

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd. E. Schäfer

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule Berlin und dem FRÖBEL e. V. Das Portal bietet praxisbezogene Studientexte zu insgesamt zehn Themenfeldern, die von Expertinnen und Experten aus dem Feld der frühen Bildung verfasst werden.



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences



FRÖBEL
Kompetenz für Kinder

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

ABSTRACT

In dem Beitrag geht es darum, Bilder von Denkweisen zu sammeln, die – noch lange bevor ein Bewusstsein entsteht – die Erfahrungswelt von jungen Kindern strukturieren. Sie zeigen sich, so die Argumentationslinie, als sensorische Ordnung, als Muster der zwischenmenschlichen Beziehungen, sowie Strukturen des frühen Selbstempfindens. Davon ausgehend stellt sich die Frage, wie sich aus diesen komplexen Alltagserfahrungen ein bewusstes Denken entwickeln kann. Die Antwort darauf gibt ein Prozess der Symbolisierung, der verschiedene Wege der Resonanz und Reflexion öffnet. Der Beitrag hebt die Bedeutung des Alltagserlebens für frühkindliche Bildungsprozesse heraus und erläutert, dass der Einbezug impliziter Erfahrungs- und Lernprozesse einer umfassenden Kultur des Lernens bedarf.

INFORMATIONEN ZUM AUTOR

Gerd E. Schäfer, Dr. rer. soc., Dr. phil. habil., Uni.Prof. i. R. an der Universität zu Köln im Bereich Pädagogik der frühen Kindheit. Seine Forschungsschwerpunkte sind frühkindliche Bildungsprozesse, Ästhetik, Naturwissen, Fort- und Weiterbildung.

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

WISSENSCHAFTLICHE LEITUNG

Prof. Dr. Rahel Dreyer
(dreyer@ash-berlin.eu)



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences

REDAKTION

Barbara Leitner
(leitner@ash-berlin.eu)



FRÖBEL
Kompetenz für Kinder

ZITIERVORSCHLAG

Schäfer, G. E. (2021): Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung. Kita Fachtexte, Nr. 4/2020. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-3648> und <https://www.kita-fachtexte.de/de/bedeutung-von-alltagserfahrung-in-der-fruehkindlichen-bildung>. Zugriff am TT.MM.JJJ.



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Problemstellung

- 1.1. Die These
- 1.2. Vor dem Bewusstsein
- 1.3. Was wird dann unter Denken verstanden?

2. Bereiche frühkindlicher Erfahrung

- 2.1. Sensorisches Ordnen
- 2.2. Soziale Beziehungsmuster – Ordnung von Beziehungen
- 2.3. Frühe Formen des kindlichen Selbst mit Anderen
- 2.4. Das Selbst in der Gemeinschaft mit anderen

3. Szenische Repräsentation

- 3.1. Prozessphilosophie
- 3.2. Ereigniswissen

4. Erfahrungen denken

- 4.1. Symbolisierung
- 4.2. Denkformate

5. Kultur des Lernens

6. Fragen zur Bearbeitung des Textes

- 6.1. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
- 6.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

1. Problemstellung

1.1 Die These

Bedeutung kann man nicht empirisch, sondern nur interpretierend erfassen. Deshalb ist der folgende Beitrag ein Versuch, begründetes Wissen zusammenzutragen, um damit Phänomene der Alltagserfahrung von Kindern in den ersten Lebensjahren zu deuten.

Statt von einem kulturell explizierten Erfahrungsbegriff erwachsener Denker*innen auszugehen, untersucht dieser Beitrag Erfahrung im Sinne eines Anfangens. Die ersten Schritte ins Leben erzeugen Erfahrungen – Erfahrungen gedacht als Strukturen, die zunächst das Handeln, später das Denken in einem kulturellen Sinn ordnen und sich kontinuierlich erweitern, differenzieren, überlagern, zerlegen und neu zusammensetzen lassen. Aus dem, was Kinder erfahren, bilden sie die ersten Bilder von der Welt und von sich selbst. Darüber hinaus gewinnen sie eine Grammatik des Denkens durch Erfahrung, die allen späteren Denkweisen zugrunde liegt. So gesehen gehen Erfahrungen aus der Teilnahme an der Lebenswelt hervor und bilden den Ausgangspunkt jeglichen Lernens.

Diese These enthält zwei frühpädagogisch bedeutsame Implikationen.

1.2 Vor dem Bewusstsein

Zum einen entstehen Erfahrungen noch bevor ein explizites Bewusstsein von ihnen vorhanden ist. Es braucht den aufmerksamen Beobachter, der weiß, dass das „da, da, da“ – vom Kind ausgerufen, während es zum Himmel zeigt – die Vögel meint, die Tage zuvor seine Aufmerksamkeit im direkten Sinn des Wortes „erregt“ haben. **Etwas** hat den Blick strukturiert, für das die Brücke zum Bewusstsein und geeignete Worte erst noch gefunden werden müssen.

Zum anderen untersucht dieser Beitrag deshalb Erfahrungen auch nicht vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Schemata, welche die Vorlieben einer gegebenen Kultur allzu leicht als naturgegebene Ordnung erscheinen lassen und Abweichungen davon in ein „Noch-nicht“ oder ein Defizit verwandeln.

Es geht um Vorstrukturen, wobei das „Vor“ vom Ort des Bewusstseins und der Sprache her gedacht ist. Es macht klar, dass wir für jenes Geschehen **davor** keinen anerkannten gemeinsamen Begriff haben. Es gibt aber auch keinen privilegierten Weg zurück in eine Gedankenwelt, die vor dem Bewusstsein entstanden ist. Da wir immer nur von unserem Erwachsenenbewusstsein ausgehen können, haben wir keinen direkten Zugang zu dem, was vor dem Bewusstsein entstanden ist.

Am Anfang ist die Erfahrung

Annäherung an das Vor-dem-Bewusstsein

Bedeutung von Alltags erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Vor dem Hintergrund einer Praxis des pädagogischen Umgangs mit jungen Kindern werden in diesem Beitrag unterschiedliche Weisen eines vorbewussten Denkens dargestellt. Dieser Versuch wird von der Überzeugung geleitet, dass sich dabei der Blick auf eine Vielfalt von Möglichkeiten öffnet, die kulturell unterstützt oder auch eingeschränkt werden können.

Was wird dann unter Denken verstanden?

Denken als Manipulation von inneren Wirklichkeitsrepräsentationen

In seiner allgemeinsten Form wird Denken als Manipulation von Wirklichkeit oder deren Repräsentationen in einer inneren, subjektiven Welt verstanden. Dabei ist Wirklichkeit alles, was vorliegt, gleichgültig, wie es wahrgenommen oder aufgefasst wird. Repräsentationen sind die Veränderungen, die das Handeln eines Menschen in seinem neuronalen System und in allen geistigen Funktionen hervorruft. Innere Welt ist die Gesamtheit dieser Repräsentationen auf der Grundlage ihrer individuellen, sozialen und kulturellen Geschichte. Sie ist die Voraussetzung, Tätigkeiten ohne konkrete Gegenwart der Wirklichkeit zu denken und Perspektiven von der Vergangenheit über die Gegenwart in mögliche Zukünfte zu spannen.

Denken bedarf also einer inneren Repräsentation von Wirklichkeit. Repräsentiert ist diese Wirklichkeit frei verfügbar. Dadurch wird gleichzeitig ein Spalt zwischen Denken und Handeln eingeführt. Handeln unterliegt den Kausalitäten der realen Welt. Denken kann zwar das Erleben verlebendigen, das mit dem konkreten Handeln unvermeidlich verbunden ist. Es kann aber nicht das Handeln ersetzen und damit das, was an kausalen Verursachungen unerwartet durch das Handeln in den Bereich der Aufmerksamkeit tritt.

Gedanken werden kulturell symbolisiert

Bei der Entstehung der Gedanken wird nun ein zirkulärer Prozess unterstellt: Den Ausgangspunkt bildet ein konkretes Handeln. Die Handlungsformen werden, samt ihren Ergebnissen, verinnerlicht, d.h., es bilden sich innere Repräsentationen dieses Handelns. Dadurch können sie als imaginäres Handeln gedacht werden. Diese innere Gedankenwelt kann schließlich mit Hilfe externer kultureller Systeme – Sprache und anderen kulturellen Medien – „ausgedrückt“ und im soziokulturellen Austausch interpersonell weitergedacht werden. Gedanken können schließlich wiederum auf das Handeln zurückwirken und es modulieren. Diesen Prozess der Gedankenbildung kann man mit Whitehead (1927/2000) „*kulturelle Symbolisierung*“ nennen. Damit werden erstens die Prozesse der Symbolisierung als grundlegende Prozesse der Gedankenbildung bestimmt. Zweitens wird den kulturellen Systemen ein entscheidender Einfluss auf diesen Prozess zugeschrieben.

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

2. Bereiche frühkindlicher Erfahrung

Im Folgenden werden Ergebnisse aus verschiedenen Forschungsbereichen aufbereitet. Sie können eine Vorstellung davon vermitteln, in welcher Weise frühe Alltagserfahrungen – vorbewusste – Strukturen der Welterfahrung erzeugen.

Drei Weisen der Strukturbildung werden angesprochen: Sensorisches Ordnen, soziale Beziehungsmuster und frühe Weisen des Selbstempfindens.

2.1. Sensorisches Ordnen

Dass Menschen eine Vielfalt von Sinnen haben, ist der Evolution verdankt. Dabei macht auch das Sinnenleben eine Entwicklung durch, die sich an den kulturellen Notwendigkeiten orientiert und das evolutionär vorgegebene in „kulturelle Natur“ (Rogoff 2003) verwandelt. Die neurobiologische Forschung hat dies vor allem am Sehsinn nachgewiesen. Im Folgenden wird von drei Sinnesbereichen ausgegangen. Die Körpersinne ermöglichen Zustandswahrnehmungen des Körpers. Sie bilden die Grundlage für das, was Damasio (1995) „Hintergrundempfinden“ nennt. Dazu gehören Wahrnehmungen über die Haut (z.B. Wärme, Kälte), wie solche der Tiefenwahrnehmung von Körperprozessen und der Bewegung (wie Körperbefindlichkeiten oder Gleichgewichts-erlebnisse). Ihre Wahrnehmungen sind zumeist implizit, bleiben unbewusst, bis sie uns über eine Störung berichten, die es auszugleichen gilt; wir werden unseres Gleichgewichtszustands in der Regel erst gewahr, wenn wir stolpern. Den zweiten Sinnesbereich bilden die sogenannten Fernsinne, Sehen, Hören und – ein Zwitter zwischen nah und fern – das Riechen und Schmecken. Diese haben wir meistens im Blick, wenn wir über Sinne sprechen. Sie berichten, was außerhalb von uns vorgeht. Dabei dominiert, zumindest in der westlichen Kultur, der Sehsinn, der uns auch die Illusion einer objektiven Weltsicht erleichtert.

Es ist etwas ungewöhnlich, die emotionale Wahrnehmung als einen dritten Wahrnehmungsbereich mit einzubeziehen. Dies lässt sich aber vor allem durch die Arbeiten Damasio (1995, 1999, 2017) begründen. Vor diesem Hintergrund sind Emotionen nicht einfach mehr oder weniger differenzierte vitale Äußerungen oder kognitive Interpretationen, sondern Wahrnehmungen von Beziehungen und ihren Qualitäten. In diesem Sinne sind Freude, Trauer, Begeisterung oder Niedergeschlagenheit Beziehungswahrnehmungen zu Menschen, Dingen oder Umwelten. Psychische Erkrankungen geben Zeugnis von der grundlegenden Bedeutung dieser emotionalen Wahrnehmung. Man könnte das System der Emotionen einen Beziehungssinn nennen.

