

Kita-Erziehung in schwierigen Zeiten sucht Antworten auf neue Herausforderungen. Inklusive Praxis hat danach zu fragen, **wie** wir Erziehung heute verstehen und realisieren können. Darum geht es im ersten Teil.

1. Einführung

1.1 Zum Grundauftrag der Kindertageseinrichtung

Die Kita hat einen eigenständigen Grundauftrag für Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes. Der Auftrag ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz und in den Gesetzen über die Kindertagesstätten der Bundesländer dokumentiert. Übereinstimmend heißt es: Aufgabe der Kindertageseinrichtungen ist die Leitung und Begleitung der Entwicklung jedes Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, die sich auf drei Kernbereiche bezieht: Bildung, Erziehung und Betreuung, die in der praktischen Arbeit untrennbar miteinander vernetzt sind und sich nur theoretisch voneinander unterscheiden lassen. Gleichwohl sind diese Bereiche in ihrer Eigenständigkeit zu erfassen, denn nur so können daraus fachliche und personelle Konsequenzen gezogen und die pädagogischen Aufgaben formuliert werden, die Armin Krenz näher erläutert und im Lehrbuch „Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita“ (Klein, 2019, S. 198 ff.) beschrieben werden. Zusammenfassend geht es um folgende pädagogische Aufgaben:

- Beim **eigenständigen Bildungsauftrag** geht es vor allem um das Ermöglichen einer wert- und sinnbezogenen ganzheitlichen Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, damit es sich soweit wie möglich seine Lebenswelt selbst aneignen und die gemeinsame Lebenswelt mitgestalten kann. Durch diese persönlichkeitsbildende Entwicklungsunterstützung kann es seine personalen und sozialen Handlungsmöglichkeiten entdecken, erproben und verinnerlichen. Bei dieser durch die Erzieherin¹ ermöglichten Selbstbildung entdeckt das Kind seine eigenen Entwicklungsressourcen. Es kann sich ein Bild von sich selbst machen, indem es sich in den vielfältigen Beziehungen mit der personalen Mitwelt und der gegenständlichen Umwelt als handelnde Persönlichkeit erfährt, die selbst etwas bewirken kann. Es lernt sich in der Gemeinschaft mit anderen als „Akteur seiner Entwicklung“ zu verstehen.
- Beim **eigenständigen Erziehungsauftrag** geht es vor allem um Orientierung, um Begleiten und Unterstützen, um Verarbeiten von Erlebnissen und Erfahrungen aus dem Alltag, damit das wissbegierige und lernfreudige Kind seine Individualität weiter entwickeln kann. Erziehung heißt daher immer wieder mit dem Kind

¹ Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, wähle ich die weibliche Sprachform. Auch die neutrale Form „pädagogische Fachkraft“ bietet sich an. Wird auf einen Text Bezug genommen, der die männliche Sprachform wählt, dann wird dieser entsprochen. Stets dürfen sich alle Geschlechter verschiedener Professionen (Erzieher, Eltern, Heil- und Sonderpädagogen, Therapeuten, Pflege- und Betreuungskräfte, Assistenten, Studenten oder Schüler) angesprochen fühlen.

tätig zu sein, vielfältige Erfahrungen gemeinsam zu erleben, zu reflektieren und zu verantworten.

Die Erzieherin ist bemüht, eine Beziehung herzustellen, die es dem Kind ermöglicht, seine Fähigkeit in sich selbst zu entdecken. Und sie gibt dem Kind inneren Halt, fördert seine Neugierde, sein Interesse und seine Lernfreude. Hier kommt das Kind immer stärker in die Lage, seine Identität selbst zu erfahren und weiter auszubauen. Und es kann jene Kompetenzen entwickeln, mit denen es seine gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation weitestgehend autonom gestalten kann.

- Beim **eigenständigen Betreuungsauftrag** geht es vor allem um zuverlässige und respektvolle Pflege und Versorgung, um eine gesunde Ernährung, feste Schlafzeiten und Hygieneregeln, um Schutz und Sicherheit, damit sich das Kind körperlich gesund entwickeln und seine Beziehungen und Bindungen weiter auf- und ausbauen kann.

Die Erzieherin hat bei ihrem Handeln vor allem auch das im Sinn, das im Wort Betreuung enthalten ist: Treue. Treue meint „treu sein“. Sie hat also Treue, Vertrauen, verlässliche Nähe und damit jene Beziehungsqualität zu pflegen, die dem Kind einen festen Boden für seine Entwicklung gibt. Hier begleitet sie das Kind beim Aufbau fester und verlässlicher Beziehungen. Das Kind kann so bei der eigenen Lebens- und Lerngestaltung ein Gefühl der Sicherheit und Zuversicht aufbauen.

1.2 Von Kindern lernen

Aufmerksam auf Kinder schauen

Stellen nicht gerade kleine Kinder viele weise (kluge, geistreiche) Fragen, über die wir staunen können. Sollten wir nicht aufmerksam auf sie schauen. Fragen können helfen, gute Lernprozesse anzustoßen. Wie das geschehen kann, das zeigt das Beispiel vom Großvater und seinem Enkel, das wir den Gebrüdern Grimm verdanken. Der alte Mann verschüttete mit seinen zitternden Händen immer wieder Suppe. Deshalb schob sein Sohn ihn vom Tisch ins Abseits, in eine Ecke hinter dem Ofen und gab ihm kaum mehr das Nötigste zum Leben. Als ihm der Suppenteller herunterfiel und zerbrach, bekam er eine Holzschüssel. Das berührte das Herz des Enkels. Er baute einen kleinen hölzernen Trog. „Wozu?“, fragten die Eltern. „Für euch, wenn ihr alt seid“, sagte das Kind. Das öffnete allen die Augen. Nun saß der Großvater wieder am gemeinsamen Tisch.

Das kleine Kind ist selbstwirksam tätig. Es folgt seinem Herzen, mag sich selbst und kann den Anderen nicht verletzen. Es tut Gutes. Durch dieses Tun kann die Welt im Kleinen zum Guten gewandelt werden.

Was Kinder von Anfang an brauchen

Kleine Kinder brauchen keine einseitigen Fördertipps. So wird zum Beispiel schon für Säuglinge ein Hörprogramm, ein so genanntes Easy-Listening-Programm an-

geboten, mit dem sie stressresistent, kommunikativ und globalisierungskompetent gemacht werden sollen (Klein, 2012, S. 6).

Ich nehme den alarmierenden Befund der systemischen Familienberaterin Felicitas Römer „Arme Superkinder. Wie unsere Kinder der Wirtschaft geopfert werden“ (2011) sehr ernst und wende mich gegen den zunehmend stärker werdenden Leistungsdruck, unter dem viele Kinder leiden und ihre Seelen zerbrechen. Ihr Recht auf Kindsein droht der Machbarkeit zu weichen – und das veranlagte Selbstwirksam-sein-wollen verkümmert.

Kinder brauchen von Anfang an gleichwürdige und glaubwürdige fühlende Beziehungen zu Erwachsenen, die ihnen bei der „schweren Wachstumsarbeit“ (Montessori) hilfreich zur Seite stehen. Nur so können sie den eigenen Weg finden, selbstwirksam und mit Freude lernen (entdecken, forschen). Ihrem Grundbedürfnis nach Beziehung (Verbundenheit) und Wachsen (autonome Entwicklung) hat die Erzieherin situationsorientiert zu entsprechen.

1.3 Bescheidenheit in Wissenschaft und Praxis

Meine Position beachtet den international geschätzten österreichisch-englischen Freiheits- und Friedensforscher Karl R. Popper. Popper sagte bei einem Vortrag an der Universität Zürich: „Ich bin heute der glücklichste Mensch, den ich kenne“ (Popper, 1994, S. 113). Er findet das Leben unbeschreiblich wundervoll, hat Furchtbares und Schreckliches erlebt, viele seiner Verwandten sind zum Opfer von Hitler geworden. Popper war dem Verzweifeln nahe und hatte schwerste Sorgen zu ertragen. Dem widerstand er mit der „Trotzmacht des Geistes“, die der Arzt und Logotherapeut Viktor Frankl als Resilienz des geistigen Menschen erkannte (Neuhäuser/Klein, 2019, S. 118 ff.). „Trotz allem [...] bin ich glücklich“, sagte Popper (Popper, 1994, S. 113). Er zog gegen die Zunftsprache seiner Kollegen zu Felde, die Lebenszusammenhänge mit imponierenden Begriffen überwölben und dadurch ihren hehren Theorien genügen. Hier führen die Begriffe ein Eigenleben und die lebendige Praxis bleibt weitgehend auf der Strecke.

Mit dieser persönlichen und wissenschaftlichen Haltung erkannte der Philosoph und Rationalist Popper, dass wir Menschen nur Vermutungen haben und kein sicheres Wissen. Er fühlte sich dem Suchen nach Wahrheit – und nicht nach Sicherheit – verpflichtet. Dieses Auf-dem-Weg-sein ist ein angeborenes Bedürfnis des Menschen wie der Menschheit: Jeder Mensch will sich von Anfang an ausdrücken, er will mit dem Anderen kommunizieren, er will durch Versuche und Irrtum lernen und sich nach seinen Kräften entwickeln. Kinder suchen auf diesem Weg Erwachsene, die Vorbilder und Führer sind.

Auf diesem Weg, den Kinder gehen, sind eben auch Wissenschaftler unterwegs, die Neues suchen und finden. Ihr Weg ist von Intuitionen, von Versuch und Irrtum geleitet, was wir „auch heute noch immer nicht begreifen. Ohne Intuitionen geht es nicht, obwohl die meisten unserer Intuitionen sich schließlich als falsch erweisen“ (ebd., S.151).

Deshalb sollen Wissenschaftler „bescheidener werden und vor allem weniger dogmatisch“ eine Position vertreten (ebd., S. 125). Doch wir beobachten in vielen Fach-

büchern das Gegenteil, nämlich einen Expertenstil, der mit großen und eindrucksvollen Worten Sicherheit vermitteln will. Dieser Stil zerstört aber den „gesunden Menschenverstand“. Wissenschaft und Praxis sind auf dem Weg der Wahrheitsuche – und nicht der Sicherheitssuche (ebd., S. 116).

Lebens- und Erziehungszusammenhänge dürfen nicht hinter komplizierten Begriffen verschwinden: Dieses „grausame Spiel“ (ebd., S. 125) zeigt sich dann, wenn die Intellektuellen versuchen, sich ihren Mitmenschen gegenüber als Wissende und Propheten aufzuspielen. Auf dem Weg der Wahrheitsuche ist Bescheidenheit geboten. Diesen Weg pflegte Janusz Korczak.

1.4 Mit Janusz Korczak für das Kind da sein und handeln

Der polnische Arzt, Pädagoge und Schriftsteller Janusz Korczak achtete die ihm anvertrauten 200 Waisenkinder bedingungslos (Klein, 2018a). Seine Haltung verstehe ich als ein Stück Heilung der Welt. Wie Kinder mit ihren Kompetenzen ihre Welt ordnen wollen und wie ihnen Erwachsene dabei helfen können, davon handelt sein Werk.

Korczak lebte das Recht auf Achtung und pflegte mit der Trotzmacht der Resilienz den Blick in eine offene Zukunft bis zuletzt, bis ihn und seine Kinder die Macht des Herrenmenschen besiegte. Sie starben zusammen im Vernichtungslager Treblinka. Korczaks Gedanken gingen in die vor über 30 Jahren verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention ein. Schon 1919 forderte er in seinem Hauptwerk „Wie man ein Kind lieben soll“ (Korczak, 2018) die „Magna Charta Libertatis“, die große Charta der Freiheiten. Darin benannte er erstmals in der Geschichte Grundrechte für Kinder und schuf damit Grundlagen für diese Rechtskonvention und für die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die seit März 2009 in den Bundesländern in Kraft getreten ist. Nach der UN-BRK hat jedes Kind mit Behinderung rechtlichen Anspruch auf inklusive Erziehung in der Kita (siehe Anhang 11.1):

Korczak schrieb:



Abbildung 3: Janusz Korczak
inmitten seiner Kinder

**„Ich bin nicht dazu da
um geliebt und bewundert zu werden,
sondern um selbst zu wirken und zu lieben.
Meine Umgebung ist nicht verpflichtet,
mir zu helfen,
sondern ich habe die Pflicht,
mich um die Welt, um den Menschen zu kümmern.“**

(Korczak 1992, S. 78)

Korczak fragte:

„Wann wird jener glückliche Augenblick kommen, da das Leben der Erwachsenen und das der Kinder gleichwertig nebeneinanderstehen werden?“

(Korczak, 1979, S. 205)

Korczaks ganz andere Pädagogik kann in keiner theoriegeleiteten Erziehungswissenschaft untergebracht werden. Von Korczak können wir in Wissenschaft und Praxis lernen, dass für das Erziehen erst „eine Sprache geschaffen werden muss“ (Oelkers, 2017, S. 158). Diese Sprache, einfach, aber gehaltvoll, finden wir in Korczaks Werk. Bei seiner Erziehungspraxis im *Kairos*, was bedeutet, im entscheidenden Moment situationsorientiert zu handeln, versuchte er aus der Perspektive des Kindes seine Sprache zu entwickeln. Sie lädt die Erzieherin zum Mitdenken ein, die jede in einem nicht abschließbaren Prozess weiterentwickeln kann.

Korczak hat das erzieherische Verhältnis radikal verändert. Wir können von einer „kopernikanischen Wende“ in der Pädagogik sprechen, denn er hat die Perspektive der Pädagogik revolutioniert und sich der „Macht über die Kinder konsequent entledigt“ (Bartosch, 2017, S. 20). Hier taucht gleich die Frage auf, ob Korczak im herkömmlichen Sinne noch Pädagoge ist, denn er erkennt bald die eigenen Grenzen des Wissens über das Kind und findet keinen archimedischen Punkt, von dem aus er die Entwicklung des Kindes hinreichend beurteilen kann. Vielmehr steht er mit seiner Theorie (Anschauung) mitten im Prozess der Praxis und entwickelt aus dem Zusammensein mit den Kindern die Methoden, die ihnen die Selbstgestaltung ihrer Entwicklung ermöglichen. Er legt nicht fest und schreibt nichts vor, bleibt vielmehr in einer offenen und fragenden Haltung. Kinder wollen sich mit Sehnsucht im Herzen das Wissen und Können selbst aneignen. Hier schließt sich ein Kreis: Der „fragende Korczak verbündet sich mit der staunenden und fragenden Haltung von Kindern“ (Andresen in Korczak, 2018, S. 23). Korczak nimmt in seine pädagogische Kompetenz die Perspektive des Kindes hinein.

Das erkannte intuitiv auch Korczaks Heimkind, der heute weltweit bekannte Maler Itzchak Belfer. Korczak lebte in einem „Kinderkönigreich, in dem die Erwachsenen dieselben Rechte hatten wie die Kinder – oder umgekehrt, wenn ihr so wollt“ (Belfer in Steiger, 2019, S. 35).

