

Bildungsprozesse in der frühen Kindheit

(7005) GStD, GStL, HStD, HStL

Di, 16–18 Uhr, H2

Diese Vorlesung gehört zu den Grundvorlesungen, die für den Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit, Jugend, Familie angeboten werden. Sie ist gleichfalls gedacht als eine allgemeinpädagogische Veranstaltung für Grund-, Hauptstudium Lehramt oder Diplom. Für das Lehramtsstudium und Diplom-Grundstudium kann ein Schein durch Klausur erworben werden.

Inhaltlich beschäftigt sich die Vorlesung mit den wissenschaftlichen Grundlagen frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse. Schwerpunkte werden sein: Bildung der Wahrnehmung, Bewegung und Handeln als Grundformen des Denkens, ästhetische Erfahrung, Spielen und Gestalten, musikalische Erfahrung, Sprache und Sprechen, frühe Formen des mathematischen und des naturwissenschaftlichen Denkens.

Vorläufige Gliederung

- Welche wissenschaftlichen Grundlagen werden verwendet?
- Frühkindliche Bildung – eine Einführung
- Das Bild vom aktiven Säugling
- Das Gehirn als Interface
- Bildung der Fern- und Körpersinne
- Bildung der emotionalen Wahrnehmung
- Ästhetische Erfahrung als Basis frühkindlicher Bildung
- Bildung aus erster und aus zweiter Hand
- Vom konkreten zum symbolischen Denken
 - Nachahmung
 - Sprechen
 - mathematisches Denken
- Bildung des Bewusstseins (entfällt)
- Bildung des Gedächtnisses (entfällt)
- Entwicklung als Evolution
- Sprache und Kultur – Kultur als externer Speicher
- Zugänge zum naturkundlichen Denken
- Die Entstehung des symbolischen Denkens (Sprache, Mathematik, Musik)
- Kulturelle Welten (soziale, sprachliche Kulturen, Natur als Erfahrungsfeld des Kindes)
Bildung oder Instruktion?

Welche wissenschaftlichen Grundlagen werden verwendet?

1. Kognitionsforschung, Säuglings- und Kleinkindforschung, Psychoanalyse, evolutionäre Anthropologie, Linguistik
2. Komplementarität verschiedener Forschungsansätze
3. Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung unterscheidet sich von angewandter Kognitionsforschung oder Psychologie. Die Aufgabe der Integration.
4. Ich werde mich an systematischen Themenstellungen orientieren, nicht nach Forschungssparten vorgehen.

1 Frühkindliche Bildung – eine Einführung

Unsere Bildungsvorstellungen sind traditionell auf den schulischen Rahmen ausgerichtet. *Vor-schulische Bildungsprozesse* werden allenfalls ausnahmsweise mit diesem Begriff umschrieben; man spricht lieber von Sozialisation, Enkulturation oder Lernen. Dadurch soll das Kind bildungsfähig werden, denn klassische Kriterien der Bildung, wie selbstreflexives und verantwortliche-kritisches Handeln lassen es nicht zu, daß den kleineren Kindern Bildung zuteil wird. Darum kümmert man sich erst nach seinem Schuleintritt.

1.1 Wiederaufnahme der Bildungsdiskussion¹

Als in den Achzigerjahren die Bemühungen um die Früherziehung, nach ihrem Aufschwung im Jahrzehnt davor, im wachsenden öffentlichen Desinteresse zu versickern drohten, erschien der von FTHENAKIS herausgegebene Sammelband »Tendenzen der Frühpädagogik« (1984). Er war das bislang letzte programmatische Signal einer Epoche, in der die Pädagogik der frühen Kindheit in wesentlichen Teilen nicht mehr von Pädagogen definiert wurde, sondern von Soziologen und Psychologen, die in diesem Bereich der Pädagogik die »realistische Wendung« (ROTH) besiegelten. Frühpädagogik erschien als Teil einer Familienforschung, in deren Zentrum die verschiedensten Formen eines familialen oder familienähnlichen Zusammenlebens standen. Sie stellte sich als ein Aspekt der Sozialisationsforschung vor, insoweit das kleine Kind in die Bedingungen seiner sozialen Umgebung hineinzuwachsen hatte. Sie zeigte sich als Anwendungsfeld immer differenzierter und kleinteiliger erfaßter entwicklungspsychologischer Forschungsergebnisse, vornehmlich zur kognitiven, sozialen und moralischen Entwicklung. Sie hielt sich ebenfalls als Experimentierfeld für eine Vielfalt familienergänzender Institutionen zur Verfügung, sei es im Umkreis öffentlicher Subventionen, sei es im Umfeld privater Selbsthilfeeinrichtungen. Und schließlich ließ sie sich auch von der Klage über veränderte Kindheiten und den kindheitszerstörenden Einfluß medialer Wirklichkeiten vereinnahmen. Die inhaltlichen Perspektiven der Frühpädagogik wurden dadurch gegenüber den traditionellen pädagogischen Themenstellungen, die vornehmlich den Kindergarten betrafen, entscheidend ausgeweitet und umfaßten von nun an das gesamte Erziehungsfeld von der Geburt bis zum Übergang in die Schule. Das war notwendig und hätte wohl ohne diese human- und sozialwissenschaftliche Hilfestellung nicht stattgefunden.

Andererseits hat sich Früherziehung dadurch zu einem nahezu unüberschaubaren Feld vielfältigster Reaktionen auf Einflüsse aus Familien, Institutionen und gesellschaftlichen Bedingungen aufgespalten. Fragen nach dem integrierenden Zusammenhalt dieser aspekthaften Vielfältigkeit, nach Erziehungs- und Bildungsprozessen, die es kleinen Kindern ermöglichen, in diesem brodelnden Feld aus Maßnahmen, Einflüssen und Bedingungen ein unverwechselbareres und eigenständiges, subjektives Profil zu gewinnen, konnten nur unzureichend und verkürzt gestellt werden, z.B. als Teilfrage einer Entwicklungslinie der kindlichen Identität (z.B. NEUBAUER 1993) bzw. des kindlichen Selbst (z.B. STERN 1992), oder als Grundannahmen über ein aktives Subjekt, das sich autonom in seiner Umwelt orientiert und situiert (zusammenfassend z.B. DORNES 1993).

Sechzehn Jahre früher war ein anderer Sammelband zur Früherziehung entstanden, also gerade zu der Zeit, als die Pädagogik der frühen Kindheit international engagiert diskutiert wurde. In diesem von BITTNER und SCHMID-CORDS zusammengestellten Band »Erziehung in früher Kindheit«² läßt sich in Teil VII (Kindergarten und Vorschulerziehung) die Wende von einer noch traditionell begründeten Vorschulpädagogik (ELISABETH BLOCHMANN), über die damals anstehenden neuen Aufgaben der Früherziehung durch den Wandel von Kindheit, Familie und Gesellschaft (ERIKA HOFFMANN) zu

1 Der erste Teil ist dem Aufsatz »Spielen, Gestalten, Lernen – Gedanken zum frühkindlichen Bildungsprozeß« entnommen, und um den letzten Abschnitt erweitert worden. Er ist in der ursprünglichen Form erschienen in: Ebert, S, Lost, Ch.: bilden – erziehen – betreuen, in Erinnerung an Erika Hoffmann; Pestalozzi-Fröbel-Verband 1996, S 125–142

2 Ich beziehe mich zunächst auf seine Erstfassung von 1968; später ist eine überarbeitete Neuauflage erschienen, Bittner/Harms 1985.

einem human- und sozialwissenschaftlich fundierten Verständnis für das frühe Kindesalter (FLITNER) nachvollziehen; also die Wende, die dann die Handbuchartikel der folgenden Zeit bis hin zu den »Tendenzen der Frühpädagogik« bestimmt. Die pädagogischen Autoren dieses Bandes eint aber noch ein Verständnis von einer anthropologisch und sozialwissenschaftlich differenzierten Kleinkindpädagogik, wie es ERIKA HOFFMANN in ihrem ersten Beitrag zu diesem Band kurz charakterisiert: »Aus verschiedenen Wissenschaften wächst uns sicheres Wissen über die Entwicklung in den ersten Lebensjahren zu. Biologie, Psychologie, Soziologie befassen sich mit dem Anfang des Menschseins – die Pädagogik muß die Ergebnisse der Einzelwissenschaften verarbeiten und zu eigenen Fragestellungen und Lösungsversuchen kommen.« (S. 18) Und diese eigenen pädagogischen Fragestellungen und Lösungsversuche zentrieren sich um die »Bedingungen und Zusammenhänge einer 'Bildungsförderung' im Vorschulalter« (FLITNER, S. 370, im selben Band). Diese kindliche Bildungstätigkeit zeigt sich – nach FLITNER – im täglichen »'Mitmachen' des Kindes, seiner Teilnahme an den Beschäftigungen der Erwachsenen« (372). Aber »... davor und daneben wird als die gediehlteste und vielfältigste Betätigung des Kindes nach wie vor das Spiel zu fördern und auszubauen sein.« (373) Sodann geht es um Sozialerziehung, Sprachbildung und die Frage frühen Lesenlernens.

Dieses Bildungsverständnis ist in der Diskussion der späteren Siebziger- und dann der Achzigerjahre zusehends aus der wissenschaftlichen Diskussion verschwunden. Es löste sich vornehmlich in eine Klärung der psychologisch definierten Lernbedingungen und Lernchancen auf. Auch in dem neu aufgelegten Band »Erziehung in früher Kindheit« (1985) wurde das Gespräch um ein frühpädagogisches Bildungsverständnis nicht weitergeführt. Bei der Revision der Beiträge blieben die Überlegungen BLOCHMANNS, HOFFMANNS und FLITNERS auf der Strecke. Sie wurden auch nicht durch aktualisierte bildungstheoretische Überlegungen ersetzt – es gab sie, soweit ich sehe, nicht – sondern sie machten neueren anthropologischen Beiträgen zur Bedeutung der frühen Kindheit Platz. Beide Bände – die hier nur exemplarisch für die Beiträge aus den Siebziger- und Achzigerjahre erwähnt werden – stehen in der Tradition einer human- und sozialwissenschaftlichen Vertiefung der Frühpädagogik. Doch sei ein wesentlicher Unterschied nicht übersehen: Während die »Tendenzen der Frühpädagogik« nahezu ungebrochen das Konzept einer Adoption der Frühpädagogik durch die Sozialwissenschaften vorantreibt, bleibt der Band »Erziehung in früher Kindheit« dem früheren Anliegen treu, zu einer »Erweiterung und Vertiefung des menschenkundlichen Fundaments der Früherziehung« (BITTNER in seinem Vorwort, S. 21) auf aktuellem Stand beizutragen. In einer an NOHL anknüpfenden pädagogischen Menschenkunde wird eine eigene pädagogische Perspektive gegenüber der Psychologie, der Psychoanalyse oder der Ethnologie gesucht, auch wenn diese Perspektive nicht mehr so weit gefaßt ist, daß sie die Bildungsdiskussion mit enthält.³

Wiederum zehn Jahre nach dem revidierten Band »Erziehung in früher Kindheit« hat nun der Autor des vorliegenden Beitrags versucht, diese Tradition wieder aufzugreifen und das Anliegen einer humanwissenschaftlich und teilweise auch sozialwissenschaftlich vertieften pädagogischen Reflexion mit der Bildungsdiskussion neu verknüpft. Ziel war, psychologische (und in geringerem Maße sozialwissenschaftliche) Teiluntersuchungen, wieder zu übergreifenden pädagogischen Fragestellungen zusammenzufügen (SCHÄFER 1995a).

Inzwischen hat die Bildungsdiskussion neuen Auftrieb bekommen. Die Effektivität des deutschen Schulsystems steht auf dem Prüfstand. Die TIMSS (Third International Study in Math an Science, 1997) hat den deutschen Schülern nur mittelmäßige Leistungen bescheinigt. Insbesondere das schlechte Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie hat eine neue Debatte über Bildung in der frühen Kindheit entfacht, obwohl diese Studie keine Aussagen über diesen Zeitraum zulässt.

1.2 Wann beginnt Bildung?

Wenn ich Bildung mit der Geburt beginnen lassen will, sollte ich wenigstens andeutungsweise klären, was ich darunter verstehen möchte.

³ Wo es darüber hinaus in der frühpädagogische Diskussion noch um kindliches Lernen ging, wie im Situationsansatz, meinte man vorwiegend soziales Lernen, dem ein sachliches Lernen untergeordnet war. Doch wurde auch hier versäumt, eine Bildungstheorie für das frühe Kindesalter zu entwickeln (vgl. Schäfer 1995 b).

»Die Antwort beginnt mit einer Setzung: *Bilden ist sich bilden...*« (Hervorhebung G.E.S.) Dabei sollte der Anteil der frühen Stadien »nicht geleugnet werden, denn 'ausschließen' läßt er sich nicht. Das kleine Kind ist in ungleich höherem Maße sein eigener Lehrmeister, als es später der Schüler sein wird – und vieles davon ist nicht nur Entdeckung und Übung von Fähigkeiten, sondern deren eigentümliche Gestaltung, die 'sich bilden' genannt zu werden sehr wohl verdient: in der Sprache, in der Aufmerksamkeit für andere Menschen, im Spiel der Einbildungskraft, in der Empfänglichkeit für Musik, für die Schönheit der Dinge, für die Rätsel und Wunder der Natur.« (v. Hentig 1996, 39)

An anderer Stelle dann präzisiert v. HENTIG Bildung darüberhinaus als »... *geistige Verarbeitung der Erfahrung*« (v. HENTIG 1996, 59). Wenn man – zum einen – unter geistiger Verarbeitung all das versteht, was in unserem Gehirn und mit seiner Hilfe an Umwandlungen unserer Sinneserfahrungen geschieht, wenn man – zum zweiten – den Geist nicht von vorneherein (und mit welchen Gründen auch?) mit dem Verstand in eins setzt, dann muß man wohl davon ausgehen, daß geistige Verarbeitung spätestens mit der Funktionsfähigkeit unseres Gehirns beginnt, und das wäre vermutlich bereits irgendwann während des intrauterinen Lebens.

So gesehen kann dann Bildung, als ein Prozeß der geistigen Verarbeitung, der auf die Welt und das Welterleben Bezug nimmt, tatsächlich mit der Geburt beginnen. Bildung hat dann etwas mit *eigenen* Wahrnehmungen, *eigenen* Überlegungen, *eigenen* Entscheidungen zu tun. Der Begriff »Bildung« weist darauf hin, daß man sich durch diese eigenen Wahrnehmungen, Überlegungen und Entscheidungen selbst hervorbringt.

1.3 Schritte einer Beschreibung

Diesem Prozeß der Bildung als Bedeutungsgewinnung durch eigene Verarbeitung will ich mich nun beschreibend nähern.

- 1) Man kann nicht gebildet werden, bilden muß man sich selbst. Wenn man also beim Kind von Bildung sprechen möchte, muß es Wirklichkeit erfahren können, die ihm etwas bedeutet.

Die Bedeutung einer Sache für das Kind kann nun nicht einfach in der Sache selbst liegen, oder die gleiche sein, wie für uns Erwachsene. Das ist z.B. das Problem, wenn wir uns mit Kindern im Vorschulalter um Friedenserziehung oder Umweltschutz bemühen. Für uns Erwachsene liegt der Sinn im Frieden oder in der geschonten Umwelt. Es fragt sich jedoch, welchen Sinn ein solches Thema für das Kind macht. Hat Frieden oder Umweltschutz eine begreifbare Bedeutung im Rahmen dessen, was das Kind in seinem Alltag als bedeutsam erfährt?

Nehmen wir ein »wildes« Tier, einen Hund, einen Tiger oder einen Wolf. Wir wissen, daß diese Tiere für Kinder vielerlei bedeuten können: Sie mögen Objekte unerträglicher Angst sein; Totentiere, in deren Schutz sich Kinder stellen; symbolisch aufgeladene Wesen, die seine Träume und Phantasien bevölkern; Märchenfiguren, die gezähmt oder verwandelt werden können und vieles andere mehr. Was bedeuten dem Fünfjährigen dagegen der Hund in der Ökologie des Hauswesens, der Artenschutz oder die biohygienische Funktion des Wolfsrudels?

Wenn es beim Kind um Sinn geht, dann steht ein subjektiver Sinn voran. Erst wenn das Kind einen solchen erfahren hat, dann wird es auch bereit sein, sich den objektiven Sinndimensionen zuzuwenden. Erst wenn Kinder eine emotionale Beziehung zu Tieren oder Pflanzen entwickelt haben, die sie gesehen, erlebt, vielleicht sogar gehegt und gepflegt haben, können wir davon ausgehen, daß es ihnen auch wichtig wird, Tiere und Pflanzen in ihrer Vielfalt zu erhalten.

- 2) Damit *Sinn und Bedeutung* entstehen, müssen ein subjektiver Prozeß von Bedeutungssuche und -findung, sowie ein sozialer und sachlicher Prozeß der Herausforderung durch Be-Deutungsangebote zusammentreffen. Dies gilt bereits für das Neugeborene, welches durch die Art und Weise, wie man mit ihm umgeht, erste Erfahrungen über seine Bedeutung im Zusammenhang seines Umfeldes macht: Die Fütterung des Säuglings nach einem abstrakten Vierstundentakt rhythmisiert das Kind in einen anderen Bedeutungshorizont ein als ein Bemühen zwischen Mutter und Kind einen gemeinsamen Rhythmus zu finden. Das Verhältnis des Kindes zu sich, wie zu seiner umgebenden Welt wird auf solche Weise grundlegend bedeutungsvoll abgestimmt.

Dies Bedeutungserfahrungen werden durch die folgenden Erfahrungsprozesse weiterentwickelt oder korrigiert. Die Ausgangsstruktur kindlicher Bildung ist damit sehr individuell und von den ersten Welt- und Selbsterfahrungen abhängig.

- 3) Neuer Sinn entsteht dadurch, daß bestimmte Erfahrungen, die ein Kind bereits für sich als bedeutungsvoll erlebt hat, mit neuen Sachbezügen verknüpft, und dadurch den Sinnhorizont auf diese ausweitet. Bereits erfahrene Bedeutungen werden auf neue Situationen ausgedehnt und dadurch erweitert oder differenziert. Die Erfahrungen, die ein Kind mit Natur sammeln konnte, bilden den Ausgangspunkt für neue Begegnungen und werden durch diese verändert. Wer als kleines Kind immer wieder erfahren hat, »nicht richtig malen« zu können, wird sich schwer tun, bildnerischen Tätigkeiten einen guten Sinn abzugewinnen.

Deshalb spielt in allem was Kinder tun und erfahren, die Vorgeschichte eine so wichtige Rolle für die Entdeckung von Sinn. Sie ist das Reservoir, aus dem heraus Sinn- (oder auch Unsinn-) Vermutungen an neue Situationen herangetragen werden. Wenn Erwachsenen daran gelegen ist, daß Kinder einen Sinn in den Dingen finden, die sie tun, sollten sie diese Sinnvermutungen oder Sinnunterstellungen der Kinder aufnehmen, sie gegebenenfalls danach befragen, welche Bedeutung sie einem Ereignis geben. Wir machen – umgekehrt – kindliche Bildung als subjektives Ergreifen von Wirklichkeit unmöglich, stören oder erschweren sie zumindest, wenn wir einfach – aufklärend – das, was *wir* für den Sinn der Sache halten (Umweltschutz z.B.) an die Stelle der – ungehörten – Sinnvermutung der Kinder stellen (meinetwegen auch in der pädagogischen Absicht, das Kind vor falschen Weltbildern oder Irrtümern zu bewahren).

