

Gerd E. Schäfer

Bildungsprozesse im Kindesalter

Selbstbildung, Erfahrung und Lernen
in der frühen Kindheit

5. Auflage

BELTZ JUVENTA

Gerd E. Schäfer
Bildungsprozesse im Kindesalter

Grundlagentexte Pädagogik

Gerd E. Schäfer

Bildungsprozesse im Kindesalter

Selbstbildung, Erfahrung und Lernen
in der frühen Kindheit

5. Auflage

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Gerd E. Schäfer, Jg. 1942, Dr. rer. soc., ist Professor i.R. für Erziehungswissenschaft, Pädagogik der frühen Kindheit, Familie, Jugend an der Universität zu Köln, sowie Professor an der Hochschule für Künste, Bremen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 1995
2. Auflage 2001
3. Auflage 2005
4. Auflage 2011
5. Auflage 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Juventa Verlag Weinheim und München
© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstr. 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-8') %7&

Ich widme dieses Buch posthum meinem Vater, von dem ich weiß, dass ihm als Lehrer die persönlichen Anliegen seiner Schüler am Herzen lagen, auch wenn ich dabei zuweilen das Gefühl hatte, als Sohn „übersehen“ zu werden. Ich widme es ebenso meinen Kindern, die sich auch irgendwann einmal fragen werden, warum sich das, was ich hier öffentlich vertrete, von dem, was sie von mir erleben, zuweilen so sehr unterscheidet.

Inhalt

Vorwort zur 3. Auflage.....	9
Vorwort zur 2. Auflage.....	16

Ausgangspunkte

1. Dimensionen frühkindlicher Bildung.....	22
--	----

Teil 1: Frühe Selbst-Bildung

Selbst-Bildung als Selbstabgrenzung

2. Bezogenheit zwischen Mutter und Kind.....	37
3. Der aktive Säugling: Vom inneren Impuls zur Vollendung von Prozessen	49
4. Distanz von sich selbst finden.....	58

Schwierigkeiten der Selbstabgrenzung

5. Familiengeschichten – Wege aus dem Phantasma	70
6. Ausgrenzung und Übergang – Fallgeschichte zu Schwierigkeiten der Selbstabgrenzung	82

Teil 2: Grundlegende Bildungsprozesse

Integration und frühe Erfahrung

7. Warum brauchen Kinder komplexe Erfahrungen? Forschungsergebnisse der Neurobiologie	99
8. Bildungsprozesse und Symbolisierung im frühen Kindesalter – Eine psychoanalytisch orientierte Perspektive	112

Teil 3: Bildungsprozesse im intermediären Bereich

Phantasieren – Spielen – Gestalten

9. Wozu brauchen Kinder Phantasie?	127
10. Mensch und Maschine – Technikphantasien von Kindern (mit Mathias Schwabe)	140

11. Dimensionen des Kinderspiels.....	158
12. Bildung oder Miss-Bildung? Über Science-Fiction-Spielzeug und Geschlechtsidentität (mit Angelika Favier)	173
13. Entwicklungsprozesse in der Kinderzeichnung	192
14. Gestaltung als Artikulation	209

Teil 4: Bildung als ästhetische Erfahrung

Lernen vor der Schule

15. Lernen als ästhetische Erfahrung.....	225
16. Ästhetische Wurzeln der Kinderkultur	240
17. Poetisches Spielzeug (mit Heike Laut)	259

Epilog

18. Bildung – gelingender oder misslingender Integrationsprozess?.....	276
Literatur	282

Vorwort zur 3. Auflage

„Die klassischen Naturwissenschaften sind zu überwältigenden Einsichten in Strukturen unserer Welt vorgedrungen. Sie haben ein Erkenntnisideal in alle Gesellschaftsbereiche transportiert, das sich durch prinzipielle Begreifbarkeit und Eindeutigkeit auszeichnet. Dies hat u.a. dazu geführt, dass die meisten Zeitgenossen ihren inneren Erlebnissen und Evidenzen nicht mehr so richtig trauen und sie leicht als bloß subjektiv abwerten. Die Einsichten der Quantenphysik haben aber Einblicke in eine ganz andere als die klassische Erkenntniswelt eröffnet. Die Quantenphysiker sprechen über eine Wirklichkeit, die sich dem klassischen Entweder-oder-Denken entzieht und stattdessen als Sowohl-als-auch-Welt sichtbar wird. Außer in der Sprache der Mathematik kann über diese mikrophysikalischen Untergrundphänomene nur noch in Gleichnissen gesprochen werden.“¹

Deshalb heißt der Titel des Buches, das der Quantenphysiker Hans-Peter Dürr über die Beziehung zwischen Religion und Naturwissenschaften geschrieben hat: „Auch die Wissenschaft spricht nur in Gleichnissen“. Damit ist auch in die Naturwissenschaften eingedrungen, was in den Sozial- und Humanwissenschaften schon lange ein wichtige Erkenntnis war: Es gibt keine festen Fakten, nur Phänomene, die aus einem bestimmten Blickwinkel beschreibbar sind. Sicherlich gibt es eine Wirklichkeit, aber das, was wir von ihr wahrnehmen, die sogenannten Fakten, werden durch das Wahrnehmen und Denken konstruiert. Wahrnehmungs- und denkunabhängige Fakten gib es nicht. Diese Einsicht wird jedoch in den Human- und Sozialwissenschaften immer weniger anerkannt. Stattdessen eifern diese dem Wissenschaftsideal der klassischen Naturwissenschaft nach (nicht der neuen, dynamischen). Von daher ist es wichtig festzuhalten, dass es auch im Bereich der Natur unterschiedliche Erkenntniswege und unterschiedliche Erkenntnislogiken gibt, je nachdem ob sich die Erklärungen auf eine physikalische Makro-, Meso- oder Mikroebene beziehen. Was auf einer Mesoebene fest und unverrückbar erscheint, kann sich auf einer Mikroebene in eine differenzierte Dynamik auflösen oder in eine Makrodynamik einbezogen werden, in der alle Festigkeit wieder in Frage gestellt wird.

Es ist ähnlich wie mit dem Umfang Englands. Nimmt man eine Karte, dann kann man diesen Umfang mit einer gewissen Genauigkeit messen. Die Insel England hat dann eine feste, belegbare Größe. Sie differiert analog zum gewählten Maßstab, wird aber eine bestimmte Schwankungsbreite nicht über- oder unterschreiten. Begäbe man sich nun aber konkret vor Ort und begänne zu messen, dann stellte sich sofort die Frage, wie genau man die Küstenlinie ab-

1 Vorspann zu dem Buch: Dürr, Hans-Peter, Auch die Wissenschaft denkt nur in Gleichnissen, Freiburg 2004.

fahren wollte. Bezieht man jede auch noch so kleine Bucht mit ein? Begradigt man kleinere Schwankungen im Verlauf der Linie? Wo setzt man die Grenze für die Abweichungen, die man noch und solche, die man nicht mehr berücksichtigen will? Würde man ganz exakt vorgehen und nichts am Küstenverlauf „begradigen“, so würde die Küstenlinie umso länger, je genauer man kleinere Details mit einbezüge. Irgendwann einmal würde der Umfang Englands größer als der Erdumfang werden. Ginge man nun noch auf eine Mikroebene, die nicht nur jeder kleinsten Bucht Rechnung trägt, sondern z.B. auch jeden Stein, der hervorsteht, und versuchte noch auf der Ebene der Größe eines Sandkorns zu messen, so müsste man jedes einzelne Korn umfahren und seine räumlichen Dimensionen mit einbeziehen. Grundsätzlich ließe sich der Maßstab noch weiter verkleinern und mit jeder Verkleinerung würde die Küste immer länger. Auf atomarer Ebene würde sich jede messbare Länge auflösen und sie würde gegen Unendlich tendieren. Was wir messen und festhalten können, hängt also vom Blickwinkel, von den Messgrößen und den Messinstrumenten ab. Es hängt auch davon ab, ob wir feste Messergebnisse bekommen oder ob sie sinnlos werden.

