



# Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

## ABSTRACT

Frühkindliche Bildungsprozesse, betrachtet ab der Geburt, werden zunächst als Prozesse verstanden, die als implizite Erfahrungsprozesse in ein alltägliches Handlungsgeschehen eingebettet sind. Die pädagogische Aufgabe besteht darin, diesen Alltag so zu strukturieren, dass Kinder darin die Erfahrungen machen können, die sie benötigen, um sich an der Kultur, in der sie aufwachsen, zu beteiligen. Der Beitrag begründet das Erfahrungslernen als ein eigenständiges Lernverständnis, das auch ohne Bewusstsein erfolgreich ist und skizziert die Struktur seiner Logik. Dabei werden Kinder als Menschen betrachtet, die ihr Subjektsein analog zu ihren biographischen Erfahrungen in ihrer gegebenen sozialen und kulturellen Welt entwickeln. Frühkindliche Bildungsprozesse auf der Grundlage biographischer Erfahrungen erzeugen ein primäres Können, das den späteren Weisen kultureller Vermittlung zugrunde liegt. Sie begründen eine implizite soziokulturelle Erkenntnistheorie, die wie eine zweite Natur verkörpert ist. Eine Kultur des Lernens begreift die Entstehung dieses primären Könnens und Wissens als eine pädagogische Aufgabe.

## GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Was ist mit Kultur des Lernens gemeint?
  - 1.1 *Die erweiterte Erziehungsaufgabe in der frühen Kindheit*
  - 1.2 *Die Wurzeln des Konzepts*
  - 1.3 *Welche Empirie liegt diesem Konzept zugrunde?*
  - 1.4 *Dimensionen einer Kultur des Lernens*
2. Theoretische Zugänge zu einer Kultur des Lernens
  - 2.1 *Soziales Subjekt*
    - 2.1.1 *Naturalisierung des Subjekts?*
    - 2.1.2 *Subjekt X*
    - 2.1.3 *Die relationale Bildung von Subjekt und Welt*
    - 2.1.4 *Emotionale Wahrnehmung*
  - 2.2 *Erfahrungslernen*
    - 2.2.1 *Das Konzept*
    - 2.2.2 *Philosophische Bezüge*
    - 2.2.3 *Ein kulturpsychologischer Zugang – Bruner, Nelson*

---

2.2.4 *Sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Zugänge*

2.2.5 *Zwei Lernmodelle*

2.2.6 *Folgerungen*

3. **Zusammenfassung – Bildungsverständnis einer Kultur des Lernens**

4. **Fragen und weiterführende Informationen**

4.1 *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*

4.2 *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*

**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. Forschungsschwerpunkte frühkindliche Bildungsprozesse, Ästhetik, Naturwissen, Fort- und Weiterbildung

## 1. Was ist mit Kultur des Lernens gemeint?

### 1.1 Die erweiterte Erziehungsaufgabe in der frühen Kindheit

#### Gestaltung expliziter und impliziter Prozesse

Mit *Kultur des Lernens* wird ein pädagogisches Konzept angesprochen, das die Gestaltung expliziter pädagogischer Prozesse genauso umfasst, wie die impliziter. Mit *explizit* sind jene Prozesse gemeint, die vom Bewusstsein ausgehen und auch auf Veränderungen im Bewusstsein ausgerichtet sind. Der Schwachpunkt liegt darin, dass die Frage, wie Bewusstsein auf Verhalten einwirken kann, unbeantwortet bleibt. Sodann wird ein solches Verfahren diejenigen nicht erreichen, die – aus welchen Gründen auch immer – über ein in dieser Weise entwickeltes Bewusstsein nicht verfügen können. Das ist z.B. bei jungen Kindern ab der Geburt für einige Jahre der Fall.

Mit *impliziten* Prozessen sind dann diejenigen angesprochen, die ohne wesentliche Beteiligung von Bewusstseinsstrategien – wie z.B. bewusstem logisch-reflexivem Denken oder Sprache – ablaufen. Alltägliche Praktiken funktionieren weitgehend implizit, z. B. dann, wenn jemand spontan, allein oder mit anderen, handelt. Sie finden sich aber auch in hochkomplexen Situationen, die vom Bewusstsein nicht überschaut, nicht in einzelne Schritte zerlegt werden können, wie z.B. in ästhetischen Gestaltungsprozessen, differenzierten Handlungsabläufen, sozialen Beziehungen, komplexen Architekturen oder ökologischen Zusammenhängen. Sie haben den Nachteil, dass sie in ihrem Ablauf kaum unmittelbar kontrolliert werden können.

#### Kinder lernen durch Erfahrungen, implizit

In den ersten Lebensjahren lernen Kinder die soziale und sachliche Welt nicht durch bewusste Unterweisung kennen, sondern indem sie in Alltagssituationen Erfahrungen machen. Sie lernen vornehmlich implizit. Daher besteht die einzige Weise, Kindern in den ersten Lebensjahren etwas nahe zu bringen, erstens darin, dass wir ihnen Gelegenheiten bieten, eigenständig handelnd mitzuwirken, und – zweitens – diese Beteiligungsofferten sozial und sachlich so zu gestalten, wie wir es am besten fachlich verantworten können. Auf der erzieherischen Seite geht es, zum dritten, um ein professionelles Handeln, das nicht einzelne Ziele (oder Kompetenzen) vorgibt und umsetzt, sondern das als ein pädagogischer Habitus (oder als Haltung) spontan zur Verfügung steht, wann und wo immer er benötigt wird.

*Explizites und implizites Lernen, eine fachliche Gestaltung bildungsförderlicher sachlicher und sozialer Umwelten sowie die Entwicklung einer fachlich differenzierten Haltung sind zentrale Aufgabenstellungen einer Kultur des Lernens.*

## 1.2 Wurzeln des Konzepts

Das Modell einer *Kultur des Lernens* wurde in enger Zusammenarbeit von ErziehungswissenschaftlerInnen mit PraktikerInnen in mehreren Projekten in verschiedenen Bundesländern entwickelt (NRW, Hamburg, Thüringen, sowie Tirol/Österreich). Es versteht sich als eine Weiterentwicklung der Reggiopädagogik<sup>1</sup> unter den spezifischen Verhältnissen in Deutschland und Österreich. Dabei wurden Gedanken der Lernwerkstatt (Freinet 2000, Kaiser & Jung 2018, Kaiser & Schäfer 2016, Schäfer et al. 2009), der Offenen Arbeit, Auflösung der Gruppenpädagogik (Regel & Santjer 2011) und der Raumgestaltung (Reggiopädagogik, Hamburger Raumgestaltungskonzept, von der Beek 2006, 2010, Schäfer & von der Beek 2013) sowie das Verfahren des Wahrnehmenden Beobachtens (Schäfer & Alemzadeh 2011) mit einem theoretischen Hintergrund verknüpft, der das Erfahrungslernen (Schäfer 2019a) als eine eigene Lernstrategie begreift, die von Geburt wirksam ist.<sup>2</sup>

Weil man den Allerjüngsten kaum etwas direkt vermitteln kann, stellt sich die Frage, wie junge Kinder zu einem Können in der Welt und einem Wissen über sie kommen, ohne dass sie jemand darüber in Kenntnis setzen kann. Es geht also um die Frage der Bedingung der Möglichkeit von Erkennen, Wissen und Können, noch bevor die kulturell vertrauenswürdigeren Denkwerkzeuge – wie Bewusstsein, logisches Denken und Sprache – vorhanden sind, um ein *primäres Können und Wissen*. Deshalb kann bei der *Kultur des Lernens* von einem *epistemologischen oder erkenntnistheoretischen Ansatz* gesprochen werden. Da davon ausgegangen wird, dass die Entstehung dieses primären Könnens und Wissens jedoch nicht von innen her, aus einer wie auch immer gearteten Psyche, erfolgt, sondern durch die Beteiligung des jungen Kindes an seiner sozialen und kulturellen Um- und Mitwelt, verbindet sich dieser epistemologische Ansatz mit einem soziokulturellen auf der Grundlage eines *gemeinsamen Evolutionsprozesses* von Erfahrung.

