

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

		<p>KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.</p>


ALICE SALOMON
HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

 FRÖBEL
Kompetenz für Kinder

 **wiff**
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

ABSTRACT

Eine Pädagogik der Beteiligung muss nicht bloß ethische Forderung bleiben. Sie benötigt praktische Werkzeuge, mit denen sie umgesetzt werden kann. Dazu gehört die Ausbildung von passenden Haltungen, Wahrnehmendes Beobachten und Dokumentation als Werkzeug der Empathie, die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen auf der Grundlage gemeinsam geteilter Erfahrungen, die Unterstützung von Kind-Kind-Beziehungen und der Beziehungen des Teams sowie außenstehender Beteiligter. Damit Beziehungen zum Tragen kommen, brauchen Kinder eine gestaltete Umwelt, die ihre Neugier weckt und ihre Selbsttätigkeit anregt. Was vielleicht wie pädagogische Zurückhaltung aussieht, ist eine pädagogische Aktivität, die einen Raum oder Rahmen schafft, in dem Kinder ihre Aktivitäten erproben und entwickeln können. Sie entsteht aus einer interessierten Teilnahme an dem, was Kinder tun und entwirft daraus Initiativen zur Unterstützung und Herausforderung.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. **Lernen durch Beteiligung**
 - 1.1 *Das doppelte Gesicht*
 - 1.2 *Resonanz*
 - 1.3 *Haltung, die pädagogische Seite der Beteiligung*
 - 1.3.1 *Haltung als Habitus*
 - 1.3.2 *Ausbildung von Haltungen?*
2. **Wahrnehmendes Beobachten und Dokumentieren**
 - 2.1 *Wahrnehmendes Beobachten*
 - 2.1.1 *Wahrnehmung mit doppelter Perspektive*
 - 2.1.2 *Wahrnehmendes Beobachten als Instrument von Empathie*
 - 2.2 *Dokumentationen*
3. **Gestaltung von Beziehungen**
 - 3.1 *Erwachsenen-Kind-Beziehung*
 - 3.1.1 *Bindung und Beziehung*
 - 3.1.2 *Beziehungen modulieren Emotionen*
 - 3.1.3 *Feinfühligkeit und Wahrnehmendes Beobachten*
 - 3.1.4 *Gemeinsam geteilte Erfahrung*

-
- 3.2 *Kind-Kind-Beziehungen*
 - 3.3 *Beziehungen im Team und nach draußen*
 - 3.3.1 *Team*
 - 3.3.2 *Lernende Institution und Vernetzung*
 - 3.3.3 *Verbindungen zur Gesellschaft*
 - 4. Gestaltung von Lernumwelten**
 - 4.1 *Lernumwelten – Gegenstände, Räume, Materialien*
 - 4.2 *Didaktische Möglichkeiten*
 - 4.2.1 *Rahmen*
 - 4.2.2 *Orientierungen eine Didaktik der Kultur des Lernens*
 - 5. Demokratische Erziehung und Bildung**
 - 6. Fragen und weiterführende Informationen**
 - 6.1 *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*
 - 6.2 *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*
 - 6.3 *Glossar*

**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

Notwendigkeit das
pädagogische Repertoire
zu erweitern

1. Lernen durch Beteiligung

Eine Kultur des Lernens ist als Antwort auf zwei Aspekte pädagogischen Geschehens zu verstehen, die impliziten und die expliziten. Traditionell beschäftigt sich Pädagogik, wenn es um Lernprozesse geht, lieber mit bewussten und intentionalen Absichten und Wirkungen. Wenn man jedoch die impliziten Strukturierungen mit bedenkt, muss man das pädagogische Repertoire erweitern und einerseits die Strukturen des Lernfeldes, der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Lernumwelt mit einbeziehen. Andererseits wird man die tiefsitzenden Gewohnheiten und Haltungen mit ansprechen müssen, die ein pädagogisches Handeln auf Seiten der Fachkräfte, jenseits gut gemeinter Absichten, ausmachen. Welche pädagogischen Aufgaben stellen also das wechselseitige Sich-Hervorbringen von Subjekt und Welt, ein Ausdehnungs- und Erfahrungslernen, oder die impliziten Wirkungen soziokultureller Bedingungsmuster und Dispositionen? Vier Antworten werden im Folgenden skizziert: Lernen durch Beteiligung, Wahrnehmendes Beobachten und Dokumentieren, die Gestaltung von Beziehungen sowie die Gestaltung von Lernumwelten.

1.1 Das doppelte Gesicht der Teilnahme

Die Teilnahme am Lebensalltag enthält und formt die Möglichkeiten eines Lernens von Anfang an. Sie hat zwei Gesichter. Zum einen bildet sie den Ausgangspunkt für einen Habitus und eine prärationale erworbene Erkenntnistheorie, wie sie im Theoriebeitrag (Schäfer 2018b) beschrieben wurden. Zum anderen kann Beteiligung aber auch pädagogisch ausgestaltet werden. Eine planvolle Erfüllung pädagogischer Absichten lässt sich allerdings damit nicht umsetzen. Aber als Fundament aller unbewussten und bewussten Weisen, die Welt wahrzunehmen, in ihr zu handeln und darüber nachzudenken, sind die Auswirkungen dieser primären Strukturierungen jedoch größer zu veranschlagen, als alles, was man mit pädagogisch gut gemeinten Absichten zu erreichen vermag.