Der Körper
und seine Sinne

Emotionen als
Wahrnehmung von
Beziehungen

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Sinne arbeiten integriert zusammen

Es gibt Belege dafür, dass diese Sinne integriert zusammenarbeiten, unbeschadet davon, dass erwachsene Menschen in unserer Kultur darauf verweisen können, dass sie die Modi ihrer Erfahrungen auseinanderhalten können. Auf der neuronalen Ebene jedoch lässt sich zweierlei festhalten: Zum einen haben die verschiedenen Sinnesbereiche verschiedene zentrale Orte für ihre Verarbeitung, Seh- und Hörzentren, Orte des Gleichgewichtssinnes usw. Auf der anderen Seite sind die jeweiligen Verarbeitungsorte hochgradig miteinander vernetzt, so dass Wahrnehmungen der verschiedenen Sinne unmittelbar miteinander synchronisiert werden (kreuzmodale Wahrnehmung s. u.). Es gibt jedoch noch einen zweiten Grund, der die Synchronverarbeitung der Sinne stützt, das ist die bioelektrische und biochemische Einheitsprache des neuronalen Systems. Das bedeutet, dass alle sensorischen Vorgänge neuronal entweder durch elektrische Impulse oder biochemische Prozesse (Hormone, Transmitter usw.) weitergeleitet werden. Jeder sensorische Impuls muss, um im neuronalen System erkannt und verarbeitet zu werden, entweder in die biochemische „Sprache“ oder die bioelektrische übersetzt werden, sodass auf der Leitungsebene eine modale Unterscheidung der sensorischen Impulse nicht möglich ist. Die Differenzierung der Sinne findet erst an den Orten statt, an denen sie verarbeitet werden. Alle Reizungen der Sehzentren werden in visuelle Wahrnehmungen umgewandelt, alle der akustischen Zentren in Töne und Geräusche. Einer Synchronisation auf der Leitungsebene steht also nichts im Wege. Differenzwahrnehmungen in den Sinnesempfindungen sind also ein Signal für Unstimmigkeiten in den sensorischen Wahrnehmungen. Gleichzeitig bestätigen sich synchrone mehrdimensionale Wahrnehmung wechselseitig in ihrem Wirklichkeitsgehalt.

Differenzierung anfänglicher Ganzheiten

Die Ergebnisse der Säuglingsforschung im Bereich der visuellen, auditiven und Geruchs-/Geschmackswahrnehmung betätigen im Wesentlichen diese neurobiologischen Forschungsergebnisse (vgl. zusammenfassend Dornes 1992, 34ff.; Gopnik, Meltzoff & Kuhl 1999). Die als revolutionär empfundenen Einsichten zur kreuzmodalen Wahrnehmung verlieren allerdings ihren Sensationscharakter, wenn man die neurobiologischen Grundlagen zur Kenntnis nimmt. Die wesentlichste Folgerung aus diesen Forschungen zur kreuzmodalen Wahrnehmung für diesen Beitrag fasst Dornes zusammen. Sie unterstützt auch aus der Perspektive empirischer Einzeluntersuchungen den Ansatz des Prozessdenkens, der hier dem gesamten Erfahrungslernen zugrunde gelegt wird:

Ursprünglich werden Ganzheiten wahrgenommen (...) und die Differenzierung dieser Ganzheit in separate Empfindungen ist ein Ergebnis des Entwicklungsprozesses und nicht sein Anfang“ (Dornes 1992, 47, Hervorhebung im Original).

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Die Leistungen der Sinne sind zwar grundsätzlich gegeben, müssen aber ausdifferenziert werden, um den jeweiligen kulturellen Ansprüchen zu genügen. Menschen leben in verschiedenen natürlichen Umwelten, die unterschiedliche Ansprüche an das Wahrnehmungsvermögen stellen. Aber auch Kulturen verändern die sensorischen Anforderungen, die sie an ihre Mitglieder stellen durch kulturelle Landschaften (z.B. Stadt/Land), kulturelle Schwerpunkte (z.B. Künste und Wissenschaften) oder kulturelle Medien (z.B. Sprache, bildhafte Medien). Die evolutionäre Ausstattung hat sinnvoller Weise daher nicht unterschiedliche spezielle Wahrnehmungssysteme geschaffen, sondern die Fähigkeit, die Sinneserfahrungen lernend auf unterschiedliche Umweltbedingungen einzustellen. Dieses Lernen beginnt spätestens nach der Geburt im jeweiligen soziokulturellen Umfeld. Darin liegt aber auch ein Grund für die Privilegierungen oder Benachteiligungen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus, die schon geschehen sind, bevor noch ein Bildungssystem ersatzweise eingreifen kann.

Auf die emotionale Wahrnehmung und den Kontaktsinn soll hier, wegen ihrer grundlegenden Bedeutung, noch gesondert eingegangen werden. So wie die Bildung der Sinne in Alltagssituationen erfolgt, bilden sich die Emotionen in den täglichen Beziehungen aus. Jedes Elternpaar hat miterlebt, dass Kinder in den ersten Lebenstagen heftig weinen, wenn ihnen irgendein Unbehagen zusetzt. In der Regel versuchen Eltern dieses Unbehagen zu deuten, um seine Ursachen zu beseitigen. Das Kind kann sich wieder beruhigen. Erlebt das Kind dies in vielen unterschiedlichen Situationen mit großer Zuverlässigkeit, wird es sein Weinen im Laufe der Zeit reduzieren können und verschiedene Formen des Weines entwickeln. Es wird dabei auch heftige Bedrohungen seines Selbsterlebens von leichten Unpässlichkeiten unterscheiden lernen. Genauso wird es Differenzierungen der Freude zwischen stillem Behagen und aufgeregter Begeisterung geben, je nachdem, wie die freudigen Erlebnisse in zwischenmenschlichen Beziehungen beantwortet werden.

Grunwald (2017) hat die Bedeutung des Kontaktsinnes herausgearbeitet.

Der Beitrag der Emotionen

Kontaktsinn, der erste entwickelte Sinn

Jede Zelle ist in der Lage, „physikalische Veränderungen der eigenen Oberfläche zu registrieren und sich in gewissen Grenzen durch Eigenbewegungen an diese Veränderungen anzupassen“ (Grunwald 2017, 25).

Bereits jede Zelle hat also so etwas wie einen elementaren „Kontaktsinn“ (Grunwald 2017), mit dem sie auf Reize von außen reagiert. Im menschlichen Leben ist der Kontaktsinn der erste entwickelte Sinn überhaupt. Beginnend mit den Lippen und dem Mund entfaltet sich ab der 7. Schwangerschaftswoche eine zunächst passive Berührungssensibilität, die sich dann über die gesamte Körperoberfläche ausdehnt. Damit verbunden ist eine elementare Beweglichkeit, die auf diese Berührungen motorisch reagiert, z.B. durch Rückzug. Im Ver-

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Kontaktsinn ermöglicht erste Orientierung in der Welt

lauf der weiteren Entwicklung reagiert diese Sensibilität nicht nur passiv, sondern mündet in eine Selbststimulierung des Fötus durch aktive Bewegungen und Selbstberührungen. Ein komplexer biochemischer Mechanismus sorgt dafür, dass von diesen Stimulationen wachstumsfördernde Impulse auf die Nerven- und Körperzellen ausgehen. Gleichzeitig gelingt dem Fötus über diese Selbststimulationen eine basale, begrenzte Stressbewältigung.

Alle anderen Sinne entwickeln sich in der Folge, wobei man den Hörsinn, aufgrund der Mechaniken der Schalleitung, als eine lokale und spezialisierte Entwicklung des Kontaktsinnes verstehen kann.

Drei Folgerungen aus diesen Überlegungen dürften von besonderer pädagogischer Bedeutsamkeit sein.

Zunächst, der Primat des Kontaktsinnes ermöglicht dem Fötus bereits eine erste Orientierung in seiner engen Welt, bevor die anderen Sinnessysteme ausgebildet sind. Dadurch dass er gewissermaßen ein Vor-Bild bereithält, übernimmt er eine Art **Leitfunktion**, an dem sich die Bilder anderer Sinne orientieren können. Aufgrund der multimodalen Wahrnehmung lassen sich die Ordnungen eines Sinnessystems auf andere Sinnessysteme übertragen und synchronisieren diese.

Sodann, durch die frühen Entwicklungen und permanenten Übungen des Fötus im intrauterinen Raum entwickelt der Fötus ein **neuronales Konzept seiner Körperlichkeit** (Körperschema) als „*neuronale Abbildung unserer dreidimensionalen Daseinsart*“ (ebd., 42). Dieses Körperschema entsteht noch ohne Beteiligung des Sehsinnes. Doch sind mit seiner Hilfe erste Unterscheidungen zwischen innen und außen möglich.

Schließlich, über seine frühen Sinneserlebnisse nimmt der Fötus seine intrauterine Umgebung in ihren Möglichkeiten und zunehmend auch in ihrer Begrenzung wahr. „*Gerüche, Töne und körperliche Reize sind Teil dieser multisensorischen Umwelt*“ (ebd., 46). Verbunden mit positiven Emotionen entsteht daraus ein **Konzept von Nähe**:

„Etwas, das meinen Körper berührt, zugleich warm und weich ist, ist gut für meinen Körper. Dieses Nähekonzept ist die Bedingung dafür, dass der Säugling nach der Geburt sofort auf den körperlichen Kontakt mit der Mutter reagieren kann“ (ebd., 47).

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Über den Körpersinn erste Erfahrung des Gehaltenwerdens

Aus diesen drei Folgerungen lässt sich die umfassende Bedeutung des Kontaktsinnes für die menschliche Entwicklung erahnen. Mit seiner Hilfe entstehen die ersten Welt- und Selbstmodelle des Kindes, als Ausgangspunkt für alle späteren und sinnlich erweiterten Entwicklungen. So übermitteln das Gehaltenwerden, das ein Säugling in den Armen seiner Mutter erfährt, diesem bereits früh eine – unbewusst bleibende – Erfahrung von sich selbst, Erlebnisfacetten, die in sein Selbstbild eingehen. Umgekehrt kann man bei mangelnder Resonanz der sozialen Mitwelt auf das Körpererleben des Kindes von fehlenden, eingeschränkten oder verzerrenden Zustandswahrnehmungen des Körpers ausgehen.

Der Begriff des Kontaktsinnes erweist sich dabei gegenüber dem des Tastsinns vorteilhaft: Es geht eben nicht nur um ein Tasten und Bewegen, sondern um die Anfänge von Selbst und Anderem, von Nähe und Vertrautheit versus Distanz und Fremdheit, um die Erfahrung von Anwesenheit oder Abwesenheit und um die ersten Formen des Zusammenspiels von Rückzug oder Wagnis in der Begegnung einer äußeren Welt, die einen berührt oder die man berührt.

Durch den Kontaktsinn sind die weiteren Entwicklungen des Innenlebens, insbesondere die Ordnung von Beziehungen, bereits vorstrukturiert.

2.2. Soziale Beziehungsmuster – Ordnung von Beziehungen

1. Objektbeziehungen

Die Psychoanalyse hat sich Mitte des 20. Jahrhundert weitgehend von der Triebtheorie gelöst und unter dem Begriff der Objektbeziehung eine Beziehungspsychologie entwickelt. Mit Objekt ist dabei das menschliche „Beziehungsobjekt“ gemeint.

