der Geburt und verändern sich während der Entwicklung eines Organismus. Verbindungen werden durch Benutzung stärker und Nichtbenutzung schwächer. Bestimmte Gehirnareale oder Gruppen von Zellen mit ihren Verbindungen, sind vorrangig bei bestimmten menschlichen Verhaltensweisen aktiv. Das betrifft auch die Sprache.

Bei Erwachsenen geschieht die Verarbeitung von Sprache in der Regel vorrangig in der linken Hirnhälfte.“ (Gisela Szagun 2006, S.242.)

(...)

„Die linke Hemisphärenpräferenz für die Verarbeitung von Grammatik und Semantik entsteht erst allmählich.

Die Entstehung des für die Verarbeitung von Grammatik typischen linkshemisphärischen Muster sind (...) nicht nur vom Alter, oder von neuronaler Reifung, sondern von der Erfahrung mit der Sprache abhängig. Der Verlauf der Entstehung unterschiedlicher neuronale Aktivitätsmuster bei der Verarbeitung von grammatischer und semantischer Information entspricht dem Verlauf im sprachlichen Verhalten.“

Gisela Szagun nennt ein Beispiel aus einer empirischen Untersuchung von Waisenkindern.

Mit 20 Monaten gebrauchten die Waisenkinder einzelne Wörter. Mit 28 bis 30 Monaten kombinieren sie Kinderwörter, und zwar solche der geschlossenen und offenen Wortklasse, etwa Zwei-Wortäußerungen wie „Katze weg“ oder „der Bär“ oder auch in längeren Äußerungen wie „Katze auf'm Baum“.

Mit 36 bis 42 Monaten schließlich sprechen die meisten Kinder in Sätzen und kombinieren somit in vielfältiger Weise Wörter der geschlossenen und offenen Wortklasse. Die unterschiedlichen Funktionen von Wörtern, die grammatische und semantische Informationen tragen, sind jetzt etabliert.“ (...)

„Eine Periode vermehrter syntaktische Verbindungen, insbesondere im frontalen Kortex, aber auch über weit entfernte Hirnregionen um acht bis 10 Monate wurde als Grundlage für das Verstehen von Wörtern und in der mündlichen Kommunikation gesehen.

Eine weitere Periode der rapiden Entstehung von syntaktischen Verbindungen in vielen Kortex-Bereichen wurde zwischen 16 und 24 Monaten vermutet und als Basis für das rapide Anwachsen von Vokabular und den Beginn der Kombination von Wörtern, so Grammatik, gesehen.“ (Gisela Szagun 2006, S.246f.)

„Neuere Forschungen stellten diese Vermutungen in Zweifel. Man geht jetzt davon aus, dass diese syntaktischen Verbindungen im frontalen Kortex schon von Geburt an oder sogar davor funktional sind, dass aber diese Regionen noch nicht für die Verarbeitung von Sprache eingesetzt werden.

Es scheint, dass erst genügend Lernen in perzeptuellen, motorischen und Gedächtnissystemen einzeln erfolgt, bevor diese Systeme in eine neue Strategie integriert und auf Sprache angewandt werden. Auch diese neue Anwendung sieht man als teilweise abhängig von Erfahrung mit Sprache. Es ist zurzeit offen, ob die starken Veränderungen im sprachlichen Verhalten bei Kindern zwischen 16 und 24 Monaten Veränderungen in neuronalen Mustern zu Grunde liegen.“ (Gisela Szagun 2006, S.247.)



Wie lernen Kinder die Sprache aus dem sprachlichen Angebot der Umwelt? Ein Mechanismus, der dabei fungiert, ist die Imitation, die in irgendeiner Weise dazu beitragen muss, dass Kinder die Sprache ihrer Umwelt lernen.

