

Norbert Neuß

Schnecken, Kerzen und Spiegel

Die Themen von Vorschulkindern in drei Bildern

2- bis 5-Jährige beschäftigen sich u. a. mit drei Entwicklungsthemen: der Erweiterung des Aktionsradius, dem Entwickeln eines Bewusstseins für zukünftige Herausforderungen und dem Erkennen der eigenen Identität. Hier ein Versuch, diese Themen über Symbole und den Selbstaussdruck von Kindern aus der Kinderperspektive zu erschließen.

Es gibt unterschiedliche Wege, sich der Erlebnisweise der 2- bis 5-Jährigen anzunähern. Neben der entwicklungspsychologischen Herangehensweise, die die sozialen, emotionalen und vor allem die kognitiven Fähigkeiten von Vorschulkindern auf der Grundlage der Piaget-schen Theorien deutet, finden sich psychoanalytische, sozialisatorische, phänomenologisch-anthropologische und bildungstheoretische Sichtweisen. Jede Sichtweise bringt ihre spezifischen Erkenntnisse hervor. In diesem Text möchte ich eine phänomenologisch-anthropologische Sicht mit einer entwicklungsorientierten verbinden und sie durch eine akteursbezogene Perspektive fundieren. Akteursbezogene Perspektiven in der Kinderforschung versuchen, die Erlebnis-, Ausdrucks- und Tätigkeitsweisen von Kindern erkenntnistheoretisch und forschungspraktisch in den Blick zu nehmen – im Gegensatz zur strukturbezogenen Kindheitsforschung, die z. B. das »Kind« als Sozialstatus und kulturelles Muster im historischen Wandel beschreibt (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996).

Die pädagogisch-empirisch ausgerichtete Anthropologie wird als eine hilfreiche Begleittheorie benutzt, weil es ihr darum geht, die Eigenarten der Ich- und Weltaneignung von Kindern als spezifische Seinsweise des Menschen zu erkennen. Es geht also dabei darum, den »Perspektiven von Kindern« (vgl. Neuß 1999), so schwer dies auch sein mag, näherzukommen. Dabei rücken ihre alltäglichen Tätigkeiten in den Blick. Wofür interessieren sie sich? Was berührt sie? Wie verarbeiten sie dies?¹ Einen Zugang zur Perspektive von Kindern bietet die Beschreibung und Analyse des kindlichen Selbstaussdrucks (Holodynski 1993, S. 76). Damit sind die Formen und Inhalte der kindspezifischen ästhetischen Produkte gemeint, die wesentlich über individuelle Aneignungsformen, psychische Befindlichkeiten und die psychische Selbststeuerung aufschlussreiche Informationen vermitteln können.

Weiterhin können dokumentierte Alltagsbeobachtungen eine Hilfe zur Beschreibung von thematischen Interessen, vorrangigen Tätigkeiten, emotionalen Bedürfnissen oder strukturierten Handlungsabläufen sein. Derartige Alltagsbeschreibungen können Auskunft über Themen, Tätigkeiten und Selbstbildungsprozesse geben (Neuß 2007, S. 124-158). Dass aber das Beschreiben alltäglicher Szenen alles andere als eindeutig ist, macht folgende Beobachtung deutlich:

Meine Tochter Antonia (fast vier) spricht in hoher Stimmlage und zeigt auf ver-

schiedene Blumentöpfe, die auf der Terrasse stehen. In jedem Topf wächst eine andere Blume. »Du bist Zeloli, du Max, du bist Zanti und du Sandra.« Sie fragt: »Wer ist der Kleinste?« Sie antwortet: »Zanti ist der Kleinste.« Sie zeigt: »Du bist der Kleinste und ihr seid die Größten: Rundi und Zeloli.« Antonia summt eine Melodie und holt etwas: »Dann zeige ich euch mal meinen Futterkasten.« Antonia holt Glaskugeln aus der Holzschachtel und legt je eine der bunten Glaskugeln in jeden Blumentopf. Die Kugeln reichen aber nicht aus: »Tut mir leid, ich habe nichts mehr.« Antonia spricht dialogähnlich mit den Blumen. »Für dich habe ich nichts mehr. Tut mir leid.« Sie sammelt einige Kugeln ein und verteilt die Kugeln weiter. Sie spricht die Blumen an: »Danke schön« – als würde sie die Kugeln nicht nehmen, sondern bekommen. Antonia summt wieder. »Du hast noch nicht.« Wieder bekommt eine Blume eine Kugel ...

