

Gerd E. Schäfer

A Was ist Erfahrungslernen?

Überlegungen zu einer Pädagogik des Innehaltens

Auch unser logisches Denken hat eine Geschichte

Ein Erbe, das erschwert, die Bildungsprozesse junger Kinder zu verstehen

Es war René Descartes, der im 17. Jahrhundert mit Folgen für die Zeit bis heute, den denkenden Geist vom Körper unabhängig gemacht hat. Bei seinem „ich denke, also bin ich“ spielt die körperliche Existenz des Menschen keine Rolle mehr. Der Mensch begründet sich aus seinem Denken und mit Denken war das logische Denken gemeint, nach dem Vorbild der Mathematik. Diese Idee hat sich über ungefähr 250 Jahre, vor allem vor dem Hintergrund der Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaften, bis in die Grundlagen unseres kulturellen Denkens eingebrannt. Darüber hinaus haben die Erfolge der Physik den Eindruck entstehen lassen, als sei das Denken in kausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen das stabilste Fundament unseres Denkens überhaupt. Das physikalische wissenschaftliche Wissen wurde zum Maßstab für Wissen überhaupt. Aber können wir mit diesem Denken die Kinder verstehen, die gerade erst einen Weg in die Sprache finden, die für die Logik des wissenschaftlichen Wissens so wichtig ist? Und von der Sprache der Mathematik, die dabei ebenso notwendig

wäre, bekommen die meisten Menschen in unserem Schulsystem so wenig mit, dass sie sie für das Verständnis eines abstrakten logischen Wissens überhaupt nicht gebrauchen können. Sind daher Kinder und ein Großteil der Erwachsenen deswegen weniger klug? Oder müssen wir unser Verständnis von Wissen, logischem Denken und seiner Übernahme zurechtrücken?

Notwendigkeiten eines Umdenkens – Evolution

Aber auch diese Sicherheit des rationalen und physikalisch kausalen Denkens ist ins Wanken geraten. Zum einen haben uns die Einsichten in den Evolutionsprozess klar gemacht, dass die menschliche Spezies auf eine Geschichte von ungefähr fünfzigtausend Jahren zurückblickt, und sich das menschliche Gehirn seit mindestens zwanzigtausend Jahren in seiner Struktur nicht mehr verändert hat. Wir denken mit der gleichen neuronalen Ausstattung, wie unsere Vorfahren aus der damaligen Zeit. Daraus müssen wir schließen, dass sie erfolgreich annähernd zwanzigtausend Jahre gedacht, ihr Leben bewältigt und differenzierte Kulturen entwickelt haben, wobei sie ohne dieses physikalisch-wissenschaftliche Denken auskamen. Wir blicken also auf eine viele tausend Jahre alte Lern- und Denkgeschichte zurück, in der zwar

auch das rationale Denken lange Spuren hinterlassen (z. B. in der griechischen Philosophie), aber nicht das ganze Leben bestimmt hat. Die Grenzen zwischen Rationalität des Verstandes, den ästhetischen Erfahrungen, den sozialen Abstimmungen, zwischen dem Denken mit Wörtern und dem in Bildern und Geschichten wurden weit weniger strikt gezogen als heute und dies offensichtlich durchaus erfolgreich im Sinne der kulturellen Entwicklung.

Notwendigkeiten eines Umdenkens – Physik
Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ist nun aber auch die Stabilität der naturwissenschaftlichen Gesetze nach dem Vorbild der Physik selbst unterlaufen worden. Zwar gibt es nach wie vor viele stabile und vorausberechenbare Zusammenhänge. Es gibt aber auch viele naturwissenschaftliche Bereiche, in welchen es nicht möglich ist, Einflüsse im Voraus kausal zu bestimmen, z. B. in komplexen biologischen Organismen, im Bereich der subatomaren Teilchen oder in den Dimensionen kosmischer Wechselwirkungen. Wir wissen ferner, dass auch die Naturwissenschaften nur Bilder der Wirklichkeit erzeugen, die hinreichen, um in bestimmten Ausschnitten dieser Wirklichkeit einigermaßen erfolgreich zu handeln. Und in vielen Bereichen der Natur, vor allem da, wo wir sie nur noch mit hochkomplizierten Apparaten entschlüsseln können, spricht auch diese „Wissenschaft nur in Gleichnissen“ (H.P. Dürr, 2004).

Notwendigkeiten eines Umdenkens – frühe Kindheit

Schließlich – betrachten wir unseren eigenen Bereich, die frühe Kindheit – dann wissen wir alle, dass Kinder dieses rational-logische Denken erst im Laufe der Zeit entwickeln. Auch individuell hat es eine Geschichte. Wenn wir davon

ausgehen, dass es unsere kulturelle Entwicklung war, die dieses Instrument entstehen ließ, dann kann es aber in dieser ausgeprägten Form nicht von Anfang an in unser Gehirn oder in unsere psychische Entwicklung einprogrammiert sein. Das rational-logische wissenschaftliche Denken ist eine kulturelle Erfindung, die sich zweifellos – wir müssen heute sagen, in Grenzen – als vorteilhaft für das menschliche Leben erwiesen hat. Es erscheint uns deshalb so selbstverständlich, weil wir von Geburt an in eine Kultur eingebunden werden, die dieses Denken für so überragend hält. Es ist jedoch die frühe Kindheit, in der die Kinder so denken lernen, wie es in unserer Kultur üblich ist und dies so gründlich tun, dass sie später geneigt sind, es für Natur zu halten.

Annäherung an das kindliche Erfahrungswissen

Eine andere Logik des Erfahrungswissens?