Menschliches Leben ist vermutlich komplexer als die Geografie Englands. Auch hier hängt es davon ab, mit welchem Erkenntnisinteresse, mit welchen Blickwinkeln und mit welchen Maßstäben wir vorgehen. Je nachdem werden entweder scheinbar feste oder sehr dynamische Ergebnisse erzielt. Hinzu kommt in Psychologie und Sozialwissenschaft, dass die Phänomene, um die es geht, nicht einfach vorhanden und von außen beobachtbar sind. Wenn wir über eine kindliche Leistung sprechen, müssen wir uns vorher darüber einigen, was wir unter Leistung verstehen wollen. Soziale und menschliche Phänomene gibt es nur in einem intersubjektiven Sinn, wenn wenigstens eine Gruppe von Menschen sich darüber verständigen kann, dass etwas ein Phänomen ist. Ohne eine solche Anerkennung existiert es quasi nicht. Wissenschaftler sind eine Gruppe von Menschen, die besonders strenge Maßstäbe anlegen, wenn es um das geht, was wir anerkennen um es zu erkennen. Wenn sie aber verschiedene Maßstäbe anlegen, untersuchen sie auch verschiedene Phänomene.

Das macht deutlich, dass jede Gruppe, die sich über ein Phänomen einig wird, etwas aus der Gesamtheit des Möglichen herausgreift, das ihrem Erkenntnisvermögen und -interesse nahe steht. Niemals kommt „die ganze Wirklichkeit“ in den Blick, immer nur ein mehr oder weniger großer Ausschnitt. Ausschnitte können so klein werden, dass sie in keinem nachvollziehbaren Zusammenhang mehr mit der alltäglichen Wirklichkeit stehen; sie werden zu Präparaten, deren Bedeutung für den Gesamtzusammenhang des Lebens und des Alltags nicht mehr wirklich erkennbar ist. Es wird aber auch klar, dass Schlussfolgerungen aus diesem kleinen Ausschnitt nicht für den Gesamtzusammenhang eines lebendigen Körpers oder eines sozialen Kontextes gelten können.

Hans-Peter Dürr hat auch das Beispiel eines Ichthyologen angeführt, der Fische mit einem Netz von zwei Zoll Maschengröße fängt.² Wenn der gefragt wird, was ein Fisch ist, dann beschreibt er ihn als ein Wesen mit bestimmten Körperformen, Kiemenatmung, Flossen usw. Sodann fügt er hinzu: „Und Fische sind mindestens zwei Zoll groß“, denn kleinere hat er ja noch nicht gefangen.

Das ist das Problem der quantitativen Empirie. Sie kann Ausschnitte der Wirklichkeit, die quantitativ erfassbar sind, ziemlich genau erforschen. Aber sie muss alles weglassen, was sich dem quantitativen Zugriff nicht fügt. Komplexe, dynamische Prozesse wie Leben, Sinnzusammenhänge, ästhetische Phänomene, emotionale Erlebnisse oder Sprachprozesse sind nur begrenzt quantitativ empirischen Verfahren zugänglich. Es wäre nun fatal wie der Ichthyologe vorzugehen und zu sagen, diese Phänomene gibt es nicht, ich habe sie noch nicht „gefangen“. Das hieße die Lebenswirklichkeit nach der Maßgabe ihrer empirischen Vermessung einzuschränken. Wenn man dann – in Folge – auch Kinder nur noch auf diese Wirklichkeit vorbereitet, werden sie die praktischen und theoretischen Instrumentarien nicht mehr entwickeln können, mit welchen man die Wirklichkeit wahrnehmen und denken kann, die über die quantitative Erfahrbarkeit hinaus reicht. Deshalb muss die Frage gestellt werden, ob nicht vielleicht andere Forschungsverfahren geeigneter wären, solche Phänomene besser kennen zu lernen.

Aber es geht nicht nur um unterschiedliche Forschungsverfahren, sondern auch um unterschiedliche Forschungslogiken; das ist die Einsicht, die Hans-Peter Dürr aus den Naturwissenschaften hinzufügt. Wenn es um verschiedene Ebenen der Wirklichkeit geht, gibt es möglicherweise auch verschiedene Logiken, mit welchen diese Ebenen erschlossen werden können: eine kausale Logik für die Phänomene der klassischen Physik, eine Quantenlogik für die subatomaren Phänomene. Eine solche Einsicht ist für die Geistes- und Sozialwissenschaften nicht neu. Sie haben lange ihre eigene Methode, die Hermeneutik, gepflegt. Nun scheint es so, als könnte dieses Bestehen auf einer anderen Forschungslogik, als sie die klassischen Naturwissenschaften verwenden, neue Anerkennung erlangen, wenn nun auch die Naturwissenschaften mit unterschiedlichen Vorgehens- und Denkweisen arbeiten müssen.³

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt bildungspolitischer Diskussion scheint mir der Hinweis auf unterschiedliche Perspektiven des wissenschaftlichen Vorgehens und unterschiedliche Wege des theoretischen Denkens besonders wichtig. Als dieses Buch zum ersten Mal erschien, gab es keinerlei bildungspolitisches Interesse an einer solchen Schrift und kaum ein wissenschaftliches. In der kleinen Gemeinde der Frühpädagogen fanden sich unterschiedliche Positionen, aber wenig Möglichkeit, damit öffentlich wirksam zu werden. Das Buch ist aus einem Interesse an der Sache entstanden, die es vertritt. Das hat sich inzwischen geändert. Vor allem der politische Druck, der nach der PISA-Studie erzeugt

2 a.a.O. S. 18f.

3 Das heißt nicht zwangsläufig zur klassischen Hermeneutik zurückzukehren.

wurde, führt dazu, dass nicht nur überall Ideen zum Thema Früherziehung aus der Schublade geholt werden, gleichgültig welchen wissenschaftlichen oder praktischen Ansprüchen sie genügen können. Im Kampf um die Marktanteile bei der Besetzung pädagogischer Felder und der Vergabe von Forschungsgeldern, kommt im Zweifel jedes Argument gelegen. Am wirksamsten sind die, die unter Hinweis auf empirische Untersuchungen, die weder Laien noch Politiker nachprüfen können, einen Erfolg gleichsam zusichern. Das führt z.B. dazu, dass zurzeit (scheinbar) eingängige Kompetenztheorien, vergleichbare Standards und die Vorstellung, dass Kompetenzen mit den geeigneten (pädagogischen?) Verfahren „vermittelt“ werden könnten, vorgeben, auch das frühpädagogische Feld erschöpfend zu beschreiben. Eltern verlassen sich auf diese Versprechungen und erzeugen weiteren Druck auf Kinder und Pädagogen, wenn sie den Eindruck haben, ihren Kindern könnte ein Kompetenzförderungsanspruch verloren gehen. Lernziele zu erreichen, scheint die einzige Aufgabe der Kinder zu sein. Und wenn ihnen dies nicht möglich ist, dann droht ihnen eine ungewisse gesellschaftliche Zukunft. Lernen oder die Drohung, keinen sozialen Platz in dieser Gesellschaft zu finden, das ist die Zukunft, welche die Kompetenzdiskussion – empirisch gestützt – den Kindern malt.

Deshalb ist mir der Hinweis darauf wichtig, was Wissenschaft kann und was nicht. Es gibt unterschiedliche Perspektiven, auf das pädagogische Geschehen zu blicken. Kein Blickwinkel kann wissenschaftlich den Anspruch erheben, vollständig oder wahr zu sein – selbst wenn die notwendigen Standards peinlich genau eingehalten sind. Um die teilweise (notwendige) Blindheit wissenschaftlicher Vorgehensweisen zu kompensieren (die durch die Konzentration auf immer kleinere Felder entsteht, die immer genauer untersucht werden), sind vielfältige Untersuchungen des pädagogischen Feldes aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven notwendig, die sich gegenseitig ergänzen, korrigieren oder in ihren Schnittmengen verstärken.

