

Grundlagentexte Pädagogik

Gerd E. Schäfer

Bildungsprozesse im Kindesalter

Selbstbildung, Erfahrung und Lernen
in der frühen Kindheit

5. Auflage

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Schäfer, Bildungsprozesse im Kindesalter, 5. Auflage

ISBN 978-3-7799-2185-1 © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2185-1>

Leseprobe aus: Schäfer, Bildungsprozesse im Kindesalter, 5. Auflage

ISBN 978-3-7799-2185-1 © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2185-1>

Ausgangspunkte

1. Dimensionen frühkindlicher Bildung

1. Zur Situation der frühkindlichen Bildung

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

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

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

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

2. Ein erfahrungswissenschaftlicher Zugang zum Bildungsbegriff²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Prozesse der Selbst-Bildung

3.1.1 Auftauchendes Selbst

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2 Selbstabgrenzung innerhalb kommunikativer Beziehungen

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

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

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

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

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

– Homöostatische Kontrolle

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

– Verlängerung der Aufmerksamkeit

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

– Erprobung der Grenzen

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

– Entwicklung der Selbständigkeit

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

heraus beeinflussen und kontrollieren kann“ (BRAZELTON/CRAMER 1991, S. 143).

Die aufkeimende Selbständigkeit zeigt sich auch darin, dass das Verhalten des Säuglings immer weniger vorhersagbar wird. Während bis zu diesem Zeitpunkt die Führung in diesem Interaktionsgeschehen mehr auf der Seite der Erwachsenen lag, indem sie dem Säugling entgegenkamen, übernimmt dieser nun zunehmend dadurch die Regie, dass er immer erkennbarer seine augenblicklichen Interessen kundgibt.

Die Aktivität des Säuglings ist also von Anfang an eingebettet in ein Feld, das sich auf die spezifischen Kommunikationsmöglichkeiten des Säuglings intensiv einstellt. Man kann diese als eine Sprache des Körpers und seiner Gesten bezeichnen. Es bedarf also eines Anpassungsprozesses auf Seiten der Erwachsenen an diesen präverbalen, in weiten Teilen körperlichen Dialog sowie einer Zeit des Lernens, um die Signale für das individuelle Kind richtig zu deuten. Diese Art der präverbalen Kommunikation wird im Leben der Erwachsenen in der Regel nicht beachtet oder besonders gepflegt. Für die Person, die sich auf den Kommunikationsprozess mit dem Säugling einlässt, bedeutet dies, zeitweise die vertrauten Bahnen der erwachsenen Kommunikationsweisen zu verlassen, sich seiner eigenen Körpersprache zu erinnern (die dem Kind im Erwachsenen ja noch vertraut sein dürfte) und diese für den Kommunikationsprozess mit dem Säugling zu nutzen.⁵ Für den Außenstehenden entsteht dadurch der Eindruck einer Art „*symbiotischer*“ Beziehung zwischen Säugling und Pflegeperson, der man nicht oder nur schwer beitreten kann. Umgekehrt mag die Mutter das Gefühl einer gewissen Absorption von der Welt der täglichen Realitäten empfinden. Diesen Zustand der besonderen Einstellung auf diese nichtverbalen Kommunikationsweisen mit seiner partiellen und vorübergehenden Ausklammerung der Notwendigkeiten der Alltagswirklichkeit hat WINNICOTT (1956) „*primäre Mütterlichkeit*“ genannt – wohl wissend, dass dieser Zustand auch den Vätern erreichbar ist.

Kommunikation beginnt also nicht erst mit der Sprache. Man wird den präverbalen Dialog, der über die Sprache des Körpers mit der Geburt einsetzt, als das Feld betrachten müssen, aus dem heraus sich auch der Gebrauch der Sprache entwickelt (vgl. zusammenfassend PAPOUŠEK/PAPOUŠEK 1989)

3.1.3 Abgrenzung aus dem Phantasieraum

Ich werde w.u. (vgl. Kap. 4 und 5) in Anlehnung an MANNONI (1972) und BRAZELTON/CRAMER (1991) von einem durch die Phantasien der Erwachsenen vorstrukturierten Raum sprechen, in den das Kind hineinwächst. In diesem Phantasieraum ist ein imaginäres Kind bereits gegenwärtig, noch bevor es geboren wurde. Diese Phantasien richten Erwartungen an das Kind, die z.T. den unerfüllt gebliebenen Wünschen der Erwachsenen entspringen. Durch sie wird

5 Dem nicht mit dem Kind identifizierten Außenstehenden erscheinen die Handlungen und Kommunikationsweisen der Mütter dabei selbst leicht als „kindisch“.

die Wirklichkeit gefärbt, welcher der Säugling begegnet. Dies ist für den Bildungsprozess insofern bedeutsam, als das Neugeborene ja nicht einfach auf eine so oder so strukturierte Wirklichkeit trifft. Gerade weil die Umwelt von der Aktivität des Säuglings nur dann erreicht wird, wenn diese ihm – wie bereits beschrieben – entgegenkommt, begegnet er immer einer interpretierten Umwelt, einer Umwelt, die ihm anempfohlen oder entzogen wird, der er sich ausgesetzt sieht oder von der er umhüllt wird, die seine Wünsche vergrößert oder verkleinert. Er trifft auf eine Wirklichkeit, die schon immer mit den Wünschen anderer legiert ist.