Frühkindliche Bildung geht von den Erfahrungen aus, die ein Kind macht, während es in seinem Umfeld tätig wird und versucht, diese Probleme zu bewältigen, die dabei entstehen. Je kleiner die Kinder sind, desto mehr müssen sie aus Erfahrung lernen – Lernen aus erster Hand. Je mehr Erfahrungen ein Mensch gemacht hat, desto mehr kann er auch dadurch lernen, dass er Können und Wissen übernimmt, das andere schon vorgedacht haben – Lernen aus zweiter Hand.

Wir können die Logik des Entstehens des kindlichen Wissens nur schwer nachvollziehen, so lange wir es an der Logik des Wissens der Erwachsenen messen, so lange wir glauben, die kindliche Logik sei minderwertig gegenüber unseren wissenschaftlichen Denkweisen oder eben unlogisch. Aber dabei vergessen wir, dass das rational-logische Denken evolutionär und in-

dividuell aus einem Denken hervorgegangen ist, das anders strukturiert war. Es lohnt sich also zu fragen: Wie entsteht dieses kulturelle Denken? Wovon geht es aus? Was können wir tun, was müssen wir einschränken, damit es gelingt? Es wird sich zeigen, dass die Entwicklung dieses Denkens nicht nur eine Erfolgsgeschichte ist, sondern auch eine von Begrenzungen. Sich diese bewusst zu machen verhilft einerseits dazu, das Denken kleiner Kinder besser zu verstehen. Es ermöglicht andererseits, darüber nachzudenken, ob es nicht möglich wäre, diesen Einschränkungen auch entgegenzuwirken.

Es geht mir also um die Logik des Denkens vor einem Denken, das wir als das eigentliche empfinden. Da dieses Denken aus den konkreten Erfahrungen hervorgeht, die die Kinder in ihrem Alltag machen, bezeichne ich es als eine *Logik des Erfahrungsdenkens*. Lernen aus Erfahrung (Lernen aus erster Hand) geht dem Lernen voraus, in dem das kulturelle Wissen weiter vermittelt wird, das wir für wichtig halten, eine Aufgabe, die wir traditionell der Schule zuordnen. Es soll daher im Folgenden der Blick auf die in der Bildungsdiskussion vernachlässigte Form des alltäglichen Erfahrungslernens gerichtet werden. Keinesfalls geht es mir darum, die Bedeutung der Aneignung kulturellen Wissens zu schmälern.

Implizites und explizites Wissen

Erfahrungswissen ist zunächst *implizit*, eingeschlossen in den individuellen Handlungsablauf. Es leitet das Tätigsein, ohne dass es bewusst sein oder bewusst werden muss. Man macht es einfach so und ändert je nach Bedarf etwas ab. Wann wird einem z. B. bewusst, wie man sich in Gegenwart anderer Personen verhält? Trotzdem kann man sich unterschiedlichen Situationen anpassen. Aber es sind auch die familialen, sozialen

und kulturellen Regeln, nach welchen sich das alltägliche Leben bis in differenzierte Haltungen, Gesten und Meinungen vollzieht, welche auf diesem Weg gleichsam stillschweigend übernommen werden. Kinder identifizieren sich mit anderen – Erwachsenen oder Kindern – und vollziehen nach, wie etwas von diesen gemacht wird. Sie lernen auch auf diese Weise, wie und was man in unserer Kultur denken oder tun darf und was nicht. Alltägliches Erfahrungslernen kann also doppelt unbewusst sein: unbewusst als individueller Handlungsvollzug und als unbewusste soziokulturelle Regel. Es erfordert einen eigenen Prozess, dieses Wissen bewusst zu machen.

Für die Übernahme des kulturellen Wissens gibt es aber noch einen zweiten Prozess, für den wir traditionell die Schule für zuständig halten. Er läuft über die bewusste Aneignung dieser Wissenstraditionen. Dieses Wissen braucht das Bewusstsein für den Prozess der Übernahme. Es wird *explizites* Wissen genannt. Mit der Übernahme ist der Prozess jedoch noch nicht abgeschlossen. Explizites Wissen ist sehr schwerfällig, wenn wir damit handeln wollen. Man muss jeden Schritt, der zu tun ist, bewusst überlegen. Das braucht Zeit. Es muss automatisiert und implizit gemacht werden, wenn es in Alltagssituationen wie selbstverständlich zur Verfügung stehen soll. Beim Erfahrungslernen und bei der Übernahme des Wissens, das uns andere zur Verfügung stellen, laufen also gegensätzliche Prozesse ab: Implizites Wissen muss explizit und explizites Wissen implizit gemacht werden.

Die folgenden Überlegungen wollen als Ansätze einer Beschreibung des Lernens durch Erfahrung verstanden werden, eines *Lernens, das ohne Bewusstsein stattfinden kann* und damit den Ausgangspunkt frühkindlichen Lernens bildet. Sie sollen helfen auf ein Lernen aufmerksam zu machen, in dem kleine Kinder große Köpfer sind.

Sie werden aber von den Erwachsenen dabei so wenig verstanden, weil bei diesen im Lauf des Erwachsenwerdens das explizite Lernen eine so hohe Wertung erfahren hat, dass das Lernen aus Erfahrung demgegenüber als wenig begründbar und verlässlich erscheinen muss. Allein dadurch, dass wir in unserer kulturellen und gesellschaftlichen Praxis hinein verwickelt sind, vermittelt sich uns diese Wertschätzung so sehr, dass wir geneigt sind, sie als selbstverständlichen Teil der menschlichen Natur zu verkennen.