Das alleine reicht aber nicht, denn Kinder produzieren sprachliche Äußerungen, die sie nie hören. Sie müssen also offensichtlich aus dem Gehörten verallgemeinern und dann auf der Basis des Verallgemeinerten selber neue sprachliche Äußerungen bilden. Bestimmte Äußerungen Erwachsener - wie etwa Reformulierungen - sollen sich besonders gut zum Lernen eignen.“ (Gisela Szagun 2006, S.241.)

Die sensible Phase beim Spracherwerb

Gisela Szagun versteht unter dem Terminus „sensible Phase“ eine bestimmte Zeitspanne während der Entwicklung, in der der Organismus eine erhöhte Sensibilität gegenüber einer bestimmten Art von Erfahrung hat und das damit verbundene Verhalten relativ schnell lernt.“ (Gisela Szagun 2006, S.248.)

„In der ethnologischen Forschung wurde eine sensible Phase zunächst als Prägung formuliert (Konrad Lorenz). Ursprünglich wurde dieser Begriff benutzt, um zu beschreiben, wie die gerade geschlüpften Jungvögel bestimmter Vogelarten, wie Graugänse, ihre sozialen Verhaltensweisen bevorzugt auf ein Objekt einrichten, im Gegensatz zu anderen. In der Regel ist dieses Objekt der Muttervogel.

Ist dieser nicht vorhanden, wird das nachfolgende Verhalten auf andere Stimuli gerichtet - so einen Menschen oder eine bewegliche Box. Laut Lorenz wird der junge Vogel auf den Altvogel geprägt.

Das bedeutet, dass der junge Vogel fortan dem Stimulus folgen wird, dem er kurz nach dem Schlüpfen nachfolgte. Innerhalb einer kurzen Zeitspanne, die Lorenz als „kritische“ Periode bezeichnete, lernt der junge Vogel, dem Altvogel zu folgen, beziehungsweise seine sozialen Verhaltensweisen auf den Altvogel zu richten. Das so gelernte Verhalten ist nicht mehr rückgängig zu machen.“

(...)

„Wenn Prägung nicht innerhalb der kritischen Periode geschieht, ist das Verhalten laut Lorenz nicht mehr erlernbar. (...) Die Konzeption der kritischen Periode geht von einem zeitlich exakt eingegrenzten Zeitfenster für das Erlernen eines Verhaltens aus, das nach einem festen Zeitplan geöffnet und geschlossen wird.

Prägung nach Lorenz bezieht sich auf ein sehr schnelles Lernen eines Verhaltens, das während einer eng eingegrenzten Zeitspanne geschieht und nicht mehr rückgängig zu machen ist. Diese Auffassung von Lorenz hat sich in den meisten nachfolgenden ethnologischen Forschungen nicht bestätigt.

Die heutige ethnologische Auffassung ist nicht mehr die der kritischen Periode, sondern einer sensiblen Phase, die sowohl durch Reifung - wie Umwelteinflüsse beeinflusst wird, deren Grenzen nicht eng gezogen werden können, und in der ein Verhalten gelernt wird, das auch später noch modifizierbar ist.“

(...)

„Eine sensible Phase in diesem Sinne ist eine Zeitspanne, in der der Organismus eine erhöhte Sensibilität gegenüber einem bestimmten Verhalten hat. Diese Zeitspanne ist an beiden Seiten von Zuständen geringerer Sensibilität gegenüber dem Verhalten eingegrenzt.

In der Regel stellt die Umwelt die für das Verhalten relevanten Stimuli bereit. Der Beginn der sensiblen Phase für ein Verhalten mag durch neurophysiologische Reifungsvorgänge im Organismus bedingt sein. Der Organismus ist dann in der Lage aus den Stimuli, die die Umwelt für das erwerbende Verhalten bereitstellt, schnell zu lernen.“ (Gisela Szagun 2006, S.249 f.)

Was hat die sensible Phase mit menschlichem Verhalten - speziell mit dem Erlernen von Sprache - zu tun?