Beteiligung durch
Explorieren und
mimetisches Mithandeln

Betrachtet man Beteiligung nun unter dem zweiten Gesichtspunkt genauer, dann tritt ein Lernen durch Beteiligung in der frühen Kindheit hauptsächlich in zwei Formen auf: als Explorieren und als mimetisches Mithandeln. Beim *Explorieren* untersucht ein Kind – tastend probierend (Freinet 2000) – eine Sache, mit all den Handlungs- und Denkmustern, die ihm zur Verfügung stehen, seien es innere Verhaltensmuster, äußere Hilfsmittel, Instrumente, oder Werkzeuge, seien es Handlungs- oder Denkmodelle. Man kann hier von Beteiligung an einer Sache mit den Mitteln bisheriger Erfahrungen sprechen. Indem die Dinge explorierend untersucht werden, können sich durch Neukombination auch neue Handlungs- und Denkmuster ergeben.

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

Mitwelt strukturiert die Handlungsmöglichkeiten des Kindes

Beim *mimetischen Mithandeln*¹ übernimmt ein Kind nachvollziehend Handlungsformen von jemand anderem – einem anderen Kind oder einem Erwachsenen – und probiert sie in seiner gegebenen Situation selbst aus. Es erweitert damit sein Handlungs- und Denkrepertoire und kann es auch zu weiteren Explorationen verwenden. In beiden Fällen kommen Kinder zu einem Können und Wissen durch handelnde Beteiligung.

Erfahrungen werden dadurch gesammelt, dass man am soziokulturellen Handeln teilnimmt. Für junge Kinder, deren Beteiligungsmöglichkeiten in Entwicklung sind, *strukturiert die Mitwelt die Handlungsmöglichkeiten* so, dass sie einerseits für das Kind eine wenigstens emotional nachvollziehbare Bedeutung haben, und dass sie andererseits auch im Bereich der individuellen Handlungs- und Denkvoraussetzungen liegen. Auch wenn die kindlichen Möglichkeiten der Teilnahme begrenzt sind, geht es im frühen Kindesalter nicht um eine Vorbereitung auf eine spätere Beteiligung, sondern um eine Beteiligung von Anfang an, eine Beteiligung, die auf die Handlungsmöglichkeiten der Kinder abgestimmt ist. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, können Kinder nicht mit ihren Möglichkeiten teilnehmen.

Für ein Beteiligungslernen müssen also die Möglichkeiten des Kindes, die zwischenmenschliche Kommunikation und die Rahmung der Handlungssituation so miteinander abgestimmt sein, dass ein Kind sie mit seinen Eigenmitteln bewältigen kann.²

1.2 Resonanz

Durch Resonanz beteiligt sich der Erwachsene

Die Beteiligung der Kinder ist jedoch nur eine Seite, Resonanz die andere. Resonanz ist – obwohl auch dies – mehr als eine Antwort des Erwachsenen auf das, was ein Kind tut. Sie verwirklicht nämlich die umgekehrte Form der Beteiligung, nämlich die des Erwachsenen am Handeln und Denken der Kinder. Ihr Kern besteht in einem Wahrnehmen der Kinder mit allen Mitteln, vor allem dem der Empathie. Das meint, dass man sich an ihre Stelle versetzt, versucht nachzuempfinden, was sie spüren, fühlen oder denken könnten, und ihnen dies zurückspiegelt.³

Zuweilen hält Resonanz aber auch den Kindern den Rücken frei, ihre inneren und äußeren Prozesse so zu Ende zu bringen, dass sie diese selbst bewältigen und sich von ihnen ablösen können.

1 Lernen am Modell“, Bandura 1976; Gopnik, Meltzoff & Kuhl 2006, haben auf die frühe Fähigkeit des Säuglings zur Imitation hingewiesen. Mit den Spiegelneuronen hat man versucht, dafür eine neurobiologische Grundlage zu finden (einführend Bauer 2006). Gebauer & Wulf 1992, haben die kulturhistorischen Grundlagen dargestellt.

2 Vgl. w.u. der Gedanke der „Rahmung“.

3 Vgl. auch Wahrnehmendes Beobachten als Instrument von Empathie, w.u.

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

Resonanz hat also wenigstens drei Bedeutungsdimensionen: Erstens ein Zuhören als einführendes Wahrnehmen, zweitens ein Antworten und drittens die Freigabe eines vom Erwachsenen geschützten Raumes, in dem ein Kind im eigenen Rhythmus einer Sache nachgehen kann.

1.3 Haltung, die pädagogische Seite der Beteiligung

1.3.1 Haltung als Habitus

Haltung als verinnerlichte, verfügbare Verhaltensweisen

Implizite Lernsituationen werden nicht durch bewusste Absichten, sondern durch Haltungen pädagogisch strukturiert. Der Begriff der Haltung wird hier nicht mit einem moralischen Kontext verknüpft, sondern erfasst Verhaltensweisen, die so verinnerlicht sind, dass sie spontan zur Verfügung stehen, wenn sie in einer Situation benötigt werden. Dafür greift der Begriff der Routinen zu kurz, denn Haltungen umfassen nicht nur eingeübte Handlungsabläufe. In ihnen sind auch sensorische Sensibilitäten, ästhetische Gestaltungsformen, soziale Beziehungsmuster sowie subjektive Wertvorstellungen und Überzeugungen aufeinander abgestimmt. Aus dieser Perspektive meint der Begriff der Haltung etwas Ähnliches wie der des Habitus: Ein Ensemble sozial abgestimmter Bewertungen, Einstellungen, Sicht- und Verhaltensweisen, das praktiziert, aber nicht hinterfragt wird, und das als Disposition zur Verfügung steht, wenn es durch bestimmte Situationsmuster ausgelöst wird.