Der für die Frühpädagogik vielleicht interessanteste Vertreter dieser psychoanalytischen Schule war der Kinderarzt D.W. Winnicott. Anhand der Auswahl von drei Beziehungsmustern sei hier sein Zugang zur psychoanalytischen Theorie der Objektbeziehungen verdeutlicht.

Nach der Geburt sucht die Mutter in der Identifikation mit dem Kind eine Balance herzustellen zwischen dem, was ein Kind braucht und dem, was ihr dazu an Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung steht. Sie sichert dem Baby gewissermaßen die Kontinuität seines Seins. Diese Balance wird vom Baby am Anfang wie selbstverständlich erwartet, in ihr fühlt es sich „gehalten“. Störungen können von ihm noch nicht ertragen werden (vgl. Winnicott 1960, 55ff., 62ff.).

Der Begriff des Haltens wird von Winnicott hier nicht nur benutzt, um ein physisches Halten des Babys zu beschreiben. Vielmehr bezieht er sich auf alles, was die Mitwelt tut, um diese möglichst störungsfreie Balance zu sichern. Sie

Halten als Sicherung der Balance für das Kind

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Eigenständigkeit zur Entwicklung von Selbst- wirksamkeit ermöglichen

befriedigt dabei nicht nur ein Sicherheitsbedürfnis des Säuglings. Vielmehr benötigt dieser das „Gehalten-Sein“, um die Umstrukturierungen leisten zu können, die mit dem Eintritt in die Welt verbunden sind. Diese betreffen vor allem die Umstellung von einem Zustand, in dem er rundum versorgt wurde, in einen Zustand, in dem er in einer gegebenen Umwelt zunehmend selbständiger leben wird. Diese Mutter als haltende Umwelt hat vor allem eine unterstützende Seite, die dem Kind das zur Verfügung stellt, was es noch nicht alleine leisten kann. Darüber darf jedoch ein loslösender Aspekt nicht vergessen werden, nämlich dem Kind das Maß an Eigenständigkeit zu gestatten, den es für den Aufbau eines selbstwirksamen Ichs benötigt. Mit dem ‚Alleinsein in Anwesenheit eines anderen‘ markiert Winnicott dazu einen wichtigen Zwischenschritt (Winnicott 1958).

Wenn das Kind sich ausreichend gehalten fühlt, wenn es dabei einen Zugang zu den vielfältigen Erfahrungswelten in seinem Lebensumfeld gewonnen hat, wird es dies in vielen Bereichen, die sein Interesse wecken, immer wieder ausprobieren und sich daran abarbeiten. Dabei ergibt sich ein Schritt, der am Ende des ersten Lebensjahres vollzogen werden kann, wenn die Bedingungen dafür stimmen. Bislang hat das Kleinkind seine Mama (oder andere vertraute Personen) dazu mitgenommen, Neuland zu explorieren. Nun beginnt es, sich ausführlicher auch allein mit Dingen zu beschäftigen, ohne dabei unmittelbare Unterstützung im sozialen Umfeld anzufordern. Es wird tätig in der Anwesenheit eines anderen, ohne diesen jedoch in seine Tätigkeit aktiv mit einzubeziehen. Es genügt, dass er da ist und die Sicherheit gibt, gegebenenfalls eingreifen zu können. Diese Situation stellt an die begleitenden Personen eine eigene Anforderung: Das Kind handeln zu lassen (natürlich ohne, dass es Gefährdungen ausgesetzt ist) und sich selbst dabei zurückzuhalten. Am besten gelingt dies Erwachsenen, wenn sie selbst mit etwas beschäftigt sind, das ihnen erlaubt, mit einem Auge dabei zu sein und zu bemerken, was das Kind tut.

Neue Aufgabe der begleitenden Person: Handeln lassen und sich zurückzuhalten

Diese Erfahrung, allein sein zu können, während jemand aufmerksam anwesend ist, ohne einzugreifen, ist nach Winnicott ein unverzichtbarer Schritt zu einem Alleinsein, das nicht als Einsamkeit erfahren wird, sondern als Voraussetzung, sich wichtigen Dingen konzentriert zuwenden zu können (vgl. Winnicott 1958, 38).

Die Fähigkeit zum Alleinsein hat daher drei Bedingungen: Ein Kind, das Gelegenheit gefunden hat, in einer überschaubaren Umwelt selbständig tätig zu sein; eine Mutter, die in der Lage ist, anwesend zu sein und nicht einzugreifen, wenn das Kind in sein Tun vertieft ist; und, drittens, ein Kind, das eine innere Handlungs- und Vorstellungswelt entwickelt hat, in der es die Dinge neu zusammensetzen kann. Die Fähigkeit allein zu sein gibt damit den Rahmen dafür, dass sich das Kind in sein Spiel vertiefen kann.

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Intermediärer Bereich und Spiel

Die vorangehend beschriebenen Entwicklungen des Ich können zum einen dadurch zustande kommen, dass die Mutter (und ihre Mitwelt) die geeigneten Bedingungen schrittweise zur Verfügung stellt; zum anderen, dass das Baby die Erfahrungen seiner Weltzuwendung verinnerlichen konnte. Es lernt also nicht nur etwas über seine Welt, sondern wie man ausreichend erfolgreich mit der Welt umgehen und dabei bereitstehende Hilfen nutzen kann. Es verinnerlicht gewissermaßen die Mutter die gut genug ist und lernt dabei selbst, mit Möglichkeiten und Grenzen umzugehen. Diese frühe Entwicklung von Selbst- und Weltbezug ist dann erfolgreich abgeschlossen, wenn ein Kind von nun an in und mit der Welt vertieft spielen kann.

Nach Winnicott (1973) gehören zum Spiel eine innere repräsentierte Welt, sowie eine äußere Welt, die dem Kind neuartig genug erscheint um sich neugierig darauf einzulassen. Darüber hinaus bedarf es eines geschützten Raumes, in dem es nicht darauf ankommt, ob die darin entstehenden Dinge der Realität angepasst sind oder nicht, also einen Raumes, in dem die Zwecke der Wirklichkeitsbewältigung (vorübergehend) ausgesetzt sind. Dieser Raum, in dem die innere und die äußere Welt sich ohne Nützlichkeitsabwägungen verbinden können, nennt Winnicott einen „intermediären Raum“. In ihm kann das Kind ausprobieren, was an Handlungs- und Vorstellungsweisen möglich ist, es kann mögliche Wirklichkeiten simulieren. Die Erwachsenen schützen diesen Spielbereich so gut es geht vor unzutraglichen Anforderungen aus der realen Welt so, dass sich das Kind im Spiel verbinden selbst vergessen kann. Dafür braucht es aber die Fähigkeit, Alleinsein zu können.

Spiel in diesem Sinn bietet ein erstes und umfassendes Modell früher Erfahrungsprozesse, in welchen sich ein kindliches Subjekt als sich selbst regulierendes und Bedeutungen schaffendes Wesen bildet.

2. Bindung

Das Bindungskonzept ist der wohl bekannteste Beitrag der Psychoanalyse zum Thema Objektbeziehungen. Bowlby (1975) hat der psychoanalytischen Triebtheorie das Bedürfnis des Kindes nach Sicherheit in der Bezogenheit zu seiner Mutter entgegengestellt und ein Bedürfnis nach sicherer Bindung hervorgehoben. Er und die ihm folgenden Forschungen (zusammenfassend z.B. Ahnert 2019, Spangler & Zimmermann 1995, kritisch resümierend Dornes 2000a) haben die unterschiedlichen Qualitäten dieser Bindungsbeziehung untersucht und dabei unterschiedliche Typen eingeteilt: sichergebundene Kinder, unsicher-vermeidend gebundene Kinder, unsicher-ambivalent gebundene Kinder. Später kam eine vierte Gruppe hinzu, unsicher-desorganisiert oder desorientiert gebundene Kinder mit widersprüchlichen Verhaltensmustern (Main 1995). Ein besonderes Verdienst der Bindungsforschung besteht darin, dass sie auch die Langzeitwirkungen unterschiedlichen Bindungsverhaltens untersucht hat und damit empirische Belege dafür erbracht hat, dass sich frühe Bindungs-

Die verschiedenen Bindungstypen

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

muster auf den späteren Lebensverlauf prägend auswirken (Ahnert 2019). Als Grund dafür wird angenommen, dass Kinder „innere Arbeitsmodelle“ (Bretherton 2002) entwickeln, die sich an ihren Alltagserfahrungen orientieren und bis ins Erwachsenenalter stabil bleiben.

Die Bindungsforschung betont die Bedeutung des Schicksals der zwischenmenschlichen Bindungen. Demgegenüber geraten zwei wesentliche Aspekte in den Schatten der Betrachtung:

Zur Bindung gehört auch Loslösung und die Beziehung zu einer Sache

Zum einen die Bedeutung des Aspekts der Loslösung. Mannoni (1976), von Lacan ausgehend, hat insbesondere bei psychisch beeinträchtigten Kindern herausgestellt, wie eine einseitiges Bindungsverhalten die Voraussetzungen dafür schafft, dass sie in eine körperlich-seelische Abhängigkeit geraten und darin festgehalten werden. Die institutionelle Betreuung dieser Kinder mit ihren Ketten von Teiltherapien und Beschäftigungsangeboten verstärkt diese Abhängigkeit zusätzlich unter dem Vorwand einer optimalen Förderung. Man wird die Möglichkeit einer solchen Entwicklung auch in Familien und Kindertageseinrichtungen mit nicht beeinträchtigten Kindern kaum ausschließen können.

Zum anderen muss festgehalten werden, dass Bindung kein Selbstzweck ist. In Beziehungen geht es immer um etwas, um eine Sache. Bindungen, um ihrer selbst willen angestrebt, erzeugt keinen Anreiz zur Loslösung. Dies wird oft bei der Frage der Eingewöhnung vergessen. Wie soll ein Kind eine neue Bindung eingehen, wenn nicht interessante Personen und Umwelten den Beziehungswechsel verlockend machen? Abhängigkeit und eine reduzierte Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit sind das Risiko einer einseitigen Betrachtung des Bindungsbezugs.

Vielfalt der Beziehungsformen sehen

Der Begriff der Bindung verstellt den Blick auf eine Vielfalt von Beziehungsformen und deren Notwendigkeiten, die einer ebensolchen Forschungsintensität bedürften (Alemzadeh 2014). Um solchen Vereinseitigungen zu entgehen, wäre es daher besser, von Beziehungen zu sprechen. Dieser Begriff hält in Erinnerung, dass es nicht nur um die Suche nach einer, alles entscheidenden Beziehungsform geht, sondern um die Balance einer Vielfalt. Dafür stehen weitere klinische Untersuchungen und die Ergebnisse der direkten Säuglings- und Kleinkindbeobachtungen. Es gibt zahlreiche empirische Studien zur Affektabstimmung zwischen Mutter und Kind. Dornes (1992) hat sie ausgewertet. Ihre Ergebnisse lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

Es ist anzunehmen, dass die Abstimmungsprozesse zwischen Mutter und Kind, dem Baby helfen – wenn sie gelingen – seine Gefühle zu regulieren, genauer, ihre Intensität auf einem Niveau zu halten, auf dem sie für das Baby bewältigbar sind. Diese wechselseitige Abstimmung gelingt über das Blickverhalten, über Vokalisierungen, gegenseitiges Berühren oder wechselweise Imitationen. Sie fordern das Baby heraus, seine selbstregulatorischen Fähigkeiten einzu-

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Kleine Kinder brauchen die soziale Abstimmung und den regulierenden Dialog

setzen und weiter zu entwickeln. Im jeweiligen Interaktionsverlauf lässt sich zudem eine Dynamik festhalten, die von der Initiierung der Wechselseitigkeit bis zum Spieldialog führt und schließlich gemeinsam beendet wird. Misslingen diese zirkulären Abstimmungen sind Babys irritiert, wenden sich ab oder protestieren. Daraus lässt sich schließen, dass sie auf diese soziale Abstimmung eingerichtet sind und darunter leiden, wenn ihre Mitwelt sie dabei im Stich lässt.