- 4) Wenn Bildung von Erfahrungsmustern ausgeht, die sich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einem Kind gebildet haben, dann hat es Bildung nicht nur mit logisch-rationalen Prozessen zu tun, sondern mit allem, was zur subjektiven Erfahrungsbildungen beiträgt. Dazu gehören sinnliche Wahrnehmung, emotionales Erleben, Erfahrungen aus sozialen Beziehungen genauso, wie all das, was wir im engeren Sinn vernünftiges Denken nennen. Auf die frühe Kindheit bezogen bedeutet diese, daß wir den klugen Einfällen der Kinder genausoviel Beachtung schenken müssen, wie ihren Träumereien; ihre eigenen und manchmal eigentümlichen Wahrnehmungsweisen verdienen ebenso Aufmerksamkeit, wie ihre Gewohnheiten und Rituale; den Geschicklichkeiten oder Ungeschicklichkeiten ihres Körpers kommt gleichermaßen Bedeutung zu wie ihrem Singen, Tanzen, Malen oder Basteln; ihren sozialen Sensibilitäten kommt in diesem Rahmen der gleiche Stellenwert zu, wie ihrer Fähigkeit für sich zu sein.
- 5) Bei alledem bleibt selbstverständlich, daß es Aktivität und subjektive Bedeutsamkeit im Bildungsprozeß nicht gäbe, wenn da nicht Dinge, Gegenstände, Wirklichkeitsbereiche wären, die diese Aktivität und Bedeutsamkeitssuche herausforderten. Diese Dinge aus der realen Lebenswelt unserer Kinder tragen den Stempel unserer Geschichte. Ein Auto, ein Puppenwagen oder ein Schaukelpferd werden Kindern nur deshalb als Spielzeug angeboten, weil sie bedeutungsvolle Plätze in der Geschichte unserer Kultur einnehmen. Modernes Massen- und Konsumspielzeug wird ebenfalls nur begreifbar vor dem Hintergrund der Industrialisierung der Spielzeugproduktion. Die Dinge transportieren viele – historisch, kulturell oder ökonomisch zu entdeckende – Bedeutungsschichten.

Bildung entsteht aber nicht dadurch, daß sich diese Traditionen – oder wenigstens die von Erwachsenen für wertvoll erachteten – in das Denken, Erleben und Tun der Kinder eingraben. Vielmehr müssen solche Dinge sich mit den subjektiven Sinnvermutungen und Sinnwünschen der Kinder verknüpfen, mit ihnen modifizierend in Austausch treten, bevor Bildung entstehen kann. Sie lösen nicht die kindlichen Sinnvermutungen einfach ab, sondern gehen mit ihnen vielfache Beziehungen ein. Ich kann es auch so ausdrücken: Im Bildungsprozeß begegnen sich die Geschichte eines Subjekts und die Geschichte einer Sache bzw. eines Ereignisses (die auch die wechselhaften Schicksale ihrer sozialen Bedeutungsgebung enthält) mit dem Ziel, eine neue Geschichte zu bilden, die aus beiden Perspektiven zusammengefügt ist.

1.4 Zusammenfassung

Als Subjekt ist man kein einfaches Produkt aus Anlage und Umwelt. Als drittes Element kommt ein *eigenes Tätigsein* hinzu. Seine Qualität entscheidet mit darüber, was aus den Dimensionen Anlage und Umwelt letztendlich hervorgeht. Für Bildungsprozesse dürfte es entscheidend sein, was unter diesem »eigenen Tätigsein« verstanden werden und wie es unterstützt werden kann. Dazu müssen wir uns Vorstellungen verschaffen.

Damit habe ich auch eine *Unterscheidung gegenüber Sozialisations- Enkulturations- und Lernprozessen* getroffen: Kleine Kinder können und müssen eine Menge lernen, um in ihrem sozialen und kulturellen Umfeld zurecht zu kommen. Beim Thema frühkindlicher Bildung stelle ich aber darüber hinaus die Frage, was im Kind oder außerhalb seiner selbst eigentlich geschieht, oder geschehen müsste, damit Dinge *für* Kinder bedeutsam werden und Kinder *sich selbst* als bedeutsam erleben können.

2 Das Bild vom aktiven Säugling

2.1 Verständigung, eine pädagogische Herausforderung durch den aktiven Säugling

Neuere Beobachtungen und Untersuchungen zur Entwicklung in der frühen Kindheit, insbesondere die Säuglingsforschung der letzten Jahrzehnte, haben dazu geführt, den Säugling und das Kleinkind als ein Wesen anzusehen, das sich seine Umwelt von Anfang an aktiv mit eigenen Mitteln aneignet. Dafür sprechen die vielen Kompetenzen der sinnlichen Wahrnehmung und ihrer Verarbeitung, sowie der zwischenmenschlichen Kommunikation, die man mit immer subtileren Untersuchungsmethoden bereits bei Neugeborenen nachweisen kann. Damit ist die Vorstellung von einem Säugling, der, von seiner Umgebung abgeschottet, nur wenig von seiner Umwelt wahrnimmt und vornehmlich des Schutzes bedarf, vielfältig widerlegt worden (stellvertretend für die hier einschlägige, umfangreiche Literatur: DORNES 1993). Obwohl solche Untersuchungen für unser Verständnis von Kindheit sehr bedeutsam sind, werden sie von der Pädagogik doch nur sehr peripher wahrgenommen. Sie scheint sich auf dreierlei typische Weisen damit (nicht) auseinanderzusetzen:

- 1) Sie ignoriert sie und wartet bis das Kind mündig genug geworden ist, um mit ihm über Sprache und Verstand zu kommunizieren. Ungeachtet einer pädagogischen Teildisziplin, der Pädagogik der frühen Kindheit, tut die systematische pädagogische Diskussion in der Tat so, als gäbe es keine frühe Kindheit oder als wären deren Probleme für ihre grundlegende Fragestellung ohne Bedeutung. Praktisch heißt das auch, sie überläßt das frühpädagogische Forschungsfeld weitgehend Entwicklungspsychologen und sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschern.
- 2) Das leitet dann – nahezu automatisch – zu einer zweiten Möglichkeit des erziehungswissenschaftlichen Umgangs mit dem veränderten Verständnis von frühester Kindheit. Man gibt vor, ein pädagogisches Milieu zu schaffen, in dem die aktiven Seiten des Kindes Entwicklungsmöglichkeiten finden. Das klingt fortschrittlich, endet jedoch zumeist in einer der beiden folgenden Lösungen: Entweder die Aktivität des Kindes wird auf ein äußeres Handeln reduziert, wobei die inneren Bewegungen gleichsam als automatische Folge an- oder überhaupt nicht gesehen werden. Oder, das aktive Kleinkind erscheint als ein entwicklungspsychologisches Konstrukt, dem bestimmte Möglichkeiten und Eigenschaften zugeschrieben werden und auf welche dann mit einem ebensolchen Konstrukt einer pädagogischen Umgebung geantwortet werden kann. Der größte Teil der derzeitigen frühpädagogischen Diskussion bezieht sich in dieser Weise auf Einrichtungen und Institutionen frühpädagogischer Erziehung von der Familie über die Kindertagesstätte bis hin zu betrieblichen Möglichkeiten von Kinderbetreuung.
- 3) Was das aktiv sich selbst entwickelnde Subjekt (Kind, Kleinkind, Säugling) ist, kann wohl nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern stellt ein Problem dar, das untersucht werden muß. Insbesondere verpflichtet es Eltern, Erzieher und pädagogische Forscher, die

Kinder in ihrer Eigentätigkeit (auf den verschiedensten Altersstufen) wahrzunehmen und zu beobachten, wie dies beispielsweise die Reggiopädagogen ausführlich tun und dokumentieren.

Der aktive Säugling, das sich selbst seine Wirklichkeit aneignende Kleinkind stellen damit die Pädagogik vor eine Aufgabe, die nicht mit institutionellen, sozialen Arrangements oder wissenschaftlichen Theoriekonstruktionen allein zu bewältigen ist, nämlich die nach der **Anerkennung** der kindlichen Aktivität im miteinander Umgehen.

Wie können sich Erzieher(in) und Kind im alltäglichen Umgang so verständigen, daß dabei die Eigeninterpretation der Wirklichkeit durch das Kind zum Tragen kommt und nicht übergangen oder durch die Meinung der Erwachsenen überdeckt wird?

Von dieser dritten Möglichkeit frühpädagogischer Überlegungen gehe ich im folgenden aus. Eine Verständigung – wie die gerade für notwendig erachtete – muß wohl, dem Alter der Kinder angemessen, weitgehend auf die Vermittlung durch sprachliche Logik verzichten. Deshalb wird sie in einem Feld anzusiedeln sein, das sich zwischen zwei Polen auszudehnen scheint:

1. **Verständigung auf der Basis der Einfühlung.** Dieses Modell wurde z.B. von WINNICOTT in einer pädagogisch fruchtbaren Weise in seinen Konzepten des Haltens, der primären Mütterlichkeit oder des intermediären Bereichs für die frühe Kindheit ausgearbeitet (vgl. zusammenfassend hierzu: SCHÄFER 1995 a).
2. **Verständigung auf der Basis eines »Kampfes um Anerkennung«.** Jeder, der kleine Kinder großgezogen hat, kennt solche Erfahrungen: Aggressivität, ja Haß, die sich im Erwachsenen einstellen können, wenn nicht herauszufinden ist, was einen Säugling umtreibt, während dieser erbarmungslos schreit und mit höchstmöglicher Heftigkeit alle Beruhigungs- und Einfühlungsversuche im Ansatz vernichtet.⁴

Wenigstens zwei grundlegende Fragen ergeben sich aus der Annahme des aktiven Säuglings und seiner Einbettung in eine Kommunikation, die diese Aktivität handelnd anerkennt:

- 1) Kann man noch der alten pädagogischen Denkfigur folgen, das Kind von der Unmündigkeit zur Mündigkeit zu *bringen*, oder muß man nicht vielmehr davon ausgehen, daß die Aktivität und Selbstkonstitution des Kindes von Säuglingsbeinen an uns dazu nötigt, davon auszugehen, daß Kinder und Säuglinge in jeweils spezifischer Weise bereits *mündig sind*? Für die Erziehung käme es dann darauf an, nicht Mündigkeit *fiktiv* (und pädagogisch wohlmeinend) schon immer zu unterstellen, sondern *tatsächlich* herauszufinden, auf welche Weise Mündigkeit im Kind – als Ausgangspunkt für ihre weitere Ausdehnung entlang den Möglichkeiten seines Alters und der individuellen Geschichte – gegeben ist. Man muß also das kleine Kind als einen auf seine Weise mündigen Kommunikationspartner ernst nehmen. Dieser Versuch trifft auf eine Schwierigkeit:
- 2) Wir wissen es nämlich nicht, was es für unser Verständnis von Kind- oder Menschsein, von Entwicklung, Lernen, pädagogischer Einwirkung oder Mündigkeit bedeutet, wenn wir davon ausgehen, daß das Bewußtsein für diese Prozesse nicht, noch nicht oder auch noch nicht voll zur Verfügung steht; ferner, daß es nur ein schmaler und relativ später Ausschnitt aus dem gesamten Feld innerer Verarbeitungsprozesse in pädagogische Beziehungsmöglichkeiten eingeht. Das heißt, daß eine über den kindlichen Verstand agierende Pädagogik weitgehend auf einem pädagogischen Miteinander – um es möglichst neutral auszudrücken – aufsitzt, das ganz anderer Qualitäten des Umgangs, der Verständigung und der pädagogischen Hilfestellung, als denen der Logik, der Einsichtsfähigkeit oder der rationalen Kontrolle bedarf?⁵ Der pädagogische Dialog, Verständigung in der frühen Kindheit brauchen also andere »Sprachen«, als nur die, die unser vernünftigt denkendes Bewußtsein zur Verfügung stellt.

4 Man denke auch an Kindesmißhandlungen, die aus solchem Haß hervorgehen können.

5 Mit solchen – sicherlich historisch gesehen nicht neuen – Überlegungen ein allzu glattes, systematisches pädagogisches Selbstverständnis zu beunruhigen, darin sehe ich den Stellenwert der Frühpädagogik für die Allgemeine Pädagogik und plädiere dafür, sie in deren Diskussionen mehr mit einzubeziehen.

2.2 Pädagogische Folgerungen aus dem Bild der Kinderforschung vom aktiven Säugling.

Die Kinderforschung der letzten zwei Jahrzehnte hat also das Bild eines aktiven, sich aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln bildenden Kindes herausgearbeitet. Diese Aussage ist inzwischen zu einem Gemeinplatz geworden. Ihre pädagogischen Konsequenzen jedoch können keinesfalls als geklärt angesehen werden. Vier Aspekte möchte ich hervorheben.

2.2.1 Das sich selbst entwickelnde kleine Kind

Neugeborene sind mit einigen Kompetenzen ausgestattet, mit denen sie erste Kontakte zu der Um- und Mitwelt aufnehmen können, die sich ihnen präsentiert. Sich selbst entwickeln heißt nun aber nicht, durch entsprechende Umweltreize dazu passende innere Programme abzurufen. Vielmehr differenzieren sich mit den ersten Lebenserfahrungen die Ausgangsstrukturen der Weltwahrnehmung und -Verarbeitung. Daraus entwickeln sich Formen des Welt- und des Selbstverständnisses, die die weitere Grundlage des kindlichen Bildungsprozesses bilden. In einem Kreisprozeß, der von der Summe vergangener Erfahrungen ausgeht, werden diese in der Begegnung mit neuen Ausschnitten von Wirklichkeit weiter verändert und bilden nun ihrerseits die Ausgangsbasis für die folgenden Erfahrungen. Dabei benutzt das Kind die Mittel, die ihm seine Umwelt vorgibt, wie ein Bastler passende Materialien im Sinn seiner Vorhaben umwandelt. Selbstbildung und Selbstentwicklung erfolgen daher im Rahmen der Möglichkeiten, die dem Kind von außen zugetragen werden, wie auch im Rahmen der Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster, die durch vorausgegangene Erfahrungen geschaffen wurden. Es gibt also nichts, was man in das Kind »hineinfüllen« oder, was dieses einfach übernehmen könnte.

2.2.2 Der kompetente Säugling

Voraussetzung für den sich selbst entwickelnden Säugling ist der »kompetente Säugling« (DORNES, 1993). Den hat uns die moderne Säuglingsforschung beschrieben. Gemeint ist, daß der Säugling mit einer Vielzahl von Möglichkeiten und Kompetenzen das Licht der Welt erblickt. Sie erlauben ihm, in einer Umgebung, die sich ausreichend auf ihn einstellt, von Anfang an Beziehungen einzugehen. Solche Kompetenzen finden sich vor allem im Bereich von Wahrnehmungs- und Bewegungsmustern.

»Kinder können bei der Geburt oder kurze Zeit später eine erstaunliche Vielfalt an Formen, Umrissen und Anordnungen von Linien voneinander unterscheiden. Und sie können lernen, sichtbare und hörbare Muster oder Schemata zu erkennen. Sie zeigten erhöhtes Interesse, wenn diese Schemata experimentell verändert wurden. Kleinkinder sind besonders empfänglich für Gesichtsformen und reagieren unterschiedlich auf normale und verzerrte Gesichter. Sie können nach wenigen Monaten oder sogar Wochen ihre Mütter von anderen weiblichen Erwachsenen unterscheiden« (GARDNER 1993, S. 64)

Kinder sehen Farben ähnlich wie Erwachsene, auch wenn das farbliche Unterscheidungsvermögen weiter verfeinert werden kann. Ihr Hörvermögen reagiert bereits auf feinste stimmliche Unterschiede – wie den zwischen stimmlosem –p– und stimmhaftem –b– zu registrieren. Auch wenn die Motorik bei Säuglingen beschränkt erscheint, gibt es doch motorische Handlungsmuster, die sich durch konkrete Handlungserfahrungen sehr rasch erweitern und ausdifferenzieren.

Solche Wahrnehmungs- und Handlungsschemata versetzen den Säugling in die Lage, vom Beginn seines extrauterinen Lebens an, seine Aufmerksamkeit auf seine Umwelt zu richten, sie ihr zu entziehen, durch Zu- oder Abwendung den Kontakt zu ihr zu regulieren und mit ihr in Austausch zu treten. Der Säugling sondert sich also nicht hinter einer dicken Reizschutzbarriere gleichsam autistisch ab, sondern steuert von sich aus seine Begegnungen mit der Umgebung. Er braucht einen Schutz vor zu vielen und zu heftigen Reizen nur insofern, als das Maß seiner Verarbeitungs Kompetenzen nicht überschritten werden sollte. Die pflegende Umwelt wird, so gut sie das kann, ihre Angebote so einrichten, daß der Säugling seine Aktivitätsmöglichkeiten nutzen kann, ohne überfordert zu sein.

2.2.3 Der wählende Säugling

Auch wenn Erfahrungen nur im Rahmen gegebener Bedingungen gemacht werden, ist das Kind diesen Bedingungen nicht einfach ausgeliefert, sondern »entscheidet« über sein Selbstwerden nach Maßgabe seiner subjektiven Welt- und Selbstdeutungen. Selbstverständlich meint entscheiden dabei keinen rational abwägenden Prozeß, sondern ein Wählen entlang den Empfindungen und Eindrücken, die einem Kind überschaubar sind. Dabei spielen sein Gefühle eine besondere Rolle. Sie markieren nämlich jede seiner Erfahrungen im Lebensalltag so, daß ein Kind »weiß«, ob es ein Ereignis in dieser oder ähnlicher Weise noch einmal erleben will oder nicht. Dementsprechend werden es seine Gefühle veranlassen, sich einem neuen Ereignis zu- oder abzuwenden, je nachdem, welche Erfahrungen es dabei erwartet. Noch bevor also rationale und logische Erwägungen an Entscheidungen beteiligt werden (können), helfen Gefühlsmuster, Ereignisse einzuordnen und zu strukturieren: Sie bilden einen Leitfadens, an dem das Kind seinen Umgang mit der Welt orientiert.

Das Bild des aktiven, sich im Rahmen seiner Lebensbedingungen selbst entwickelnden Kindes, setzt also voraus, das Kind von Anfang an als ein auswählendes und damit seine Welt- und Selbsterfahrungen (be)deutendes und gestaltendes Individuum zu betrachten – auch wenn diese (Be-)Deutungen nicht im Sinne eines begründenden Denkprozesses verstanden werden können. Entscheidungshilfe gewähren die Gefühle, die mit allen Erfahrungen verknüpft sind.