Korczak und seine Mitarbeiterin Frau Stefa erkannten Itzchaks Talent, stellten ihm im Waisenhaus einen Raum zur Verfügung, in dem er malen konnte wann er wollte. Sie baten „niemals darum, ihnen zu zeigen, was ich zeichnete, und das gab mir so viel Sicherheit, immer das zu zeichnen, was ich gerade wollte“ (ebd, S. 28).



Abbildung 4: Das Kind in Korczaks Hand geborgen

Wir nehmen wahr: Der feinfühlende Pädagoge und Seelenarzt war bemüht, das Gegebene, also das, was wahrgenommen wird, unter den Bedingungen der Zeit zum Guten zu wandeln – ohne Illusionen. Korczak erkannte in Extremsituationen des Zusammenlebens das Kind in seinem Sein und Wollen, Fühlen und Handeln, das ihm half, sein Leben mit den Kindern bis zum bitteren Ende zu gestalten:

**„Was uns [...] innigst
mit dem Leben verbindet,
ist ein Kinderlachen,
strahlend und klar.“**

(Korczak-Bulletin, 2015, S. 2)

1.5 Anregungen für die eigene Praxis

- Das vorliegende Buch steht gegen den Strom der Zeit und geht mit Janusz Korczak, Maria Montessori und anderen Reformpädagoginnen und Reformpädagogen davon aus, dass jedes Kind seinen eigenen Weg finden und den Erwachsenen danach fragen will.
- Das Kind fragt mich bis heute. Ich lerne von ihm und suche Antwort auf die Frage: **Wie** kann jedem Kind sein Kindsein unter den gegebenen Bedingungen ermöglicht werden?
- Das Buch möchte Erzieherinnen und Erziehern, Eltern, therapeutischen und medizinisch-pflegerischen Fachkräften bei ihrem helfenden Bemühen zur Seite stehen und dazu beitragen, dass immer mehr Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und erhöhtem Erziehungshilfebedarf (Assistenzbedarf) zusammen mit anderen Kindern in der Kita aufwachsen, spielen und lernen.
- Leser und Leserinnen finden in diesem Buch praktische Anregungen und Hilfen, aber keine Handlungsanweisungen. Das wäre weder den Kindern noch der Sache und schon gar nicht der Profession angemessen. Es geht um einen langfristigen Prozess der persönlichen Qualifizierung und sozialen Umstrukturierung.
- Bei diesem Prozess nimmt die Erzieherin das Kind an die Hand und lässt sich von ihm führen. Das Kind sagt ihr (Klein, 2018b, S. 5):



*„Schau und betrachte die Steine, die ich aufhebe,
und höre zu, was ich dir erzähle.
Zur Belohnung zeige ich dir die Welt,
die du längst vergessen hast.“*

1.6 Hinweis zur Darstellung

Da es nicht möglich ist die komplexen Beziehungszusammenhänge, mit denen wir es in der Erziehung zu tun haben, gleichzeitig darzustellen, sondern nur nacheinander, treten Wiederholungen auf, die in einem jeweils anderen Bedeutungszusammenhang stehen. Das hat der Sprachphilosoph Arthur Schopenhauer auf den Punkt gebracht: „Der organische, nicht kettenartige Bau des Ganzen macht es nötig, bisweilen dieselbe Stelle zweimal zu berühren“ (Schopenhauer, 1859, S. 8; Neuausgabe 2019).



Abbildung 6

2. Bewegung, Spiel und Rhythmik

2.1 Vorbemerkungen

- In den elementarpädagogischen Bildungsprogrammen der Bundesländer werden Bildungsbereiche aufgeführt. Es geht um die Schwerpunkte Körper, Gesundheit, Bewegung, Spielen, Kommunikation, Sprache, Welterkundung, Gestalten, soziale und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, ethische Fragen, Ästhetik, Rhythmik und Kreativität, die nicht isoliert gesehen werden dürfen. Es geht um emotionale Entwicklung, soziales Lernen, kognitive Fähigkeiten, Freude am Lernen und um lebenspraktische Kompetenzen, die miteinander vernetzt sind.
- Besonders die Bereiche Bewegung, Spiel und Rhythmik ergänzen einander und beeinflussen sich wechselseitig. Beim Bewegen, Spielen oder bei der Rhythmik äußert das Kind seine Befindlichkeiten, Stimmungen und Emotionen, sein Denken und Wollen, sein Verhalten zu Menschen und Gegenständen. Man kann diese Bereiche auch als Bildungsprinzipien sehen, die sowohl bei freien Aktivitäten als auch bei geplanten und gelenkten Vorhaben realisiert werden, wenn es beispielsweise darum geht, rhythmische Bewegungsspiele, spielbetonte Bewegungsrhythmen oder bewegungserfüllte Rhythmikspiele in der inklusiven Gruppe zu üben.
- Stets geht es bei diesem ganzheitlichen Bildungsprozess „Bewegung – Spiel – Rhythmik“ um einen Austausch mit der Erfahrungswelt des Kindes. Erst dieser Austausch ermöglicht Entwicklung und Bildung des Kindes.
- Die Begriffe Bewegung, Spiel und Rhythmik lassen sich nicht eindeutig definieren, da sie Urphänomene des Lebens sind. Bewegung, Spiel und Rhythmik können nur im Zusammenhang mit dem Leben näher beschrieben werden. Sie gehen im Leben ineinander über und bilden ein Ganzes (Einheit): Das Kind bewegt sich bei Sprach- und Singspielen rhythmisch hin und her, oder es spielt mit dem Ball und übt rhythmische Bewegungen, oder es rhythmisiert seine Bewegungen beim Spiel und gestaltet so seinen individuellen (Lebens-)Rhythmus.
- Zusammenfassend können wir sagen: Durch bewegungserfüllte und rhythmisierte Spiele, durch spielbetonte rhythmische Bewegungen oder durch Rhythmisierung der Bewegungen und des Spiels entwickelt und bildet sich der Mensch von Beginn an. Bei diesem ganzheitlichen Prozess werden die Bereiche Emotionalität, Denken und Wollen, Wahrnehmen und Sprache (Sprechen), Intelligenz, Kreativität, Fantasie sowie soziales Handeln angesprochen.

Diese philosophischen und pädagogischen Einsichten hat die moderne Neurobiologie und Hirnforschung im Blick. Sie erkennt das „Gehirn als Beziehungsorgan“ (Fuchs, 2012). Kinder und Erwachsene leben in der Beziehung und entwickeln sich durch die gestaltete Beziehung in einem stets sich erneuernden Prozess, bei dem

sie ihre veranlagten Potenziale mit Freude entfalten“ (Hüther, 2016, 2017; Kast, 2020).

In diesem Erziehungs- und Bildungsraum hat die Erzieherin dem Grundbedürfnis des Kindes zu entsprechen. Es erwartet eine sichere Basis und feste Strukturen, das die klinische Bindungsforschung und frühkindliche Deprivationsforschung bestätigen (Klein, 2019, S. 264): Viele Entwicklungsauffälligkeiten und Krankheiten haben ihren Grund darin, dass dem Grundbedürfnis des Kindes nach sicherer Basis, nach einem zwischenmenschlich mitschwingenden Raum (Resonanzraum) nicht entsprochen wird.

In diesem Zusammenhang ist der Hinweis auf die Elterninterviews von Renate Sabine Kränzl-Nagl und Martina Beham-Rabanser über die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Kinder (Teil I: Auswirkungen der Corona-Krise auf das Familienklima und die Familienbeziehungen. Teil II: Auswirkungen der Quarantänemaßnahmen auf Kinder und die Kindheit) geboten. Die Interviews lassen die großen Herausforderungen vieler Eltern und Kinder durch die Ausgangs- und Kontaktbeschränkungen erkennen. Die Autorinnen stellen „das zentrale Bedürfnis der Kinder nach Bewegung, nach Spiel und sozialen Kontakten mit Gleichaltrigen“ heraus. Wird diesem Bedürfnis nicht entsprochen, dann trifft es die Kinder „überdurchschnittlich hart“ (Kränzl-Nagl/Beham-Rabanser, in „Kita-Handbuch“, Oktober 2020, herausgegeben von Martin R. Textor und Antje Bostelmann; <https://www.kindergartenpaedagogik.de>).

Geboten ist, dem „inneren Würdekompass“ zu folgen

Fühlende und mit Liebe erfüllte Haltung pflegt die Initiative der *Akademie der Potentialentfaltung*. Die Akademie lässt Erkenntnisse der Neurobiologie und Hirnforschung Wirklichkeit werden: „Die Liebe bewahrt offenbar die Kraft in sich, ungünstige Beziehungserfahrungen zu transformieren und versiegte Quellen der Kreativität neu zu erschließen. Wir brauchen Gemeinschaften, deren Mitglieder einander einladen, ermutigen und inspirieren, über sich hinauszuwachsen“ (Hüther, zit. n. <https://www.akademiefuerpotentialentfaltung.org>; abgerufen am 29.07.2020). Diese Initiative bietet nicht nur Hilfe zur Selbsthilfe an, sondern stellt die Frage in den Raum, was jeder Einzelne für die Verbesserung des zwischenmenschlichen Klimas tun kann. Ausgehend von der Idee Gerald Hüthers haben sich in zahlreichen Städten Gruppen gebildet, die gemeinsam an der Verbesserung des „inneren Würdekompasses“ arbeiten. Zentrales Anliegen ist es, das zutiefst Menschliche im Menschen wieder zu entdecken, Menschlichkeit füreinander zu bewahren und taktvoll zu pflegen (siehe <https://www.wuerdekompass.de>).

2.2 Kindern eine sichere Basis geben

- Das Kind hat von Beginn an das Grundbedürfnis in der Gemeinschaft mit anderen Menschen seinen Entwicklungs- und Bildungsprozess selbst zu gestalten:
 - Es will autonom und eigenaktiv die Welt erkunden.
 - Es will Berechenbarkeit und feste Strukturen (Regeln, Ordnungen).
 - Es will Sicherheit und Unterstützung (Begleitung, Leitung).

- Durch einladende Haltung und situationsorientiertes Handeln ist dem Kind die sichere Beziehungsbasis zu geben, damit es sich nach seinem Bedürfnis entwickeln kann. Ein einfaches Beispiel aus dem Kinderalltag, das mir eine Erzieherin erzählte, soll das illustrieren.

Der dreijähriger Hans bemüht sich, auf den Kletterturm zu steigen. Für mich fast unerträglich langsam bewegt sich seine Hand auf die nächste Sprosse der Leiter zu, die er jedoch sicher umklammert. Noch langsamer hebt er das linke Bein auf die nächste Sprosse. Er scheint mir schlaff und kraftlos. Der kleine Junge verharrt einen Augenblick in dieser Stellung. Seine rechte Hand ergreift die nächste Sprosse. Das geht schneller. Jetzt muss das rechte Bein folgen. Aber der Junge verharrt wieder in der Bewegung. Ich kann das Zeitlupentempo nicht mehr ertragen. Ich könnte ihm helfen, sein Ziel schneller zu erreichen. Er muss doch verzweifeln bei diesem Schnecken-tempo! Jetzt kann ich sein Gesicht sehen. Er ist ganz ruhig und gesammelt. Er lächelt nicht, aber er scheint zufrieden zu sein. Ich gehe nicht zu ihm, sondern schaue zu, wie er sich, fast nur durch die Kraft seines rechten Armes hochzieht, sodass endlich beide Füße auf der nächsten Sprosse stehen.

Hans ist ein Kind mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, ein Kind unter Kindern. Niemand, weder die Eltern noch die Erzieherin, hatten seine Beeinträchtigung bis zu diesem Zeitpunkt thematisiert. Er besaß die Akzeptanz seiner Eltern, seiner Erzieherin und der Kinder der Gruppe. So wie Hans war, durfte er sein.

Hans wird auf einer sicheren Beziehungsbasis durch die achtsame Haltung der Erzieherin und ihr situationsorientiertes Wahrnehmen in seiner Individualität geachtet. Dadurch lernt sie den Sinn ihrer Haltung und ihrer teilnehmenden Beobachtung kennen. Sie bildet ihre Persönlichkeit und erkennt: Die Heterogenität der Gruppe erfordert eine anspruchsvolle Professionalität (Schäfer, 2019, S. 392 ff.), die dem einzelnen Kind seine Selbstwirksamkeit in der Gruppe ermöglicht.

2.3 Kindern Selbstwirksamkeit ermöglichen

Die inklusiver werdende Kita hat jedem Kind zu ermöglichen, dass es seine personalen Ressourcen (sein Denken, Handeln und Wollen) und seine sozialen Ressourcen (in gemeinsamen Spiel- und Lernsituationen sich ohne Über- oder Unterforderung) entwickeln kann. Das Ermöglichen der Selbstwirksamkeit stellt die Leitung, die Erzieherinnen und therapeutischen Fachkräfte vor neue und zukunftsweisende Aufgaben, bei denen es darum geht, miteinander zu wachsen und sich gemeinsam zu entwickeln. Das Selbstwirksamkeitsprinzip weist auf die Notwendigkeit der kontinuierlichen Reflexion der eigenen Wirksamkeit hin.

Durch Selbstwirksamkeit den Teufelskreis der Abwärtsspirale wandeln

Gegenstand der Pädagogik ist die Beziehungs- und Handlungssituation – nicht der abstrakte Begriff. Das klingt einfach und ist so schwer zu realisieren. Viele meinen mit Begriffen imponieren zu sollen und verfehlen das Zugrundeliegende, das mit Haltung und Einstellung, mit Führung und Begleitung in der Beziehungssituation zu

tun hat. Wie kann eine schwierige Erziehungssituation in eine gelingende gewandelt werden? Dies kann dadurch geschehen, dass Erzieherin und Kind einander bestätigen und bestärken, kurz: ihre Selbstwirksamkeit wechselseitig fördern. Wie das gemeint ist, das zeigt das Beispiel Anton und seine Erzieherin (Krenz, 2012, S. 20-26).

Beispiel Anton und seine Erzieherin

Schon an ihrem ersten Arbeitstag in der Kita „Lebenslust“ hörte Mariele Diekhof von Anton, dem „schlimmsten Jungen im ganzen Kindergarten“. Der 5-jährige Anton würde die Kinder. Ihre Eltern wollen nicht, dass er mit ihnen spiele.