In einer solchen Szene sind verschiedenste symbolische Elemente enthalten: Spiel, Fantasie und Imagination, Nachahmung und Umformung, Handeln und Gestikulieren, Sprechen und Summen. Aber irgendwie treffen diese Begriffe nicht die Stimmung und die Themen, die sich in der Szene auch noch aktualisieren. Mir als außen stehendem Beobachter vermittelt sich eine äußerst harmonische Stimmung des Versunkenseins und »Beisich-Seins« meiner Tochter. Dabei scheint die Größe der Blumen und das »persönliche Verhältnis« zu ihnen ebenso von Bedeutung zu sein wie eben auch ihre liebevolle Versorgung und die sie begleitenden höflichen Erklärungen. Diese Einzelsze-

ne stimmt uns auf die Verwobenheit von Ausdrucks- und Tätigkeitsweisen, Themen und Selbstbildungsprozessen ein. Um nun aber nicht nur auf Einzelfälle einzugehen, habe ich mich bei dem Herausarbeiten der Themen der Kinder nicht nur auf Alltagsbeobachtungen gestützt, sondern auch auf Ergebnisse meiner Studie zur symbolischen Verarbeitung von Fernseherlebnissen (vgl. Neuß 1999). Weiterhin fließen in diesen Artikel anthropologische Grundüberlegungen ein, die helfen, die Aneignungsperspektive und die Ausdrucksweisen im Kinderalltag zu deuten. Denn die zuvor beschriebene Szene fordert auch dazu heraus, die speziellen Lernformen in der frühen Kindheit im Zusammenhang mit den lebensgeschichtlichen oder entwicklungsbedingten Themen zu deuten. In den Selbstbildungsprozessen von Vorschulkindern spielen ästhetische, motorische, assoziative, sinnlich-körperliche, fantasiebezogene und emotionale Aspekte eine wichtige Rolle, die in temporeichen, unvorhersehbaren, egozentrischen, unstrukturierten, magischen, spontanen und experimentierenden Aneignungsprozessen zusammenwirken. Insgesamt möchte ich »nur« drei Bilder symbolisch auslegen und ihre Beziehung zu einigen Themen von Vorschulkindern verdeutlichen.

Schnecken – Symbol für Dezentrierung

Zunächst möchte ich darauf hinweisen, dass die hier gezeigten Bilder nicht als Abbilder missverstanden werden dürfen, sondern als symbolische Illustrationen. Wie ist das zu verstehen? Zunächst sieht man auf Abb. 1 ein Kind, das offensichtlich an einem Sandstrand im Zentrum einer großen Steinschnecke steht. Wie



Abb. 1: Kind im Zentrum einer Steinschnecke am Strand

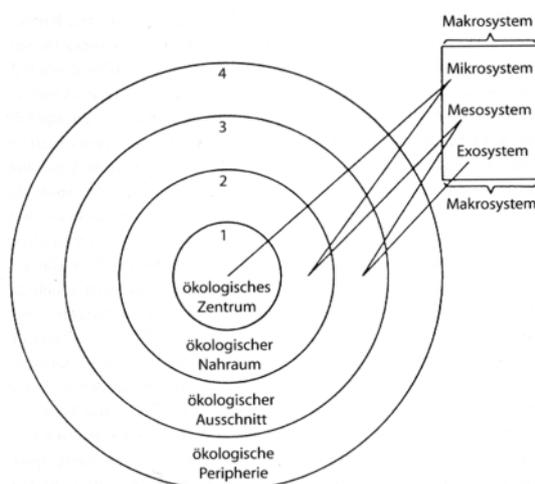


Abb. 2: Schematische Zuordnung vier sozialökologischer Formen unter Einbeziehung von Bronfenbrenners Systemkategorien. Aus: Baacke 2004, S. 113. Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim und Basel.