2.2.4 Der kommunikative Säugling

Es reicht jedoch noch nicht aus, das Kind aktiv handelnd und seine Fähigkeiten einsetzend in einen Austausch mit der Umwelt zu verstricken. Dies alleine könnte gegebenenfalls auch bedeuten, daß Kinder das aktiv tun, was andere für es ausgewählt haben, oder, daß es das *tun* darf oder soll, was ihm andere zugedacht haben. Damit würde es zwar handeln, doch das Zentrum dieses Handelns würde ihm nicht zugestanden, nämlich das Tun aus einem eigenen Willen heraus. Ein Kind tut etwas, nicht nur, um jemandem zu Gefallen zu sein, nicht nur, um sich aktiv zu beteiligen, sondern weil irgend etwas in ihm dies tun will. Gemeint ist natürlich kein bewußter Wille, sondern eher eine innere Konstellation im Kind, die etwas herbeiwünscht oder etwas anderes ablehnt. Dieses Wollen verweist auf eine Bedeutung, die ein Tun für das Kind hat. In diesem Sinne ist der Säugling bereits ein Bedeutung suchendes Individuum.

Bedeutungen muß man aber auch finden können. Es muß also eine Verbindung zwischen einem Subjekt geben, das Bedeutungen sucht und Wirklichkeitsausschnitten, die sich bedeutungshaft präsentieren, deren Bedeutungen man auch finden kann. Es findet also eine Art Hin und Her zwischen dem suchenden kindlichen Subjekt und einer Wirklichkeit statt, die Bedeutung signalisiert. Dieses be-deutende Hin und Her zwischen dem Subjekt und einem Stück Welt nennen wir üblicherweise Kommunikation. Kommunikation ist nicht nur an Sprache gebunden. Es gibt viele Formen auch nichtsprachlicher Verständigung.

Kinder sind von Anfang an Bedeutung suchende Wesen. Sie suchen nach möglichen Bedeutsamkeiten von Wirklichkeitsausschnitten für sich. Wirklichkeit wird von ihnen als etwas erfahren, das zu ihnen spricht. Es besteht also ein ständiges Band der Kommunikation zwischen Kind und Umwelt.

Daß dies bereits für das Neugeborene gilt, dafür sorgt die mütterliche Fürsorge. Ihm begegnet die Welt in Form der Mutter, bzw. der Person, welche die Mutterfunktion einnimmt. So gesehen ist es die wichtigste Aufgabe der Beziehung zwischen Mutter und Kind, dem Kind diese Bedeutungssuche und Bedeutungsgebung der Welt zu ermöglichen. Dies gelingt in dem Maße, in dem die Mutter sich selbst und die Wirklichkeit dem Kind so präsentiert, daß dies das Kind als einen sinnvollen Beitrag zur Deutung seiner Welt verstehen kann. Die fraglose Geborgenheit des Kindes in einem vorprogrammierten, intrauterinen Austausch wird also nach der Geburt durch einen Austausch zwischen dem Kind und seiner Umwelt (-Mutter) ersetzt, der sich nicht nur auf Ernährungs- und Pflegehandlungen beschränkt, sondern eine Kommunikation eröffnet, durch welche die Welt für das Kind bedeutsam strukturiert wird. So gesehen bietet beispielsweise ein rigider Vierstunden-Fütte-

rungsrhythmus dem Säugling eine andere Grundlage für sein erstes Bild von der Welt, als die gemeinsame Suche von Mutter und Kind nach einem Rhythmus, der für beide verträglich ist.

2.2.5 Zusammenfassung

Fasse ich zusammen, dann verlangt das Bild vom aktiven, seine eigene Entwicklung mitformenden und mitbestimmenden Kind nicht nur, daß es erlebend, denkend und handelnd an den Umgang mit Teilen der Wirklichkeit herangeführt wird, sondern darüber hinaus, daß es als ein Wesen anerkannt wird, das seine Welt bedeutsam wahrnimmt, das selbst in diesem Rahmen darüber mitbestimmt, wie es mit dieser Welt umgeht. Dies wiederum nötigt dazu, anzuerkennen, daß bereits der Säugling in einen intensiven Kommunikationsprozeß mit seiner Umwelt verstrickt ist. Die Säuglingsforschung der letzten Jahrzehnte hat – vornehmlich durch die Möglichkeiten der Videotechnik vorangetrieben – die nichtsprachliche Kommunikation zwischen dem Kind und seiner Mutter sichtbar gemacht. Ich halte es für die wichtigste Aufgabe der frühen Kinderpflege, die Basis für einen sinnvoll erlebten, konstruktiven Dialog des Kindes mit seiner Umwelt zu legen. Konstruktiv meint dabei, daß das Kind die Erfahrungen aus diesem Dialog als brauchbare und subjektiv befriedigende Bausteine für sein Selbstwerden in dem Ausschnitt einer Umwelt erleben kann, in den es hineingeboren ist.

2.3 Das postmoderne Kinderbild

In jüngster Zeit wurde der Begriff des postmodernen Kinderbildes in die frühpädagogische Diskussion eingeführt⁶ Auch wenn man diese Begrifflichkeit vielleicht nicht für unproblematisch halten mag, lohnt es sich doch, zur Kenntnis zu nehmen, was mit diesem Begriff gemeint sein kann:

- Gesucht wird nicht mehr ein wissenschaftliches Allgemein- oder Durchschnittskind, sondern ebenso der Reichtum individueller, geschlechtlicher, sozialer oder kultureller Variationen.
- Damit gibt es auch keine einheitlichen Lernwege mehr, sondern vielfältige, je nach den gegebenen Voraussetzungen einzelner Kinder oder sozialer Gruppen.
- Der Ausgangspunkt für Bildungsprozesse sind nicht mehr nur definierte soziale oder gesellschaftliche Ziele, sondern die Ressourcen, die ein Kind durch seine biografischen Lebenserfahrungen bereits mitbringt.
- Ziele für Bildungsprozesse sind nicht allgemein definierte Normen, sondern Möglichkeiten, die Kinder auf Grund ihrer Voraussetzungen und unter Berücksichtigung differenzierter Bildungsprozesse erreichen können.
- Bildungsprozesse werden nicht nur in und durch Institutionen angestoßen, sondern ereignen sich auch in alltäglichen Situationen. Es gibt jedenfalls keinen Grund mehr, nur dem schulischen Lernen Bildungsprozesse zuzutrauen.
- Bildungsprozesse sind Teil von sozialen Prozessen.
- Allem zugrunde liegt ein Bild vom Kind, das reich und kompetent genug ist, seine Bildungsprozesse selbst voranzutreiben, wenn wir ihm dazu interessante Anlässe, soziale Unterstützung und sachliche Herausforderung anbieten.

2.3.1 Die deutsche frühpädagogische Diskussion – »Das Kind als Akteur seiner Entwicklung«

Eine historische Linie

Das, was DAHLBERG, MOSS und PENCE mit dem »postmodernen Kinderbild« beschreiben, wird in der deutschen Diskussion unter dem Begriff des »Kindes als Akteur seiner Entwicklung«⁷ seit den sieb-

6 Vgl. Insbesondere Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, Pence, Alan: Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Postmodern Perspectives.; London, Philadelphia, 1999.

7 Insbesondere war es die Arbeit von Klein und Kautter »...«, die diesen Begriff in die deutsche Diskussion einführte.

ziger Jahren diskutiert und weiter entwickelt. Es ist das Kinderbild, welches bereits damals einen Gegenpol gegen funktionsorientierte und wissenschaftsorientierte Tendenzen in der Frühpädagogik begründete und eine kindorientierte Perspektive in der Pädagogik der frühen Kindheit untermauerte. Seine historischen Wurzeln reichen bis zu ROUSSEAU, PESTALOZZI und FRÖBEL. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts formulierte es die reformpädagogische Diskussion neu, im frühpädagogischen Bereich insbesondere MARIA MONTESSORI und die Waldorfpädagogik. Durch die Psychoanalyse – die in besonderem Maße die grundlegende Bedeutung der frühen Kindheit für die menschliche Entwicklung hervorhob – erhielt dieses Bild in der Folge eine empirisch-wissenschaftliche Begründung. Der Einfluss der Psychoanalyse auf die (früh)pädagogische Diskussion erlebte in der Bildungsdiskussion der sechziger und siebziger Jahre eine Hochzeit. Aus der Begegnung reformpädagogischen Denkens, der Psychologie PIAGETS und der psychoanalytischen Pädagogik entstand dann auch die Formulierung vom »*Kind als Akteur seiner Entwicklung*« bei KLEIN, KAUTTER et al.

Durch die Ergebnisse der beobachtenden Säuglings- und Kleinkindforschung, durch Entwicklungspsychologie, Hirnforschung und Sprachforschung hat die Idee vom Kind, das etwas kann und das seine Entwicklung, eingebettet in soziale und kulturelle Bezüge, in hohem Maße mitbestimmt, neue Unterstützung bekommen.

Damit wird die Aufmerksamkeit der Erwachsenen einerseits auf die Selbstbildungspotenziale gelenkt, welche die Kinder in ihre Bildungsprozesse einbringen. Zwei von ihnen seien beispielhaft an dieser Stelle hervorgehoben:

- Die Möglichkeiten, durch sinnliche Erfahrungen sich ein eigenes Bild von der Welt zu machen, bilden den Ausgangspunkt kindlicher Welterforschung (Selbstbildungspotenzial: sinnliche Wahrnehmung).
- Die Möglichkeiten sich mit der sozialen Umwelt auszutauschen sind rudimentär bereits mit der Geburt gegeben. Sie zu nutzen – sowohl mit Gleichaltrigen, als auch mit Erwachsenen – ist eine wichtige kindliche Resource, um Bildungsprozesse voranzubringen (Selbstbildungspotenzial: soziale Verständigung).

Andererseits wird durch Neurobiologie und Säuglingsforschung hervorgehoben, dass Gehirn und Denken des Kindes nicht einfach einer individuellen oder kollektiven Entwicklungslinie folgen, sondern die Erfahrungen widerspiegeln, die ein Kind in seiner konkreten soziokulturellen Umwelt macht. Damit wird auf die besondere Bedeutung hingewiesen, welche die Herausforderungen der Mitwelt für den kindlichen Bildungsprozess darstellen.

Weder ist Bildung ein Prozess, der sich allein aus den Potenzialen der Kinder entfaltet, noch ist Bildung einfach der Niederschlag soziokultureller Verhältnisse im Körper und Geist des Kindes. Indem man einerseits Kinder in ihren Ressourcen wahrnimmt, diese andererseits im Kontext gegebener Möglichkeiten ausdifferenziert, ergibt sich eine Vielfalt individueller kindlicher Denk- und Handlungsweisen. Deren Anerkennung bildet die Grundlage und den Ausgangspunkt für alle weiteren Bildungsprozesse.

Konstruktivistische Wende

Insbesondere war es eine »konstruktivistische Wende« innerhalb der Wissenschaften, die es heute nicht mehr möglich macht, über pädagogisches Handeln nachzudenken, ohne das Kind als ein selbstständig denkendes und handelndes Wesen dabei zu berücksichtigen.

Es waren die Biologen MATURANA und VARELA⁸, die hervorhoben, dass jeder Organismus in sich eine Einheit bildet. Diese Einheit muss sich – zum einen – in jedem Augenblick selbst erzeugen. Tut sie das nicht, stirbt der Organismus. Zum zweiten muss der Organismus eine Verbindung zur Umwelt dauerhaft eingehen, um sich von dort das zu holen, was er zum Leben braucht. So gesehen gestaltet sich der Organismus selbst, zum einen auf Grund einer gegebenen biologischen Organisation, zum zweiten dadurch, dass diese Organisation einen Austausch mit der vorhandenen Umwelt

⁸ Maturana, H. R., Varela, F. J.: Der Baum der Erkenntnis. Bern, München, Wien 1987

ermöglicht. Der Organismus wird nicht von außen gemacht, sondern er macht sich selbst mit den Mitteln, die ihm durch seine (biologische) Organisation und seine Umwelt dazu zur Verfügung stehen. Er ist gleichzeitig autonom, indem er sich selbst aufbaut, wie auch abhängig, weil er dazu auf das angewiesen ist, was seine Umwelt möglich macht.

Überträgt man dieses Denkmodell auf den Menschen und insbesondere auf seine geistige Entwicklung, dann bildet sich der Mensch selbst, aber eben in der Auseinandersetzung mit den Einflüssen der gegebenen Umwelt.

Die Hirnforschung hat diesen Gedanken weiter geführt. Sie konnte, wenigstens für die ersten Lebensjahre des Menschen, zeigen, dass wir nicht nur mit bestimmten Programmen geboren werden, die uns ermöglichen, aus dem soziokulturellen Vorrat zu lernen. Vielmehr programmiert sich das Gehirn – ausgehend von den vorhandenen Programmen – selbst weiter, entsprechend den Anforderungen, welche die soziokulturelle Umwelt stellt. Die Programme wachsen also mit den Anforderungen mit. In gewisser Weise spiegelt damit das individuelle Gehirn die Möglichkeiten wider, die es im Laufe seiner Geschichte erfahren hat.

Diese Wissenschaftsauffassung, die davon ausgeht, dass ein Individuum – ausgestattet mit Basisprogrammen – sich entlang den Erfahrungen bildet, die eine soziale und eine kulturelle Umwelt bieten, nennt sich Konstruktivismus. Der Begriff des Sozialkonstruktivismus weist dabei besonders auf die Rolle der sozialen Umwelt bei diesen Bildungsprozessen hin⁹

Diese Skizze einer historischen Diskussionslinie hebt hervor, dass die Idee von der Eigenständigkeit des Kindes bei seiner Entwicklung nicht neu ist. Ihre Umsetzung jedoch hat einen starken historischen Wandel erfahren. »Hilf mir es selbst zu tun« sah bei MARIA MONTESSORI anders aus, als wir es heute – unterstützt von neuem Wissen – in die Tat umsetzen¹⁰, beispielsweise in der Reggio-Pädagogik oder in offenen Formen der Arbeit mit kleinen Kindern.

2.3.2 Die Rolle der Ästhetik

Ein wesentliches Merkmal der postmodernen Diskussion, ist eine **Wertschätzung ästhetischer Erfahrungen und ästhetischen Denkens**. Die Diskussion um die Postmoderne ging von Architektur und Kunst aus und führte zu einer Neubewertung des Ästhetischen in Kultur und Wissenschaft¹¹. Insbesondere wurde der Begriff von seinen Wertmaßstäben in der Kunst vor dem 20. Jahrhundert gelöst. Ästhetik bezeichnet nicht mehr bestimmte Ideale der Harmonie oder der Schönheit, sondern umfasst alle Ordnungen der Wirklichkeit, die mit Hilfe der Sinne geschaffen werden. Diese Perspektive ist – abgesehen von der Reggiopädagogik – in die gegenwärtige frühpädagogische Diskussion nicht ausreichend einbezogen worden. Dies zu tun, scheint jedoch aus mehreren Gründen bedeutsam:

- Zum einen hat die frühpädagogisch Tradition von FRÖBEL über MONTESSORI- und Waldorfpädagogik bereits auf die Bedeutung sinnlicher Erfahrungen für die frühkindlichen Bildungsprozesse hingewiesen.
- Zum zweiten ist es die moderne Kognitionsforschung, die deutlich macht, dass die ersten Erfahrung, die Kinder in dieser Welt machen, sinnliche Erfahrungen sind; diese sind die Basis der frühkindlichen Welt-Bilder und Basistheorien kindlichen Forschens. Dabei wird deutlich, dass Wahrnehmen bereits eine Form des Denkens ist. Mit Hilfe der Sinne wird die Wirklichkeit so geordnet, dass man mit ihr umgehen, sich in ihr orientieren und schließlich über sie nachdenken

9 In einer wissenschaftlich zu sehr vereinfachten Form wird der Begriff des Sozialkonstruktivismus allerdings auch so gebraucht, als würden Menschen **durch** ihre soziale Umwelt »konstruiert«. Vgl. die Auseinandersetzung mit dem Sozialkonstruktivismus, wie ihn Fthenakis und Gisbert auffassen, später in diesem Kapitel. Diese vereinfachte Auffassung ist aber mit dem Grundgedanken des Konstruktivismus nicht vereinbar, der ja gerade darin besteht, dass jedes Individuum ein Wesen ist, das eine Organisation besitzt, mit der es sich selbst bildet oder konstruiert.

10 Vgl. Schumacher, Ute: Montessoripädagogik als Konzeptionsansatz für Kindertagesstätten im Kontext aktueller Grundlagen zur frühkindlichen Bildung; Universität zu Köln 2004, unveröff. Diplomarbeit.

11 Wer sich über diese Hintergründe informieren will, sei auf die Arbeiten von Wolfgang Welsch hingewiesen; z.B. »Unsere postmoderne Moderne«, Freiburg 1987; »Ästhetisches Denken«, Stuttgart 1993³.

kann. Je vielfältigere und differenziertere Wahrnehmungen gemacht wurden, desto genauer kann gehandelt und gedacht werden. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit mit Hilfe der Sinne erzeugt ästhetische Ordnungen. Wahrnehmen ist also mehr, als nur das Öffnen der Sinnesorgane.

- Dieses Erfahren, Ordnen und Gestalten von Wirklichkeit mit ästhetischen Mitteln hat die Regiopädagogik zu einem ihrer Schwerpunkte ausgestaltet. Die Arbeit in den Ateliers mit den verschiedensten Werkzeugen, Materialien und Mitteln der Gestaltung bildet ein Zentrum der kindlichen Erforschung der Wirklichkeit. Die Vielfalt der ästhetischer Verarbeitungsweisen legt die Grundlagen für die Vielfalt kindlichen Fragens und Nachdenkens. Die sinnlich-ästhetische Verarbeitung von Wirklichkeit gibt der Neugier und dem Forscherdrang Nahrung.
- Eine weitere Diskussionslinie macht auf die Bedeutung ästhetischer Erfahrung aufmerksam. Sie geht auf den Philosophen GREGORY BATESON zurück¹²: Ästhetische Wahrnehmung erfasst die Wirklichkeit, ohne ihre Zusammenhänge zu zerstören.

Wenn man eine Schnecke unter ästhetischen Aspekten betrachtet, dann bleibt sie, zum einen, als Lebewesen erhalten, zum anderen kann man gleichermaßen auf alle Details dieser Wahrnehmungen eingehen, die man für wichtig erachtet. Untersucht man die Schnecke jedoch mit den Mitteln der Naturwissenschaft, so kommt man früher oder später an den Punkte, wo man sie zerlegen, das heißt, in ihrem lebendigen Zusammenhang zerstören muss. Beide Aspekte – der analytisch zergliedernde und der ästhetisch ganzheitliche – sind wichtig, wenn man beispielsweise Wissen über Natur gewinnen will: Man braucht die Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten, die wirken. Dazu muss man Wirklichkeitsausschnitte analysierend untersuchen und sie gegebenenfalls in immer kleinere Teile zerlegen. Man braucht aber auch die Einsichten, wie die einzelnen Aspekte eines Organismus zusammenhängen und eine lebendiges Ganzes ergeben. Dazu muss man ihn in seinem Zusammenhang erfassen und gegebenenfalls vorstellen oder simulieren. Ein erster Schritt dazu ist die ästhetische Wahrnehmung.

Diese Wahrnehmung von Zusammenhängen bezieht sich aber nicht nur auf die Zusammenhänge einzelner Individuen, sondern auch auf die Zusammenhänge zwischen Individuen und ihren Umwelten.