Dieser Phantasieraum endet jedoch nicht bei den Wunschvorstellungen der Eltern. Diese sind selbst wiederum hineinverwoben in soziale und historische Prozesse, die Ausdruck der Vorlieben wie auch der unterdrückten Möglichkeiten einer Kultur sind. Der Säugling, der vor Jahren nach einem rigiden Vier-Stunden-Rhythmus gefüttert wurde, verstrickte sich nicht nur mit den Phantasmen einer ängstlichen Mutter, sondern ebenso mit denen einer Gesellschaft, die über die Konventionen solcher Praktiken die Vorstellung von einem Säugling, der zu zähmen sei, bestätigte und beförderte.

Selbständig werden heißt, auch aus diesen Phantasmen der anderen heraustreten, um nicht deren Wünsche zu leben, sondern eigene zu entwickeln, die in eigene Phantasien und Realisierungsvorstellungen einmünden.

3.2 Prozesse bildenden Lernens

3.2.1 Der kompetente Säugling

Die moderne Säuglingsforschung hat uns den „kompetenten Säugling“ (DORNES 1993) beschert.

Gemeint ist damit, dass der Säugling mit einer Vielzahl von Strukturen und Kompetenzen das Licht der Welt erblickt, die es ihm erlauben, in einer auf ihn abgestimmten Umgebung von Anfang an aktiv Beziehungen zu seiner Umwelt aufzunehmen.

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

Kinder differenzieren Farben bereits ähnlich wie Erwachsene. Auch wenn dieses Unterscheidungsvermögen weiter verfeinert werden kann, ist es in seinen Grundstrukturen bereits beim kleinen Säugling vorhanden (vgl. ebd., S.64). Genauso sind

sie in der Lage, bereits feinste stimmliche Unterschiede – wie den zwischen stimmlosem -p- und stimmhaftem -b- zu registrieren (vgl. ebd., S. 65).

Mit solchen Wahrnehmungsschemata wird der Säugling in die Lage versetzt, von Beginn seines extrauterinen Lebens an seine Aufmerksamkeit auf seine Umwelt zu richten oder sie ihr zu entziehen und damit seinen Kontakt zu ihr zu regulieren. Verschwunden ist damit die Vorstellung vom Säugling, der hinter einer dicken Reizschutzbarriere gleichsam autistisch abgekapselt seine ersten Lebenswochen verbringt – wohlbehütet durch die Mutterpflege – und auf die Entwicklung angemessener Schlüssel zu seiner Umgebung wartet.

Aber, ist mit der Förderung solcher Kompetenzen bereits so etwas wie ein Bildungsprozess beschrieben? Selbst wenn ich die Synästhesie der Säuglingswahrnehmung berücksichtige, reicht mir diese Perspektive – analog zu meinen bisherigen Überlegungen zur Integration komplexer Erfahrungen – nicht aus.

3.2.2 Erfahrungsbildung im Zwischenbereich

Vom Kinderarzt und Psychoanalytiker D. W. WINNICOTT stammt die Vorstellung, dass es zwischen dem, was wir als innere Welt bereits fest in uns tragen, und dem, was an Fremdem aus der Außenwelt auf uns einströmt, ein Zwischenbereich errichtet wird, den er *intermediären Bereich* nennt (WINNICOTT 1973). Während die Dinge der äußeren Welt nach dem Realitätsprinzip behandelt werden (wir versuchen in der Regel, subjektive Anmutungen dabei zurückzuhalten), kann mit den Prozessen der inneren Welt sehr frei nach den Wünschen des Subjekts umgegangen werden (z.B. in Träumen und Phantasien). WINNICOTT hat nun am Beispiel des Spiels gezeigt, dass dieses ein Bereich ist, in dem beides gelten kann: die vom Subjekt unabhängige Eigengesetzlichkeit der Wirklichkeit und die von den Wünschen des Subjekts regulierte Gesetzmäßigkeit der inneren Welt. Dies funktioniert, weil das Spiel zwar äußere Realitäten benutzt, sie aber nicht Wirklichkeit werden lässt. Die So-als-ob-Wirklichkeit kann besser mit den subjektiven Wünschen des Kindes legiert werden als die wirkliche Wirklichkeit. Wenn ein Kind „Unfall“ spielt, dann agiert es zwar analog zu einem Unfall, inszeniert aber in der Regel keinen in der Realität. Indem es dies tut, kann es seine eigenen Phantasmen, Vorstellungen und Wunschwelten mit dieser Quasi-Realität verknüpfen. Das Spiel bildet also einen Bereich zwischen der inneren und der äußeren Wirklichkeit. Es wird so lange gespielt, als unklar bleibt, was hier imaginär und was wirklich ist.