man an den Spuren im Sand erkennt, sind schon viele vor ihm den Weg vom Zentrum zum äußeren Rand gelaufen. Symbolisch wird es an der Stelle, wo man diesen Weg im übertragenen Sinne als Lebensweg deutet, der immer weiter vom Zentrum wegführt, neue Erfahrungen ermöglicht, neue Kreise zieht. Nun mag das dem einen oder anderen vielleicht zu spirituell klingen. Daher möchte ich diesem Bild ein Modell hinzufügen (s. Abb. 2), welches in seiner Ursprungsform von Uri Bronfenbrenner (1980) entwickelt wurde. Es beschreibt die Sozialökologie der kindlichen Entwicklung und integriert die sozialen, physischen und handlungstypischen Aspekte des Aufwachsens. Eine zentrale Annahme ist dabei, dass die Umwelterfahrungen des Kindes

in Form von geschichteten, sozialen Kontexten gemacht werden. (vgl. Baacke 1999, S. 230). Das Kind beginnt sein Leben in der Familie (ökologisches Zentrum). Seine sprachlichen und körperlichen Erfahrungen finden überwiegend in der Familie statt, daher gehört die Familie zu seinem unmittelbaren Aktions- und Erlebnisbereich. Mit der körperlichen und motorischen Entwicklung wird das Kind Stück für Stück fähig, zunächst in Begleitung und dann mehr und mehr auch allein seinen ökologischen Nahraum (die Wohnung, den Garten, die Spielstraße, den nahen Spielplatz usw.) selbstständig zu erschließen. Begleitung benötigt das Kind dort, wo es einen relevanten sozialen Lebensbereich (z. B. Kindergarten, Sporthalle, Freizeitangebote o. Ä.) aufsuchen möchte. Diese partiellen Institutionen (ökologischen Ausschnitte) sind durch eingeschränkte räumliche und funktionale Merkmale gekennzeichnet. Während die Familie ihrem Kind im Vorschulalter nach und nach mehr Selbstständigkeit und Autonomie zu-
trauen muss, fordern Institutionen wie der Kindergarten oder die Gleichaltrigen vom Kind eine Integrationsfähigkeit und eine Anpassung an bestehende Regeln. Zur ökologischen Peripherie gehört der kulturell-gesellschaftliche Rahmen, den u. a. die Lebensverhältnisse und die Weltanschauungen bestimmen sowie weitere Institutionen. Zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen bestehen zahlreiche Wechselbeziehungen. Zentral ist aber, dass der Prozess der Erweiterung der räumlichen Erfahrungsmöglichkeiten mit dem allmählich einsetzenden psychischen Prozess der Ablösung einhergeht. Die Spirale wird also einerseits als Symbol für den Lebensweg des Einzelnen betrachtet, sie ist aber andererseits auch ein Symbol für die zuneh-

mende räumliche und emotionale »Entfernung« vom ökologischen Zentrum, also der Familie bzw. primärer Bezugspersonen. Mit diesem »Bild« sind verschiedene Themen verbunden, die für Kinder im Alter von 2 bis 5 Jahren relevant werden.

Themen »Alleinsein« und »Trennung«

Verlassensein oder -werden ist ein Thema, mit dem sich Kinder in vielfältigster Form auseinandersetzen. Auch Sabine Jörg beschreibt das Verlassensein als das erste große Gefühl, die erste große Angst des Kindes. »Frühkindliche Verlassensängste sind eine Hypothek, an der manche Menschen ihr Leben lang tragen. Übertriebenes Sicherheitsbedürfnis, Depression und Abhängigkeit ergeben sich aus dem Mangel an angstfreien Entfaltungsmöglichkeiten.« (Jörg 1994, S. 190). Medien- und Märchengeschichten wie *König der Löwen* oder *Hänsel und Gretel* bieten das symbolische Material, um mit diesen Grundängsten umzugehen. Bezogen auf das vorgestellte Foto und das Modell ist »Dezentrierung« das zentrale Thema. Das Kind verlässt mehr und mehr das ökologische Zentrum und geht eigenständig »seinen Weg« in die Welt hinaus. Bei der Bearbeitung dieses Themas sind den Vorschulkindern auch die »Kuscheltiere« behilflich. Ob Hase, Bär, Ente oder Maus – jedes Vorschulkind hat einen besonders geschätzten Vertrauten. Dieses Phänomen ist bei Vorschulkindern schon sehr früh zu beobachten. Irgendwann wird Eltern deutlich, dass dieses eine Kuscheltier für ihr Kind von besonderer Bedeutung ist, weil es »beseelt« ist. Mit ihm schläft das Kind besser ein und es hat scheinbar die Fähigkeit zu trösten. Die Bedeutung von Kuscheltieren, Teddybären und Schmusekissen hat der psychoanalytische Forscher Donald W. Winnicott (1973) untersucht. Winnicott bezeichnet sie als Übergangsobjekte mit einer eigenen Realität, die im Übergang von Außenwelt und Innen-