3 Das Gehirn als Interface

Gewöhnlich wird das Gehirn als ein Apparat betrachtet, der für uns die Verbindung mit der Außenwelt herstellt. Es verarbeitet unsere Sinneserfahrungen, bildet Vorstellungen von der Wirklichkeit, in der wir uns befinden, und entwirft Pläne, wie wir uns, unser Verhalten oder die Welt verändern können.

Aber das ist nur die eine Hälfte seiner Tätigkeit. Genau genommen nimmt es nämlich eine Vermittlerposition ein. Es reguliert das Zusammenspiel zwischen unseren inneren Prozessen und unserem Verhältnis zur Außenwelt. Auf einer biologischen Ebene muss es die Aktivität, die wir auf die Außenwelt richten, mit den Notwendigkeiten der Regulation unserer organischen Systeme vermitteln – mit den Rhythmen des Kreislaufs, des Atems, des Schlafens und des Wachens, denen der Nahrungsaufnahme und -verarbeitung, sowie der Sexualität – um nur die wichtigsten zu nennen. Auf der Ebene der Sinne und der Emotionen entwickeln wir eine Erfahrungswelt. In Erinnerungen gespeichert, liefert sie die Modelle für den Umgang mit Wirklichkeit, die sich im Laufe einer Biografie bewährt haben. Auf der Ebene des Denkens speichert sie all die Vorstellungen, Annahmen, »Theorien«, Verarbeitungsprozesse, die wir aus unseren Kontakten mit der Welt gewonnen haben.

»Das Hirn nimmt eine Zwischenstellung zwischen der äußeren und der inneren Welt des Körpers ein. Die Sinnesorgane empfangen aus der äußeren Umwelt Informationen, die zu den posterioren Teilen der Hirnhälften geleitet werden. Sämtliche Informationen, die von den verschiedenartigen sensorischen Rezeptoren empfangen werden, werden auf jenen Teil des primären Kortex projiziert,

¹² »Mit *Ästhetik* meine ich Aufmerksamkeit für *das Muster, das verbindet*.« (Bateson, G.: Geist und Natur – Eine notwendige Einheit. Frankfurt, Main 1982, S. 16)

der speziell für die jeweilige Sinnesmodalität zuständig ist; danach wird die eintreffende Information mit anderen Informationsbruchstücken verbunden. Dies geschieht vor allem in den Assoziationsfeldern der posterioren Teile der Himsphären. Integriert mit den Erinnerungsspuren früherer Erfahrungen wird dieses Wissen über die Außenwelt an den frontalen Assoziationskortex weitergeleitet, der die motorischen Programme steuert. Diese Programme werden auch durch Informationen aus der inneren Welt des Körpers beeinflusst. Diese werden zuallererst im Hypothalamus registriert und sodann im limbischen System mit weiteren Informationen assoziiert, bevor sie zum frontalen Kortex weitergeleitet werden. Dies ist die Quelle unserer inneren Motivation, die eng mit dem persönlichen Gedächtnis, der Emotion und dem Bewusstsein zusammenhängt. All diese Prozesse sorgen dafür, dass das präfrontale System unser Verhalten zu steuern vermag, und zwar nicht lediglich auf der Basis der aktuellen äußeren und inneren Bedingungen, sondern auch auf der Grundlage früherer Erfahrung.¹³

3.1 Regulation des inneren Milieus

- 1) Auf der biologischen Eben sorgt das Gehirn dafür, dass die lebenswichtigen Prozesse durch die Kontakte mit der Außenwelt nicht wesentlich gestört werden. Wir können uns der Welt nur zuwenden, solange diese Prozesse – Atmung, Kreislauf, Gleichgewicht, Schlaf-Wach-Rhythmus, Hormonkreisläufe usw. – in ihren vorgesehenen Grenzen weiterlaufen. Die Kontakte des Individuums zur Außenwelt dürfen diese Lebensgrundlagen nicht außer Kraft setzen.
- 2) Deshalb greifen Gehirnprozesse über das vegetative Nervensystem auch in die Außenkontakte des Organismus ein und regulieren sie (nach Möglichkeit) so, dass sie die Prozesse zur Aufrechterhaltung von Leben und Gesundheit nicht wirklich beeinträchtigen.
- 3) Diese Regulationen erfolgen vornehmlich auf biochemischen Wegen, indem sie die Zustände des Gehirns beeinflussen.
- 4) Sie gehen vom Hirnstamm (Verlängerung des Rückenmarks) aus, in dem Herzschlag und Atem gesteuert werden. Wichtiger und für die innere Wahrnehmung dessen, was im Körper vorgeht wichtiger, sind dann Teile des Mittelhirns (Thalamus und Hypothalamus), die mit weiteren Hirnstrukturen zum so genannten Limbischen System verbunden sind.
- 5) Diese Systeme des Mittelhirns empfangen die vom Vorderhirn bearbeiteten Signale aus der Außenwelt wie die Signale unserer Körperzustände, also die des inneren Milieus. Über Empfindungen und Emotionen wird der Zustand des Körpers mit den Einflüssen abgeglichen, die das Gehirn aus der Außenwelt erreichen. So aufeinander bezogen werden sie im Gedächtnis gespeichert.

3.2 Die biochemische Sprache des Gehirns

Die biochemische Sprache des Gehirns, durch welche diese inneren Regulationen geleistet werden, verfügt über zwei wichtige Wege:

Zum einen gibt es stark gefächerte neuronale Verbindungen der einzelnen Kerne des Stamm und des Mittelhirns zu einer gewaltigen Vielzahl von Neuronen in anderen Gehirnbereichen. Das bedeutet, dass das, was diese Neuronen und Kerne aus dem Stamm- und Mittelhirn tun, breite Auswirkungen auf die anderen Bereiche des Gehirns – bis zum Vorderhirn – haben. Der Einfluss dieser Neuronen auf die anderen Gehirnfunktionen ist weitaus größer als der umgekehrte. Was von einem Rindenfeld des Vorderhirns geschieht, beeinflusst weit weniger diese basalen Regulationen, Empfindungen und Emotionen als das umgekehrt der Fall ist.

Zum zweiten arbeiten diese Verbindungen mit Neurotransmittern und anderen chemischen Botenstoffen, die von weiten Bereichen des Gehirns aufgenommen werden können. Man muss unterscheiden zwischen Neurotransmittern, die nur in einem eng begrenzten Bereich wirken und solche, die von vielen, weit verzweigten Kernen und Zentren des Gehirns aufgenommen werden. Die genannten Kerne und Systeme des Hirnstammes und des Mittelhirns haben also nicht nur einen brei-

¹³ Solms, Turnbull, Das Gehirn und die innere Welt; Düsseldorf, Zürich 2004, Walterverlag;; S. 45/46

ten Fächer an neuronalen Vernetzungen mit den Kernen und Zentren des Vorderhirns, sondern arbeiten auch noch mit Botenstoffrifen, die in weiten Teilen des Gehirns andocken können.

Zum dritten können biochemische Botschaften nicht nur über die Nervenzellen »versandt« werden, sondern auch über den Blutkreislauf. Hormone z.B., die an isolierten Stellen des Gehirns produziert werden, breiten sich auf diesem Weg diffus im gesamten Hirn aus, weil ja das ganze Hirn über den Blutkreislauf mit Sauerstoff versorgt wird.

Wegen dieser weiten Verbreitung, die biochemische Prozesse im Gehirn erfahren »... können alle Prozesse, die sonst im Gehirn ablaufen erreicht und gegebenenfalls auch beeinflusst werden. Biochemische Prozesse verändern den Gesamtzustand des Gehirns und regulieren weniger isolierte Funktionen.«¹⁴

3.3 Weitere Aspekte einer inneren Welt

Weil nun diese Bereiche des Stamm- und Mittelhirns nicht nur die aktuellen Verbindungen des Individuums zur Außenwelt regulieren, sondern auch im Gedächtnis festhalten, entstehen im Verlauf einer individuellen Biografie aus der biologischen inneren Welt weitere Dimensionen einer inneren Welt, welche die Erfahrungen des gelebten Lebens in inneren Strukturen festhalten. Die Regulation der Außenkontakte eines Individuums orientiert sich dann nicht mehr nur an den biologischen Notwendigkeiten, sondern ebenso an den Notwendigkeiten, die aus den Erfahrungen entstanden sind, die ein Individuum bis zum heutigen Zeitpunkt gemacht hat.

4 Bildung der Fern- und Körpersinne

4.1 Formen der sinnlichen Wahrnehmung

Was kann man also unter sinnlicher Wahrnehmung verstehen? Ich gehe davon aus, daß es drei Formen der Wahrnehmung gibt:

- 1) die Wahrnehmung über die Fernsinne (Augen, Ohren, Nase);
- 2) die Körperwahrnehmung, die Wahrnehmung der Wirkung, die ein Gegenstand auf den eigenen Körper ausübt;
- 3) die emotionale Wahrnehmung.

Ad (1) *Fernsinne*: Kognitionswissenschaftliche Forschungen – insbesondere aus der Neurobiologie – zeigen, daß Wahrnehmung die Wirklichkeit nicht widerspiegelt, sondern mit den Mitteln des Gehirns nacherfindet. Dazu werden Wahrnehmungsdaten in den Sinnesorganen in Teilinformationen aufgebrochen, in verschiedensten spezialisierten Zentren des Zentralen Nervensystems parallel verarbeitet und schließlich wieder zu einem Gesamtbild integriert. Es kann dabei nur aufgenommen werden, wofür entweder durch die genetische Ausstattung, mehr aber noch durch Lernprozesse, auch Interpretationsmuster zur Verfügung stehen. Das bedeutet, daß Wahrnehmung aus vergangenen Erfahrungen lernt. Dabei spielen die Fernsinne mit den somatosensorischen und den emotionalen Wahrnehmungen zusammen. Je vielfältiger etwas wahrgenommen wird, desto informativer ist das Wahrnehmungsbild.

Ad (2): Einen zweiten wesentlichen Sinnesbereich bilden die *Wahrnehmungen des Körpers*. Dazu gehören die der Körpergrenzen, des Tastsinns und der Temperatur. Sie werden erweitert durch die Empfindungen der inneren Befindlichkeit des Körpers. Diese differenzieren sich in solche der Raumlage und des Gleichgewichts, der Körperspannungen und Körperrhythmen, sowie des Wohl- oder Mißbefindens innerer Organe.

Ad (3): Der dritte Bereich ist der der *emotionalen Wahrnehmung*. Dabei wird diese als *Wahrnehmung von Beziehungen* verstanden, die *zwischen* Personen, oder einer Person und ihrer sachli-

¹⁴ Solms/Turnbull sprechen – in Anlehnung an Mesulam (1998) von zustandsabhängigen Funktionen des Gehirns in Gegenüberstellung zu kanalabhängigen Funktionen (vgl. a.a.O., S 48)

chen Umwelt, bestehen. Emotionen verleihen diesen Beziehungen Struktur: Liebe/Haß, Wut oder Angst z.B. sind als wahrgenommene Gefühle einerseits Zeichen von Beziehung; andererseits zeigen sie diese in einer situationsbezogenen, qualitativ abgestuften Form, die als emotionaler Ausdruck erkennbar wird. Über Einfühlung wird die emotionale Wahrnehmung zur zwischenmenschlichen Verständigung gebraucht und benötigt.

Die Fernsinne interpretieren die Wirklichkeit als *Wirklichkeit außerhalb des Körpers*. Die Wahrnehmung über die Tast- und Körpersinne registrieren die *Wirkungen, die eine Wirklichkeit auf diesen selbst ausübt*. Die Realität des Wahrgenommenen bleibt dabei relativ dunkel. Im Vordergrund steht die Antwort des Körpers. Die emotionale Wahrnehmung schließlich richtet sich auf ein *Dazwischen*, auf die Beziehungen zwischen einem Subjekt und etwas anderem. Alle diese Wahrnehmungsweisen wirken zusammen und entwerfen ein vielschichtiges Bild der menschlichen Wirklichkeit.

4.2 Bildung der Fernsinne – Auch wahrnehmen muss gelernt und fortentwickelt werden

4.2.1 Frühe Entwicklung der Wahrnehmungsweisen

In der Entwicklung erscheinen die drei oben unterschiedenen Wahrnehmungsformen in einer nicht allzu präzisen Abfolge:

- 1) Die Grundlage der Körperwahrnehmung wird früh in der 12.–15. Schwangerschaftswoche gelegt. Sie bildet die Wahrnehmungsbasis, die bereits vor und nach der Geburt voll ihre Aufgaben erfüllt und daher erste Orientierungen gibt.
- 2) Die Wahrnehmungen der Fernsinne funktionieren ebenfalls bereits gegen Ende der Schwangerschaft. Sie müssen aber nach der Geburt noch eine Phase der Feinabstimmung durch die konkret gegebene Umwelt durchlaufen (Epigenese). Das bedeutet, daß z.B. das Sehen als Entziffern von Wahrnehmungsmustern bis zu einem gewissen Grad gelernt werden muß.
- 3) Auch emotionale Wahrnehmung ist in globalen Affektmustern (z.B. Erschrecken, orale Gier, erbarmungslose Aggressivität) bereits mit der Geburt gegeben. Sie wird – vielleicht am stärksten von allen Wahrnehmungsweisen – aber erst durch konkrete Erfahrungen ausgeformt. Vermutlich wird emotionale Wahrnehmung durch die anderen, etwas früher ausgebildeten Wahrnehmungsbereiche vorstrukturiert, geleitet, möglicherweise sogar geeicht.

Wahrnehmen lernen

Wir wissen aus Untersuchungen über frühe Sinneserfahrungen (vornehmlich der visuellen und der taktilen), daß die frühe Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeiten auch auf äußere Anregung angewiesen ist. Ohne anfängliche Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen durch ausreichende Umweltreize, bleiben diese ungenau im Hinblick auf die Anpassung an spezifisch gegebene Umweltbedingungen.

In zweierlei Hinsicht muß Wahrnehmen gelernt werden:

1. Als Anpassung des Wahrnehmungsapparats an gegebene körperliche und außerkörperliche Bedingungen. Dies geschieht in den ersten Lebenswochen und führt zu *unveränderlichen Strukturierungen* des ZNS. Damit dies geschieht reichen durchschnittliche Umweltbedingungen aus.
2. Als Feindifferenzierung durch Lernprozesse, die im ZNS zu *reversiblen Strukturierungen* führen. Der Grad der Feindifferenzierung hängt stark von den inneren Bedingungen und den äußeren Herausforderungen ab. Z.B. verlangen künstlerische Arbeitsbereiche lebenslange, differenzierende Übung und Ausbildung.

Die Bedeutung komplexer Wahrnehmungen

Ein Grundtenor der Literatur zur Wahrnehmungsforschung läßt sich etwa folgendermaßen zusammenfassen: Wahrnehmen ist ein breit angelegter, innerer Verarbeitungsprozeß, an dem die

Sinnesorgane, Gefühle, Denken und Erinnerung beteiligt sind. Es gibt kein Wahrnehmen als einfaches Abbilden der Außenwelt. Wahrnehmen ist Wählen, Strukturieren, Bewerten, Erinnern und sachliches Denken in einem. Deshalb muß man es bereits als eine Form der inneren Verarbeitung, als eine Art des Denkens ansehen (wenn man Denken nicht nur auf rationales Denken beschränkt).

Dieser innere Prozeß der Wahrnehmungsverarbeitung ist nun, nach den Zeugnissen der Neurobiologie, so angelegt, daß er nicht unbedingt auf präzise Informationen über die wahrgenommene Wirklichkeit angewiesen ist. Vielmehr sind Lebenssituationen vielfältig und vieldeutig. Darauf scheint die Verarbeitung unseres Gehirns in besonderer Weise eingestellt: Sie filtert sich die Informationen, die sie braucht, aus vielschichtigen Bedeutungszusammenhängen heraus. Unklarheiten in Teilwahrnehmungen werden z.B. dadurch präzisiert, daß Wahrnehmung in der Alltagswirklichkeit vielsinnlich erfolgt: Es werden eben nicht nur visuelle, sondern auch akustische, körperliche, atmosphärische oder gefühlsmäßige Informationen gleichzeitig aufgenommen und verarbeitet, sodaß sie sich gegenseitig stützen und verbessern können. Dadurch werden benötigte Informationen verlässlicher. Andererseits strukturieren Erinnerungen aus vorausgegangenen Erfahrungen die augenblicklichen mit. Sie ergänzen Lücken, manchmal zum Vorteil, manchmal allerdings auch zum Nachteil der aktuellen Wahrnehmung (eine Erinnerung kann z.B. die aktuellen möglichen Informationen überlagern und dadurch einschränken).

4.2.2 Kinder brauchen vielfältige Wahrnehmungen

Ein erster Schluß aus solchen Überlegungen: Kinder brauchen vielfältige und vielverzweigte Erfahrungsmöglichkeiten. Ein isoliertes Üben von Einzelfunktionen reißt diese nicht nur aus dem Zusammenhang des netzförmigen Verarbeitungsgeschehens, sondern fördert auch nicht das komplexe Zusammenspiel, das notwendig ist, damit ein Mensch aus seinen vielschichtigen Alltagsbedingungen das herauslesen kann, was er zur Deutung seines Welt- und Selbstbezugs benötigt.

4.3 Körperwahrnehmung

4.3.1 Neurobiologische Untersuchungen zu somatosensorischen Erfahrungen

Anfänge der somatosensorischen Entwicklung und Körpererfahrung

Die Entwicklung somatosensorischer Reaktionen beim Fötus ist in der 14.–15. Schwangerschaftswoche abgeschlossen. Zunächst sind es die Berührungsempfindungen der Haut, dann die des Gleichgewichtssinnes und die der propriozeptiven Wahrnehmung, die sich ausbilden.

Man kann vermuten, daß die Bedeutungen eines Sinnesempfindens für die Entwicklung des Subjekts umso grundlegender ist, je eher sich diese Sinnesfähigkeiten in der Ontogenese herausbilden. So gesehen scheinen Berührung, Raumlage und die Wahrnehmung der eigenen Körperorgane eine Ausgangsbasis für die Entwicklung der weiteren Sinneserfahrungen zu bilden (GOTTFRIED 1990, 350f). Vermutlich können deshalb spätere Entwicklungen anderer Sinnesbereiche von Strukturierungen durch die vorausgegangenen somatosensorischen Basiserfahrungen profitieren (GREENOUGH 1990, 113). Dies würde die zahlreichen – aber unspezifischen – Befunde bestätigen, daß Förderungen des somatosensorischen Bereichs sich günstig auf die gesamte frühe Entwicklung auswirken (DIAMOND 1990, GOTTFRIED 1990, MONTAGU 1971). Insbesondere die Integration der verschiedenen Sinnesbereiche dürfte auf der Basis von Körpererfahrungen vorangetrieben werden (GREENOUGH 1990).

Somatosensorischen Empfindungen bilden die Grundlage einer Sprache des Leibes. Sie strukturiert einerseits die grundlegenden primären Erfahrungen vor der Geburt und in der ersten Zeit danach. Andererseits tritt der Säugling auf der Basis solcher körpersensorischen Strukturierungen in einen kommunikativen Austausch mit seiner Umwelt.