Reflektierte Spontanität ist gefragt

Wenn es um einen pädagogisch gestalteten Alltag geht, an dem sich die Kinder beteiligen, stellen sich neue pädagogische Aufgaben: Die Gestaltung von Beziehungen im täglichen Miteinander; die Gestaltung von anregenden Sachumwelten, in denen Kinder tätig werden können; eine Alltagskommunikation, in der die Kinder zu Wort kommen; und eine Aufmerksamkeit für die Art und Weise, wie sich Kinder individuell und sozial beteiligen. Der Umgang damit muss in einer professionellen Haltung so verinnerlicht und vertieft sein, dass er im Kindergartenalltag ohne weitere Vorbereitung, also spontan, zur Verfügung steht. Das bedeutet, dass sich neben dem, was durch professionell geklärte Absichten erreicht und mit kritischem Wissen hinterfragt werden soll, ein professioneller Habitus oder eine Haltung zu entwickeln sind, welche eine implizite und unstimmig gewordene Alltagspädagogik zu modifizieren vermögen. Ich habe das an anderer Stelle eine *reflektierte Spontanität* genannt (Schäfer 2011, 292 ff.).

Biografisch erworbene Pädagogik reflektieren

1.3.2 Ausbildung von Haltungen?

Dabei geht es nun nicht einfach darum, wie man einen solchen pädagogischen Habitus findet oder erzeugt, sondern wie man einen verlässt und aus diesem Verlassen heraus einen neuen hervorbringt. Denn jeder Mensch bringt bereits ein pädagogisches Vorverständnis mit, bevor er sich professionell mit Bildungs- und

Erziehungsfragen befasst. Dieses Vorverständnis stammt aus den Praktiken, die man selbst als Kind und Aufwachsener erlebt hat, aus der Pädagogik also, die man am eigenen Leib erfahren hat. Wenn man diese biographisch erworbene Pädagogik in die professionelle Ausbildung nicht mit einbezieht, wird sie mit neuem professionellem Wissen einfach nur überdeckt. Alte Haltungen können bestehen bleiben und weiterwirken, unabhängig vom professionellen Wissen, insbesondere dann, wenn bewusste Kontrollen nachlassen. Es entsteht eine Spaltung zwischen bewusstem Handeln oder Denken und dem Handeln und Denken aus einem impliziten Habitus heraus.

Auf der anderen Seite reicht es aber auch nicht aus, neue pädagogische Handlungspraktiken kennenzulernen. Denn diese müssten so vertieft werden, dass sie ohne viel bewusstes Nachdenken zur Verfügung stehen. Reicht dafür aus, sie praktisch zu üben, oder muss man nicht – weitergehend – fragen, wie kann eine gegebene Haltung durch neues Wissen und Können so umgearbeitet werden, dass sie als neue Haltung wieder ohne größeres Nachdenken zur Verfügung steht? Was bedeutet es für die fachliche Ausbildung, wenn man sie als Hilfe zu einem biographischen Wandel von pädagogischen Habitus oder Haltungen begreift? Diese Frage muss an dieser Stelle offen bleiben.⁴

2. Wahrnehmendes Beobachten und Dokumentieren

2.1 Wahrnehmendes Beobachten

Kindern als Dialogpartner zuhören

Eine dialogische Kultur des Lernens kann nicht entstehen, wenn pädagogisches Handeln nur die Ansprüche der Kultur, beziehungsweise die ihrer erwachsenen Vertreter, an die Kinder in den Blick nimmt. Denn von einem Dialog kann man nur sprechen, wenn man einem Dialogpartner auch zuhört. Den Kindern zuzuhören ist in einer traditionellen Pädagogik wenig entwickelt. Wenn beispielsweise ein Vermitteln von Kompetenzen als pädagogische Aufgabe formuliert wird, bleiben Kinder im wesentlichen Adressaten, deren Beteiligung sich allenfalls darauf erstreckt, das umzusetzen, was von ihnen erwartet wird. Was sie selbst von der Sache halten, ist nicht Teil eines Dialogs.

⁴ in Team aus WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen hat ein Konzept von Fortbildung entwickelt, das langfristig und zirkulär angelegt ist und auf den biographischen Wandlungsprozess ausgerichtet ist, die Qualitätsentwicklung „SOAL, Kultur des Lernens“ des Hamburger Sozial Alternativen Wohlfahrtsverbandes. Es gibt darüber noch keine Publikation. Materialien dazu sind beim Dachverband erhältlich. Diese Qualitätsentwicklung wurde inzwischen über 15 Jahre erprobt und fortentwickelt und wird derzeit in Tirol, Österreich weiter ausgearbeitet und angeboten. Informationen unter www.weltwerkstatt.de

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen von Gerd E. Schäfer

Da junge Kinder, entwicklungsbedingt, mehr durch ihr Handeln kommunizieren als über die Sprache, braucht man eine Weise multiplen „Zuhörens“, die jegliches Handeln auch als eine Form der zwischenmenschlichen Kommunikation versteht. In diesem Sinne wird in einer Kultur des Lernens das *Wahrnehmende Beobachten* als Weise eines solchen Zuhörens mit allen Mitteln begriffen. Dafür muss der „Zuhörer“ aber auch alle Mittel, die ihm zur Verfügung stehen, einsetzen, d.h. nicht nur zusehen oder zuhören, sondern den Weisen der körperlichen Kommunikation wie Mimik, Gestik, Körperhaltungen; Bewegungen im Raum; den Stimmlagen einer Musik der Sprache; der sensorischen und emotionalen Resonanz des mimetischen Mitvollzugs von Handlungen; sowie der perspektivischen Einfühlung, Empathie, Aufmerksamkeit schenken.