Diese Theorie von einem intermediären Bereich hat für den gegenwärtigen Zusammenhang mehrfach Bedeutung:

(1) Es sind die allerfrühesten kindlichen Spiele der Säuglings- und Kleinkindzeit – darunter u.a. die mit den sogenannten Übergangsobjekten⁶ –, die für die

6 Als Übergangsobjekte werden jene ersten Spielzeuge bezeichnet, von denen kleine Kinder sich nicht trennen, ohne die sie insbesondere nicht einschlafen können, die auch nicht verändert (z.B. gewaschen) werden dürfen. Oft sind sie aus Stoff,

Entstehung und Entwicklung dieses Bereichs zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit bedeutsam sind.

(2) Dieser Zwischenbereich des Spiels bildet nach WINNICOTT den Ausgangspunkt für alle späteren Formen des kulturellen Erlebens und Handelns, die damit auch Produkte jenes Zusammenspiels subjektiver und objektiver Bedeutungsdimensionen sind.

(3) Schließlich wird dieser intermediäre Bereich generell benötigt, wenn Dinge nicht nur eine abstrakte, objektive Bedeutung erhalten, sondern auch *für* ein Kind persönliche Bedeutung erlangen sollen. Deshalb hat dieses Modell vom intermediären Bereich Konsequenzen für alle Lern- und Bildungsprozesse, insofern diese auf subjektive Bedeutsamkeit angewiesen sind. In ihm haben all jene Erfahrungsweisen, Erlebnisse oder Denkformen Platz, die häufig als unsachgemäß aus dem kindlichen Lerngeschehen herausgehalten werden.

Kindliche Bildung hat es daher nicht nur mit der Entfaltung und Unterstützung kindlicher Kompetenzen zu tun. Legt man das Modell vom intermediären Bereich zugrunde, dann entfaltet sich zwischen kindlichen Kompetenzen und Wirklichkeitsanforderungen ein differenzierter Bereich innerer Verarbeitung. In ihm spielen sich nicht nur die Prozesse ab, die nötig erscheinen, um ein sachliches Problem möglichst effektiv zu „erledigen“. Er wird vor allem auch dafür gebraucht, dass Erfahrungen aus der Wirklichkeit zu einem Teil einer persönlichen Geschichte werden können.

Spiel rückt an den ontogenetischen Anfang kindlicher Bildung. Will man sie unterstützen und fördern, muss man vor allem individuell und sozial Gelegenheit zur Entfaltung eines Spielbereichs zwischen innerer und äußerer Realität geben.

3.2.3 Der noch nicht kompetente Säugling

Die bisherige Perspektive meiner Überlegungen zu kindlichen Bildungsprozessen reicht jedoch noch nicht weit genug. Sie berücksichtigt nur die Momente guten Gelingens und nicht die der Grenzen oder des Scheiterns. Nach meiner Meinung gehören zur Bildung von Selbst- und Wirklichkeitserfahrung auch die Erfahrungen von Grenzen, an die man stößt oder die man überwindet, Erfahrungen von Einschränkungen oder Misslingen, aber auch solche von Neuankünften und Vordringen in bislang unbekannte Realitätsbereiche. Ich zähle diese Erfahrungen zu den normalen Erfahrungserfahrungen, die nur unter ungünstigen Umständen in neurotische oder psychotische Prozesse umschlagen. Schließlich stellt jede wirklich neue Erfahrung eine Grenze dar, weil sie über

manchmal nur Stoffzipfel; aber es gibt auch Kinder, die harte Übergangsobjekte wählen. Für das Kind wirken diese Spielzeuge wie ein Pfand der Sicherheit und der Unzerstörbarkeit (weshalb sie eben auch von Erwachsenen nicht verändert werden dürfen).

den bisher vertrauten Erfahrungsbereich in Dimensionen hinausführt, für deren Bewältigung noch keine geeigneten Strukturen vorhanden sind.