Die Erzieherin versucht, das Kind aus gemeinsamen Erlebnissen heraus zu verstehen: Anton zeigt großen Bewegungsdrang, klettert am liebsten auf Bäume oder auf das Dach des Spielzeughäuschens. Er fühlt sich stark und mächtig, spart nicht mit Schimpfwörtern. Auch einige Kinder wollten so cool wie er sein. Halten sich Spielgefährten nicht an Antons Regeln, dann kann er aggressiv werden. Wird er zu Mahlzeiten gerufen, wenn er sich gemütlich auf dem Dach des Häuschens eingerichtet hat, dann kann es zu Tobsuchtsanfällen kommen, die dazu führen, dass er andere Kinder schubst, tritt oder auch würgt. Bald nennen ihn die Kinder nur noch „der Würger“. Antons Eltern suchen Rat und forschen „verzweifelt nach dem Grund für seine Aggressivität“. Sein auffälliges Verhalten führt bei Kindern und Erwachsenen zu verschiedenen Reaktionen, die zur Verfestigung des störenden Verhaltens beitragen. Anton steckt in einem unauflösbaren Teufelskreis.

Mariele Diekhof setzt sich eines Tages zu Anton auf die Gartenbank. „Wir saßen eine Weile schweigend nebeneinander, dann nahm ich seine schmutzige Hand in meine Hände. Ganz vorsichtig streichelte ich sie und sagte leise zu ihm: ‚Anton, du hast so schöne Streichelhände. Hast du nicht Lust, unseren Kleinen in der Krippe mittags beim Einschlafen zu helfen?‘“ Schnell zieht Anton die Hand weg, das wäre ja völlig uncool. Er läuft weg. Doch die Erzieherin bleibt „sanft“ hartnäckig. Nach ihrem vierten Versuch erklärt sich Anton damit einverstanden, darüber nachzudenken und mit einem „Na, gut“ zu bekräftigen. Die zwei Worte lösen in ihr „ein unbeschreibliches Glücksgefühl“ aus. Die Erzieherin fühlt sich in ihrer Selbstwirksamkeit bestärkt.

Nun setzen sich beide auf die Bank, sie überlegen und stellen gemeinsam Regeln auf, damit alles gut gelingt. Die Regeln wurden mit einem goldenen Stift auf „schönes Büttenpapier“ geschrieben:

- *„Bevor Anton ins Sternchenzimmer geht, wäscht er sich gründlich die Hände, damit beim Streicheln das Kind nicht schmutzig wird.*
- *Im Sternchenzimmer wird geflüstert, damit die Kleinen nicht gestört werden.*
- *Anton sucht sich aus, welches Kind er streicheln möchte.*
- *Das Kind wird von Anton leise gefragt, ob es gestreichelt werden möchte. Wenn nicht, dann nicht!*
- *Das Kind wird am Arm, an der Schulter, am Hinterkopf oder am Rücken zart gestreichelt. Anton fragt das Kind, wo es gerne gestreichelt werden möchte.*

- *Sobald das Kind zeigt, dass es nicht mehr gestreichelt werden möchte, hört Anton sofort auf.*
- *Wenn das Kind eingeschlafen ist oder Anton nicht mehr streicheln möchte, kann er leise hinausgehen.*
- *Anton kann immer Nein sagen, wenn er wieder gefragt wird, ob er im Sternchenzimmer helfen möchte.“*

Für die Erzieherin ist es wichtig, dass Anton das Streicheln als besondere Aufgabe empfindet. Sie füllt für das Händewaschen eine Blechdose mit besonderen Duftseifen und einer bunten Nagelbürste. Die einzelnen Seifen duften nach Rosen, Zitronen, Erdbeeren, Pfirsichen, und eine schokoladenfarbige „Männerseife“ riecht nach Gewürzen. Anton kann entscheiden, mit welcher Seife er sich die Hände waschen will. Die Erzieherin schreibt: „Ich werde nie den Anblick vergessen, wie versunken Anton alle Seifen beschnupperte und sich viel Zeit ließ, um sich dann für eine zu entscheiden. Die coole Männerseife sollte es sein.“

Nun tastet sich Anton mit geschrubbten und nach Gewürzen duftenden Händen durch den Schlafraum und „hielt zögernd nach einem geeigneten Kind Ausschau“. Er wählt die kleine Emely. Wie zuvor besprochen, fragt er sie „flüsternd, ob er sie ganz vorsichtig streicheln dürfe“. Streicheln ist für Emely keine ungewohnte Situation, da die Kinder von den Erzieherinnen täglich in den Schlaf gestreichelt werden. Anton macht es sich neben Emely auf der Matratze bequem und „bewegte seine Finger zunächst sehr zaghaft auf ihrer Schulter. Emely schien es zu gefallen, zunächst schaute sie Anton mit großen Augen an, bevor sie dann tatsächlich während des Streichelns in den Schlaf sank“. Anton bleibt noch etwas auf der Matratze sitzen und schleicht dann aus dem Sternchenzimmer.

Im Verlauf der Wochen erlebt Anton, was seine Hände bewirken können. Durch Selbstwirksamkeit entwickelt er ein Verantwortungsbewusstsein. Die Kinder verlieren bald die Angst vor Anton. Der Teufelskreis ist durchbrochen. Andere Kinder folgen ihm. Bis zu drei Kinder können beim Streicheldienst mitwirken und die Erzieherinnen unterstützen. Interessierte Kinder können sich in eine Liste eintragen und die Kleinen nach den vereinbarten Regeln streicheln. Auch der Akt mit den besonderen Duftseifen entwickelt sich zu einer Zeremonie, die die Kinder sinnliche Düfte und Wertschätzung erleben lässt.

Das Beispiel motiviert das Team und Eltern

Im Team und in Zusammenarbeit mit den Eltern wurde überlegt, ob dieser Streicheldienst nicht als Standard in die Kita-Konzeption einfließen könnte. Die älteren Kinder konnten für eine sozial motivierte Selbstwirksamkeit interessiert und bei der Betreuung der Kleinen mit einbezogen werden. Sie halfen nicht nur im Sternchenzimmer beim Streicheln, auch beim Füttern der Jüngsten übernahmen sie Verantwortung. Die Regeln wurden im Vorfeld besprochen. Jedes Kind hatte immer eine Erzieherin zur Seite.

Nun kamen von Kindern und Erwachsenen immer wieder neue Ideen und Anregungen hinzu: „*Spielsachen wurden für die Kleinen gebaut, Kissenbuden zum Reinkriechen gebastelt, Matschecken angelegt. Anton war immer mittendrin. Er war der Chef und Bestimmer. Er wusste, was zu tun war und wie man die Kleinen tröstet,*

wenn die Mama ging, wie man sie füttert und sanft in den Schlaf streichelt. Ja, so war er, unser Anton – und manches Kind wollte ein wenig so sein wie er, so klug, so stark, so voller Ideen und Tatendrang. Nachsatz: In der 4. Klasse wurde Anton von seinen Klassenkameraden zum Konfliktberater gewählt.“

Wie Selbstwirksamkeit wechselseitig gefördert werden kann

Das Beispiel zeigt, wie Selbstwirksamkeit im Dialog gefördert, entwicklungs hinderliche Bedingungen und Einflüsse in entwicklungsfreundliche gewandelt, das seelische Grundbedürfnis des Kindes befriedigt und seine Selbstaktivierung auf der Grundlage seiner Selbstwirksamkeitsüberzeugung ermöglicht werden. Anton konnte sein störendes Verhalten und seine Lebensgestaltung selbst in die Hand nehmen, für andere Menschen Gutes tun und mit Hilfe seiner Erzieherin einen Beitrag zur inklusiven Kita-Kultur leisten.

Das Beispiel lehrt auch, dass ein Kind ein wunderbares Geheimnis ist und der Erzieherin Rätsel aufgibt, die nicht immer leicht zu lösen sind. Das wird im frustrierenden und anstrengenden Erziehungsalltag häufig vergessen. Deshalb sollte eine Pädagogik der Achtung die Selbstwirksamkeit wechselseitig fördern. Geboten ist:

- „Einüben einer Fragehaltung, statt wissend zu sein.
- Geheimnisse wahren, statt alles verstehen zu wollen.
- Beobachtung, Wertschätzung und Zurückhaltung pflegen, statt Aktionismus.
- Aufmerksam präsent sein, statt „fürsorgliche Belagerung“.
- Sich auf die Situation einlassen und zu ihr Stellung beziehen, statt Belehrung zu erteilen.
- Dem Kind seine Erfahrungswelten ermöglichen, statt strenge Kontrolle auszuüben.
- Fehlerfreundlichkeit pflegen, statt Perfektionismus.
- Beziehung leben, statt strategisch handeln.
- Mut haben, eigene Wege mit Versuch und Irrtum zu beschreiten, statt Erziehungsrezepte umsetzen“ (Tschöpe-Scheffler/Tschöpe, 2012, S. 27).

2.4 Fühlendes Handeln folgt dem Resonanzbedürfnis des Kindes

Das Kind will in soziale Regeln seiner Mitwelt hineinwachsen

Kinder wie Anton lernen von Natur aus mit Hingabe und Freude. Doch manchmal scheint ihre Begeisterung, die Welt zu entdecken, verschüttet, ja versiegt zu sein. Hier handelt es sich meist um individuelle Faktoren, welche die einzelne Lernbiografie beeinflussen. Darauf weisen uns die Humanwissenschaften hin: Jedes Kind wächst von Beginn an in die sozialen Regeln seiner Mitwelt hinein, lernt diese immer besser zu verstehen und einzuhalten, und ebenso gestaltet es diese aus eigener Initiative mit, sofern seinem Grundbedürfnis nach Resonanz, nach vertrauensvoller Beziehung, nach Anerkennung und Achtung entsprochen wird. In diesem Beziehungsraum gestaltet das Kind im sozialen Miteinander seine Entwicklung und die Entwicklung seiner Mitwelt mit.

Für das Kind wie ein Spiegel oder Reflektor wirken

Antons Erzieherin sorgte dafür, dass er sich nach seinem Bedürfnis an diesem wechselseitigen Geschehen mit beteiligen konnte und traute ihm auch bei schwierigen Aufgabe eine Lösung zu. Sie wirkte wie ein Spiegel oder Reflektor und ermöglichte ihm durch ihre fühlende Haltung sein ganz persönliches neugieriges, entdeckendes und forschendes Lernen – ohne Überredung, Besserwissen oder gar Zwang.

Dem Kind die Lösung zutrauen

Die Erzieherin traute dem Kind die Lösung des Problems beim Lernen und Spielen zu. Dadurch konnte es mit seiner Willenskraft seinen Weg finden. In diesem einladenden Raum entwickelt es seine Phantasie und Neugierde, und sein Handlungsspielraum wächst und es kann auch dem Schweren die Stirn bieten.

Die Erzieherin handelt hier so, dass die Möglichkeiten des kindlichen Handelns wachsen, seine Fähigkeiten und Talente sich (aus-)bilden und es auch die Verantwortung für sein Handeln übernimmt.

Vom Dialog zum Resonanzbedürfnis

Das Beispiel zeigt auch: Die Erzieherin geht nicht von einer vorgegebenen Theorie aus. Sie entwickelt vielmehr ihr konkretes Handeln aus dem wahrgenommenen Bedürfnis des Kindes in der gestalteten Beziehungssituation. Diese Resonanz kann keine Erzieherin für sich allein haben, denn sie ereignet sich im Zwischenraum: Die Erzieherin schwingt hier mit dem Kind mit und antwortet auf sein Resonanzbedürfnis.

Die Resonanzfähigkeit der Erzieherin zeigt sich im fühlenden Erleben des Kindes und führt zum inneren Reichtum – unabhängig von den äußeren Umständen. Ihre Grundhaltung ist von einer Disposition zur Resonanz bestimmt.

Resonanz in ihren tieferliegenden Zusammenhängen verstehen

Der heute viel diskutierte Soziologe und Sozialphilosoph Hartmut Rosa (Rosa/Endres, 2016) wendet sich dem unverfügbaren zwischenmenschlichen Raum zu. Er sieht in dem Begriff Resonanz eine Möglichkeit zu dem Innenleben des Kindes zu finden, mit ihm ein In-Beziehung-Treten von Ich-und-Du zu pflegen durch wechselseitiges Berührtwerden für ein gelingendes Leben des Kindes wie des Erwachsenen. Gelingt dies nicht, dann beginnt eine Entfremdung.

Rosa veranschaulicht die Resonanzphänomene mit dem Bild zweier Stimmgabeln, die sich wechselseitig in Schwingung versetzen. Schlägt man eine Stimmgabel an und hält man eine zweite auf den Körper, dann schwingen beide bei positiven Bedingungen, eben auch die nichtangeschlagene Stimmgabel. Dies ermöglicht es, den Resonanzboden zwischen Ich-und-Welt zu verbessern.

Die Atmosphäre des Wohlwollens und der gegenseitigen Akzeptanz kann niemals einseitig sein, denn Resonanz ereignet sich zwischen Ich-und-Du, zwischen mir und dem anderen Menschen. Rosa beschreibt diese Beziehungs- und Lernvorgänge mit dem Hören und Antworten: „Hören auf eine Sache und dann antworten in einer Weise, wie es eben nicht in einem Managementbuch oder in einem Kompetenzbuch

zu lesen ist, sondern wie es situationsadäquat und interaktionsadäquat sein muss“ (Rosa, 2019, S. 19).

Die führende Haltung für das „Situationsorientierte Handeln“ (Krenz, 2018) weist auch darauf hin, dass die Erzieherin durch Selbsterfahrung und Weltbeziehungs-bildung lernt, sich auf die Welt, so wie sie eben ist, einzulassen und mit ihrem Resonanzbedürfnis darauf sensibel antworten kann. Diese situationsorientierte Beziehungsgestaltung ist eine sinn-orientierte Aufgabe. Sie geschieht nicht primär aus didaktischen Überlegungen, sondern aus einem zwischenmenschlichen Motiv heraus und entfaltet ihre volle Wirkung in der kollegialen wechselseitigen Praxis.

Der drohenden „Resonanztaubheit“ die Stirn bieten

Rosa fragt nach den verschiedenen Möglichkeiten der Weltbeziehung des Menschen in der Geschichte. Er erkennt, dass unser Zeitalter davon geprägt ist, die Welt kontrollierbar, beherrschbar und verfügbar zu machen. Die Welt soll ökonomisch, technisch, wissenschaftlich, rechtlich und politisch berechenbar und steuerbar gemacht werden. Dieser Prozess ist stabil zu erhalten, kann aber nur gelingen, wenn er beschleunigt wird, wenn er also wächst und optimiert wird. Hier ist ein Verhalten des Menschen gefordert, das von äußeren Dingen bestimmt wird und den zwischenmenschlich mitschwingenden Raum (Resonanzraum) verkümmern lässt, und so wird der Mensch „resonanztaub“.

Rosa entlarvt den folgenschweren Irrtum der „kapitalistischen Warenwelt, die in ihrem endlosen Verfügbarmachen von Waren- und Dienstleistungen ein Glücksversprechen ankündigt, das sich nicht erfüllen kann, da diese verfügbare Welt uns mehr und mehr ‚unlesbar‘ und ‚stumm‘ zu werden scheint“ (Geist, 2019, S. 27f.). Warum? Weil die Dinge und Zusammenhänge, über die wir verfügen, die wir beherrschen und bestimmen, die zwischenmenschlich mitschwingende Qualität, also die Resonanzqualität verlieren.