2.1.1 Wahrnehmung mit doppelter Perspektive

Wahrnehmendes
Beobachten als besondere
Weise des Zuhörens

Genauer wird mit Wahrnehmendem Beobachten ein Beobachten mit doppelter Perspektive bezeichnet.⁵ Zum einen wird beobachtet, was im pädagogischen Feld geschieht. Zum anderen wird bewusst wahrgenommen, wie dieses Geschehen auf die BeobachterIn wirkt. Mit dieser Wahrnehmung der Rückwirkung wird die perspektivische Identifikation der BeobachterIn mit den wahrgenommenen Personen und ihren Beziehungen als wesentlicher Teilaspekt einer Beobachtung mit einbezogen.

Es ist immer ein BeobachterIn, die/der beobachtet (vgl. Maturana 1996, 25ff.; Bateson 1982, 42ff.). Man sollte also etwas darüber erfahren, was ein/e BeobachterIn mit seinem spezifischen Blick wahrnimmt. Dazu gehört nicht nur, was er/sie sieht oder hört, sondern auch, welche Empfindungen in ihm/ihr wachgerufen werden und wie er/sie damit umgeht. Auch Wissenschaft beginnt mit der Frage, was nehme ich wahr (vgl. Devereux 2018, 50 f.)? Und – man muss hinzufügen – was möchte ich nicht wahrnehmen (aus welchen Gründen auch immer)?

Beobachtung als
relationales Geschehen

Beobachtung wird daher nicht objektivistisch, sondern als ein relationales Geschehen aufgefasst. Eine objektivistische Auffassung kann Teile der Wahrnehmungen überprüfen; das kann sehr sinnvoll sein. Aber sie muss sich bewusst sein, dass sie weite Wahrnehmungsbereiche – vor allem die Resonanz des Körpers des Beobachters – ausschließt. Damit bleiben wesentliche Wahrnehmungsdimensionen, die im pädagogischen Alltag wirksam sind, unberücksichtigt, Wahrnehmungsdimensionen, die für eine nichtsprachliche Kommunikation eingesetzt werden. Wir erhalten also ein objektivistisch verzerrtes Bild vom pädagogischen Beziehungsgeschehen. Wahrnehmendes Beobachten versucht daher, so gut es eben geht, die spezifischen Blickwinkel individueller Beobachter einzu beziehen und in einem Dialog mit anderen Beobachtern im Team zu relativieren.⁶

5 Ausführlich dargestellt in Schäfer & Alemzadeh 2012. Zur doppelten Beschreibung als Beschreibung von Beziehung vgl. auch Bateson 1982, 165 oder Maturana 1996, 37 ff.

6 Vgl. w. u. „Beziehung im Kindergarten-Team und nach draußen“

2.1.2 Wahrnehmendes Beobachten als Instrument von Empathie

Wahrnehmendes Beobachten verwendet diese doppelte Wahrnehmung von anderen und von sich selbst, um etwas von der Bedeutung der Beziehungen zu erfassen, die das beobachtete Geschehen strukturieren. Dieser Prozess wird auch Empathie genannt. Diese gründet auf einer Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung. Indem man wahrnimmt, was sich dort in der beobachteten Szene abspielt und gleichzeitig dem nachspürt, was dieses Geschehen in einem selbst hervorruft, kann man – probeweise an die Stelle des Kindes tretend – eine Hypothese darüber bilden, was dieses Geschehen innerhalb der gegebenen Beziehung bedeuten könnte. Indem man dann im Rahmen dieser Hypothese handelt gibt man dem Kind implizit zu verstehen, was man glaubt, wahrgenommen und begriffen zu haben. Seine Antwort darauf ermöglicht nun wieder, zu verstehen, ob das Kind sich richtig wahrgenommen fühlt. Dazu muss man allerdings seine Reaktion auf die unterstellte Handlungshypothese ebenfalls beobachtend wahrnehmen und bereit sein, sie gegebenenfalls infrage zu stellen.

Beteiligung des Kindes durch Verständigung

Dieser Abstimmungsprozess in einem Hin und Her zwischen eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen, sowie den expliziten und impliziten Antworten des Kindes, sei *Verständigung* genannt. Sie sichert die Beteiligung des Kindes, auch wenn es selbst noch nicht sagen kann, was es meint und was es will. Wahrnehmendes Beobachten und Verständigung bilden also eine notwendige Einheit. Andernfalls würden PädagogInnen allzu sehr Gefahr laufen, ihre eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen für die des anderen zu halten. Daher braucht es für dieses Wechselspiel Zeit und Raum, wenn die kindlichen Aktivitäten und Interessen in dieses gemeinsame Handeln eingehen sollen. Kinder müssen die Möglichkeit haben, sich auf ihre Weise zu äußern, sonst können PädagogInnen nicht behaupten, dass sie vom Kind als einem eigenständigen Akteur ausgehen. Es kann sich zu diesem Akteur nur entwickeln, wenn es als Akteur vorweggenommen und ihm die Chance gegeben wird, seine Beteiligungsweisen zu zeigen. Die ErziehIn wiederum muss die Weisen kindlicher Beteiligung erkunden und wirksam unterstützen.

