

Prof. Dr. Daniela Braun

Didaktik der Kreativitätsförderung in der Pädagogik
der
Frühen Kindheit

Ein Arbeitspapier und erste Überlegungen

Fachbereich Sozialwissenschaften; Hochschule Koblenz im Juni 2017

Vorbemerkungen

In diesem Arbeitspapier geht es um erste Überlegungen zu einer Didaktik der Kreativität. Das ist in der wissenschaftlichen Diskussion sicher nicht unumstritten, denn verschiedene „Didaktiken“ für verschiedene Bildungsinhalte in der Frühpädagogik bereichern nicht unbedingt den Erkenntnisgewinn. Außerdem gibt es bereits ausgezeichnete Veröffentlichungen zur Didaktik in der frühen Kindheit.

Indem jedoch Kreativität hier als einen Metakompetenz verstanden wird, bildet sie sich nicht nur in einem Bildungsbereich der Frühpädagogik ab. Sie ist vor allem im kindlichen Spiel vorhanden und für alle anderen Bildungsbereichen der Frühpädagogik relevant, indem Selbsttätigkeit und Neugier respektiert und unterstützt wird. Hier wird also ein erster Zugang zu einer Didaktik der Kreativität erkundet. Das setzt voraus, dass Kreativität lernbar sei und es demnach Lehr- und Lernprozesse geben müsse, welche die Kreativität vermitteln. Doch solche funktionale Betrachtungsweise wird gerade der Kreativität nicht gerecht. Indem Kreativität eine Problemlösungskompetenz ist, die auf ästhetischer und/ oder auch pragmatischer Ebene Lösungen für Herausforderungen gebiert ist sie eine Metakompetenz des Menschen, die in unterschiedlichen Domänen – von der Kunst bis zur Forschung – und auch im Lebensalltag eine entscheidende Rolle spielt. Im OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen wird Kreativität schon 2003 als Schlüsselkompetenz der Zukunft bezeichnet (vgl. Rychen/ Salganik, 2003).

In diesem Sinne bringt jedes Kind das Potenzial für Kreativität mit, so wie auch in anderen Bereichen, wie z.B. bei der Bewegung oder der Sprache. Dieses Potenzial der Kreativität, die sich in allen Lebensbereichen äußert, zu unterstützen und zu fördern ist Aufgabe des didaktischen Handelns bezogen auf die Kreativität eines Kindes.

Dieses Arbeitspapier versucht deshalb Didaktik und Kreativität miteinander zu verbinden und eine Setting-Analyse zu entwickeln, die es ermöglicht, in der Begleitung von Bildungsprozessen durch Interaktionsprozesse die für die Kreativität förderlichen Impulse nicht nur intuitiv, sondern auch analytisch begründet ableiten zu können. Auf dieser Basis entfaltet sich methodisches Handeln

1. Didaktik und Kreativität

Als einer der bedeutendsten Wegbereiter der modernen Didaktik gilt der Pädagoge Comenius. Sein 1657 erschienenes Werk „Didactica magna“, „die große Unterrichtslehre“, beschreibt er als die „universelle Kunst, allen, alles zu lehren“ (vgl. Schaller 2004, 12, 57). Die Kunst des Lehrens ist die Didaktik. *„Lehren heißt bewirken, daß das, was einer weiß, auch ein anderer [lerne und] wisse.“* (Schaller 2004, 57).

In seiner großen Didaktik beschreibt Comenius Grundsätze des Lehrens und Lernens, die allen Menschen alles vollständig lehren können sollen. Damit knüpft er wie Pestalozzi an eine Sichtweise der Menschenbildung an, wonach der einzelne Mensch als Mitglied der Gesellschaft diese durch Bildung nachhaltig beeinflussen kann. Die

neuzeitliche Idee der Bildung für alle ohne Benachteiligung war geboren. Das Zusammenwirken von Mensch und Welt bzw. Individuum und Gesellschaft in der Bildung eröffnet die politische und soziale Dimension von Bildung. Comenius bestimmt eine Didaktik, welche Ziele, Mittel und Regeln benennt. „Auf diese Weise sage ich, wird sich alles leicht und angenehm einprägen“ (Comenius, 1960, 1).

Indem Didaktik im weiteren Sinne die Theorie allen Lehrens und Lernens überhaupt und im engeren Sinne die Theorie des organisierten Lehrens und Lernens bedeutet, ist sie auch für Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen zuständig. Didaktik betrifft nicht nur Schule und Lehrtätigkeit, sondern das Lehren und Lernen an sich, unabhängig von Lehrinhalten. Überall wo gelehrt und gelernt wird sind auch didaktische Aspekte relevant. Didaktik ist die Grundlage für methodische Vorgehensweisen. Bildungstheorien und Erkenntnisse über die Lernfähigkeit des Menschen haben stets Theorien und Modelle für die Organisation der Bildungsinhalte oder die Organisation der Bildungskontexte geführt (vgl. Kron 1993). Didaktik als Wissenschaft hatte lange Zeit den komplexen Zusammenhang und die Wechselwirkung zwischen Einzelnem und Ganzem, zwischen Lehrenden und Lernenden, Bildungsinhalten und sozialen Kontexten, Bildungszielen und Lehrplänen zu erhellen und damit die Basis für methodische Vorschläge für den Unterricht zu legen.

Erst die Reformpädagogen und –pädagoginnen haben Überlegungen zur Entwicklung des Kindes in ihre didaktischen Überlegungen einbezogen und einen ganzheitlichen Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernprozessen sowie sozialen Interaktionsprozessen unter Einbeziehung von Gefühlserfahrung, Sozialerfahrung und Sacherfahrung hergestellt (vgl. Kron 1993). Somit ist Lehren und Lernen als Interaktionsprozess zu begreifen. Die verschiedenen Lerntheorien und Lernarten, bzw. Erklärungszugänge dienen dem Verständnis davon, wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen könnten. Die Funktionen didaktischen Handelns aber nur darin zu sehen, Zielsetzungen zu definieren, um Lernarrangements so zu organisieren, dass die antizipierten Bildungsziele erreicht werden – wäre eine sehr mechanische Sicht auf die Didaktik im aktuellen Verständnis des Bildes vom Kind.