Von solchen Prozessen erhalten wir nach wie vor Hinweise aus der klinischen Forschung. Ich plädiere dafür, als dritte, wesentliche Dimension einer Betrachtung frühkindlicher Bildungsprozesse, diese Aspekte des zeitweisen Misslingens und der damit verbundenen Erfahrungen einzubeziehen. Orientiere ich mich dabei an klinischen Forschungen aus der Perspektive der Psychoanalyse, dann werden neue Erfahrungen zuweilen durchaus mit autistisch anmutenden Rückzügen verknüpft oder werden von schizoiden Ängsten (z.B. Verfolgung oder endloses Fallen) oder Erlebnisweisen der Unintegration und Desintegration begleitet (vgl. z.B. WINNICOTT 1962, BION 1990, MELTZER 1988, OGDEN 1989). Kinder drücken diese Erfahrungen oft in mythisch oder märchenhaft anmutenden Bildern aus (vgl. SCHÄFER 1992).

Wenn die psychoanalytisch orientierten Baby-Watchers hier zu einer anderen Auffassung kommen, so liegt dies m.E. an drei Gründen, die ihre Sichtweise zu sehr einschränken:

- Sie beobachten zu wenig diesen alltäglichen Grenzbereich, haben ihr Augenmerk, einseitig und in überzogener Abgrenzung zum Blickwinkel der klinischen Forschung, auf das gerichtet, was der Säugling fraglos kann, und nicht darauf, wie er damit umgeht, wenn ihm Dinge Schwierigkeiten bereiten oder zeitweise misslingen.
- Sie richten ihre Aufmerksamkeit ausschließlich darauf, was das Kind durch neue Entwicklungen gewinnt, und bedenken nicht, dass es auch etwas aufgeben muss, nämlich Zustände bereits erreichter Integration. Eine Synopse der Forschungen der Baby-Watchers und der klinischen Forschung muss also von der Frage ausgehen, wie die Prozesse der Öffnung der kindlichen Erfahrung in Richtung Welt und die Prozesse des Aufgebens früherer Interaktionsformen individuell ausbalanciert werden können.⁷

Ich füge also als dritte Dimension in der Betrachtung frühkindlicher Bildungsprozesse die Erlebnis- und Erfahrungsprozesse ein, mit denen der Säugling seine Grenzerfahrungen strukturiert, und plädiere dabei für eine vertiefte Diskussion zwischen den Baby-Watchers und der klinischen Forschung.⁸

7 Hinzu kommt noch, dass sie sich in ihrer Phänomenologie der umstrittenen Begriffe (z.B. Verschmelzung, normaler Autismus, Symbiose) nahezu ausschließlich auf ihre unmittelbaren Vorgänger/innen wie R. SPITZ 1972, M. MAHLER 1972 oder – in einem weiteren Rahmen auch E. ERIKSON beziehen. Sie nehmen dabei die Deutung solcher oder vergleichbarer Begriffe innerhalb eines anderen Zweigs der Psychoanalyse, der sog. Objektbeziehungspsychologie (die an M. KLEIN, z.B. 1972, anschließt) nicht oder nur am Rande wahr. Aus diesem Blickwinkel der Psychoanalyse hat es diesen passiven Säugling, von dem sie sich absetzen, eigentlich niemals gegeben.

8 Auch das Buch von DORNES (1993), das die Ergebnisse der Baby-Watchers im Zusammenhang bereits vorhandener klinischer Konzepte diskutiert, leidet unter den genannten Einschränkungen des Blickwinkels.

4. Zusammenfassung

Sechs Dimensionen, die auch durch verschiedene erfahrungswissenschaftliche Zugangsweisen erfasst werden können, scheinen mir wesentlich:

- (1) die emotionale Dimension eines sich entwickelnden Selbst;
- (2) die Dimension der Verselbständigung innerhalb eines Dialogs zwischen Kind und Pflegeperson(en);
- (3) die Dimension der Erwartungen und Phantasien von Erwachsenen und Gesellschaft, die den Raum der Wirklichkeit des Kindes strukturieren; sowie
- (4) die Dimension der frühen kognitiven Kompetenzen;
- (5) die Dimension eines intermediären Bereichs;
- (6) die emotionale Dimension der Grenzerlebnisse, des partiellen Scheiterns an, oder des Überschreitens von Grenzen.

Eine Theorie der frühkindlichen Bildung muss alle diese Perspektiven gleichermaßen umfassen. Eine ihrer zentralen Fragen betrifft auch die Art und Weise der Integration so unterschiedlicher Dimensionen.

Die ersten drei Dimensionen, die sich mit der Selbst-Bildung des kindlichen Subjekts durch Selbstabgrenzung aus einem mütterlich-kindlichen Überschneidungsbereich befassen, werden im Teil 1 dieses Buches genauer – und vor dem Hintergrund weiterer Denkmodelle – dargestellt. Den Dimensionen 4 und 5 widmen sich die folgenden drei Teile. Die Untersuchung des intermediären Geschehens bildet dabei den Schwerpunkt dieses Buches. Mit der sechsten Dimension werde ich mich in einer eigenen Schrift beschäftigen; sie wird hier nur am Rande behandelt (SCHÄFER, Lernen als Erfahrung, in Vorbereitung).