4.3.2 Hinweise aus der älteren Entwicklungspsychologie

Die Strukturierung durch eine Sprache des Körpers läßt sich am besten an Beobachtungen der älteren Entwicklungspsychologie nachvollziehen. Ich greife auf die Arbeit von WERNER (1959, letzte Auflage) zurück. Er beschreibt die Welt des kleinen Kindes als eine Welt der Aktionsdinge.

Aktionsdinge

- 1) Kinder leben in einer Handlungswelt. Die Dinge, die sie dabei erfahren, sind keine »Dinge an sich«, sondern »Dinge-in-einem-Handlungszusammenhang«, »Aktionsdinge«. Subjekte und Objekte sind in »Gesamtverhaltensweisen« (38) miteinander verbunden.
- 2) »Wahrnehmungen existieren daher nur so weit, soweit sie Bestandteil eines vitalen Aktionszusammenhanges sind, in dem Gegenständliches und Zuständliches in einer untrennbaren komplexen Einheit bestehen« (38) und mit Gefühlen verbunden sind (vgl. 41). WERNER spricht daher auch von »motorisch affektivem« Verhalten (42)¹⁵
- 3) »Aktionsdinge ... besitzen nicht 'objektive Qualitäten', sondern Signalqualitäten, Wirk- und Aktionseigenschaften« (40), d.h. sie haben kommunikativen Charakter.¹⁶ Das, was das magische Denken des Kindes genannt wurde, kann dann als die direkte Konsequenz aus dem motorisch-affektiven Nachvollzug der Dinge verstanden werden, der ihnen auch ihren physiognomischen Charakter gibt. Durch diesen Nachvollzug mit den Möglichkeiten und den Dynamiken des eigenen Körpers, durch die damit verknüpfte Übertragung der eigenen Gefühlswelt auf diese Dinge, gibt es keine klare Unterscheidung zwischen »belebt« und »unbelebt« mehr. Dies wiederum bedeutet, daß die Dinge mit starken Kräften ausgestattet erscheinen, wie das Kind sie an sich selbst erlebt. Deshalb wäre es gut, wenn man diese Welt durch Wunschenken oder magisch, zwingenden Ritualen beherrschen könnte.

Aktions- und Verhaltenswelten

Später, wenn Kinder beginnen die Wohnung zu verlassen um sich fernere Umwelten anzueignen, zeigt es sich, daß diese Verbindung von Körperbewegung und emotionaler Bedeutung für die Wahrnehmung der Umwelt fortbesteht. Je nach Alter, Aktionsradius und subjektivem Interesse bekommen »gleiche« Umwelten verschiedene Bedeutungen und werden auch unterschiedlich wahrgenommen.¹⁷ Die Umwelten »verändern« sich, je nach dem Standpunkt, von dem aus sie gesehen werden. MUCHOW/MUCHOW (1935) haben dies in ihren Studien zur kindlichen Wahrnehmung städtischer Umwelten erstmals empirisch aufgezeigt und deutlich gemacht, wie motorisch-körperliche Aspekte den Blick des Kindes auf die Umwelt prägen können.

Die Beschreibungen WERNERS und MUCHOWS gehen wohl über den Rahmen eines reinen Körpererlebens hinaus. Sie sind vom motorischen Handeln des Kindes inspiriert und, indem sein Handeln die reine Körpererfahrung übersteigt, schließen sie auch benachbarte Prozesse, wie Gefühle und Vorstellungen mit ein. Diese alltagsnahen Beschreibungen der älteren Entwicklungspsychologie lassen sich durch moderne Forschungsergebnisse weiterdenken.

15 Oder von »affektivem Gesamtverhalten« (42), »psychophysisch motorischen und affektiven Verhaltensweisen« (42), oder von »sinnlich-gegenständlichem und emotionalem Begreifen und Ergreifen der Umwelt«(41).

16 Diese Beschreibung der Aktionswelt des Kleinkindes führt folgerichtig zur physiognomischen Anschauung und zum magischen Denken des Kindes.

Die physiognomische Anschauungsweise modelliert nachahmend die Gegenstände mit Hilfe des eigenen Körpers und legt ihnen Eigenschaften dieses Körpers zu. Dieser Nachvollzug führt zu einer Personifizierung der Dingwelt. Sie bekommt Augen, Arme, menschliche Gesichter und werden nach dem Modell des menschlichen Körpers und seiner Möglichkeiten gedeutet.

17 Was für den Erwachsenen ein Kaufhaus mit seinen angehäuften Warenangeboten ist, zeigt sich für den Touristen u.U. als ein interessantes Feld, um die Menschen eines Landes im Spiegel ihrer Konsumgewohnheiten zu erfassen; ist für den Schulanfänger ein abenteuerliches Ziel, das er nur mit einer Kette öffentlicher Verkehrsmittel erreichen kann und für das Vorschulkind eine Gelegenheiten zum Untersuchen von öffentlichen Gebäuden, zum Verstecken, zu motorischen Abenteuern in Fahrstuhl und auf Rolltreppen.

4.3.3 Frühe Erfahrungen des Körpers

Bewegung ordnet die Welt

Ein wesentlicher Bereich, in dem der Säugling zu seiner Welterfahrung selbst beiträgt, ist in den ersten Lebenswochen, die Nahrungsaufnahme, das Säugen. Die erste Welterfahrung des Säuglings, die durch sein eigenes Handeln entscheidend mitgeformt ist, dürfte die **Erfahrung der Wirklichkeit mit dem Mund** sein, umgeben von den Handlungen, die das kindliche Saugen begleiten.

Wenig später kommen die Erfahrungen des **Greifens** hinzu. Entscheidend verändert wird die handelnd Welterschließung durch die Entwicklung des **Bewegungsapparates**. Kriechend, krabbelnd, schließlich laufend ordnet das Keinkind seine Wirklichkeitserfahrungen entlang den Pfaden seiner Fortbewegung. Es legt ein Netz von Wegen über die Welt, die es umgibt. Wirklichkeit erschließt sich ihm aus der Gesamtheit seiner sinnlich-emotionalen Erfahrung, die sich aus der Perspektive dieser Fortbewegungsmöglichkeiten ergeben.

Die Sprache des Tastens und des Handelns

Die Körperoberfläche insgesamt bildet ein Wahrnehmungsorgan, für alles, was auf den Körper einwirkt. Tasten, Wärme, Kälte, Trockenheit, Feuchtigkeit sind die wesentlichen Sinnesmöglichkeiten dieses Wahrnehmungsorgans, das mehr ist, als nur die Haut. Wenn man das alles einmal unter dem Begriff des Tastsinns subsumiert, dann spielen Bewegung im Raum, motorisches Handeln und Tasten sehr eng zusammen. Ohne ein solches Zusammenspiel kann man weder einen Lehmklumpen bearbeiten, noch in Kleisterfarbe rühren, noch Schachteln zu einem Wohnung für die Püppchen zusammenkleben. Man kann aber auch keine Tasse hochheben, keine Schraube eindrehen und keinen Computer bedienen. Tasten und Handeln sind zunächst ein Forschungsinstrument, mit welchem Wirklichkeit erfahren wird. Zu einer Sprache und damit zu einem Mittel des Ausdrucks und der Kommunikation wird es dann, wenn andere mit den dabei entstehenden Formen etwas anfangen können, ihnen eine Bedeutung geben. Diese Sprache wird umso subtiler sein, je differenzierter die Formen des Tastens und Bewegens sich durch Tätigsein ausbilden können.

Bewegung des Körpers, Rhythmus

Die Bewegungen eines Körpers bilden einen Zusammenhang. Dieser hängt ab vom Gewicht und der Größe der Glieder, die von den motorischen Mustern bewegt werden. Arme und Beine bilden ihre eigenen Bewegungsrhythmen, die vom kleinen Kind erst koordiniert werden müssen. Die Bewegungsformen von Mund oder Fingern ermöglichen weitere Rhythmen. Der Rhythmus der Atems, des Herzens bilden weitere Stimmen. Der Zusammenklang von unterschiedlichen Bewegungsmustern und Rhythmen oder auch ihre Disharmonie gestalten die Ausgangspunkte für eine individuelle Sprache der Bewegung des Leibes, die von den einfachen Bewegungen des Körpers im Alltag bis in die feinen Verästelungen einer differenzierten Gestik reicht. Aber auch hier beteiligen sich frühe Formen der Imitation an der Ausformung der Bewegungsmuster, so wie jener Junge zeigt, der sich auf CHARLY CHAPLINS watschelnde Weise gehend fortbewegt, bis man bemerkt, dass sein Vater eine Behinderung hat, die ihn nötigt, auf diese Weise zu gehen.

Die mimetische Ordnung der Welt

Säuglinge sind von Geburt zu einfachen Formen der Imitation mit der Gesichtsmimik in der Lage. Nachahmung ermöglicht zweierlei. Zum einen kann das Kleinkind durch Imitation Ausschnitte seiner Wirklichkeit erfassen und ordnen. Imitation ermöglicht ihm, Muster der Welterfahrung in Ansätzen von anderen zu übernehmen und sie zum Ausgangspunkt eigener Fortentwicklungen zu machen.

Ein zweiter Punkt, der die Bedeutung der Nachahmung bestätigt, wäre hervorzuheben: Nachahmung ist eine Form der Übernahme von komplexen Verhaltensmustern. Komplexe Verhaltensmuster sind solche, die rationale, emotionale, ästhetische, soziale und individuell-biografische Aspekte in einer Form zusammenbinden. Das meint, man kann keinen dieser Aspekte aus dem Verhaltensmuster herausnehmen, ohne dass sich die Bedeutung dieser Verhaltens verändert.

5 Bildung der emotionalen Wahrnehmung

5.1 Damasio Theorie der Gefühle

Um die Bedeutung der Emotionen für das »Denken der Wirklichkeitserfahrungen« auszuloten, scheint es sinnvoll mit DAMASIO (1994, 183ff) zwischen primären und sekundären Gefühlen zu unterscheiden.

5.1.1 Primäre Gefühle

Unter primären Gefühlen sind Gefühle zu verstehen, wie sie durch unsere biologische Ausstattung mitgegeben sind. Sie werden durch bestimmte Reiz- bzw. Schlüsselmerkmale in der Welt – also durch eine Beziehungserfahrung – im Körper ausgelöst und lassen eine präorganisierte Reaktion ablaufen, z.B. Kampf oder Flucht. Auch ein Säugling reagiert reflexartig mit einer Schreckreaktion, wenn er körperlich nicht sicher gehalten wird und zu fallen droht.

5.1.2 Sekundäre Gefühle

Zumindest für den Menschen nimmt Damasio jedoch eine weitere Entwicklungsstufe der Gefühle an: Das *Empfinden des Gefühls* in Verbindung mit dem erregenden Objekt, d.h. seine *aufmerksame Wahrnehmung* (vgl. S. 185). Dadurch können die emotionalen Reaktionsmöglichkeiten über das Bewußtsein erweitert werden. Man gewinnt damit »eine Flexibilität der Reaktionsfähigkeit, die auf der besonderen Geschichte Ihrer Interaktionen mit der Umwelt beruht« (186).

Die Zweiteilung in primäre und sekundäre Gefühle läßt sich auch an der neurobiologischen Organisation der Gefühlswahrnehmungen im ZNS nachvollziehen. Primäre Gefühle werden durch Schaltkreise des limbischen Systems und des Stammhirns ausgelöst, Organisationseinheiten, die aus frühen Phasen der menschlichen Evolution hervorgegangen sind. Sekundäre Gefühle beziehen stammesgeschichtlich spätere Organisationsstrukturen mit ein. Über sie werden die primären Gefühlsreaktionen mit Denk- und Verarbeitungsfunktionen in der Hirnrinde verbunden. Umgekehrt bleiben die »höheren« Verarbeitungen aber auch stets mit den »basalen« emotionalen Verarbeitungsmustern verknüpft.

Bei den sekundären Gefühlen geht es also nicht mehr um angeborene Schemata der emotionalen Verarbeitung. Vielmehr stammen diese emotionalen Bewertungsmuster aus der Erfahrung, die im Laufe der Ontogenese angesammelt und für subjektiv wichtig erachtet wurde. Sie entstehen durch Modifikation und Differenzierung der primären Gefühle, ermöglicht durch die erweiterte Beteiligung der Gehirnrinde.

5.1.3 Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit

Diese Unterteilung in primäre und sekundäre Gefühle unterstellt also eine mögliche Entwicklung der Gefühle: Primäre Gefühle werden durch bestimmte Reiz- und Schlüsselmerkmale ausgelöst, sind weitgehend biologisch vorprogrammiert. Als solche sind sie noch nicht in eine differenzierte, psychische Organisation eingebettet und in ihrer Äußerungsform roh und »erbarmungslos« (WINNICOTT). Sie werden in sekundäre Gefühle verwandelt indem sie durch die subjektiven Beziehungserfahrungen – zu Personen zunächst, später auch zu Dingen – modifiziert werden.

GREENSPAN (1996) beschreibt solche Entwicklungen für die ersten Lebensjahre. Die dadurch entstehende Gesamtstruktur nennt er emotionales Denken. Auf ihr baut bewußtes Denken auf.

Diese Untersuchungen GREENSPANS und auch die STERNS (1992) machen darüberhinaus auf zwei Dimensionen einer Entwicklung der Gefühle aufmerksam: Zum einen geht es um ein *grundlegendes Selbstgefühl*, das durch zwischenmenschliche Kommunikation verändert werden kann; zum anderen ist die *Entwicklung der Emotionen* im Bereich der Sach- und Sozialbeziehungen *von dieser Basis des Selbstgefühls abhängig*: Eine basale Selbstsicherheit, eine Sicherheit in der Kontinuität des Seins, wie dies WINNICOTT ausgedrückt hat, bildet den Rahmen, in dem die Gefühle, die aus den Verbindungen des Subjekts mit der Außenwelt entstehen, eingebettet sind. GREENSPAN be-

zeichnet sie deshalb als *Hintergrundgefühle*. Zorn, Liebe, Zuneigung und andere Emotionen gegenüber Objekten können von einem Kind mit basaler Selbstsicherheit anders balanciert und differenziert werden, als von einem Kind, das ständig gegen eine innere Angst vor dem Zusammenbruch ankämpfen muß. Ein positives Selbstgefühl, das nicht durch unerträgliche Ängste zerrissen wird, bildet gleichsam einen Container, in dem die emotionalen Erfahrungen mit der Umwelt aufgefangen, ausgehalten und umgeformt werden können. Indem die ersten, zwischenmenschlichen Beziehungserfahrungen zu der individuellen Qualität dieses Containers beitragen, legen sie auch ein Fundament für alle anderen Beziehungen, die das Kind darüberhinaus eingeht.

So beginnt eine tragfähige emotionale Entwicklung in den Objektbeziehungen nur vor dem Hintergrund einer Basis an ausreichend sicherem Selbstgefühl. Nach WINNICOTT (1963) führt sie von der »*Erbarmslosigkeit*« der ersten Affektäußerungen, welche die Gegebenheiten ihrer Beziehungsumwelt noch völlig unberücksichtigt lassen, über einige Zwischenstufen, die hier unerwähnt bleiben, bis zu einer »*Fähigkeit der Besorgnis*«. »Besorgnis« kennzeichnet eine differenzierte Stufe emotionaler Entwicklung. Sie zeigt an, daß ein kleines Kind in der Lage ist, die Besonderheiten einer Person oder einer Sache (ihre Fremdheit, ihre Eigenständigkeit, ihre Andersheit) emotional auszuhalten und nicht zu verleugnen. Wichtig ist dieses Zusammenspiel von basalen Selbstgefühlen und emotionalen Differenzierungen vor allem im Bereich der kindlichen Aggression (WINNICOTT 1973, S. 101 ff).

Indem Gefühle also die Beziehungserfahrungen des Kindes in die Kommunikation mit einbringen, können Situationen und Gegebenheiten emotional differenziert bewertet werden (DAMASIO, GREENSPAN a.a.O, GOLEMAN 1995, STEMME 1997).

Auf der anderen Seite werden die Gefühle durch die neuen Beziehungserfahrungen weiter modifiziert. Ohne ausreichende und geeignete Beziehungserfahrungen aus zwischenmenschlichen und sachlichen Beziehungen bleiben die Gefühle grob und unentwickelt und taugen immer weniger dazu, in komplexen und vom Verstand nicht überschaubaren Situationen, Strukturierung und Orientierung zu bieten. Sie stören nur noch und müssen beherrscht, d.h. ferngehalten werden.

Es zeigt sich, daß unsere skeptische Einstellung gegenüber den Gefühlen wohl aus mangelnder Differenzierung herrührt, durch die sie immer ungeeigneter für die Bewertung von Beziehungserfahrungen werden. Mit zunehmender Vielfalt der Beziehungen eines Subjekts müßten auch Empfindungen und Gefühle differenziert werden. Das bedeutet, daß Emotionen aus der Gestaltung von Beziehungen nicht tendenziell ausgeschaltet werden dürfen, sondern als differenzierender Teil der Beziehungsregulation in das Erfahrungslernen eingeschlossen werden müssen.

Eine Grundbildung der Gefühle muß daher ein bevorzugtes Anliegen aller Früherziehung – ob in der Familie oder in Institutionen – sein. Sie setzt ein ausreichendes Maß an geeigneten Beziehungserfahrungen voraus. Dies muß individuell, familiär und gesellschaftlich gesichert werden.

5.1.4 Bildung eines Fühl-Denkens

Die Gefühle, insbesondere die sekundären, stehen nun nicht nur für zwischenmenschliche Beziehungen, sondern sind Teil aller Erfahrungen, sowohl mit Menschen, wie mit Dingen und kulturellen Produkten. Davon interessieren im jetzigen Zusammenhang vor allem die Gefühle, die mit frühkindlichen, sensorischen Wahrnehmungen verbunden sind. GREENSPAN (1996, 18 ff) spricht von einer dualen, d.h. affektiv-sensorischen Codierung. Durch sie werden sensorische Erfahrungen mit affektiven Tönungen markiert. Dies ermöglicht eine schnelle Orientierung in komplexen Alltagssituationen. Sie funktioniert nach dem Grundsatz: Alles was die gleiche emotionale Tönung trägt, ist der gleichen Kategorie zuzuordnen. Problemstellungen ohne solche emotionale Kennzeichnung können nicht entschieden werden, wie DAMASIO an klinischen Fällen von umschriebenen Ausfällen im präfrontalen Kortex nachweisen konnte (vgl. DAMASIO 1994, der Fall Phineas, P. GAGE, 25 ff). Es versteht sich, daß diese Orientierungsfunktion der Emotionen auch hier nur dann sinnvoll eingesetzt werden kann, wenn sie mit einer ausreichenden Differenzierung von primären in sekun-

däre Gefühle einhergeht. Fühl-Denken und Bildung der Gefühle sind also unmittelbar aufeinander angewiesen.

5.1.5 Zusammenfassung

Bildungsprozesse setzen voraus, das Kind als ein Wesen zu betrachten, das den Austausch mit seiner Umwelt selbsttätig und sinnsuchend reguliert. Die Erfahrungen dieses Austauschs deutet sich das Kind mit den Mitteln, die ihm seine eigene Geschichte an die Hand gibt. Es ist dazu auf ein breites Spektrum an Wahrnehmungen angewiesen, die nicht getrennt werden sollten, wenn man will, daß Wahrnehmungen sich in Erfahrungen verwandeln. In diesem Verbund bauen die Fernsinne auf somatosensorischen Sinnes- und »Sinnerfahrungen« auf. Sie werden unterstützt durch emotionale Strukturierungen, die helfen, Entscheidungen vorzubereiten oder zu treffen. Dieses Zusammenspiel funktioniert jedoch auf Dauer nur, wenn all diese Wahrnehmungserfahrungen und ihre inneren Weiterverarbeitungen in einen Prozeß der Differenzierung eintreten, der gewährleistet, daß sie mit den steigenden Anforderungen des Heranwachsens Schritt halten. Dann erst kann das Kind aus gemachten Erfahrungen Schlüsse ziehen, die ihm einen Horizont persönlichen Sinns öffnen. So gesehen kann man von einer Bildung der (Fern-)Sinne, einer Bildung des Körpers und einer Bildung der Emotionen, also insgesamt von einer *sinnlichen Grundbildung* sprechen. Auf ihr baut ein Denken dieser Erfahrungen mit Hilfe von Bildern, Metaphern, Metonymien auf. Sinnliche Grundbildung und imaginatives Denken dieser Wahrnehmungserfahrungen fasse ich als ästhetischen Bildungsbe- reich zusammen. Er strukturiert den Ausgangspunkt der Selbst- und Welterfahrung jedes neuen Erdenbürgers. Kindliche Neugier sucht solche Erfahrungsmöglichkeiten und baut sie in Tagträumen, Spielen und anderen Gestaltungsformen aus.

Dadurch schafft sich das Kind eine Grammatik des Erfahrens, die sich weiterdifferenzieren oder auch einschränken läßt. Was vom Kind an Erfahrungsmöglichkeiten und ihren Verarbeitungen zugelassen wird, hat hier seinen Ursprung.¹⁸

¹⁸ Es fragt sich, was in den jeweiligen Kulturen damit geschieht. Hier dürften die Unterschiede zwischen westlichen und anderen kulturellen Traditionen liegen: Unser Kulturbereich interessiert sich nur partiell und in speziellen Fällen für eine Weiterdifferenzierung dieser ästhetischen Erfahrungswelten und zwingt Kinder, frühzeitig aus diesen Formen der Verarbeitung zugunsten des rationalen Denkens auszusteigen. Persönlich bin ich der Meinung, daß wir damit einen wichtigen Teile des kreativen Potentials von Kindern, nämlich ihr eigenständigies Erfahren und Zuendedenken ihrer Erfahrungen, an einer Weiterentwicklung hindern.

6 Vom konkreten zum symbolischen Denken

6.1 Ästhetische Erfahrung als Basis von (frühkindlicher) Bildung

Man kann nicht über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung sprechen, ohne von Anfang an zu beginnen; denn ästhetische Erfahrung ist der Beginn aller Erfahrung. Auf ihr bauen alle Formen des Denkens auf. Sie bleibt lebenslang eine grundlegende Erfahrung in all jenen Moment, die wir nicht mit den Denkmustern geklärter Vergangenheit erfassen können, die also individuell neu sind.

Aisthesis bedeutet, mit den Sinnen wahrnehmen. Der Begriff **Ästhetik** bezeichnet daher ursprünglich alles, was mit der sinnlichen Wahrnehmung zu tun hat. Die meisten Menschen werden ihn jedoch im Sinne des Duden gebrauchen und ihn mit der Schönheit, der Harmonie in Natur und Kunst verbinden. Diese Verwendung hängt damit zusammen, dass es über Jahrhunderte das vornehmste Ziel der Ästhetik in der Kunst war, Harmonie und Schönheit anzustreben, sodass Ästhetik mit diesem Ziel völlig identifiziert wurde. Diese kulturelle Entwicklung hat dazu geführt, dass lange Zeit andere, für das Alltagsleben wichtigere Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung, übersehen wurden. Das führte so weit, dass ästhetische Erfahrungen in der Schule nurmehr zu einer Angelegenheit des Kunstunterrichts wurden, die dann – je nach der schwankenden Bedeutung, die man der Kunst für den Bildungsgang zumaß – mal mehr oder weniger mit Unterrichtsstunden bedacht wurden. Es gibt aber keinen Bereich, auch nicht in den Natur- oder Geisteswissenschaften, in dem nicht differenzierte, individuell und kulturell geordnete Wahrnehmung den Ausgangspunkt bilden. Gleichgültig ob schön oder nicht schön, Ästhetik hat es mit der inneren Ordnung der Wahrnehmung zu tun. Schönheit und Harmonie sind lediglich besonders befriedigende Ordnungen dieser Wahrnehmung.

So ist alles, was man wahrnehmen kann, ist in irgend einer Weise ästhetisch geordnet. Darum hat Ästhetik heute nicht mehr nur mit Kunst zu tun, sondern ist ein Phänomen, das unsere ganzen Wahrnehmungs- und Gestaltungsformen durchzieht.

Damit ist es auch ein Phänomen, welches uns vom Beginn unseres Lebens an begleitet. Es wird sich sogar zeigen, dass wir zu keiner Zeit mehr auf die Ästhetik angewiesen waren, als zur Zeit der frühen Kindheit, als wir die Welt ausschließlich mit den Sinnen erfassen konnten und mussten.

Ein Baby sieht zum ersten Mal in seinem Leben eine Tasse. Woher weiß es, dass dies eine Tasse ist? Oder es hört einen Hund bellen. Woher weiß es, dass das ein Hund ist, der da bellt? Oder es spürt eine Hand. Woher weiß es, dass dies eine Hand ist, die es anfasst und was dieses Anfassen bedeutet?

Für das Neugeborene ist diese Welt, in die es hineingeboren wird, weitgehend unbekannt.

Weitgehend meint, dass es natürlich im Mutterleib schon etwas sehen und hören konnte. Aber gesehen hat es die Welt da draußen noch nicht. Es ist allenfalls ein Hören dessen, was von außen nach innen gedrungen ist.

Wenn man bedenkt, dass Neugeborene durchaus unterschiedlich auf vertraute und unvertraute Stimmen reagieren, dann haben sie zumindest eines schon geleistet – und das ist wirklich ihre eigene Leistung – nämlich die Welt der Töne und Geräusche einzuteilen in »bisher unbekannt, neu« und »bereits bekannt, vertraut«. Vertraut heißt dabei, dass Babys diese Stimmerfahrung auch bewerten: Bedeutet diese Stimme, dieser Klang etwas Angenehmes oder Unangenehmes, kann es sich ihnen zuwenden, oder bedeuten sie nichts Gutes, sodass es besser wäre zu schreien.

Das Baby ist also darauf angewiesen, dass es in dem, was es hört, sieht, riecht, ertastet oder auf andere Weise erspürt, irgend ein Muster erkennen kann: Ein Gesicht, den bestimmten Druck eines Armes, in dem es liegt, eine Stimme, einen Geruch, einen Geschmack. Aber es geht nicht nur um das Erkennen oder das Wiedererkennen solcher Muster, sondern das Baby muss auch herausbekommen, was sie bedeuten: Muß es sich davor schützen, kann es sich vertrauensvoll zuwenden, macht das Angst, ist Unbehagen damit verbunden, Freude oder Vergnügen? Jedes Muster, welches das

Kind allmählich in der Fülle der Reize erkennt, wird mit einer emotionalen Tönung versehen. Diese Tönung spiegelt die Erfahrungen wider, die es mit diesem Muster gemacht hat.

Die Aufgabe, mit der ein Neugeborenes von Anfang an beschäftigt ist, besteht also darin, irgend etwas in der Flut der Ereignisse zu erkennen, und heraus zu bekommen, welche Bedeutung das für sein eigenes Leben hat.

Da für die Babys die Welt noch nicht nach Sehen, Hören, Riechen, Tasten, Temperatur usw. aufgeteilt ist, machen sie diese Erfahrungen **mit allen Sinnen gleichzeitig**: Die Brust, die stillt, riecht, fühlt sich in bestimmter Weise an, hat einen bestimmten Geschmack, eine Temperatur, verbindet sich mit einer Wahrnehmung des eigenen Körpers, der in einer bestimmten Weise gehalten wird. So wird etwas mit Mund, Auge, Körpersinnen gleichzeitig erfasst und das ruft eine bestimmte gefühlsmäßige Tönung hervor.

Die Sinne des Babys erfassen keine isolierten Reize, sondern das gesamte In-der-Situation-Sein des Kindes, also eine ganze Szene, in der die Reize zusammengefasst werden.

Aus diesen Szenen lernt es allmählich die Einzelheiten herauszulösen. Dabei hilft ihm seine **Umwelt**: Sie schützt und schränkt die Wahrnehmungsmöglichkeiten so ein, dass das Baby nicht überfordert wird und in Aufregung gerät. Bestimmte Handlungen werden wiederholt, so dass sie sich einprägen können. Dinge werden hervorgehoben, z.B. indem sie dem Kind gezeigt werden. Damit werden sie aus größeren, komplexen Zusammenhängen ausgegliedert und in einer für das Kind überschaubaren Weise neu arrangiert. Bestimmte Handlungen werden mit der Stimme betont oder auch stimmlich gerahmt (die Mutter plaudert mit dem Baby, während sie es wickelt). Wo es möglich ist, verlangsamen die Erwachsenen auch die Geschwindigkeit von Handlungen, damit das Baby Zeit hat mitzukommen. Manchmal wird etwas akustisch herausgestellt, manchmal etwas optisch markiert, wieder anderes wird dadurch »gerahmt«, dass das Kind in einer bestimmten Weise gehalten wird.

Das Baby ist also von Anfang an damit beschäftigt, die Welt, die es umgibt, zu erkennen, in wieder erkennbaren Mustern zu ordnen und die Bedeutung dieser Muster für sein eigenes tägliches Leben zu erfassen. Das erste Problem, das es in seinem jungen Leben hat, ist also ein »Erkenntnisproblem«: Wie kann es seine sinnlichen Erfahrungen in verstehbaren Mustern ordnen, Mustern, die ihm erlauben, mit seiner Umwelt so in Verbindung zu treten, dass es wachsen und gedeihen kann und sich dabei wohl fühlt.

Diese erste Ordnung der Wirklichkeit in zusammenhängenden Formen muss für alle Sinne geleistet werden. Das kann niemand für die Kinder tun, sie müssen es mit eigenen Mitteln herausfinden.

Doch dabei bleibt es nicht. Aus dem, was man wahrgenommen hat, müssen ja Gedanken werden, mit denen man über das, was man erfahren hat, nachdenken kann. Doch dem kleinen Kind stehen dazu ja noch keine Wörter zur Verfügung. Auf welche Weise denkt es also nach?

Zunächst einmal, dies wissen wir seit Piaget genauer, indem es unmittelbar handelt: Es sieht etwas, greift zu, spielt damit. Es erfährt etwas über das Ding, indem es dieses benutzt. Das führt zu bestimmten **Handlungs- und Erlebnisformen** im Umgang mit diesem Ding, die davon losgelöst, erinnert und wieder benutzt werden, wenn ein vergleichbares Ding wieder auftaucht. Denken ist in diesem Zusammenhang gleichbedeutend mit Handeln.

Besser ist es jedoch, wenn wir erst denken und dann handeln. Dazu brauchen wir so etwas wie eine Welt im Kopf, die wir uns zurecht denken können, um nur die Ergebnisse ins Handeln einfließen zu lassen, die wir für gut und brauchbar halten. Die Welt in uns ist, solange wir nicht sprechen können, vorwiegend eine **Vorstellungswelt** aus Bildern, Szenen, aber auch aus inneren Bewegungen, Tönen, Geräuschen, zuweilen sogar Gerüchen, verbunden mit der ganzen Skala der Gefühle, die einem Menschen zur Verfügung stehen.

Kinder zeigen, dass sie mit Vorstellungen denken, wenn sie im zweiten Lebensjahr anfangen, kleine Rollenspiele zu spielen: Wenn sie Mama oder Papa spielen und manchmal so recht typische Gesten

dabei aufgreifen, dann müssen Mama und Papa in ihrer Vorstellungswelt gegenwärtig sein – wenigstens in bestimmten typischen Teilaspekten. Doch sie vergegenwärtigen sich nicht nur Mama oder Papa, sondern sie gehen auch freizügig mit ihnen in ihrer Vorstellungswelt um, sie nehmen etwas von den realen Eltern weg, dichten etwas hinzu, setzen sie mit anderen Personen zusammen und erfinden so im Spiel z.T. völlig neue Menschen. Sie gestalten also ihre inneren Bilder und Szenen um. Damit machen sie sich zum einen von ihren Vorbildern unabhängig, zum zweiten können sie probeweise Erfahrungen mit diesen »neuen Menschen« machen – im Spiel wenigstens. Diese innere Vorstellungswelt spiegelt also nicht nur die vorgefundene Welt wider, sondern mischt wahrgenommene mit erinnerten, umgestalteten und ausfantasierten Bildern und Szenen. Sie ist also letztlich Erfindungen des Kindes. **Fantasie** ist also der Teil der Vorstellungswelt, der die inneren Bilder von der wahrgenommenen Wirklichkeit unabhängig und beweglich macht.

Aus Vorstellungen und Fantasien kann man mit Hilfe von Werkzeugen und Materialien eine imaginäre Wirklichkeit gestalten. Einerseits werden dadurch Vorstellungen realer: Durch Pläne oder Modelle lässt sich Wirklichkeit simulieren, bevor man ernsthafte Entscheidungen trifft. Andererseits können die nicht rationalen Anteile von Erfahrungen der Wirklichkeit gestaltend ausgedrückt und anderen zugänglich gemacht werden. Wirklichkeit wird als erlebte und denkend durchdrungene Wirklichkeit nachvollziehbar.

Gestalten in allen Formen besteht also in der Imagination einer Wahrnehmungswelt, ihrer Umerfindung und Neuformung, sei es im Kopf des Kindes, sei es mit irgendwelchen Werkzeugen und Gestaltungsmaterialien, sei es im kindlichen Spiel. Dadurch wird einerseits die Vorstellungswelt näher an die Wirklichkeit heran getragen, andererseits werden die unsichtbaren Dimensionen von Wirklichkeitserfahrungen wahrnehmbar gemacht

Wahrnehmen, mit Wahrnehmungen spielen, sie aus- und umzugestalten, mit ihnen zu fantasieren und neue Formen zu erfinden, das wird hier **ästhetisches Denken** genannt. Es bildet die Grundlage unseres Denkens auf die auch unsere Alltagsdenken immer wieder zurückgreift.

Über solche inneren Szenen, Bilder, ihre Erinnerungen, wie ihre Umerfindungen, können wir – einmal der Sprache mächtig – nach-denken. So spielen ästhetische Erfahrung (Wahrnehmen, Vorstellen, Phantasieren, Gestalten) und **sprachliches Denken** unmittelbar zusammen, wenn wir den Kindern und uns selbst gestatten, eigene Wahrnehmungserfahrungen zu machen.

Auf diesem Weg – über das Finden von Bedeutungen für Erfahrungen – schafft sich das Kind ein Bild von der Welt. Dieses Bild ist kein objektives Bild, sondern die Welt, wie sie dem Kind aus seinen konkreten Erfahrungen heraus bedeutsam erscheint. Diese Weltsicht ist auch an das angepasst, was die Umwelt dieses Kindes für bedeutsam hält. Je mehr der Alltag diese bekannten Muster wiederholt, desto mehr erscheint dem Kind die Welt als vertraut, desto weniger muss es darüber nachdenken, wie etwas zu ordnen oder einzuordnen ist. Das ist sehr praktisch, denn es erlaubt dem Menschen, seine Aufmerksamkeit auf die Dinge zu richten, die eben nicht in die vertrauten Alltagsmuster passen. Zum einen ist dies notwendig, damit man Risiken und Gefahren erkennt, die sich auch in vertrauten Umwelten einstellen. Zum zweiten aber gibt es dem Menschen die Möglichkeit, ein Leben lang neugierig zu bleiben und immer wieder neue Erfahrungen zu machen. Diese Neugier und die Suche nach Erfahrungen, die für einen Menschen neu sind, scheinen in unserer Kultur zu einem Motor der Entwicklung geworden zu sein, die Grundlage einer ständigen Erneuerung unseres Wissens durch Kunst und Wissenschaft.

Die Welt immer wieder neu und mit unverstelltem Blick wahrzunehmen, diese Wahrnehmungen zu ordnen, sie zu neuen Bildern zusammensetzen, die ein neues Nach-Denken ermöglichen, aus dem neue Lösungen hervorgehen, das bleibt eine lebenslange Aufgabe, wenn man sich nicht damit begnügen will, ständig die tradierten Muster der Vergangenheit zu wiederholen.

Dazu brauchen Menschen die Fähigkeit des kleinen Kindes, sich die Umwelt, in der sie leben, wahrnehmend, vorstellend, simulierend und denkend selbst zu erschließen und sich nicht nur auf das zu stützen, was andere davon schon gesehen, sich vorgestellt und dazu ausgedacht haben.

Die **ästhetische Tätigkeit** wurde hier als die Tätigkeit beschrieben, durch die Kinder und später die Erwachsenen ihre Wahrnehmungswelt erschließend, gestaltend und denkend verändern. Sie ist die Grundlage eines Denkens, das nicht nur auf der Übernahme traditionell erfolgreicher Wahrnehmungs- und Denkformen beruht, sondern darauf aus ist, neue Probleme zu lösen. Deshalb gehören ästhetisches Denken und produktives Problemlösen unmittelbar zusammen. Es scheint, als hinge die Geringschätzung des ästhetischen Denkens in unseren Bildungseinrichtungen unmittelbar mit dem Mangel zusammen, den die Pisa-Studie bloßgestellt hat: dass es ihnen nicht gelingt, problemlösendes Denken der Kinder ausreichend zu fördern.

Problemlösen beginnt hängt mit der Fähigkeit, Dinge neu wahrzunehmen.

Neue Wahrnehmungen macht derjenige, der sein Wahrnehmungs- und Gestaltungsvermögen wenigstens in Teilbereichen seiner Welterfahrung stets weiterentwickelt und differenziert hat, der nicht dabei stehen bleibt, die Wahrnehmungen oder das Denken anderer als den alleinigen Maßstab zu betrachten. Schon das unabhängige Wahrnehmen verlangt also einen Geist, der nicht autoritätshörig ist, sondern sich – in Anerkennung der Wahrnehmungs- und Denkleistungen unserer Kultur – einen unabhängigen Blick bewahrt.

6.2 Bildung aus erster und aus zweiter Hand

Ab dem Zeitpunkt, wo Kinder sprechen können, muss zwischen zwei Bildungsprozessen unterschieden werden, die hier Bildung aus erster und aus zweiter Hand genannt werden.

Bildung aus erster Hand, das meint ein Lernen aus eigenen Erfahrungen heraus, aus dem was man wahrgenommen, geordnet, in Bilder gefasst und schließlich in Sprache übersetzt hat.

Diese Form der Bildung entsteht also aus der Klärung der eigenen Erfahrungen. In den ersten drei Lebensjahren bilden sich Kinder nahezu ausschließlich durch eigene Erfahrungen, also durch das, was sie tun und erleben. Das heißt nicht, dass diese Erfahrungsprozesse isoliert vom sozialen Kontext verliefen. Vielmehr bestehen diese Bildungsprozesse aus der individuellen Wahrnehmung und Ausdeutung dessen, was das soziale und kulturelle Umfeld an konkreten Beziehungs- und Sach-erfahrungen über zwischenmenschliche Aushandlungsprozesse präsentiert. Erfahrungen aus erster Hand sind diese Bildungsprozesse insofern, als das Kind auf seine eigenen Wahrnehmungen, Erlebnisse, emotionalen Bewertungen als Grundlage dieser Bildungsprozesse angewiesen ist. Sie bilden den Ausgangspunkt seines »Denkens«.

Bildung aus zweiter Hand, das meint ein Lernen als Übernahme von dem, was einem erzählt wird. Sie wird erst dann möglich, wenn Kinder einigermaßen die Sprache beherrschen. Dann kann man ihnen sagen, was sie wissen und können sollen, ohne dass sie diese Erfahrungen selbst gemacht haben: Jemand erzählt ihnen Erfahrungen, die andere erlebt, gedacht und begriffen haben. Diese Erfahrungen werden zwar als Wissen gespeichert. Aber diesem Wissen entsprechen keine Sinneserfahrungen, Handlungen, Erlebnisse, eigene Fragestellungen oder Denkbemühungen. Sie sind zwar auf der Ebene des Denkens, jedoch nicht auf der Ebene der Sinnes- und Körpererfahrungen im Gehirn repräsentiert. Sie werden erst zu eigenen Erfahrungen, wenn man sie mit bereits vorhandenen Sinnes- und Körpererfahrungen verknüpfen kann. Wenn ein Astronaut erzählt, was er auf dem Mond erlebt hat, dann kann ich das nur in dem Maß überhaupt verstehen und nachvollziehen, als mir Erfahrungen zur Verfügung stehen, mit deren Hilfe ich mir z.B seine Erfahrungen von Schwerelosigkeit oder des »geringeren« Körpergewichts »vorstellen« kann.

Bildung aus zweiter Hand geht scheinbar schneller, weil sie einige Schritte auslassen kann: Man muss nicht selbst wahrnehmen und über seine Wahrnehmungen nachdenken, sondern bekommt die Gedanken bereits logisch geordnet geliefert. Aber es taucht auch ein Problem auf: Man kann Erfahrungen in Sprache fassen, aber man kann Mitgeteiltes nicht umgekehrt unmittelbar in Erfahrung verwandeln. Das bedeutet, Erfahrungen, die einem Kind mitgeteilt wurden, sind dadurch noch lange nicht Erfahrungen des Kindes geworden. Vielleicht weiß damit das Kind etwas. Um derart Mitgeteiltes begreifen, in seiner Bedeutung einschätzen oder gar realistisch überprüfen zu können, muss man reale Erfahrungen haben vor deren Hintergrund man das Mitgeteilte einordnen kann. Jeder

muss dies tun, der z.B. einen Urlaubsprospekt liest: Um den Wirklichkeitsgehalt des Prospektes zu erfassen, muss man einiges an Urlaubs- und touristischen Reiseerfahrungen haben, sonst fällt man auf Wörter und Bilder herein.

Nun kann kein Mensch all das, was eine Kultur ausmacht, aus erster Hand erfahren und erlernen. Aber ein reiches sinnlich-körperlich verankertes und durch Nachdenken geklärtes Erfahrungsrepertoire ist eine wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse aus zweiter Hand.

Es geht daher nicht um die Alternative, Bildung aus erster oder aus zweiter Hand, sondern um die Frage: Wie viel Bildung aus erster Hand benötigen Kinder um das Bildungswissen aus zweiter Hand sinnvoll nützen zu können?

6.3 Vom konkreten zum symbolischen Denken

6.3.1 Konkretes Denken

C. Levi Strauss: Wissenschaft vom Konkreten

Forderung nach Ordnung ist die Grundlage des Denkens.

Es gibt zwei verschiedene Arten »wissenschaftlichen Denkens«:

»die beide Funktion nicht etwa ungleicher Stadien der Entwicklung des menschlichen Geistes, sondern zweier strategischer Ebenen sind, auf denen die Natur mittels wissenschaftlicher Erkenntnis angegangen werden kann, wobei die eine, grob gesagt, der Sphäre der Wahrnehmung und der Einbildungskraft angepaßt, die andere von ihr losgelöst wäre; wie wenn die notwendigen Beziehungen, die den Gegenstand jeder Wissenschaft bilden – sei sie nun neolithisch oder modern –, auf zwei verschiedenen Wegen erreicht werden könnten: einem der der sinnlichen Intuition nahekommt, und einem der ihr ferner liegt.«¹⁹

- Wissenschaft vom Konkreten
- Intellektuelle Bastelei

Auf Kinder übertragen:

Denken mit Hilfe konkreter Handlungen, sinnlichen Mustern, Vorstellungen.

Sammeln von Formen, vergleichen, neu zusammensetzen, spielen, simulieren, planen.

Der Begriff des konkreten Denkens fasst alles zusammen, was w.o. Unter den Begriffen

- Bildung der Fern- und Körpersinne,
- Bildung der emotionalen Wahrnehmung,
- ästhetischen Erfahrung

aufgeführt wurde. Konkretes Denken ist ästhetisch geordnet.

Nachahmung

Nachahmung als Parallelhandlung

Imitation bildet einen wesentlichen Baustein für die Ordnung und Differenzierung der Kommunikation. Weshalb? Wir müssen davon ausgehen, dass Säuglinge von Anfang an in der Lage sind, andere Menschen als so etwas wie sie selbst zu begreifen: Wenn ein **anderer** den Mund zu einem Lachen verzieht, muss das das Gleiche sein, wie wenn **ich** den Mund zum Lachen verziehe. Wenn ich nicht wüsste, was Lachen bedeutet, wie könnte ich dann mit einem anderen Menschen in einen kommunikativen Austausch treten. Um mit jemandem zu kommunizieren brauchen Säuglinge eine Ausgangspunkt. Dieser Ausgangspunkt scheint mit der Nachahmung gegeben: Die Mutter lächelt, das Kleinkind lächelt. Wir sind uns beide einig, was das bedeutet. Wenn wir uns einig sind, dann haben wir einen Ausgangspunkt für unseren zwischenmenschlichen Austausch an dem man alle

¹⁹ C. Levi Strauss; Das wilde Denken; Frankfurt/Main 1968, S. 27

Abweichungen ermessen kann. Die weitere Entwicklung der Kommunikation besteht darin, Felder der Übereinstimmung abzustecken, damit man dann über Abweichungen sprechen kann.

Nachahmung als Perspektivenübernahme

Etwa ab dem neunten Lebensmonat erfasst das Kind die »*intentionalen Handlungen der Erwachsenen gegenüber äußeren Gegenständen.*«²⁰

Das Muster dieser Intentionalität könnte etwa folgendermaßen beschrieben werden:

- Ich beziehe mich auf einen Gegenstand;
- du ahmst mich nach;
- weil du selbst ein Wesen bist, das etwas will, also Intentionen hat, verstehst du, dass ich mich auf etwas beziehe und bekommst mit, worauf ich mich beziehe.

Der Unterschied zur Parallelimitation:

- In der Parallelimitation wird einfach die Tätigkeit einer zweiten Person nachgeahmt.
- In der Nachahmung als Perspektivenübernahme geht es um den Gegenstand, dem die Handlung gilt.

Indem sich die Imitation auf ein Ziel, auf einen Gegenstand richtet, wird eine erste Form des kulturellen Lernens möglich. Das Spiel geht später noch einen Schritt weiter: Damit man spielen kann, muss man zunächst die Intention einer Handlung auf einen Gegenstand erfassen. Diese Struktur wird dann von dieser Handlung gelöst und auf eine andere, mögliche Handlung übertragen. Z.B., das Kind erfasst die Beziehung zwischen Papa und Auto fahren. Im Spiel überträgt es diese Handlungsstruktur auf ein Stühlchen, das es mit Kleidungsstücken bepackt, um damit einen Ausflug zu machen.

In dieser Form sind Imitation oder Mimesis eine Form des konkreten Denkens. Sie bilden jedoch eine wesentliche Grundlage, auf der dann das symbolische, insbesondere das sprachliche Denk aufbaut.

6.3.2 Symbolisches Denken

Kennzeichen symbolischen Denkens

- Gegenstand
- Zeichen, das ihn repräsentiert
- System von Konventionen durch welches das Zeichen artikuliert und in Kommunikation eingebettet wird.

Die Bildung sprachlichen Denkens²¹

Die Bildung des Sprechens und des sprachlichen Denkens zielt nicht in erster Linie auf die Frage, wie Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen erwerben. Unter bildungstheoretischem Blickwinkel wird es wichtig, zu wissen, wie Sprechen das kindliche Denken und damit die Weisen der kindlichen Welterfahrung verändert. Dazu gehört auch ein Wissen darüber, wie Kinder vor der Sprache denken und welche Vorformen sprachlichen Denkens bereits vor dem eigentlichen Sprechen lernen in Gebrauch sind. Von der Frage, wie Kinder vor dem Eintritt in die Sprache denken, ist in diesem Beitrag insgesamt die Rede. Bleiben für diesen Abschnitt Überlegungen anzustellen, wie sich

20 Tomasello, M.; Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/Main, 2002, S. 100

21 Über die wichtigsten Probleme des allmählichen Eintauchens in die Welt der Sprache informiert das Kapitel: "Was Kinder über Sprache lernen". In: Gopnik, Kuhl, Meltzer 2000, S. 117 – 160. Den Aspekt der sozialen Formate, die dem eigentlichen Sprechen vorausgehen hebt Bruner 1987 hervor, als protonarrative Hülle findet sich eine Weiterentwicklung dieses Gedankens bei Stern 1998, vgl. zu Sterns Position auch Hamburger 1998, S. 246 ff. Empirische Ergebnisse werden von Papousek 1994 für die Anfänge der Sprachentwicklung zusammengestellt. Breit informieren Hamburger, 1995, Szagun 1996⁶.

sprachliches Denken aus seinen Vorformen heraus entwickelt und wie sich dadurch die kindlichen Verarbeitungsmöglichkeiten wandeln.

Ästhetische Vorläufer des Sprechens

Auch das Sprechen lernen beginnt mit einer Bildung der Wahrnehmung. Eines der grundlegenden Probleme dabei besteht darin, dass Kinder Laute unterscheiden, sowie Wörter und Sätze als Einheiten begreifen müssen. Das ist zunächst ein Wahrnehmungs- genauer ein ästhetisches Problem; denn es geht darum das Wahrnehmungsvermögen so zu strukturieren, dass das kleine Kind dadurch in die Lage kommt wird, die spezifischen Klänge, Satzmelodien, Intonationsformen der Sprache zu erkennen, in die es hinein geboren wurde.

Das Problem des Sprechens beginnt nicht mit dem ersten Wort, sondern mit dem Erkennen der Laute. Jede Sprache, ja jeder Dialekt, hat seine eigenen Lautformen. Ein »a« wird im Deutschen anders ausgesprochen, als im Englischen oder Französischen. Eine fränkisches »a« hört sich anders an als ein hessisches oder hamburgisches. Für einen Zuhörer, der in die Sprache nicht eingeführt ist – und dies sind Babys zunächst einmal – klingen diese »a«-Laute alle unterschiedlich. Um seine Muttersprache zu erlernen muss es daher erst einmal herausbekommen, welche Klangfarben dem »a«-Laut zuzuordnen sind und welche hingegen keine »a«s sind. Es gibt eine Lautreihe, in der sich z.B. der »a«-Laut allmählich in einen »o«-Laut verwandeln läßt. Rein akustisch gesehen ist dies ein kontinuierlicher Übergang. Dennoch machen wir an einer Stelle eine kategoriale Unterscheidung: Wir können sagen, bis hierher höre ich ein »a«; dies hier erkenne ich bereits als ein »o«. Diese kategoriale Grenze ist nicht eindeutig, wenn wir die unterschiedlichen Dialekte mit einbeziehen. Für jede Sprachgruppe und für jedes Individuum ist jedoch eine solche Grenze hörbar.

Das bedeutet nun, dass auch das Baby lernen muß, das Klangbild zu entziffern, das in seiner Umgebung gilt. Die Forschung hat hierzu ein erstaunliches Ergebnis zutage gefördert. Bereits sehr kleine Babys – bis zum dritten Lebensmonat – können differenziert Laute unterscheiden. Ja noch mehr, sie können offensichtlich auch Laute unterscheiden, die nicht zu ihrer sprachlichen Umgebung gehören. Das bedeutet nichts anderes, dass Babys ein klangliches Unterscheidungsvermögen besitzen, das gewissermaßen alle möglichen Laute aller möglichen Sprachen umfasst. Indem sie die Sprache hören, die sie umgibt, lernen sie jedoch, ihr Lautunterscheidungsvermögen genau auf diese Sprache hin auszurichten. Das Ergebnis ist ein scheinbarer Verlust: Etwa bis zum achten und dem zwölften Lebensmonat stellen sich die Babys auf die Laute ihrer jeweiligen Muttersprache ein. Sie können dann keine universellen Unterscheidungen mehr treffen. Dagegen werden die spezifischen Lautunterschiede der Muttersprache deutlicher wahrgenommen.

Ähnliches gilt für das Erkennen von Wörtern. Ebenfalls bis zum letzten Drittel des ersten Lebensjahres haben Babys gelernt, dass es in ihrer Muttersprache bestimmte Betonungsmuster gibt, mit welchen man Worteinheiten identifizieren kann. Sie können dann bereits »Melodien« erkennen, welche die Wörter im kontinuierlichen Fluss der Sprache abgrenzen und identifizierbar machen. Darüber hinaus haben sie in diesem Alter eine Kenntnis erworben, welche Lautkombinationen in ihrer Muttersprache möglich sind. Und später, im zweiten Lebensjahr, noch bevor sie wirkliche zu sprechen beginnen, können sie auch Satzeinheiten unterscheiden, die ja auch durch ganz bestimmte Muster der Intonation, durch Satzmelodien strukturiert sind. Kinder sind also bereits Laut-, Wort- und Satzmusiker, noch bevor sie die ersten Wörter sprechen.

Diesem Prinzip: Aus Mehr mach Weniger! folgen viele der frühesten Entwicklungen des Kindes. Es wurde schon bei der Nervenarchitektur festgestellt, dass Neugeborene mit einer Vielzahl vorgegebener innerer Verknüpfungen im Netz des Zentralen Nervensystems geboren werden. Durch die ersten Wahrnehmungserfahrungen werden die Verbindungen ausgewählt, die sich in der gegebenen Umwelt bewährt haben. In gleicher Weise gilt dies offensichtlich auch für die Grundlagen der Sprachwahrnehmung: Eine Überzahl an Unterscheidungsmöglichkeiten wird durch die unmittelbaren Spracherfahrungen des Babys auf diejenigen reduziert, die sein Sprachumfeld als wesentliche ansieht. Der scheinbare Verlust wird dadurch wieder aufgewogen, dass nun die Feindifferenzierung innerhalb des gegebenen Rahmens gesteigert wird. Wir finden also einerseits eine Reduktion des

Rahmens, der gesamten Reichweite der Wahrnehmungsmöglichkeiten vor, andererseits kann sich dadurch eine Binnendifferenzierung innerhalb dieses nun enger abgesteckten Feldes einstellen.

Dieses Prinzip findet in vorsprachlichen Entwicklung wiederum Anwendung, wenn Kinder anfangen zu glucksen, zu lallen und zu brabbeln. Auch diese vorsprachlichen Dialoge sind zunächst international. Alle Babys auf der Welt tun dies in gleicher Weise:

»Babys aus allen Kulturen brabbeln zunächst auf identische Weise: Sie produzieren Kombinationen aus Konsonanten und Vokalen und benutzen dabei Laute wie *b*, *d*, *m* und *g*, jeweils zusammen mit dem Vokal *ah*.«²²

»Wenn Babys erst den Meilenstein des Brabbelns erreicht haben, ist die universale Phase der Sprachproduktion zu Ende. Irgendwann im Alter von einem bis eineinhalb Jahren beginnen Babys aus verschiedenen Kulturen ... diejenigen Geräusche von sich zu geben, die für ihr eigenes Volk charakteristisch sind.«²³

Das bedeutet, dass sie in die Welt der Laute Unterscheidungen eingeführt haben, die – zum einen – in das eher chaotische »Alles-ist-möglich« ästhetisch ordnen, sodass sprachliche Einheiten, die eine Bedeutung haben, unterscheidbar werden. Zum anderen trägt diese Ordnung den Stempel der Muttersprache, wie sie im Umfeld des Babys gesprochen wird. Das Baby ist also genau darauf vorbereitet, diejenigen zu verstehen, die es verstehen muss, wenn es in diesem Umfeld überleben will. Das weist darauf hin, dass das Eintauchen in die Welt der Sprache nicht nur ein individuelles Bildungsproblem enthält, sondern auch ein soziales. Von daher wird es wesentlich, in einem zweiten Schritt die sozialen Vorläufer genauer zu betrachten, aus denen die kindliche Sprachwelt hervorgeht.

Wie Bedeutung entsteht

Die Entstehung von Bedeutung bis hin zu ihrem sprachlichen Ausdruck ist eingebunden in soziale Situationen, allen voran in die Beziehungen zu den wichtigen Anderen – in der Regel zu Mutter, Vater, gegebenenfalls Geschwister. Doch zunächst muss man fragen, wie sich aus den konkreten Handlungen eine Art Bedeutungshorizont ergibt.²⁴

Die Aufmerksamkeit der kleinen Kinder für Dinge, die in ihrer Umwelt geschehen wächst gerade dann, wenn die grundlegenden Bedürfnisse gestillt und sie noch nicht wieder müde sind. In diesen Zeitspannen entwickeln sie eine Art gelassener aber neugieriger Aufmerksamkeit für alles, was um sie herum geschieht. Sie bleiben ein Weilchen an das gefesselt, was ihre Aufmerksamkeit erregt. Aber wie nehmen sie das wahr, was sie da bemerken. Natürlich sehen, hören, schmecken, fühlen sie etwas. Wie jedoch bekommt dieses Etwas Gestalt, wenn es noch keine inneren Bilder und keine Sprache gibt? Wir wissen es bis jetzt noch nicht. Möglicherweise spielen die rudimentären Formen der Nachahmung eine wichtige Rolle dabei. Über die einfachen Formen der Nachahmung deren elementarste Ausgangspunkte sich bis kurz nach der Geburt zurück verfolgen lassen, sowie deren individuellen Variationen, verschafft sich das Kind möglicherweise eine Art Körperbild von seiner Welt, die es umgibt.²⁵

Damit ist nun der Ausgangspunkt für das gegeben, was BRUNER²⁶ Aufmerksamkeitsverhandlung nennt. Darunter versteht er eine Kommunikation zwischen Mutter und Kind (beginnend um den

22 Gopnik, Kuhl, Meltzoff, 2000, S.137.

23 ebenda, S.138.