Alltägliche Forschungsaufgabe: die Kinder zu enträtseln

Das Kind wird dabei nicht auf ein von vornherein gegebenes Bild festgelegt. Es zeigt sich in jeder Situation als ein – mehr oder weniger großes – Rätsel, das man zu lösen hat (als Subjekt X; vgl. Schäfer 2018b). Ein Bild gewinnen Fachkräfte aus der Menge der Verständigungsprozesse und dies auch niemals endgültig. Selbst wenn sie vorgefertigte – z.B. entwicklungspsychologische – Bilder von ihm hätte, wüsste sie nicht, inwieweit es diesen tatsächlich entspricht. Eine Anthropologie oder Psychologie kann diese Aufgabe der Verständigung daher keinesfalls ersetzen. Es gehört zu den alltäglichen Forschungsaufgaben pädagogischer Fachkräfte, etwas darüber herauszubekommen, wer „ihre“ Kinder sind.

2.2 Dokumentationen

Mit der Dokumentation
Bildungsgeschichten
festhalten

Ein wesentliches fachliches Hilfsmittel für die Sammlung solcher Explorations- oder Bildungsgeschichten⁷ bietet die Dokumentation. Ziel von Dokumentation in diesem Zusammenhang ist das Erzählen von Geschichten, von Ereigniszusammenhängen, die nicht zwingend Erfolgsgeschichten sein müssen. Es sind vielmehr Bildungsgeschichten, von denen die Erwachsenen nicht allzu selten eher überrascht werden, die sie irritieren und zum Nachdenken bringen und die, damit sich ihre Spuren nicht verlieren, festgehalten werden. Es sind aber auch Geschichten, welche die pädagogischen Fachkräfte herausfordern, gemeinsam mit den Kindern nach neuen Wegen oder Antworten zu suchen, für Problemstellungen, auf die sie selbst nicht vorbereitet waren. Indem diese Geschichten dokumentiert und diese Dokumentationen den Kindern vor Augen gestellt werden, bilden sie Ankerpunkte für nächste Schritte.

Nicht nur das Erreichte
sehen

Diese Weise des Dokumentierens hat nichts damit zu tun, das Erreichen irgendwelcher Lernziele zu belegen. Vielmehr sind sie Niederschrift der mäandernden Handlungs- und Denkbewegungen der Kinder. Zusammengefasst haben sie eine vierfache Aufgabe, eine kommunikative, eine differenzielle eine didaktische und eine soziale: Zum einen sind sie Aufzeichnungen dessen, was Fachkräfte bei den Kindern wahrgenommen haben und dienen damit der wechselseitigen Verständigung (kommunikative Funktion). Sodann sind sie Dokumente von Handlungs- und Denkbewegungen der Kinder, welche vor allem Vielfalt, Eigenwilligkeit und Kreativität festhalten (differenzielle Funktion). Als solche schützen sie vor vorschnellen Ergebnisverwertungen. Schließlich dienen sie dazu, Erreichtes festzuhalten, eine Art sichtbar gemachte Denkpause als Gelegenheit, neue Fassetten der Weiterarbeit zu überlegen (didaktische Funktion). Darüber hinaus sind sie auch Grundlage für die Gespräche mit Eltern, die Einblick in das geben, was ihre Kinder in der Kita machen, sowie für die Darstellung der Arbeit der Kita in der Öffentlichkeit (soziale Funktion).

⁷ Es muss darauf hingewiesen werden, dass hier mit dem Begriff der Bildungsgeschichten wohl nicht das Gleiche gemeint ist, wie bei den Bildungs- und Lerngeschichten des Deutschen Jugend Institutes (Leu et al. 2007). Es gibt sicherlich einen vergleichbaren Anspruch auf dialogische Beziehungen. Die Frage ist, wie weit er jeweils in Kommunikation und Beziehung verwirklicht wird. Beim Wahrnehmenden Beobachten geht es aber auch um die Sichtweise einer doppelten Perspektivität. Sodann stehen die variablen Wege kindlichen Handelns und Denkens und ihre interindividuelle Vielfalt im Zentrum (differenzielle Funktion). Wahrnehmendes Beobachten hat ferner eine didaktische Funktion. Wieweit dies alles von den Lerngeschichten geteilt wird, kann bei der augenblicklichen Literaturlage nicht geklärt werden. Zuweilen mutieren Lerngeschichten aber zu Lernerfolgs-Geschichten; das hängt vom Verständnis (oder Missverständnis?) der jeweiligen Fachkräfte ab. Dazu trägt jedoch die vielfach verwendete Struktur der Briefform bei, die sich ausdrücklich an das einzelne, beobachtete Kind wendet und ihm seine Selbstwirksamkeit spiegeln soll. Das Konzept der Lerndispositionen schließlich unterscheidet sich als entwicklungspsychologisches Konzept deutlich vom relationalen und kulturalistischen Hintergrund des Wahrnehmenden Beobachtens.

Auf diese Weise sind die Dokumentationen Quelle und Ergebnis einer Verständigung über Lern- und Bildungsprozesse, die sich im Alltagszusammenhang ergeben, und damit auch eine wiederholte, planmäßige Selbstevaluation der pädagogischen Arbeit.⁸

3. Gestaltung von Beziehungen

Beziehungen im Zentrum pädagogischen Handelns

Beziehungen sind das Zentrum pädagogischen Handelns. In einer Kultur des Lernens sind sie darauf ausgerichtet, Kinder an ihrem sozialen und kulturellen Umfeld zu beteiligen.⁹ Es werden ihnen einerseits Zugänge zu diesen geöffnet. Andererseits werden diese Felder so strukturiert oder gerahmt, dass junge Kinder damit eigenständig explorierend umgehen können (vgl. w. u. Abschnitt 3, Gestaltung von Lernumwelten).