Die Angewiesenheit des Babys auf diesen fortwährenden regulierenden Dialog wird auch in den – ethisch fragwürdigen – Still-face-Untersuchungen der Bindungsforschung belegt, in denen Babys auf den kurzfristigen Entzug von Zuwendung in einer Dialogsituation mit Irritation und Versuchen antworten, die Aufmerksamkeit zurück zu gewinnen. Es scheint also auf Seiten des Kindes eine Interaktionserwartung zu geben. Diese wird von Bråten in seiner Theorie des „virtuellen Anderen“ ausgeweitet durch die Annahme, dass der Bezug zum anderen strukturell im Baby bereits angelegt ist, als Muster, das sein passendes Gegenstück sucht (Bråten 1998, zusammenfassend Dornes 2006, 76ff.).

Man kann diese Affekt Abstimmung als eine Vorform des Spiegels ansehen, das als ein hervorstechendes dyadisches Interaktionsmuster nach den ersten Lebenswochen wahrgenommen werden kann (Dornes 2000b). Dabei geht es jedoch nicht mehr in erster Linie um Affektbewältigung, sondern um den Beginn einer zunehmenden Aufmerksamkeit des Babys für die Affekte, die es erlebt, die schließlich – viel später – in ein bewusstes Erleben münden kann. Unter Spiegeln wird dabei eine mimische, gestische und/oder sprachliche Resonanz der Erwachsenen auf die Äußerungen des Kindes verstanden. Dabei werden diese in der Regel imitierend nachvollzogen und leicht variiert. Es geht also nicht um eine Art Antwort auf die kindliche Tätigkeit, sondern eher darum, dem Kind zu signalisieren, was und wie man es wahrgenommen hat. Auf diese Weise erfährt das Kind sich selbst so, wie es von den Augen der Mutter gesehen wird. Es sieht sich aus einer anderen Perspektive, von außen, durch einen „biologischen Spiegel“ (Papousek & Papousek 1995) und wird sein Selbstbild daran orientieren. Das gelingt aber nur dann, wenn das, was es vom Anderen erfährt, mit dem kompatibel ist, was es selbst bei sich empfindet. Ansonsten erlebt es Desorientierung.

Spiegeln des Kindes lässt das Kind sich in den Augen des Anderen sehen

Gergely (zusammenfassend Fonagy et al. 2004) hat einige Momente herausgearbeitet, die zum Gelingen der Affektspiegelung beitragen: Zunächst befindet sich das Baby in einem Affektzustand, den es ausdrückt, ohne dass er ihm bewusst ist. Darauf antworten Eltern – in der Regel intuitiv. Sie wiederholen in ihrer Mimik und Gestik das, was sie im Gesicht des Kindes lesen. Sie tun dies jedoch nicht als eine reine Imitation, sondern akzentuieren ihre Antwort. Sie übertreiben meist ein wenig, benutzen Babysprache, antworten betont und langsam. Sie benehmen sich gleichsam wie Schauspieler, die etwas zeigen wollen. Dabei geschieht zweierlei. Zum einen wird das emotionale Muster

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

akzentuiert und stärker herausgestellt. Zum anderen wird die Antwort „markiert“, d.h. es wird damit angedeutet, dass es nicht um eine Antwort auf das kindliche Verhalten geht, sondern um seine Darstellung, um eine Art „Bildschirm“, auf dem das Baby ein Bild seiner selbst entdecken kann.

Wenn diese Resonanz mit dem Erleben des Kindes kongruent ist, ermöglicht sie zweierlei: Zum einen bildet sie die Grundlage einer Selbstwahrnehmung, in der Innen- und Außenwahrnehmung miteinander abgeglichen werden. Zum anderen trägt sie, wie die Affekt Abstimmung, zur emotionalen Regulierung auf Seiten des Babys bei.

Dass diese Spiegelung bzw. Resonanz vom Kind nicht fremd, sondern irgendwie in Einklang mit seinem Selbsterleben erfasst wird, erweist sich wichtig für die Entwicklung der Symbolfunktion. Ein Symbol setzt voraus, dass etwas in Abwesenheit als Bild, als Zeichen oder in einer anderen Weise repräsentiert wird. Damit Gedanken überhaupt entstehen können, müssen Ereignisse im Gedächtnis repräsentiert werden. Insofern kann man die Entstehung innerer Selbst- und Weltbilder als einen ersten Schritt in Richtung Symbolbildung betrachten. Im Prozess des Spiegelns tritt nun ein zweites Element zur Symbolbildung hinzu: Die innere Repräsentanz verbindet sich mit einer Resonanz aus der äußeren Welt. Das ist ein sehr wesentlicher Schritt, denn Symbole sollen einmal im Großen und Ganzen allgemeinverständlich sein. Von daher ist es wichtig, dass die Resonanz mit der Selbstwahrnehmung in Einklang gebracht werden kann. Wäre das nicht der Fall, dann könnte die entstehende innere Repräsentanz nicht mit dem Selbsterleben verknüpft werden.

Beides – Innen- und Außenwahrnehmung – spielen nun im nächsten Schritt zusammen. Etwa im letzten Viertel des ersten Lebensjahres findet eine Entwicklung statt, die Tomasello (2003) die Neunmonatsrevolution genannt hat. In den Worten Winnicotts (1941) fängt das Kind an zu zögern, wenn es in der Anwesenheit der Mutter etwas machen will. Dabei schaut es sie an und studiert aufmerksam die Reaktion im Gesicht der Mutter, bevor es zu seiner Tätigkeit zurückkehrt und sie gegebenenfalls fortsetzt. In diesem Zögern und Studium des mütterlichen Gesichts wird erkennbar, dass das Kind nicht mehr nur seine eigenen Absichten umsetzt, sondern bemerkt, dass der Andere möglicherweise eine eigene Sicht auf die Dinge hat, die geschehen. Es nimmt, neben seiner eigenen Perspektive, die des Anderen wahr und muss nun versuchen, beide miteinander in Einklang zu bringen. In der psychoanalytischen Literatur wird dieser Prozess mit dem Begriff der Triangulierung beschrieben, der Fähigkeit, eine Sache, sich selbst und die Perspektive des Anderen in den Blick zu nehmen. Nach Abelin (1975, 1980, 1989), der diesen Begriff eingeführt hat, spielt dabei die Person des Vaters, als dem Dritten in der Eltern-Kind-Beziehung, eine wichtige Rolle (heute muss man hinzufügen: im traditionellen Familienkonzept) zu. Dies ist die Voraussetzung für die folgenden Entwicklungen der Sachbeziehungen, der Mentalisierung (Fonagy et al. 2004), der Empathie

**Spiegeln ist wichtig
für die Entwicklung der
Symbolfunktion**

**Kind beginnt
die Perspektive
des Anderen in
Betracht zu ziehen**

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Symbole verbinden Sachbezug und Selbsterleben

(Bischof-Köhler 1989) und der Symbolbildung (Fonagy et al. 2004), also all jene Prozesse, die mit der Entstehung des Bewusstseins zusammenhängen, die dann ab dem dritten Lebensjahr dazu führen, dass wir uns erinnern können.

Für die Symbolentwicklung bedeutet dies, dass Symbole nun als Repräsentanzen benutzt werden können, um den Sachbezug, das eigene Interesse und die sozialen und kulturellen Deutungen zu vermitteln, auszudrücken und zu gestalten. Damit sind nun auch die Voraussetzungen für die Entwicklung des Sprechens mit Hilfe eines kulturellen Symbolsystems gegeben, was dann im zweiten Lebensjahr voranschreitet. Dieses Denkmodell enthält insofern eine kritische Theorie der Symbolisierung, als Symbole hier nicht nur aus einer äußeren (z.B. sprachwissenschaftlichen) Perspektive betrachtet werden, sondern aus einer genetischen, in der der Bezug zum Selbsterleben des Subjekts nicht ausgeklammert werden kann.

2.3. Frühe Formen des kindlichen Selbst mit Anderen

Dem Selbsterleben hat sich Daniel Stern in besonderer Weise gewidmet (Stern 1992). Er verbindet streng empirische Forschungsergebnisse mit direkter Säuglings- und Kleinkindbeobachtung und schließt dabei auch psychoanalytische Forschungsergebnisse mit ein. Vor diesem Hintergrund untersucht er Muster früher Formen der Entwicklung eines Selbstempfindens.

Ein auftauchendes Selbst nimmt Stern in den ersten beiden Lebensmonaten an. Diese betreffen „den Körper, seine Kohärenz, seine Handlungen, Gefühlszustände und die Erinnerungen an all dies“ (ebd., 73). Im wachen Leben des Babys fügen sie sich zu zusammenhängenden Ereignissen, die Spuren im Gedächtnis hinterlassen. Wenn Ereignisse sich in ähnlicher Weise wiederholen, werden sie wiedererkannt, das Baby stellt sich auf sie ein. Es entstehen Inseln eines kohärenten Erlebens. Dank seiner amodalen oder kreuzmodalen Wahrnehmung (ebd., 74ff.) kann es diese unterschiedlichen sensorischen Empfindungen zu einem „Gesamtbild“ integrieren. Dieses hat eine emotionale Tönung oder Kontur, die es in seiner Bedeutung von anderen Ereignissen abheben. Mit ihrer Hilfe trifft der Säugling erste Unterscheidungen, z.B. indem er sich zu- oder abwendet. Die differenzierten Qualitäten der wahrgenommenen Ereignisse unterscheiden sich auch, je nachdem, wie sie von der Mutter beantwortet werden. So gesehen sind sie von Anfang an sozial getönt.

Es zeigt sich ein Kernselbst

Besteht das auftauchende Selbst noch aus einzelner zusammenhängender „Inseln“, bringt das Kernselbst eine erste Organisation ganzheitlichen Selbsterlebens. Die Voraussetzungen dafür ist ein Empfinden des Babys, Urheber von Ereignisabläufen zu sein, eine frühe Form der Selbstwirksamkeit. Hinzu kommt ein Empfinden für die eigenen körperlichen Zusammenhänge, wenn das Baby

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

aktiv wird. Selbsterleben und Selbstwirksamkeit werden ferner durch eine Selbst-Affektivität getönt; d.h. das Baby erlebt sich in unterschiedlichen Stimmungen. Und vermutlich kann man die verbleibenden Erinnerungsspuren an die Ereignisse, in denen diese Selbstsynthese bemerkbar wird, als erste Anzeichen einer Selbst-Geschichtlichkeit deuten.

„Zwischen dem siebten und neunten Monat gelangt der Säugling allmählich zu der folgenschweren Erkenntnis, dass die innerlichen subjektiven Erfahrungen, der Inhalt ihrer Gefühle und Gedanken, unter Umständen mit anderen geteilt werden können“ (ebd., 179).

