

Claus Stieve

Lebenswelten von Kindern und pädagogisches Handeln

Irritierendes in der kindlichen Wahrnehmung

Vortrag auf der Fachtagung: Lernprozesse von Kindern im Kita-Alltag unterstützen,
Düsseldorf, 20.05.2011

Einleitung

Wie können wir uns Wahrnehmungen von Kindern innerhalb ihrer Lebenswelt annähern? Diese Frage leitet den folgenden Vortrag. Dabei befasse ich mich kritisch mit sprachlichen Wendungen, die zunehmend die Diskussion über Bildungspläne und didaktische Konzepte bestimmen, und mit denen Kinder als „Forscher“ und „Wissenschaftler“ bezeichnet werden. Daran anknüpfend stelle ich (aus einer phänomenologischen Perspektive) lebensweltlich und wissenschaftlich bestimmte Wahrnehmungsweisen einander gegenüber. Anhand mehrerer Geschichten über einen ganz alltäglichen Gegenstand, nämlich einen Tisch, nähere ich mich einer Beschreibung der Lebenswelten von Kindern an und werde abschließend ein paar schlussfolgernde Thesen für eine Didaktik in der frühen Kindheit darlegen.¹



Das Kind als „Wissenschaftler“ – Vorstellungen des Kindes in aktuellen didaktischen Konzepten

Pädagogik bewegt sich immer in einem Spannungsverhältnis zwischen subjektiven Bedürfnissen und Kräften eines Menschen und gesellschaftlichen Anforderungen, die sich z. B. in einem Bildungskanon abbilden (vgl. Mollenhauer 1998, 313 f.), ob in schulischen Lehr- oder auch zunehmend in frühpädagogischen Bildungsplänen. Jede Didaktik spiegelt dieses Spannungsverhältnis, denn einerseits soll sie an Interessen von Kindern anknüpfen, andererseits beinhaltet sie immer Bildungsanforderungen an das Kind. Dies geschieht nicht nur in seinem Interesse, sondern, wenn wir ehrlich sind, auch im Sinne eines „Zwangs zur Erziehungsleistung“ (vgl. Winkler 1996, 66), denn jede Gesellschaft, Religion, Ökonomie, politische Verfassung und jede Technik sind darauf verwiesen, sich weiterzuvermitteln, um sowohl ihren Bestand als auch ihre eigene Fortentwicklung zu sichern. Didaktisch macht Hans-Joachim Laewen dieses Spannungsfeld an *Themen fest*: Einerseits haben wir es demnach in der Didaktik mit der Aufgabe zu tun, Themen von Kindern zu *beantworten* und andererseits, ihnen Themen *zuzumuten*, die ihren Beschäftigungsrahmen erweitern und für ihre Entwicklung relevant sind (vgl. Laewen/Andres 2002, 52 f.; 58 f.).

Die heutige Tagung trägt den Namen: „Lernprozesse von Kindern im Kitaalltag *unterstützen*“, und dieses „Unterstützen“ klingt sehr gewohnt, aber ist eigentlich immer noch eine auffällige Umschreibung didaktischen Handelns. Es fällt nämlich auf und ist sicherlich besonders frühpädagogischen Denktraditionen geschuldet, dass Didaktik damit nicht als „Kunst des Lehrens“, als Unterrichtslehre,

¹ Dieser Vortrag knüpft an mehrere Studien zur Bedeutung der Dingwelt für Kinder an, vgl. Stieve 2003; 2008; 2010

sondern als Kunst des Arrangements und der Begleitung von Lerngelegenheiten verstanden wird, als „Stärkung“ von Kindern in zuerst von ihnen selbst ausgehenden Lernprozessen.

In der Pädagogik der frühen Kindheit wird das „Zumuten von Themen“ in besonderem Maße im Sinne einer Anregung durch eine Lernumgebung und begleitet durch eine dialogische Beziehung gedacht (vgl. Laewen/Andres 2002, 42; Liegle 2010). Es wird davon ausgegangen, dass sich bei Kindern vielfältige Bildungs- und Lernprozesse zufällig und ohne direkte Anleitung vollziehen, und dass Kinder dabei nicht, wie vielfach betont, rezeptiv übernehmen, was ihnen innerhalb direkter Lehr-Lern-Situationen übermittelt würde, sondern dass sie sich *selbstbildend* ein Bild von der Welt und von sich machen (vgl. Laewen/Andres 2002, 41). Doch mit dem selbst gebildeten Bild kommt eine auffällige Wendung ins Spiel: Das Bild ist kein einfaches Abbild der Welt. Kinder übernehmen nicht rezeptiv Wissen und Können einer vermeintlich objektiven Wirklichkeit, sondern so behaupten Forscher mit unterschiedlicher Ausrichtung, dieses Bild ist eine „Konstruktion“ (vgl. u. a. ebd.).

Gerade auch kleinen Kindern werden so zunehmend eigene Aneignungsformen zugestanden. Sie werden als *aktive* Konstrukteure von Welt und Kultur beschrieben. Gleichzeitig wird ihnen mit dem Begriff der Konstruktion eine seltsame Nähe zu sachlich-logischen Handlungsweisen unterstellt, wie wir sie gerade auch dem erwachsenen Menschen zuschreiben: So praktizieren Kinder eine „intuitive Physik“, selbst Neugeborene haben „ein elementares Verständnis für Naturgesetze [...], etwa für Gravitation, Kausalzusammenhänge, die Beschaffenheit fester Körper“ (vgl. Romberg 2002, 13). Sie sind „Forscher“, die „dabei ähnlich wie Wissenschaftler vorgehen – systematisch, konzentriert, mit unbeirrbarer Konsequenz. Sie unternehmen Experimente, manchmal ganze Versuchsreihen, aus denen sie Theorien ableiten, die sie wiederum durch neue Experimente untermauern – oder auch revidieren.“ (ebd., 13 f.). Kinder stellen „Beweistatsachen“ fest und „modifizieren Hypothesen“ (Whalley 2008, 160). In vielen Bildungsplänen fallen ähnliche Wendungen ins Auge: Kinder sollen sich in den NRW-Grundsätzen zur Bildungsförderung als kompetente kleine Forscher und Entdecker in der Mathematik erfahren. Sie entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten durch Bildung eigener Hypothesen und Regeln über den Aufbau von Sprache und es „erfüllt sie zu Recht mit Stolz, wenn sie etwas entdeckt oder herausgefunden haben, und bestärkt sie in dem Bestreben, sich weiter auf forschendes Lernen einzulassen“ (MSW/MFFGI NRW, 79). Der Bayrische Bildungsplan fasst dieses Bild vom Kind wie folgt zusammen: „In ihrem Tun und Fragenstellen sind Kinder höchst kreative Erfinder, Künstler, Physiker, Mathematiker, Historiker und Philosophen“ (Bayrische Staatsministerium u. a. 2006, 23). Symbolisch spiegelt sich diese Vorstellung des Kindes in Abbildungen von Kindern mit einer Lupe, wie sie in den letzten Jahren auffällig häufig als Illustration für Publikationen verwandt werden.

So sehr eine Anerkennung der Aktivität kleiner Kinder in solchen Umschreibungen zum Ausdruck kommt, so sehr offeriert ihre Sprache zugleich ein Kind, das distanziert über die Dinge urteilt, und weniger mit ihnen in Beziehung ist. Es ergibt sich eine seltsam bruchlose Parallelität zwischen dem Kind und einem vermeintlich naturwissenschaftlich-rationalen Erwachsenen, so dass sich der erziehende Erwachsene als „Ko-Konstrukteur“ begreifen darf (vgl. Rinaldi in Dahlberg/Moss 2005, 104), oder auf die Gestaltung der Lernumgebung konzentrieren kann. Kinder scheinen quasi von Natur aus ihre Bildungsinhalte selbsttätig zu konstruieren und sie bringen dabei *dennoch* seltsamerweise die uns gewohnte Welt, die durch mathematisch-wissenschaftliche Denkweisen zunehmend bestimmt wird, hervor.

Es zeigt sich ein Widerspruch. So sehr wir uns in der Haltung üben, Kinder in ihrer Eigenaktivität anzuerkennen, sie nicht als Unwissende und uns nicht als Wissende zu verstehen, so sehr fällt auf, dass die Bilder von Kindern, die wir entwickeln, einer Vorstellung des modernen Menschen entsprechen, der wie ein Wissenschaftler ständig neue Theorien und Konzepte über sich und die Welt entwickeln soll – mit einem hohen Maß an Selbstorganisation und um ständige Kontrolle seiner Erfahrung bemüht. Wenn Kinder vorrangig als intuitive Theoretiker, Wissenschaftler, Konstrukteure oder auch Künstler begriffen werden, dann scheint sich ein linearer Prozess abzuzeichnen von einer vermeintlich „intuitiven Physik“ des Kindes zur Physik der Naturwissenschaftler, von den Konstruktionen des Kindes zu denen des Ingenieurs und Mathematikers, vom gemalten Bild des Kindes zum Bild eines Künstlers, vom selbstgesteuerten Kind zum flexiblen lebenslangen „Lerner“. Die wissenschaftliche

Forschung, die Kunst in ihren verschiedenen Epochen und die technische Konstruktion spiegeln aber eine Kultur-, Gesellschafts- und Wissenschaftsgeschichte mit vielerlei Krisen und Umbrüchen. Um ihrer gewiss zu werden, bedarf es tatsächlich aufwendiger Bildungsprozesse. Humboldt dachte an solche Prozesse, wenn er vom „größtmöglichen Inhalt durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ sprach, (vgl. Humboldt 2002, 1. Bd., S. 235 f.).

Es lässt sich deshalb fragen, ob sich Kinder nicht in ihren Aneignungsformen deutlich von den uns gewohnten Wissens- und Fertigungsbeständen unterscheiden und uns eher an eine Dimension unserer eigenen Erfahrung erinnern können, die wir vergessen oder als subjektiv abgewertet haben, die aber einen Sinn in sich trägt und maßgeblich unser Denken und Handeln mitbestimmen (vgl. Meyer-Drawe 1996, 95). Die Dimension der Erfahrung, an die uns Kinder erinnern können, ließe sich als lebensweltliche Erfahrung im Gegensatz zur wissenschaftlich bestimmten Erfahrung umschreiben.

Lebenswelt und wissenschaftlich bestimmte Welt – eine Gegenüberstellung

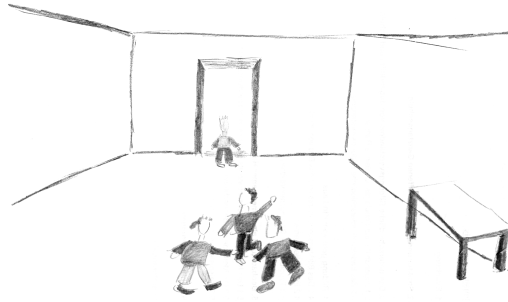
Unter Lebenswelt lässt sich Unterschiedliches verstehen. Gemeint sein kann damit die natürliche und kulturelle Umwelt, die sich relativ objektiv beschreiben lässt. Gemeint sein kann der Alltag jedes Menschen mit der Vielfalt von Problemen und Aufgaben, die er bewältigen muss, mit seinen Routinen und selbstverständlich gewordenen, subjektiven Einstellungen, Deutungen und Sinngebungen. Gemeint sein kann schließlich ein Erfahrungsstil, der einem wissenschaftlich beeinflussten Denken vorausgeht bzw. es begleitet und den wir als *vorreflexiv leiblich-sinnliche Sinnstruktur* bezeichnen könnten (vgl. Lippitz 1983; Langeveld 1968, 142 ff., 173 ff.).

Im Folgenden geht es besonders um diese Erfahrungsdimension. Sie lässt sich zunächst aus einer Gegenüberstellung zur naturwissenschaftlich bestimmten Welt begreifen, mit der nicht gemeint ist, dass der erwachsene Mensch durchgehend logisch und naturwissenschaftlich denkt, sondern dass wir gewohnt sind unserer Erfahrung in einer bestimmten Weise zu ordnen. Nehmen wir als Beispiel die wissenschaftlich mathematische Zeitauffassung: Wir messen die Zeit mit einer noch in den letzten zwanzig Jahren durch Funk und Internet immer exakter gewordenen Uhr oder mit dem numerischen Kalender. Diese messbare Zeit gilt uns als das Reale und Objektive. Die gefühlte Zeit dagegen, in der Wochen uns vorkommen können wie ein Tag oder Augenblicke wie eine Ewigkeit, erscheint als subjektive Wahrnehmung der Zeit. Objektiv ist eine Wolke eine Ansammlung von feinen Wassertröpfchen oder Eiskristallen, die mit einigem Abstand zur Erdoberfläche in der Atmosphäre schweben, so lässt es sich in Lexika lesen oder in der Schule lernen. Subjektiv ist es, wenn wir die Wolke als angenehm kühlend oder als bedrückend erleben. Real dreht sich die Erde um die Sonne und nur subjektiv, nämlich in unserer sinnlichen Erfahrung, dreht sie sich um uns. Mit dem naturwissenschaftlichen Verständnis von Welt haben wir gelernt, unseren Alltag in subjektiv und objektiv zu unterteilen. Die wissenschaftlich abstrahierte Welt erscheint als wirkliche Welt, während die sinnliche Lebenswelt als Schein gekennzeichnet ist. Als das eigentlich Seiende gilt das *Konstruierte*, das Abstrahierte, nicht das *Gegebene* (Patočka: 1991, 186).

Bei Kindern lässt sich fragen, ob dieses Gegenüber von Objektivität und Subjektivität von vornherein ihre Sicht auf die Welt bestimmt, oder ob Ihre Erfahrungsstile anders gedeutet werden können.

Beispiele lebensweltlicher Erfahrungsweisen:

Als Möglichkeit einer Annäherung an Erfahrungsweisen von Kindern bietet sich ihre Wahrnehmung eines alltäglichen Gegenstands, nämlich eines Tisches, an. Der Tisch ist ein uns alltäglich gewohntes Ding, das einen relativ klaren Zweck zu haben scheint, obwohl es gar nicht so einfach ist, diesen zu umreißen. Zumindest lässt sich sagen, dass er uns eine erhöhte Oberfläche anbietet, die es ermöglicht im Sitzen oder Stehen mit Dingen zu hantieren, z. B. am Esstisch, am Arbeitstisch oder am Couchtisch. Für Kinder aber kann ein Tisch ganz andere Bedeutungen gewinnen:



Der Raum:

Ein vierjähriger Junge ist das erste Mal ohne Eltern in der Kindertageseinrichtung. Er hat seine Mutter zwar widerspruchslos gehen lassen, doch bleibt er zunächst nahe an der Wand bei der Tür im Gruppenraum stehen. Von dort schaut er eine Weile dem Treiben einer Gruppe älterer Jungen zu, die in der Mitte des Raumes in ein sehr impulsives, viel Platz einnehmendes Rollenspiel vertieft sind. Der Junge scheint einerseits fasziniert von dem Spiel zu sein. Er lacht manchmal über das, was die anderen Kinder tun. Andererseits scheint er sich vor der Gruppe zu fürchten. Vorsichtig schiebt er sich an der Wand entlang in Richtung eines kleinen, an die Seite gerückten Tisches. Als er ihn erreicht hat, kriecht er unter den Tisch und beobachtet von hier aus das Spiel der anderen. Er ist sichtbar entspannter. Die Szene wiederholt sich über mehr als eine Woche. Der Junge bleibt täglich fast den ganzen Morgen unter dem Tisch und scheint sich dort wohlfühlen.

Wie lässt sich diese Geschichte deuten? Mit Hilfe der Gestalttheorie Kurt Lewins (vgl. Lewin 1982, 113-168) ließe sich sagen, dass der Raum für den Jungen nicht (wie die Zeichnung oben suggeriert) ein geometrischer, objektiv gegebener Raum voller sachlicher Gegenstände ist, sondern ein Erlebnis- und Beziehungsraum. Manche Phänomene rücken dem Kind gar nicht ins Blickfeld, andere schrecken eher ab und schaffen zunächst Distanz und wieder andere, wie der Tisch an der Wand, haben geradezu einen anziehenden Aufforderungscharakter. Der noch fremde Raum gliedert sich auf in gefährliche und sichere Zonen. Am Tisch wird nicht sein Zweck wahrgenommen, sondern das, was er einem leiblichen Bedürfnis des Jungen anbietet. Er schafft Schutz und die Möglichkeit sich zu verstecken. Das, was wir Tisch nennen, und was der Junge, fragte man ihn, vielleicht auch als Tisch bezeichnen würde, ist weniger ein Tisch als ein Raum im Raum, eine Schutzhülle. Der Raum des Jungen ist hier kein mathematisch-geometrischer Raum, sondern ein leiblich erfahrener Beziehungsraum, der durch ein Empfinden bestimmt ist, durch Aufforderungscharaktere, Barrieren, durch Anziehendes und Abschreckendes.

Die Sprache:

Der Junge, der sich unter dem Tisch verkroch, sagte zunächst, das sei seine „Höhle“ und später, dies sei ein „Turm“. Diese Aussagen lassen ahnen, dass Kinder mit ihrer Sprache nicht nur einfach darstellen, was sie sehen, sondern dass sie eine Beziehung zu den sie umgebenden Phänomenen sprachlich zum Ausdruck bringen. Sprachen sind im „Wirken und Tun“ verankert, wie der Philosoph Ernst Cassirer es ausdrückt (1953, 260). Das Wort „Höhle“ erscheint als *Ausdruck* für eine auf den Jungen einwirkende leibliche Gegebenheit, die er sich selbst in Auseinandersetzung mit den Gebilden seiner Umwelt angeeignet hat. Der Tisch erschließt sich dem Jungen, weil dieser Ort im Zusammenhang mit einem leiblichen Bedürfnis steht. Dies wird unmittelbar als Wirklichkeit aufrufbar, wenn er dem Ding die Bezeichnung „Höhle“ gibt, in der er sich verkriecht, oder „Turm“, auf den er steigt und dennoch eine Art Schutz behält. In den Worten zeigt sich eine Symbolik des leiblichen Verhältnisses zu den Dingen. Der sprachliche Ausdruck hängt mit dem zusammen, was das Ding, das wir Tisch nennen, anbietet, er ergibt sich aus einem Spiel mit der Symbolfähigkeit dieses Gegenstands, der immer mehr ist als ein Tisch. Seine Gestalt hat Ausdrucksqualitäten, die die Symbolik wachrufen und sich der Sprache aufdrängen. Sprache bringt zunächst, könnte man sagen, nicht ein Nachdenken über die Dinge, sondern eine Beziehung zu ihnen zum Ausdruck. Kinder sind weniger mit uns aus einer Distanz

über die Dinge im Gespräch, sondern sie nehmen uns in ihre Beziehung mit den Dingen hinein und die Sprache drückt diese Beziehung aus.

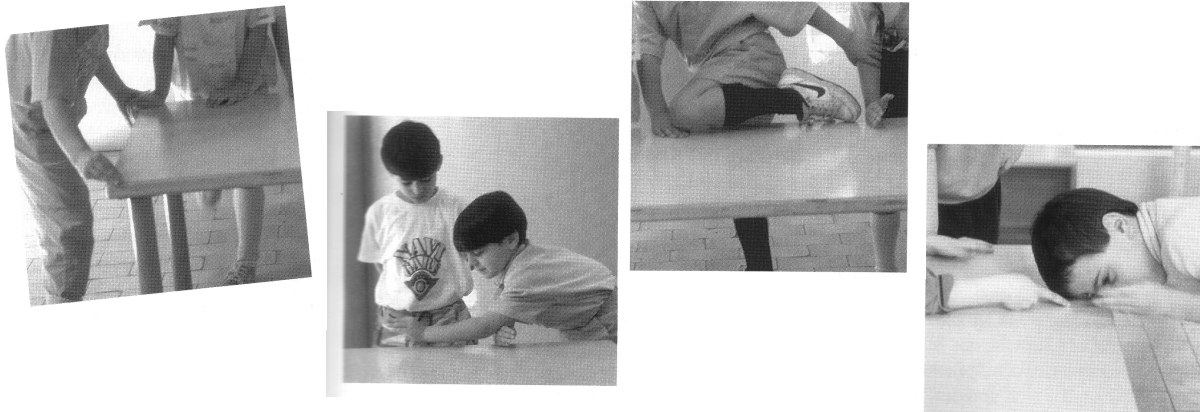


Abb., Reggio Children 2002, 25

Maße und Zahl:

Eine andere Geschichte von einem Tisch lässt Rückschlüsse zu, wie Kinder Maße und Zahl erleben: In dem Buch „Schuh und Meter“ aus Reggio Emilia fehlt Kindern ein Tisch in ihren Räumlichkeiten (vgl. Reggio Children 2002, 14 ff.). Sie beklagen dies und die Erzieherin lässt einen Tischler kommen. Der erklärt sich bereit einen Tisch wie die anderen der Kinder zu zimmern, aber er weist darauf hin, dass er hierfür konkrete Maße brauche. Als die Kinder spontan sagen, das sei kein Problem, die Maße könnten sie ihm geben, zieht er sich in Absprache mit der Erzieherin zurück und es beginnt ein langer Prozess des Messens.

Auffällig ist, womit dieser Prozess beginnt, die Kinder nehmen nicht etwa vorhandene Metermaße oder Zollstöcke zur Hand, sondern messen mit der Hand, dem Arm (das alte Maß der Elle taucht wieder auf), dem Bein und sogar dem Kopf (vgl. ebd., 25). All dies sind leibliche Maße. Nach verschiedensten Versuchen nehmen sie einem Schuh (vgl. ebd., 50), was schon eine kleine Distanz zum eigenen Leib offenbart, aber noch eng mit ihm verbunden ist.

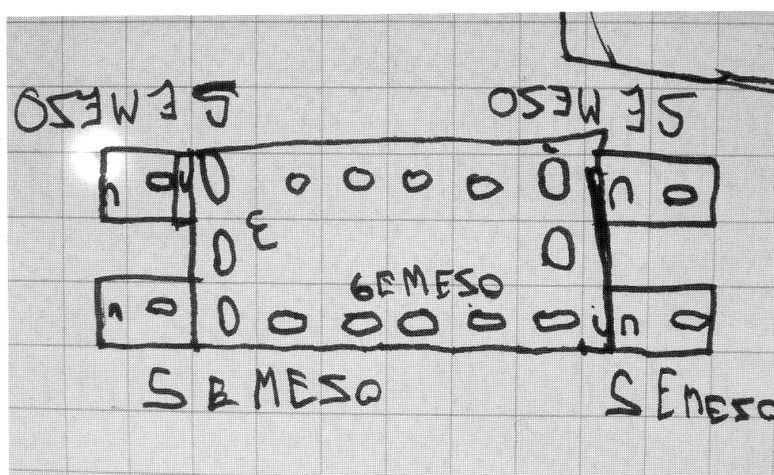


Abb., Reggio Children 2002, 72

Auf einer Zeichnung, die ein Kind daraufhin anfertigt, wird der Tisch nicht etwa perspektivisch dargestellt, sondern die dem Kind relevanten Teile scheinen ihm gleichzeitig in den Blick zu kommen, die Oberfläche und die Beine (vgl. ebd., 72). Besonders auffällig ist das Maß. Es wird in Form von Fuß bzw. Schuhabdrücken als ein Abschreiten des Tisches sichtbar. Es sieht aus, als hätte das Kind den

Tisch in all seinen Flächen erlaufen. Selbst sein Name scheint den Tisch abzuschreiten. Der Tisch wird leiblich erspürt, um ihn zu ermessen. Entfernt erinnert dieses Umhüllen aller Flächen mit den Füßen daran, wie kleine Säuglinge Dinge in den Mund nehmen, um sie von allen Seiten zu spüren und zu schmecken. Die Zahl als Abzählen dieser Schritte scheint sich erst aus dieser engen Verbindung mit dem eigenen leiblichen Tun zu ergeben, nicht allein deshalb, weil der Körper sich als Maßeinheit dazu eignet, sondern weil Zählen und Messen zunächst eine leibliche Tätigkeit ausdrücken.

Die Zeit

Eine Szenerie, die uns in der Kommunikation mit Kindern am Tisch vertrauter erscheint, ist die tägliche Mahlzeit, z. B. das Frühstück. Wenn wir mit Kindern am Tisch frühstücken, dann ist dies aus Perspektive der Erziehenden oft eine geplante Tätigkeit, eingebunden in einen organisierten Tagesablauf. Um acht muss das Kind in die Kindertagesstätte gebracht werden, damit man pünktlich an der Arbeitsstelle ist; das Frühstück in der Kindertagesstätte muss abgeschlossen sein, bevor es in den Garten geht. Beim Kind dagegen passiert beim Essen oft zweierlei. Einerseits benutzt es die Dinge, z. B. einen Löffel, in der uns gewohnten Weise, es isst damit. Es passt sich damit nicht nur dem uns gewohnten Zweck des Löffels sondern auch unserer Zeit an. Doch genauso kann es sein, dass das Kind mit dem Löffel beginnt, auf dem Tisch Schiffchen zu spielen, ihn als Männchen zu benutzen, ihn unter den Tisch fallen zu lassen oder damit zu klimpern (vgl. Langeveld 1968, 174). Nicht nur Löffel und Tisch gewinnen damit ständig eine andere Bedeutung, auch der geplante zeitliche Ablauf wird unterbrochen. Das Kind lebt im *Augenblick* und ist von dem, was in diesem Augenblick anziehend ist, aufgefordert (vgl. Gurwitsch 1977, 118 f.). Es verliert unter Umständen den Tagesablauf völlig aus dem Auge. Während die Zeit des Erwachsenen auch in Kindertageseinrichtungen eine geplante, gemessene, mit Absichten verbundene Zeit ist, erscheint sie für Kinder als „eine in *Erlebnisse und Erfahrungen eingebettete und dort nicht ausdrücklich gewußte lebensweltliche Struktur*“ (Lippitz 1983, 248 in Anknüpfung an Langeveld 1968). Sie wird vor allem im Sinne von Phänomenen wie Spannung, Eile, Anziehung, Entspannung oder Langeweile erfahren.

Erfahrungsweisen von Kindern und Erwachsenen – Unterschiede und Nähe

Die Geschichten lassen den Rückschluss zu, dass Kinder im frühen Kindesalter nicht nur graduell, sondern prinzipiell ein anderes Verhältnis zur Welt haben, als jenes, das sich in einem naturwissenschaftlich-mathematisch bestimmtes Denken ausdrückt (vgl. Meyer-Drawe 1982, 25), das unseren Alltag maßgeblich mitbestimmt und äußerlich tagtäglich auch auf Kinder einwirkt. Ihre Lebenswelt scheint einem Gegenüber von Wirklichkeit und Illusion, von Belebtem und Unbelebtem, von Objektivität und Subjektivität oder Rationalität und Irrationalität vorgelagert zu sein. Die Dinge, die Räume, die Zeit oder die Sprache und die Zahl sind weniger durch ein Denken-*über* oder eine Vorstellung-*von* als durch ein leibliches Empfinden bestimmt, das die Kinder in ihren Bewegungen, ihren Zeichnungen, ihrer Sprache zum Ausdruck bringen. Die Welt erscheint *vieldeutig*, wie Tisch und Löffel zeigen, und die Wahrnehmung ist nur bedingt einer Hierarchie untergeordnet. Die Dinge haben dabei einen Aufforderungscharakter, sie appellieren, etwas mit ihnen zu tun, aber das, wozu sie auffordern, muss sich nicht mit den uns Erwachsenen gewohnten Zwecken decken.

Unterscheiden sich Kinder deshalb diametral von uns Erwachsenen? Eher erinnern sie uns an eine Erfahrungsdimension, die wir vergessen haben, und in denen sich auch eine Nähe zwischen uns und ihnen zeigt. Auch uns kann der Hinweg zur Arbeit kurz und der Rückweg lang erscheinen. Auch wir möchten uns in manchen Situationen am liebsten unter dem Tisch verkriechen. Auch wir müssen das Maß 8 km mit einer Strecke vergleichen, die uns durch eigene Wege vertraut ist und auch wir können mit einem Marmeladenglas schimpfen, das sich partout nicht öffnen lassen will. Unsere Lebenswelt ist durchaus nicht nur sachlich bestimmt.

Als Erwachsene haben wir diese sinnlich-empfindende Erfahrungsdimension des Alltags aber in eine Hierarchie eingeordnet. Sie erscheint als subjektiv. Die Beispiele ermöglichen dagegen, sich Anfängen eigenen Lernens anzunähern. Sie zeigen Erfahrungen, die vorbewusst unser erwachsenes Denken begründen und überschreiten und auf die es immer wieder zurückkommen muss, denn jede Objektivität

vität ist in diese Lebenswelt einwoben. Eine Hypothese aufzustellen oder eine Theorie zu entwickeln, bedarf eines leiblichen Empfindens. Als Erwachsene haben wir solche Erfahrungen häufig vergessen, aber zugleich verinnerlicht, so dass sie unser Verhältnis zu Dingen, Räumen, Zeiten als völlige Selbstverständlichkeit durchziehen (vgl. Stieve 2008, 309). Kinder erinnern uns daran, dass unser Denken in sinnlich-leibliche Erfahrungsweisen eingebettet ist.

Lernen ist deshalb kein linearer Prozess, sondern hat mit Brüchen zu tun. Der Pädagoge Friedrich Copei beschreibt, wie Kinder von einem lebensweltlichen Vorwissen zu einer wissenschaftlich mathematischen Vorstellung gelangen (vgl. die Darstellung von Meyer-Drawe 1996, 88; Copei 1963, 107 f.). Kinder wollen anhand eines im Sand modellierten Berges mit einem Metermaß dessen Höhe bestimmen. Zuerst legen sie das Metermaß an die Hänge „und verwenden so ihre eigene Wandererfahrung, die ja im Abschreiten der Hänge besteht. Dabei müssen sie erfahren, daß ein und derselbe Berg unterschiedliche Höhen hat und daß ein sehr flacher Hügel mit einem langen Hang viel höher zu sein scheint als ein steiler Berg“ (Meyer-Drawe, ebd.). Die leibliche Erfahrung der Höhe im Auf- und Absteigen gerät zunehmend in eine Aporie, die erst gelöst wird, als einem Kind plötzlich der Einfall kommt, das Metermaß in die Spitze des Sandbergs zu stecken. In diesem Einfall liegt eine Umstrukturierung der eigenen Erfahrung, denn das Kind *abstrahiert* von der leiblichen Wahrnehmung. Lernen bedeutet häufig, dass eine Erfahrung umstrukturiert werden muss. Das Beispiel des Berges verdeutlicht deshalb nicht nur, wie sich Bildungsmomente ereignen, sondern es macht eine Erfahrungsdimension sichtbar, die wir vergessen haben, die aber durchaus unser Wissen von Höhe und Entfernung mitbestimmt. Die Höhe eines Berges lässt sich in der unmittelbaren Wahrnehmung nicht exakt bestimmen, aber sie wird erfahren als Bewegung, Steigung, Anstrengung und Anblick. Nur aufgrund dieser Erfahrung ergibt sich die Frage danach, was topographisch als Höhe zu bestimmen ist.

Folgerungen für eine Didaktik der frühen Kindheit

Was lässt sich aus diesen Gedanken für didaktisches Handeln folgern? Ich möchte sechs Thesen aufstellen:

1. Erfahrungsstile von Kindern sind uns fremd. Zwar waren wir selbst einmal Kind, aber wir haben solche Wahrnehmungsweisen vergessen. Didaktik hat mit Fremdheit zutun, die wir missachten oder zum Ausgangspunkt nehmen können.
2. Lernen und Bildung äußern sich nicht als lineare Prozesse zunehmender Exaktheit der Erkenntnis (vgl. Meyer-Drawe 1984, 268) oder ausdifferenzierter Konstruktion von Realität. Wenn wir von Bildung in der frühen Kindheit sprechen, dann wird gerade am Beispiel des Zollstocks deutlich, dass Bildungsmomente dadurch entstehen, dass einem Menschen das Verhältnis zu sich und zur Welt fraglich wird, weil etwas Neues in die eigene Erfahrung einbricht. Bildung hat häufig mit Verunsicherung zu tun.
3. In der Didaktik wird der Erwachsene das Kind nie bruchlos belehren können, er wird aber auch nie nur partnerschaftlicher Begleiter kindlicher Selbstbildung in einer vorbereiteten Umgebung sein. Er konkurriert mit Erfahrungsweisen des Kindes, ob er dies beabsichtigt oder nicht.
4. Gerade deshalb brauchen Kinder Raum und Zeit für ihre sinnlich-leiblich bestimmten Erfahrungen, die nicht gleich einem Verständnis des kleinen Forschers unterstellt werden sollten. Ludwig Liegle thematisiert, wie wichtig eine Didaktik indirekter Erziehung ist, die sich an der Gestaltung der Umgebung des Kindes ausrichtet (vgl. Liegle 2010). Im Rahmen einer solchen Didaktik könnte es besonders darauf ankommen, das Spiel von Kindern nicht gleich Lern- und Bildungsabsichten zu unterstellen.
5. Eine Aufgabe könnte eher darin liegen, zwischen der Erfahrung von Kindern und der unvermeidlichen Zumutung von Themen, bzw. mehr noch von Erfahrungsstilen der Erwachsenen zu vermitteln. Die Herausforderung an die Erziehenden besteht dann darin, Kindern ihre eigenen Zugänge offen zu halten.

6. Ein Freiraum für eigene Erfahrungsweisen und eine Vermittlung zwischen ihnen und den Zu-
mutungen von Themen kann dann entstehen, wenn es uns gelingt, uns als pädagogisch Tati-
ge in einer beobachtenden Wahrnehmung zu üben und eigene Ordnungen und Denkweisen
zu befremden. Beobachtung ist zu einem zentralen Mittel der Didaktik geworden. Sie darf
sich nicht auf Diagnostik beschränken, sondern sollte weit mehr die Deutung der Aneig-
nungsweisen von Kindern zum Ziel haben, indem wir unsere eigenen Wahrnehmungen rela-
tivieren.

Didaktik könnten wir somit als Möglichkeit der Gestaltung pädagogischer Räume verstehen, die so-
wohl die zwischenmenschlichen Beziehungen als auch die Dinge umfassen. Die Initiative in solchen
Räumen kann sowohl von Erwachsenen wie von Kindern ausgehen. Dabei können und wollen Kinder
von uns lernen – und genauso können sie uns an Erfahrungen erinnern, die gar nicht „bloß“ subjektiv
sind, sondern Fundament all unseres Wissens.

Literatur

- BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN/STAATSMINISTERIUM FÜR FRÜHPÄDAGOGIK MÜN-
CHEN (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. aktualisierte und er-
weit. Aufl., Weinheim; Basel
- CASSIRER, ERNST (1953): Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil. Die Sprache. 2. Aufl., Darmstadt [1923]
- COPEI, FRIEDRICH (1950): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. eingeleitet u. hrsg. v. Hans Sprenger. 2. Aufl., Heidelberg
- DAHLBERG, GUNILLA/MOSS, PETER (2005): Ethics and Politics in Early Childhood Education. Contesting Early Childhood. London; New York
- GURWITSCH, ARON (1977): Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt. Hrsg. u. eingeleitet von A. Métraux. Berlin; New York
- HUMBOLDT, WILHELM VON (2002): Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. 1. Darmstadt
- LAEWEN, HANS-JOACHIM/ANDRES, BEATE (Hrsg.) (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von
Kindertageseinrichtungen. 1. Aufl., Weinheim; Berlin; Basel
- LANGEVELD, MARTINUS J. (1968): Studien zur Anthropologie des Kindes. 3., durchgesehene u. ergänzte Aufl., Tübingen [1956]
- LEWIN, KURT (1982): Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Hrsg. v. Franz E. Weinert und Horst Gundlach. Bern; Stuttgart
- LIEGLE, LUDWIG (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten -
Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin, S. 11-25
- LIPPITZ, WILFRIED (1983): Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs für eine praxisnahe Theorie. Exemplifiziert an Deutungen
des Zeiterlebens und -verstehens von Kindern. In: Neue Sammlung, 23, S. 240-254
- MEYER-DRAWE, KÄTE (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.):
Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein Ts., S. 19-
45
- MEYER-DRAWE, KÄTE (1984 b): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer Theorie der Inter-Subjektivität. München
- MEYER-DRAWE, KÄTE (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg
(Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. 2. Band. Baltmannsweiler, S. 85-98
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG/MINISTERIUM FÜR GENERATIONEN, FRAUEN, FAMILIEN UND INTEGRATION DES LANDES
NRW (MSW/MFFGI NRW) (2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10
Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in NRW. Entwurf. Online-Publikation,
http://www.bildungsgrundsätze.nrw.de/fileadmin/dateien/Bildungsgrundsätze_fuer_den_Elementar-_und_Primarbereich.pdf, Stand:
01.05.2011
- MOLLENHAUER, KLAUS (1998): Was heißt "Sozialpädagogik" [1966]. In: Thole, W./Galuske, M./Gängler, H. (Hrsg.): KlassikerInnen der
Sozialen Arbeit. Neuwied; Kriftel, S. 307-320
- PATOČKA, JAN (1991): Die Bewegung der menschlichen Existenz. Phänomenologische Schriften II, hrsg. von Klaus Nellen, Jiří Němec und Ilja
Srubar. Stuttgart
- REGGIO CHILDREN (2002): Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim; Berlin; Basel
- ROMBERG, JOHANNA (2002): Aufbruch mit Null - Ein etwas anderes Vorwort. In: Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Forscher,
Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim; Berlin; Basel, S. 9-28
- STIEVE, CLAUS (2003): Vom intimen Verhältnis zu den Dingen. Ein Verständnis kindlichen Lernens auf der Grundlage der asubjektiven
Phänomenologie Jan Patockas. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe. Würzburg
- STIEVE, CLAUS (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München
- STIEVE, CLAUS (2010): Bewegte Bewegter - Bildung in früher Kindheit aus phänomenologischen Perspektiven. In: Schäfer, Gerd E./Staege,
Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin, S. 131-146
- WHALLEY, MARGY U.A. (2008): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das "Early Excellence"-Modell in Kinder- und Familienzentren. Mit einer
Einleitung von Annette Lepenies. Berlin [2001]
- WINKLER, MICHAEL (1996): Erziehung. In: Krüger, Heinz H./Helsper, Werner(Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der
Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 53-69