Diese Gestaltung von Beziehungen lässt sich in verschiedenen Dimensionen denken: zu Erwachsenen (Erwachsenen-Kind-Beziehungen), zu anderen Kindern (Kind-Kind-Beziehungen) und zu den Eltern, dem Kita-Team, der Öffentlichkeit und der Gesellschaft (Beziehungen im Team und nach draußen).

3.1 *Erwachsenen-Kind-Beziehungen*

3.1.1 Bindung und Beziehung

Die klassische Bindungstheorie geht davon aus, dass neugeborene Kinder ein Sicherheitsbedürfnis haben, das sie dazu bewegt, aktiv die Nähe einer bevorzugten Person (die Person, die die Mutterfunktion inne hat), zu suchen (vgl. Bowlby 1975; Ainsworth 1983; einführend: Dornes 2000, 37-98). Sie dient ihnen als Sicherheitsbasis. Dieses zwischenmenschliche Bedürfnis kann durch unterschiedliche Beziehungen unterschiedlich reguliert werden. Die sich dabei ergebenden Regulationsformen reichen von einem Gefühl der Sicherheit, über Ambivalenzen, Vermeidungsstrategien bis zu Formen der emotionalen Desorganisation. Das Bindungsmodell postuliert, dass die vorherrschenden Beziehungsformen sich zu einem „inneren Arbeitsmodell“ verdichten, welches die Erwartungen des Kindes auf der Grundlage der tatsächlich erfahrenen Beziehungsqualitäten vorstrukturiert. Es spiegelt auch sein Selbstempfinden und modifiziert die Selbstwahrnehmung.

⁸ Praktische Hinweise zur Durchführung solcher Dokumentationen finden sich in Schäfer & Alemzadeh 2012

⁹ Alemzadeh (2014) hat Formen unterstützender Beziehungen untersucht

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

„Gemäß den Modellvorstellungen bedeutet eine sichere Mutter-Kind-Bindung, an den Erfahrungen des Kindes teilzuhaben und positive Emotionen zu verstärken, unangenehme Emotionen dagegen zu reduzieren. Die Interaktion zeichnet sich dabei durch die kontingente Antwort der Bindungsperson auf die Signale des Kindes aus, die auch die Fähigkeit zur Reparatur besitzt, wenn Missverständnisse und Störungen auftreten“ (Ahnert 2004, 74).

Dementsprechend resultieren unsichere Bindungen aus entsprechenden Begrenzungen der Beziehungsperson, sich angemessen auf die Erfahrungen des Kindes einzulassen und dies emotional zurück zu spiegeln. Dem Sicherheitsbedürfnis kommen also die *Verfügbarkeit* der Mutterfigur und ihre *Feinfühligkeit* entgegen, diese Erfahrungen wahrzunehmen und angemessen handelnd darauf zu antworten.

3.1.2 Beziehungen modulieren Emotionen

Hinter diesen Vorstellungen steht das Denkmodell, dass die Emotionen des Kindes durch die Beziehung zu einer bevorzugten Person, meistens die Mutter, verändert werden. Diese setzt dazu „Kommunikationstechniken, wie Blickkontakt, Gestik und stimmliche Melodik“ ein. „Die emotionalen Zustände des Kindes bilden dabei den gemeinsamen Fokus der Interaktion zwischen Mutter und Kind. Indem sich das Kind seine eigenen emotionalen Zustände durch die Kommunikationstechniken der Mutter modulieren lässt, werden emotionale Prozesse niederer primärer Hirnstrukturen von einem höheren sekundären Mechanismus zunehmend zu differenzierten emotionalen Zuständen ausgearbeitet“ (ebenda, 66).

Vor dem Hintergrund einer psychoanalytischen Säuglingsforschung wird von einer Containerfunktion der Mutter oder ihrer Ersatzperson gesprochen. „Unter Containment wird in der Klein-Bion-Tradition der Psychoanalyse¹⁰ die Fähigkeit der Mutter verstanden, die Affekte des Kindes – insbesondere die negativen – nicht nur zu verstehen und zu beantworten, sondern in ihrer Antwort gleichzeitig so zu verändern, dass sie für das Kind erträglich werden. Containment ist also eine Form der Regulierung negativer Affekte ...“ (Dornes 2000, 76).

**Feinfühligkeit notwendig,
um Affekte zu mildern**

Kindliche Emotionen werden also – bis zu einem gewissen Grad – durch die Qualität der Beziehungen zu ihren bevorzugten Personen reguliert. Abhängig davon, wie diese mit den Emotionen des Kindes umgehen, können jene ihre Gefühle und Empfindungen nicht nur aushalten, sondern auch entlang den gewährten Unterstützungen differenzieren; d.h. sie entwickeln eine mehr oder weniger breite Skala von Empfindungen und Emotionen, die es ermöglicht, ihre

¹⁰ einer Tradition, welche die Psychoanalyse nicht als Triebtheorie, sondern als Beziehungstheorie betreibt

Erfahrungen von sich selbst, von anderen und von der übrigen Welt situationsangemessener und differenzierter zu bewerten. Wie wir alle wissen, versagt uns bei heftigen, nicht regulierbaren Affekten der sprachliche Ausdruck. Das bedeutet umgekehrt, dass eine Regulation von Gefühlen, Empfindungen und Affekten eine Voraussetzung dafür bildet, dass sie im Laufe der Entwicklung auch in sprachliche Kommunikation übersetzt und damit dem Bewusstsein nähergebracht werden können. Entsprechende Entwicklungsschritte einer solchen Mentalisierung in den ersten beiden Lebensjahren hat das Team um Fonagy (Fonagy et al. 2002) genauer untersucht und dargestellt.