Es war schon Mitte der neunziger Jahre nicht mehr besonders populär, sich auf die Ergebnisse psychoanalytischer Forschungen zu stützen. Das hatte einen plausiblen Grund. Vielen Wissenschaftlern und anderen, waren deren Ergebnisse nicht genügend nachvollziehbar. Auch wenn diese Begrenzung nicht grundsätzlich ausgeräumt werden kann, so sollte sie jedoch kein Grund sein, generell auf sie zu verzichten. Vor allem hat ein psychoanalytisches Vorgehen den Vorzug, Probleme nicht aus ihren Sinnzusammenhängen heraus zu isolieren, sondern sie in Verbindung mit ihren psychosozialen Kontexten zu erschließen.

Dass sie das kann, lässt sich insbesondere darauf zurückführen, dass mit dem psychoanalytischen Vorgehen eine Schulung der Wahrnehmung einhergeht. Das ist eigentlich ein selbstverständlicher wissenschaftlicher Prozess. Denn auch andere Forscher müssen erst erlernen, wie sie ihre immer komplizierter werdenden technischen Wahrnehmungsinstrumente benutzen müssen, um etwas Neues in ihren Forschungsbereichen zu entdecken. Nur ist es etwas ungewöhnlich, wenn der Forscher selbst sich zum differenzierten Wahrnehmungs-

instrument weiter entwickelt. Aber in einem Feld, wo man z.B. die Angst nur dadurch wahrnehmen kann, dass man die sichtbaren Merkmale einer Mimik mit dem eigenen Erlebnismustern vergleicht, wo es keine technischen Messinstrumente für die Angst und ihre subjektive Bedeutung gibt, gibt es bislang nur die Möglichkeit, die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu verbessern, wenn man mehr und genauer wahrnehmen will.

Inzwischen haben sich auch andere Forschungsweisen entwickelt, die Menschen, in unserem Falle Kinder, in ihren Alltagszusammenhängen wahrnehmen und untersuchen. Selbstverständlich ist das mit Einschränkungen verbunden, u.a. der begrenzten Genauigkeit einer Darstellung des Komplexen. Deswegen können solche Untersuchungen genauere aber eingeschränktere empirische Verfahren nicht in allem ersetzen. Aber ohne die Untersuchung komplexer Alltagszusammenhänge wird es schwierig, zu verstehen, welchen Stellenwert einzelne Elemente, Funktionen oder Kompetenzen in komplexen Zusammenhängen haben. Es ist z.B. eines, Anfänge eines mathematischen Denkens im ersten Lebensjahr durch ausgeklügelte Experimente zu entdecken. Ein anderes ist die Frage, welche Bedeutung solche mathematischen Vorformen für die alltäglichen Problemlösungen der Kleinkinder haben. Ersteres kann man in sehr eingeschränkten psychologischen Untersuchungssituationen herausbekommen. Das Zweite nur, wenn man Kinder in ihren Alltagszusammenhängen beobachtet.

Wenn also hier auf die Psychoanalyse Bezug genommen wird, dann nicht, wegen bestimmter Theorien, die für wahr gehalten werden, sondern weil sie die seit langem am besten ausgearbeitete Forschungsmethode zur Untersuchung komplexer zwischenmenschlicher Beziehungen bietet, zusammen mit einem gewachsenen Repertoire an wissenschaftlichen Modellvorstellungen. Es wird dabei eingeräumt, dass die zunehmenden Beobachtungen von Säuglingen und Kleinkindern außerhalb psychoanalytisch inspirierter Settings, manche dieser psychoanalytischen Modellvorstellungen korrigiert hat. So ist es wichtig geworden, auch deren Ergebnisse mit einzubeziehen. Das ist in dieser Schrift erst ansatzweise geschehen.

Die Überlegungen dieses Buches sind also in erster Linie ein Resümee einer langen theoretischen und praktischen Beschäftigung mit psychoanalytisch inspirierten Studien von Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen in komplexen Situationen, teilweise in therapeutischen Kontexten, teilweise in Alltagskontexten. Auf diese Weise rückten Themenstellungen in den Mittelpunkt, die eine klassische Lernforschung z.B. unberücksichtigt gelassen hat: Die Bedeutung der Emotionen oder die von Fantasieren und Spielen für Lern- und Bildungsprozesse.

Diese Begrenzung hat später dann dazu geführt, dass ich, das Spektrum meiner Untersuchung von kindlichen Bildungsprozessen in eine Richtung erweitert habe, die hier bereits in einem Kapitel (7) angedeutet ist, nämlich durch Einbezug von Kognitionsforschung und Neurobiologie. Dadurch wurden die Überle-

gungen dieses Buches nicht überflüssig. In manchen Details musste ich mich korrigieren: z.B. hat sich die Bedeutung der kindlichen Eigenaktivität, obwohl hier immer schon angesprochen, als noch wichtiger herausgestellt, als es hier spürbar wird. Andere Überlegungen, die hier noch recht vorläufig und unständig formuliert werden mussten, wie z.B. die eines Denkens mit Hilfe des Körpers, haben inzwischen eine bessere Fundierung erhalten.

Ein Einwand gegen mein Vorgehen, ich würde nur auf die Prozesse der Selbstbildung achten und die Bedeutung der sozialen Umwelt vernachlässigen, kann jedoch durch diesen Text selbst zurückgewiesen werden. Zwar wird an keiner Stelle von Sozialkonstruktivismus gesprochen, aber die sozialen Bezüge sind in allen Überlegungen mit enthalten. Das Modell des „intermediären Raumes“ als eines Raumes, in dem ein Kind seine eigenen biografisch geprägten Weltbilder mit denen einer vorgegebenen, sozial und kulturell geprägten Welt in Überschneidung bringt, ist ein Modell, das individuelle und soziale Prozesse so miteinander vermittelt, dass das Kind selbst Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten dabei behält. Es steht damit im Gegensatz zu allen „Vermittlungsmodellen“, die offensichtlich nur darauf aus sind, das, was die Gesellschaft für richtig und wichtig hält, dem Kind „nahe zu bringen“. Der Sozialkonstruktivismus mag ein gutes Denkmodell sein, wenn es darum geht, die gesellschaftlichen Einwirkungen auf das (kindliche) Individuum in theoretischen Modellen zu erfassen. Er reicht aber nicht für Aussagen aus, die über die Tätigkeit des Subjekts bei seinen Ko-Konstruktionen zu machen wären.⁴ Das aber ist pädagogisch bedeutsam, wenn wir kindliche Bildungsprozesse nicht nur von den zu bewältigenden Lernaufgaben her definieren, sondern auch von den kindlichen Verarbeitungsprozessen (das ist mehr als Aneignung), mit welchen es seine Bilder von der Welt denkt und gestaltet. Deshalb braucht man als Pädagoge ein bipolares Denkmodell der Bildung, das einerseits die Dynamik sozialer und gesellschaftlicher Prozesse einfängt, andererseits aber auch die Tätigkeit des Subjekts in ihrer Eigendynamik und individuellen Gewordenheit. Das Modell des „intermediären Bereichs“ scheint sich speziell für die Bildungsprozesse zu eignen, die bewusst die Möglichkeiten kreativer Problemlösungen einschließen oder zum Ziel haben. Dieses Modell wurde in früheren Arbeiten ausführlicher beschrieben.⁵ Es bildet in diesem Buch das theoretische Zentrum. Auch für die später entstandenen Arbeiten ist es eine für mich unverzichtbare Modellvorstellung geblieben. Es steht noch aus, dieses Denkmodell mit anderen Lern- oder Bildungsmodellen – u.a. dem des Sozialkonstruktivismus – zu vergleichen und in seinen Besonderheiten diesen gegenüber herauszuarbeiten.

Die Überlegungen dieses Buches verwenden also eine andere Begrifflichkeit, als es die derzeitig öffentliche Bildungsdiskussion nach PISA tut. Sie tun dies,

4 Vgl. die erweiterte Neuauflage von Schäfer, G. E (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*, Weinheim, Berlin, Basel 2004, Teil I.