1 Cagliari et al. (2016), Rinaldi (2006), vor einem ethisch-politischen Hintergrund, wie ihn Dahlberg & Moss (2005) entfaltet haben.

2 Derzeit wird daran gearbeitet, die Grundsätze des Bildungsgedankens und einer Kultur des Lernens auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung umzusetzen. Die einzelnen Schritte dazu wurden in 15-jähriger Zusammenarbeit mit dem Sozial Alternativen Wohlfahrtsverband Hamburg und in einem dreijährigen Kurs des Landes Tirol entwickelt. Aus-, Fort- und Weiterbildung wird, über ein professionelles Wissen hinaus, als ein struktureller Wandel von Haltung und Habitus begriffen (vgl. Schäfer 2011, 253 ff.).

### 1.3 Welche Empirie liegt diesem Konzept zugrunde?

Lernen in der Um- und  
Mitwelt

Um ein pädagogisches Konzept in einer streng empirischen Weise zu evaluieren, muss es zum einen in einer entwickelten Form vorliegen und in einer statistisch relevanten Anzahl an Fällen umgesetzt sein. Zum anderen genügt es nicht, einige Kriterien isoliert zu untersuchen, sondern man muss dabei den Gesamtzusammenhang berücksichtigen; denn die Beurteilungskriterien unterscheiden sich je nach den Zielsetzungen. Mit einem an Kompetenzen orientierten Evaluationsinstrument kann man eine *Kultur des Lernens* nicht angemessen hinterfragen. Sowohl, weil die Zahl der evaluierbaren Einrichtungen statistisch noch nicht ausreichend aussagekräftig wäre, als auch dafür angemessene Kriterien noch erarbeitet werden müssen, gibt es noch keine derartigen Untersuchungen. Es gibt jedoch eine – allerdings noch sehr allgemeine – qualitative Untersuchung dieses Konzepts für Hamburg (vgl. Skalla 2010).

Enge Zusammenarbeit von  
Wissenschaft und Praxis

Doch muss hervorgehoben werden, dass die Empirie dieses Konzepts auf einer ganz anderen Grundlage steht, nämlich der einer wechselseitigen Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis, die im Falle der Hamburger Einrichtungen inzwischen über fünfzehn Jahre andauert. Das bedeutet zum einen, dass WissenschaftlerInnen den Fachkräften zugehört haben, was sie aus ihrer Praxis berichten, welche Probleme sie wahrnehmen und benennen. Zum zweiten, dass beide Gruppen versuchen, diese Wahrnehmungen vor einem theoretischen Hintergrund zu begreifen und einzuordnen. Zum dritten meint dies, dass man zu gemeinsamen Einschätzungen kommt, die von den PraktikerInnen für das Verständnis ihrer Handlungspraxis auch tatsächlich gebraucht werden können. Da diese Wahrnehmungen und Beobachtungen – viertens – mit pädagogischen Praktiken in Verbindung stehen, wird gleichzeitig nach praktischen Möglichkeiten und Folgerungen gefragt. Variationen oder Veränderungen, aufgrund des wechselseitigen Hinterfragens, werden in diesen Dialog mit einbezogen und ihre Auswirkungen im pädagogischen Handeln überprüft. So stehen Praxis und Theorie in einem ständigen Austausch, in dem tastend, erprobend und reflektierend Handlungsmöglichkeiten ausgelotet wie auch theoretisch untermauert werden. Dieser fortlaufende gemeinsame Prozesse von Wissenschaft und Praxis, in dem es nicht eine/n WissenschaftlerIn gibt, die/der evaluiert und eine Praxis, die evaluiert wird, sondern beide Gruppen in einem gemeinsamen Forschungsprozess schrittweise Theorie und Praxis hinterfragen und verändern, wird *dialogische Empirie* genannt (vgl. Schäfer 2018).

### 1.4 Dimensionen einer Kultur des Lernens

Zusammenspiel von fünf  
Potenzialen

Da Bildung nichts ist, was allein aus der bewussten Tätigkeit eines Subjekts hervorgeht, braucht sie einen Rahmen, der wenigstens fünf Dimension integriert:

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

Die Möglichkeitspotenziale, die ein Individuum aufgrund seiner individuellen Biographie und seiner sozialen Lage jeweils einbringt, die Potenziale, die ihm die Qualität seiner sozialen Beziehungen eröffnen oder verschließen, die Potenziale, die in der Sache liegen, die Potenziale, die eine institutionelle Organisation zur Verfügung stellt oder verhindert, die Potenziale, die durch die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen ermöglicht oder begrenzt werden.

Bildung bedarf demnach einer Theorie des Subjekts, einer Theorie des Lernens bzw. der Erkenntnis und der dazu gehörigen sozialen Beziehungen, einer Theorie der Um- und Mitwelten, Gegenstände, Werkzeuge und Materialien, einer Theorie der Institutionen und einer Theorie der gesellschaftlichen Kräfte, die auf den Bildungsbereich einwirken. Bildungsprozesse fachlich zu ermöglichen und zu unterstützen muss ebenfalls diese fünf Dimensionen – Subjekt, Beziehungen, Sache, Institution und Gesellschaft – mit einbeziehen. Bildung in einer *Kultur des Lernens* definiert sich durch das *Zusammenspiel* dieser Dimensionen.

Zwischenmenschliche und sachliche Beziehungen stehen im Mittelpunkt

*Im Zentrum einer Kultur des Lernens stehen nicht ein Kind, auch nicht irgendwelche Bildungsbereiche, sondern die zwischenmenschlichen und sachlichen Beziehungen. Das Kind gibt es nicht ohne seine Bezüge zur sozialen und sachlichen Umwelt.*

Ein derartiges Bildungsverständnis von Anfang an versteht sich als eine Alternative zu dem in frühpädagogischen Diskussionen vorherrschenden Kompetenzmodell.<sup>3</sup> Es enthält gleichermaßen eine Kritik an der Individualisierung und Personalisierung der Lern- und Bildungsschicksale im Rahmen einer Kompetenzvermittlung; an der Aufspaltung von sozialem, emotionalem und sachlichem Lernen; an Institutionen, die blind irgendwelchen Bildungsaufträgen nachlaufen, die sich selbst nicht legitimieren; an der Isolierung und „Optimierung“ von Lehr-Lernprozessen durch funktionale Didaktisierung; und an einer Politik, die das zwischenmenschliche Miteinander globalisierten ökonomischen Zielen unterordnet.

Im nächsten Abschnitt werden theoretische Grundlagen einer *Kultur des Lernens* in drei Dimensionen beschrieben: einer Theorie des Subjekts, einer Theorie der Erfahrung und einer Theorie der sozialen und gesellschaftlichen Strukturierungen, um dann in einem zweiten Abschnitt praktische Umsetzungsmöglichkeiten auszuloten.