Nun könnte man sagen, dass in der Frühpädagogik nicht im klassischen Sinne „gelehrt“ wird, denn die Bildungsprozesse eines Kindes sind als Ko-Konstruktionen immer auch Selbstbildungsprozesse. Bildungsprozesse bedingen jedoch immer auch Lernen. Didaktik und die darauf aufbauenden Methoden sind Basis für die unterstützende Begleitung dieser ko-konstruktiven Bildungs- bzw. Selbstbildungsprozesse. Und das gilt auch für die Kreativität.

Kreativität wird im Volksmund oft auch mit Phantasie gleichgesetzt und wird Künstlern und ihrer Schaffenskraft zugeordnet. Die lateinische Wurzel „creare“, bringt uns in ihrer Bedeutung von schaffen, erschaffen, hervorbringen, erzeugen, gebären dem Phänomen Kreativität schon etwas näher. In Verbindung mit diesen Wortbedeutungen drängt sich nämlich der Begriff „neu“ auf. Etwas neu zu erschaffen, scheint also offensichtlich ein wesentliches Merkmal von Kreativität zu sein.

Kreativität wird als Möglichkeit gesehen, sich erfinderisch, schöpferisch und Problem lösend auf gegenwärtige und zukünftige Aufgaben einstellen zu können. Da wir nur

bedingt antizipieren und erahnen können, was die Herausforderungen der Zukunft sein werden, welche die heutigen Kinder zu bewältigen haben, kann Kreativität eine jener Kompetenzen sein, die einen Menschen in die Lage versetzt, Problemlösungen auch dann zu entwickeln, wenn es noch keine erprobten Vorlagen und Ansätze für besondere Herausforderungen gibt.

Bildung und Erziehung hat immer eine Zukunftsrelevanz, denn stets sind die Bedeutung von Bildungs- und Lerninhalten im Hinblick auf die Herausforderungen der Zukunft zu reflektieren. Abgesehen davon haben die zu erwartenden zukünftigen Herausforderungen unserer Gesellschaft, welche sich bereits jetzt abzeichnen, wie z.B. zunehmende Globalisierung, steigendes Lebensalter, demografischer und ökologischer Wandel, Begrenzung der Energieressourcen, weitere Differenzierung der Lebensformen, steigende Bedeutung virtueller Communities sowie Vernetzung der Kommunikationsmedien und steigende Mobilität in Beruf und Ausbildung, bereits jetzt Auswirkungen auf die Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen Kinder. Nicht umsonst gelten Natur- und Umweltbildung, vormathematisches und naturwissenschaftliches Wissen, soziale Kompetenz im Umgang mit Menschen unterschiedlichster Herkunft, Alters und Weltanschauung bereits heute als wichtige Bildungs- und Lernbereiche neben den anderen bekannten Bereichen, um Kindern ganzheitliche und nachhaltige Bildungsprozesse zu ermöglichen.

Die kindliche Neugier ist die Grundlage für das Erkunden der Welt. Mit allen Sinnen wird die Welt wahrgenommen und es kommt zu Deutungen und Hypothesen über die Zusammenhänge der Phänomene. Sie gehen experimentell mit den Dingen ihrer Lebenswelt um und erproben immer neue Mechanismen und Handlungen, um den Zusammenhängen auf die Spur zu kommen. Wenn sie beispielsweise einen Bach als „die kleine Tochter vom Fluss“ bezeichnen, steht hinter dieser Äußerung eine ästhetische Erfahrung, die zu einer kreativen logischen Schlussfolgerung führt, mit deren Hilfe sie die Zusammenhänge der Welt gedanklich zu durchdringen und auf ihre Weise sprachlich zu benennen versuchen. Auch im künstlerischen Gestalten und in jedem schöpferischen Umgang mit Materialien entstehen diese gedanklichen Durchdringungen der Phänomene der Welt und kommen zu sehr kreativen Antworten und Ergebnissen. Ästhetik und Kreativität haben eine allgemeine Funktion für die Entwicklung kognitiver Kompetenzen bei Kindern, was die Reformpädagogen übrigens immer schon postulierten. Das Schöpferische und Neue, das Erkundende und Experimentierende, das Forschende und Erprobende als Merkmale der Kreativität, durch die Ergebnisse und Lösungen der kleinen und großen Herausforderungen des Lebens entstehen, bringen Kinder von Geburt an mit und erproben es immer wieder neu spielerisch. Die Förderung der kreativen Potenziale des Kindes ist also Gegenstand didaktischer Überlegungen und pädagogischen Handelns in der Frühpädagogik.

Didaktisches Dreieck als Aktionsmodell

Die Angemessenheit pädagogischen Handelns wird gerne analysiert anhand des sogenannten didaktischen Dreiecks. Das klassische didaktische Dreieck umfasst im Bereich didaktischer Vorstellungen für schulischen Unterricht die Lehrenden,

Lernenden und den Lernstoff. Auffällig ist, dass das didaktische Material hier keine Rolle zu spielen scheint. Das didaktische Dreieck definiert die Beziehungen, die zwischen drei Komponenten hergestellt werden:



Abb.1: Didaktisches Dreieck (Jank & Meyer 2005, S.55.)

Dieses didaktische Dreieck geht von einem eher formalen Verständnis von Unterricht aus, dessen Ziel es ist, Lehr- und Lernprozesse so zu optimieren, dass die Zielinhalte, bzw. der „Stoff“ erfasst werden können.

In der Frühpädagogik muss ein didaktisches Dreieck nach Neuß nicht nur Lerninhalte, sondern auch Lerngegenstände und die Rahmenbedingungen des pädagogischen Handlungsfeldes sowie entwicklungsbezogene Voraussetzungen des Kindes (vgl. Neuß 2013) einbeziehen.