Selbstbezogenheit und interpersonelle Bezogenheit aufeinander abstimmen

Es muss so etwas wie ein Kernselbst vorhanden sein, damit es mit anderen in Verbindung treten kann. Nur mit Hilfe der Kernbezogenheit, „die die körperliche und sensorische Unterscheidung von Selbst und anderen Personen begründet“ (ebd., 180) kann eine intersubjektive Bezogenheit hergestellt werden, bei der das Kleinkind sein Selbstsein erweitern kann, wenn diese Antwort an sein Selbsterleben anschließt. Das bedeutet, Selbstbezogenheit und interpersonelle Bezogenheit werden aufeinander abgestimmt.

Diese Unterscheidung zwischen Selbst und Anderem, dem eigenen Empfinden und dem des Anderen, lässt die Frage aufkommen, was das Kind nun mit anderen teilen und was es für sich behalten möchte. Auf der Seite der Erwachsenen stellt sich die Gegenfrage, was können sie vom kindlichen Erleben empathisch erfassen und was nicht. Gemeinsam geht es um das Aushandeln eines miteinander geteilten Verständigungsbereiches, ein Aushandeln, welches durch den Eintritt in die Sprache noch komplexer wird. Was von den bisher erlebten Ereignissen kann in die Sprache eingehen und was nicht? Dieses Problem hat zwei Seiten. Zum einen eine soziale, nämlich, was die Mitwelt zulässt, dass darüber gesprochen werden kann; sodann eine sprachliche, was vom Erleben mit Hilfe der Sprache überhaupt erfasst werden kann.

Es braucht eine gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit

Grundlegend für jegliches Sprechen ist jedoch zunächst eine „gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit“.

„... im Alter von neun Monaten haben Säuglinge ein gewisses Bewusstsein dafür entwickelt, dass sie selbst ihre Aufmerksamkeit auf einen spezifischen Fokus konzentrieren können, dass die Mutter das ebenfalls kann, dass diese beiden psychischen Zustände einander ähneln oder auch voneinander abweichen können und dass es möglich ist, divergierende Aufmerksamkeitsrichtungen in Übereinstimmung zu bringen und eine gemeinsame Aufmerksamkeit zu entwickeln“ (ebd., 187)

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Damit verbindet sich auch eine Gemeinsamkeit affektiver Zustände (oder eben auch eine fühlbare Diskrepanz), die sich auf die Herstellung gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit auswirkt.

2.4. Das Selbst in der Gemeinschaft mit anderen

Bis jetzt wurde davon ausgegangen, dass es so etwas wie ein Selbstempfinden gibt. Was aber sind die Grundlagen, die ein Selbstempfinden möglich machen? In den bisherigen Überlegungen gab es hierzu bereits zwei Hinweise: Zum einen hat Grunwald die allmähliche Entwicklung eines körperlichen Grenz-erlebens, ausgehend von intrauterinen Körpersensationen, nachvollziehbar gemacht. Zum anderen legt die Neurobiologie aufgrund interner neuronaler Netze nahe, dass jede individuelle Handlung ein Erleben der damit verbundenen Körperzustände einschließt. Stern stellt nun darüber hinaus die Frage, welche Mittel ein Baby hat, verschiedene Körperzustände voneinander abzugrenzen: Ereignisse, die zusammengehören haben einen gemeinsamen Ort und eine gemeinsame Zeitstruktur. Sie heben sich durch eine Intensitätskontur aus dem unendlichen Strom von Ereignissen heraus; d.h. sie unterscheiden sich durch eine affektive Tönung, sind entweder heftig, freudig oder aggressiv in unterschiedlichen Ausmaßen. Schließlich haben sie eine kohärente Form, das meint, sie zerfallen nicht in unendliche viele Einzelbilder; ein Gesicht bleibt ein Gesicht, auch wenn es sich bewegt. Man könnte sagen, Ereignisse bilden ein gemeinsames, dynamisches Muster, das sie von anderen Mustern abgrenzt. So wie ein Ereignis sich aufgrund eines solchen dynamischen Musters aus dem Kontext von anderen Ereignissen herausheben lässt, so erzeugen diese Ereignisse auch spezifische Muster des Selbsterlebens (Vgl. ebd., 146ff.).

Daraus entwirft Stern ein Modell der sozialen Erfahrungswelt des Säuglings. Dieses setzt sich nicht additiv aus der Verbindung einzelner Elemente zusammen, wie sensorischen Reizen und affektiven Reaktionen, sondern aus Ereignismustern, in denen sensorische, sachliche, soziale, körperliche, affektive und Handlungsaspekte situationsbezogen aufeinander abgestimmt sind. Weil in diesen episodischen Ereignismustern das individuelle Erleben in den sozialen Bezug eingebettet ist, nennt Stern sie „Schemata des Zusammenseins“. Dieses Modell ist das soziale Gegenstück zu Nelsons „Mental-Event-Repräsentation“ () mit dem vor allem die Beziehungen des Kindes zu seineSachwelt angesprochen sind.

Diese Repräsentationen von Ereignissen und ihre Verallgemeinerungen sind entsprechend die Grundlage dessen, was hier Erfahrung genannt wird.

Die sensorischen und emotionalen Ordnungen – die der Beziehungen und des Selbst – entwickeln sich also nicht getrennt voneinander. Sie stehen zum einen in einem ständigen Wechselverhältnis, unterstützen oder stören sich gegenseitig. Zum anderen werden sie durch das Tätigsein eines Individuums in der gegebenen

**Ereignisse erzeugen
Muster des Selbsterlebens**

**Erfahrung als Repräsen-
tation von Ereignissen und
ihren Verallgemeinerungen**

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

soziokulturellen Mitwelt reguliert. Deshalb können sie auch nicht getrennt voneinander pädagogisch vorangebracht werden. Sie sind – vor allen expliziten pädagogischen Inszenierungen – mit dem Alltagsleben verwoben. Man kann ihre Entwicklung als individuelle Resonanz auf die Lebens- und Alltagsbedingungen verstehen, als Akkommodation des subjektiven, biographischen Erlebens an die soziokulturellen Bedingungen des Alltags eines Individuums. Dieser Gedanke wird nun im Folgenden weiter vertieft und begründet.

3. Szenische Repräsentation

3.1. Prozessphilosophie

Dazu wird in diesem Abschnitt Nelsons Modell des Ereigniswissens (1986) vor dem Hintergrund einer Prozessphilosophie diskutiert. Es hat gegenüber dem Modell der „Schemata des Zusammenseins“ den Vorteil, stärker die Sachbezüge einzubeziehen. Ansonsten überschneiden sich die beiden Modelle.

Fünf Merkmale des prozessualen Denkansatzes

Fünf Merkmale kennzeichnen den prozessualen Denkansatz (Whitehead 1927, 1938; Bateson 1985, 1987; Maturana & Varela 1987). **Zum ersten**, im Gegensatz zu einer Commonsense-Auffassung von Wissenschaft, geht es nicht um Fakten, sondern um Ereigniszusammenhänge, ihre Grammatiken und Formen, in denen so etwas wie Fakten erzeugt werden. **Zum zweiten**, wenn Dinge oder Tatsachen nicht einfach vorzufinden sind, sondern aus (beschreibbaren) Prozessen hervorgehen, dann müssen wir uns für die Geschichte(n) interessieren, aus denen heraus sie entstehen. Wir brauchen also eine Aufmerksamkeit für ihre Genese, ihre Entstehungsgeschichte. In dieser Geschichte sind sogenannte Fakten genauso wichtig, wie die Kontexte, mit welchen sie zusammenwirken. **Drittens**, die Geschichten der Entstehung von dem, was wir Fakten oder Tatsachen nennen, sind miteinander verbunden. Sie beeinflussen sich wechselseitig. Vorausgegangene Geschichten bilden die Determinanten (Möglichkeiten und Begrenzungen) darauffolgender Geschichten. **Viertens** besteht Leben aus dem Zusammenspiel von in sich abgeschlossenen Organismen (ausgenommen die Viren; Mölling 2020). Neues entsteht dadurch, dass Organismen die Geschichten, in die sie hinein verwickelt sind, autonom verarbeiten und dabei, je nach Spezies, gewisse Freiheitsgrade in der Erzeugung ihrer eigenen Geschichte haben. Eine Prozessphilosophie bezieht sich also auf lebende Wesen und nicht auf physikalisch-mechanistisch verwaltete Materie. Vor diesem Hintergrund rückt – **fünftens** – der Mensch aus dem Zentrum des Denkens. Er findet sich eingebettet in die übergreifenden Prozesse der Lebenserhaltung, der Ökologie.

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Erlebnisse des jungen Kindes werden im episodischen Gedächtnis gespeichert

Aus Episoden werden Schemata des Zusammenseins

Soziale Umwelt setzt die Grenzen

3.2. Ereigniswissen

Dieses Prozessmodell wird durch Nelson (1986, 1996, 2007) für den Bereich der frühen Kindheit empirisch umgesetzt. Ihm liegt darüber hinaus ein kulturpsychologischer Ansatz zugrunde, wie ihn Bruner (1997), von Vygotski ausgehend, vertreten hat. Als Ausgangspunkt für eine Entwicklung kindlichen Denkens wählt Nelson (1996) nicht einzelne formale Denkopoperationen, wie Piaget, sondern Ereignisse, kognitive Repräsentationen von Alltagsszenen (1986), die sie „*mental event representations*“ (MERs) nennt. Die Welt des jungen Kindes besteht demnach aus Episoden, in denen das individuelle sensomotorische und affektive Empfinden, das Erleben der situationsbezogenen Qualität der sozialen Beziehungen sowie die Dynamik des Ereignisablaufs zu einer integrierten Geschichte verbunden sind. Sie werden im (episodischen) Gedächtnis gespeichert.

Episoden, die sich in vergleichbarer Weise wiederholen, werden generalisiert. Sie bilden Skripts, Ereignismuster, die in ähnlichen Situationen wiederverwendet werden können. Mentale Ereignisrepräsentation bilden jedoch, wie Sterns „Schemata des Zusammenseins“, nicht nur (verallgemeinerte) Erinnerungen, sondern strukturieren auch die Aufmerksamkeit in neuen Situationen. Sie erlauben in vergleichsweise bekannten Situationen eine schnelle Reaktion. Man kann sie deshalb auch als vorbereitetes Denken oder Handeln begreifen. Im Verlauf seines Lebens wird das Kind viele solcher Ereignismuster in unendlich vielen Situationen und Variationen sammeln. Erfahrungen sammeln kann man als das Sammeln solcher Ereignismuster begreifen, die als Handlungs- und Denkmuster für künftige Aufgaben bereitstehen.

Ereignismuster können mehr oder weniger flexibel sein. Es gibt dabei zwei Grenzen: Sie können erstarren und verlieren dann die Fähigkeit, sich unterschiedlichen situativen Bedingungen anzupassen. Das ist der Fall, wenn die soziokulturelle Umwelt ausschließlich auf Disziplin oder Zwang setzt. Oder sie variieren so stark, dass sie als ordnender Faktor ausfallen. Hier mag die antiautoritäre Erziehung aus den 1970er Jahren als Beispiel dienen. Wo die Grenzen gezogen oder offengehalten werden, das entscheidet im Falle des Babys ziemlich ausschließlich die soziale Umwelt. So sind die Ereignisse, die ein Kind erfährt, abhängig vom Umgangstil der jeweiligen Bezugspersonen, mehr oder weniger starr geregelt. Sie lassen diesem einen mehr oder weniger großen Spielraum für die Variationen von Handlungsmustern.

Dieses Modell der Ereignisrepräsentationen kann als ein erweitertes Konzept des „inneren Arbeitsmodells“ (Bretherton 2002) verstanden werden, das die Bindungsforschung als Denkmodell für die Langzeitwirkungen unterschiedlicher Bindungsstile unterstellt (Bowlby 1975). In dieser Weise sind die daraus entstehenden Arbeitsmodelle nicht nur auf soziale Beziehungen gerichtet, sondern schließen sachlich-kognitive mit ein und sind emotional getönt. Das ist der Hauptgrund, dass hier der Ereignisbegriff bevorzugt wird.

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Inneres Arbeitsmodell entsteht

Erinnerungen rufen also Ereigniszusammenhänge wach, die in früheren Erfahrungszusammenhängen entstanden sind. Sie bilden ein zusammenhängendes Muster. Dies ermöglicht z. B., dass sich das Gesamtmuster einer Erinnerung gleichsam von selbst zusammensetzt, wenn nur ein Teil dieses Musters in einer gegenwärtigen Handlung aufgerufen wird. Es sind oftmals kleine Details, die einen weiten Erinnerungszusammenhang wieder aktivieren. Gleichzeitig können solche Ereignismuster auch in neuen Handlungs- und Denkwahmhängen verwendet werden. Auf diese Weise können Ereigniszusammenhänge zur Simulation und zum Denken neuer Situationen verwendet werden. Im Verlauf des Heranwachsens entwickelt sich das episodische Gedächtnis dann zum autobiographischen Gedächtnis weiter (Nelson 2007, Markowitsch & Welzer 2005, Leutzinger-Bohleber, Pfeifer & Röckerath 1998).

Ereignisschemata bilden den Anfang einer Biographie

Wenn also davon auszugehen ist, dass Babys die Handlungsstrukturen und ihre Ordnungen einschließlich ihrer situativen, kommunikativen, emotionalen, sozialen, kulturellen Entstehungsbedingungen verinnerlichen, verinnerlichen sie auch die Freiheitsgrade, die sie dabei erleben. Sie erfahren Möglichkeiten der Selbstregulation oder Unterwerfung unter ein Schema oder irgendetwas dazwischen. Diese bilden einen Anfang im Lebenslauf. Durch spätere Ereignisse werden sie in der eingeschlagenen oder auch in anderen Richtungen weiterentwickelt. Je nach den soziokulturellen Stilen oder den Habitus entwickeln sich Kinder angepasster oder freizügiger und verhalten sich auch dementsprechend. All dies geschieht implizit im Kontext von Alltagserfahrungen.

4. Erfahrungen denken

4.1. Symbolisierung

Sich mit Hilfe von Ereignisrepräsentationen in der gegebenen Welt zu orientieren muss – ausgehend vom Fühlen körperlicher Empfindungen bis hin zum abstrakten Denken – entwickelt werden. Dieser Weg lässt sich symboltheoretisch beschreiben. Dabei wird im Wesentlichen auf die grundlegenden Arbeiten von Whitehead (1927/2000) und Langer (1942, 1953) Bezug genommen. Sie erhellen die kulturelle Entwicklung als einen Prozess der Symbolisierung von (Alltags-)Erfahrung, in dem man vier Schwerpunkte ausmachen kann: Kausale Wirksamkeit (Whitehead), sensorische Muster erzeugen, präsentative und diskursive Symbolisierung (Langer). Was soll mit diesen Begriffen erfasst werden?

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Sensorisches Empfinden basiert auf körperlichen Erfahrungen

1. Kausale Wirksamkeit

Whitehead führt in die Sinneserfahrung einen Unterschied ein, der dem Körper eine zentrale Bedeutung zuschreibt. Er legt nämlich dar, dass unserem gesamten sensorischen Erleben eine körperliche Erfahrung der „kausalen Wirksamkeit“ (für das Folgende: Whitehead 1927/2000, 89ff.) zugrunde liegt. Folgende Beispiele aus dem Alltagsleben des kleinen A. (11 Monate) mögen diesen reichlich abstrakten Begriff nachvollziehbar machen:

„A., der schon eine Weile sicher laufen kann, hat die ersten Gummistiefel bekommen und versucht nun damit zu gehen. Doch diese Schuhe, weniger flexibel als seine gewohnten Laufsocken, zwingen ihm zu einem veränderten Ablauf des Bewegungsmusters. Er wackelt, stolpert, fällt hin, steht wieder auf, versucht es von neuem, ohne sich entmutigen zu lassen, bis er es schafft, mit diesen neuen, ungewohnten Schuhen sicher zu laufen. In einer anderen Szene hat er einen Schlüssel in der Hand und versucht ihn in das Schlüsselloch der Zimmertüre einzuführen. Seine tastenden Bewegungen werden durch den Schlüssel und das Schlüsselloch eingeschränkt und er passt seine Bewegungen diesen mechanischen Begrenzungen an, bis es ihm gelingt, den Schlüssel irgendwie einzuführen. Das gleiche explorative Spiel wiederholt sich mit einem ausgebauten Zylinderschloss und einem entsprechenden Sicherheitschlüssel.“

Körper bietet Widerstand, den Sehen und Hören nicht kennen

Gewiss übernehmen in diesen Beispielen, die jeder vermehren kann, der Kinder dieses Alters beobachtet, Sehen und vielleicht auch Hören eine differenzierende Überwachungs- und Korrekturfunktion. Doch die körperlichen Bewegungen werden durch die physischen Widerstände gelenkt. Dieser Widerstand der Dinge wird allein durch den Körper und seine Resonanz erfasst. Sehen und Hören kennen einen solchen Widerstand nicht. Deshalb ist der Körper des Kindes der Ort, an dem die Festigkeit der Welt als kausale Begrenzung erfahren wird. Auf diese Weise prägt sich die gegenständliche Wirklichkeit in den Körper ein. Er erfährt eine „kausale Wirksamkeit“ (Grunwald 2017), der er sich nur um den Preis des Wirklichkeitsverlustes entziehen kann.

Whitehead argumentiert nun, dass der Mensch in dieser Weise die Wirkung von Kausalität erfasst. Die physische Erfahrung am eigenen Leib bildet nach ihm die Grundlage für ein Kausalitätsverständnis, das alle anderen Erlebnis- und Verfahrensweisen des Menschen durchzieht und welches dann auch mit den Daten der Fernsinne legiert wird.

Auch dies können die obigen Beispiele der Schlüssellochspiele illustrieren. Wächst A. heran, wird er hauptsächlich sein visuelles Bild vom Geschehen

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

benutzen, um zwischen Schlüssel und Schlüsselloch zu vermitteln (z.B. bei einer bislang unbekanntem Türe). Im Alltag des Türaufschließens wird die leitende Denkarbeit jedoch von einem internalisierten motorischen Schema übernommen, das gleichsam automatisch ins Schlüsselloch findet. Das bedeutet, die „kausale Wirksamkeit“ wird in einem bewusstseinsfernen, impliziten Können und Wissen abgelagert. Weil diese kausale Formierung des Körpers im Alltagsleben vorwiegend in solchem impliziten Wissen abgesichert ist (Telefonieren, Auto- oder Radfahren, Essen zubereiten usw.) geht auch das Bewusstsein für diese „kausale Wirksamkeit“ verloren. Und schließlich – das ist die gesellschafts- und kulturkritische Pointe Whiteheads – stilisiert Wissenschaft die „präsentative Unmittelbarkeit“ des Sehens und Hörens zur leitenden, „objektivierbaren“ Wahrnehmungsweise. Sie vergisst dabei, dass diese Wahrnehmung auf einer kulturellen Formierung des Körpers beruht und diese zur Voraussetzung hat. Die Entsubjektivierung und Objektivierung des dominanten sinnlichen Wahrnehmens funktioniert also nur mit Hilfe eines kulturell unterstützten, geforderten Vergessens seiner körperlichen Voraussetzungen.

2. Sensorische Ordnung erzeugen

Sensorische Wahrnehmung entsteht durch Ordnen

Differenziertere Wirklichkeitserfahrungen bedürfen einer sensorischen Erweiterung, vor allem im Bereich der kulturellen Artefakte.

Sensorische Wahrnehmung ist kein unmittelbares, unvermitteltes Erkennen, sondern, nach Langer, ein Ordnen durch Strukturierung, oder, wie sie es ausdrückt, der Formierung.

„Unsere Empfangsapparatur scheint „eine Tendenz zu haben, das sensorische Feld in Gruppen und bestimmte Muster von Sinnesdaten zu gliedern, Formen wahrzunehmen statt einer Flut von Lichteindrücken. Dieser unbewusste ‚Sinn für Formen‘ aber ist die primitive Wurzel aller Abstraktion, die ihrerseits der Schlüssel zur Rationalität ist ... Das geistige Leben beginnt schon mit unserer physiologischen Konstitution“ (Langer 1942, 96).

Das Formieren oder Strukturieren der Wirklichkeit durch kausale Wirksamkeit, die sinnliche Tätigkeit des Formerkennens versorgen uns mit einer „präsentativen Ordnung“, die Langer zur Grundlage ihres Konzepts der Symbolisierung macht.

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Symbolisierung als ein Akt die Wirklichkeit in einem anderen Medium zu repräsentieren

Sprache als Beispiel für diskursive Symbolisierung

3. Präsentative und diskursive Symbolbildung

Wenn hier von Symbolbildung die Rede ist, dann in einem sehr elementaren Sinn: Ein Stück Wirklichkeit wird in einem anderen Medium repräsentiert. Vor dem Hintergrund von Kunst und Wissenschaft hat Langer zwei unterschiedliche Formen der Symbolisierung herausgearbeitet, eine präsentative und eine diskursive.

Präsentative Symbole gestalten und repräsentieren ihren Gegenstand auf analoge Weise, als Bild, als szenische Handlung, als akustische Kombination von Klängen, Geräuschen und Rhythmen, als handwerklichen Gegenstand. In dieser Weise einer ästhetischen Repräsentationsbildung kann man von einem, dem rationale Denken zur Seite gestellten, ästhetischen Denken sprechen. Präsentative Symbole gehen von einem wahrgenommenen Muster aus, lösen es aus seinem ursprünglichen Zusammenhang und übertragen es in ein anderes Medium. Das grundlegende Verfahren ist die Übertragung einer Form in einen neuen Zusammenhang.

In der **diskursiven Symbolisierung**, deren prominentestes Beispiel die Sprache ist, erfolgt die Artikulation nicht nur durch ein anderes Medium. Sie benutzt darüber hinaus Elemente, die eine kontextunabhängige eigene Bedeutung haben, so z.B. ein soziokulturell definiertes Vokabular, dementsprechende Grammatiken und Gebrauchsformen. Neben der Sprache sind dies vor allem mathematische Symbole. Einige Wissenschaften haben darüber hinaus oft auch eigene definierte Symbolsysteme entwickelt, die nur von Spezialisten verstanden werden (z.B. chemische Symbole).

Lachmann fasst die Unterscheidung beider Symbolsysteme präzise zusammen:

„Eine (ideal-) sprachliche Symbolisierung ist das Erzeugen einer Bedeutung unter Verwendung bereits bestehender Bedeutungen (des Vokabulars“ (Lachmann 2008, 132).

Im Gegensatz dazu haben die Elemente der präsentativen Artikulation „keine feststehenden und kontextinvarianten Eigenbedeutungen. Es gibt kein Vokabular von Bildelementen“ (ebenda). Sie gewinnen „ihre Bedeutung durch ihre konkrete relationale Anordnung“ (ebd., 133).

Es ist wichtig zu verstehen, dass beide Symbolwelten nicht unabhängig voneinander sind.

Um also zu soziokulturell verbindlichen Bedeutungsformen zu kommen, müssen erst Formen gefunden werden, die dann in einem soziokulturellen Prozess Verbindlichkeit erlangen können.

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

**Sozialkulturelle
Abstimmungsprozesse
legen fest, was
symbolisiert werden soll**

Im Alltag muss man gewöhnlich auf solche Differenzierungen in präsentative oder diskursive Symbolisierungsprozesse nicht achten. Sie gewinnen allerdings in mindestens zwei Fällen Wichtigkeit: Zu allererst in der frühen Kindheit, wo es darum geht, dass die subjektive Lebenserfahrung des Kindes in kulturell gebräuchliche und verbindliche Formen eingebunden werden müssen, damit zwischenmenschliche Kommunikation verlässlich möglich wird. Der zweite Fall betrifft die Frage, welche Auswahlen Kulturen treffen, denn nicht alles was existiert, kann symbolisch ausgearbeitet werden. Soziokulturelle Abstimmungen legen fest, was in welcher Differenziertheit für den kulturellen Dialog in Symbole gefasst, was ausgelassen, vielleicht sogar unterdrückt wird. Es sind also die Fragen der Einführung nachwachsender Generationen in eine Kultur einerseits und die Fragen der Entwicklung und des Überlebens in einer Kultur andererseits, welche nötigen, die herrschenden Weisen der kulturellen Symbolisierung zu hinterfragen. Von daher spielen eine Pädagogik der frühen Kindheit und die gegenwärtigen Probleme von Ökologie, Wirtschaft und Politik auf überraschende Weise zusammen.

4.2. Denkformate

Die vier Denkweisen – kausale Wirksamkeit, sensorische Ordnungen/Muster erzeugen, präsentative und diskursive Symbolisierung – lassen sich nun unschwer auch bei der Beobachtung nicht angeleiteter frühkindlicher Tätigkeiten wiederfinden. Von der kausalen Wirksamkeit war schon w.o. die Rede. Sodann, Kinder denken in analogen bildhaften Schöpfungen, in dramatischen Inszenierungen oder akustischen Ausdrucksweisen, wenn man ihnen die Gelegenheit dazu gibt. Zugleich benutzen sie die Sprache zunächst als eine analog-narrative Ausdrucksmöglichkeit, lange bevor sie explizit logisch-diskursiv denken und sprechen. So gesehen entwickeln sich diese Denkweisen auf einer Zeitschiene, beginnend mit der körperlich-kausalen Wirksamkeit. Ihnen folgen die sinnlich-analogen Bildungen bevor sie in die diskursive Argumentation einsteigen.

Die folgende Zusammenstellung ist ein Versuch, Muster von Denkweisen auszumachen.

1. Konkretes Denken

Gemeint ist ein Denken durch Handeln. Es ist an die konkrete Situation gebunden und tief im Körper verankert. Weil im konkreten Handeln die Wirklichkeit kausal auf den Körper einwirkt und zur Anpassung zwingt, verhindert es, dass Denken zur willkürlichen konstruktivistischen Spielerei wird. Es ist die Erfahrungsweise, welche dem Denken eine Anpassung an eine gegebene Realität aufzwingt und in dieser Anpassung ein Stück Wirklichkeit ausreichend realistisch erfasst. In den ersten Lebensmonaten erfahren Babys und Kleinkinder ihre gesamte Umwelt im Wesentlichen auf der Grundlage eines explorierenden Han-

**In den ersten Lebens-
monaten erfahren
Kinder die Umwelt
durch Handeln**

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

delns nach dem Motto „ausprobieren, was man machen kann“. Dafür müssen alle Gegenstände erhalten, die in die Reichweite der Kinder gelangen. Es entstehen erste Handlungsmodelle, die den konkret gebeten Bedingungen grob entsprechen.

2. Aisthetisches Denken

Aisthetisches Denken ist ein Denken mit den Mitteln der Fernsinne und der Körpersinne. Über die sinnlichen Eindrücke hinaus, geht es um die Ordnung der Wirklichkeit mit sinnlichen Mitteln. Diese Ordnungen sind uns z.T. angeboren. Sie müssen nach der Geburt verfeinert und dem kulturellen Umfeld angepasst werden. Diese Differenzierungen werden zu einem Teil der neuronalen Struktur eines Menschen. Zunehmend kommen kulturelle Formen ästhetischen Ordnen und Gestalten hinzu. Dabei geht es nicht um Kunst, sondern um kulturelles Wahrnehmen. Es kann lebenslang weiterentwickelt werden.

Mit Hilfe dieser sinnlich geordneten Erfahrungen kann gedacht werden. Kinder und Erwachsene denken in „Bildern“ oder szenischen Episoden, die auch visuell, akustisch, rhythmisch oder dramatisch gestaltet werden können. Kindern Gelegenheit und Materialien zu ästhetischen Formen des gestaltenden Denkens zu geben, bedeutet also keine Einführung in Kunst oder Kreativität, sondern dient der Differenzierung der kindlichen Welterfahrung durch ihr Reflexion mit ästhetischen Mitteln.

Für das Alltagsdenken steuert das ästhetische Denken das Material für Beispiele, Analogien, Vergleiche und Metaphern bei.

3. Sprachlich narratives Denken

Aus ihren Erfahrungen heraus machen sich Kinder „Bilder“ von der Welt. Wenn sie anfangen zu sprechen, verwandeln sie diese Bilder in Sprache. Es entstehen Geschichten voller Bilder und Handlungszusammenhänge, sprachliche Beschreibungen dessen, was für das situative Tun des Kindes bedeutsam ist.

Sobald Kinder in eine Sprache hineinfinden, setzen sie also das bildhafte, szenische Denken mit sprachlichen Mitteln fort. In vielen Fällen begleiten sie erzählend und kommentierend ihr Tun. Damit gewinnen sie einen bewussteren Zugang zu ihrem Tun und Erleben um den Preis, dass sie nur darüber sprechen können, wofür sie Worte finden. Dabei hilft ihnen jedoch, dass sie sehr unkonventionell und erfinderisch im Gebrauch der Worte sind und so auch unkonventionelle Sprachkonstruktionen erfinden, die oft sehr treffsicher, für den mit der Lebenswelt des Kindes Unvertrauten jedoch kaum verständlich sind.

In den Dokumentationen der Reggiopädagogik finden sich zahlreiche Beispiele solch narrativen Denkens, die dort allerdings nicht weiter systematisch untersucht wurden (Vgl. Commune di Reggio 1996, Reggio Children, 2002a, 2002b, 2012).

Differenzierung der Welterfahrung der Kinder durch ästhetisches Ordnen und Gestalten

Durch Sprache setzen Kinder ihr bildhaft, symbolisches Denken fort

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Um das 5. Lebensjahr beginnen Kinder Theorien zu diskutieren

4. Sprachlich diskursives Denken

Um das fünfte Lebensjahr herum beginnen sich Kinder für die Theorien zu interessieren, die sich die Erwachsenen von der Welt machen. Sie vergleichen sie mit ihren bisherigen Weltbildern. Dabei lösen sie ihre Erfahrungen aus den Kontexten des situierten Handelns, in denen sie gewonnen wurden und fügen sie in situationsunabhängige Theoriegebäude ein, wie sie in unserer Kultur durch das wissenschaftliche Wissen angeboten werden.

Dieser Übergang von narrativen und präsentativen Denkweisen in diskursive stellt eine spannende Forschungsfrage, die bislang unbeantwortet ist. Wenigstens sie sei an einem Beispiel erläutert. In einer Sammlung von „Theorien“, die Kinder zur Entstehung von Schatten beigetragen haben, findet sich folgende „Erklärung“:

„Der Schatten ist aus Luft wie Sauerstoff, aber der Schatten ist aus schwarzem Sauerstoff, was Kohlensäure ist.

Ja, weil Kohlensäure schwarz ist, und darum glaube ich, dass sie den Schatten macht.

Nachts verschwinden die Schatten, weil die Pflanzen, die sich von Kohlensäure ernähren, sie essen.

Die Schatten werden Nahrung für die Pflanzen ..., glaube ich jedenfalls“ (Reggio Children 2000a, 45).

In einer einzigartigen Mischung aus narrativen und diskursiven Denkelementen werden hier erzählende Darstellungen kausallogisch mit kulturellen Wissensfragmenten gedeutet und führen zu überraschenden Denkhypothesen. Darüber hinaus wird deutlich, wie das Kind seinen vorhandenen Erfahrungsvorrat nützt, um ihn durch Neukombination zur Erklärung des Phänomens Schatten tauglich zu machen. Die Denkformate bieten einen Ansatz, derartige Fragestellungen genauer empirisch zu untersuchen.

5. Multimodale Symbolisierung

Gleichzeitig sei hier – wie bei Langer – festgehalten: es geht hier weder um eine Entwicklung mit dem Endziel logisch diskursiven Denkens, noch um eine Hierarchie der Denk- und Symbolisierungsformen. Vielmehr hat jede dieser Denkweisen ihre spezifischen Möglichkeiten. Wie in der multimodalen Wahrnehmung, in der sich die Wahrnehmungsweisen wechselseitig unterstützen und absichern, sollte es hier auch um multimodale Denkweisen gehen, die sich wechselseitig ergänzen. Das würde bedeuten, ihnen im Bereich der frühen

Kinder sollten in
vielen verschiedenen
Denkweisen gefördert
werden

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

Bildung ausreichend Gelegenheit zu geben, sich zu differenzieren und diese Vielfalt nicht einer einseitigen Bevorzugung des logisch-diskursiven Denkens zu opfern.

6. Ertrag

Diese Denkformate erläutern zum einen die prozesstheoretische These, dass vorausgegangene Erfahrungsmodelle die Grundlage für neue Denkbewegungen bilden. Zum anderen spiegeln sie den Prozess einer Internalisierung der äußeren Geschehnisse in einem inneren Handeln, das, auf diese Weise beweglich geworden, sich unabhängig von der Wirklichkeit manipulieren lässt. Zum dritten zeigt sich ein Weg, wie aus konkretem Denken durch Symbolisierung abstraktes Denken werden kann, das dann die Grundlage eines wissenschaftlichen Weltverständnisses bildet. Zum vierten wird deutlich, dass alle diese Denkweisen im Alltagsleben von Bedeutung sind und deshalb nebeneinander beibehalten werden müssen.

Alltagsleben ist nicht nur durch rationale wissenschaftliche Logik zu bewältigen

Daraus ergibt sich eine pädagogische Konsequenz: Das gesellschaftliche und praktische Alltagsleben ist nicht mit wissenschaftlichem Denken zu bewältigen. Die Ausrichtung der Bildungssysteme nahezu ausschließlich auf die rationale wissenschaftliche Logik und die Einschränkung anderer Denkweisen auf die Duldung von Kunst erweisen sich vor diesem Hintergrund als unzureichend, ja defizitär.

5. Kultur des Lernens

Die obigen Überlegungen geben den körperlichen und sensorischen Entwicklungen, den Weisen und Qualitäten der zwischenmenschlichen Beziehungen sowie der Entwicklung eines sozial abgestimmten Selbstkonzepts im Alltag des Kindes eine besondere Bedeutung. Sie weisen damit dem impliziten Lernen in Alltagssituationen in den ersten Lebensjahren eine zentrale Bedeutung zu. Zudem rücken sie die pädagogischen Wirkungen der gesamten Um- und Mitwelt in den Fokus pädagogischer Aufmerksamkeit. Frühpädagogisches Handeln kann sich daher nicht auf intentionales Handeln beschränken. Es bedarf einer umfassenden Gestaltung des Alltags, an dem sich Erwachsene und Kinder beteiligen, sowie einer empathischen Haltung, die den Alltag durchzieht. Dazu brauchen Fachkräfte dauerhafte kollegiale Unterstützung. Kurz, es geht um die Gestaltung einer umfassenden Kultur des Lernens (Schäfer 2018 a, b, 2019).

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

6. Fragen zur Bearbeitung des Textes

6.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

Fragen und Aufgaben

Frage 1:

Welche Bedeutung haben Alltagserfahrungen von Kindern in den ersten Lebensjahren?

Aufgabe 2:

Diskutieren Sie die Bedeutung impliziten Lernens in Alltagssituationen in den ersten Lebensjahren! Beschreiben Sie den Stellenwert körperlicher und sensorischer Entwicklungen, zwischenmenschlicher Beziehungen sowie der Entwicklung eines sozial abgestimmten Selbstkonzepts im Alltag des Kindes mit eigenen Worten! Benennen Sie dabei Praxisbeispiele!

6.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Literaturverzeichnis

- Abelin, E. (1975): Some further observations and comments on the earliest role of the father. In: *The International Journal of Psychoanalysis*. Vol. 56, S. 293–302.
- Abelin, E. (1980): *Triangulation, the Role of the Father and the Origins of Core Gender Identity during the Rapprochement Subphase*. In: Lax, R., Bach, S. & Burland, J. (Hrsg.): *Rapprochement*. New York: Jason Aronson, S. 151-169.
- Abelin, E. (1986): *Die Theorie der frühkindlichen Triangulation. Von der Psychologie zur Psychoanalyse*. In: Stork, J. (Hrsg.): *Das Vaterbild in Kontinuität und Wandel*. Stuttgart: Frommann-Holzboog, S. 45-72.
- Ahnert, L. (Hrsg.) (2019): *Frühe Bindung – Entstehung und Entwicklung*. München, Basel: Reinhardt.
- Alemzadeh, M. (2014): *Interaktionen im frühpädagogischen Feld*. Diss. Universität zu Köln.
- Anderson, J. R. (1983): A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, S. 261–295.
- Bateson, G. (1981): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1982): *Geist und Natur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

- Baumgarten, A. G. (1983/ 1750): *Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“ (1750/58)*. Übersetzt und herausgegeben von Hans Rudolf Schweizer. Hamburg: Felix Meiner.
- Bischof-Köhler (1989): *Spiegelbild und Empathie*. Bern u.a.: Huber.
- Bowlby, J. (1975): *Bindung*. München: Kindler.
- Bråten, S. (Hrsg.) (1998): *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge Univ. Press.
- Bretherton, I. (2002): *Konstrukt des inneren Arbeitsmodells. Bindungsbeziehung und Bindungsrepräsentationen in der frühen Kindheit und im Vorschulalter*. In: Brisch, K.H., Grossmann, K.E., Grossmann, K., & Köhler, L. (Hrsg.): *Bindung und seelische Entwicklungswege*. Stuttgart: Klett/Cotta, S. 13-46.
- Bruner, J. S. (1997) *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Auer.
- Ciampi, L. (1982): *Affektlogik*. Stuttgart: Klett/Cotta.
- Commune di Reggio Emilia (1996): *The hundred Languages of Children*. Municipality of Reggio Emilia
- Damasio, A. R. (1995): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München, Leipzig: List.
- Damasio, A. R. (1999): *Ich fühle also bin ich*. München: List.
- Damasio, A. R. (2017): *Im Anfang war das Gefühl*. München: Siedler.
- Donald, M. (1991): *Origins of the Modern Mind*. Cambridge Mass., London, England: Harvard Univ. Press.
- Dornes, M. (1992): *Der kompetente Säugling*. In: ders. *Der kompetente Säugling*. Frankfurt/M.: Fischer, *Geist und Psyche*, S. 34-48.
- Dornes (2000a): *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. In: ders: *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt/M.: Fischer, *Geist und Psyche*, S. 37-98.
- Dornes, M. (2000b): *Die Rolle des Spiegelgel(n)s in der kindlichen Entwicklung*. In: ders.: *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt/M.: Fischer, *Geist und Psyche*, S. 175-226.
- Dornes, M. (2006): *Der virtuelle Andere: Aspekte vorsprachlicher Intersubjektivität*. In: ders.: *Die Seele des Kindes*. Frankfurt/M.: Fischer, *Geist und Psyche*, S. 76-113.
- Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E. L. & Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett/Cotta.

Bedeutung von Alltags erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

- Gopnik, A.; Meltzoff, A. N. & Kuhl, P. K. (1999): *The Scientist in the Crib*. New York: William Morrow and Company.
- Grunwald; M. (2017): *Homo Hapticus – Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können*. München: Droemer.
- Gümüşay, K. (2020): *Sprache und Sein*. Berlin: Hanser.
- James, W. (2006): *Pragmatismus und radikaler Empirismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp STW.
- Lachmann, R. (2000): *Susanne Langer – Die lebendige Form menschlichen Fühlens und Verstehens*. München: Fink.
- Lachmann R. (2008): *Das „Leben des Geistes“ als zweite Lebensrevolution*. In: Richter, C. & Bahr, P. (Hrsg.): *Naturalisierung des Geistes und Symbolisierung des Fühlens – Susanne K. Langer im Gespräch der Forschung*. Marburg: Tectum S. 129-146)
- Langer, S. (1942, 1984): *Philosophie auf neuem Wege*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Langer, S. (1953, 2018): *Fühlen und Form*. Hamburg: Meiner.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1998): *Leben in Metaphern*. Heidelberg: Auer.
- Lakoff, G. & Wehling, E. (2014): *Auf leisen Sohlen ins Gehirn*. Heidelberg: Auer.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999): *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.
- Leuzinger-Bohleber, M.; Pfeifer, R. & Röckerath, K. (1998): *Wo bleibt das Gedächtnis?* In: Koukkou, M., Leuzinger-Bohleber, M. & Mertens, W. (Hrsg.): *Erinnerung von Wirklichkeiten, Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog*. Bd 1, Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse, S. 517-588.
- Main, M. (1995): *Discourse, prediction, and recent studies in attachment: Implications for psychoanalysis*. In: Shapiro, T.; Emde, R. (Hrsg.): *Research in Psychoanalysis*. Madison Int.: Univ. Press, S. 209-244.
- Mannoni, M. (1976): *„Scheißerziehung“ – Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik*. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Markowitsch, H. J. & Welzer, H. (2005): *Das autobiographische Gedächtnis*. Stuttgart: Klett/Cotta.
- Maturana, H. R & Varela, F. J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern, München, Wien: Scherz.
- Mölling, K. (2020): *Das Leben der Viren*. München: Ch. Beck.
- Nelson, K. (1986): *Event Knowledge – Structure and Function in Development*. Hillsdale, London: Lawrence Erlbaum.

Bedeutung von Alltagserfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

- Nelson, K. (1996): *Language in Cognitive Development*. Cambridge UK: Cambridge Univ. Press.
- Nelson, K. (2005): Über Erinnerung reden. In: Welzer, H., Markowitsch, H. J.: *Warum Menschen sich erinnern können*. Stuttgart: Klett/Cotta, S. 78-94.
- Nelson, K. (2007): *Young Minds in Social Worlds*. Cambridge Mass., London: Harvard Univ. Press.
- Pape, H. (1991): Die Seele des Universums: Peirce' semiotische Metaphysik der kosmologischen und kulturellen Evolution. In: Peirce, Ch. S.: *Naturordnung und Zeichenprozess* (S. 11 – 109). Frankfurt/M.: Suhrkamp STW.
- Papousek, H. & Papousek M. (1995): Intuitive parenting. In: Bornstein, B. (Hrsg.): *Handbook of Parenting*, Vol. 2. Mahwah, New York: Erlbaum, S. 117-136.
- Piaget, J. (1967): *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Reggio Children (2002a): *Alles hat einen Schatten außer den Ameisen*. Berlin: Luchterhand.
- Reggio Children (2002b): *Schuh und Meter*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reggio Children (2012): *Reggio tutta – Wie Kinder ihre Stadt ko-konstruieren*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Rinaldi, C. (2006): *In Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
- Rogoff, B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Saner, H. (1995): *Geburt und Phantasie*. Basel: Lenos.
- Sartre, J-P. (1962): *Das Sein und das Nichts*. Hamburg: Rowohlt.
- Schacter, D. (2001): *Wir sind Erinnerung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schäfer, G. E. (2018a): *Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen*. Zugriff am: 08.10.2020. Verfügbar unter <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/kultur-des-lernens-paedagogische-orientierungen>
- Schäfer, G. E. (2018b): *Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen*. Zugriff am: 08.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/kultur-des-lernens-theoretische-grundlagen>
- Schäfer, G. E. (2019) *Bildung durch Beteiligung*. Weinheim, Basel: Beltz/ Juventa.
- Schäfer, G. E.; Alemzadeh, M., Eden, H. & Rosenfelder, D. (2009): *Natur als Werkstatt*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

- Schäfer, G. E. & Alemzadeh, M. (2012): *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Singer, W. (2003): *In der Bildung gilt: Je früher, desto besser*. In: ders.: *Ein neues Menschenbild? Frankfurt/M.: Suhrkamp STW*, S. 110-119.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (Hrsg.) (1995): *Die Bindungstheorie – Grundlagen, Forschung, Anwendung*. Stuttgart: Klett/Cotta.
- Stern, D. N. (1992): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett/Cotta.
- Stern, D. N. (1995): *Die Mfterschaftskonstellation*. Stuttgart: Klett/Cotta
- Tomasello, M. (2003): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Tulving, E. (1985): *How many memory systems are there? Amer. Psychologist*, 40, S. 385 – 396.
- Tulving, E. (2006): *Das episodische Gedächtnis. Vom Geist zum Gehirn*. In: Weltzer, H. J. & Markowitsch, J. (Hrsg.): *Warum Menschen sich erinnern können*. Stuttgart: Klett/Cotta, S. 50-77.
- Whitehead, A. N. (1927/2000): *Kulturelle Symbolisierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp STW.
- Whitehead, A. N. (1938/2001): *Denkweisen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp STW.
- Winnicott, D. W. (1941): *Die Beobachtung von Säuglingen in einer vorgegebenen Situation*. In: ders.: *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München: Kindler, S. 32-56.
- Winnicott, D. W. (1958): *Die Fähigkeit zum Alleinsein*. In: ders.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München: Kindler, S. 36-46.
- Winnicott, D. W. (1960): *Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind*. In: ders.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München: Kindler, S. 47-71.
- Winnicott, D. W. (1973): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett/Cotta .

Bedeutung von Alltags Erfahrung in der frühkindlichen Bildung

von Gerd E. Schäfer

**Empfehlungen
zum Weiterlesen**

Empfehlungen zum Weiterlesen:

Alemzadeh, M. (Hg.) (2021). *Wahrnehmendes Beobachten – Partizipatorische Didaktik in Krippe und Kindertagespflege*. Freiburg, Basel, Wien: Herder

Schäfer, G. E. (2018a): *Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen*. Zugriff am: 08.10.2020. Verfügbar unter <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/kultur-des-lernens-paedagogische-orientierungen>

Schäfer, G. E. (2018b): *Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen*. Zugriff am: 08.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/kultur-des-lernens-theoretische-grundlagen>