<sup>3</sup> Kritisch zum Kompetenzmodell vgl. Schäfer 2019b (im Erscheinen)

## 2. Theoretische Zugänge zu einer Kultur des Lernens

### 2.1 Soziales Subjekt – Theorie des Subjekts

#### 2.1.1 Naturalisierung des Subjekts?

Soziale und gesellschaftliche Bestimmung des Kindes sehen

Eine pädagogische Theorie, die keine Theorie des Subjekts enthält, überlässt die Menschen, mit denen sie sich beschäftigt, implizit einer pädagogischen Technologie, sei es auf der Basis normativer Setzungen, sei es auf der Basis empirischer Konstrukte. Gleichzeitig muss eine Pädagogik der frühen Kindheit der Versuchung widerstehen, diese Theorie des Subjekts in einer Natur des Kindes zu verorten, um daraus pädagogisches Handeln abzuleiten. Eine Diskussions- und Handlungspraxis, die von den „*Themen der Kinder*“ oder ihren „*Grundbedürfnissen*“ spricht, stützt sich zumindest implizit auf eine solche Annahme. Die soziologische Kindheitsforschung<sup>4</sup> hat deutlich gemacht, wie sehr die *Rede vom Kind* die sozialen und gesellschaftlichen Bestimmungen des Kindseins verdeckt. Statt einer Natur finden wir die gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen, die einen jungen Menschen zum Kind machen. Doch begegnen wir nur einem gesellschaftlichen Konstrukt, wenn wir ein Kind sehen, das an einer Flöte baut, mit dem Werkzeugarsenal einer Küche Linsen schüttet oder im Wald die Knochen von Dinosauriern zu entdecken glaubt? Man begegnet einem Körper, den man ohne zu zögern als Kind oder Menschen interpretiert und behandelt; der aber auch gerade dadurch zum Kind und Menschen wird, dass seine Mitwelt auf diesen Körper als einem menschlichen antwortet. Was aber meint man mit Kind, mit Mensch? Will man das Subjekt nicht auf eine Nebenwirkung gesellschaftlicher Kräfte reduzieren oder als „aktiv Handelndes“ unbestimmt lassen, bedarf es einer relationalen Theorie des Subjekts, die es als ausdeutbares Subjektsein und als gesellschaftlich gewordenenes gleichermaßen aufzeigt.

Vor diesem sozialwissenschaftlichen Hintergrund stellt sich die Frage nach dem Subjekt neu.

#### 2.1.2 Subjekt X

Keine pädagogische Theorie ohne Subjektverständnis

Kinder sind Beziehungswesen.<sup>5</sup> Sie lassen sich nicht aus sich selbst heraus verstehen, sondern nur im biographischen Kontext der sozialen und kulturellen Bedingungen ihres Aufwachsens. Daher kommt, dass wir sie *nicht* kennen. Wir können nur Allgehindaten angeben, die wir mehr oder weniger allen Kindern, die in vergleichbaren sozialen und kulturellen Umständen leben, unterstellen. Wer jedoch das Kind ist, das vor uns steht, bleibt immer ein unbekanntes X, das

<sup>4</sup> stellvertretend: Aries 1975, Corsaro 1997, Hengst 2013, Honig 1999, Lüscher & Liegle 2003

<sup>5</sup> Winnicott (1960, 50 Fußnote), ein Inspirator der Säuglings- und Kleinkindforschung, spricht davon, dass es das Kind (den Säugling, das Kleinkind) ohne die Mutter nicht gibt.



## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

Einbindung entscheidend  
für die Sicherheit  
und Gestaltungskraft  
des Kindes

PädagogInnen täglich ergründen müssen, wenn sie Kinder nicht nur als Adressaten von gesellschaftlichen Wünschen und Normen betrachten wollen, sondern als aktive Wesen, die eigenständig ihre Welt hervorbringen. Wenn Kinder daher einen Fixpunkt in einer *Kultur des Lernens* ausmachen, dann in einer Weise, die wir nicht, auch nicht psychologisch voraussehen oder gar wissenschaftlich (psychologisch oder anthropologisch) festlegen können, sondern als eine offene Frage, die in einem wechselseitigen Verständigungsprozess jeweils ausgehandelt werden muss. Zwischen soziokultureller und subjektiver Welt gibt es also eine Wechselseitigkeit, in der sie sich gegenseitig hervorbringen.

### 2.1.3 Die relationale Bildung von Subjekt und Welt

Das *soziale Subjekt* bildet sich ab der Geburt in zumeist völlig impliziten „Lernarrangements“. Denn es geht hier nicht nur um Pflege, Sorge (Wehner 2019) oder Bindung (Ahnert 2004). Vielmehr, jede der Tätigkeiten, mit welchen wir ein zufrieden stellendes Leben der Neugeborenen sichern, ist gleichzeitig eine Botschaft über Art und Qualität der Welt, in der sie leben. Aus den (frühen) Untersuchungen zum Hospitalismus (Spitz & Coblner 1972), der daraus hervorgehende Bindungsforschung (Bowlby 1975; zusammenfassend Dornes 2000, 37-98) sowie der beobachtenden Säuglings- und Kleinkindforschung<sup>6</sup> lässt sich folgern, dass diese Einbindung über die Sicherheit und Unterstützung entscheidet, die ihnen zuteil wird, über Möglichkeiten, die sie erwarten können, über Grenzen, die ihnen gesetzt sind. Jeder Moment, in dem sie wach sind (aber auch, in dem sie träumen), ist daher ein Moment, in dem sie ihre Empfindungen, Gefühle und Bewegungen im Rahmen von Beziehungen bilden und weiter ausbauen.

Gleichzeitig mit dem Subjekt bildet sich ein *Konzept von Welt*. Gegenstände, die in die Reichweite des Körpers gelangen, kann man zunächst als eine externe Erweiterung der Körperwelt begreifen. Erst in einem ständigen Handeln lösen sie sich aus diesen Beziehungen als eine Art Konstanten, die dem Körper nicht einfach gehorchen und daher als etwas anderes erfahren werden. Diese Konstanten teilen sich schließlich, ebenfalls durch die tägliche Erfahrung, in *Objekte* – also dem Körper entgegenstehende Dinge<sup>7</sup> – solche, die als nicht lebende Materie passiv den Handlungen widerstehen, und solche, die als lebende Objekte eigenwilliger auf die Handlungen der Kinder antworten.<sup>8</sup>

6 Für die ältere zusammenfassend Dornes 1992, 1997, 2000, 2006; für die neueren seien hier die Wiener Krippenstudien genannt, zugänglich unter <https://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/datler/4publikation/artikel.htm>

7 Duden: mittellateinisch obiectum, substantiviertes 2. Partizip von lateinisch obicere = entgegenwerfen, vorsetzen.

8 Nicht die Wahrnehmung lebender Wesen bei Säuglingen und Kleinkindern ist erstaunlich, sondern die, dass sie davon nichtlebende Objekte unterscheiden lernen; denn die Erfahrung des Lebendigseins entspricht ja ihrer unmittelbaren impliziten Selbstwahrnehmung. Das unbelebte Objekt hingegen ist fremd.