Diese leere, graue und farblose Welt bezeichnet Rosa als „elementare Grundangst“ des Menschen: Die planbare, optimier- und berechenbare Beziehung zu Menschen und zur Welt erzeuge eben Angst vor dem Fremden, kann zur Kontaktlosigkeit und Entfremdung führen. Eine mitschwingende Beziehung zur Welt wird aber erst durch das Einlassen auf Fremdes, auf Nicht-Planbares, Unvorhersehbares und Unverfügbares möglich, das den Menschen berührt und wandelt.

Das durch äußere Kräfte gefährdete Kind

Schauen wir uns unter dem Gesichtspunkt der drohenden Resonanztaubheit das Lernen des Kindes an, dann scheint hier das Erfassen und Verfügen über die Welt durch berechenbare Fakten möglich zu sein. So werden zum Beispiel im Internet die Daten abgerufen, die nur die scheinbaren Kompetenzen stärken. Es wird das gelernt, über das verfügt werden kann, und das Kind bleibt abhängig von dem Verfügbaren. Es wird einfach kompetent gemacht und das Berührtwerden in der Beziehung, wo einer dem anderen begegnet, wo Ich-und-Du einander vertrauen, bleibt auf der Strecke. Das Herz wird kalt. Und das Kind bleibt abhängig von äußeren Gegebenheiten (Fakten, Daten, Zahlen), die seinen veranlagten schöpferischen Lern- und Reifungsprozess weiter verkümmern lassen. Darüber hinaus verlernt es

zu warten, einen Wunsch aufzuschieben, möchte ihn sofort erfüllt haben, und das Nachdenken über den Sinn des Handelns versiegt.

2.5 Fazit

Dieses Praxisbuch zeigt Wege auf, **wie** im Ermöglichungsraum Kita die gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung in den einander ergänzenden Bereichen Bewegung, Spiel und Rhythmik gelingen kann. Es antwortet auf folgende Fragen:

- **Wie** kann die Erzieherin in den Bereichen Bewegung, Spiel und Rhythmik soziale Teilhabe stärken und Inklusion als Menschenrecht realisieren?
- **Wie** kann die Erzieherin das Wohlbefinden aller Kinder so stärken, dass sich jedes Kind zu einem begegnungs- und beziehungs-fähigen, zu einem lern-, spiel- und arbeitsfähigen Menschen entwickeln kann?
- **Wie** kann die Erzieherin alle Kinder am Gestaltungs- und Entscheidungsprozess so beteiligen, dass sie gemeinsam in Aufgaben hineinwachsen, die sie auch verantworten können? Nur wer beteiligt ist, kann auch Verantwortung übernehmen. Und auf diese Beteiligung hat jedes Kind ein Recht.

6. Spiel ist aller Bildung Anfang

6.1 Zur Kultur des Spiels

Das Spiel kann in allen Zeitepochen und Kulturen auf der ganzen Welt, in sakralen Handlungen oder auf Hinterhöfen wahrgenommen werden. Das Spiel ist aus dem Leben des Menschen nicht wegzudenken. Die Kultur des Spiels erfüllt eine wichtige Funktion im Leben des Einzelnen und der Gemeinschaft. Insofern muss das Spiel in der Pädagogik und ganz besonders in der Pädagogik der frühen Kindheit die ihm gebührende Beachtung (wieder-)finden.

Freiheit des Spiels verbindet die Widersprüche des Lebens

Die Familie des Bildungsforschers Hellmut Becker diskutierte über die Bedeutung des Spiels und suchte Antworten auf folgende vier zusammenfassende Thesen:

- Die Unfähigkeit zum Spielen, die Angst vor dem Spielen sind geeignet, eine lernende Gesellschaft zu einer armselig verkümmerten Gesellschaft zu machen.
- Menschen im Beruf und im persönlichen Leben sollten sich befähigen, die Angst vor dem Spielen zu überwinden, mehr zu spielen und dabei anderen zu helfen.
- Das Bedürfnis zu spielen wird durch die Angst zu spielen verdrängt, weil das Zwangssystem gesellschaftlicher Organisationen die Spielmöglichkeit des Menschen fortgesetzt einschränkt.
- Spiel ist zum Prinzip von Lernen und Erziehen überhaupt zu machen.

Familie Becker kam zu folgendem Ergebnis: *„Spielen hängt unmittelbar mit der Fähigkeit zur Utopie zusammen. Wenn Menschen das Leben nicht zugleich als Spiel zu leben wissen, dann geht ihnen die Fähigkeit zur Veränderung ab. Das Sicherheitsbedürfnis ist utopie- und spielfeindlich. [...] Aber nur mithilfe von Utopie und Spiel ist der Mensch in der Lage, sich realen Veränderungen anzupassen und sie zugleich zu bewirken. [...] Das emotionale Wachstum des Menschen ist abhängig von seiner Fähigkeit zum Spielen und damit zur Utopie“* (Becker, 1989, S. 281).

Zusammenfassend können wir sagen: Nur die Freiheit des Spiels verbindet die Widersprüche, die das Dasein dem rechnenden und zergliedernden Verstand präsentiert, zu jener Einheit in der Vielheit, in der sich das Wesen jeglicher Schöpfung bekundet. Jede Umgangsform, ja jede Form überhaupt, tritt spielerisch zutage und will gespielt sein.

Geborgenheit gibt Möglichkeitsräume zum Spielen

Dass ein Kind erst aus dem Erleben der Geborgenheit (Sicherheit, Zuverlässigkeit, Beständigkeit) sich frei und mit kühnen, ja utopischen Fantasien über alles erheben will, das hat Astrid Lindgren in ihren weltweit bekannten Kinder- und Jugendbüchern gezeigt. Sie ist in die Welt des Kindes tief eingetaucht und gab mit ihren fantasievollen und utopischen Gedanken den Kindern jene Spielräume, nach denen sie sich sehnen. Sie schenkte ihnen Möglichkeitsräume für ein glückliches Leben, die sie durchspielen und der wirklichen Welt entgegenstellen können.

Lindgrens Geschichten faszinieren über Generationen hinweg unzählige Kinder. Sie ermöglichen dem Kind, seine Fantasie und Vorstellung (Denken), sein Fühlen und Handeln frei auszudrücken und sich durch das Erfahren von Gut und Böse, Sieg und Niederlage, Erfolg und Misserfolg zu erproben. Hier bezieht sich das Kind nicht auf die gegebene Wirklichkeit. Es bildet vielmehr eine neue Wirklichkeit, die einem entworfenen Spiel gleicht.

Versucht die Erzieherin ihren Blick mit den Augen des Kindes zu schärfen, dann wird sie erkennen: Kinder hungern nach Geborgenheit und Freiheit. Wird diesem Bedürfnis entsprochen, dann kann es sich im Spiel und durch das Spiel seine Welt aneignen.

Das Spiel ist von fundamentaler Bedeutung für die Entwicklung des Menschen überhaupt. Das lehrt die Kindheits- und Bindungsforschung: Die im Kind schon vor der Geburt angelegten Gegensätze von Freiheit (Autonomie, Eigenaktivität) und Gebundenheit (Bindung, Sicherheit) sind auf einen einladenden Spielraum angewiesen, der die Bedingungen für die individuelle Entwicklung schafft.

6.2 Aspekte zur Spielkultur in der inklusiven Kita

Esthers Geheimnis

Der Reformpädagoge Janusz Korczak (siehe erster Teil: 1.5) konnte stundenlang auf einer Bank sitzen und Kinder beim Spielen beobachten. Ihm fiel auf, dass jedes Kind anders spielt. Wie spielt es? Das wollte er genau wissen. Im Buch „Verteidigt die Kinder!“ erzählt Korczak die Geschichte von „Esthers Geheimnis“ (Korczak, 1978, S. 131 ff.): Esther geht immer wieder gern zum Großvater in die Stube. „Bekommt sie vom ihm Bonbons oder ein Butterbrötchen oder Limonade?“ Er arbeitet und spricht wenig. Kaum sitzt sie einige Minuten bei ihm, dann sagt er gleich: „Geh mit den Kindern spielen.“ Korczak erzählt weiter, dass im Hof und überall die gleichen Spiele gespielt werden, *„die Jungen stören genauso, und die Mädchen zanken sich wie anderswo. Es ist halt so [...] Einmal spielte Esther Schule. Die eingebildete Ruth war die Lehrerin. Esther wollte auch Lehrerin sein. Da fing Ruth an zu lachen. – ‚Was? Du Lehrerin? In solch einem zerrissenen und schmutzigen Kleid, in geflickten Schuhen? ‚Du wirst die Bettlerin und nicht die Lehrerin sei.‘ Esther fühlte sich beleidigt, ging gleich in Großvaters Stube und setzte sich auf den wackligen Stuhl [...]. Und erst nach einer Weile: – ‚Geh spielen. Hier ist es staubig.‘ [...] Er ist immer so: erst denkt er lange nach, dann spricht er leise, wie zu sich selbst; nicht einmal zu Esther, nur im Selbstgespräch: – Niemand weiß, was noch wird: ob er einmal reich oder arm sein wird. Das ist ungewiss. Einem gehört heute alles, und morgen kann er alles verlieren. [...] Und obwohl Esther die Mutter liebt und sich vor ihr ängstigt und immer brav sein möchte, läuft sie immer wieder zum Großvater. Denn Esther hat ein Geheimnis [...]: Esther möchte Kind sein. Das ist ihr Geheimnis. [...] Esther möchte wie andere Kinder spielen, möchte kindliche Sorgen haben und sich auch mit Kameradinnen streiten und sogar weinen, wenn es sein muss, und so ist es halt, dass der Mensch sich mal wohl fühlt, dann wieder schlecht, wie der Großvater sagt, einmal lustig, dann traurig; aber dann möchte Esther auch kindliche Tränen weinen. Denn, sagt der Großvater,*

einmal leidet der Mensch, weil er selbst schuldig ist, ein andermal, obwohl er unschuldig ist. Esther kann doch nichts dafür, dass sie noch ein Kind ist.“

Die sensible Erzählung lädt zum sorgfältigen Nachdenken über Beziehungs- und Erziehungsfragen ein. Lassen wir die Geschichte „Esthers Geheimnis“ in ihrem symbolischen Gehalt auf uns wirken, dann erkennen wir, dass Korczak aus dem Munde des Mädchens das Geheimnis der guten Erzieherin beschreibt:

Was ist in der Beziehungssituation das Wesentliche? Wie können wir uns darauf konzentrieren?

- Wie kann ich in dieser Beziehung authentisch (echt, ehrlich, glaubwürdig) bleiben?
- Schaffe ich es, dem Kind aufmerksam zuzuhören und zuzusehen, was es hier und jetzt tut, sieht, fühlt und will?
- Nehme ich an seinen Gedanken, Gesten und Blicken einführend teil?
- Wie kann ich im Alltag mit wenigen klaren Worten auf die Sorgen und Nöte des Kindes eingehen oder auch die Lebensrealität des Kindes durch schweigendes Zustimmen anerkennen?
- Wie kann ich einen ehrlichen Umgang mit guten und schlechten Erfahrungen pflegen?
- Bin ich fähig mein Ich zu fühlen und mich selbst zu erfahren? „Wer [...] wirklich sein Ich, sein Selbst fühlt, der erfährt sich als Zentrum seiner Welt, als den wahren Urheber seines Tuns“ (Fromm, 2000, S. 149).

Fredi Saal auf Esthers Spur

„Esthers Geheimnis“ veranschaulicht Fredi Saal, ein Mensch mit schwerer körperlicher Behinderung, der zweimal amtlich für bildungsunfähig erklärt worden ist und elf Jahre in einer Heil- und Pflegeanstalt für geistig Behinderte lebte. Es gelingt ihm, über einige mühsame und mutige Umwege das Heimleben hinter sich zu lassen, ein eigenständiges Leben aufzubauen, die ihm zustehende Bildung autodidaktisch nachzuholen und zeitweise berufstätig zu sein. Parallel gründet er eine Gruppe für junge Menschen mit und ohne Behinderungen, wird nach und nach zum Vordenker der Selbsthilfebewegung und Interessenvertretung von Menschen mit Behinderungen. Darüber hinaus wird er ein bedeutender Schriftsteller. In seinem biografischen Essay „Warum sollte ich jemand anderes sein wollen?“ (1992) bezieht er seine Lebenserfahrungen immer wieder auf einen Grundgedanken, den er bei Goethe findet: „Hätte Gott mich anders gewollt, so hätte er mich anders gebaut“ (Saal, 1992, S. 75).

Mit anderen Menschen denkt Fredi Saal über den Begriff Behinderung nach und kommt zu folgendem Ergebnis: *„Wir ließen in Gedanken alle unsere Freunde, Verwandten und Bekannten Revue passieren in der Hoffnung, wenigstens einen unter ihnen zu finden, von dem sich unwiderlegbar erweisen würde: Dieser Mensch ist so souverän in seinem Denken und Handeln, dass sich an ihm beim besten Willen keinerlei Behinderung finden lässt. Wir fanden keine! In einer Welt ohne die so vielen verborgenen Behinderungen gäbe es das gar nicht, was die Umwelt Maßstäbe setzend ‚Behinderung‘ nennt. Dann könnte und dürfte nämlich jeder Mensch so sein und als das gelten, was er wirklich ist; nämlich: Er selbst. [...] Jeder Mensch hat seinen*

Wert in sich [...]. Entscheidend ist die Tatsache seines individuellen Menschseins [...] (Saal, 1992, S. 86; siehe Vorwort).

Fredi Saal, den der Sozialpsychiater Klaus Dörner als einen „der philosophischsten Denker der deutschsprachigen Gegenwart“ (Dörner, 1988, S. 96) bezeichnet, entdeckt für sich das Spiel als Lebenselement: Es verfolgt keinen äußeren Zweck und lässt den Menschen an sich selbst körperliche und seelisch-geistige Freude erleben. „Behinderte haben wie jeder Mensch ursprünglich die Fähigkeit zu spielerischer Freude, und sie sind in der Lage, auf dieser Basis ein lebenswertes Dasein zu führen“ (Saal, 1992, S. 159). Im Spiel kann der Mensch Wege zu einem befriedigenden und sinnerfüllten Dasein finden.

Für Fredi Saal gibt es nichts Schöneres als das eigene Dasein mit seinen Möglichkeiten. Deshalb sollte man in einer Behinderung keinen Schwarzen Peter sehen, „sondern einen Joker – die Spielkarte, welche anzeigt, dass dem Spieler noch alle Möglichkeiten offenstehen, das Spiel des Lebens für sich zu entscheiden“ (Saal, 1992, S. 168).

Die bisherigen Ausführungen zum Spiel lassen ein lebensnahes Spielverständnis für die Kita-Praxis erkennen.