5 Schäfer, G. E.: *Spiel, Spielraum und Verständigung*. Weinheim, München 1986; ders.: *Spielphantasie und Spielumwelt*, Weinheim, München 1989

weil sie frühkindliche Bildung unter einem anderen Blickwinkel betrachten. Es scheint wichtig, dass alternative Denk- und Vorstellungsmodelle darauf aufmerksam machen, dass es „Fische, die kleiner sind als zwei Zoll“, doch gibt, wenn man nur seine „Fangmethoden“ ändert und nicht die mit den Zwei-Zoll-Schleppnetzen für die einzig Mögliche und Sinnvolle hält. In der gegenwärtigen Diskussion ist es ein Plädoyer auch für eine andere Denk- und Zugangsweise zum Bildungsproblem. Durch Erweiterungen der Kognitionsforschung, einer Entwicklungspsychologie, die ihre Untersuchungen in komplexen Alltagssituationen ansiedelt, videogestützte Kleinkindbeobachtungen und schließlich auch durch eine Hirnforschung, die vor allem mit der Komplexität von Strukturen und Zusammenhängen umgeht (vgl. hierzu die Arbeiten von Singer im Literaturverzeichnis), konnten die Überlegungen in den späteren Arbeiten nach dem ersten Erscheinen dieses Buches fortgesetzt werden.

Köln, im Oktober 2004
Gerd E. Schäfer

Vorwort zur 2. Auflage

Dieses Buch versucht, Bildungsprozesse aus der Perspektive des Kindes zu beschreiben. In seinem Mittelpunkt steht die Frage: Was tun Kinder, wenn sie wachsen, sich entwickeln, dazulernen? Ich untersuche diese Frage im Zeitraum zwischen Geburt und Schulalter. Um Antworten näher zu kommen, bemühe ich mich, etwas von den Beziehungen zu erfassen, die sich zwischen dem Kind, seinen Mitmenschen und den Gegenständen abspielen, mit welchen es umgeht. Diese Beziehungen scheinen sehr komplex zu sein. Während sie die Entwicklungs- oder die Kognitionspsychologie sofort in bestimmte Kategorien einteilt, die sich getrennt erforschen lassen – in die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Wahrnehmung, der Sprache oder des Denkens beispielsweise – bewegt sich der Pädagoge in keinem derart gerasterten Feld. Er trifft auf ein kindliches Verhalten, das, wenn wir ehrlich sind, eher aus einem Durcheinander solcher wissenschaftlicher Gruppierungen zu bestehen scheint, und es nützt ihm wenig, Kinder an Ort und Stelle fein säuberlich nach verschiedensten Funktionen einzuteilen und zu beurteilen.

Wenn ein Kind schreit, muss ich wissen, was es damit meinen könnte. Um das herauszufinden, wird man die Eigenart des Kindes, die Situation, in der es sich befindet, und die Beziehung, die es in diesem Augenblick zu seiner Mitwelt unterhält, gleichzeitig in den Blick nehmen müssen. Dabei nützt es zwar, über die Entwicklungsstufen des Denkens, der motorischen, der emotionalen Entwicklung oder des Wahrnehmungsvermögens Bescheid zu wissen und das Kind mit Hilfe dieser Koordination zu verorten, die Bedeutung seines Schreiens kann ich aber nur herausbekommen, wenn ich die spezifische Mischung, Gestaltung und Ausdrucksweise seiner Verhaltens- und Verarbeitungsweisen in diesem Augenblick erfasse, wenn ich sein Denkvermögen mit seinen affektiven Reaktionen verbinde, wenn ich das, was es sagt (und sagen kann), mit den Gesten seines Körpers zusammendenke, wenn ich mich identifikatorisch in seine Lage versetze und herauszubekommen suche, warum das lautstarke Schreien mich nicht als dringlich überzeugt, mich vielleicht sogar unwillig oder ablehnend stimmt. Der Pädagoge muss daher – und insofern ist seine Aufgabe anders, vielleicht sogar schwerer als die des Entwicklungs- oder Kognitionspsychologen – etwas von der Komplexität des Zusammenspiels der unterschiedlichen Funktionen zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einer bestimmten Situation verstehen.

Man spricht in diesem Zusammenhang gerne davon, dass das Kind und seine Situation ganzheitlich zu erfassen seien, so wie auch das Kind seine Umwelt ganzheitlich wahrnehmen würde. Nur, was hat man begriffen, wenn man „ganzheitlich“ sagt? Verdeckt dieser Begriff nicht mehr, als er offen legt? Gleicht er nicht einem Schild, das darauf hinweist, dass an dieser Stelle noch etwas unbegriffen und unerforscht ist? Als Zeichen für eine solche Leerstelle

mag dieser Begriff taugen oder als ein Signal für einen Zusammenhang, der noch zu suchen ist. Aber er beschreibt diesen Zusammenhang selbst noch nicht. Es ist ein Ziel dieses Buches, etwas von dem sichtbar zu machen, was der Versuch eines „ganzheitlichen“ Verstehens von uns verlangt. Um jedoch den pseudowissenschaftlichen Hof um den Begriff der Ganzheitlichkeit nicht ständig mit herumschleppen zu müssen, verzichte ich auf ihn und spreche, wo es erforderlich scheint, von Komplexität. Dieser Begriff enthält die Vorstellung, dass „ganzheitliche“ Prozesse aus vielen, einzelnen Vorgängen zusammengesetzt sind. Er vermeidet die Vorannahme, dass diese Vielfalt, gleichsam von oben, durch den Eingriff einer anderen, vielleicht höheren Ordnung gestaltet wird. Er lässt die Vorstellung zu, dass die Ordnung der Vielfalt aus einem Prozess der Selbstorganisation hervorgeht.

Vom Standpunkt der Komplexität zeigt sich kindliche Bildung als ein vielperspektivisches Zusammenspiel von Ereignissen der individuellen, inneren Welt sowie Prozessen der sozial geprägten und objektivierbar gemachten äußeren Welt. Aus diesem Zusammenwirken innerer und äußerer Prozesse gehen Handlungen, Denkweisen, Erfahrung oder Entwicklungen hervor, die sowohl ihre innerpsychischen Anteile wie auch ihre außerpsychische Herkunft nicht verleugnen. So gesehen ist die vom Subjekt erfasste Wirklichkeit immer eine Mischung aus subjektiven und objektiven Anteilen. Nur die Mischungsverhältnisse können unterschiedlich sein. Der Prozess der komplexen Verbindung von innerer und äußerer Welt wird als Symbolisierungsprozess beschrieben und begriffen. Einzelne Teilaspekte dieses Symbolbildungsprozesses bilden Schwerpunkte in der Argumentationslinie des Buches.

Die komplexe Verbindung zwischen innerer und äußerer Welt im kindlichen Bildungsprozess deutlich zu machen, ist also eines der zentralen Anliegen dieses Buches. Gleichzeitig jedoch werden in ihm auch verschiedenste Bereiche kindlicher Bildung vorgestellt. Früheste Prozesse des Selbstwerdens, Phantasie, Spiel, Bildungsarbeit im Kindergarten, ästhetische Aspekte der Bildung tauchen u.a. als Beispielfelder auf. In dieser Hinsicht wird keine systematische Vollständigkeit der möglichen Bildungsbereiche angestrebt. Es genügt mir, ihre Vielfältigkeit exemplarisch anzudeuten.

So führen die einzelnen Kapitel einerseits den systematischen Gedanken eines komplexen Bildungsprozesses fort, andererseits lenken sie die Aufmerksamkeit auf spezifische Bildungsbereiche im Zeitraum zwischen Geburt und Eintritt in die Schule (an einzelnen Stellen auch über diesen Zeitpunkt hinaus). Um den systematischen Gedanken nicht in der Vielfalt der verschiedenen Bildungsaspekte verloren gehen zu lassen, habe ich von Zeit zu Zeit versucht, den roten Faden dieser Argumentationslinie besonders herauszuheben. Auf der anderen Seite stehen die einzelnen Kapitel, als Beispielsbereiche kindlicher Bildungsprozesse, auch für sich und können ohne Berücksichtigung des systematischen Gedankenfadens gelesen werden.