welt des Kindes liegt. Anders gesagt: Da Übergangsobjekte nicht fantasiert, sondern real sind, kann man sie nicht allein der Innenwelt des Kindes zurechnen. Kennzeichnend ist sowohl das Gegenständliche als auch die dem Gegenstand zugeordnete unsichtbare Bedeutung. Ihre Funktion liegt in der Unterstützung des Ablöseprozesses des Kindes von der Mutter bzw. von der Familie. »Das Objekt repräsentiert den Übergang des Kindes aus einer Phase der engsten Verbundenheit mit der Mutter in eine andere, in der es mit der Mutter als ein Phänomen außerhalb seines Selbst in Beziehung steht« (Winnicott 1973, S. 25). Durch Kuscheltiere o. Ä. werden diese Prozesse erleichtert und dem sich ablösenden Kind mehr Autonomie und Bewegungsspielraum ermöglicht.

Thema »Gewissheit, Sicherheit und Geborgenheit haben«

Kuscheltiere sind mehr als ein Spielzeug. Mit ihnen kann familiärer Schutz, Geborgenheit, Wärme und Sicherheit verbunden sein. Kinder können ihm Geheimnisse erzählen oder es als stummen Vertrauten bei sich haben. Dieser »Vertraute« stellt die symbolische Verbindung nach Hause her, erinnert die Kinder an außerfamiliären Orten, z. B. im Kindergarten, an die familiäre Verlässlichkeit. Diese Gewissheit ermöglicht es Kindern nach und nach, die eigene Selbstständigkeit zu entdecken und zu erweitern.

Thema »Loslösung des Kindes von seinen Eltern«

Kinder im Vorschulalter erleben die Spannung, sich nach und nach von den Eltern zu lösen, eine eigene Identität aufzubauen und damit auch die symbiotische Nähe zu ihnen immer mehr zu verlassen. Jeder Schritt zunehmender Autonomie stellt auch eine Entfernung von den Eltern her. Die eigene Position zu finden, bedeutet für Kinder, sich einerseits etwas zu trauen bzw. zuzutrauen und ande-

rerseits das Vertrauen auf Geborgenheit und Liebe nicht zu verlieren. Sehr anschaulich wurde dies von Erich Fromm beschrieben: Um »Freiheit als Wachstum des Selbst« zu erfahren, muss sich jedes Kind irgendwann als »Ich« von dem »Du« (der Eltern) trennen. »Dieser Prozess bringt eine Reihe von Versagungen und Verboten mit sich, wodurch die Rolle der Mutter sich verändert. Sie wird zu einer Person, die nun Dinge vom Kind verlangt, welche seinen Wünschen entgegenstehen, und erscheint ihm jetzt oft als eine feindselige und gefährliche Person. Dieser Antagonismus, der einen Teil des Erziehungsprozesses – wenn auch keineswegs die ganze Erziehung – ausmacht, spielt eine wichtige Rolle dabei, dass das Kind lernt, schärfer zwischen dem »Ich« und dem »Du« zu unterscheiden« (Fromm 1985, S. 155). Bei diesem Individuationsprozess strebt das Kind nach Freiheit und Unabhängigkeit. Um beides zu erlangen, muss es sich von den primären Bindungen (vgl. Hüther 2003) lösen und eigene Orientierungen und Sicherheiten finden. Wachsende Distanz zu den primären Bindungen ist die Voraussetzung für die eigene Freiheit. Individualität ist nicht in Einheit mit den Eltern möglich. Der Prozess der Individuation ist – nach Fromm – ein dialektischer, denn mit der Loslösung ist zwar das Wachstum des Selbst verbunden, jedoch tritt gleichzeitig eine zunehmende Vereinsamung ein. Ungehorsam ist ein notwendiger Entwicklungsschritt zur Selbstständigkeit und Ausbildung von Ich-Identität. Der Prozess der Freiheit wird aber begleitet vom Gefühl der Schuld, denn Entwicklung des Selbst entsteht immer nur im Widerstand zu den Bedürfnissen, Normen und wohlgemeinten erzieherischen Lenkungen der »liebenden« Eltern. Dabei kommt es zu folgendem identitätsbezogenen Grundkonflikt: gestaltet sein (so bin ich – Selbstbild), gestaltet werden (so soll ich sein oder werden – Anforderungen anderer) und selbst gestalten (was will ich? – Wün-

sche). Bei diesem Prozess kommt es schon weit vor der Pubertät zu äußeren Streitigkeiten und inneren Konflikten, die von den Eltern viel Verständnis, Einfühlungsvermögen und vor allem Geduld erfordern.