In der Psychologie, und vor allem in wenig gelungenen populär wissenschaftlichen Darstellungen, hat man teilweise das Konzept der Prägung für menschliches Verhalten übernommen.

So erfreuen sich derartige Ideen im Bereich des Bindungsverhaltens auch im Bereich des Spracherwerbs einiger Beliebtheit. Jedoch stiftet die Übertragung von Konzepten, die für das Verhalten bei einigen Vögeln sinnvoll sind, auf den Menschen übertragen nur Verwirrung.“

(Gisela Szagun 2006, S.251.)

(...)

„Es ist wahrscheinlich, dass es bei Menschen eine sensible Phase für den Erwerb von Sprache, im Sinne von Grammatik, gibt.

Die Grenzen einer solchen sensiblen Phase sind nicht klar.

Die Dauer der sensiblen Phasen ist abhängig von neurophysiologischer Reifung, und damit dem Alter, und Umwelterfahrungen.

Daten zum Zweitsprachenerwerb sprechen dafür, dass bis zur Adoleszenz das Lebensalter den stärksten Einfluss auf das Erlernen einer Sprache hat.

Ebenso zeigen sie, dass die Sensibilität für sprachliches Lernen ab der mittleren Kindheit allmählich geringer wird.

Die Auffassung von einer kritischen Phase für sprachliches Lernen in der der Grammatikerwerb in einem eng eingegrenzten Zeitfenster von 24 bis 36 Monaten in Gang kommen muss, ist bisher empirisch nicht belegt. (Gisela Szagun 2006, S.255.)

Spracherwerb und Imitation

„Imitation ist ein wirksamer Lernmechanismus.

Es gibt unterschiedliche Auffassung von Imitation. Gemeinsam ist diesen, dass Kinder sprachliche Strukturen imitieren, die sie zumindest teilweise verstehen, und die sie gerade anfangen zu erwerben.

Es gibt individuelle Unterschiede hinsichtlich der Anwendung von Imitation. Manche Kinder imitieren, andere nicht.

Es gibt auch die Auffassung, dass Kinder im allgemeinen durch Imitation beginnen, sprachliche Strukturen aufzubauen, und von dieser Basis allmählich verallgemeinerte sprachliche Schemata aufbauen.

Kinder klassifizieren ähnliche spezifische sprachliche Formen, seien es Lektionen oder Sätze, und bilden so verallgemeinerte Schemata.

Auf der Basis eines verallgemeinerten Schemas wenden Sie in Analogie die Regelmäßigkeit eines Schemas auf neue sprachliche Formen an.

Die Häufigkeit sprachlicher Strukturen im Input wirkt dadurch, dass gleiche Schemata immer wieder angeboten und geübt werden.

Eine bestimmte kritische Masse an Vokabular ist Grundlage für grammatisches Lernen.

Auch sprachliche Ereignisse mit geringer Häufigkeit, wie Erweiterungen, können eine Wirkung haben, wenn sie verlässlich sind.“ (Gisela Szagun 2006, S. 265.)

Erwachsenensprache und Kinder

Charakteristika der auf kleine Kinder gerichteten Sprache von Erwachsenen:

Merkmale der Prosodie:

langsamere Sprechgeschwindigkeit, klare Sätze mit Präsentation von Wörtern und Silben, sprechen in höherer Tonlage, breiter und stärker variierender Frequenzbereich

Inhaltliche Merkmale:

Viele Inhalts - Wörter (Nomen, Verben) inhaltliche Wiederholungen, geringer Abstraktionsgrad der Nomen, Bezug auf die Gegenwart,

Merkmale der grammatischen Form:

Geringere Äußerungslänge, auf Ein - Wortäußerungen, weniger komplexe Antworten, einfache Sätze, weniger Satzgefüge, viele Fragen viele Aufforderungen Wiederholung von ganzen Sätzen und Satzteilen.

Grammatik und Spracherwerb

„Der Erwerb von kasusmarkierten Artikelformen beginnt früh. Der Nominativ wird relativ schnell erworben.