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

### Emotionen zeigen die Qualität der Beziehung

#### 2.1.4 Emotionale Wahrnehmung

Diese wechselseitige Entstehung von Subjekt und Welt rückt das Thema der *Beziehung* ins Zentrum pädagogischer Aufmerksamkeit, sind es doch die Beziehungen, die Subjekte und Objekte hervorbringen. Deren Qualität erfassen Kinder mit Hilfe ihrer emotionalen Reaktion. Je nachdem werden sie sich zu- oder abwenden, ihre Tätigkeiten ausdehnen oder verkürzen, oder beginnen, den Gegenstand ihres Interesses zu erkunden. Es wird also vorgeschlagen, Emotionen hier nicht als Ausdruck eines individuellen Körpers zu betrachten, sondern als Ausdruck spezifischer Qualitäten von Beziehungen zu anderen Menschen und zu Dingen. Dann wird auch verständlich, dass sie, den anderen Sinnesorganen gleich, durch die Qualität von Handlungen und Beziehungen modifiziert werden können.

*Man kann daher die Bildung der Gefühle durch die zwischenmenschlichen Beziehungen als die ersten Bildungsprozesse des Kindes nach seiner Geburt ansehen. Sicherheit, Empathie und Spielräume der Beziehungen erlauben den jungen Kindern eine Differenzierung ihrer Emotionen. Emotionen bleiben jedoch grob und ungebildet, wenn ihnen in mangelnder Empathie eine entsprechende Qualität von Beziehungen verweigert wird.*

Soziale Deprivation spiegelt sich in wenig differenzierten Emotionen wider und bildet damit – umgekehrt – auch wieder ungünstige Bedingungen für die Entwicklung der Fähigkeit des Kindes, ausreichend gute Beziehungen einzugehen, zu nutzen oder mit zu gestalten. Eine Bildung der Gefühle in und durch zwischenmenschliche Beziehungen legt ein Fundament, von dem alle späteren Bildungsprozesse ausgehen.

## 2.2 Erfahrungslernen

### 2.2.1 Das Konzept

#### Wie bringt sich das Subjekt von Geburt an hervor?

Die Perspektive einer multiplen Subjektgenese im Kontext einer generierenden soziokulturellen Welt fordert eine Antwort auf die Frage, auf welche Weise sich dieses Subjekt von Geburt an in dieser Wechselseitigkeit hervorbringen kann. Dafür bezieht sich eine *Kultur des Lernens* auf das *Konzept des Erfahrungslernens* und begründet es als ein eigenständiges Lernkonzept. Es ist ein Lernen, das auch ohne Bewusstsein (implizit) möglich ist. Als Grundlage hat es die kindliche Neugier, sowie die Fähigkeit zur kommunikativen Teilnahme und zum Spiel. Diese Bedingungen müssen wohl biologisch vorgegeben sein. Eine weitere kommt noch hinzu, die Fähigkeit, das Lernen durch Erfahrung in Alltagszusam-

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

menhängen als Episoden im Gedächtnis zu speichern. Da dieses Können und Wissen, entstanden aus eigenen Erfahrungen, nicht vermittelt werden kann, muss es von den Kindern mit eigenen Mitteln er- und verarbeitet werden. Der Prozess der (kindlichen) Bildung hat also etwas mit der Qualität dieser Verarbeitung von Erfahrungen zu tun.

Dieses Konzept des Erfahrungslernens hat vielfältige Grundlagen.

### 2.2.2 Philosophische Bezüge

#### Wie organisiert das Kind sein Wissen und Können?

Als Commonsense-Konzept scheint es jedermann geläufig. Philosophisch bezieht es sich auf den von Phänomenologie und Pragmatismus formulierten Grundgedanken, dass jeder Reflexion eine Vorerfahrung vorausgeht, die dieser Reflexion Leitlinien vorgibt (Waldenfels 1980; James 2006). Die Frage des „Denkens“ wird um das Problem erweitert, was eigentlich diese Vorerfahrung organisiert, wenn es das bewusste Denken nicht sein kann. Damit befindet man sich also gleichzeitig in einem Problemfeld, welches die ersten Jahre des Aufwachsens eines Kindes betrifft: Wie organisiert ein Kind das Können und Wissen, welches es sich in den ersten (vornehmlich drei) Lebensjahren ansammelt, an das es sich in der Regel aber – bis auf wenige Ausnahmen – nicht erinnern kann. Es geht um die Entstehung dieses *primären Könnens und Wissens*, das in allen späteren, vom Bewusstsein geleiteten, Lern- und Bildungsprozessen bereits vorausgesetzt werden muss.

#### Organisation der Welt in Mustern erfassen

Ein erkenntnistheoretischer Zugang zu diesen Prozessen lässt sich zunächst durch Bateson (1981; 1982) gewinnen. Er beschränkt das Problem des Erkennens nicht auf den Menschen, sondern betrachtet es als ein allgemeines Problem jeder lebenden Spezies: jede Pflanze, jedes Tier muss seine Nahrungsquellen „erkennen“, seine geeigneten Partner der Fortpflanzung, seine passenden Umwelten, in welchen es am besten überleben kann. Indem man die Weisen des Erkennens auf diesen elementaren Stufen in den Blick nimmt, geht man das Erkenntnisproblem nicht von oben – von seinen elaboriertesten Formen her – an, sondern von seinen elementarsten. Das vielleicht erstaunlichste Ergebnis dieses Zugangs besteht darin, dass gerade die einfachste Form der Erkenntnis Komplexität voraussetzt, nämlich die Organisation der lebendigen Welt in – variablen und vielfältigen – Mustern. Aus dieser Perspektive kann man Erkennen als Passungsproblem beschreiben: Muster passen zusammen, oder auch nicht. Das lässt sich im Hormonhaushalt genauso aufzeigen wie bei neuronalen Netzen. Wir kennen aber auch im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen Wahrnehmungen des Passens oder Nicht-Passens.

Dieses Grundmodell haben Maturana & Varela (1987) um drei wesentliche Gedanken erweitert. Erstens lebendige Systeme sind Systeme, die sich selbst immer

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

wieder hervorbringen. Dazu müssen sie als erstes abgegrenzt sein, damit ihr systemischer Zusammenhang nicht zu leicht von außen gestört werden kann. Zum zweiten müssen sie aber mit anderen Systemen in Verbindung stehen, z.B. zur Aufrechterhaltung ihrer Energieversorgung (Nahrung). Dazu müssen die Abgrenzungen des Systems so ausgebildet sein, dass sie an passende andere Systeme andocken können, nicht passende jedoch abweisen. Es geht dabei um eine *strukturelle Koppelung* von Systemen, die wie ein Filter wirkt. Bei einer Reihe von Spezies, geht es jedoch nicht nur um Selbsterhalt und ständige Selbsterzeugung, sondern auch um Wachstum, Weiterentwicklung, ja, um die Entstehung von Neuem. Daher kommt ein dritter Gesichtspunkt hinzu. Wenn in diesen Begegnungen komplexer Organismen Veränderungen auftreten, dann betreffen sie immer einen Wandel des ganzen Systems und nicht nur eines seiner Teile. Man muss Veränderungen als einen strukturellen Wandel miteinander vernetzter lebendiger Systeme betrachten.

### Veränderungen als Wandel miteinander vernetzter Systeme

Von diesen Überlegungen ausgehend, wird also vorgeschlagen, das Erkenntnisproblem lebendiger Organismen als Problem einer Passung von Mustern systemischer Einheiten zu betrachten, die miteinander strukturell verkoppelt sind und sich durch einen strukturellen Wandel verändern.