Ein praxisorientiertes Spielverständnis

Bekanntlich gibt es unendlich viele Theorien über das Spiel. Sollen wir nun einer kulturtheoretischen, evolutionstheoretischen, lerntheoretischen oder psychotherapeutischen Sicht des Spiels folgen? Im Folgenden stelle ich meine Spieltheorie vor, die sich aus jahrzehntelangen Erfahrungen mit dem großen Thema „Spiel“ herauskristallisiert hat, sich an Esthers Geheimnis und Fredi Saals Spielverständnis orientiert. Dieses praxisbezogene Spielverständnis ermöglicht die eigene Theorie zu erproben, zu korrigieren und weiterzuentwickeln.

Mit dem Pädagogen, Staatstheoretiker und Theologen Friedrich Schleiermacher gehe ich davon aus, dass die Spielpraxis ihre eigene Dignität (Würde) hat, unabhängig von der Theorie. Sie dient der Praxis, wird mit der Theorie eine bewusstere Praxis und kann die Theorie weiter ausgestalten. Die Würde der Praxis zeigt sich für Schleiermacher in der „Kunst des Erziehens“, die aus der „Idee des Guten“ kommt. Die Idee des Guten hat auch der Begründer des Kindergartens, Friedrich Wilhelm August Fröbel im Sinn, wenn er davon spricht, dass „die Quelle alles Guten im Spiel liegt“ (Klein, 2012, S. 78).

In der Idee des Guten gründet auch der Erfolg der Spieltherapie. Darauf hat der Schweizer Lehrer, Psychotherapeut und Schriftsteller Hans Zulliger in seinem 1952 erstmals und 2007 in 8. unveränderter Auflage erschienenen Buch „Heilende Kräfte im kindlichen Spiel“ aufmerksam gemacht (Zulliger, 2007): Zulliger beobachtete immer wieder, dass Kinder mit Schwierigkeiten und Problemen durch das Spiel selbst geheilt wurden, noch ehe er ihnen etwas gedeutet hatte. Allein im Spiel des Kindes liegen heilende oder ganz machende Kräfte.

Im Spiel übt und entwickelt es sein Selbstwirksamwerden, sein bio-psycho-soziales und emotionales Wachstum, seine Ressourcen, Lernpotenziale und Kompetenzen. Das Spiel kann als Urphänomen des Lebens gedeutet werden, es „ist aller Bildung Anfang“ (Klein, 2012, 78).

Das Spiel schafft Wirklichkeit

Ein Holzstück kann ein Schiff sein. Und ein Stück Stoff verkörpert die Prinzessin. Die Prinzessin geht vom Schiff an Land, und das Kind betrachtet es weder als Betrug noch als Selbstbetrug, dass es in Wirklichkeit ein Stoffstück selbst an Land trägt, das es in eine Prinzessin verwandelt hat. Im Spiel gewinnt der Gegenstand jene Bedeutung, die ihm das Kind verleiht. „Es schafft im Spiel die Bedingungen, unter denen verschiedenste, selbst widersprüchlich erscheinende Lebenserfahrungen sich miteinander verbinden lassen“ (Schäfer, 2005, S. 116). Das zeigen die beiden Beispiele.

Anna spielt ihr Spiel

Anna, 4 Jahre, ein Kind mit Down-Syndrom, spielt im Kindergarten mit ihrer Puppe. Die Puppe ist ihr Kind. Sie hat einen Namen. Sie heißt Susi. Susi ist

- bald hungrig,
- bald traurig,
- bald schmutzig,
- bald unfolgsam und
- dann am Ende ist Susi müde.

Anna

- füttert ihre hungrige Susi,
- tröstet und ermutigt ihre traurige Susi,
- wäscht ihre schmutzige Susi,
- „bestraft“ ihre unfolgsame Susi und
- bereitet schließlich ihre müde Susi zum Schlafengehen vor und legt sie in aller Ruhe ins Bett.

Anna erlebt ihre Susi in Analogie zum eigenen Ich. Sie schlüpft in die Rolle der Mutter und identifiziert sich mit der Puppe, die ganz und gar ihr gehört: Die müde Susi muss jetzt schlafen – Anna ist müde und geht jetzt auch schlafen.

Berrit spielt ihr Spiel

Berrit, ein 5-jähriges Mädchen, geht im Gruppenraum zu ihrer Freundin Theresia. Sie erzählt ihr wozu sie Lust hat (Interesse). Ausgiebig spricht sie über ihre Wünsche und Gedanken, darüber wie sie sich ihre Hochzeit mit Jan, ihrem Freund vorstellt (Sprache, Sprechen). Berrit führt Theresia zuerst zur Verkleidungskiste, dann zum Spiegel und Berrit probiert mit ihrer Hilfe viele verschiedene Sachen an (sozialer Bereich). Die Hüte, Schleifen und Schleier reichen offenbar nicht aus. Berrit überlegt und geht bald zum Materialschränk, in dem sie schöne Stoffreste findet. Sie schaut diese mit Theresia an. Beide entschließen sich ein Kleid herzustellen, das alle bisherigen Hochzeitskleider weit in den Schatten stellen soll.

Aber wie kann aus den Stoffresten das Kleid gemacht werden? Nadel und Faden sind nicht vorhanden. Berrit überlegt weiter (Denken). Plötzlich kommt ihr eine Idee. Sie geht zum Kerzenschränk, fragt die Erzieherin um Erlaubnis und schmilzt alle Kerzenstummel in einem Topf ein. Sie weiß, dass Kerzenwachs bei entsprechender Hitze flüssig wird (Intelligenz). Bald ist das gesamte Wachs flüssig. Nun breitet sie einen großen Papierstreifen auf den Boden aus, legt sich darauf und lässt von Theresia ihren Körperumriss auf dem Papier aufzeichnen. Sie legt die Stoffe so auf

das Papier, wie sie es sich ausgemalt hat (Fantasie). Bald beginnt sie die Stoffreste an ihren Enden mit dem flüssigen Wachs zu verbinden. Sie geht zwischen dem nun entstehenden Brautkleid und dem heißen Wachs hin und her (Bewegung). Ihre konzentrierte Spiel-Tätigkeit führt zum Erfolg. Berrit fühlt sich bestätigt.

Sie hat ihre Vorhaben so abgeschlossen, wie sie sich das in ihrer Vorstellung und Fantasie ausgemalt hatte (Kreativität). Rasch zieht sie das Kleid an und tanzte vor Freude (Gefühl). Die Tatsache, dass ihr Auserwählter wegen des Weiterspielens mit Heiko keine Lust zur Heirat hatte, stört Berrit nicht weiter. Sie entschließt sich spontan, „mit Theresia ab sofort eine Modeboutique zu eröffnen“ (Krenz, 2008, S. 153; Klein, 2018b, S. 139f.).

Einheit „Spielen und Lernen“

Das eigene Leben gestalten wollen

Anna und Berrit verstehen das Spiel als Mittelpunkt ihrer Aktivitäten und verleihen ihm die Bedeutung, die sie für wichtig halten. Sie stabilisieren ihre Ich-Identität, verbessern ihre Belastbarkeit und erweitern ihre soziale Sensibilisierung für einen verträglichen Umgang mit anderen Menschen, und sie eignen sich auf ihrem Entwicklungsniveau Gegenstände der Natur und Kultur an.



Abbildung 27: Tobias (4) hilft beim Geschirrspülen

Spielen war und ist zu allen Zeiten die Haupttätigkeit von Kindern und gilt sowohl als die bedeutendste Grundbedingung für alle Bildungs- und Lernprozesse als auch für das Lernen an sich. Vielfältige Untersuchungen weisen deutlich darauf hin, dass Kinder im Spiel ihr eigeninitiatives Handeln herausbilden, das ihre geistigen, sozialen, emotionalen, motorischen und kreativen Potenziale weiter anregt. Und das geschieht in einer differenzierten Vernetzung und gleichzeitigen Vielfalt, die kein gezieltes Lernförderprogramm erreichen kann.

Das Spiel des Kindes ist also kein ineffektiver und bedeutungsloser Zeitvertreib, wie Erwachsene oftmals meinen. Spiel darf nicht in funktionalisierter Form gezielt eingesetzt werden. Es muss zweckfrei und funktionsvielfältig erlebt werden können. Spielfreude hilft dem Kind dabei, seine Selbstaktivität immer wieder aufs Neue entdecken und einsetzen zu wollen – und das ist bekanntermaßen die wichtigste Form des Lernens, geht es doch auch im

späteren Leben darum, die Welt zu erkunden und dabei den eigenen Stellenwert zu entdecken, sich bei Problemstellungen auf die Suche nach Lösungswegen zu begeben, lösungsorientierte Handlungswege zu entwickeln und mit Motivation, Konzentration und Lernbereitschaft das eigene Leben selbstverantwortlich zu gestalten.

Zusammenfassend ist festzuhalten

Spielen ist untrennbar mit der Entwicklung des Kindes verbunden und besitzt daher entscheidende Bedeutung für seine Persönlichkeitsentwicklung. Es gilt als Vorstufe

und Nährboden für den Erwerb lebenspraktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, um das eigene Leben weitestgehend autonom, initiativ und selbstbewusst zu gestalten.

Das Spiel trägt dazu bei, dass das Kind

- selbst aktiv wird und gleichzeitig seine Lernauswirkungen (concomitant learning) aufbaut,
- Gewohnheiten und Routine überwindet,
- Lösungswege für Handlungsabsichten entwirft und einsetzt,
- bekannte Handlungsmuster erweitert und hinderliche Muster überwindet,
- sich unbekanntem Dingen des Lebens zuwendet, sich mit ihnen auseinandersetzt und neugierig bleibt,
- kreative Aspekte in seinen Handlungsspielraum integriert,
- Neues wagt,
- Sinnverbindungen knüpft und somit
- ein suchendes Subjekt bleibt.

Sieht man in diesen Kompetenzen lebensbedeutsame Grundleistungen, dann wird deutlich: *„Kinder erwerben im Spiel sogenannte generalisierende Fähigkeiten und entwickeln generalisierende Leistungen, die als Grundlage für außergewöhnlich viele Fertigkeiten des Menschen notwendig sind. Im Einzelnen sind es folgende Merkmale:*

- *Vernetzungen und Verbindungen herstellen: zwischen unterschiedlichen Dingen kombinieren und koordinieren können;*
- *Zuwendung aufbringen: Interesse, Aufmerksamkeit, Kontakt und Beziehungen zu den Dingen, zu den an einer Tätigkeit beteiligten Personen und den Abläufen herstellen;*
- *Analysen vornehmen: Situationen, Zustände, Dinge und Personen herauslösen und differenziert betrachten können;*
- *Synthesen bilden: Teile eines Ganzen wieder zusammenfügen und Sinnverbindungen/Zusammenhänge herstellen können;*
- *Vergleiche anstellen: Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen Personen, Dingen und Ereignissen erkennen können;*
- *Systematisierungen vornehmen: eine strukturierte, gezielt aufgebaute Vorgehensweise entwickeln und umsetzen können;*
- *Codierungen verinnerlichen: Gedächtnisleistungen und damit die Merkfähigkeit weiterentwickeln können;*
- *Wahrnehmung erweitern: die Vielfalt der Sinnestüchtigkeit ausformen, sie immer wieder aufs Neue aktivieren und in eine permanente Phase der Präzisierung bringen;*
- *funktionelle Systeme entwickeln: geeignete Schemata im Bereich der Kognition und der Handlungsvielfalt aufbauen, um selbst gesetzte oder erwartete Strategien zur Verfügung zu haben;*
- *Regelsysteme erkennen und zu nutzen wissen: einzelne Tätigkeiten aufeinander abstimmen können;*
- *Kreativität entwickeln: bisherige Handlungskonzepte auf ihre Effizienz hin überprüfen und neuartige Strategien entwerfen und ausprobieren können.*

Es besteht kein Zweifel darüber, dass sich diese Grundleistungen nicht nacheinander, sondern immer in einer Abhängigkeit voneinander entwickeln. Betrachtet man nun diese Zentralfunktionen, dann wird schnell deutlich, dass sie einerseits in fast allen Spielen zu entdecken sind und gleichzeitig die Grundlage des Lernens bilden. Insoweit überraschen folgende Aussagen zum Spiel in keiner Weise, wenn es beispielsweise heißt: Spielen und Lernen bilden eine nicht zu trennende Einheit; oder: Spielen ist Lernen bzw. Lernen ist Spiel“ (Krenz, 2020b, S. 16 ff.).

Im Spiel konstruiert und rekonstruiert das Kind seine Wirklichkeit

Andrea lernt im Spiel zuallererst spielen: „Ich baue mein Haus so, wie ich es mir wünsche.“ Im Spiel fühlt sich Andrea zu Hause. Sie erlebt sich geborgen im Raum der Freiheit und des Glücks und vollzieht bei diesem Als-ob-Spiel ein Probehandeln. Andrea spielt und arbeitet, baut und konstruiert mit Gegenständen so, wie sie es will.

Und sie kann ihr Werk so erleben, wie es von ihr geschaffen (konstruiert) ist: Das Werk ist ihr Werk. Im Moment des konzentrierten Spiels existiert für das Kind nur diese Wirklichkeit.

Beispiele als Anregung

Für Andrea kann die Erzieherin für einige Wochen ein Schneiderstübchen einrichten. Sie legt in einen Korb Stoff (Stoffreste) oder Filz, aus dem die Kinder Puppen, Puppentücher oder etwas anderes nähen können. In einem anderen Korb liegen eine Schere, ein Nadelkissen, ein Fingerhut und bunte Garnrollen. Schon Vierjährige wählen sich ein größeres Stück Stoff aus, „dem sie mit der Schere bei fest zusammengepressten Lippen oder rhythmisch hervortretender Zunge ‚zu Leibe rücken‘“ (Jaffke, 2004, S. 32). Ihnen scheint die längste Nadel mit dem größten Ohr gerade recht. Nun schiebt das Kind die Nadel, die mit einem langen Faden versehen ist (und meist ein älteres Kind oder ein Erwachsener eingefädelt hat), mit der ganzen Hand durch den Stoff, bis dieser wie ein Knäuel zusammengezogen ist. Bald jubelt das Kind spontan: „Ich habe mir ein Vöglein gemacht!“ (Jaffke, 2004, S. 32). Nun fliegt das Vöglein an der Hand des Kindes von seinem Singen begleitet durch das Zimmer hin und her (weitere Anregungen in Jaffke, 2019).

Die Beispiele lehren den selbstbildenden Wert des Spiels

Im Spiel konstruiert und rekonstruiert das Kind seine Lebenswirklichkeit. Spielend schafft es soziale Beziehungen und passende Bedingungen und verleiht seinem Spiel einen Sinn. In seiner Fantasie gestaltet es die Welt nach seinen Vorstellungen. Es entdeckt, erfindet, verbessert, ändert, probiert, vergleicht, ahmt nach, erinnert sich oder stellt Beziehungen her, es äußert Gefühle, bewegt sich und nimmt mit seinen Sinnen wahr, es erweitert Vorstellungen, Wissen und Sprache. Allein die Handlung, in der das Kind seine Absicht und sein Ziel verwirklicht, ist wesentlich. Nicht das Ergebnis. Gerade darin liegt der selbstbildende Wert des Spiels.