Feinfühligkeitsvolle Mutterpersonen werden also die positiven und negativen kindlichen Affekte nicht nur adäquat spiegeln. Sie werden darüber hinaus auf heftige positive Affekte mildernd einwirken (man kann sich auch im Freudentaumel verlieren). Negative Affekte können sie auf diese Weise mit Beruhigung und gegebenenfalls auch Trost verbinden. Dazu müssen sie die Gefühle des Kindes nicht nur miterleben, sondern sie auch – vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen – in ihrer Wirkung einschätzen können. Die eigene Regulation der Gefühle der Mutter bildet somit eine Voraussetzung dafür, die Gefühle des Kindes – gewissermaßen entschärft – in kommunikativen Gesten oder Worten dem Kind zurückzugeben. Damit werden sie aus der Unmittelbarkeit des affektiven Erlebens auf eine Ebene der Kommunikation gehoben. Sie erhalten eine zweite mentale Repräsentation, durch die emotionale Spitzen gemildert werden können.

3.1.3 Feinfühligkeit und Wahrnehmendes Beobachten

Damit wird das Konzept der *Feinfühligkeit* an eine Aufmerksamkeit für das Selbsterleben der erwachsenen Person gebunden. Fonagy (2003; Fonagy et al. 2002) geht „davon aus, dass die kindliche Bindungsqualität eine Funktion des Grades ist, in dem die Eltern sich in die vermuteten seelischen Zustände des Kindes hineinversetzen können und diese Einführung in die ‚körperliche Handreichung übersetzen, die das Kind versteht‘ (Fonagy 1996, 75). „Interaktive Feinfühligkeit ist also in dieser Sichtweise kein rein behaviorales Konzept, sondern das Ergebnis oder Korrelat psychischen Einfühlungs- und Vorstellungsvermögens“ (Ahnert 2004, 54).

An diesem Zitat sind zwei Aspekte wichtig. Zum einen, dass Feinfühligkeit mit Empathie verknüpft wird und folglich mit einer differenzierten Sensibilität für eine stellvertretende Selbstwahrnehmung. Und man muss eine Aufmerksamkeit für die Erinnerung an die szenischen Zusammenhänge hinzufügen, in welche die Emotionen biographisch eingebunden sind. Zum anderen geht es um körper-sprachliche kommunikative Gesten, die das Kind als Antwort verstehen kann. Ein bloßes Verbalisieren würde sein kommunikatives Ziel verfehlen. Beide Aspekte verbinden das Konzept der Feinfühligkeit mit dem in diesem Beitrag kurz dargestellten Konzept des wahrnehmenden Beobachtens: Wahrnehmendes Be-

Selbsterleben der Erwachsenen ist Voraussetzung für Feinfühligkeit

obachten dient als ein Werkzeug zur Differenzierung der Feinfühligkeit im Sinne einer Ausbildung von Fremd- und Selbstwahrnehmung.

3.1.4 Gemeinsam geteilte Erfahrung

Für Dewey ist gemeinsam geteilte Erfahrung die Grundlage der Demokratie als einer Beziehungsform (vgl. Dewey 2011, 121). Erwachsene, die sich verständigen, haben dafür zwei Grundlagen: Eine Basis von Erfahrungen, von der sie sicher sein können, dass andere sie in ähnlicher Weise auch gemacht haben: Autofahren, Frühstück, einen Urlaub buchen, eine Versicherung abschließen. Alles, was zum üblichen Lebensablauf in dieser Gesellschaft gehört, kann man bei Erwachsenen als Erfahrungsgrundlage voraussetzen.¹¹ Man muss sich dann nur noch über das verständigen, was davon eventuell abweicht. Dies erfordert dann die weitere Möglichkeit, dass Erwachsene mitteilen, worum es geht. Beide Möglichkeiten haben die jüngsten Kinder nicht. Beide müssen sie für sich erst entwickeln. Sie tun dies, indem sie in ihrem Alltag Erfahrungen machen und im Laufe der Zeit dafür Wörter finden. Um von diesen Erfahrungen zu wissen, müssen sie daran beteiligt sein.

Geteilte Erfahrung verlangt Dabeisein und Hineinversetzen

An der gemeinsam geteilten Erfahrung¹² seien zwei Aspekte hervorgehoben. Zum einen verbindet sich damit, dass es jemanden gibt, der die Erfahrung mit dem Kind teilt, der also dabei ist, wenn es eine Erfahrung macht; zum anderen gibt dieser Beteiligte dem Kind dazu eine implizite oder explizite Rückmeldung.

Zunächst, Erwachsener und Kind sind in die gleiche Situation verwickelt und der Erwachsene kann miterleben, was das Kind erlebt. Erwachsene wissen nicht, was das Kleinkind erfährt oder was es von dieser Welt mitbekommt, wenn sie nicht in solchen Situationen immer wieder dabei sind. Denn die Möglichkeit, dass sie davon erzählen, gibt es, solange das Kind nicht sprechen kann, überhaupt nicht und dann, eine ganze Weile noch, erst einmal eingeschränkt.

Dialogischer Austausch zum Überprüfen von Erkenntnissen

Die Erfahrungen, die ein Kind dabei macht, erschließen sich Erwachsene dadurch, dass sie sich an die Stelle des Kindes versetzen und zunächst ihr eigenes Erleben befragen, wie es diese Erfahrung einordnen würde. Davon ausgehend lassen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Erleben des Kindes und dem des Erwachsenen untersuchen. Wie Tomasello (2003) ausführlich nachvollziehbar macht, entsteht diese Fähigkeit zur Übernahme einer fremden Perspektive gegen Ende des ersten Lebensjahres. Sie bildet eine Grundlage zwischen-

¹¹ Hengst (2013) nennt dies „differenzielle Zeitgenossenschaft“.