Beim Akkusativ bleiben Fehler beim maskulinen unbestimmten Artikel lange erhalten.

Beim Dativ bleibt eine hohe Fehlerrate lange erhalten. Insbesondere die maskuline Form des bestimmten Artikels weist hohe Fehlerraten auf. Die Fehler beim Kasuserwerb sind nicht allein syntaktischer Natur.

Sie sind durch die akustischen Eigenschaften, wie schlechte Unterscheidbarkeit von Kasus markierten Artikelform, und die Häufigkeiten von Kasusformen in der Erwachsenensprache bedingt.

Der Erwerb des Kasussystems kann nicht allein durch syntaktische Kategorisierung erklärt werden, sondern wird entscheidend durch nicht grammatische Faktoren beeinflusst, wie akustische Eigenschaften und Häufigkeiten sprachlicher Formen.“ (Gisela Szagun 2006, S. 174.)

(...)

„Syntaktische Schemata sind nicht von Beginn an abstrakte Muster, die identisch sind mit einer wachsenden Grammatik.

Kinder beginnen mit Satzmustern, die lexikalisch spezifisch sind. Den Kern bilden oft spezifische Verben.

Zunächst verwenden Kinder Wörter in den Satzkonstruktionstypen, in denen sie sie kennen gelernt haben.

Erst allmählich werden die Satzmuster verallgemeinert. Sie sind dann nicht mehr an spezifische lexikalische Items gebunden. Kinder verwenden neue Wörter dann von Beginn an in den möglichen Satzkonstruktionstypen.“

(Gisela Szagun 2006, S. 112.)

„Zwischen dem frühen Sprachverständnis und späterem Spracherwerb besteht nur ein geringer Zusammenhang.

Zwischen der Schnelligkeit des Wortschatzerwerbs und der Schnelligkeit des Grammatikerwerbs besteht ein sehr starker Zusammenhang.

Dieser Zusammenhang hat sich in verschiedenen Sprachen und auch bei Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen bestätigt.

Wenn der Wortschatz zwischen 200 und 300 Wörtern beträgt, nehmen die Fortschritte im Grammatikerwerb sehr stark zu.“ (Gisela Szagun 2006, S 129).

Arbeitskarte 6 Entwicklungspsychologie

Zitate aus: Petra Völkel: Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive. In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Beltz-Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002, S. 103 - 158.

„In der Entwicklungspsychologie hat Piaget lange vor dem Aufkommen der philosophischen Position des Konstruktivismus den Aufbau der Erkenntnis beim Kind als Konstruktionsleistung gekennzeichnet und empirische Daten vorgelegt, die diesen Ansatz bestätigen.

Piaget unterscheidet vier Hauptstufen der Entwicklung des Denkens, in deren Verlauf das Kind mehr oder weniger dazu in der Lage ist, Erkenntnisse über die Welt zu gewinnen:

1. die sensumotorische Entwicklung,
2. das voroperative Denken,

3. die Stufe der konkreten Operationen und
4. das Denken auf der formaloperatorischen Stufe.

Im Verlauf dieser vier Stufen entwickelt sich das Denken des Kindes vom konkreten, handlungsnahen und egozentrischen Denken hin zum abstrakten, theoretischen, mehrperspektivischen Denken. Das Kind ist mehr oder weniger dazu in der Lage, symbolisch zu denken und neben seiner eigenen Perspektive auf die Personen und Dinge seiner Umwelt auch andere Perspektiven wahrzunehmen und einzubeziehen.“ (Petra Völkel 2002, S.103)

„Piagets Theorie der Erkenntnis liegt deshalb das Menschenbild des Konstruktivismus zu Grunde. Andererseits hängt das Erkenntnisvermögen des Kindes ab von den kognitiven Strukturen, über die das Subjekt zu einer gegebenen Zeit verfügt und die es in einer Situation aktualisiert, um neue Erfahrungen zu verarbeiten oder sich mit einem sozialen Angebot auseinander zusetzen.

In diesem Sinne ist Piagets Erkenntnistheorie auch ein strukturgenetischer Prozess, das heißt in seinen Konstruktionen ist das Kind nicht völlig frei, sondern vielmehr abhängig von seinen geistigen Möglichkeiten, die ihm auf seinem jeweiligen Entwicklungsstand.“ (Petra Völkel 2002, S.106)

„Insgesamt scheint durch diese und andere Forschungsergebnisse belegt zu sein, dass Piagets Annahme einer bereichsübergreifenden Entwicklung, in der sich das Denken auf immer höheren intellektuellen Stufen strukturiert, nicht haltbar ist. Dennoch steht außer Frage, dass sich Kinder entwickeln und dass es Unterschiede zwischen dem Denken von jüngeren und älteren Kinder beziehungsweise zwischen dem Denken von Kindern und Erwachsenen gibt.“ (Petra Völkel 2002, S.111.)

„Die Entwicklung von Kindern wird insbesondere dann angeregt, „wenn sie gemeinsam mit einem Partner, der über größeres Wissen und größere Kompetenz verfügt, ein kognitives Problem löst. Besonders förderlich sind die Bemühungen um Problemlösung, wenn der Partner auf einem Kompetenzniveau interagiert, das nur um ein geringes über der bislang erworbenen Kompetenz des Kindes liegt.

Aus sozial konstruktivistischer Sicht wird also postuliert, dass die menschliche Entwicklung ein aktiver Gestaltungsprozess des Individuums ist, der aber nur gelingt, weil das Individuum mit anderen interagiert. (Oerter 1999 S. 69)

Man spricht in diesem Zusammenhang von einer Ko-Konstruktion des Wissens.“ (Oerter 1999 und Youniss 1994, zitiert nach Petra Völkel 2002, S.117.)

„Die Konstruktion von neuen Theorien findet in sozialen Kontexten statt, beziehungsweise wird durch die Widersprüche, die jeder einzelne in der Interaktion mit anderen erfährt, ausgelöst. Um mit neuen Erfahrungen, die sich nicht in schon bekannte Theorien einordnen lassen, umgehen zu können, konstruieren Kinder zunächst neue Theorien, die handlungsnah sind.“ (Petra Völkel 2002, S.121f).

„Piaget sieht im Nachahmungsverhalten von Kindern eine intelligente Handlung, weil die Nachahmung ein Ausdruck dafür ist, dass das Kind seine kognitiven Strukturen verändert. Es passt seine kognitiven Strukturen dem an, was es in seiner Umwelt wahrnimmt und drückt diese Anpassung durch seine Nachahmungsverhalten aus.

Durch diese Nachahmung versucht das Kind, seine Welt zu verstehen.“ (Petra Völkel 2002, S.135)

„Kinder in den ersten beiden Lebensjahren sind daran interessiert, sich ihre Umwelt anzueignen, indem sie sie nachahmen, und sie haben zunächst Freude daran, ihre bereits erworbenen Kenntnisse über die Welt immer und immer wieder zu üben und damit zu überprüfen.

Erst in der Mitte des zweiten Lebensjahres beginnen sie damit, Symbolspiele zu inszenieren. Anregungen jeglicher Art sind daher auch für Kleinkinder spannend und interessant, solange sie ihrem Entwicklungsstand gemäß damit umgehen dürfen. In der Praxis einer Kindertagesstätte kann das bedeuten, dass beispielsweise das Puppengeschirr von den Kleinkindern nicht dazu benutzt wird, um damit „kochen“ zu spielen, sondern dazu, zwei Töpfe gegeneinander zu schlagen und damit Töne zu erzeugen.

Die Kuschelecke ist nicht nur ein Ort zum Kuscheln, sondern auch ein Ort, wo man am eigenen Körper erfahren kann, was es heißt, hinzufallen bzw. sich auf den Boden zu werfen.“



.....“und aus den Bilderbüchern entsteht vielleicht ein Turm. Grundsätzlich kann man sagen, dass es nicht das Spielzeug ist, welches kleine Kinder überfordert, sondern die Erwartung von Erwachsenen, diese hinsichtlich des richtigen Umgangs mit diesem Spielzeug.“ (Petra Völkel 2002, S. 139)



„Die kognitiven Konstruktionen des Kindes finden nicht losgelöst von sozialer Interaktion statt. Vielmehr wird heute davon ausgegangen, dass soziale Erfahrungen die Grundlage jeder Kognition sind.“ (Petra Völkel 2002, S. 140)

Zitate aus: Howard Gardner: Der ungeschulte Kopf – Wie Kinder denken, Verlag Klett-Cotta, 4. Aufl., Stuttgart 2001.

„Kinder von fünf oder sechs Jahren haben ...eine Anzahl recht robuster und nützlicher Theorien über das Denken, über die Materie, über das Leben und über sich selbst entwickelt.Schließlich haben Kinder beim Eintritt in eine normale Schule spezifischere intellektuelle Stärken und Stile entwickelt, die wesentlich die Art und Weise bestimmen, auf die sie mit der Welt außerhalb ihrer häuslichen Umwelt umgehen werden. (...)

Im Allgemeinen wenden Kinder diese Fähigkeiten und Arten des Verstehens einfach in den Zusammenhängen an, für die sie ursprünglich gedacht waren und in alltäglichen Situationen, in denen sie angemessen erscheinen.

Falls Kinder in einer Umgebung ohne Schule aufwachsen, nehmen ihre Fähigkeiten und ihr Lernen in bescheidenem Umfang zu. Eine beschleunigte Entwicklung in diese Richtung tritt nur auf, wenn sie fähigeren Personen bei ihrem Umgang mit der Umwelt zuschauen,...“ (Howard Gardner 2001, S. 184f)

Zitate aus: Beate Andres: Und woran würde ich merken, dass.....? In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Beltz-Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2002, S. 341-433.

„Die Konstruktionsleistungen des Gehirns sind abhängig von den Gegebenheiten und Angeboten der Umwelt.“ (Beate Andres 2002, S.348)

„Der Kindertageseinrichtung kommt damit auch die Aufgabe zu, den Jungen und Mädchen vielfältige und komplexe Wahrnehmung und Sinnesanregungen und Erfahrungen zu ermöglichen.“ (Beate Andres 2002, S.349)

„Unterstützend und förderlich ist die Reaktion von Erwachsenen dann, wenn sie an den Themen der Kinder interessiert sind, die Bedeutung und Wichtigkeit der kindlichen Diskussionen anerkennen und den Kindern Hilfe und Anregungen für ihre Konstruktionsprozesse anbieten.“ (Petra Völkel 2002, S. 193)

Zum Diskussionsprozess: 1. Veränderte Kindheit

Die Reflexion der drei Zitate auf der Wandzeitung (in unserer Geschichte) wurde zunächst durch eine Einschätzung der Ausgangssituation in den Kindergärten und Schulen eingeleitet.

Alle stimmten in der Beurteilung der Ausgangssituation überein:

In den Kindergärten und Schulen ist zu beobachten, dass Wahrnehmungsdefizite, motorische Probleme und mangelndes Sprachvermögen zunehmen.

Kinder erhalten immer weniger Gelegenheit, mit ihren Eltern zu kommunizieren. Die kognitive, sprachliche und emotionale Entwicklung der Kinder wird dadurch beeinträchtigt.

Mädchen und Jungen wachsen in einer medienbeherrschten Gesellschaft auf. Bereits im Vorschulalter verbringen sie einen Großteil ihrer Zeit vor dem Fernseher und mit dem Computer.

Dies führt nicht nur zu einer Reizüberflutung, sondern auch zu einem Verlust von unmittelbaren Erfahrungen. Erfahrungen durch eigenes Tun und gemeinsames Handeln mit anderen Kindern treten in den Hintergrund.

Kindgemäße Beschäftigungen wie Malen und Basteln, Schneiden und Bauen, Spielen, Klettern, Erkunden finden immer seltener statt.

Weiter haben die Kinder deutliche motorische Defizite, sodass die Unfallgefahren zunehmen und die tatsächlichen Unfälle im Kindesalter sich erhöht haben.

Die Motorik ist aber nicht nur wichtig, um dem Unfallrisiko vorzubeugen. So ist die Ausbildung der Feinmotorik der Hand für das Schreiben in der Schule besonders wichtig.

Die Bewegungsarmut und die gleichzeitige Ausgrenzung von Spiel und Bewegung in speziell dafür hergerichteten Räumen und die damit verbundene Pädagogisierung der Erfahrungswelt von Kindern haben deren Möglichkeiten zur Welt- und Wirklichkeitserfahrung eingeschränkt.

Der wesentlichste Wandel der Rahmenbedingungen der Entwicklung der Kinder betrifft den Verlust, zumindest die Einschränkung an Eigentätigkeit.

Während Technik und Motorisierung Kinder auf der einen Seite an der unmittelbaren Erschließung ihrer Lebens- und Erfahrungsräumen hindern, sind sie heute auf der anderen Seite einer unüberschaubaren Vielzahl von elektronischen Medien ausgesetzt, deren Einfluss sie sich kaum entziehen können.

Hinzu kommt, dass der soziale Status der Kinder in ihrer Gleichaltrigengruppe sehr davon abhängt, wie man angezogen ist, welche Fernsehsendungen man gesehen hat, über welche Videospiele man verfügt.

Je eintöniger, enger oder normierter die Spiel- und Bewegungsräume der Kinder sind, desto mehr verlagern sich ihre Erfahrungsmöglichkeiten auf sekundäre Erfahrungen.

Die Kinder sitzen gebannt vor dem Bildschirm. Ihre Sinnestätigkeit wird auf die akustische und optische Wahrnehmung beschränkt.

Das, was sie sehen und hören, können sie nicht, wie es für ihre Erkenntnisgewinnung wichtig wäre, fühlen, betasten, schmecken, riechen und machen.

Aufgrund der mangelnden Verarbeitungsmöglichkeiten der auf sie einströmenden Reize und mit der Einschränkung ihrer Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten kommt es in zunehmendem Ausmaß zu Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung. Dies kann auch zu Verhaltensauffälligkeiten führen.

Als einen der größten Risikofaktoren im Bereich der Umwelteinflüsse muss daher die Überfrachtung der Kinder mit optischen und akustischen Reizen gesehen werden.

Für die Kinder wird die Welt jedoch immer undurchschaubarer und damit auch unverständlicher. Sie können Zusammenhänge nicht mehr unmittelbar selbst erleben und begreifen, sondern erfahren sie aus "zweiter Hand".

Das Fernsehen vermittelt ihnen, dass die Milch von der Kuh kommt und im Bilderbuch sehen sie, wie aus der Raupe ein Schmetterling wird.

Türen öffnen sich, ohne dass man sie berührt, ein Knopfdruck genügt, um Kakao aus einem Apparat fließen zu lassen. Erfahrungen aus erster Hand können Kinder jedoch nur im eigenen Handeln machen.

Kinder brauchen aber vor allem das Unfertige. In einer Welt technischer Perfektion leiden sie Mangel am noch Formbaren, das zur eigenen Gestaltung einlädt. Nur so kann aber Kreativität herausgefordert, eigenes Denken und Handeln ermöglicht werden.

Die Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung der letzten Jahrzehnte haben belegt, dass Kinder am Prozess ihrer Entwicklung aktiv beteiligt sind. Gleichzeitig wurde erkannt, dass hierfür allerdings bestimmte Entwicklungsbedingungen (z.B. eine anregungsreiche Umwelt), damit der Kinder selber tätig werden können.

Weitere Diskussionsergebnisse

Die oben dokumentierten Arbeitskarten wurden in unserer Geschichte jeweils an 2 Seminarteilnehmer ausgegeben. Diese werteten die Texte unter folgenden Fragestellungen aus:

Welche Erkenntnisse und Ausführungen sind für eine Erörterung besonders relevant?

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich für die Praxis in den Kindertagesstätten und den Grundschulen?

Nach der Vorstellung und Diskussion der ausgewählten Zitate aus der Fachliteratur wurde von den Seminarteilnehmern unserer Geschichte eine Zusammenfassung erarbeitet:

Die alte Trennung der Konzeptionen „Spielorientierung – Scholorientierung“ ist im „Situationsansatz“ der Kindergartenpädagogik bereits überwunden. Neuere Forschungsergebnisse unterstreichen daher nur die Wichtigkeit dieses Ansatzes. Für die Praxisebene neu im eigentlichen Sinne ist jedoch die Zielsetzung, die lernmethodischen Kompetenzen bereits im Kindergarten zu fördern, indem über den behandelten Inhalt hinaus auch die Struktur des Inhalts und der Lernprozess selbst thematisiert werden soll.

Wir sind überzeugt, dass die natürliche, im kulturellen Kontext und ohne Anleitung sich vollziehende kognitive Entwicklung der Kinder die Ausbildung erstaunlich hoher sprachlicher, intellektueller, sensomotorischer und sozialer Kompetenzen ermöglicht.

Wie unsere alltäglichen Erfahrungen lehren, hat diese natürliche Entwicklung aber auch ihre Grenzen.

Die tägliche Praxis belegt, dass sich ein eigenaktives Lernen der Kinder und ein Lernen unter Anleitung des pädagogischen Fachpersonals nicht wechselseitig ausschließen.

Wenn neue Inhalte gut durchdacht erarbeitet werden, individuelle Fähigkeitsunterschiede durch individualisierte Instruktion ausgeglichen, auftretende Verständnisschwierigkeiten frühzeitig diagnostiziert werden und darauf mit geeigneten didaktischen Hilfen reagiert wird, so werden die geeigneten Rahmenbedingungen für ein sehr aktives, zielgerichtetes und erfolgreiches Lernen der Kinder geschaffen.

Thematische Lernangebote des pädagogischen Personals sind keine „Zumutungen“ (vgl. H.J. Laewen), sondern Teil des Bemühungen um kompensatorische Bildung und Erziehung.

Bewegungs- und Sinneserfahrungen sollten Basis der frühkindlichen, vorschulischen und schulischen Erziehung sein.

Sie sollten den Rang eines "pädagogischen" Prinzips haben, das jederzeit im Alltagsleben der Kinder berücksichtigt wird.

„Das Kind „konstruiert“ seine „Welt“ beziehungsweise seine Sicht der „Welt“ und gelangt auf diesem Wege zur Selbst - Konstitution seiner Person.



Da diese Prozesse der Selbstbildung immer unter sozialen Bedingungen der Interaktion und Kommunikation mit anderen Personen (Erwachsenen und Gleichaltrigen) stattfinden, ist von einer „Ko- Konstruktion“ der Sicht der Welt auszugehen.

Erziehung kann verstanden werden als Konstruktion einer Umwelt (Personen, Dinge, Räume), die Lernhilfen bereitstellt und auf diese Weise die Aneignungsprozesse des Kindes begleitet, unterstützt und angeregt.

Schließlich begründen die gesellschaftlichen bzw. kulturellen Vorstellungen über Kinder sowie die sozialstaatlichen Maßnahmen für Kinder eine bestimmte Konstruktion der Kindheit als Lebensphase und sozialen Status eigener Art.“ (Ludwig Liegle 2003, S. 55)