Das soll nun an Beispielen bei Kindern mit schweren Behinderungen gezeigt werden: Die Kinder können mit einfühlsamer Leitung und Begleitung auf ihrem individuellen Niveau ihre ganzheitlichen Lern- und Spielerfahrungen machen – allein und in der Gruppe.

6.3 Spiel- und Lernerfahrungen bei Kindern mit schweren Behinderungen

Ziele und Übungen nach dem „basal-dialogischen Prinzip“ (Klein, 2017) und der „Basalen Stimulation“ (Bienstein/Fröhlich, 2003; Fröhlich, 2020):

- Blickkontakt mit der Erzieherin oder einem Kind aufnehmen und halten können
 - Schau- und Greifspielzeug optisch, akustisch und taktil wahrnehmen und differenzieren können
 - Hand- und Fingermotorik erleben: mit der Hand etwas bewirken, gestalten und verändern können
 - mit dem Fuß etwas machen und verändern können
 - sich als eigenaktive und wertgeschätzte Person erleben
 - sich selbst als Einheit (Ganzheit) und als abgrenzbar zur Umwelt erleben
 - das eigene Erleben spüren und empfinden
 - Sicherheit und Vertrauen spüren und erleben
 - nach den eigenen Rhythmen etwas gestalten und den eigenen Rhythmus aufbauen
 - erste basale körpernahe Übungen: Spiele mit Fingern, Händen und Füßen
 - einen möglichst selbstbestimmten Alltag erleben
- (zur Vertiefung der Übungen siehe 8.4)

Spiel- und Übungsmaterial

- Fingerspiele
- Kinderreime
- Kinderlieder
- Schau- und Greifspielzeug

Übungsvorschläge

- Den Körper, die Hände und das Gesicht des Kindes streicheln, dazu summen oder leise singen oder sprechen (Reime, Verse, Lieder).
- Das Kind in die Arme oder auf den Schoß nehmen, dazu summen oder leise singen oder sprechen.
- Das Kind für ein Spielzeug interessieren: ein Plüschtier vor den Augen des Kindes in näherem und weiterem Abstand hin und her bewegen; die Bewegungen mit Sprechen, Summen oder Singen begleiten; mit dem Tier einen Klang erzeugen; akustische und optische Wahrnehmungsübungen.
- Mit der Hand über die Hände des Kindes streicheln; abwechselnd über beide Hände innen und außen („Taler, Maler geht auf den Markt ...“).
- Die Finger der rechten Hand und dann der linken Hand des Kindes einzeln berühren, streicheln und fassen („Das ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen ...“).
- Die Hand des Kindes leicht hin- und herdrehen, Drehbewegungen im Handgelenk unterstützen („Wie das Fähnchen auf dem Turm ...“).
- Die Hände des Kindes zum Klatschen führen („Backe, backe Kuchen ...“).

- Mit den Fingern tippen, klopfen und mit den Händen patschen: auf die Hände der Erzieherin oder auf eine weiche und später harte Unterlage („Mit den Fingern kann ich ...; mit den Händen kann ich ...“).
- Die Hände des Kindes auf einen großen weichen Ball legen und den Ball hin- und herbewegen; den Ball streicheln oder klopfen, dazu summen, singen oder sprechen.
- Die Spiele und Übungen können auf den ganzen Körper bis zum Spielen mit den Füßen und Zehen erweitert werden.
- Einen weichen Ball leicht auf den Körper (den Fuß, die Hand, den Kopf) des Kindes fallen lassen; den Ball auf Arme und Beine bis zu den Zehen rollen.

Spiele und Übungen mit dem ersten Spielzeug

Ziele

- Das Lieblingsspielzeug (Puppe oder ein weiches Tier) liebhaben, an sich drücken können
- Mit anderen Spielsachen üben
- Greifen, festhalten und loslassen können
- Das Greifen und Loslassen mit dem Schauen koordinieren (Augen-Hand-Koordination)
- Üben folgender Handlungen/Handlungsketten: streicheln, drücken, schütteln, schlagen, klopfen, reiben, stoßen, ziehen, werfen, aneinanderhalten, aneinanderschlagen, aus- und einräumen, nebeneinanderstellen, aufeinanderstellen

Farben-, Form- und Steckspiele

Ziele

- Die Übungen mit dem ersten Spielzeug auf andere Situationen übertragen, Unterschiede in Größe, Form und Farbe wahrnehmen
- Sensomotorische Funktionen mit verschiedenen Gegenständen in Lebenszusammenhängen üben: wahrnehmen, beobachten, vergleichen, zuordnen, aufteilen, gliedern, zusammenfügen, wiedererkennen
- Auf neue Situationen übertragen und erste generalisierende Fähigkeiten und generalisierende Leistungen ermöglichen

Weitere Spiele und Übungen

- Spiele zum Drehen und Schrauben
- Lege- und Zusammensetzspiele
- Übungen mit Spielzeug zum Werfen
- Übungen mit Spielzeug mit einfachem und differenziertem Bewegungsmechanismus
- Imitationsspiele
- Puppenspiele
- Spiele zum Einüben sozialer Verhaltensweisen
- Spiele in der Gruppe

Sprachlernspiele: „Was ich schon alles kann“

- Die Kinder sitzen im Kreis und sprechen über verschiedene Körperteile. An einer Puppe oder einem großen Bild können die Teile, die sie bereits kennen, benannt werden. Die Gruppe arbeitet sich von den großen Körperteilen (Hand, Kopf und Bauch) zu den kleinen Körperteilen (Ohren, Augen und Fingernägel) vor.
- Nun stehen die Kinder im Kreis. Die Erzieherin nennt einen Körperteil und die Kinder zeigen am eigenen Körper auf diesen Teil. Bald darf jedes Kind einen Körperteil nennen, auf das die anderen dann zeigen. Abschließend gibt es noch eine leise, eine laute und sogar eine schnelle Runde: Die Erzieherin oder ein anderes Kind ruft die Körperteile leise, dann laut und zuletzt rasch nacheinander und die Kinder zeigen den genannten Teil an ihrem Körper.
- Danach stehen die Kinder in Zweiergruppen. Es werden die großen und kleinen Körperteile benannt. Nun sollen diese Teile nicht gezeigt, sondern bewegt werden. Die Kinder probieren, wie sie den Fuß oder die Zehen bewegen können: Sie können zum Beispiel mit dem linken oder mit dem rechten Fuß (und bei einer späteren Spiel- und Übungseinheit im Sitzen mit beiden Füßen) kreisen oder stampfen und die Zehen heben oder senken.
- An diesen Spielen nimmt die Erzieherin als Spielpartnerin aufmerksam teil. Sie kann das Spielhandeln eines Kindes mit ihrer Sprache dann begleiten, wenn es zum Beispiel nur in Einwortsätzen spricht oder undeutlich artikuliert. Durch diese unaufdringliche Sprachbegleitung (aktionsbegleitendes Sprechen) erweitert sie im Handlungsvollzug die Sprache des Kindes und verbessert sein Sprechen (siehe auch 8.4).

Diese theoretisch anmutenden Hinweise zum Spielen und Lernen sollen nun am Beispiel des Kindes Frank weiter konkretisiert werden. Franks Mutter wirkte an der Gestaltung des folgenden Textes mit.

6.4 Frank auf seinem Lebensweg begleiten

Anamnese, Diagnose und Entwicklungsschritte

Franks Krankengeschichte: Nach unauffälligem Schwangerschaftsverlauf wurde Frank als zweites Kind 8 Tage vor dem errechneten Termin geboren. Frank konnte voll gestillt werden und entwickelte sich zunächst unauffällig. Als er 6 Monate alt war, fiel den Eltern eine Entwicklungsverzögerung auf: Ihr Kind konnte noch nicht optisch fixieren, zeigte keine Kopfkontrolle, war infektanfällig. In den folgenden 6 Monaten suchten die Eltern insgesamt 7 verschiedene Ärzte auf. Franks Mutter berichtet: „Unser Kind fiel gleich nach der Geburt durch ein hässliches Gesicht mit grober Nase auf. Der Kinderarzt entdeckte nichts Außergewöhnliches an ihm; außer einer gewissen motorischen Steifheit und einer starken Gelbsucht, die aber noch im Krankenhaus deutlich zurückging. Er wurde als gesund entlassen. Wir konsultierten dann regelmäßig eine sehr kompetente Kinderärztin, die bei ihm im Alter von 5 bis 6 Wochen eine starke Anämie feststellte und behandelte.

Franks Schlafbedürfnis war während der ersten Monate extrem groß, was wir zunächst auf die diagnostizierte Anämie zurückführten.“ Mit etwa 5 Monaten fiel der Kinderärztin sein geringes Interesse an Gegenständen und Ereignissen in seiner Umwelt auf. Darüber hinaus konstatierte sie eine Muskelschwäche und verordnete

daher dreimal wöchentlich Krankengymnastik, die sensomotorische Entwicklungstherapie einschloss. Der Erfolg war nach einigen Wochen erkennbar; Frank entwickelte mehr Freude an Bewegungen und spielte intensiver mit Gegenständen.

Keine eindeutige Diagnose

Die Untersuchungsbefunde einer Kinderklinik erbrachten außer den bereits bekannten Symptomen: Hydrozephalus, auffallende Mundform, tiefsitzende Ohren, teigige Haut, sprödes Haar, Verdacht auf Septumdefekt (angeborener Herzfehler). Die erneut durchgeführte Chromosomenanalyse war wieder negativ. Es wurde der Verdacht auf eine Stoffwechselerkrankung geäußert.

Alle in der Folgezeit durchgeführten Stoffwechselltests blieben jedoch ohne positives Ergebnis.

„Trotz einzelner Fortschritte bei der Diagnose waren wir nicht weitergekommen. Wir bemühten uns, Frank mit Spielangeboten zu fördern und waren oft deprimiert, wenn der Erfolg nicht sofort sichtbar war. Wir erkannten jetzt auch, dass er kognitiv gegenüber Gleichaltrigen erheblich retardiert war, wenngleich wir immer noch hofften, er könne vieles noch aufholen. Ich möchte hinzufügen, dass wir auch heute noch enttäuscht sind, dass man nichts über die Ursachen von Franks Behinderung weiß. Die Sorge, was aus ihm werden mag, ist immer präsent, wenn auch die Gewissheit da ist, dass er förderungsfähig ist. Unser Fernziel ist es, ihn so weit zu bringen, dass er als Erwachsener einer sinnvollen, in irgendeiner Form kreativen Beschäftigung nachgehen kann.“

Frank wurde in seinem dritten Lebensjahr zweimal stationär untersucht. Diagnose: Multiple Dismorphien (mehrere verschiedene Anomalien der Körperform), muskuläre Hypotonie, Hydrocephalus internus, systolische Herzgeräusche (Geräusche während des Zusammenziehens des Herzmuskels, kann organisch oder funktionell bedingt sein), Mundatmung, behinderte Nasenatmung, kognitive Retardierung. Im Alter von über 3 Jahren wurde unter Mitwirkung eines Experten aus den USA festgestellt: „Das Krankheitsbild lässt sich keiner uns bekannten Krankheit zuordnen. Es gibt keine vergleichbare Krankheitseinheit. Ich fürchte, wir haben nunmehr alle Möglichkeiten ausgeschöpft, einer eindeutigen Diagnose näher zu kommen.“

Pädagogische Beratung und Begleitung

Im Alter von 2 Jahren und 4 Monaten erfolgte alle 14 Tage eine regelmäßige Beratung der Familie im häuslichen Lebensraum des Kindes. Die Erzieherin gab Anregungen zur ganzheitlichen Förderung, Aktivierung der Bewegungs- und Wahrnehmungsfähigkeit sowie zur Übung der Sinnes- und Sprachfähigkeit.

Küchen- und Haushaltsgeräte, ein Dreirad, Bälle und Perlen in unterschiedlichen Größen, Farben und Qualitäten, ein Krabbelsack mit Spielzeug, bunte Stäbchen, ein Seil, Sprachlern-, Lotto- und Memory-Spiele dienten als Übungsmittel.

Nach und nach erkannte die Erzieherin durch ihr aufmerksames *Beobachten*: Frank will sich durch Bewegungen ausdrücken und bald will er alles, was er sieht und was von Interesse ist, im wahrsten Sinne des Wortes mit den Händen und Sinnen wahrnehmen und erforschen, ergreifen, begreifen und erkennen.

Bei der Gestaltung der Spielsituationen ist zu beachten, dass

- Frank sich frei bewegen kann,

- ausreichend Raum und Zeit zum Spielen vorhanden ist,
- nicht jeder Spielerfolg bestätigt wird.

Sobald Frank von sich aus vertraute, ähnliche oder neue Spielsachen berührt, aufhebt, hält, sortiert oder arrangiert, beginnt er ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede, ihre Größe und Eigenschaften zu bemerken. Er erfährt ihre Form, Beschaffenheit, Zusammengehörigkeit und Verwendbarkeit.

Rhythmische Spiele und Übungen, insbesondere nach der Scheiblauer-Methode (siehe Kapitel 8), erweisen sich als besonders entwicklungsfördernd:

- Wechsel von Anspannung und Entspannung.
- Eigenrhythmus und „innere Ordnung/Unordnung“ drücken sich in den Bewegungen aus.
- Bei rhythmischen Bewegungen ordnet Frank seine „innere“ und „äußere“ Welt.

Die Welt erkunden und begreifen

Auch das Schneiden mit der Schere wird geübt. Die aufgabenbezogenen Übungen sind nicht nur eine Schulung der Feinmotorik. Bei diesen Übungen bringt Frank aus eigenem Antrieb seine körperlich-geistigen Kräfte in Bewegung: „Ich will“ einen Zaun machen. Um das zu erreichen, muss er die Streifen sorgfältig schneiden. Sein Interesse an der zu lösenden Aufgabe verlangt ein konzentriertes Arbeiten: Er will gerade und gleich große Streifen schneiden. Die Erzieherin beobachtet aufmerksam sein Tun, kann unterstützend oder korrigierend eingreifen. Franks Aktivität ist von einem Vorhaben bestimmt. Je sachgerechter er tätig ist, desto besser übt und entwickelt er die Koordination seiner Bewegungs-Wahrnehmungs-Aktivitäten.

In der inklusiven Kita

Als Frank drei Jahre alt ist, nimmt die Mutter Kontakt zu einer inklusiven Kita auf. Frank besucht diese zunächst zweimal wöchentlich, später regelmäßig vormittags. Die Gruppe umfasst 8 bis 10 Kinder; außer Frank sind zwei weitere Kinder entwicklungsauffällig. Frank kann sich im Verlauf der ersten Wochen in die Gruppe eingliedern. Mutter: „Er musste am Anfang viel einstecken, nun setzt er sich durch. Das hat er gelernt.“ Nach acht Monaten Besuch der Einrichtung kann – gestützt durch Beobachtungsprotokolle – der folgende Entwicklungsbericht mit weiteren Anregungen gegeben werden.