Materiale Bildungstheorien betonen die Bedeutung der Lerninhalte, formale Bildungstheorien die Förderung der inneren Kräfte eines Kindes. Daher sind didaktisch-methodische Strategien in Kindertageseinrichtungen häufig sehr unterschiedlich. Es existieren Spannungsfelder, die Neuß beispielsweise so auflistet, dass Instruktion versus Konstruktion, Unterrichtung versus Selbstbildung Initiative der pädagogischen Fachkraft versus Initiative des Kindes und Zielorientierung versus Situationsorientierung – um nur einige Gegensätze zu nennen- stehen (vgl. ebd).

Didaktisches Handeln

Neuß beschreibt vier Ebenen didaktischen Handelns:

- Die konkrete Arbeit mit Kindern (Handlungsebene)
- Die Analyse und Planung von pädagogischen Aktivitäten (Reflexionsebene)
- Die Annahme grundlegender didaktischer Strukturen (Konzeptebene)

- Die Basisannahmen und Erkenntnisse (vgl. Neuß 2013)

Diese Ebenen didaktischen Handelns in Verbindung mit Kreativität zu bringen heißt, in der konkreten Arbeit mit Kindern stets kreative Ideen und Handlungen der Kinder, hervorzulocken, zu unterstützen und im Dialog positiv zu verstärken (Handlungsebene). Die Reflexionsebene bedeutet, zu beobachten und zu überlegen, wann welche pädagogischen Handlungen und Interventionen zur Hemmung oder zur Förderung der Kreativität führen. Die Konzeptebene ist jene Ebene, in der Raum-, Zeit- und Materialbedingungen für Kreativitätsförderung als strukturelle Förderung kreativer Potenziale so arrangiert werden, dass die unterstützend für kreative Prozesse wirken. Basisannahmen und Erkenntnisse gehen in der Kreativitätsförderung von einem Bild vom Kind aus, das als Akteur seiner eigenen Bildungsprozesse durchaus eigene Bildungsziele und Inhalte definiert und in Ko-Konstruktionsprozessen aktiv seine Selbstbildung vorantreibt.

Diese konstruktivistische Grundlage ist Teil weiterer didaktischer Prinzipien, die in Kindertageseinrichtungen vorhanden sind und Lernarrangements beeinflussen. Dazu gehören folgende Prinzipien:

- Selbsttätigkeit und Anschaulichkeit
- Ganzheitlichkeit und Entwicklungsbezug
- Situationsorientierung und Lebensweltbezug
- Beziehungs- und Bindungsbezug
- Spiel und forschendes Lernen
- Inklusion und Ressourcenorientierung
- Wertorientierung und beiläufige Lernarrangements (vgl. Neuß 2013)

Im Kontext der Überlegungen zur Förderung von Kreativität sind noch folgende, weitere Prinzipien von unverzichtbarer Bedeutung

- Ästhetische Bildung und ästhetisches Material
- Kreativ veränderbarer und anregende Spielmaterialien
- Offene Raumgestaltung und der freie und offene Zugang zu allen Räumen und Materialien
- Partizipation von Kindern und die gemeinsame Gestaltung ihres Umfeldes
- Erweiterte Altersmischung als impulsgebendes Setting
- Gewährung von Zeit und das Ermöglichen von Raum für kreative Prozesse und die Durchlässigkeit von Tagesabläufen
- Wertschätzender Dialog und Kommunikation
- Projektarbeit und Lernwerkstätten

Diese didaktischen Prinzipien münden in didaktisch- methodisches Handeln, dem implizit oder explizit, bewusst oder unbewusst didaktische Analysen und darauf aufbauende Hypothesen der Gestaltung von Aktivitäten seitens der pädagogischen Fachkräfte zugrunde liegen. Doch was ist eine didaktische Analyse

2. Didaktische Analyse und Bildungs- und Lernprozesse

Eine didaktische Analyse kann sich mit den so genannten „W- Fragen“ beschäftigen: Die Frage danach, an *wen* sich ein spezielles Angebot (1. Wen-Frage) richten soll, betrifft die Lernenden und deren spezifische Aspekte wie zum Beispiel Alter, Geschlecht, Begabung, Motivation. Die Frage danach, *was* gelernt wird (2. Was-Frage) betrifft Themen und Inhalte worunter z.B. Fach, Curriculum, Bildungspläne und Aktualität fallen. Die Frage nach dem *wozu* (3. Wozu-Frage) richtet sich auf Ziele und Zwecke, die möglicherweise im Rahmen der Qualitätssicherung definiert sind. Die Frage nach dem *wann* (4. Wann-Frage) bezieht sich auf die Zeit und den Zeitpunkt wie beispielsweise den Wochentag, die Uhrzeit und Dauer. Die Frage nach dem *womit* (Womit-Frage) beschäftigt sich mit der Ausstattung wie z.B. Materialien, Räume und Medien zählen. Die Frage nach dem *wie* (5. Wie-Frage) bezieht sich auf die Methoden und Techniken (vgl. Gartinger/ Janssen 2014, 58).

Intuitiv und meistens nicht explizit formuliert, werden diese Fragen in den täglichen und wöchentlichen Bildungsarrangements einer Kita von den pädagogischen Fachkräften beantwortet, indem sie eine didaktische Entscheidung treffen und entsprechendes didaktisch– methodisches Handeln darauf aufbauen. Deklinieren wir es doch einmal anhand des Bildungsbereichs ästhetische Bildung und Kreativität durch, wie diese didaktischen Entscheidungen im Alltag beobachten können.