Die sozialen Grundlagen früher Bildung

Kinder werden mit einer Grundausrüstung geboren, aus Erfahrungen zu lernen. Sie bilden sich dadurch, dass sie in die Lage versetzt werden, sich an dem zu beteiligen, was ihnen ihre soziokulturelle Umwelt an Möglichkeiten zur Verfügung stellt. Bildungsprozesse sind also Beziehungsprozesse zwischen einem Kind, wichtigen Personen und dem soziokulturellen Umfeld. Daher ist es eine Grundfrage von Bildungsprozessen, inwieweit sich das Kind mit seinen eigenen Möglichkeiten an diesem Beziehungsgeschehen beteiligt.

Beteiligung als Grundlage des Bildungsgedankens

Wenn ich im Folgenden von Beteiligung der Kinder spreche, dann gehe ich über die Sozialformen der Beteiligung hinaus und betrachte jede pädagogische Situation als eine Beziehungssituation, die dem Kind mehr oder weniger Beteiligung ermöglicht. Die Selbstbeteiligung der Kinder am sozialen Leben und an der Kultur ist – so gesehen – die Grundlage des Bildungsgedankens. Die Frage frühkindlicher Bildung ist nämlich nicht dadurch zu entscheiden, ob und

auf welche Weise bei Kindern ein mehr oder weniger großer Kompetenzzuwachs erreicht wird. Bei dieser Fragestellung würde der soziale Aspekt ihres Lernens auf die Leistungen eines expliziten sozialen Handelns in Gruppen eingegrenzt. Dem steht im Bildungsgedanken gegenüber, dass jeder Bildungsprozess selbst ein soziales Geschehen ist und in seinen – mehr oder weniger offenen – sozialen Dimensionen jeweils mitgedacht werden muss. Und wenn man dies tut, dann muss man sich von Anfang an entscheiden, in welche soziale Position man das Kind in seinem Bildungsprozess versetzt: in eine des Empfängers oder in eine des gleichwertig an seinem Bildungsprozess mitbeteiligten Kindes. Wenn man 20 Kindern ein „Angebot“ vorsetzt, dann ist das eine Form der sozialen Beziehung nach dem Modell „ich zeige dir und du sollst es möglichst gut nachvollziehen“. Sozial gesehen ist das ein mehr oder weniger ausgeprägtes, gegebenenfalls abgemildertes Gebot, dessen Qualität der Ausführung in der Regel bewertet wird. Parallel zu einem solchen Angebot werden möglicherweise – z. B. in der Kinderversammlung – demokratische Strukturen geübt. Zusammen betrachtet bedeutet dies, dass der Prozess der Vermittlung einer Sache in seiner sozialen Strukturierung dem sozialen Lernprozess, der in der Kinderversammlung zum Tragen kommt, widerspricht: Die „Vermittlung“ von Sach- und Sozialkompetenz kann zwar analytisch, aber nicht im pädagogischen Handeln voneinander getrennt werden. Jede pädagogische Gestaltung von Bildungsprozessen ist ein sozialer Prozess und wirkt als ein solcher. Auf der einen Seite von Partizipation zu sprechen und auf der anderen eine Angebots- oder Kompetenzvermittlungspädagogik zu betreiben, widerspricht sich. Die fachliche Aufgabe besteht also darin, die informellen und formellen Bildungssituationen

der Kinder so zu gestalten, dass sie sich mit allen Möglichkeiten ihrer eigenen Kräfte daran beteiligen können. Daraus ergibt sich eine Schwierigkeit. Die Kommunikationsstruktur zwischen Erwachsenen und Kindern ist nicht von vornherein auf beiden Seiten gleich gewichtig oder symmetrisch, denn die Erwachsenen wissen ja in der Regel mehr von der Welt und neigen dazu, den Kindern dieses Mehr zu vermitteln.

Damit Kinder sich beteiligen können, müssen ihnen die Erwachsenen entgegenkommen. Die pädagogische Aufgabe besteht dann darin, für Kinder Situationen zu schaffen, die ihnen den Zugang so weit erleichtern, dass sie das ihnen mögliche Ausmaß ihrer Kräfte sinnvoll und erfolgreich einsetzen können. Das heißt nicht, dass Erwachsene die Ungleichheit durch das Angebot besseren Wissens ausgleichen sollen, sondern, dass sie ihr professionelles Können gebrauchen, um die für die Bildungssituationen erforderlichen Beteiligungsbedingungen zu schaffen. Im Falle des Scheiterns von Bildungsprozessen stellt sich dann nicht die Frage: „Warum kannst du das nicht?“, sondern: „Was hätten wir besser machen können, damit dein Bildungsgeschehen befriedigender und erfolgreicher hätte ablaufen können?“ Damit wäre die Verantwortung für den Bildungsprozess da, wo sie hingehört, nämlich beim sozialen Umfeld, und würde nicht als persönliches Versagen dem Kind aufgeladen. Nur wenn Erwachsene in der Lage sind, die Handlungs-, Gestaltungs- oder Spielprozesse auch ohne Sprache in ihren eigenen Strukturen und Logiken zu verstehen, können sie das Maß an Beteiligung erspüren, das für die Kinder jeweils möglich ist. Mütter fühlen sich in der Regel in ihre Kinder ein. Professionelle Pädagoginnen und Pädagogen sollten darüber hinaus auch eine professionell geschulte Aufmerksamkeit dafür entwickeln.