Um die Komplexität des Bildungsgeschehens zu untersuchen, darf man diese Komplexität nicht willkürlich vereinfachen. Andererseits, um überhaupt etwas sichtbar machen zu können, sind Vereinfachungen unerlässlich. Das dadurch entstehende Untersuchungs- und Darstellungsproblem habe ich zu lösen versucht, indem ich die Komplexität der Ereignisse immer wieder unter neuen Perspektiven betrachtet habe. Neben den unterschiedlichen inhaltlichen Zugängen ist einer der wichtigsten Perspektivewechsel in diesem Buch, der Wechsel von einer mehr theoretischen zu einer mehr praktisch orientierten Sichtweise; d.h. ich versuche die Probleme sowohl begrifflich-systematisch zu durchdenken, wie ich auch ihre konkreten Handlungsmuster und pädagogisch-praktischen Erscheinungswesen zum Denkanlass nehme. Die ersten Leser meines Typoskriptes haben mich darauf hingewiesen, dass der Wechsel von strengem und lockerem Denken, von der Abstraktion wissenschaftlicher Denkmodelle zur bildhaften Lebendigkeit der Beschreibung praktischer Situationen und wieder zurück, nicht immer leicht fällt. Da ich aber überzeugt bin, dass pädagogisches Geschehen nur dann begriffen werden kann, wenn es sowohl mit ausreichend stimmigen Denkmodellen geordnet, als auch in unendlich variierenden, konkreten Situationen nachvollzogen werden kann, habe ich mich nicht nur bemüht, diesen doppelten Weg selbst zu gehen, sondern ich mude ihn auch meinen Leserinnen und Lesern zu. Eine Hilfe bei diesem wechselvollen Weg mögen zuweilen Wiederholungen in den grundlegenden Gedanken sein. Ich habe sie nicht vermieden, sondern bewusst in Kauf genommen, weil die gleichen Gedanken in verschiedenen Situationen und an verschiedenen Stellen doch unterschiedliche Sinnnuancen enthüllen. Auf diese Weise können auch, so scheint mir, neue und unge wohnte Denkmuster leichter vertieft und mit vertrauten verknüpft werden.

In seiner Doppelperspektive – Einführung in einen systematischen Gedankengang zu sein und gleichzeitig wichtige Bereiche kindlicher Bildung vorzustellen – spiegelt das Buch seine lange Entstehungsgeschichte wider. Als ich den Plan dazu fasste, hatte ich die volle Konsequenz meiner Überlegungen selbst noch nicht begriffen. Immer neue Aspekte, hervorgegangen aus Überlegungen zu einzelnen Teilbereichen, nötigten mich, mein Gesamtkonzept nicht vorschnell abzurunden, sondern bis zum Schluss für Veränderungen offen zu halten. Erst die endgültige Überarbeitung aller Teilgebiete ergab den vorläufigen Abschluss der systematischen Überlegungen, so wie er jetzt vorliegt.

Es ist so, wie wenn ich – ohne dass ich genau wusste, wo ich mich befinde, aber ausgerüstet mit einigen Hilfsmitteln zur Orientierung – viele Ausflüge in ein mir relativ unbekanntes Gebiet unternommen hätte. Dabei habe ich verschiedenste Landschaften und Orte erkundet. Der erste Eindruck war der einer großen Vielfalt. Erst als ich diese verschiedenen Ausflüge miteinander zu verbinden suchte, zeigte sich das Territorium als Gesamtzusammenhang einer bestimmten, vielfältig gegliederten Landschaft.

Ich könnte auch so sagen: Vor mir hatte ich das unklare Problem der frühkindlichen Bildung liegen. In vielen einzelnen Studien versuchte ich gewisserma-

ßen, Schnitte in dieses, als Ganzes schlecht erfassbare „Präparat“ zu legen und zu beschreiben, was dabei jeweils sichtbar wurde. So entstanden zunächst die Bilder vielfältiger Schnitte, die sich erst allmählich – und indem ich die Schnitte miteinander verglich – zu einer Art Gesamtstruktur des erfassten Bereichs zusammenfügen ließen. Natürlich gibt diese Gesamtstruktur vornehmlich das wieder, was mein in spezifischer Weise interessierter Blick gesucht hat, nämlich ein mögliches Zusammenspiel vielfältiger Einzelfunktionen und ihrer Grammatik. Indem ich den Leser an dieser Geschichte mit wechselnden Perspektiven teilnehmen lasse, gehe ich einen Weg, der – wie mir scheint – ein allmähliches Eindringen in komplexe Zusammenhänge ermöglicht, ohne sie zu simplifizieren.

Dass auf diesem Weg dann die Rolle der Ästhetik so in den Vordergrund gerückt ist, hat mich selbst eher überrascht. Obwohl eine solche Sichtweise historisch natürlich nicht völlig neu ist⁶, muss sie – um heute zu überzeugen – doch mit den Mitteln eines gegenwärtigen Denkens wieder neu formuliert werden. Ich war lange im Zweifel, ob ich es wagen konnte, mit meinem Material diesen Schluss in die Öffentlichkeit zu tragen. Ich habe es dann getan, weil ich glaube, dass die Arbeit sonst in einer Weise hätte gelesen werden können, der ich in keiner Weise Vorschub leisten wollte: nämlich als eine Arbeit, die in toleranter Weise den Kindern – neben anderem – auch das Denken in Phantasien zugeht und einen Freiraum dafür einfordert. Es musste klar werden, dass mein Anspruch darauf zielte, der Phantasie und dem ästhetischen Denken in jedem auf Sinnfindung erpichten Denken einen grundlegenden Stellenwert einzuräumen. Ich bin mir dessen beim Schreiben dieses Buches immer sicherer geworden und hoffe, dass der Leser so viel davon nachvollziehen kann, dass es ihm wenigstens plausibel erscheint.

Ein solches Buch schreibt man nicht allein. Abgesehen von den zahllosen Anregungen, die man anderen Autoren verdankt, sind einige Menschen stets in besonderer Weise mit seiner Entstehung verknüpft. Hier danke ich zuerst den Studierenden des Diplomstudienganges Elementarpädagogik an der Universität Augsburg, die es mir bisher ermöglicht haben, die Verbindung von Forschung und Lehre tatsächlich aufrechtzuerhalten. Das bringt es mit sich, dass viele ihrer Fragen mich genötigt haben, meine Gedanken zu klären oder überhaupt manches erst anzugehen, was ich vielleicht sonst gerne im Zwielflicht gelassen hätte. Zuweilen ist das Zu-Ende-Denken von Gedanken ja auch schmerzhaft, muss man doch liebgewordene (Schein-)Klarheiten dabei über Bord werfen und neue Zusammenhänge suchen, was bedeutet, sich Phasen des Zweifels und nicht unbeträchtlicher Unsicherheiten zu überlassen.

Zu danken habe ich auch meinen MitautorInnen, die es mir durch ihre im Geiste dieses Buches abgefassten Beiträge ermöglicht haben, das Spektrum der behandelten Bereiche wesentlich zu erweitern und vor allem auch mit Fallmateri-

6 Ich greife selbst u.a. auf JOHN DEWEY, Kunst als Erfahrung, oder HERBERT READ, Erziehung durch Kunst, zurück.

al anzureichern. Wenn ich bei ihren Kapiteln als Koautor auftrete, dann vor allem aus zwei Gründen. Zum einen habe ich durch nicht unbeträchtliche redaktionelle Mitarbeit ihre Texte so umgestaltet, dass sie für mein Empfinden zu einem integrierten Teil des gesamten Werks geworden sind. Ich glaube nicht, dass ich dabei ihre Gedanken verändert habe oder um wesentliche Facetten erweitern konnte. Doch können dadurch Gewichtsverschiebungen in den Gedankenführungen entstanden sein, die sie so nicht von sich aus gewählt hätten. Zum anderen übernehme ich also als Koautor die Verantwortung für diese Variationen innerhalb ihrer Vorgaben.