1. Wen-Frage: In Kindertageseinrichtungen werden bei der großen Altersdifferenz von betreuten Kindern zwischen 1 und 6 Jahren bzw. bei Einrichtungen mit angeschlossenen Horten sogar bis zu 10 Jahren selbstverständlich unterschiedliche Aktivitäten für unterschiedliche Altersgruppen und auch für Jungen und Mädchen vorbereitet und durchgeführt.
2. Was-Frage: In allen Bildungsplänen aller Länder, die für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen bedeutsam sind ist der Auftrag der Bewegungsförderung definiert. Jede Kita bemüht sich mit unterschiedlichen Methoden um die Förderung der ästhetischen Bildung und der Kreativität – angefangen von alltäglichen Mal- und Gestaltungsaktionen bis hin zu zur gezielten kunsttherapeutischen Förderung.
3. Wozu-Frage: Der Sinn und Zweck der ästhetischen Bildung liegt in der ganzheitlichen Förderung des Kindes hinsichtlich der Entwicklung seiner differenzierten Wahrnehmung, Beobachtung und Erkenntnis sowie aller weiteren Sinnes orientierten geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten.
4. Wann-Frage: Manche Einrichtungen nutzen einen definierten Gestaltungstag pro Woche. Viele Einrichtungen bieten nur freies Malen und Gestalten in der Freispielphase an. Andere Einrichtungen verfügen im Zusammenhang mit dem offenen Konzept über Funktionsräume, eine Kreativwerkstatt oder ein Kinderatelier bzw. einen Konstruktionsbereich- alles stets für Kinder zugänglich
5. Womit-Frage: Hier geht es um das eingesetzte Material, das den Kindern für Gestalten, Spielen, Erkunden und Erforschen oder auch zur Bewegung zur Verfügung gestellt wird. Wir sprechen daher auch von didaktischem Material.
6. Wie-Frage: Diese Frage beantwortet die eingesetzten Methoden und Techniken. Ob Material für Kinder frei zur Verfügung steht, sie jederzeit eine eigene Wahl haben oder ob Material für bestimmte Aktivitäten bereitgestellt

wird, ist eine didaktische Entscheidung mit Wirkung auf die Selbstbildungsprozesse des Kindes. Welches Material zur Verfügung steht hat genauso eine Auswirkung auf das didaktische Bildungsarrangement wie die Techniken, die zum Tragen kommen.

Eine didaktische Analyse kümmert sich also um die Fragen, wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll (vgl. Jank/ Meyer 2000, 16).

Die zentrale Aufgabe der Frühpädagogik in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen ist es, in Übereinstimmung mit dem gesetzlichen Auftrag nach dem SGB VIII, die Bildung von Kindern anzuregen und zu unterstützen. Diese Aufgabe kann ohne didaktische Entscheidungen und methodische Strategien nicht gelingen. Bildungsprozesse von Kindern sind immer Selbstbildungsprozesse. In ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt und in der Interaktion mit anderen kleinen und großen Menschen entsteht ihre Konstruktion von Wirklichkeit. Sie entwickeln eine ganz eigene Weltsicht und Lernen wie die belebten, unbelebten und ggf. auch verborgenen Dinge funktionieren, was sie bedeuten und wie man sich als Kind in dieser Welt orientieren kann. In ihren Bildungsprozessen lernen sie sich selbst und andere Menschen, die Fülle des Lebens und seine Herausforderungen kennen und entwickeln in dieser steten Auseinandersetzung ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit.

Weil der Bildungsauftrag des Gesetzes an die Frühpädagogik so komplex ist, müssen didaktische und methodische Fragen in Kindertageseinrichtungen immer wieder neu gestellt werden. Das didaktisch methodische Vorgehen muss stets auf seine Eignung und damit seine Qualität zur Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse überprüft werden und dynamisch auf veränderte Situationen und Zielsetzungen reagieren können. Didaktische Entscheidungen und methodisch-didaktisches Handeln einer pädagogischen Fachkraft bedeutet stets eine implizite oder explizite Zielsetzung. Diese Zielsetzungen werden im Wesentlichen abgeleitet aus den jeweiligen Bildungsplänen, der Konzeption und dem Leitbild der jeweiligen Einrichtung und auch aus den Vorerfahrungen, Ressourcen und der Haltung der pädagogischen Fachkraft. Didaktische Entscheidungen und methodisch didaktisches Handeln können sich einerseits in direktivem, anleitendem und vorgebendem Verhalten oder auch andererseits in kooperativem materialgestütztem, impulsgebendem und begleitendem Verhalten der pädagogischen Fachkraft zeigen.

Im Idealfall erfolgt durch kommunikatives Handeln eine Moderation von Bildungs- und Lernprozessen der Kinder. Um diese Bildungs- und Lernprozesse zu erreichen, zu fördern und zu unterstützen, ist es die didaktische Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, Bildungs- und Lernsituationen so zu arrangieren, indem Bedingungsfaktoren wie der Raum, das Material, die Kommunikation und Interaktion in der Gruppe sowie der Inhalt und das Thema ganz bewusst gestaltet werden (vgl. Neuß 2013, S.12).

Die Frage nach dem wie und dem womit richtet den Blick auf die die Methode, die angewendet wird, um das Ziel zu erreichen. Es existiert also eine wechselseitige Abhängigkeit von Didaktik und Methodik. Die Methode ist die konkrete Strategie, bzw. ein bewusst gewählter Wege Verhaltensweise, um ein Ziel zu erreichen. Während also

die Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen ist, ist die Methodik die Wissenschaft vom zielgerichteten Handeln. (vgl. Schilling 2013).