Verständigung

Eine Aussage über einen anderen Menschen, also auch über das Kind vor mir, ist – selbst wenn ich es gut kenne – prinzipiell eine mehr oder weniger plausible Vermutung. Oft genug wird dabei – gemäß den Erwartungen der Erwachsenen – nur der rationale Anteil erfasst. Man kann in den Kopf eines Kindes nicht hineinsehen, sondern eigentlich nur unterstellen, wie man sich selbst an der gleichen Stelle verhalten hätte und dies auf die Perspektive des Kindes beziehen. Geht es um die Beteiligung des Kindes, dann sollten diese Annahmen vom Kind bestätigt oder auch abgewiesen werden können. Von daher bedarf jedes pädagogische Handeln, das auf Beteiligung aus ist, einer Form der Verständigung mit dem Kind. Verständigung meint, dass die Handlungen des Kindes als ein Kommentar auf meine Vermutungen hin verstanden werden und Anlass geben, meine Annahmen und Vermutungen dementsprechend immer wieder neu abzugleichen. Die Grundlage von Bildung als Ermöglichung von individueller Beteiligung am sozialen und kulturellen Geschehen ist daher ein Prozess der expliziten oder impliziten Verständigung zwischen den Beteiligten an dieser Beziehung.

Diese Verständigung enthält eine Asymmetrie. Man kann ja nicht davon ausgehen, dass sich Kinder zwischen null und drei in gleicher Weise explizit verständigen können, wie Erwachsene. Vielmehr müssen die impliziten, nichtsprachlichen Fähigkeiten der Kinder zum Dialog unterstellt werden, um einen Rahmen zu schaffen, in dem sie sich dann zeigen und schließlich auch weiterentwickeln können. Das bedingt, dass der Kommunikationsanteil des Kindes als gleichwertig akzeptiert wird, dass seinem Beitrag ein Spielraum gesichert wird, in dem er zur Geltung kommen kann. Konkret bedeutet dies, dass die Erwachsenen nicht vorschnell glauben, schon zu

wissen, was das kleine Wesen da will, sondern eine Haltung des umfassenden „Zuhörens“ auf der Ebene aller Sinne pflegen, der Zurückhaltung des Eingreifens, wodurch verhindert werden kann, dass man die vorschnellen Einsichten sofort in Handlungen umsetzt. Zudem gehört Geduld dazu, die Handlungen der Kinder entstehen zu lassen. Zusammen nenne ich das eine Pädagogik des Innehaltens. Sie gibt dem Kind den Raum vor, in den es sich mit seinen Handlungs- und Verständigungsmöglichkeiten hinein entwickeln kann.

Gemeinsam geteilte Erfahrung

Um zu begreifen, wie Kinder sich an den Möglichkeiten, die das soziokulturelle Umfeld gibt, beteiligen, müssen Erwachsene dabei sein, wenn Kinder Erfahrungen machen. Da Kindern im Alter zwischen null und drei die Sprache als Verständigungssystem nur ansatzweise zugänglich ist, heißt das: Man kann von ihren Erfahrungen nur wissen, wenn man dabei ist, während sie sie machen. Man braucht also einen Bereich gemeinsam geteilter Erfahrungen. Die Erfahrung mit den Kindern teilen, heißt, versuchen nachzuvollziehen, was sie bei ihren Tätigkeiten erleben und denken könnten. Dazu reicht es nicht nur anwesend zu sein. Beim Sicheinfühlen in das situationsbezogene Handeln entstehen bei den Erwachsenen Vorstellungen darüber, was sich im Kopf des Kindes abspielen könnte. Doch nicht die spontane, einführend erworbene Deutung ist der Zielpunkt der gemeinsam geteilten Erfahrung, sondern die sprachliche oder nichtsprachliche Verständigung über das, was dem Kind dabei wichtig gewesen sein könnte. Über diesen Prozess der Verständigung, der aus der gemeinsam geteilten Erfahrung hervorgeht, gibt der Erwachsene auch dem Kind die Gelegenheit, seine Erfahrungen mit denen der Erwachsenen

zu teilen. Gemeinsam geteilte Erfahrung erfordert also zweierlei: Einfühlende Bezugnahme auf eine Handlungssituation des Kindes und einen wechselseitigen Verständigungsprozess, in dem einerseits der Erwachsene die Erfahrung des Kindes zu verstehen versucht, andererseits das Kind an den Erfahrungen des Erwachsenen, der dabei ist, über den Verständigungsprozess teilnimmt.

Erfahrung ist ein komplexer Prozess

Anfängergeist

Die frühkindliche Bildungssituation wird in hohem Maße dadurch bestimmt, dass kleine Kinder zunächst in allen Bereichen der Welt- und Lebenserfahrung Neulinge sind. Sie können zunächst weder auf individuelle und erst recht nicht auf sozial übliche, kulturelle Muster der Erfahrung zurückgreifen. Sie sind in der Situation, dass sie Erfahrungsmuster erst entwickeln, und dies können sie dadurch, dass sie immer wieder Erfahrungen machen, die sie mithilfe ihrer Beziehungspersonen und des Weiteren, kulturellen Umfeldes strukturieren. Diese Erfahrungen sind dem Kind nicht bewusst, sondern gleichermaßen einverleibt. Sie stehen einfach auf Anforderung von außen zur Verfügung, werden durch Situationen abgerufen, die so ähnlich sind wie diejenigen, in welchen sie entstanden sind.

Auf die Situation des Neulings, des Novizen, der viele Erfahrungen zum ersten Mal macht und sich ein Repertoire von Erfahrungen anlegt, die in einem soziokulturellen Umfeld notwendig sind, sind sie vorbereitet. Sie bringen nämlich eine Basisausstattung mit auf die Welt, die ihnen ermöglicht, unmittelbar aus all ihren Erfahrungen zu lernen. Und solange sie im Bereich der Sprache noch nicht vollständig zuhause sind,

haben sie auch keine andere Möglichkeit, als durch Erfahrung zu lernen. Zu dieser Grundausstattung gehören:

- ▶ die Möglichkeiten der körperlichen Bewegung, des Handelns und der sinnlichen Erfahrung;
- ▶ die Möglichkeit, die emotionale Bedeutung der täglichen Lebensereignisse zu erfassen und zu differenzieren;
- ▶ eine elementare Kommunikationsfähigkeit von Anfang an;
- ▶ die Speicherung ihrer Lebenserfahrungen in Mustern, die wieder erkannt und typisiert werden können;
- ▶ ein ständiges Bedürfnis, Neues und Unbekanntes kennenzulernen.

Auf der Basis dieser Grundausstattung dienen die ersten Lebensjahre dazu, das unmittelbar bedeutsame, soziale und sachliche Lebensumfeld, in dem sich das Kind bewegt, in all seinen Eigenschaften und Möglichkeiten kennenzulernen. Lernen im Geist des Neulings ist in erster Linie Erfahrungslernen in einem Bereich, der bisher unvertraut war. Je älter die Kinder werden, desto mehr mischt sich das Novizenlernen mit dem Lernen durch Übernahme dessen, was andere schon vorgedacht haben.

Frühkindliches Wissen ist (implizites)

Handlungswissen

Frühkindliches Wissen ist in allererster Linie Handlungswissen, Wissen, welches daraus hervorgeht, dass das Kind sich in der Welt orientiert und orientieren muss, in der es lebt.

Man schränkt den Wissensbegriff zu sehr ein, wenn man unter Wissen nur das Wissen versteht und in Erwägung zieht, welches von einer Generation auf die andere übertragen wird. Dabei wird das alltägliche Hintergrundwissen übersehen, welches notwendig ist, damit dieses

kulturelle Wissen überhaupt verstanden werden kann. Die Bedeutung dieses Alltags- und Hintergrundwissens, sowie seine Entstehung, sind die Herausforderung, vor welche die Frühpädagogik die Erforschung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse stellt. Denn es entsteht – als Erfahrungswissen – weitgehend durch das Handeln der Kinder in der ihnen gegebenen Umwelt und wird in der Regel nicht intentional durch Erwachsene vermittelt. Die Erwachsenenwelt schafft allerdings die Rahmenbedingungen, unter welchen dieses Handeln stattfindet. In der Folge dieses Grundgedankens stellen sich weitere Fragen, insbesondere:

- ▶ Wie werden aus diesem – vorwiegend impliziten und vom Kind selbst gesteuerten – Handlungswissen Gedanken, die gedacht und weitergesagt werden können?
- ▶ Wie spielt es mit den Gedanken anderer – also dem kulturellen Erbe – zusammen?
- ▶ Wie können Erwachsene den Rahmen so gestalten, dass Kinder vielfältige, sinnvolle Hintergrunderfahrungen machen können?

Frühkindliches Wissen ist (implizites)

Alltagswissen

Ganz kleine Kinder lernen zum größten Teil in Alltagszusammenhängen, also in Situationen, die nicht unmittelbar auf einen Lernprozess ausgerichtet sind; und sie lernen sehr vieles, ohne ein Bewusstsein davon zu haben. Ja man könnte bei ihnen sagen, ihr Lernen besteht zu einem wesentlichen Teil auch darin, allmählich ein Bewusstsein von den Lernprozessen zu erlangen, die stattfinden. Und, wenn man genauer darauf blickt, dann ist jedes „Lernen aus Erfahrung“ mit einem Prozess verbunden, in dem die gemachten Erfahrungen vor das Bewusstsein treten, damit man darüber nachdenken kann, was man erfahren hat.

Das bedeutet nun, dass wir nicht weiter so tun können, als ob Lernen vornehmlich bewusst, systematisch in hierarchisch aufeinander folgenden Schritten stattfinden würde und systematisch vermittelt werden könnte.

Auch hier besteht die gegenwärtige Herausforderung darin, die Gleichzeitigkeit und Komplexität aufeinander abgestimmter Prozesse zu begreifen und zu unterstützen.

Die Sinnperspektive des Erfahrungslernens

Im Erfahrungslernen ist es der Handlungszusammenhang, der dem Kind die Sinnperspektive eines Ereignisses oder einer Sache erschließt. Handlungen, die ins Alltagsgeschehen eingebettet sind, eröffnen den Kindern die Bedeutung, die Dinge oder Ereignisse im soziokulturellen Umfeld ihres Alltags haben. Da dieses Alltagsgeschehen Teil kultureller Praktiken ist, sind Alltagserfahrungen und kulturelles Lernen nicht voneinander zu trennen.

Kulturelles Lernen und individuelle Weltkonstruktion

Die frühe Kindheit ist vor allem die Zeit, in der Kinder das grundlegende Erfahrungswissen sammeln, das sie für das Leben in einer Kultur benötigen. Indem Erfahrungslernen in gegebenen Handlungszusammenhängen stattfindet, erfährt es eine soziale und kulturelle Prägung. Insofern kann man nie von einem natürlichen Lernen sprechen. Das Kind handelt sich gleichsam in die kulturellen Formen hinein. Es sind diese Formen, an die sein zunächst ungezieltes Handeln stößt, die Handlungen zulassen oder abweisen. Durch immer wieder Handeln entstehen Handlungsmuster, die das bewegungsmäßige Negative der kulturellen Form bilden. Man darf sich jedoch diesen Prozess des handlungsmäßigen Abtastens nicht nur im Sinne eines Ab-

bildens vorstellen, sondern eher als zureichende Konstruktion. Verinnerlichung und Repräsentation der jeweiligen Handlungsmuster ermöglicht Freiheitsgrade des Handelns. Sie können in neuen Handlungen variiert und differenziert werden. Sie können mit anderen Handlungsformen kombiniert werden. Umgekehrt lassen sie sich auch geeigneten Umwelten einschreiben. Auf diese Weise prägen sich nicht nur Lernwelten in subjektive Handlungsmuster ein, sondern werden Umwelten auch durch individuelle Gestaltungsprozesse sukzessiv verändert.

Das kumulative Erfahrungswissen wird individuell strukturiert und führt zu individuell variierenden Weltkonstruktionen. Diese werden aber intersubjektiv dadurch aufeinander abgestimmt,

- ▶ dass kulturelle Vorgaben zu personenübergreifenden, vergleichbaren Mustern führen (geteilte Erfahrungsbereiche, die kulturell synchronisiert werden);
- ▶ dass interindividuelle Unterschiede über kommunikative Prozesse, insbesondere durch Sprache, verglichen und aufeinander bezogen bzw. abgebildet werden können.

Über Kommunikation wird Erfahrung sozial und kulturell synchronisiert.

Die andere Logik des Erfahrungswissens

Geht nicht von einzelnen Elementen aus

Kleine Kinder setzen ihr Bild von der Welt nicht aus einzelnen Elementen zusammen. Sie fügen nicht die Brust, den Mund und den Arm der Mutter zusammen, um daraus eine Fütterungssituation zu „konstruieren“. Vielmehr erleben sie die Stillsituation als ein integriertes Ereignis, das – wenn es sich öfter gleichartig wiederholt – wiedererkannt werden kann. Es bekommt dann allmählich typische Züge, die erwartet werden.

Das Baby ist möglicherweise verwirrt, wenn sich die Situation nicht so abspielt, wie sie sich gewöhnlich abspielt. Nur wenn solche stabile Ereignismuster gewonnen werden, können sich im Laufe der Zeit daraus einzelne Elemente herausheben. Das Erfahrungsmuster differenziert sich.

Keine mechanischen Ursache-Wirkungszusammenhänge

In der Stillsituation hängen die Ereignisse so zusammen, wie sie in den Stillhandlungen zusammengehören. Da ruft zwar auch eine Geste die nächste hervor. Aber die haltende Hand der Mutter ist nicht die Ursache dafür, dass das Baby beruhigt saugt, auch wenn es da eine plausible Verbindung gibt. Genauso wenig ist das Saugen des Babys die kausale Ursache dafür, dass die Mutter zufrieden ist – auch wenn auch hier ein Zusammenhang nicht verleugnet werden muss. Vielmehr ist es wohl so, dass eine Geste des Babys von der Mutter in einer bestimmten Weise „verstanden“ wird und sie dann aus diesem Verständnis heraus reagiert. Und umgekehrt gilt es natürlich auch, dass das Baby die Gesten der Mutter – im Rahmen seiner Erfahrungsmöglichkeit – „versteht“ und in seiner Weise darauf antwortet. Aus den Kreisläufen einer solchen Verständigung können dann sehr stabile Verbindungen hervorgehen, die so wirken, wie wenn sie kausal wären.

Erfahrungsmuster bilden sich durch Einschränkung

Ein Fluss, der durch verschiedene Landschaften fließt, wird durch diese jeweils anders eingeschränkt, durch ein steiles Gefälle anders als durch eine Ebene, durch Felsen anders als durch einen sich stauenden See, durch sich verteilende Flussarme wiederum anders als durch einen Canyon. Der Fluss hat in der jeweiligen

Landschaft ein typisches Bild. So ist es auch mit menschlichem Verhalten. Die zunächst unendlichen und ungezielten Möglichkeiten werden durch die Bewegungsmöglichkeiten des Körpers, durch die Interaktionen mit bestimmten anderen Menschen, durch Gegenstände, die nur bestimmte Handlungsweisen zulasse, eingeschränkt. Und so entstehen Handlungsmuster, die auf den Kontext einer gegebenen (einschränkenden) Situation abgestimmt sind. Einschränkungen grenzen ein, halten aber innerhalb ihrer Grenzen Spielräume offen. Man muss schon zu Formen von Zwang greifen, um auch diese Spielräume zu verschließen. Aber selbst unter Androhung von Gewalt, kann man im zwischenmenschlichen Bereich nicht sicher sein, dass der Betroffene nicht doch noch eine Abweichung findet, mit der er sich einen – vielleicht sehr kleinen – Spielraum ergattert. Im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern oder auch Kindern untereinander kann man oftmals ein Aushandeln dieser Einschränkungen und Spielräume erleben.

Variation und Selektion

Wenn Kinder vor neuen Situationen stehen, besinnen sie sich auf Erfahrungen, die in ähnlichen Situationen bereits einmal irgendwie wirksam waren und versuchen sie auf die neue Situation zu übertragen. Passen sie nicht, erzeugen sie Variationen davon oder kombinieren sie neu in der Hoffnung, dass dabei etwas herauskommt, was eine geeignetere Lösung sein könnte. Durch das Ausprobieren wird dann das aussortiert, was sich ungeeignet erweist. Das Spiel von Variation und Passung oder Aussortieren gelingt umso besser, je größer und differenzierter der Vorrat an Erfahrungsmustern ist, die für den Prozess des Auswählens, Variierens oder Neukombinierens zur Verfügung stehen.

Bildung des Erfahrungslernens als Evolution

Der Prozess der Erfahrungsbildung aus vorhandenen Erfahrungsmustern, die durch neue Anforderungen herausgefordert, neu kombiniert und den gegebenen Rahmenbedingungen angepasst, beziehungsweise herausortiert werden, gleicht einem Evolutionsprozess. Seine Merkmale sind: Er geht von vorhandenen Erfahrungsmustern aus, variiert diese, sortiert dabei weniger geeignete Variationen durch Ausprobieren aus und setzt den Prozess so lange fort, bis eine befriedigende Lösung gefunden wurde. Der Prozess wird zwar durch vorhandene Erfahrungsmuster und die einschränkenden situativen Bedingungen „determiniert“, ist aber prinzipiell offen hinsichtlich der neuen Lösungen, die dabei herauskommen können: Freiheitsgrade-Spiel.

Kreativität des Erfahrungslernens

Wenn Kinder (das Gleiche gilt aber auch für Erwachsene) neue Erfahrungen machen, greifen sie zunächst auf Handlungs- und Denkmuster zurück, die sie schon haben. Wenn keine unmittelbar passenden zur Verfügung stehen, dann suchen sie nach vergleichbaren, die dann so lange abgewandelt oder auch neu zusammengesetzt werden, bis sie passen. Ein Bastler, der keinen Hammer zur Hand hat, nimmt einen Stein oder einen anderen geeigneten Gegenstand, ein Tisch, der zusammengebrochen ist, wird mit Stühlen, Balken oder anderen Versatzstücken, die zur Verfügung stehen, unterstützt. Ein Kind, das sich nicht erklären kann, wie die Babys sich im Mutterbauch ernähren, nimmt die ihm bekannte Vorstellung von den Krümeln, die vom Tisch fallen, und verlegt sie in den Mutterleib: Das Baby isst die Krümel. Je mehr Muster an Erfahrung man gesammelt hat, desto mehr Vorräte hat man, aus welchen neue mögliche Handlungs- und Denkweisen zusammengesetzt werden können.

Dieser Prozess des Vergleichens, Mischens und Neukonstruierens spielt sich in der Vorstellung ab. Deshalb sind Vorstellen, Spielen, Gestalten, Planen wichtige Prozesse, in welchen die Erfahrungsmuster flexibel gemacht und für neue Situationen zurecht gedacht werden können.

Die Entstehung einer „Theorie“¹ der Welt

Frühkindliche Bildung besteht also im Wesentlichen aus Erfahrungslernen durch Beteiligung an den Möglichkeiten des soziokulturellen Umfeldes: Bildung aus erster Hand. Erst mit der Sprache gibt es ein Wissen aus zweiter Hand, also ein Wissen, das bereits symbolisch strukturiert zur Übernahme vorliegt. Erfahrungswissen muss strukturiert werden, bis es auch in Sprache gefasst, sprachlich gedacht und als „Theorie“ formuliert werden kann. Theoretisches Wissen muss hingegen mit vorangegangenen oder darauf folgenden Erfahrungen verknüpft werden, damit es sinnvoll verstanden und verwendet werden kann.

Das Erfahrungswissen der Kinder entsteht aus der Ausbeutung ihrer sinnlichen Erfahrungen in Alltagszusammenhängen. Indem sie erfassen, wie die Dinge zusammenhängen, in welchen Kontexten sie sich im Allgemeinen befinden, wie sie üblicherweise geformt und wozu sie gebraucht werden können, entsteht in ihren Köpfen eine sinnliche Ordnung der Wirklichkeit – Kategorisierungen und Abstraktionen der Wahrnehmungserfahrungen –, mit der Kinder bereits denken, bevor sie überhaupt sprechen. Diese Erfahrungen durchlaufen Umwandlungen, bis

¹ Hier wird der Begriff der „Theorie“ in einem sehr weiten Sinn gebraucht, im Sinne von Denkszusammenhängen, die aber nicht streng logisch gedacht sein müssen.

sie schließlich symbolisch gefasst und sprachlich gedacht werden können.

Jede Erfahrung, die kleine Kinder neu machen, geht von einem konkreten Handeln innerhalb einer gegebenen Situation aus. Diese „Handlungsmuster“ können weiter gedacht werden. Den Weg der Kinder ins Weltwissen könnte man daher knapp und abstrakt als einen Weg beschreiben, der von den Alltagserfahrungen zu Beschreibungen dieser Erfahrungen mithilfe abstrakt theoretischer Symbolsysteme führt, wenn sie entsprechend sozial, kulturell und institutionell unterstützt werden:

- ▶ Handlungs- und Sinneserfahrungen sind der Ausgangspunkt von Erfahrungswissen.
- ▶ Sie werden in bedeutungsvollen Bildern und Szenen gelebten Lebens arrangiert, gespeichert und gedacht.
- ▶ In den Erinnerungen verbinden sie sich zu neuen Szenen.
- ▶ Die Sprache hebt sie vollends ins Bewusstsein und macht sie der bewussten Bearbeitung zugänglich.
- ▶ Sie ist aber auch das wichtigste Einfallstor für die Gedanken anderer, die nun, ebenfalls bewusster als vorher, in die eigenen Vorstellungen- und Denkwelten eingebaut werden können.
- ▶ Mit den versprachlichten Szenen und Bildern entstehen erste „Theorien“ über die Welt, die sich aus subjektiven Erfahrungen und darin gewonnenen Überzeugungen speisen.
- ▶ Verknüpft mit dem Wissen aus den kulturellen Speichern können sie an dem überprüft werden, was sich im Laufe der Geschichte an Überzeugungen angesammelt hat. Dadurch gewinnen sie soziale Verbindlichkeit.
- ▶ Dazu ist es notwendig, dass den Kindern alternative Denkmodelle zur Verfügung stehen.

- ▶ Im Verlauf des Wandels vom konkreten zum theoretischen Denken findet ein Kontextwechsel statt: vom Handlungskontext zum Theoriekontext.

Das so gewonnene Erfahrungswissen von der lebenden, und der unbelebten materiellen Welt, der kulturellen und der sozialen Welt, bildet die Grundlage allen späteren Wissens bis hin zum wissenschaftlichen Wissen.