Dann gibt es da noch die Helfer, ohne die kein druckreifes Typoskript zustande kommt. Wenn ein Text, wie dieser, weitgehend am Computer entstanden ist, wenn ferner der Schreiber, über den bloßen Gebrauch der wesentlichsten Teilbereiche des Schreibprogramms hinaus, nichts von der Technik versteht, die er hierbei zu Hilfe nimmt, dann bleibt ihm nur, denjenigen zu danken, die ihm über Klippen, Tücken und Chaos erzeugende Fehler im Gebrauch dieser Technik hinweggeholfen haben. Eine endgültige und vorlagereife Fassung des Typoskriptes hätte es aber auch ohne die Beteiligung und geduldige Hilfe von Frau Gertraud Götz nicht gegeben. Für die Unterstützung bei der Erstellung der Literaturangaben danke ich Frau Bettina Burr.

Wichtige Hinweise zu Inhalt und Gedankengang verdanke ich Frau Bettina Burr, Frau Christine von Puttkamer, Herrn Stefan Hubel und der traditionellen ersten Leserin meiner Texte, meiner Frau, Ursula Dannenberg-Schäfer. Ihnen herzlichen Dank für ihre Mühe.

Schließlich bedanke ich mich bei Herrn Lothar Schweim vom Juventa Verlag, der nicht nur bereit war, meine Arbeit in diesem Verlag zu publizieren, sondern, ohne mich zu drängen, lange über den vereinbarten Termin hinaus gewartet hat, bis ich so weit war, diese Arbeit in einer Form aus der Hand zu geben, die meinen Vorstellungen entspricht. Dennoch ist sie auch in meinen Augen an manchen Stellen verkürzt, unvollständig oder unbeendet geblieben.

Würzburg, im Februar 1995
Gerd E. Schäfer

Ausgangspunkte

1. Dimensionen frühkindlicher Bildung

1. Zur Situation der frühkindlichen Bildung

Der Begriff der Bildung kommt als systematischer Begriff weder im „Handbuch der Kleinkindforschung“ (KELLER 1989) noch im „Handbuch der Kindheitsforschung“ (MARKEFKA/NAUCK 1993) noch im Überblicksband zur Kindheitsforschung des Deutschen Jugendinstituts (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1993) vor. Bildungsprozesse werden immer noch für umso wichtiger eingeschätzt, je höher die dabei „vermittelten“ Bildungsgüter auf unserer kulturellen Werteskala stehen, je edler die moralischen Empfindungen erscheinen, die sie leiten, und je vernünftiger sich die Personen geben, die gebildet werden. Die frühkindliche Bildung findet demzufolge kaum ein politisches Interesse, keine wirksame Lobby und fehlt deshalb weitgehend auch in den sozial- und humanwissenschaftlichen Forschungsplänen.

Derzeit gibt es kein allgemein anerkanntes Bildungskonzept für den Bereich der frühen Kindheit. Will man den Situationsansatz (zuletzt umfassend: COLBERG-SCHRADER/KRUG/PELZER 1991) als Bildungskonzept verstehen, muss man deutliche Beschränkungen des Bildungsbegriffs in Kauf nehmen. Trotz einer Öffnung des Bildungsbegriffs auch in Richtung sozialer Erfahrungsprozesse lässt sich eine Schwerpunktsetzung frühkindlicher Bildung als vornehmlich soziale Bildung oder Erziehung nicht vertreten. Richtungsweisend am Situationsansatz bleiben für mich jedoch die Einbettung des Lernens in Alltagssituationen (sofern der Situationsansatz nicht von einzelnen Anwendern in Programme zum Training von standardisierten Alltagssituationen umdefiniert wird) und die tendenzielle Aufhebung einer Trennung zwischen sozialem und sachlichem Lernen. Allerdings kommen für mich z.B. die sachbezogenen, die emotionalen und die ästhetischen Aspekte des Bildungsgeschehens innerhalb dieser Verbindung zu kurz. Bildungstheoretisch gesehen scheint mir der Situationsansatz also deutlich erweiterungsbedürftig.

Es gibt ein Konzept der frühkindlichen Bildung, das – aus Italien kommend – auch bei uns zunehmend Anhänger gewinnt. Es scheint mir für eine Praxis der frühkindlichen Bildung vorbildlich zu sein: das Konzept der frühkindlichen Bildung, wie es seit langer Zeit in Reggio-Emilia entwickelt und praktiziert wird (vgl. hierzu u.a.: DREIER 1993, GÖHLICH 1988², RIEDEL/SCHOCK/SOMMER 1984). Allerdings fehlt diesem Modell eine hinreichend ausformulierte theoretische Konzeptualisierung, was sicher dazu beigetragen hat, dass ihm bisher

eine wissenschaftliche Anerkennung sowohl in Italien wie auch hierzulande versagt geblieben ist.¹

2. Ein erfahrungswissenschaftlicher Zugang zum Bildungsbegriff²

Was die derzeitige Forschung im systematischen Denken wie in empirischen Untersuchungen (am wenigsten noch die historische Forschung, die einen Zugang zum Terrain der Biographie hat) ziemlich vernachlässigt, sind die individuellen Abweichungen der einzelnen Kinder von den Wegen, die das empirische oder systematische Denken als allgemein vorgibt. Mit Abweichungen meine ich jene Varianzen, die der einzelne auf dem Weg seines individuellen Bildungsprozesses an den allgemeinen Strukturen und Inhalten vornimmt. Solche habe ich in den Mittelpunkt meines Forschungsinteresses gerückt. Dabei geht es mir nicht um die Aufzählung und Summierung solcher Varianzen, denn dann erhielte ich wiederum *nur* Allgemeines in einem verkleinerten Maßstab. Vielmehr interessieren mich die Strukturen und Prozesse des Zusammenspiels, durch welche aus allgemeinen anthropologischen und sozialen Vorgaben im Handlungsspielraum des Subjekts individuelle Strukturen werden. Mir scheint es wenig Sinn zu machen, den kindlichen Werdeprozess auf innere *oder* äußere Determinanten zu reduzieren. Vielmehr bringt wohl jedes Kind eine Reihe von Mustern mit auf die Welt, die es in die Lage versetzen, die vorgefundene Umwelt fürs erste so zu strukturieren, dass Beziehungen zu ihr aufgenommen werden können. Kindliche Tätigkeit ist bereits von Anfang an eine Mischung aus inneren Konzepten und äußeren Strukturen.

Wenn man die Gestaltung dieser Mischung als einen Prozess der Äquilibration von Akkomodation und Assimilation ansieht – ich folge in soweit einer Vorstellung PIAGETS (vgl. PIAGET 1976) – dann gilt es, diesen Prozess der Äquilibration, aus dem Menschen als unverwechselbare Subjekte hervorgehen, genauer zu untersuchen. Es geht dabei um eine Grammatik der Äquilibration. Und dies führt in das Zentrum dessen, was ich aus erfahrungswissenschaftlicher Sicht Bildungsprozess nenne.

Diesen suche ich als Prozess zu fassen, durch den die verschiedensten „*Abteilungen*“ der Wirklichkeit und der subjektiven Verarbeitung (die unser analytisches Wissenschaftsverständnis produziert) vielfach und gleichzeitig miteinander

1 Natürlich hat dieses Modell eine differenzierte theoretische Grundlage, sie ist nur bislang von denjenigen, die das Konzept entwickelt haben, lediglich andeutungsweise ausformuliert und zur Diskussion gestellt worden.

2 Ich erläutere hier meine Vorstellung zum Bildungsbegriff. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, untersuche ich nicht die historischen und systematischen Vorgaben des Bildungsbegriffes. Auch ohne solche Rückversicherung denke ich, dass meine Fragestellung aus pädagogischer Perspektive eher unter dem Bildungsbegriff zusammengefasst werden kann als unter einem anderen (z.B. dem des Lernens).

der in Beziehung gesetzt, subjektiv abgewogen und schließlich in Selbst-, Handlungs- und Wirklichkeitsentwürfen konkretisiert werden.

Ich denke also, eine Optimierung kognitiver, emotionaler, sozialer und vielleicht auch ästhetischer und moralischer Entwicklungen führt zu keinem pädagogisch relevanten Ziel und damit auch zu nichts, was ich mit dem Begriff der Bildung bezeichnen würde. So wie in der ökonomisch-technischen Entwicklung, müssen wir auch hier damit rechnen – einmal vorausgesetzt, es könnte so etwas wie Optimierung im pädagogischen Umgang überhaupt geben, was mir persönlich ziemlich zweifelhaft erscheint –, dass die vielfältigen Optimierungen verschiedener Bereiche des Subjektseins nicht automatisch dazu führen, dass diese so zu Spitzenleistungen angetriebenen Funktionen im Selbst- und Handlungskonzept eines Menschen auch zusammenpassen. Wir erleben gerade aber schlimmere Möglichkeiten, nämlich dass die Optimierungen einzelner Teilbereiche (Funktionen) nicht nur nicht gut zusammenpassen, sondern das Zusammenspiel ganzer Ökosysteme zerstören. Ich gehe davon aus, dass die innerpsychischen Verhältnisse ähnlich vielfältig und differenziert aufeinander abgestimmt sind, wie die Ökosysteme unserer Umwelt (vgl. BATESONS Begriff von der Ökologie des Geistes, BATESON 1981). Auch hier kann dann die einseitige Förderung einzelner Bereiche das abgestimmte, weitverzweigte innere Funktionieren untergraben. Es ist z.B. die Frage, ob ein nur rational-logischer Zugang zur Wirklichkeit nicht unser Verhältnis zur Wirklichkeit bis ins Zerstörerische verzerrt. Optimierung in einzelnen Bereichen kann demnach dysfunktional und destruktiv für das Ganze werden. Mit dem Begriff des Bildungsprozesses stelle ich also die Frage nach dem Zusammenspiel, welches Entwicklung als aufeinander abgestimmten subjektiven Prozess vorantreibt. Unter Entwicklung verstehe ich dabei die Metamorphosen dieses Zusammenspiels auf der Linie der Zeit.

Vor diesem Hintergrund fasse ich meine Vorstellungen vom Bildungsprozess thesenhaft zusammen:

- (1) Bildung hat etwas mit *Selbsttätigkeit* zu tun. Man kann nicht gebildet werden, bilden muss man sich selbst.
- (2) Bildung erfolgt aufgrund von individuellen *Sinnfindungen* oder *-verlusten*. Sinn kann man nur selbst finden und niemand anderem vermitteln.
- (3) Sinn ergibt sich nicht nur aus dem, was man erfährt oder tut, sondern – mehr noch – daraus, wie man das, was man erfährt oder tut, in das einordnet, was man bisher erfahren und getan hat. Insofern verbinden sich im Bildungsprozess die individuellen Vorerfahrungen mit den neuen Erfahrungsaspekten der gegenwärtigen Situation. Er impliziert also ein – positives oder negatives – *Verhältnis zur eigenen Geschichte*.
- (4) Bildung beschränkt sich nicht auf einen rational-logischen Prozess, sondern schließt die *ganze menschliche Palette der sinnlich-emotionalen Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten* ein sowie deren subjektive Gewichtung.

(5) Gebildet wird man ferner durch etwas. Die *Gegenstände der Bildung* tragen den Stempel der Geschichte und damit ein soziales und kulturelles Muster. Außerhalb dieser soziokulturellen Gewordenheit ist keine Bildung möglich. Man wird nur in dem Maße man selbst, in dem man sich in einem Gegenüber findet.

(Selbst-)Bildung ist demnach keine magische Angelegenheit, in der man sich aus sich selbst heraus inszeniert. Es stellt sich allerdings die Frage, welche Qualität die Verbindung von verschiedenen Ebenen des Subjekts mit den verschiedenen Dimensionen äußerer Wirklichkeit haben muss, damit daraus so etwas wie subjektive Bildung entsteht und nicht lediglich eine Ansammlung von Gewusstem. Für diese Qualität ist neben der sachlichen, sozialen und situativen Struktur des Gegenstandes die Art und Weise seiner subjektiven Aneignung und Verarbeitung wesentlich.

Bildung stellt also einen doppelten Zusammenhang her: Zum einen zwischen neuen Erfahrungsfacetten und dem Kontext eines vergangenen Denkens, Erlebens und Entscheidens; zum zweiten zwischen dem augenblicklichen, integrierenden Selbstentwurf und den Entwürfen, die in der Vergangenheit bereits stattgefunden haben. Bildungsprozesse unterscheiden sich von Lernprozessen durch die breiteren Kontextbedingungen, die mitbedacht werden. In diesem Sinne kann man auch von kindlichen und frühkindlichen Bildungsprozessen sprechen.

3. Dimensionen des frühkindlichen Bildungsprozesses – Einige Ergebnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung

Indem ich nun auf einige Ergebnisse der Kinderforschung eingehe, möchte ich wesentliche Dimensionen eines frühkindlichen Bildungsprozesses herausarbeiten. Damit soll eine Art Panorama von Blickwinkeln entworfen werden, welches die Überlegungen dieses Buches leiten wird. Dabei unterscheide ich zwei grundlegend verschiedene Perspektiven von Bildungsprozessen.

Die eine bezieht sich auf das Hervorbringen eines Subjekts, das zugleich individuell und allgemein ist. Hier ist der Bildungsprozess im strengen Sinne ein Prozess der Selbst-Bildung.

Die zweite bezieht sich auf die Ausgestaltung dieses Subjekts und seiner Wirklichkeitsbeziehungen dadurch, dass es immer neuen Wirklichkeiten begegnet und versucht, sein Wissen, Können, seine Handlungs- und Beziehungsfähigkeiten zu erweitern und zu differenzieren. Es geht also in einem weiten Sinne um die Lernprozesse, auf die sich ein Mensch im Laufe seines Lebens einlässt. Demzufolge unterteile ich in Prozesse der Selbst-Bildung und in Prozesse eines bildenden Lernens.

3.1 Prozesse der Selbst-Bildung

3.1.1 Auftauchendes Selbst

In der älteren Säuglingsforschung wird vielfach davon ausgegangen, dass es keine scharfe Trennung der Erlebniswelten zwischen Mutter und Kind gibt. Man spricht von Mutter-Kind-Beziehungen, die in ihrer Anfangsphase autistisch oder symbiotisch erscheinen. D.h., entweder erscheint die Mutter – aus der Sicht des Säuglings – als ein Teil seiner selbst oder doch – durch deren Einfühlung – nahezu ohne Trennungslinie mit ihm verbunden. Gleichzeitig damit wird dem Säugling ein Bedürfnis nach Schutz vor Reizen, ein Unvermögen der Reizverarbeitung und eine Passivität unterstellt, die sich erst mit dem „Auftauchen“ einfacher Wahrnehmungs- und Denkprozesse nach den ersten Lebenswochen ändern soll. Gegen dieses Bild eines passiven, unselbständigen und unabgegrenzten Säuglings wendet sich die neuere Säuglingsforschung. Nach ihren Erkenntnissen ist der Säugling von Anfang an aktiv mit der Bewältigung seiner Umwelt und mit der Konstitution seines Selbst beschäftigt. D.h. der Säugling nimmt nicht nur seine Umwelt, sondern auch sich selbst wahr.

Hierauf hat STERN (1992) als entschiedener Baby-Watcher sein Augenmerk gerichtet und sich dabei vehement von der Ansicht abgewandt, der Säugling existiere gleichsam nur als undifferenziertes Verschmelzungswesen mit seiner Umgebung.

„Kann der Säugling auch Nicht-Organisation erleben? Nein. Der ‚Zustand‘ der Undifferenziertheit ist ein gutes Beispiel. Nur ein Beobachter, der schon einen gewissen Ausblick auf den künftigen Gang der Dinge hat, vermag sich einen undifferenzierten Zustand überhaupt vorzustellen. Der Säugling kann nicht wissen, was er nicht weiß, und auch nicht, dass er es nicht weiß. Die traditionellen Konzepte klinischer Theoretiker übernahmen die Erkenntnisse des Beobachters – dass die Sichtweise des Säuglings im Vergleich zu der älterer Kinder relativ undifferenziert ist –, reifizierten diesen Sachverhalt und schrieben ihn dann wieder dem Säugling als bestimmenden, subjektiven Eindruck von den Dingen zu“ (STERN 1992, S. 73).