Offen und geschlossen strukturierte Bildungs- und Lernprozesse

In der fröhpädagogischen Praxis findet man eine didaktische Vorstellung von geschlossen strukturierten Bildungs- und Lernprozessen. Sie werden im alltagsfachlichen Sprachgebrauch „Angebot“ genannt. Bis ca. in die 90-er Jahre nannte man die angeleiteten, geschlossen strukturierten Lernarrangements in Kita noch „Beschäftigung“. Im Zuge der Fokussierung auf Bildungsprozesse, setzte sich der Begriff „Angebot“ durch: Der Begriff sollte Freiwilligkeit signalisieren. Tatsächlich werden bis heute manche Kinder von freiwilligen Angeboten durch Überreden überzeugt. Ein Beispiel für ein solches Angebot ist z. B. ein Farbexperimenten mit der Pinzette auf Saugpapier, bei der Kinder optimal lernen könnten, welche Sekundärfarben sich aus den Primärfarben durch Mischung ergeben. Die Kenntnis der Farben und ihres Mischungsverhaltens ist hierbei das Lernziel. Und so ist man gerne mit einer ausgewählten Gruppe von 4 – 6 Kindern vergleichbarer Altersstufe, z.B. um die vier Jahre in einen vorbereiteten (Neben-)raum gegangen. Die Kindern wurden dann Schritt für Schritt dahingehend instruiert, Farben mit der Pinzette auf Saugpapier aufzutragen, um beobachten und erkennen zu können, wie z.B. ein auf Gelb aufgebrachtener roter Farbkleck beide Farben in Orange verwandelt. Die Annahme war, dass in diesem geschlossen strukturierten Lernprozess Wissen zu Primär- und Sekundärfarben vermittelt werden könnte. Leider aber wurden bei dieser didaktischen Entscheidung und darauf folgenden Methode die unterschiedlichen Kompetenzen und Bildungsbedürfnisse der einzelnen Kinder nicht berücksichtigt und abgerufen. Statt dessen wurde ein spezielles Angebot mit Grobziel und Feinzielplanung, Vorbereitung der Umgebung durch Material und Raum und Auswahl der Kinder nach Alter und möglicherweise auch Entwicklung durchgeführt, das die Bildungsprozesse der Kinder für die Dauer einer halben Stunde gleichgeschaltet hat. Möglicherweise ließ sich beobachten, dass einzelne Kinder in diesem halbstündigen Setting Unruhe, Unlust, Konzentrationsschwierigkeiten oder Langeweile zeigten, bzw. „Quatsch“ machten und den einzelnen Instruktionsschritten nicht mehr folgten. Einige Kinder könnten unterfordert, andere überfordert gewesen sein. Der Flow setzte offensichtlich nicht ein.

Bei dem hier beschriebenen didaktischen Setting handelt es sich um einen geschlossen strukturierten Bildungs- und Lernprozess, der von der (irrigen) Annahme ausgeht, dass es möglich und erfolgsversprechend sei, die Bildungs- und Lernprozesse von Kindern gleich zu schalten, um auf diese Weise Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Die Grundlage hierfür ist Vorstellung von der Planbarkeit und engen Steuerung von Lernprozessen (vgl. Kron 1993), welche aber das Individuum und seine Ressourcen außer Acht lässt. Dieser hier beschriebene, geschlossen strukturierte Lernprozess ist linear angelegt und berücksichtigt durch seine mangelnde Durchlässigkeit nicht die Selbstbildungspotenziale der Kinder. Er behindert die Kinder gar in ihrer Kreativität: Vielleicht wären nämlich einige Kinder- hätten sie es gedurft- experimenteller an die Lösung der Aufgabe herangegangen und hätten durch kreatives Handeln entdeckend

gelernt, wie man ein dunkles Braun entwickelt und dass mehrere dunkle Farben die hellen überlagern oder was man noch alles mehr erkennen kann.

Der geschlossen strukturierte Lernprozess

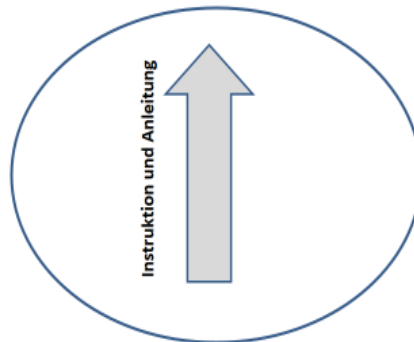


Abb. 2.: Geschlossen strukturierter Bildungs- und Lernprozess

Doch der lineare und geschlossen strukturierte Lernprozess hat durchaus seine Bedeutung, wenn man z.B. ein gemeinsames Lied einübt: Vormachen und Nachmachen, Vorsingen und gemeinsam Singen, Schritt für Schritt die Strophen erweitern macht einen geschlossenen, linearen Lernprozess notwendig, weil die Melodie und der Text eingeübt wird. Mit kreativem Experimentieren kommt man hier nicht an das Ziel, in der Gruppe ein gemeinsames Lied singen zu können. Diese Aktivität ist aber auch nicht im Kontext von Kreativität zu verstehen, sondern hat etwas mit einer musikalischen Früherziehung zu tun. Etwas anderes wäre es beim Musizieren, wenn es darum geht, Klänge zu erfinden und in der Gruppe so aufeinander abzustimmen, dass eine neue Melodie entsteht – also schöpferisch mit Musik und Klängen, bzw. Geräuschen umzugehen.

Im Gegensatz zu geschlossen strukturierten Bildungs- und Lernprozessen steht der offen strukturierte Lernprozess. Hierbei wirkt z.B. das vorbereitete Arrangement der oben genannten Materialien (Pipetten, Farben, Papier) so anregend, dass sich eine Aktivität der Kinder wie von selbst entfaltet. In der Auseinandersetzung mit den Materialien und im Experimentieren durchlaufen Kinder kreative Prozesse und entwickeln Hypothesen über die Farben und ihr Verhalten bei Mischungen bis hin zu neuem Wissen und Können was nachhaltig verfügbar ist. Die pädagogische Fachkraft ist hierbei Begleiterin der Bildungsprozesse der Kinder, indem sie durch Kommunikation mit ihnen die Sachlage thematisiert, problematisiert und zu weiteren kreativen Ideen und Handlungen ermutigt. Impulsgebung erfolgt durch das anregende Material und die vorbereitete Umgebung (Montessori) erfolgt. Impulsgebung durch die pädagogischen Fachkraft und ihre Art der Interaktion erfolgen können: Wenn sie sich nämlich z.B. an einen Tisch gesetzt hätte und mit einem eigenen Farbexperiment

begonnen hätte. Ganz schnell wären einige Kinder darauf aufmerksam geworden und hätten sich beteiligen wollen. Der Bildungs- und Lernprozess für die Kinder wäre angestoßen worden. Die darauf folgenden kreativen Prozesse entwickeln sich dann ganz von alleine.