24 Eine Überlegung, die aus der Psychoanalyse stammt (Bion hat sie am weitesten ausformuliert) geht davon aus, dass Bedeutung mit dem Wunsch des Kindes zusammenhängt. Das Kind bemerkt, dass etwas unbefriedigt bleibt, dass ihm etwas fehlt. Dieses Fehlen muss für das Kind eine identifizierbare Gestalt bekommen. Es ist der (unbewusste) Wunsch in dem sich dieses Fehlende wahrnehmbar macht. Natürlich gibt es diesen Wunsch noch nicht als Bild oder Begriff. Vielmehr muss man sich ihn vorstellen als eine Erlebnisgestalt – also ein Muster aus Gefühlen und Handlungen – in der sich das Baby das Fehlende vergegenwärtigt. In der Situation des Unbefriedigtseins wird die Situation des Befriedigtseins gleichsam halluziniert. Der Wunsch entspricht dem Spannungsverhältnis zwischen dem Nichtvorhandenen und dem möglichen Vorhandensein. Er formt sich als eine spezifische körperliche Erfahrung. Wenn das Kind einmal sprechen wird, läßt sich dieses Nichtvorhandene dann auch mit Worten benennen. Doch bevor es dazu kommt, wird dieses Fehlende vermutlich erst einmal als inneres Bild geschaffen. Den Wunsch könnte man also als inneres Gegenstück zur Erfahrung eines unbefriedigten Erlebens betrachten.

sechsten Lebensmonat), durch welche die Mutter die Aufmerksamkeit des Kindes auf Gegenstände seiner Umgebung lenkt, die sie schließlich auch in Worten benennt. Selbst wenn das Kind das, was da benannt und gesprochen wird, noch nicht im eigentlichen Sinne versteht, so geschieht in diesen Situationen doch dreierlei in Richtung sprachlicher Kommunikation: Erstens sind dies sicherlich die bevorzugten Situationen, in welchen das kleine Kind Laut, Wort und Satzmelodien zu erkennen lernt; zum zweiten bekommt es eine Ahnung von einem Dialog, der sich nicht nur *zwischen* Mutter und Kind abspielt, sondern *über* etwas Drittes, ein Ding oder Ereignis in seiner Umwelt, geht. Drittens schließlich erfährt das Kind über den Handlungszusammenhang der gesamten Szene und seine emotionale Bewertung etwas über die Bedeutung dessen, was es da erlebt.

Gesprochen wird also innerhalb bestimmter Szenen. Der szenische Zusammenhang ist wesentlich dafür, dass das Kind die Bedeutung von dem erfasst, was da gesprochen wird. Allmählich entstehen zwischen Mutter und Kind gewissermaßen Situationen, die sich wiederholen. Sie erleichtern dem Kind das Erfassen von Bedeutungen. Dazu gehören insbesondere Formen des Hinweisens, der Markierung, des Lokalisierens, des Hervorhebens bis zum Übertreiben.²⁷ Der Spracherwerb des Kindes beginnt also bevor das Kind wirklich in Worten zu sprechen beginnt. Er beginnt, wenn Mutter und Kind einen gemeinsamen Mikrokosmos aus Gesten, vertrauten mimischen Äußerungen, einer ruhigen, positiv gestimmten Atmosphäre schaffen. Er dient als Hintergrund, vor dem sich die neu auftauchenden Gegenstände und/oder Ereignisse abheben und vom Kind verstanden werden können. Bruner nennt diese Standardsituationen Formate.

Einen Schritt weiter geht STERN.²⁸ Er untersucht die Situation zwischen Mutter und Kind nicht ausdrücklich im Hinblick auf den Spracherwerb des Kindes. Vielmehr macht er deutlich, dass das gesamte Leben und Erleben des Säuglings wie eine Erzählung abläuft. Die Dinge treten nicht isoliert auf, sondern als Teil von Handlungsverläufen, Situationen, Räumen.²⁹ Sie verbinden sich zu szenischen Handlungs- und Erlebniszusammenhängen, die wie eine Geschichte aufgebaut sind.³⁰

Das Wesentliche an den vorangegangenen Überlegungen scheint mir zu sein, dass Wörter nicht isoliert vorkommen, sondern in einem erfahrenen Zusammenhang stehen, in dem sie begriffen werden können und durch den sie dann auch zu Begriffen werden können.³¹

25 Bevor es als inneres Bild oder gar als Begriff auftaucht, könnte es sein, dass die Welt über die Prozesse eines handelnden Nachvollzuges und seiner individuellen Variationen als Körperbild präsent wäre. Dies schiene mir jedenfalls eine sinnvolle Erweiterung des sensomotorischen Denkens im Sinne Piagets zu sein. Das soll nicht besagen, dass die anderen Wahrnehmungsformen nicht bedeutsam wären. Die Hypothese besagt nur, dass alle Wahrnehmung auf der Basis der Körpererfahrung zu einem Körperbild integriert, geformt, gestaltet werden. Aus psychoanalytischer Sicht hat Dolto diesen Gedanken am deutlichsten ausformuliert. Vgl. Dolto 1987.

26 1987

27 Vgl. Gergely, Watson 1996.

28 Stern 1998

29 Wie die Gedächtnisforschung inzwischen hervorhebt, werden sie auch nicht als isolierte Dinge dem Gedächtnis einverleibt, sondern finden sich dort auch als bedeutsame Aspekte erfahrener Zusammenhänge, als Szenen. Es findet ein ständiger Vergleich vergangener Szenen mit gegenwärtigen statt, ein ständiges Umformulieren vergangener Szenen durch gegenwärtige Szenen (vgl. zusammenfassend und sehr lesbar: Schacter 2001).

30 Ich bin mir nicht sicher, ob diese Beschreibung so Gültigkeit beanspruchen kann. Sie scheint mir einen Zirkelschluss zu enthalten: Weil wir über eine solche Szene nur berichten können, indem wir sie erzählen, fassen wir sie selbst als durch eine Erzählung strukturiert auf. Dabei wird übersehen, dass diese Szenen in einer anderen Form, als der einer sprachähnlichen Strukturierung – möglicherweise als innere Bilder oder auch als Körperbilder – bereits gegenwärtig sein mögen. Wenn das der Fall ist, wären sie nicht protonarrativ, sondern müssten erst in Sprache »übersetzt« werden. Szenische oder bildhafte Strukturierungen wären in sprachliche umzuwandeln.

31 Dazu *passt* es, dass linguistische Untersuchungen *deutlich machen* können, wie sehr auch unsere sprachlichen Begriffe – bis hin zu sehr abstrakt erscheinenden – selbst von *erfahrbaren* Lebenskontexten her *strukturiert* werden. Wie Lakoff/Johnson (1998) *zeigen, reichen* unsere Begriffe nur so *weit*, wie es die in sie eingebauten *Bilder* oder *Alltagserfahrungen* erlauben. Z.B. verweisen alle hier kursiv geschriebenen Wörter auf solche allgemeinen Lebenserfahrungen, die wir dann so umwandeln, dass wir damit auch abstrakte Gedanken denken können. Dennoch bleiben wir mit unserem Denken diesen Bildern und Erfahrungen letztlich verhaftet.

Intentionalität des Sprechens

Der Erwerb der Sprache setzt voraus, dass Kinder die Intentionalität einer Handlung erfassen, verstehen, dass sich eine Geste oder ein Wort nicht auf sie selbst bezieht, sondern auf etwas Drittes, außerhalb von Ich und Du. Es gibt also bei kommunikativen Akten, ob sie nun als Gesten oder in sprachlicher Form erfolgen, zwei Stadien:

- Eines der parallelen Handlungen: Ich mache etwas, was du machst. Beide unterstellen dabei, dass sie das Gleiche erleben und erfahren.
- Eines der intentionalen Handlungen. Ich richte meine Gesten, meine Rede auf etwas Drittes, meine etwas. Indem du meine Rede, meine Geste nachahmst, erfährst du, was ich meine, erfährst du meine Perspektive auf eine Sache. Dabei ermöglicht Sprache ein wesentlich differenzierteres perspektivisches Hinweisen auf eine Sache, als es Gesten tun. Doch Sprache bildet nicht nur die Differenzierung dieses perspektivischen Hinweisens, sondern auch die Voraussetzung, dass dieses Perspektivität festgehalten wird, z.B. in einer Geschichte, die schließlich sogar nieder geschrieben werden kann.

Soziale Aspekte der Sprache

- Sprache setzt ein von einer sozialen Gemeinschaft geteiltes Universum voraus.
- Sie besteht aus einem System von Konventionen – lautlichen, semantischen Mustern, grammatikalischen Regeln – die für eine kulturelle Gemeinschaft gleich sind.
- Drittens verlangt Sprechen eine Szene geteilter Aufmerksamkeit, in der die Teilnehmer des Gesprächs ihre Aufmerksamkeit auf etwas Drittes richten, auf etwas, was sie meinen.
- Das erfordert, dass kommunikative Absichten verstanden werden können, in meinen Begriffen, zu Prozessen der Verständigung.
- Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, kann man miteinander sprechen als einen Akt der Imitation und des Rollentausches ansehen. Er kommt dadurch zustande, dass jemand in einer Situation geteilter Aufmerksamkeit auf etwas Drittes hinweist und die Geste des Hinweisens verstanden werden kann (auf der Grundlage der Erfahrung der eigenen Intentionalität).

Miteinander sprechen heißt dann, einen Akt der Imitation zu vollziehen: Ich nehme hörend die Perspektive dessen ein der gesprochen hat. Das meint, ich vollziehe innerlich einen Rollentausch, indem ich mich auf die Perspektive richte, die der Sprecher eingenommen hat. Das ermöglicht das Verstehen. Nur wenn ich auf diese Weise verstanden habe, kann ich auch meine Antwort auf die gemeinsame Perspektive hin ausrichten.

Imitation ist also zweifach notwendig: Zum einen, um die Gestes des Hinweisens zu verstehen; zum anderen, um zu verstehen, was gemeint ist.

Die Revolution des sprachlichen Denkens

Verständigung

Mit dem Eintritt in die Sprache ist das Kind einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum symbolischen Denken gegangen.³² Miteinander sprechen ermöglicht, über die eigene Erfahrung hinauszugehen. Man kann dem Kind die Erfahrungen anderer mitteilen. Und damit ist es nicht mehr nur auf seine subjektiven Verständnishorizonte angewiesen, wenn es sich die Welt erschließen möchte, sondern kann prinzipiell auf alles zurückgreifen, was eine soziale Gemeinschaft, eine Kultur zur Interpretation von Wirklichkeit an Denkmodellen bereit stellt.

32 Vgl. Greenspan, 2001; Übergang vom Aktionsmodus des Seins zum symbolischen Seinsmodus, S. 105 ff; Edelman 1989 spricht von einem szenischen, primären Bewusstsein und von einer höheren Ordnung des Bewusstseins. Köhler 1998 verbindet mit dem Eintritt in die Sprache »eine totale Umorganisation des globalen Erlebens...« S. 185.

Von der präsentativen zur diskursiven Logik

Ein perspektivische Welt

Symbole verkörpern »eine besondere Perspektive auf einen Gegenstand oder ein Ereignis.«³³

»Wir können dann sagen, dass sprachliche Symbole soziale Konventionen dafür sind, andere dazu zu bringen, dass sie eine bestimmte Erfahrungssituation in bestimmter Weise auffassen, bzw. eine bestimmte Perspektive auf sie einnehmen.«³⁴

Anschluss an das kulturelle Gedächtnis

Doch man sollte vorsichtig sein, dies alles nur der Sprache, und später der Schrift zu unterstellen. Man sollte dabei nicht vergessen, dass Sprache nur ein – wenn auch sehr wesentliches – Symbolsystem ist. Wie uns die Mediendiskussion lehrt, haben wir inzwischen sehr wirkmächtige bildhafte Formen der Symbolisierung entwickelt. Wir können davon ausgehen, dass jede Form der Sinneswahrnehmung im Verbund mit geeigneten Medien symbolische Formen hervorbringen kann.³⁵

Aber es ist wohl auch so, dass mit der Sprache noch nicht alle Symbolsysteme, die unsere Kultur ausgebildet hat, dem Kind zur Verfügung stehen. Die Welt der Zahlen z.B. dürfte dem kleinen Kind zwischen zwei und drei allenfalls sehr rudimentär zur Verfügung stehen und wir wissen, dass sie als symbolische Welt auch einem großen Teil der Erwachsenen kaum verständlich ist. Damit sei nur angedeutet, dass sich in vielen kulturellen Bereichen symbolische Systeme entwickeln können, die nur speziellen Kennern wirklich begreifbar sind.³⁶

7 Bildung des Bewusstseins

8 Bildung des Gedächtnisses

9 Entwicklung als Evolution

Das im Folgenden skizzierte Entwicklungsverständnis hat NELSON (1996, S. 4 ff) ausführlicher dargestellt. Es bildet die Grundlage von Untersuchungen, die nicht auf Experimenten mit Säuglingen und Kleinkindern beruhen, sondern auf der Erforschung der kindlichen Entwicklung in komplexen Alltagssituationen. Deren Ergebnisse sind in hohem Maße mit neurobiologischen Forschungsergebnissen zu Lernen und Gedächtnis kompatibel (vgl. z.B. SPITZER 2002).

Der Bildungsansatz geht von einem evolutionären Verständnis von Erfahrung aus. Danach entwickelt sich das Kind entlang den Erfahrungen, die es macht. Entwicklung und Lernen gehören also unmittelbar zusammen. Für den Menschen ist Entwicklung ohne Lernen nicht vorstellbar. Den Ausgangspunkt bildet die Frage: Wie fängt ein Kind an, Wissen von den spezifischen Bedingungen und Umständen der Welt zu sammeln. Das Wissen des Kindes ergibt sich somit aus den konkreten Erfahrungen, die es in seiner Umwelt macht. Damit es dieses Wissen herausfinden kann, muss es der Situation, in der es sich findet, einen Sinn abzugewinnen einen Sinn, der ihm ermöglicht, an den Aktivitäten teilzunehmen, die in seinem Umfeld stattfinden. Von den Erfahrungen, die das Kind macht, werden erste Repräsentationen gebildet. Diese Repräsentationen werden in generalisierten Mustern geordnet, d.h. in Mustern, welche die Gemeinsamkeiten vieler vergleichbarer Erfahrungen herausheben. So entstehen z.B. Muster, wie die Mutter das Kind nährt, wie der Vater mit ihm spielt oder die Großmutter mit ihm Lieder singt. Diese Erfahrungsmuster bilden nun ihrerseits wieder den Kontext, in dem neue Erfahrungen – mit der Mutter, dem Vater, Großmutter oder vergleichbaren Personen – gemacht werden. Die Erfahrungen aus vielen Situationen werden schließlich zu einem

33 Tomasello, a.a.O., S. 129

34 Tomasello, a.a.O., S. 142

35 So könnte man – um nur ein etwas ausgefalleneres Beispiel zu wählen – z.B. die klassische französische Küche als ein System für geschmackliche Symbole ansehen, in welchem die Gerichte die Symbole wären.

36 Die Vielfalt symbolischen Denkens im Bereich des frühen Kindesalters beschreibt aus pädagogischer Sicht Gardner (1993, S. 77 ff).

Kind-Welt-Modell zusammengebunden, in dem ein Kind seine Beziehungen zu der Welt, die es umgibt, ordnet.

Für diese Sicht auf Entwicklung und Lernen sind also die konkreten, biografischen Ereignisse wichtig, die im Leben des Kindes tatsächlich stattfinden. In den ersten Lebensjahren wird Wissen also dadurch »übermittelt«, dass das Kind in einer kulturell strukturierten Umwelt lebt, in der das Kind seine konkreten Erfahrungen macht, sie zu ordnen beginnt und über die es anfängt, sich Gedanken zu machen. Natürlich wird es sich in Bereichen nicht entwickeln und etwas lernen, in welchen keine solchen konkreten Erfahrungen in der gegebenen Umwelt gemacht werden können.

Unter dieser Erfahrungsperspektive wird der kindliche Geist nicht in unterschiedliche Bereiche (z.B. handelndes, emotionales, logisches, soziales, moralisches, mathematisches oder ästhetisches Denken) aufgeteilt, die dann als scheinbar von einander getrennte Kompetenzen unterstützt und gefördert werden. Vielmehr bleiben diese Erfahrungen in ihrer Komplexität erhalten und eröffnen die Möglichkeit, dass die unterschiedlichsten Denk- und Verarbeitungsweisen dabei eingesetzt werden. Entwicklung und Lernen müssen also als etwas verstanden werden, was nicht unabhängig ist von den Erfahrungen, die bereits gemacht wurden und den sozialen und sachlichen Kontexten, in welche sie stattgefunden haben.

Das sei nochmals speziell für den Lernprozess ausgeführt:

Um zu verstehen, was ein chinesisches Schriftzeichen bedeutet, muss ich die chinesische Sprache und ihre Schreibweise kennen. Ohne dieses Kontextwissen (oder eine geeignete Vorerfahrung) bedeutet ein solches Zeichen entweder nichts oder etwas, was nichts mit der chinesischen Sprache zu tun hat. Für einen Europäer hat es vielleicht eine ästhetische Bedeutung oder ist Repräsentant einer Bilderschrift.

So besteht das kindliche Lernen besteht nicht nur darin, neue Informationen – also das, was es noch nicht weiß – aufzunehmen, sondern es wird mindestens gleichermaßen von dem mitbestimmt, was an Wissen und Können bereits vorhanden ist. Dieses bildet den Kontext, in dem neue Erfahrungen erst einmal wahrgenommen und in den sie – nach Möglichkeit – auch eingeordnet werden. Was ein Schatten ist, werden Kinder erst einmal versuchen mit dem Wissen zu erklären, das sie bereits gesammelt haben; d.h. sie werden ihn mit Phänomenen vergleichen, die sie bereits kennen. Wenn man den Kindern dabei zuhört, wird man viel von diesen Kontexten erfahren, mit welchen sich die Kinder ihre Welt erschließen.

Aus dieser Sicht ist Lernen kein Prozess der Informationsweitergabe oder des »Beibringens«. Solche Lernvorstellungen berücksichtigen nicht den Kontext, den ein Kind hat und benutzt, um sich einen Lernbereich zu erschließen. Vielmehr bedeutet Lernen:

- Ausgehen von Erfahrungen, die man bereits hat, um sich eine Sache zu erschließen.
- Entdecken der Unstimmigkeiten oder Lücken in den bisherigen Deutungen dieser Erfahrungen.
- Finden oder Erfinden von neuen »Theorien«, welche diese Unstimmigkeiten besser erklären oder verbliebene Lücken besser schließen können.

Wenn es also darum geht, etwas Neues zu lernen, ist es wichtig, die Gedanken zu kennen, von welchen die Kinder bei Versuch, eine Ordnung in ihre Erfahrungen zu bringen, ausgehen. Lernen heißt die Ordnungen, die schon vorhanden sind, so umzubilden, dass sie neuen Wahrnehmungen und neuen Einsichten entsprechen können. Damit man sinnvolle Bildungsangebote machen kann, muss man also etwas von diesem individuellen Kontexten wissen, mit welchen Kinder ihre bisherigen Erfahrungen bereits geordnet haben.