Überträgt man dieses Modell auf neugeborene Kinder, dann kann man diese als hochkomplexe systemische Wesen betrachten. Sie werden nun mit einer neuen Umwelt gekoppelt und sind gezwungen, einen strukturellen Wandel in Gang zu setzen. Sie setzen sich mit ihren neuen Umweltsystemen so in Verbindung, dass sie in die Lage kommen, mit diesen Umweltsystemen immer besser zu kooperieren. Dieses Modell für sich genommen bleibt noch ziemlich reduktionistisch, eignet sich aber als Grundmodell, in welches die weiteren Überlegungen ohne größere Schwierigkeiten integriert werden können.

### 2.2.3 Ein kulturpsychologischer Zugang: Bruner, Nelson

### Das Konzept des Ereigniswissens

Dieses erkenntnistheoretisch gestützte Erfahrungsverständnis gilt es nun mit empirischen Aussagen weiter zu treiben, welche eine Brücke zu den individuellen Erfahrungsprozessen der frühen Kindheit zu schlagen vermögen. Wendet man sich dabei an die Psychologie, so wird man bei einem kulturpsychologischen Ansatz fündig,<sup>9</sup> der auf amerikanischer Seite von Bruner (1997) aufgegriffen wurde. Im Anschluss an ihn hat Nelson (1986) das grundlegende Konzept des Ereigniswissens geschaffen und zum Ausgangspunkt der Untersuchung der geistigen Entwicklung des Kindes gemacht.

9 Wygotski (Vygotskij) 1987, Leontjev 1987, hat die tätigkeitspsychologischen, Lurija, 1992, die neurobiologischen Grundlagen geschaffen. Dieser Ansatz wurde in Deutschland von der kritischen Psychologie weitergeführt (Jantzen 2008, Schurig 1987). Eine Einführung gibt Kölbl 2006; dort finden sich auch weiterführende Literaturhinweise.

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

Bruner (1997) geht davon aus, dass es in der frühen Kindheit von Anfang an darum geht, Bedeutungen zu erfassen und hervorzubringen. Bedeutungen kann man nun als Muster verstehen, die Wahrnehmungen organisieren. Grundlage dafür ist das Handeln in einem soziokulturell geprägten Alltag. Handelnd gewinnt das kleine Kind Zugang zu den Auffassungen und Theorien, die Wirklichkeit in einer Kultur implizit erschließen und mit denen man vertraut sein muss, um in dieser Kultur als Mitglied akzeptiert zu werden. Über narrative Erzählungen erhalten diese impliziten Alltagstheorien Zugang zu einem expliziten und reflexiven Denken. Sie werden auf diese Weise bewusst und können auch mit anderen Beständen kulturellen Wissens verknüpft werden. Das Alltagshandeln und seine narrative Widerspiegelung bilden daher eine wichtige Grundlage frühkindlichen Denkens und frühkindlicher Bildungsprozesse.

Kind will Bedeutung erfassen und hervorbringen

Dieser Denkansatz wird nun durch Nelsons Konzept des Ereigniswissens (1986) vertieft und konkretisiert. Ausgehend vom Alltagswissen postulierte sie, dass die Welt in den kindlichen Köpfen nicht aus einzelnen Fakten besteht, die mehr oder weniger in eine abstrakt-logische Ordnung gebracht werden müssen. Vielmehr wird die Wirklichkeit der jungen Kinder in Ereignissen, *events*, erlebten *Szenen* oder *Episoden* organisiert. Diese werden als ganze Ereignismuster im *episodischen Gedächtnis* gespeichert. Nelson nennt diese episodischen Erinnerungen „mental event representations (MERS)“. Diese bilden den Ausgangspunkt für das menschliche Denken. Wiederholen sich Ereignisse vom gleichen Typ – Stillen, Wickeln, ins Bett bringen usw. – so bilden sich verallgemeinerte Ereignismuster, die Grundlage von Abstraktionen – „*general event representations (GERs)*“. Diese lassen sich dann auch unabhängig von der erlebten Situation als Denkmuster für neue Situationen gebrauchen. Nelson bezieht sich dabei auf das Script-Modell von Shank und Abelson (1977). So bilden sich Ereignisketten, in welchen sich gleichartige Erfahrungen in zirkulären Prozessen überlagern. Darüber hinaus können Episoden mit anderen zu größeren Ereigniszusammenhängen verknüpft werden.

Episoden werden zu Ereignisketten verknüpft

Die Bedeutung der so erfahrenen und gespeicherten Ereignisse wird vom Baby unmittelbar emotional erfasst. Es fühlt, was eine Still- oder Wickelsituation in seiner Situation bedeutet und wendet sich dementsprechend zu oder ab. Über die Speicherung von Ereignissen bildet sich eine innere, repräsentierte Welt, deren subjektive Bedeutung die Qualitäten der Erfahrungen widerspiegelt, die das Kind gemacht hat.

Ausgehend von diesen Überlegungen besteht die wahrgenommene Welt eines jungen Menschen nicht aus einzelnen Gegenständen, die irgendwie miteinander in Verbindung gebracht werden müssen, sondern aus zusammenhängenden Erfahrungsmustern, die sich wiederholen können. Durch diese Wiederholungen bildet sich eine stabile Welt im Kopf. Im Alltag ist es nicht notwendig, diese Vor-

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

### Wiederholung wird zur stabilen Welt

stellung von festen Zusammenhängen aufzulösen, so lange sich die Voraussetzung nicht grundlegend ändern.

Nelson formuliert damit – vor dem Hintergrund Wygotskijs -- eine soziokulturelle Theorie des Denkens, in der der Anteil des Subjekts an diesem Denken genauer herausgearbeitet wird, als es Wygotskij selbst möglich war.<sup>10</sup>

### 2.2.4 Sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Zugänge

Es sollte deutlich werden, dass episodische Erfahrungen von den sozialen Bedingungen, unter welchen sie entstanden sind, abhängen. Darüber wird nun im folgenden Abschnitt zu sprechen sein.

Vor einem sozialwissenschaftlichen Hintergrund wird das Erfahrungslernen mit drei Denkansätzen verbunden, der „differenziellen Zeitgenossenschaft (Hengst), Bourdieus Habituskonzept und dem Ausdehnungslernen (Engeström).<sup>11</sup>

### Differenzielle Zeitgenossenschaft

Hengst (2013) greift Mannheims Generationenkonzept als Ausgangspunkt für sein Konzept der „differenziellen Zeitgenossenschaft“ auf. Danach hängt es von den geschichtlich-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab, in die eng beieinanderliegende Geburtskohorten hineingeboren werden, und davon, wie sie gesellschaftliche Zustände und Ereignisse in der (Kindheit und) Jugend verarbeiten, welche gemeinsamen Weltbilder oder kollektiven Stile sie entwickeln. Da aber nicht alle Angehörigen einer Generation zur gleichen Zeit vergleichbare Erfahrungen machen und da diese Erfahrungen im Laufe einer Biographie auch variieren können, muss man dieses Konzept differenzieren. Im Konzept einer „differenziellen Zeitgenossenschaft“ unterscheidet Hengst nun Themen, die in einer Generation vorherrschen, von den differenziellen individuellen und gruppenspezifischen Ausarbeitungen, so dass Menschen, trotz individueller Biographien, als „Kinder ihrer Zeit“ identifiziert werden können (vgl. ebd., 14). Bei den gemeinsamen, generationalen Erfahrungen denkt Hengst vor allem an die gesellschaftlichen Spielräume, beispielsweise die des Konsums und des Mediengebrauchs, die Kinder sich in einem nicht unerheblichen Umfang selbst (ohne irgendwelche pädagogischen Anleitungen, oder sogar wider diese) erschließen.