Offen strukturierte Bildungs- und Lernprozesse setzen an den Ressourcen der Kinder an. Das Vertrauen in ihre Selbststeuerungsfähigkeiten steht im Vordergrund. Daher wird auch akzeptiert, ob ein Kind nur zuschaut oder sich aktiv beteiligt, ob es drei oder sechs Jahre alt ist und daher unterschiedliche Fertigkeiten einbringt. Die Grundüberzeugung bei offen strukturierten Bildungs- und Lernprozessen liegt darin, dass den kreativen Kompetenzen eines Kindes und seinen Selbststeuerungs- und Selbstbildungsfähigkeiten vertraut werden kann im Wissen darum, dass die intrinsische Motivation der Kinder die zentrale Triebfeder für Bildung und Lernen ist.

Offen strukturierter Lernprozess

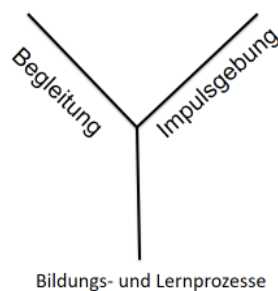


Abb. 3: Offen strukturierter Bildungs- und Lernprozesse

Offen strukturierte Bildungs- und Lernprozesse unterscheiden sich von den geschlossen strukturierten, indem sie weitgehend auf Instruktion und direkte Anleitung verzichten und das Lernarrangement durch Raumgestaltung, Materialangebot und impulsgebendem, kommunikativem, vorbildhaftem Verhaltens so zu gestalten, dass sich individuelle Selbstbildungsprozesse, die z.T. vorher gar nicht abschätzbar und planbar waren, entfalten können

3. Möglichkeiten einer Setting Analyse

Didaktische Analysen haben die Funktion solche beschriebenen Effekte zu antizipieren und entsprechend zu begleiten. Sie analysieren das gesamte Setting von den handelnden Personen und ihren Potenzialen bis hin zu den Themen und Inhalten und den Rahmenbedingungen von Raum, Zeit und Material. Denn jede Situation wird von diesen Faktoren geprägt. Verändert man nur einen Faktor oder ein kleines Element, so verändert sich die gesamte Situation:

Es man stelle sich nun die wie folgt beschriebene Situation eines dreißigminütigen, täglichen „Mittagskreises“, der wie der Begriff schon sagt, vor dem Mittagessen stattfindet, vor. Bislang handelte es sich um eine Gruppe von 20 drei- bis sechsjährigen Kindern. Die Mehrzahl der Kinder war älter als 4 Jahre. Der Mittagskreis hatte bislang das Ziel, sich über die Erlebnisse und Erfahrungen am Vormittag in der Kita auszutauschen sowie Ideen und Wünsche der Kinder zu erfragen und im Rahmen der Partizipation gemeinsame Entscheidungen zu den Belangen der Kindergruppe zu treffen, bevor es zum gemeinsamen Mittagessen ging. Nun aber hat sich das Setting geändert weil fünf Zweijährige aufgenommen wurden, welche nach der Eingewöhnungsphase im Tagesablauf noch etwas Schwierigkeiten haben. Die Altersstruktur hat sich also verändert und es sind immerhin ein Viertel neue Kinder hinzugekommen. Der Mittagskreis läuft nicht mehr wie bisher ruhig, konzentriert und im Dialog mit den Kindern statt, denn die „Kleinen“ stören... Die pädagogischen Fachkräfte müssen die Kinder immer wieder ermahnen, die älteren Kinder sind unzufrieden, die jüngeren halten die Dauer des Mittagskreises und seinen Anforderungen noch nicht durch.

Die Frage liegt auf der Hand: Kann die Methode des Mittagskreises mit seinen Zielen der Kommunikation und Partizipation wie bisher aufrecht erhalten bleiben und angemessen die Bildungsbedürfnisse auch der Zweijährigen beantworten oder muss hier eine neue didaktische Entscheidung mit einer neuen methodischen Handlungsweise her, um auch die Zweijährigen adäquat einzubeziehen?

Eine „Setting-Analyse“ könnte hilfreich sein. Sie kann die Grundlage sein für die Antizipation verschiedener Vorgehensweisen, die zu jeweils anderen Ergebnissen führen. Die pädagogische Fachkraft ist Begleiterin von Bildungs- und Lernprozessen in dem beschriebenen Setting, das sich aus den bereits genannten konstitutiven Elementen zusammensetzt: Personen, Raum und Zeit, Inhalt bzw. Thema.

Konstitutive Elemente eines Settings

Diese Elemente werden einzeln reflektiert und analysiert. Aus dieser Analyse ergibt sich eine Art methodischer Katalog, denn für jedes Element werden Veränderungsmöglichkeiten erarbeitet, die jede für sich zu einer Veränderung der gesamten Bildungssituation führt.