Entsprechend zu seiner Aktivität, seinem Interesse an seiner Umwelt und seinem Wahrnehmungsvermögen erlebt sich der Säugling nach STERN in den ersten Lebenswochen – wenn schon nicht als integriertes Selbst – so doch als „*auftauchendes Selbst*“ und damit als ein in körperlichen Wahrnehmungen entstehendes Selbst.

„Der Säugling macht viele einzelne Erfahrungen, die für ihn vielleicht von herrlicher Klarheit und Lebendigkeit sind. Er nimmt die mangelnde Bezogenheit zwischen diesen Erlebnissen gar nicht wahr.

Werden die mannigfaltigen Erlebnisse nun auf irgendeine Weise gekoppelt (assoziiert, assimiliert oder auf andere Art verbunden), so erlebt der Säugling das Auftauchen von Organisation... Die erste Organisation dieser Art betrifft den Körper, seine Kohärenz, seine Handlungen, Gefühlszustände

und die Erinnerung an all dies... Das Empfinden eines auftauchenden Selbst betrifft also den Prozess und das Resultat einer sich entwickelnden Organisation“ (ebd., S. 73).

Der Vorstellung vom auftauchenden Selbst geht die Vorstellung von einer „*auftauchenden Erfahrung*“ parallel. Wenn ich STERN dabei richtig verstehe, sind das Erfahrungen, die noch keine Erkenntnisse und Wahrnehmungen im strengen Sinn sind. Vielmehr nimmt der Säugling

„... Empfindungen, Wahrnehmungen, Aktionen, Kognitionen, innere motivationale Verhaltenszustände unmittelbar wahr: als Intensität, Form, Zeitmuster, als Vitalitätsaffekte, kategoriale Affekte, Lust oder Unlust. Dies sind die Grundelemente des frühkindlichen subjektiven Erlebens“ (ebd., S. 102)³.

Ich lasse die Perspektive des frühkindlichen Bildungsprozesses als Erfahrung eines auftauchenden, sich aus Erfahrungskernen konstituierenden Selbst als eine mögliche bestehen, ohne in diesem Zusammenhang auf kritische Details einzugehen.⁴ Mit ihr wird, in der Beschreibung des frühkindlichen Bildungsprozesses, eine frühe Form der Selbstkompetenz des Säuglings konstatiert.

3.1.2 Selbstabgrenzung innerhalb kommunikativer Beziehungen

Ein Großteil der heutigen Säuglingsforschung beschäftigt sich nicht allein mit dem Säugling, sondern mit dem Säugling in seiner Umgebung (WINNICOTT 1962, LICHTENBERG 1991, STERN 1992, BRAZELTON/CRAMER 1991, PAPOUŠEK/PAPOUŠEK 1989). In erster Linie ist es die Mutter (oder eine andere Pflegeperson), die diese Umgebung bildet. Das Besondere dieser mütterlichen Umwelt besteht darin, dass sie sich aktiv an die Bedingungen des Säuglings anpaßt. Sie reagiert dabei auf die Signale, die der Säugling sendet. Dieses Zusammenspiel zwischen den Aktivitäten des Säuglings und den Handlungen der

3 Wenn nun Selbst- und Wirklichkeitserfahrung in diesem frühen Stadium „auftauchen“, liegt doch die Frage nahe, woraus? Auf sie habe ich bei STERN keine Antwort gefunden. Es scheint mir erwägenswert, ob man mit ihr nicht doch auf einen hypothetischen Zustand der Undifferenziertheit zurückgreifen muss, aus dem heraus eben das Selbst und die Welt sich zunächst als inselhafte, präsymbolische Erfahrungen artikulieren, bis über verschiedene Zwischenzustände schließlich eine symbolische Repräsentation gelingt. Das damit verbundene logische Problem, zu dem ich STERN w.o. in diesem Kapitel zitiert habe, hat WINNICOTT (1962) dadurch zu lösen versucht, dass er Unintegration von Desintegration unterschied. Mit Desintegration bezeichnete er den Zerfall von Integration, wenn also bereits Integration (vielleicht bis hin zur Symbolisierung) stattgefunden hatte. Mit Unintegration beschrieb er jedoch einen Zustand der erlebnismäßig unklaren, unscharfen Abgezogenheit des Subjekts von seiner Umwelt, wie sie vielleicht dem Erleben des Neugeborenen entsprechen könnte, das beginnt, seine ersten Erlebens- und Erfahrungskonturen herauszukristallisieren. Dieser Zustand der Unintegration ist nur noch erschließbar, zuweilen in spezifischen Situationen partiell nacherlebbar, aber nicht aussprechbar, denn er entspricht einem präsymbolischen Zustand.

4 Ich selbst werde in Teil 1 dieses Buches eine etwas andere Beschreibungsweise bevorzugen.

Mutter, das zunächst weitgehend auf das Verstehen und die Anpassungsfähigkeit der Mutter angewiesen ist, damit Kommunikation überhaupt zustande kommt, entwickelt sich im Laufe der ersten Monate zu einem immer flexibleren Interaktionssystem, das subjektive Eigenarten und variable Handlungsverläufe einbeziehen kann.

BRAZELTON et al. (BRAZELTON/ALS 1979, BRAZELTON/CRAMER 1991) unterscheiden dabei vier Entwicklungsstufen der frühen Interaktion:

– Homöostatische Kontrolle

Während dieser ersten Phase muss der Säugling zunächst ein Gleichgewicht zwischen der Aufnahme von Reizen und seinen eigenen inneren Prozessen herstellen können. Dieses Spiel vom Öffnen der Aufmerksamkeit und sich Abgrenzen gegenüber äußeren Reizen kann von zwei Seiten her gestört werden: Zum einen – von innen her – können vitale Bedürfnisse überhand nehmen, so dass sich kein entspanntes Feld für Aufmerksamkeit und Neugier einstellt; zum anderen kann die Aufnahmefähigkeit des Säuglings – von außen her – überfordert werden, wenn seine Umwelt nicht genügend in der Lage ist, ihr Verhalten auf die Anforderungen und Fassungskraft des Säuglings einzustellen.

– Verlängerung der Aufmerksamkeit

„Sobald Säuglinge eine gewisse Kontrollfähigkeit erlangt haben, können sie sich auf soziale Signale konzentrieren, um die Dauer ihrer Aufmerksamkeit zu verlängern und komplexere Botschaften zu empfangen und zu verinnerlichen. In dieser Phase beginnen die Säuglinge selbst, die Interaktion mit einem für sie wichtigen erwachsenen Menschen zu verlängern... Sie lernen, sich auf das abwechselnde Geben und Nehmen einer synchronisierten Beziehung einzustellen. Diese Entwicklung findet im Laufe der ersten acht Lebenswochen statt und gipfelt im sozialen Lächeln und den Lautäußerungen gegen Ende des zweiten Monats“ (BRAZELTON/CRAMER 1991, S. 140).

– Erprobung der Grenzen

Wo die Synchronisation der präverbalen Dialoge zwischen Mutter und Kind sich für beide Seiten befriedigend einstellt, entwickelt sich eine Tendenz, durch Variationen des Verhaltens das Interesse des Kindes bei der Stange zu halten und seine Reaktionsmöglichkeiten zu erweitern, ohne es zu großen Überraschungen und ungewohnten Situationen auszusetzen.

– Entwicklung der Selbständigkeit

„Sobald die Mutter oder der Vater es zulassen können, dass das Baby sie führt oder die Signale gibt, sobald der Erwachsene erkennt, dass das Baby von sich aus nach Signalen und Spielen verlangt und unaufgefordert auf seine Umwelt reagiert – sie imitiert, nach Gegenständen greift und mit ihnen spielt-, und sobald er diese aufkeimende Unabhängigkeit fördern kann, ist ein entscheidender Punkt der Entwicklung erreicht. Der Säugling entwickelt eine wachsende Sicherheit, dass er seine Umgebung aus eigenem Antrieb