Thema »Kleinsein und Großwerden«

Petri hat das Thema des »Kleinseins und Großwerdens« mit dem Begriff der »Gulliver-Erfahrung« (Petri 1989, S. 66) beschrieben. Für Kinder gliedert sich danach die Welt in Kleine und Große, in Zwerge und Riesen, in Mächtige und Ohnmächtige. Mit dieser Perspektive, die durch Erziehungsstile und den Umgang mit dem einzelnen Kind stärker oder schwächer ausfallen kann, sind auch Gefühle von Ängstlichkeit und Bedrohung verbunden. So entsteht der Wunsch, die eigene Kleinheit zu überwinden, schnell groß zu werden, um die damit wahrgenommenen Privilegien (mehr zu dürfen oder zu können) auch zu genießen. Mit dem Erleben des Kleinseins stehen auch häufig Macht- oder Größenfantasien in Verbindung, die das natürliche Wachstum in fantastischer Weise überwinden. Gleichzeitig kann das schmerzlich erlebte »Kleinsein« auch Ängste bezüglich des Großwerdens hervorrufen. Das Bild der »Schnecke« sensibilisiert einerseits für Entwicklungsthemen in der frühen Kindheit und weist andererseits Bezüge zu den alltäglichen Tätigkeiten auf. Viele Kinder im Vorschulalter entwickeln nämlich eine große Leidenschaft im Sammeln, Versorgen und Betrachten von lebendigen Schnecken oder anderen Tieren.

Kerzen – Symbole für Lebenszeit und zukünftige Aufgaben

Was wird in der Schule auf mich zukommen? Werde ich die Erwartungen und Aufgaben bewältigen können? Bei Fragen dieses Themas ist das Bewusstsein der eigenen Zukunft entscheidend, denn mit dem »Groß-

werden« sind auch immer mehr Anforderungen der Umwelt (z. B. mehr Selbstständigkeit, Rationalität und Kontrolle der Emotionalität usw.) verbunden (Schorb/Theunert 1993, S. 140). Hierzu möchte ich ein weiteres kleines Foto symbolisch deuten. Bei Abb. 3 handelt es sich um eine kreative Gestaltung, bei der mithilfe von Knete, Smarties und Wattestäbchen meines Sohnes ein Geburtstagskuchen (für mich) hergestellt wurde.

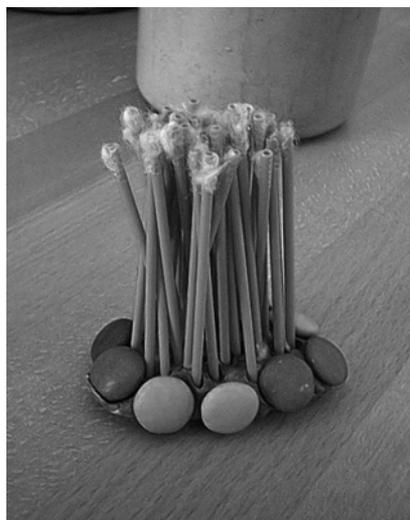


Abb. 3: Ein Geburtstagskuchen

Dies ist ein Ritual, das er aus der Familie oder auch aus dem Kindergarten kennt. Es handelt sich also um die Umsetzung eines »konventionellen Symbols«, welches auf originelle Weise umgestaltet bzw. neu gestaltet wurde. Etwas anders formuliert erkennt man daran den Prozess der Enkulturation. Dabei handelt es sich um den Prozess, bei dem Heranwachsende die Traditionen einer Kultur oder einer sozialen Gruppe (hier der Familie) erlernen und verinnerlichen. Von besonderer Bedeutung ist dabei das Erlernen der Sprache und sonstiger konventioneller Symbole. Interessant ist nun die auffällig hohe Anzahl von Kerzen auf dem Kuchen. Während bei meinem Sohn bisher maximal 4 Kerzen auf dem Kuchen brannten, wird an den vielen Kerzen deutlich, dass eine ungenaue zahlenmäßige Vorstellung davon besteht, wie alt