Setting-Analyse

Setting/Situation: konstitutive Elemente

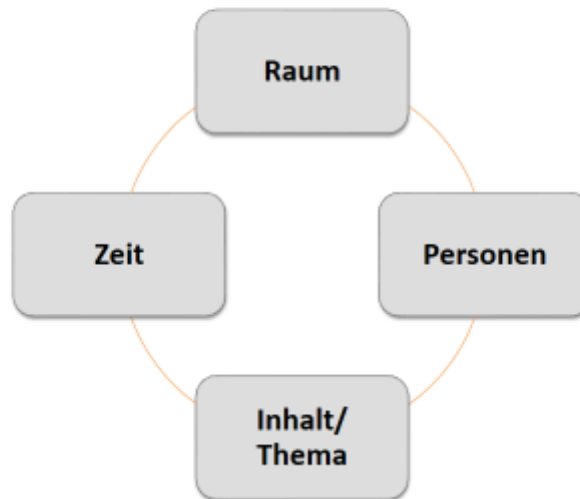


Abb. 3: Setting Analyse als Regelkreis

Die Dimension **Raum** in der Setting-Analyse wird von spezifischen Elementen bestimmt die eine didaktische Relevanz haben. Dazu gehören seine Größe und Ausstattung, seine Funktion und die vorhandenen Materialien, das Arrangement der Möbel, wie und wo sie platziert sind. Außerdem gehören zum Raum auch seine Akustik und seine Lage im Gebäude sowie seine Lichtverhältnisse oder seine Belüftung. Es liegt auf der Hand, dass z.B. ein zu kleiner Raum für eine große Gruppe Kinder oder ein über-möblierter Raum bzw. ein akustisch problematischer oder dunkler Raum zu anderen Abläufen führt, als wenn die das Gegenteil der Fall wäre. Also muss die Dimension des Raumes bei jeder didaktischen Überlegung analysiert und ggf. entsprechend beeinflusst werden.

Im oben genannten Beispiel bedeutet dies, dass sich mit der neuen Altersstruktur zwar der Raum an sich nicht geändert hat, aber die Raumanforderungen im Hinblick auf die Zweijährigen angepasst werden müssten. So ist an kleinere Stühle oder einen Teppich, um den Morgenkreis auf dem Boden machen zu können, zu denken oder gar einen Nebenraum für die Aktivitäten der „Kleinen“ anzudenken, wenn sie den Mittagskreis nicht mehr durchhalten können. Im Raum ist durch die 5 Zweijährigen unruhiger geworden. Ein Mittagskreis auf dem Boden würde sofort ein „Stühle rücken“ obsolet machen, die Jüngsten müssten sich mit den Stühlen nicht abmühen und es könnten unterschiedlichere Sitzpositionen eingenommen werden. Denkbar wäre auch eine Veränderung der Raumsituation, indem der Mittagskreis im Nebenraum unter freiwilliger Beteiligung stattfindet. Dann wären die Jüngsten eher nicht mehr dabei und

die Gruppe verkleinert sich, was dem Prinzip der Selbststeuerungsfähigkeiten von Kindern entsprechen würde.

Personen sind ein Element der Setting Analyse, welches vom Alter, der Anzahl, der besonderen Bedürfnisse, der motorischen, kognitiven, sozialen und motorischen individuellen Voraussetzungen und individuellen Verhaltensweisen oder auch Temperamenten bestimmt wird. Oft verändern die Anwesenheit bestimmter Personen oder eine andere Altersstruktur das gesamte didaktische Konzept.

Die Analyse der Personen in der beschriebenen Situation, zeigt deutlich, dass die Kinder sehr unterschiedliche Ressourcen mitbringen. Die neuen Kinder sind in der Gruppe möglicherweise noch sehr unsicher. Besonders vor dem Mittagessen sind junge Kinder häufig müde und können sich nicht mehr konzentrieren. Die Interaktion der pädagogischen Fachkräfte ist bei den Kleinen durch vielfältige Hilfestellungen und Kontaktaufnahmen intensiver. Älteren Kinder machen aber ihre Ansprüche an den Mittagskreis unter Umständen geltend, wollen über den Vormittag reden, Kreisspiele machen und Singen. Die jüngeren Kinder haben Mühe sich in der Situation zurecht zu finden und werden unruhig auch weil es ihnen zu lange dauert. Oder sie können noch nicht aktiv teilnehmen, weil die Themen und Inhalte des Mittagskreises werden von den älteren Kindern bestimmt werden. Auch das Ziel der Fachkräfte, die Gruppenkommunikation zu fördern, Gruppenangelegenheiten miteinander zu besprechen und Partizipation zu ermöglichen ist sicher noch eine Überforderung der Kleinen. Eine Veränderung der Zielsetzung anhand der nun sehr auseinander klaffenden Bedürfnisse der Kinder würde das Setting völlig verändern. Auch die Möglichkeit für die Kleinen, am Mittagskreis nicht teilnehmen zu müssen oder auch wieder gehen zu dürfen, wenn sie es nicht mehr aushalten konzentriert zu bleiben, verändert das Setting sofort. Vielleicht ist es auch sinnvoll, dass eine andere Kollegin während der Zeit des Mittagskreises bei den Kleinen im Nebenraum ist, was sicher von den räumlichen und personellen Bedingungen abhängt. Vielleicht muss deshalb auch der Mittagskreis grundsätzlich in der bisherigen Form überdacht werden...

In der Setting-Analyse spielt die Dimension **Zeit** eine wichtige Rolle für didaktische Überlegungen. Die Elemente von Zeit sind Dauer und Häufigkeit bestimmter Phasen und Zeitfenster in Tagesabläufe, aber auch Wiederholungszeiten. Es spielt aber auch eine Rolle, wie streng oder flexibel bestimmte Zeiten eingehalten oder gestaltet werden, wie Uhrzeiten den Beginn oder das Ende von Aktivitäten bestimmen und wann welche Aktivitäten durchgeführt werden.

In dem oben genannten Beispiel spielt der Faktor Zeit eine große Rolle, denn der übliche Mittagskreis dauerte stets eine halbe Stunde, was die Kleinen nicht durchhalten. Außerdem sind sie zur Mittagszeit schon sehr unruhig und müde. Würde man aus dem Mittagskreis einen Morgenkreis machen, kann sich das gesamte Setting so verändern, dass die Kinder möglicherweise konzentrierter sind und auch die Kleinen partizipieren können. Eine Verkürzung des Zeitfensters für den Mittagskreis auf fünfzehn Minuten würde auch eine völlig andere Situation hervorrufen. Die vorübergehende Abschaffung des Zeitfensters für einen gemeinsamen Mittagskreis zugunsten einer weiteren Phase der ungebundenen Aktivitäten würde das gesamte

Setting auch für die Fachkräfte vollständig ändern. Bei der Mehrzahl von Kindern, die ganztägig in der Einrichtung sind, ist auch ein Gesprächskreis am Nachmittag nach der Mittagsruhe eine zeitliche alternative, die das didaktische Setting beeinflusst.