Dieses Konzept wird hier an die Bedingungen der frühen Kindheit angepasst. Zeitgenossenschaft wird dazu in Alltagsgenossenschaft umdeutet. Dabei ist es

<sup>10</sup> Das Konzept des Ereigniswissens wird ebenfalls durch neurobiologische Befunde zum episodischen und autobiographischen Gedächtnis gestützt. Ausführlicher dazu Schäfer 2018, 2019. Einführend zur Neurobiologie des Gedächtnisses: Markowitsch 2002, Markowitsch & Weltzer 2005, Weltzer & Markowitsch 2006. Einführend in die neurobiologischen Grundlagen: Delmonte 2019

<sup>11</sup> Ausführlich werden diese Ansätze in Schäfer 2019a unter dem Titel einer „Sozioanalyse frühkindlicher Bildung“ diskutiert. Der folgende Abschnitt gibt eine gekürzte Fassung wieder.

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

der zeitgleiche kindliche Lebensalltag, in dem die Kinder pädagogisch kaum explizit regulierte Räume für gemeinsame Erfahrungen ausnutzen. Diese finden sich sowohl im Familien- wie auch im Kita-Alltag.

### Habitus strukturiert die Welt

Dieser Lebensalltag wird nun weniger durch begründbare pädagogische Absichten als durch die sozialen Gewohnheiten strukturiert. Ihnen liegt eine *Alltagspsychologie* zugrunde, die durch eine ebensolche *Alltagspädagogik* ergänzt wird (Bruner 1997). Die Kriterien von Alltagspsychologie und Alltagspädagogik stammen nicht aus fachlichen Überlegungen, sondern spiegeln, wie *man* in einer Gruppe der Gesellschaft soziale Zusammenhänge reguliert. Sie sind Teil eines Habitus. Unter Habitus<sup>12</sup> versteht Bourdieu ein System von Dispositionen menschlichen Handelns, das in der Interaktion mit einer gegebenen soziokulturellen Umwelt erworben und an diese angepasst wurde. Es stellt einen Zusammenhang zwischen sozialen und individuellen kognitiven Strukturen her. D.h., es reguliert, wie Menschen einer bestimmten Gruppe oder Klasse über die Welt und andere Menschen denken und wie sie damit umgehen. Ein Habitus schließt gruppen- oder klassenspezifische Handlungs-, Wahrnehmungs-, Denk- und Bewertungsmodelle ein. Diese sind weitgehend dem Bewusstsein entzogen, scheinen selbstverständlich zu sein. Als Begründung reicht aus, dass andere es genauso machen oder der gleichen Meinung sind.

In diesem durch Habitus mehr oder weniger regulierten Alltag machen die jungen Kinder ihre Erfahrungen, mit deren Hilfe sie sich die umgebende Welt erschließen. Dabei gewinnen sie ein Repertoire an Handlungs- und Denkweisen, die sie als Ausgangspunkt und Werkzeug für weiteres Handeln und Denken gebrauchen. Sie bilden sich ganz konkret entlang den biographischen Erfahrungen, die ihnen ihr Tätigsein in ihrer alltäglichen Lebenswelt ermöglicht. Sie nehmen dabei die Kriterien auf, nach denen sich ihre Alltagswelt organisiert, ohne ein Bewusstsein von ihnen zu haben.

### Ausdehnungslernen

Dabei nutzen sie ein kumulatives Lernverfahren, das die Potenziale ausbeutet, die ihnen die vorausgegangenen Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellen. Zukünftige Schritte ihres Lernens hängen also zum einen von den bereits gemachten Erfahrungen ab, zum anderen von den jeweiligen Ressourcen, die ein aktuelles Umfeld, freiwillig oder unfreiwillig, zu nutzen gestattet. Diesen Prozess beschreibt ein „expansives Lernen“ (Engeström 2011) in dem die Vorerfahrungen und die jeweils gegebenen Ressourcen zusammen die nächsten Entwicklungen zwar nicht streng determinieren, diesen aber ein größeres oder kleineres Feld an weiteren Tätigkeitsmöglichkeiten eröffnen. In Bezug auf Wygotskij (1987) kann man dieses Möglichkeitsfeld als die „Zone der nächsten Entwick-

<sup>12</sup> Eine sehr gute Einführung in Bourdieus Habituskonzept geben Kraus & Gebauer 2002.

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

### Vorerfahrungen und vorhandene Ressourcen bestimmen weiteres Lernen

lung“ beschreiben. Damit wird dieser Begriff aus entwicklungspsychologischen Vorstellungen von vorstrukturierten Entwicklungsschritten herausgelöst und in den Bereich sozialer und gesellschaftlicher Disponibilität und Strukturierung gerückt. Erfahrungslernen, wie es w.o. beschrieben wurde, kann als eine Weise dieses Ausdehnungslernens verstanden werden.

Überträgt man das Konzept der differenziellen Zeit- und Alltagsgenossenschaft in den frühkindlichen Alltag und verfolgt den Gedanken eines expansiven und kumulativen Lernens weiter, indem man ihn mit einem Konzept des Erfahrungs- und Ausdehnungslernens verbindet, dann ergibt sich daraus ein sozial- und kultursensibler theoretischen Rahmen für frühe Bildungsprozesse.

### Gesellschaftliche Bezüge

Indem Kinder also an diesem Alltag teilnehmen, erwerben sie die grundlegenden Muster eines sozial abgestimmten Handelns und Denkens, man könnte auch sagen, die Erkenntnis- und Handlungstheorien des Teils einer Gesellschaft, in dem sie aufwachsen, also wie *man* die Welt sieht und wie *man* in ihr handelt (vgl. Schäfer 2002a, b). Alle gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Einflüsse, die diesen Alltag mitbestimmen, beeinflussen auch das Bildungsgeschehen, das darin stattfindet. Insbesondere sei dabei an die Einflüsse der Ökonomie gedacht, die das tägliche Leben, seine Abläufe und Zielsetzungen bestimmen oder die Denkraditionen, die über Begriffe und Denkkonzepte, die als selbstverständlich gelten, Handlungspraktiken und institutionelle Organisationen strukturieren (Lakoff & Wehling 2014). Als Beispiel wird der Begriff der Kompetenz genannt, in dem beides zusammenkommt. Er bildet ein Denkkonzept, wie *man* Lernen versteht, das vielen unhinterfragt plausibel erscheint, und gleichzeitig ist dieses Konzept ein Werkzeug, das über globale Leistungsvergleiche wie PISA und die dazu entwickelten Testverfahren international und national die Bildungspolitik entlang ökonomischer Interessen steuert.<sup>13</sup> Umgekehrt versteht sich Bildung in einer *Kultur des Lernens* als ein Konzept, das sich dieser ökonomischen Vereinnahmung widersetzt, ohne sich die gesellschaftspolitischen Zusammenhänge schön zu reden.

### 2.2.5 Zwei Lernmodelle

#### Ein Modell: Lernen durch Teilnahme

Es muss also von wenigstens zwei Lernmodellen ausgegangen werden. Das Lernmodell, welches dem Erfahrungslernen zugrunde liegt, wird hier *Lernen durch Teilnahme* genannt. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder in ein Handeln einbezogen sind, in dem sie ihr Können und Wissen selbst entlang diesen Handlungserfahrungen regulieren. Das Teilnahmmodell ist das Modell, nach dem

<sup>13</sup> Krautz 2011 arbeitet die ökonomischen Zusammenhänge des Kompetenzkonzepts, Gelhard 2012 seine begrifflichen Traditionen heraus. Für ihre Bedeutung im Rahmen der Bildungsdiskussion in der frühen Kindheit s. Schäfer 2019 a und b



## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

### Ein weiteres Modell: Lernen durch Weitergabe

Kinder ihre Welt ab der Geburt entdecken. Es gründet auf eigenem Handeln in gegebenen Alltagskontexten und mimetischen Prozessen beim Mitvollzug der Handlungen anderer.