Papa ist. Sicher ist nur: Er muss viel älter sein. Außerdem wird die Kontinuität der vielen weiteren eigenen Lebensjahre erkennbar. Mit dem Bewusstsein des eigenen Wachstums steigt auch das Bewusstsein der kommenden Aufgaben und Herausforderungen. Diese entwicklungsbedingten Aufgaben wurden von Robert J. Havighurst als »Entwicklungsaufgaben« bezeichnet. Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die sich in einer bestimmten Lebensperiode stellt und die erfolgreich bewältigt werden muss. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben verbindet folglich Individuum und Umwelt, indem es kulturelle Anforderungen mit individueller Leistungsfähigkeit in Beziehung setzt, und es räumt zugleich dabei dem Individuum eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung ein. Im Gegensatz zu den meisten Entwicklungsbegriffen erklärt es Entwicklung nicht nur als Resultat vergangener Ereignisse, sondern aus vorweggenommenen zukünftigen Geschehnissen. Eine weitere zentrale Idee des Entwicklungsaufgabenkonzepts beruht darauf, dass Entwicklung als Lernprozess verstanden wird, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt und zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen führt, die zur zufriedenstellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind. Mit dem Begriff der Entwicklungsaufgabe ist eine eigentätige Konstruktionsleistung des sich bildenden Subjekts verbunden. Entwicklungsaufgaben beziehen sich auf Altersbereiche mit jeweils spezifischen Themen und Aufgaben. Der frühen Kindheit werden folgende Entwicklungsaufgaben zugeschrieben.²

- *Geburt bis 2 Jahre:* Anhänglichkeit (social attachment), Objektpermanenz, sensomotorische Intelligenz, schlichte Kausalität, motorische Funktionen, Aufbau emotionaler Beziehungen, Neugier und Kontrolle impulsiver Regungen, Selbstregulation.

- *2 bis 4 Jahre:* Selbstkontrolle (vor allem motorisch), Sprachentwicklung, Fantasie und Spiel, Verfeinerung motorischer Funktionen, wachsende Selbstkontrolle körperlicher und seelischer Bedürfnisse, befristete Ablösung von den primären Bezugspersonen.
- *5 bis 7 Jahre:* Geschlechtsrollenidentifikation, einfache moralische Unterscheidungen treffen, konkrete Operationen, Spiel in Gruppen, Denkvollzüge in Abhängigkeit von konkreten Operationen und Orientierung an sozialen Regeln.

Die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben lässt sich in den vielfältigsten symbolischen Ausdrucks- und Aneignungsweisen von Kindern finden. Natürlich lassen sich zu diesen Aufgaben noch vielfältige Lernanforderungen hinzufügen, wie z. B. zunehmende Selbstständigkeit (Vorschulkinder wollen viele Dinge, die sie noch nicht beherrschen, selbst machen) oder die moralische Entwicklung.

Thema »Gerechtigkeit und moralisches Handeln«

Kinder wachsen in eine Kultur hinein, in der sie sich auch mit den dort bestehenden Wert- und Normvorstellungen auseinandersetzen müssen. In der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt erlernen und entwickeln Kinder das Empfinden für Unrecht und Gerechtigkeit. »Je ausschließlicher und einfacher die Bindung an Bezugspersonen ist, desto enger schließen sich die Moralvorstellungen des heranwachsenden Kindes an die der Bezugspersonen an. Mit zunehmender Differenzierung des Feldes der Bezugspersonen, -gruppen und -instanzen (Religion, Philosophie, Politik, Literatur, Medien) erweitern sich auch die sittlichen Orientierungen und verstärken sich die Möglichkeiten für eine eigenständige Moral.«³

Thema »Tod und Sterben«

Dass zum Leben eben auch das Thema »Tod und Sterben« gehört, erken-

nen und thematisieren Vorschulkinder auf ihre eigene Weise. Oftmals ohne die emotionale Reichweite zu erkennen, wird die »theoretische Frage« nach dem Tod von Eltern oder Großeltern angesprochen. Auch ist es zumeist weniger das Bewusstsein der eigenen Endlichkeit, sondern vielmehr die Verwunderung und die Suche nach Erklärungen, die hier beschäftigen. Kinder werden auch im Alltag unvorbereitet und spontan mit derartigen Themen konfrontiert. Sie sehen einen aus dem Nest gefallenen toten Vogel, einen überfahrenen Igel oder ein totes Insekt und fragen nach Begründungen oder Erklärungen. Bei der Verarbeitung können Mythen und Märchen helfen, die diese fortwährend wiederkehrenden seelischen Spannungsmuster symbolisch thematisieren (vgl. Bettelheim 1980).