Frank spielt selbstständig, hat Ausdauer, eigenes Gestaltungsvermögen, klettert von sich aus in den ersten Stock des Holzspielhauses, blickt von oben auf das Tun und Treiben der Kinder. Er ist vergnügt und fühlt sich wohl. Frank beteiligt sich an gemeinsamen Vorhaben (Hausbau mit großen Kartons), wird von anderen Kindern zum Mitmachen angeregt. In herausfordernden Situationen versucht er sich zu behaupten, was ihm inzwischen häufiger gelingt. Er lernt sich durchzusetzen. Schwierigen Situationen geht er eher aus dem Weg. Er zieht sich zurück und spielt mit Gegenständen, die ihn interessieren. Bald hüpfert er auf einer Matte mit anderen Kindern und wird von der Erzieherin in eine gemeinsame Spiel- und Lernsituation eingebunden.

Später sieht er zusammen mit der Erzieherin ein Bilderbuch an. Dabei werden Sprech- und Sprachübungen (Artikulationsübungen, rhythmisches Nachsprechen

mehrsilbiger Wörter, Einüben einfacher Satzmuster) in die gemeinsamen Aktivitäten wie selbstverständlich eingebunden. Erfolgserlebnisse in der Gruppe schaffen für Frank nicht nur Befriedigung und Freude. Sie ermutigen ihn auch und steigern sein Selbstvertrauen. Frank entwickelt im Spiel seine Kompetenz mit anderen Kindern den Raum und die Zeit zu teilen, ein Vorhaben miteinander zu gestalten.

Er ist dort anzusprechen, wo er Entwicklungsmöglichkeiten zeigt oder erwarten lässt. Das Trainieren einzelner Defizite ist abzulehnen. Das Anwenden von Programmen, deren theoretische Grundlage das Reiz-Reaktions-Lernen ist, ist zu vermeiden. Frank lernt sonst nur auf Reize zu reagieren und sein ursprüngliches Bedürfnis zu Spielen geht unter. Er wird dann in seinem Lernen beeinträchtigt.

Franks Mutter ergänzt: „Sehr berechtigt finde ich Ihre Warnung vor einem Trainingsprogramm, das nur aus Reiz-Reaktions-Lernen besteht. Ich habe bei Frank sogar festgestellt, dass er sich gegen dieses Lernen wehrt. Manchmal weigert er sich, mehrmals nachzusprechen, und lehnt es ab, mit seinen Übungsblättern zu arbeiten. Er merkt offensichtlich, dass er in bestimmte Muster gezwängt werden soll. Ich versuche dann, die auf den Übungsblättern dargestellten Situationen in einem Zusammenhang mit seinen täglichen Tätigkeiten zu bringen und ihn auch vieles von dem Dargestellten selbst spielen zu lassen.“

Ein offenes Erziehungsprogramm

Vorbemerkungen

- Ich kenne Therapieprogrammen, die dazu angetan waren, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu entmündigen. So stand zum Beispiel auf einem Rezeptblock geschrieben: „4 × täglich zwei Minuten hüpfen. [...] 10 × von 20 cm hoher Stufe herunterspringen.“
- Franks Familie zog in eine andere Stadt. Das vorgeschlagene offene Erziehungsprogramm hat die Mutter kommentiert. Es konnte gemeinsam verantwortet werden und kann in zehn Punkten zusammengefasst werden.

Erstens: Spiel ist die grundlegende Form kindlichen Handelns. Die Erziehung ist soweit wie möglich aus spielerischen Tätigkeiten heraus zu gestalten. Frank will im Spiel tätig sein, Erfahrungen sammeln und ordnen und dadurch die ihm möglichen und zunehmend sich differenzierenden Handlungen einüben.

Zweitens: Spiel lässt sich gliedern in

- freies Spiel (bei dem Frank selbst gestalten, Spielinhalt, Spielverlauf und Spielabsicht bestimmen kann);
- gebundenes Spiel (bei dem er sich nach Gegenständen, Aufgaben und Regeln richten kann);
- gelenktes Spiel (bei dem Erwachsene mitgestalten und mitbestimmen ... können).

In diesen drei Spielformen kann Frank tätig sein.

Drittens: Nur das zufriedene und sich wohlfühlende Kind kann aus eigener Initiative kreativ „spielen lernen“. Frank ist behutsam zu selbstständigem Spielen anzuregen,

zu ermuntern und auch anzuleiten. Spiel-Lernerfolge wecken seine Neugierde und erhöhen seine Bereitschaft zum Tun und Mittun. Er wiederholt erfolgreiche Spiele und bestätigt auf diese Weise sein Können. Außerdem ahmt er in einer einladenden Atmosphäre Handlungen anderer, die er mag, gerne nach (Nachahmungslernen, Nachahmungsfreude). In diesem Wechselbezug mit Menschen und Gegenständen, mit Regeln und Ordnungen werden Frank die Gegenstände, Regeln und Ordnungen zunehmend vertrauter. Er traut sich auf die Mit- und Umwelt zuzugehen, sie zu verändern und zu gestalten, Bekanntes in ähnlichen oder neuen Situationen (wieder) zu erfahren und zu entdecken. Durch Spiel-Handeln bindet sich Frank in die Mit- und Umwelt ein.

Viertens: Bei der Gestaltung der Spielsituationen in der häuslichen Spielerziehung ist zu beachten, dass

- Frank sich frei im Raum bewegen kann,
- ausreichend Raum zum Spielen vorhanden ist,
- eine Spielecke eingerichtet wird,
- Frank nicht mit Spielsachen überhäuft wird,
- er auch Spielsachen zum Liebhaben und Pflegen hat und
- nicht jeder Spielerfolg gelobt (bestätigt) wird.

Fünftens: Sobald Frank von sich aus vertraute, ähnliche oder neue Spielsachen berührt, aufhebt, hält, sortiert oder arrangiert, beginnt er, ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede, ihre Größe und Eigenschaften zu bemerken. Er erfährt ihre Form, Beschaffenheit, Zusammengehörigkeit und Verwendbarkeit. Er macht Spiel-Erfahrungen, die seinem Bedürfnis und Interesse entsprechen.

Sechstens: Die rhythmisch-musikalische Übungsbehandlung, insbesondere nach der Scheiblauber-Methode, sollte bei Frank gepflegt werden:

- Wechsel von Anspannung und Entspannung,
- Bewegungen richten sich nach Musik und Rhythmus,
- Eigenrhythmus und „innere Ordnung/Unordnung“ drücken sich in den ... Bewegungen aus,
- Störungen im Gefühlerleben drücken sich in den rhythmischen Bewegungen aus,
- in den rhythmischen Bewegungen ordnet sich Franks „innere“ und „äußere“ Welt.

Siebtens: Das Spielen und Lernen in altersgemischten Gruppen ist weiter zu pflegen. So können alle Spielpartner lernen, sich als gleichwertig zu empfinden und mit- und voneinander lernen. Daraus erwächst gegenseitig Achtung und Hilfe – ohne Mitleid. Erfolgserlebnisse in der Gruppe schaffen nicht nur Befriedigung und Freude, sie ermutigen auch und steigern das Selbstvertrauen.

Achtens: Frank darf nicht wie in einem Schonraum leben und vor dem Wagnis der Auseinandersetzung mit der Umwelt abgeschirmt werden. Er kann und soll aus negativen Erfahrungen lernen.

Neuntens: Frank ist dort anzusprechen, wo er Entwicklungsmöglichkeiten zeigt oder erwarten lässt. Das Trainieren einzelner Defizite ist abzulehnen. Das Anwenden von Programmen, deren theoretische Grundlage das Reiz-Reaktions-Lernen ist, ist zu vermeiden. Hier würde er lernen, auf Reize zu reagieren und sein fantasiereiches Spielen und Üben ginge verloren.

Zehntens: Spiel-Übungen sind ungezwungen und wie selbstverständlich rhythmisch-musisch zu gestalten. Bei diesen Übungen kann beispielsweise eine Stoffpuppe (als Erziehungsmittel) gute Dienste leisten. Ingeborg Thomae, Mutter eines Sohnes mit Down-Syndrom namens Frieder und Gründerin der ersten Frühberatungsstelle in Bonn im Jahre 1966, teilt mir ihre Erfahrungen mit der Puppe Kasimir mit: Beim Spielen ist Kasimir („er ist unbeschreiblich beweglich, er macht tollste Kunststücke, er ist gelenkig und unverwüstlich“) ein „immer zuverlässiger Gefährte. Kasimir macht vor, wie man auf allen Vieren läuft, wie man kriecht, wie man sich ganz klein zusammenkauert und dann wieder riesengroß wird“. Kasimir hat keine Angst beim Treppensteigen, und „weil er am Abend müde ist, hält auch Frieder sein Plappermäulchen“: Kasimir ist Beispiel, Ansporn und Trost.

6.5 Antwort auf die sich verändernde Kindheit

Mit den bisherigen Ausführungen zum „Spiel ist aller Bildung Anfang“ versuchte ich auch auf die sich verändernde Kindheit zu antworten. Es gibt Anzeichen dafür, dass sich Kindheit grundlegend verändert. Im Vergleich zu früher

- können die Kinder weniger soziale Erfahrungen in ihrer Mitwelt machen;
- haben die Kinder keine ausreichende Möglichkeit, ihre Gefühlswelt kontinuierlich zu entwickeln und zu stabilisieren;
- erschließen sich die Kinder ihre Welt weitgehend und gedrängt auf indirektem Weg über Medien;
- sind die Kinder starken Erwartungen durch die Eltern ausgesetzt;
- vollzieht sich die Entwicklung der Kinder in einzelnen Lebensbereichen – oft unbemerkt und kaum wahrnehmbar – wie in einem Sog vorgegebener Bedingungen: programmiert, verplant und gelenkt;
- haben die Kinder weniger Spielraum zum kreativen und fantasiereichen Handeln, bei dem sie eigene Ideen und Wünsche einbringen können.

Viele Kinder haben Angst vor dem Versagen. Sie lernen unter Angst und damit lernen sie die Angst mit. Diese Angst lähmt und hemmt ihre Spielaktivitäten. Sie ziehen sich zurück, verharren auf sicheren Schienen und gehen nicht oder nicht mehr das Wagnis des Spiels ein. Angst kann auch ein Auslöser für ein Gefühl sein, das Kinder bei aggressivem Verhalten, wütendem Schreien und Schimpfen oder ständiger Bewegungsunruhe zeigen. Auf ihre Lebenssituation weisen weitere alarmierende Befunde hin (siehe 2.1 und 2.2). Darauf ist zusammenfassend zu antworten:

Spielpädagogische Grundfähigkeiten

Auf die veränderte Kindheit hat die Erzieherin durch eine entwicklungsbegleitende therapeutische Spielpädagogik zu antworten, um dem Kind eine gesunde seelische

Entwicklung zu ermöglichen. Sie benötigt für ihre Professionalität folgende spielpädagogische Basiskompetenzen:

- *Selbst spielen können*: Nur wenn die Erzieherin selbst spielen kann, kann sie die Kinder zum Spielen einladen, ihnen das Spielen ermöglichen und ihre Spielfähigkeit unterstützen.
- *Eigene Spielbiografie reflektieren*: Die Erzieherin wird sich bemühen, ihre Spielbiografie in der Kindheit zu erkunden. Diese reizvolle Selbstentwicklungsaufgabe kann alleine oder im Team gepflegt werden.
- *Das Kind bei seinem Spielen mit Empathie beobachten und verstehen*: Die Erzieherin wird versuchen, sich in die Situation des spielenden Kindes hineinzusetzen und seine Entwicklung – möglichst ohne Vorannahme und Vorurteil – zu verstehen und zu deuten.
- *Ein hohes Maß an Empfindsamkeit und innerer Beweglichkeit*: Eine Erzieherin, die ein Kind oder die Gruppe zum Spielen anregen und anleiten möchte, hat ihr Handeln zwischen Nähe und Distanz auszubalancieren. Das gleicht einer schwierigen Gratwanderung, denn viele neigen – oft aus Zeitgründen – dazu, in das Spiel einzugreifen oder es abubrechen. Dadurch enttäuschen sie die Kinder und sind für sie kein gutes Vorbild.
- *Die Räume mit geeigneten Spielmitteln ausgestalten*: Die Erzieherin wird darauf achten, dass die „vorbereitete Umgebung“ (Montessori) den Kindern ein Lernen in Sinnzusammenhängen ermöglicht. Die Anhänge 11.3 (Ratgeber für gutes Spielzeug – „spiel gut“) und 11.4 (Gesichtspunkte für die Beurteilung von Spielmaterial) geben hilfreiche Anregungen.

Erzieherinnen, die diese Kompetenzen als Teil ihrer Professionalität verstehen, lassen den Kindern die Freiheit und binden sie gerade dadurch. Diese Kompetenz bezeichnet das russische Ehepaar Boris und Lena Nikitin in ihrem Erziehungsmodell der aufbauenden Spiele als „Kunst des Erziehens“, die jeder erlernen kann, sofern er „zufrieden und glücklich ist und sich genügend Mühe gibt“ (Nikitin, 1980, S. 52). Für die Nikitins besteht das Geheimnis einer fröhlich gestalteten Spiel-Lern-Situation darin, „dass sich die ganze Umgebung über die Erfolge des Kindes freut“ (Nikitin, 1980, S. 54).

6.6 Zusammenfassende Anregungen für die Spielpraxis

Schaffen von Voraussetzungen für das Spiel

- Wahrnehmen und Anerkennen (Bestärken) des individuellen Lernniveaus
- ausreichend Spielraum und geeignetes Spielzeug bereitstellen
- Initiativen des Kindes aufgreifen
- Spiele für Eigeninitiative und Selbsttätigkeit anbieten
- Spieldauer unterstützen und bestärken

Kinder beim Spielen beobachten

- Welche Kinder spielen gerne zusammen?
- Welche Kinder spielen lieber allein?
- Welches Kind sucht ein bestimmtes Kind, um ins Spiel zu kommen?

- Welches Kind benötigt viel Zeit, um sich für ein Spiel zu entscheiden?
- Welches Kind benötigt einen Anstoß, um zu spielen?
- Welche Spielmittel könnten noch bereitgestellt werden?
- Wie könnte man mit dem Material noch anders zum Spielen anregen?

Kinder zum Mitspielen anregen

Die Erzieherin ist im Raum und

- beginnt zu spielen oder zu bauen,
- sucht Materialien oder sortiert Spielzeug,
- setzt sich neben ein Kind und fragt, ob sie mit ihm spielen kann.