Dieses Erfahrungswissen, das stillschweigend in jeder Situation gewonnen wird, in der ein Kind wach ist, kann durch das zweite Lernmodell, das *Modell der Weitergabe*, welches dem schulischen Lernen hauptsächlich zugrunde liegt, nicht gewonnen werden, denn letzteres setzt Bewusstsein, Symbolbildung und Sprache voraus, ohne die vorhandene Könnens- und Wissensbestände nicht vermittelt werden können. Das Modell der Weitergabe kann daher erst sinnvoll eingesetzt werden, wenn diese kognitiven Konzepte entwickelt sind. Zum zweiten setzt es voraus, dass die jungen Kinder auch die Alltagserfahrungen gemacht haben, die Symbolen und Sprache zugrunde liegen. Diese aber werden vom ersten Lebensalltag an durch Teilnahme gebildet.

Die beiden Lernmodelle stellen also keine Alternativen dar, sondern verweisen aufeinander. Das Teilnahmemodell mit den Möglichkeiten des Erfahrungslernen legt eine Grundstruktur an Weltkenntnis an. Das Modell der Weitergabe nutzt, darauf aufbauend, die Möglichkeiten kultureller Symbolisierung und der dadurch tradierbaren Wissensbestände.

### 2.2.6 Folgerungen

### Alltägliche Erlebnis- und Erfahrungswelt besteht aus Ereignis- repräsentationen

Dieses Ereignismodell lässt sich auf die gesamte Lebensspanne übertragen. Die alltägliche Erlebnis- und Erfahrungswelt eines Individuums besteht aus solchen Ereignisrepräsentationen. Sie geben der individuellen Erfahrung eine Orientierung im Umgang mit der gegebenen sachlichen und sozialen Welt. Sie sind individuell und können nicht kommuniziert werden, so lange sie nicht durch Sprache oder andere symbolische Medien artikuliert werden.

Erfahrungen, die junge Kinder vom ersten Augenblick ihres Lebens nach der Geburt machen, bestehen aus Ereignissen und Szenen des alltäglichen Erlebens. Ihr Entstehen verdankt sich daher eher selten bewussten pädagogischen Bemühungen. Das gibt ihnen eine besondere Bedeutung in einer Pädagogik der frühen Kindheit. Bevor diese sich nämlich mit intentionalen pädagogischen Absichten beschäftigen kann, muss sie ihre Aufmerksamkeit darauf richten, wie sie mit solchen impliziten Alltagsprozessen, ihren Hintergründen und ihren sachlichen wie sozialen Kontexte umgeht. Diese *implizite Pädagogik* ist ein Feld, das bislang kaum fachlich diskutiert wird. Eine *Kultur des Lernens* will auch als eine Antwort auf diese Aufgabe einer impliziten Pädagogik verstanden werden.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Was nicht bedeuten soll, dass die Anteile expliziter pädagogischer Bemühungen zu vernachlässigen wären.

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

Implizite Pädagogik muss beachtet werden

Wenn das Konzept einer *Kultur des Lernens* davon ausgeht, dass das Denken der jungen Kinder auf der Grundlage biographischer Ereignisse strukturiert wird, dann kann ein Modell der geistigen Entwicklung, welches Anleihen bei einem vorgegebenen, psychologisch definierten Entwicklungsprozess machen muss, durch ein soziokulturelles Modell der geistigen Evolution auf der Grundlage von Ereigniswissen ersetzt werden. Von daher können die sozial- und gesellschaftlichen Bezüge von Bildungsprozessen nicht übergangen werden.

### 3. Zusammenfassung – Bildungsverständnis einer Kultur des Lernens

Dem Kind das Erfahrungslernen ermöglichen, durch das es sich selbst bildet

Das Bildungsverständnis einer *Kultur des Lernens* geht von einem Erfahrungslernen aus, durch welches sich ein Kind spätestens ab der Geburt – in einem bislang unbekanntem Ausmaß jedoch bereits vor der Geburt – in einem wörtlichen Sinn bildet. Erfahrungen werden durch Handeln in einer gegebenen soziokulturellen Umwelt gewonnen. Man muss sie als Resonanz individueller Möglichkeiten auf die Bedingungen begreifen, welche die soziokulturelle Gemeinschaft, der das Kind angehört, bietet. Indem man ihm einen begrenzten Raum der Teilnahme zur Verfügung stellt, verinnerlicht ein Kind als persönliches Schicksal, wie man in dieser Gemeinschaft die Welt sieht und in ihr handelt. Dieses *primäre Können und Wissen* aus dem zum größten Teil impliziten Erfahrungslernen versetzt das Kind an seinen *sozialen Ort*, öffnet und begrenzt Möglichkeiten der *Teilnahme* an der gegebenen soziokulturellen Gemeinschaft und spiegelt ihm ein Bild von dem, was es heißt, in diesem Umfeld *Mensch zu sein*. Es wird so verkörpert, dass es wie zur eigenen Natur gehörig empfunden wird, bildet also eine zweite – kulturelle – Natur. Zwischen der gegebenen soziokulturellen Welt und dem entstehenden Subjekt gibt es also von Anfang an eine Wechselbeziehung, die dafür sorgt, dass das Individuum zu der jeweils gegebenen soziokulturellen Welt so weit passt, dass es – in unterschiedlich gewährtem Ausmaß – an ihr teilnehmen kann. Umgekehrt wirkt dieses relationale Subjekt wiederum auf diese Umwelt ein und fordert ihre Antworten heraus.

*Bildungsprozesse in der frühen Kindheit pädagogisch zu gestalten heißt damit, Verantwortung für die entstehenden Subjekte zu übernehmen und ihnen eine soziokulturelle Umwelt vorzubereiten und zugänglich zu machen, die sie nicht einfach blind ihren zufälligen soziokulturellen Bedingungen überlässt, sondern die Möglichkeiten einer Teilnahme an einem demokratischen und kulturell differenzierten Leben möglichst allen jungen Menschen, unabhängig von Herkunft und Voraussetzungen, gleichermaßen eröffnet.*

Das macht es notwendig, eine *Kultur des Lernens* zu schaffen, die diesen Anspruch umsetzen kann. Welche grundlegenden pädagogischen Werkzeuge dafür zu entwickeln wären, wird in einem gesonderten Beitrag über die pädagogischen Orientierungen einer *Kultur des Lernens* diskutiert werden.<sup>15</sup>

## 4. Fragen und weiterführende Informationen

### 4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



#### FRAGE 1:

---

Das menschliche Subjekt bildet sich relational zu seiner sozialen und kulturellen Umwelt. Weshalb wird dann nicht auf ein Subjektverständnis (wie bei Bourdieu oder Eribon) verzichtet, sondern das Subjekt als Subjekt X wieder eingeführt?



#### FRAGE 2:

---

Was unterscheidet ein implizites von einem expliziten Lernen?



#### FRAGE 3:

---

Was unterscheidet ein Lernen durch Teilnahme von einem Lernen durch Weitergabe?