Das Element **Thema** bzw. **Inhalt** beeinflusst das gesamte Setting. Zu Thema und Inhalt gehören Art und Umfang, wie das Thema und der Inhalt festgelegt werden. Ob ein Thema von Interesse ist oder nicht liegt an seinem Inhalt und seiner Aufbereitung. Nicht alle Themen interessieren alle Beteiligten.

Im genannten Beispiel würde durch eine Veränderung des Themas und des Inhaltes des Morgenkreises hin vielleicht zu einem Sing- und Spielkreis anstatt eines Kommunikationskreises das Setting so verändern, dass vielleicht auch die Jüngsten daran partizipieren wollen und können. Diese Überlegung verbunden mit einer veränderten Zeitdimension würde das gesamte Setting verändern und zu neuen didaktischen Entwicklungen führen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass einzelnen Dimensionen von Raum, Zeit, Personen und Inhalt einer bestimmten Situation getrennt voneinander zu analysieren unweigerlich zu Schnittstellen mit anderen Dimensionen führen. Daher ist die Einzelbetrachtung der konstitutiven Elemente zunächst nur ein theoretisch systematisches Konstrukt, um keinen Aspekt zu übersehen. Tatsächlich jedoch führen alle Aspekte mit ihren Schnittstellen zu einer ganzheitlichen Betrachtungsweise darüber, welche Gesamtveränderungen entstehen, wenn an einer kleinen Stellschraube nur etwas verändert wird. Diese Antizipation von Wirkungen nach dem Prinzip des „Was wäre wenn...“ bei allen konstitutiven Elementen eines spezifischen Settings, führt zu einer professionellen Gesamtschau und zu didaktisch begründeten Entscheidungen, die sich an dem Ziel der Förderung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse messen lassen.

Es werden also in der Setting-Analyse verschiedene Szenarien mit verschiedenen Variablen durchgespielt, die schließlich zu einer veränderten didaktischen Entscheidung und Handlung führen: Ein kreativer Weg zu Problemlösungen und eine dynamische Variante der Strukturmomente didaktischen Handelns.

Selbstverständlich sind im Sinne der Partizipation und Demokratiebildung die betroffenen Kinder des oben beschriebenen Beispiels in die Problemlösung einzubeziehen. Sie werden Ideen hinsichtlich Raum, Zeit, Personen und Thema einbringen, die ihren Bedürfnissen entsprechen und neue im Sinne von kreative Lösungen finden, um das bestehende Setting befriedigend zu verändern.

Im Hinblick auf Kreativität und ihre Förderung bietet diese Setting Analyse die Möglichkeit, in spezifischen Situationen systematisch zu überprüfen, durch welche minimalen Veränderungen im Setting, die Förderung von Kreativität bei Kindern und pädagogischen Fachkräften optimiert werden können und die entsprechenden didaktischen Entscheidungen zu treffen.

4. Zusammenfassende Überlegungen

Mit diesem Arbeitspapier wird in einem ersten Schritt versucht, komplexe didaktische Überlegungen, angefangen von konzeptionellen Positionen bis hin zu schriftlichen Ausarbeitungen von starren Planungen mit Grobziel und Feinzielbestimmung, die – wenn man die dynamischen Selbstbildungsprozesse von Kindern ernst nimmt- in der Regel ohnehin nicht völlig umgesetzt werden können, alltagstauglich und professionell von einer neuen Seite zu betrachten. Um Impulse geben zu können müssen pädagogische Fachkräfte oft situationsorientiert didaktische Entscheidungen treffen. Die didaktische Analyse ist dabei ein Modell, das ein systematisches Durchdenken aller Faktoren und vor allem die Entfaltung ihrer Wirkungen im Alltag relativ schnell ermöglicht.

Die Verbindung von Didaktik und Kreativität herzustellen ist daher besonders wichtig, dass mit kreativen Prozessen eine gewisse Unplanbarkeit und ungewisse Prozesse einhergehen. Will man die Kreativität von Kindern fördern, muss man sich darauf einlassen. Aber gerade das verlangt flexible und kreative didaktische Entscheidungen mit dem darauf aufbauenden methodischen Handeln, welche in der Alltagspraxis stets situationsorientiert neu justiert werden müssen. Kreativitätsförderung bedarf kreativer didaktischer Entscheidungen.

Es bedarf an der Stelle noch weiter gehender Überlegungen und Untersuchungen, um Aussagen über die Kreativitätsförderung und ihre Didaktik fundieren zu können, ebenso wie es in der Sprachförderung oder der Bewegungsförderung bereits erfolgt ist. Im schulischen Kontext existieren Fachdidaktiken, wie z.B. eine Mathematikdidaktik oder eine Didaktik des Fremdsprachenlernens. Auf die Frühpädagogik sollte das nicht appliziert werden. Aber die Herausforderung liegt für die Kreativitätsförderung darin ihre speziellen didaktischen Überlegungen und Ansätze in den Kontext einer allgemeinen Didaktik der Frühpädagogik zu integrieren.

- Comenius, J. A. (2007): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu Lehren. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag
- Gartinger, Silvia; Janssen, Rolf (2014): Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten. Erzieherinnen+Erzieher. Berlin: Cornelsen Schulverlag GmbH.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag. 2005.
- Kron, Friedrich W. (1993) Grundwissen Didaktik, Stuttgart: UTB Verlag
- Neuß, Norbert (2013): Was ist Elementaridaktik? - Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH. (S.13-30)
- Rychen, Dominique Simone/ Salganik, Laura Hersh (eds.) (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber
- Schaller, K. (2004): Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim: Beltz.
- Schilling, Johannes (2013): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co. KG, Verlag.