Sobald die Kinder selbst zu spielen anfangen und sie nicht mehr benötigt wird, wird sie sich aus dem Spiel zurückziehen, weiter beobachten oder andere Kinder anregen. Sie wird auch prüfen, wie ihre verbalen Äußerungen auf das Kind mit Behinderung wirken.

- Ist die sprachliche Begleitung einfach, eindeutig und klar?
- Spricht sie nicht zu viel?
- Spricht sie nicht zu laut oder zu leise?

Kinder beim Spielen begleiten und leiten

- Kindern bei Freispielen ausreichend Zeit geben
- die Spielideen des Kindes mit Behinderung wahrnehmen, aufgreifen und (auch in der Gruppe) vertiefen
- Kinder, die nicht mitspielen in das Spiel einzubeziehen versuchen
- Kinder, die wenig spielen, zum Spielen ermuntern
- sich nicht ins Spiel drängen
- Kinder beim Spielen beobachten und ihnen bei auftauchenden Fragen Tipps zum Weiterspielen geben
- mit neuen Spielgegenständen Anregungen zum Weiterspielen geben
- wenn nötig, den Verlauf des Spiels behutsam lenken
- das geschaffene Werk würdigen (stehen lassen)
- mit den Kindern Spielräume umgestalten (Tücher, Pappkartons)

Auf dem Lernniveau des Kindes Handlungen (ein-)üben

„Die spielende Aktivität und die soziale Einbettung im Gruppenspiel sind allem direkten Üben und Memorieren, allen Lernprogrammen und Konditionierungsversuchen überlegen, weil sie eben von dort ausgehen, wo das Zentrum der kindlichen Bedürfnisse und Verhaltensweisen liegt“ (Flitner, 2002, S. 125).

Das Kind erlebt das Spiel als Sinnganzes. Es lernt seine Bedürfnisse seinen Kräften anzupassen und übt auf seinem Lernniveau unbeschwert Handlungen ein, mit denen es neue Erfahrungen machen kann. Spiel- und Lernerfolge wecken Neugierde und erhöhen die Bereitschaft zu weiteren Aktivitäten. Körperliche und sinnliche Erfahrungen, sozialen Austausch und sprachliches Begleiten der Spielhandlungen erlebt das Kind als Einheit im Spiel.

Ein Spiel kann belebend, aufregend, beruhigend oder einbeziehend wirken

Es ist darauf zu achten, dass ein

- Konzentrationsspiel durch ein einfaches Nachahmungsspiel, ein lebhaftes Spiel durch ein ruhiges Spiel abgelöst wird;
- Spiel, das ein einzelnes Kind in den Mittelpunkt stellt, durch ein Spiel abgelöst wird, das alle zum Mitmachen einlädt.

Bei Gemeinschaftsspielen ist zu überlegen,

- wie einem gehemmten Kind die Möglichkeit angeboten werden kann, dass es
- sich mit seinen Stärken in die Gruppe einbringen kann;
- wie ein Kind, das sich isoliert fühlt, in den Mittelpunkt der gemeinsamen Spielaktivitäten gerückt werden kann.

Anregungen für eine Spielstunde bei Festen und Feiern

- *Spiele, die den Anfang bilden:* Polonaise, Schlüsselspiel oder Obstkorb sind Spiele, die die Sitzordnung auflockern, eingefahrene Gruppenbildungen auflösen und alle Kinder aktivieren.
- *Spiele, die nicht alle aktivieren:* (a) Eine Gruppe steht im Mittelpunkt (zum Beispiel Fische fangen). (b) Spiele, die Untergruppen bilden (zum Beispiel Stafetten).
- *Spiele, die Einzelne in den Mittelpunkt stellen* (zum Beispiel Rate- und Suchspiele).
- *Spiele, bei denen alle mitmachen:* Diese Spiele eignen sich auch für den Anfang und Abschluss, weil alle beteiligt werden. Am Anfang sollte es immer sehr lebhaft zugehen, damit Begeisterung geweckt wird (zum Beispiel „Mein Hut, der hat drei Ecken“).
- *Spiele, bei denen man nicht weiß, ob man drankommt:* Eigenschaften raten. Bei diesen Spielen wird dem Kind die Entscheidung abgenommen, ob es sich exponieren will. Oft werden dadurch Brücken für die Kommunikation geschlagen.
- *Spiele, die zum Abschluss führen:* In der Regel sollte man mit einem Höhepunkt abschließen, bei dem sich alle beteiligen können.
- *Spiele, die zu vermeiden sind:* Verschiedene Spiele können die Gruppe gefährden oder einen Einzelnen bloßstellen. Meist sind es Blamierspiele, bei denen sich alle auf Kosten eines Einzelnen amüsieren. (Zum Beispiel „Pinguin und Storch“: Jedes Kind muss dabei ein Tier darstellen, das die anderen erraten sollen. Ein Kind bekommt die Aufgabe, einen Storch darzustellen. Der Spielleiter verrät dies den anderen Kindern, die dann alle möglichen Tiere raten, nur nicht den Storch, sodass das Kind im Kreis sehr lange zappeln muss). Ähnlich gewagt sind Spiele, bei denen Kinder überraschend mit Wasser überschüttet oder bespritzt werden (Klein, 2012, S. 106; Klein, 2019, S. 222 ff.)

6.7 Spiel ist Nahrung für Gesundheit und für inklusive Prozesse

„Phantasie ist wichtiger als Wissen,
denn Wissen ist begrenzt.
Phantasie umkreist die Welt.“

(Albert Einstein, 1929, zit. n. Zimpel, 2019, S. 31)

Diese Erkenntnis des bekanntesten Physikers der Neuzeit, trifft besonders für das Kind zu. Das Kind will von Beginn an seine Phantasie und seinen Forschergeist zusammen mit anderen Menschen entwickeln. Wie das gelingt, darauf machen uns aktuelle Befunde der Humanwissenschaften aufmerksam.

Im Spiel entwickelt das Kind von Beginn an heilende Kräfte

Im vorgeburtlichen Leben ist das sich entwickelnde Kind noch gänzlich mit seiner Umgebung verwachsen. Daher können traumatisierende Erfahrungen der Mutter während der Schwangerschaft in die Ausbildung des kindlichen Organismus eingreifen. Buchstäblich alles, was die Mutter während dieser Zeit erlebt, wie Stressbelastung, Konflikte mit Partner oder Umfeld, insbesondere auch die existentielle Angst vor möglichem Verlassenwerden, beeinflussen den mütterlichen Stoffwechsel und können im Extremfall mit nachhaltigen Beeinträchtigungen auf das sich entwickelnde Kind wirken.

Nach der Geburt beginnt ein längerer Prozess, in dem das Kind durch phantasiereiches Spiel sein Inneres mit dem Äußeren seiner Umgebung in ein ausgleichendes und harmonisches Verhältnis bringen will. Offenbar liegen im Spiel heilende Kräfte.

In diesem Wechselspiel entwickelt sich das Kind, sofern es eine „Feinfühligkeit von Eltern und ErzieherInnen“ erlebt (Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2019), die



Abbildung 28: Tobi – der Cowboy



Abbildung 29

ihm seine Spielerfahrungen ermöglichen. Hier erlebt es: Ich bin nicht allein! Ich habe Menschen, die bleiben bei mir auch dann, wenn es (noch) keine unmittelbare Lösung des Problems gibt oder zu geben scheint. In diesem Miteinander von Kind und Bezugsperson(en) bildet sich ein heilender Resonanzraum aus, in dem panische Angst und/oder schwer nachvollziehbare herausfordernde Verhaltensweisen positiv beeinflusst werden. Durch diese wechselseitigen Resonanzerfahrungen erlebt das einst gefährdete Kind und sein(e) Begleiter, dass diese Momente gemeinsam ausgehalten und erfolgreich überstanden werden (Soldner, 2019, S. 60 ff.). Ein vertiefter Einblick in die Forschung ist geboten.

Spielforscher haben erkannt:

- Im Spiel des Kindes und des Erwachsenen tritt eine Willenskraft hervor.
- Spiel als ureigene Lebensform ist der Wille zum Leben, den jeder Mensch mit seinem Denken in der tiefe seines Herzens pflegen will.
- Durch rhythmische und musische Spiele entstehen Resonanzräume, die auch das scheinbar unerreichbare Kind zum gemeinsamen Weiterschreiten einladen.
- Spiel ist Dialog, in dem sich Menschen begegnen. Das Ich des Einen entwickelt sich am Du des Anderen. So kann in kleinen Lebenseinheiten eine einladende Welt gestaltet werden. Und das Kind baut sich in Kommunikation mit anderen Menschen seinen inneren Bauplan auf, der nach der Reformpädagogin Maria Montessori göttlichen Ursprungs ist (Klein, 2019, S. 151).

Eigencharakter des Spiels

Forschendes Denken beschreibt das Spiel als „Interaktion mit Objekten und Personen auf verschiedenen Umweltebenen, in deren Verlauf personal-soziale, räumlich-materielle sowie temporale Bestandteile der Umweltebenen eine fiktive Bedeutung erhalten und so zur Spielumwelt transformiert werden“ (Heimlich, 2018, S. 80). Heimlich versteht das Spiel als ganzheitliche Tätigkeit, die in die Lebensumwelt eingebettet ist und die Aneignung der Welt ermöglicht. Er weist mit Nachdruck darauf hin, dass Eingriffe in das Spiel des Kindes den Charakter dieser Lebensgrundform zerstören (Heimlich, 2019, S. 21 ff.).

Durch Gestaltung der Spiel-Lernprozesse werden allen Kindern neue Teilhabechancen ermöglicht. Das aus den veranlagten Kräften sich entwickelnde Spiel wirkt wie ein „Feuerwerk für die grauen Zellen im Gehirn“ (Hüther/Quarch, 2018, S. 15). Spiel ist für alle Kinder wie der Humus, wie der Nährboden für nachhaltige individuelle und inklusive Prozesse in der Kita. Darauf machen der Neurobiologe Gerald Hüther und der Philosoph Christoph Quarch aufmerksam.

Jedes Kind spielt aus seinem Frei-Sein sein Spiel

Beide Forscher bestätigen aus biologischer und philosophischer Sicht das bekannte Wort des Dichters Friedrich Schiller das wir im 15. Brief über die ästhetische Erziehung des Menschen finden: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Klein, 2012, S. 80). Der Sinn dieser Aussage gewann an Tiefe, als die Hirnforschung entdeckte, dass

kleine Kinder über viel mehr neuronale Verschaltungen im Gehirn verfügen als Erwachsene. Das erklärt auch, dass kein Kind dem anderen gleicht; nicht einmal eineiige Zwillinge.

Jedes Kind spielt aus seinem Frei-Sein sein eigenes Spiel und baut so seine Welt, seine ganz eigene Welt, sein individuelles Weltbild auf. Grenzt das nicht an ein Wunder, gerade dann, wenn Menschen sich untereinander verstehen, sich letzt-

endlich – auch im Streit – auf bestimmte Tatsachen und Regeln einigen und am Ende diese Unterschiede als Bereicherung erleben und die Würde des Anderen achten lernen? Sie erleben Freiheit in mitmenschlicher Verbundenheit.

Freiheit und Verbundenheit zeichnet das Spiel aus

Spiel richtet sich an ein Du und schafft so Gelegenheit zum Miteinander-Tätigsein, zur Partizipation. Im Spiel erleben und achten sich die Kinder mit und ohne Behinderung als gleichwertige Partner. Sie versuchen aus der Beziehung heraus mit ihren Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen etwas Gemeinsames zu gestalten. Hier spielen sie miteinander, lernen sich in die Perspektive des anderen hineinzusetzen und sie können gemeinsam neue Perspektiven entwickeln. Insofern sprechen Hüther und Quarch von „Ko-Kreativität im Spiel“, weil eben aus der sozialen Beziehung das gemeinsame Lernen gelingt und etwas Neues entstehen kann (Hüther/Quarch, 2018, S. 12).



Abbildung 30: Miteinander spielen und lernen

Spiel schafft inklusive Momente

Das vom Erwachsenen zu verantwortende Spiel ist besonders geeignet inklusive Momente hervorzubringen, die wir als Kern der Inklusion verstehen. Das eine Kind erlebt, dass das andere Kind nicht über das gleiche Können und Wissen verfügt, wie es selbst. Und genau diese Erfahrung ist für das phantasiereiche und kreativ-forschende Kind ein wichtiges Schlüsselerebnis, bei dem die aufmerksam beobachtende und fühlende Erzieherin eine entscheidende Rolle spielt (Zimpel, 2019, S. 35).

Den „Spielverderbern“ die rote Karte zeigen

Die beiden Forscher Hüther und Quarch versäumen nicht auf „Spielverderber“, nämlich auf die Vermarktung und Kommerzialisierung des Spiels aufmerksam zu machen, die den Grundcharakter des Spiels, nämlich seine Freiheit und Gebundenheit, zunehmend beeinträchtigen und das Spiel in seinem Eigencharakter gefährden. Hier wird die Lebensgrundform Spiel als Übungsfeld für das Miteinander

der vielen unterschiedlichen Menschen und damit der Grundgedanke der Inklusion zerstört, den gerade kleine Kinder überhaupt nicht wollen: Kleine Kinder wollen allein und zusammen mit anderen Kindern im Spiel kreativ und phantasievoll ihre eigene Wirklichkeit, ihr eigenes Denken und Handeln entwickeln (Zimpel, 2016). Im Spiel sieht das Kind Möglichkeitsräume seiner Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit. Es will aus eigener Initiative in demokratische Spielregeln hineinwachsen, auch wenn diese zunächst als unüberwindbar erscheinen. Das Spielen als ureigene Lebensform des Kindes hat demokratischen Charakter und überwindet die Herrschaftsform, die Form des machtvollen Regierens und (Be-)Herrschens (Klein, 2018a, S. 59 ff.).



Abbildung 31

Das Kind will durch das Spiel Kontrolle über die äußere Wirklichkeit erlangen, die es ohne Spiel nicht erreicht. Seine Phantasie und Kreativität ermöglichen ihm das Aushandeln des „So-tun-als-Ob, das Vereinbaren des Spielcharakters einer konkreten Handlung“ (Heimlich, 2019, S. 21). Sein Spiel ist intrinsisch motiviert, es kommt ganz ursprünglich aus seinem Inneren. Es entsteht aus sich selbst heraus, weckt Freude und Sinn, Neugierde, Wissbegierde und Achtsamkeit. Auf diesem Fundament entfalten die Kinder durch ihr freies Spiel (Freispiel) ihre Persönlichkeit im sozialen Miteinander.

Das kann die Erziehung nicht vorgeben, nicht diktieren. Doch der Einzelne kann durch sein Beispiel die Kinder auf demokratische Spielregeln aufmerksam machen, ihnen Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit ermöglichen und sie so zu menschenwürdigen Regeln führen, auf die uns der Reformpädagoge Janusz Korczak aufmerksam macht (Klein, 2018a).