Spiegel – Symbol für das Erkennen der eigenen Identität

Mit dem Spiegel und dem Blick in den Spiegel sind unweigerlich die Reflexion und das Bewusstsein der eigenen Identität verbunden. Mit dem ersten Schritt dazu ist das sogenannte Selbsterkennen im Spiegel gemeint und findet im Alter zwischen dem 6. und 18. Lebensmonat statt. Aufgrund dieser Funktion wird das Spiegelbild bzw. die Metapher des Spiegelbildes häufig auch für das zu Bewusstsein kommende Individuum benutzt. In seinem viel beachteten Artikel »Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion« hat z. B. auch Jacques Lacan (1991) den Begriff des Spiegels als ein Zu-sich-selbst-Verhalten des Subjekts hervorgehoben.

Beim Spiegelstadium in Lacans Theorie handelt es sich also zunächst um eine psychologische Entwicklungsphase, in der die Entwicklung des Ichs zeitlich verortet wird. Das Selbsterkennen im Spiegel wird als erster Ausdruck eines eigenen und abgegrenzten kategorialen Selbst verstanden. Mit dieser Kompetenz sind aber weitere Fähigkeiten verbunden,



wie z. B. die Entwicklung von Empathie. Mit dem sich entwickelnden Bewusstsein ist auch die identitätsbezogene Entwicklungsaufgabe verbunden, ein autobiographisches Gedächtnis zu entwickeln (Keller 2004, S. 21). Selbsterkennen, Erinnern und Entwicklung eines Selbstkonzepts gehen hier miteinander einher und zeigen in dieser Lebensphase am deutlichsten die Verschränkung von Lernen und biografischen Erfahrungen. Ein solches identitätsbezogenes Thema ist die Frage nach der eigenen Geschlechtlichkeit.

Thema »Geschlechtsidentität«

Kinder entwickeln im Alter von 2 bis 3 Jahren eine Vorstellung der Geschlechtsidentität bei sich und zunehmend auch bei anderen. Mit dem Erkennen der eigenen Geschlechtlichkeit sind Fragen nach den damit zusammenhängenden Rollenerwartungen, das Entwickeln eines Schamgefühls und das Interesse am anderen Geschlecht verbunden. Die damit verbundenen Erwartungen, Verhal-

tensweisen, Beziehungen und Äußerlichkeiten werden zunehmend in sozialen Situationen und Spielen thematisiert. Dazu eine Schulhofszene:

Zwei Mädchen, beide 7 Jahre, gehen auf zwei Jungen zu, die auf einer Bank sitzen. Eines der Mädchen hält einen gefalteten Zettel in der Hand und fordert den Jungen auf, etwas zu tun. Auf der geknickten Fläche steht »Drücken«. Der Junge drückt mit einem Finger auf den Zettel. Die Mädchen kichern. Nun wird der Zettel aufgefaltet und es steht in der oberen Hälfte »Junge« und darunter »Mädchen«. In der unteren Hälfte steht »Küssen«, »Disco«, »Verabredung« und »Seks«. Der Junge muss nun wählen: »Junge« oder »Mädchen«. Er sagt »Junge«. Das Mädchen reagiert empört: »Jungen dürfen nur Mädchen« sagen. Der Junge sagt »Mädchen«. Nun muss er sich aus den 4 Wahlmöglichkeiten eine aussuchen. Er antwortet: »Küssen«. Jetzt wird der Zettel gewendet und es sind Zahlen von 1 bis 5 zu sehen. Unter jeder Zahl ist ein farbiger Punkt. Er soll eine Kombination aus Farbe und Zahl nennen. Er entscheidet sich für »2« und »blau«. Das Mädchen schaut auf der Rückseite nach: Lauthals verkündet sie: »Der Rico will die Daniele küssen«. Alle Umstehenden lachen. Der Junge lacht auch, tippt sich aber mit dem Finger an den Kopf. Nun geht das Spiel mit dem anderen Jungen weiter.

Bei diesem Spiel gehen die Kinder aktiv mit einem Thema um, das sie peinlich berührt und das für sie aufgrund ihrer Unerfahrenheit eine gewisse Brisanz hat. Mit jemandem befreundet sein, eine Freundin oder einen Freund haben, jemanden küssen, sich verlieben oder sich verabreden, sind aufregende Themen, die in diesem Alter durch unterschiedlichste Formen des Spiels bearbeitet werden. Gerd E. Schäfer hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass der Erwerb der Geschlechtsidentität nicht einfach ein Prozess der Übernahme von Modellen sei: »Identitätsbildung, wie Bildung überhaupt, trägt Züge des Spiels« (Schäfer 1995, S. 195). Diese selbstständige Bearbeitung der eigenen Geschlechtsrollenidentität, der eigenen Körperlichkeit und der

zunehmend bewusster werdenden Gefühle beginnt bereits im Vorschulalter. Der gefaltete Zettel und der Spielablauf kann wie ein »Blick in den Spiegel« gedeutet werden, bei dem der Junge unweigerlich mit gruppen- oder altersspezifischen Themen konfrontiert wird, die eine innere und äußere Stellungnahme herausfordern. ■

ANMERKUNGEN

- 1 Als theoretisches Modell beziehe ich mich hier auf interaktionistische Ansätze, wie sie z. B. von Hurrelmann (1983) mit dem des produktiv-realtätsverarbeitenden Subjekts beschrieben wurden.
- 2 Oerter 1998, S. 124 und Digitale Bibliothek Band 65: dtv-Wörterbuch Pädagogik, S. 719.
- 3 Vgl. Wörterbucheintrag »Morale«. Digitale Bibliothek Band 65: dtv-Wörterbuch Pädagogik, S. 1525.

LITERATUR

- Baacke, Dieter: Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz 1999.
- Baacke, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Verlagsgruppe Beltz 2004.
- Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1980.
- Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 1959.
- Bronfenbrenner, Uri: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta 1980.
- Doehlemann, Martin: Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen. Weinheim: Juventa 1979.
- Dornes, Martin: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch-Verlag 2001.
- Fatke, Reinhard (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiel, Wünsche, Freundschaft, Lügen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994.
- Fromm, Erich: Freiheit als Wachstum des Selbst. In: Fink, Rainer (Hrsg.): Erich Fromm Lesebuch. München: dtv 1985, S. 153-163.
- Havighurst, Robert J.: Developmental tasks and education. 3. Auflage. New York: McKay 1972.
- Holodynski, Manfred: Individualisierung im Vorschulalter. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen: Leske u. Budrich 1993, S. 49-76.
- Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans Rudolf; Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa 1996.
- Hurrelmann, Klaus: Das Modell des produktiv-realtätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3/1983/1, S. 91-103.
- Hüther, Gerald: Kinder brauchen Wurzeln. Zum Verhältnis von Bindung und Bildung. 2003. www.homeschooling.de/huether.pdf
- Jörg, Sabine: Entwicklungspsychologische Voraussetzungen der Medienrezeption bei Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Medienerziehung im Kindergarten – Teil 1. Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske u. Budrich 1994, S. 188-217.
- Kelle, Helga; Breidenstein, Georg: Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16/1996/-, S. 47-67.
- Keller, Heidi: Die Bedeutung der frühen Jahre. Entwicklungsaufgaben der Kleinkindzeit. In: Horstkemper, Marianne; Scheunflug, Annette; Walper, Sabine u. a. (Hrsg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Jahresheft Schüler 2004). Seelze: Friedrich 2004, S. 18-22.
- Lacan, Jacques: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion. In: Lacan, Jacques: Das Werk (Schriften 1). Weinheim: Quadriga 1991.
- Mietzel, Gerd: Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. Weinheim: Beltz 1995.
- Neuß, Norbert: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München: KoPad 1999.
- Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Ev. Publizistik 1999.
- Neuß, Norbert: Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele. Berlin: Cornelsen 2007.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: PVU 1998.
- Petri, Horst: Erziehungsgewalt. Frankfurt a. M.: Fischer Tb 1989.
- Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a. M.: Fischer Tb 1981.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz 2005.
- Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim: Juventa 1995.
- Schorb, Bernd; Theunert, Helga: Kinder nutzen Cartoons zur Orientierung. In: Theunert, H. (Hrsg.): »Einsame Wölfe« und »Schöne Bräute«. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. München: R. Fischer (BLM-Schriftenreihe Bd. 26) 1993, S. 139-147.
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett 1973.

DER AUTOR

Norbert Neuß, Dr. phil., ist Professor für Medienpädagogik und »Methoden der Sozialen Arbeit« an der Fachhochschule Hildesheim/Holzminde/Göttingen in Holzminde.