#### FRAGE 4:

---

Wie kann man mit Erfahrungen denken?



#### FRAGE 5:

---

Warum kann man beim Erfahrungslernen von einem kumulativen Lernen sprechen?

---

<sup>15</sup> Schäfer, G. E. (12.2018): Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/Kultur-des-Lernens-Pädagogische-Orientierungen> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJ

LITERATUR-  
VERZEICHNIS

## 4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Ahnert, L. (2004): *Frühe Bindung – Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt.
- Ainsworth, M. D. S. (1983): *Infant attachment and maternal care: with some preventive and clinical implications*. In: *Dialog: A Journal of psychoanalytic perspectives* 6, S. 41-49
- Aries, Ph. (1975): *Geschichte der Kindheit*. München, Wien: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bateson, G. (1981): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1982): *Geist und Natur*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- von der Beek, A. (2014a): *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- von der Beek, A. (2014b): *Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Bowlby, J. (1975): *Bindung – Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Bruner, J. (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Auer.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Guidicci, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. & Moss, P. (Hrsg.): *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
- Corsaro, W.A. (1997): *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge press.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London, New York: Routledge.
- Delmonte, D. (2019): *Neurowissenschaftliche Aspekte von Bildung*. In: Schäfer, Dreyer, Kleinow & Erber-Schropp (Hrsg.): *Frühkindliche Bildung?* Wiesbaden: Springer, S. 123-148 (erscheint Anfang 2019).
- Dornes, M. (1993): *Der kompetente Säugling*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Dornes, M. (1997): *Die frühe Kindheit*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Dornes, M. (2000): *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Dornes, M. (2006): *Die Seele des Kindes*. Frankfurt/M. Fischer.
- Engeström, Y. (2011): *Lernen durch Expansion*. Berlin: ICHS.
- Freinet, C. (2000): *Pädagogische Werke Bd.1 und 2*; Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Gelhard, A. (2012): *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes.
- Hengst, H. (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert*. Weinheim Basel: Beltz.
- Honig, M. S. (1999) *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- James, W. (2006): *Pragmatismus und radikaler Empirismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jantzen, W. (2008): *Kulturhistorische Psychologie heute*. Berlin: ICHS.
- Kaiser, L. S. & Jung, E. (2018): *Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen – Partizipatorische Didaktik*. In: Neuß, Norbert (Hrsg.). *Grundwissen Elementarpädagogik*. Berlin: Cornelsen, S. 175-186.
- Kaiser, L. S. & Schäfer, G. E. (2016): *Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten – was sie sind und wer dort lernt*. In: *Entdeckungskiste 2/2016*, S. 6-9.

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

- Kölbl, C. (2006): *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule*. Göttingen: Vandenhoeck, Ruprecht
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002): *Habitus*. Bielefeld: Transscript.
- Krautz, J. (2011): *Ware Bildung*. München: Diederichs.
- Lakoff, G. & Wehling, E. (2014): *Auf leise Sohlen ins Gehirn*. Heidelberg: Auer.
- Leontjev, A. (1982): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Köln: Campus.
- Lüscher, K. & Liegle L. (2003): *Generationenbeziehung in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: Utb.
- Lurija, A.R. (1992): *Das Gehirn in Aktion*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Markowitsch H.J. (2002): *Dem Gedächtnis auf der Spur*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Markowitsch H. J. & Weltzer, H. (2005): *Das autobiographische Gedächtnis*. Stuttgart: Klett, Cotta.
- Maturana H. R. & Varela, F. J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern, München, Wien: Scherz.
- Nelson, K. (1986): *Event Knowledge*. London, Hilsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Regel, G. & Santjer, U. (Hrsg.) (2011): *Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung*. Berlin: EBVerlag
- Rinaldi, C. (2006): *In Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York. Routledge
- Schank, R. Abelson, R. (1977): *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry Into Human Knowledge Structure*. Hillsdale, New Jersey Lawrence Erlbaum Ass.
- Schäfer, G. E. (2002a): *Selbst-Bildung in der frühen Kindheit als Verkörperung von Erkenntnistheorie*. In: Uhlendorf, H. & Oswald, H. (Hrsg.): *Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche*. Stuttgart: Lucius, S. 75-98.
- Schäfer, G. E. (2002b): *Bildung als verkörperte Erkenntnistheorie*. In: Liegle, L. & Treptow, R. (Hrsg.): *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg: Lambertus, S. 65-73..
- Schäfer, G.E. (2014 ): *Was ist frühkindliche Bildung?* Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Schäfer, G.E. (2018): *Körpergeist*. In: Brinkmann, M. (Hrsg.): *Leib – Leiblichkeit – Embodiment*. Wiesbaden: Springer. (im Erscheinen).
- Schäfer, G.E. (2019a): *Bildung durch Beteiligung*. Weinheim, Basel:, Beltz, Juventa (erscheint Anfang 2019).
- Schäfer, G.E. (2019b) : *Sozioanalyse frühkindlicher Bildung*. In: Schäfer, Dreyer, Kleinow & Erber-Schropp (Hrsg.): *Frühkindliche Bildung?* Wiesbaden: Springer, S. 151-180 (erscheint Anfang 2019).
- Schäfer, G. E., Alemzadeh, M., Eden, H. & Rosenfelder, D. (2009): *Natur als Werkstatt*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Schäfer, G. E. & Alemzadeh, M. (2012): *Wahrnehmendes Beobachten*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Skalla, S. (2010): *Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten*. Diss. Universität zu Köln.
- Spitz, R. & Cobliner, W. G. (1972): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett.
- Waldenfels, B. (1980). *Der Spielraum des Verhaltens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp stw.

## Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen

von Gerd E. Schäfer

- Wehner, U. (1980): *Bildung von Geburt an denken. Von prinzipieller Reflexionszentrierung zu kritisch-responsiver Reflexionsorientierung.* In: Schäfer, Dreyer, Kleinow & Erber-Schropp (Hrsg.): *Frühkindliche Bildung?* Wiesbaden: Springer, S. 45-61 (erscheint Anfang 2019).
- Winnicott, D.W. (1965): *Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind.* In: ders.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt.* München: Kindler, S. 47-71.
- Weltzer, H. & Markowitsch, H. J. (Hrsg.) (2006): *Warum Menschen sich erinnern können.* Stuttgart: Klett, Cotta
- Wygotski, L. (1987): *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit.* Köln: Pahl, Rugenstein.

## EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

- Ahnert, L. (2004): *Frühe Bindung – Entstehung und Entwicklung.* München: Reinhardt.
- Bruner, J. (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität.* Heidelberg: Auer.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005): *Ethics and Politics ins Early Childhood Education.* London, New York: Routledge.
- Delmonte, D. (2019): *Neurowissenschaftliche Aspekte von Bildung.* In: Schäfer, Dreyer, Kleinow & Erber-Schropp (Hrsg.): *Frühkindliche Bildung?* Wiesbaden: Springer, S. 123-148 (erscheint Anfang 2019)
- Dornes, M. (2000): *Die emotionale Welt des Kindes.* Frankfurt/Main: Fischer.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002): *Habitus.* Bielefeld: transcript.
- Rinaldi, C. (2006): *In Dialogue with Reggio Emilia.* London, New York: Routledge.
- Schäfer, G.E. (2014 ): *Was ist frühkindliche Bildung.* Weinheim, Basel: Beltz.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: [www.kita-fachtexte.de](http://www.kita-fachtexte.de)

### Zitiervorschlag:

Schäfer, G. E. (11.2018): Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJