

Medienbildung in der frühen Kindheit

* **Zurück zur Übersicht über den Themenschwerpunkt**

Ausgabe 11 / 2008

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

LUB@M 2008

Medienbildung in der frühen Kindheit - die Bildungsaufgabe „Kind und Welt“. Konsequenzen für die Ausbildung von Frühpädagogen

HANS-JOACHIM FISCHER

Die Fragestellung

Meine Fragestellung lautet: Welche Bedeutung hat die Medienbildung in der frühen Kindheit? Und eine zweite, daran anschließende Frage: Wie wurde diese Frage diskutiert und beantwortet bei der Entwicklung des 2007 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg eingerichteten Studiengangs „Frühkindliche Bildung und Erziehung“? Da außer mir noch weitere an der Entwicklung beteiligte Personen sich in diesem Magazin zu dieser Frage äußern, möchte ich sie hier eingrenzen auf den Bereich, für den ich im Rahmen des Studiengangs besonders zuständig bin: auf die Bildungsaufgabe „Kind und Welt“, die – recht verstanden – immer im Zusammenhang mit den anderen wichtigen Bildungsaufgaben zu sehen ist: Bildung des Körpers, ästhetische Bildung, Sprache, Mathematik, Religion und – ja da taucht sie bereits als eigene Bildungsaufgabe auf – Medienbildung. Aber die Medienbildung darf nicht lediglich als separate Bildungsaufgabe gefasst werden, die dann von außen hinzukommt und mit der Bildungsaufgabe „Kind und Welt“ zu vermitteln wäre. Medienbildung ist konstitutiver Bestandteil der Bildungsaufgabe „Kind und Welt“. Sie darf nicht von außen berücksichtigt, sie muss von innen her in den Kern dieser Bildungsaufgabe hineingedacht werden. Und das gilt wohl für alle anderen Bildungsaufgaben gleichermaßen.

Die Bildungsaufgabe „Kind und Welt“ zwischen realer und mediatisierter Welterfahrung

Dabei scheint der Bildungsaufgabe „Kind und Welt“, wenn man sie von kleinen Kindern her denkt, nichts ferner zu liegen als die mediatisierte Welt. Gewiss, Medien existieren schon in den Welten ganz kleiner Kinder. Aber wenn ein Baby auf den Fernseher zukrabbelt, wird es eher von den

Lichtreizen als von der übermittelten Botschaft angezogen und das Handy der Mutter wird flugs in den Mund gesteckt. Die Zeitung gar wird zerrissen und zerkaut. Die Bildungsanfänge in der Welt sind körperlich. Weltbildung ist Körperbildung, Bildung der Wahrnehmung, der Empfindung, der Bewegung, Bildung der Aktionen, in denen die Kinder ihre „Fragen“ in die Welt hinaustasten und immer neue „Antworten“ einholen. Kinder sind noch nicht lange in der Welt unterwegs. Deshalb ist ihre Welt voller Neuigkeiten, denen man nahe kommen muss, um sie auszuprobieren. Das Kinderspiel hat alles, was dieses Ausprobieren voranbringt. Wenn es noch keine Sprache, keine bewussten Gedanken hat, dann hat es innen doch bereits Empfindungen, Erwartungen, Spannung, Lust, gerichtete Aufmerksamkeit, die es nach außen spielt, in eine Bewegung gibt, die in die Objekte hineingeht, um dann irgendwie anders wieder zurückgespielt zu werden. Die Erwartung, die Empfindung, die aufkeimende Vorstellung muss sich jedes Mal neu justieren, um den Verhältnissen der Welt gerecht zu werden. Man kann hier schon von einem Denken und von einer Art Weltwissen sprechen. Das Denken und Wissen ist ein Wissen und Denken des Körpers. Es spielt mit den Empfindungen und Bewegungen. Weit und breit ist in dieser kindlichen Anfangswelt noch kein Medium zu sehen, was als solches irgendeine Bedeutung haben könnte.

Wenn dann die Sprache kommt, um das Universum an körperlichen Beziehungen zur kindlichen Welt symbolisch zu reorganisieren, dann setzt sie die äußere Welt und die leibhaftigen inneren Erfahrungen mit dieser äußeren Welt voraus. Die sich ablösende, abstrahierende Welt der Zeichen, die aus dem Zeigen kommen, das ursprünglich ein Greifen war. Und weil die Sprache nicht nur zeigt, sondern das Gezeigte auch mitzuteilen vermag, begegnen wir in ihr zum ersten Mal einer vermittelten Welt. Natürlich sind die ersten Sprachen der Kinder noch sehr in ihrer unmittelbaren körperlichen Weltbeziehung verhaftet. Sprache ist selbst Bewegung, Aktion, Ausdruck von Empfindung, Emotion. Aber sie hat bereits zeigende, mitteilende und sogar reflexive Qualitäten. Wenn Kinder gesammelte Stöckchen in einer Reihe anordnen, dann ordnen sie ihre

Erfahrungswelt neu. Sie sortieren sie vielleicht nach der Länge oder nach der Rindenbeschaffenheit. Sie empfinden die Schönheit der Reihe, bringen die Empfindung aber als objektive Ordnungsqualität in die äußere Welt. In ähnlicher Weise malen Kinder Bilder, bauen Welten aus Bauklötzchen und allen möglichen Materialien, spielen etwas nach, gestalten – die Reggio-Pädagogik spricht von den hundert Sprachen der Kinder. In allen diesen Sprachen drückt sich eine körpernahe Weltbeziehung aus, die gerade dabei ist, in Anfängen sich abzulösen, gegenüberzutreten, ordnend zu überschauen. Selbst Erzählungen, die bereits tief in der Sprache und ihren Ordnungen verhaftet sind, leben noch aus den Bewegungen und Erfahrungen und sind darauf aus, sie nach- und mitleben zu lassen.

Lange Zeit dominiert also die körperlich-unmittelbare Welterfahrung der Kinder, auch wenn sie dabei schon sprechen und für ihre Sprache vielfältige Ausdrucksformen verwenden, auch wenn sie sich dabei schon mitteilen und einander Welterfahrungen mediatisieren. In der Mühlheimer „Lernwerkstatt“ Natur, die wissenschaftlich von Gerd E. Schäfer (Schäfer u.a. 2008) begleitet wird, finden Kindergartenkinder ein Waldgelände vor, um darin bedeutsame Naturerfahrungen zu machen. Sie klettern über Baumstämme, legen Staudämme an, springen über Gräben, graben Steine und Stöcke aus dem Waldboden. Und doch zeigt eine Beobachtung von Marjan Alemzadeh, dass sie das nicht einfach so unmittelbar tun. Sie bringen ihre Geschichten mit, die sie in das Gelände hineinspielen. Im Resonanzraum dieser Geschichten erfahren sie die Welt vermittelt, in besondere Themen, Stimmungen und Motive getaucht. Eines Tages durchstreifen sie das Gelände nach Bärenspuren. Zwei Tage zuvor, es ging durch alle Medien, wurde in Bayern ein Bär erschossen.

Die Kinder brauchen die körperlich-unmittelbare wirkliche und konkrete Welterfahrung, um Sprache zu bilden, um dann im Medium der Sprache ihre Erfahrungswelt symbolisch zu reorganisieren. Damit sind dann zugleich die Grundlagen gelegt, um Welterfahrungen mitzuteilen und andere, nicht selbst erfahrene Welten vermittelt zu bekommen und ins eigene Leben zu holen. So, wie die Kinder eine fremde Bärenwelt in ihr eigenes Leben, in ihre eigene Welt holen. Schon längst gibt es keine unmittelbare Welt mehr. Mediatisierte und reale Welterfahrung gehen ineinander. Sie sind nicht mehr voneinander ablösbar. Sie geben einander die Stichwörter, erweitern den Bedeutungshorizont der Welterfahrung, erweitern die kindlichen Erfahrungsräume. Wichtig ist dabei,

dass die gesprochenen Sprachen verstanden werden oder doch ins eigene Verstehen geholt werden können. Sprache, Mediatisierung werden immer mehr zu Werkzeugen, die eigene Erfahrung zu organisieren, nach zu denken und zu reflektieren, zu ordnen und neu zu denken und in all diesen Hinsichten mitzuteilen.

In der weiteren Entwicklung kommt es dann darauf an, die Kinder auch dazu herauszufordern, nicht mehr nur ihre eigenen Empfindungen und Bewegungen in die Dinge hineinzu spielen, sondern die vorgefundene Welt und ihre Phänomene so zu ordnen, dass dabei objektive kulturelle Maßstäbe eine Rolle spielen. Es geht dabei um Kriterien der Sachgerechtigkeit und des Sachverstandes und um das Wissen und die Denkwerkzeuge von Fachkulturen. Der Beginn dieser Entwicklung reicht tief in die frühen Jahre. Schon Vierjährige äußern, anders als Piaget es einst gefunden hatte, differenzierte und realitätskritische Vermutungen zum Beispiel darüber, wann ein Luftballon nach oben fliegt oder warum ein Styroporstück im Wasser immer wieder nach oben kommt, wenn man es hineindrückt. Die Kinder sind, wie Wagenschein es einmal formuliert hat, bereits auf dem Wege zur Physik. Immer mehr bedürfen sie auf diesem Wege der Mediatisierung des Wissens. Diese steckt bereits in der Auseinandersetzung darüber, ob ein schwerer Stein sich im Wasser oben halten kann, weil vielleicht nur er die Kraft hat, sich gegen den Zug des Wassers nach unten zu wehren. Sie steckt dann in den überlieferten Experimenten und Begriffen, in den Theorien und Lehrbüchern, in den abstrakten Denkmodellen, die sich irgendwann sogar mit Phänomenen befassen, welche der realen Erfahrung niemals zugänglich sein werden.

Konsequenzen für die Ausbildung von Frühpädagogen

In der Arbeitsgruppe, die den Studiengang „Frühkindliche Bildung und Erziehung“ entwickelte, war es nie strittig, dass der Studiengang eines eigenen Moduls „Medienbildung“ bedürfe. Frühpädagogen müssen lernen, Medien als Teil der kulturellen Wirklichkeit zu analysieren, ihre Wirkungen auf Kinder und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung einzuschätzen und Wege und Möglichkeiten der Medienbildung auszuloten. Am Ende ist ein solches Modul auch eingerichtet worden. Darüber hinaus wurde die Medienbildung als ein integraler Bestandteil der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundlagen sowie der kindlichen Weltzugänge gesehen – gewissermaßen als eine „quer liegende“ Ausbildungsaufgabe, die sich mit allen anderen Aufgaben kreuzt.

Ich will das abschließend für den Studienbereich „Kind und Welt“ kurz skizzieren. Worum es bei der oben skizzierten Bildungsaufgabe geht, lässt sich mit der Formel „Welt verstehen zwischen Primärerfahrung und Mediatisierung“ umschreiben. Sie taucht als expliziter „Studieninhalt“ erst relativ spät, nämlich im Wahlmodul „Welt erkunden, verstehen und gestalten“ auf. Aber schon die Anfänge des Studiums sind darauf angelegt, implizit auf die Wahrnehmung und Förderung dieser Bildungsaufgabe vorzubereiten. Es ist eine Schlüsselqualifikation von Frühpädagogen, Kinder darin zu verstehen und zu unterstützen, Erfahrungen zu machen und ihnen Bedeutung zu verleihen. Beides ist ein Zusammenhang. Er beschreibt eine erste Entwicklungsaufgabe. Die Bedeutungswelten, auf die Kinder dabei zurückgreifen, bedürfen immer mehr – und darin liegt die zweite Entwicklungsaufgabe – der Abstrahierung, der Mediatisierung und der kulturellen Objektivierung. Auch hier stoßen wir auf einen Zusammenhang.

Literatur

Schäfer, G. E./Alemzadeh, M./Eden, H./Rosenfelder, D. (2008): Die Natur als Werkstatt. Über Anfänge von Biologie, Physik und Chemie im Naturerleben von Kindern. Kiliansroda: Verlag das Netz.