Kultur des Lernens

Die Unterstützung frühkindlicher Bildungsprozesse kann sich daher keinesfalls nur auf die Förderung bestimmter Kompetenzen beschränken, sondern bedarf einer Kultur des Lernens,

- ▶ die den Kindern die Ausbildung all ihrer Kräfte – des konkreten, ästhetischen, narrativen und theoretischen Denkens – ermöglicht;
- ▶ die ihnen dafür eine anregende Umwelt sichert;
- ▶ die Menschen zusammenführt, die sich als Partner des kindlichen Anfängergeistes verstehen, die ihnen zuhören und antworten;
- ▶ die Institutionen einrichtet, die nicht nur gute Absichten vermitteln und entsprechende Standards erreichen wollen, sondern sich als Orte gemeinsamen Lernens verstehen;
- ▶ die sich auf eine soziale Gemeinschaft stützen kann, die den Kindern ein Recht auf die Beteiligung an ihren Bildungsprozessen sichert;
- ▶ die die Verantwortung einer Öffentlichkeit einfordert, den Kindern ihre sachlichen und sozialen Erfahrungsräume nicht zu verriegelt.

Eine Gesellschaft, die sich verändert, deren zukünftige Probleme heute in vielen Bereichen noch nicht abzuschätzen sind, braucht Menschen, die in der Lage sind, mit den Werkzeugen des Anfängergeistes ein Leben lang umzugehen und die

neu zu gewinnenden gesellschaftlichen Erfahrungen mit dem bereits vorhandenen kulturellen Expertenwissen zu verknüpfen. Sie braucht Bildung durch Beteiligung von Anfang an.

Schluss

Erfahrungen sind weitgehend implizit. Wenn sie bewusst gebraucht werden sollen, dann müssen sie bewusst *gemacht* werden. Aus Handlungen müssen Vorstellungen oder sprachlich formulierbare Gedanken werden. Bei den allerjüngsten Kindern geht das (noch) nicht von selbst. Sie müssen die Werkzeuge und Mittel erst erwerben, mit welchen sie ihre impliziten Erfahrungen denken und dem Bewusstsein näher bringen können. Es sind die Erwachsenen, die sich als Dolmetscher dieser kindlichen Erfahrungswelt daran beteiligen. Tun sie dies nicht, dann bleiben die Erfahrungen der Kinder im Dunklen. Menschen, die mit den Kindern in Beziehung stehen, die an deren Erfahrungswelt teilnehmen und sie an der soziokulturellen Erfahrungswelt teilnehmen lassen, die sich mit ihnen verständigen und zur Sprache bringen, was sie verstanden haben, sind wichtige Vermittler. Sie machen aus geteilter Geschichte Geschichten, die erinnert werden können. Sie stellen sich als das externe Gedächtnis zur Verfügung, das ihre Geschichten nicht nur als erlebte Geschichte, sondern auch als erinnerte möglich macht, in der sich die Kontinuität des Kindes spiegelt. Wo sich keine solchen Dolmetscher zur Verfügung stellen, kann man die Leistungen der Kinder an ihrem Bildungsprozess auch nicht erkennt und sie erscheinen als Wesen, die man kompetent machen muss. Das Bild vom Kind als einem Erforscher seiner gegebenen Umwelten stimmt also nur

dann, wenn es sich auf dieses Erfahrungslernen bezieht und wenn es Menschen gibt, die es zulassen, unterstützen, herausfordern. Eine Pädagogik des Innehaltens darf also nicht nur passiv verstanden werden. Sie schafft nicht nur Raum und Zeit für kindliches Tun, nicht geteilte Erfahrungswelten und ein vielfältiges Hören, sondern auch ein Antworten, einen Prozess der Verständigung über das, was Erwachsenen und Kindern bedeutsam ist, sowie der Antworten, der Anregungen und Herausforderungen, die an die gemeinsam geteilte Erfahrungswelt anknüpfen. Um ein Wort des englischen Kindertherapeuten Winnicott abzuwandeln, der davon sprach, dass es in einem übertragenen Sinne das Baby ohne die Mutter nicht gäbe, möchte ich behaupten: Das – forschende, eigenständige, fantasievolle – Kind gibt es nicht ohne die Erwachsenen.

Literatur

- Bateson, G. 1982: Geist und Natur. Frankfurt a. Main.
Bruner, J. 1987: Wie das Kind sprechen lernt. Bern u. a.
Damasio, A. R. 1994: Descartes' Irrtum. München.
Dürr, H.-P. 2004: Auch die Wissenschaft spricht nur in Gleichnissen. Freiburg u. a.
Edelman, G. M. 1993: Unser Gehirn – Ein dynamisches System. München.
Lakoff, G./M. Johnson, 1998: Leben in Metaphern – Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg.
– 1999 : Philosophy in the Flesh; New York.
Nelson, K. 1996: Language in Cognitive Development; Cambridge MA.
Schäfer, G. E. (Hg.) 2007: Bildung beginnt mit der Geburt. 2. veränd. Auflage. Weinheim, Basel 2005. Nachdruck Berlin.
– 2008a: Lernen im Lebenslauf, Expertise für die Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags Nordrhein-Westfalen.
– 2008b: Beruf Erzieherin. In: Kindergarten heute. H. 4. S. 8–13
–, M. Alemzadeh/H. Eden/D. Rosenfelder 2008: Die Natur als Werkstatt – Über Anfänge von Biologie, Physik und Chemie im Naturerleben von Kindern. Berlin u. a.
Singer, W. 2002: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt a. Main
– 2003: Ein neues Menschenbild? Frankfurt a. Main
Tomasello, M. 2002: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a. Main