¹² Der hier gebrauchte Begriff der „gemeinsam geteilten Erfahrung“ geht über den Begriff der „gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit“ (u.a. bei Tomasello 2003) hinaus. Er schließt die dialogische Antwort mit ein. Auch geht es um mehr als „sustained shared thinking“ (Sylva, u.a. 2003), nämlich um ein Mitwahrnehmen, -empfinden, -erleben -gestalten und -denken.

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen von Gerd E. Schäfer

menschlichen Verstehens und geht wohl von einer evolutionär erworbenen Fähigkeit zur Nachahmung aus. Das Resultat solcher perspektivischen Einfühlung sind „Theorien“, die sich Menschen uns vom Erleben und Denken eines Anderen machen. Sie können also weder direkt beobachten, noch erfahren, was im Geist eines anderen Menschen vor sich geht, sondern können es nur indirekt erschließen. Wegen der Unsicherheit dieser Erkenntnis müssen sie sie, wo immer es geht, in einem dialogischen Austausch mit ihm überprüfen. Dies meint der Begriff der *Verständigung*. Er setzt auf Seiten der Erwachsenen eine Bereitschaft voraus, sich in den eigenen Annahmen über ein Kind, von diesem irritieren und gegebenenfalls korrigieren zu lassen (vgl. Schäfer 2014).

Kind braucht auch soziale Resonanz

Zum zweiten werden die Qualität dieses Miterlebens und die mehr oder weniger empathische Resonanz des Erwachsenen zu einem konstitutiven Teil dieser Erfahrung des Kindes. Die Erfahrung, die das Kind in diesem Moment mit einem Gegenstand macht, ist nicht nur eine Erfahrung des Gegenstands, sondern eine *Erfahrung des Gegenstands in seiner sozialen Einbettung* durch die Mutter. Die Erinnerung des Kindes an diese Erfahrung wird die soziale Resonanz mit enthalten.

Die Basis frühen Lernens ist also die gemeinsam geteilte Erfahrung, die im normalen Alltag einer Familie häufig gegeben ist. Sie muss dort nicht pädagogisch inszeniert werden. In der Kindertagesstätte allerdings gehört sie zur professionellen Aufmerksamkeit, die dazu dient, Bildungsprozesse der Kinder wahrzunehmen und zu unterstützen.

Eine vertraute Beziehung zwischen einem Kind und einem Erwachsenen, empathisch bei den Unternehmungen der Kinder dabei zu sein und ihnen aufmerksam zuzuhören, gehört zu den pädagogischen Kernaufgaben von Bildung in der frühen Kindheit. Sie bilden einen erlebbaren Überschneidungsbereich zwischen Erwachsenen und Kindern. Dieser wiederum ist Grundlage einer *Verständigung* zwischen beiden und damit auch für die Möglichkeit, dass das Kind, so gut es kann, sich an den gegebenen soziokulturellen Möglichkeiten beteiligt.

3.2 Kind-Kind-Beziehungen

Natürlich werden nicht nur einzelne Kinder beobachtend wahrgenommen. Vielleicht noch wichtiger ist es, das tägliche, mehr oder weniger flüchtige, Zusammenspiel der Kinder untereinander in den Blick zu nehmen.

Kinder brauchen Kinder für gemeinsames Explorieren

So war es für mich selbst ein Aha-Erlebnis, Kinder in der Lernwerksatt Natur[39] dabei zu beobachten, wie sie sich am Teich in nicht erlahmender Geduld gegenseitig zu immer wieder neuen „Versuchsreihen“ des Schöpfens und Gießens mit unterschiedlichsten Materialien und Werkzeugen oder zu „Testreihen“ des Sin-

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

Kooperieren und emotionales Engagement

kens und Schwimmens herausforderten (vgl. Schäfer et al. 2009; Schäfer, Panitz & Kleinow, in Vorbereitung). Es wurde klar, dass Erwachsene weder die Phantasie zu den zahllosen Einzelschritten gehabt hätten, die die Kinder herausfanden, noch die Geduld und Ausdauer, sie mit ihnen durchzuführen. Es wurde deutlich, dass die Kinder ihre Altersgenossen zu diesem Tun benötigten, weil Erwachsene so viele Details übersehen und übergehen, die ihnen für ihre Fragestellungen offensichtlich so wichtig waren, dass sie darüber die Zeit verloren und eine Ausdauer und Konzentrationsstärke aufbrachten, um die man sie beneiden konnte. Sie benötigten ein Mitdenken auf ihrer Ebene des Explorierens, Nachdenkens und Begründens, das ihnen nur die anderen Kinder geben konnten, die u.a. keine naturwissenschaftlichen Erfolgserwartungen mitbrachten, sondern von ihrer eigenen Neugier des Explorierens getrieben wurden. Hier erfüllte sich wirklich der Sinn einer Ko-Konstruktion von Handlungen, Ideen und Problemlösungen auf gleicher Ebene, wie sie nur mit Peers gelingen konnte. Allerdings wurde auch klar, es ging nicht nur um Ko-Konstruktion, sondern mehr noch um *Ko-Operation*, um ein Beteiligtsein über den Kopf hinaus, um ein gemeinsames Gestalten, Phantasieren, um soziale Unterstützung oder Abgrenzung, um emotionales Engagement, die Verwirklichung tief empfundener Überzeugungen und den Ablauf eines Rhythmus, der sein eigenes Ende suchte. Dieses Moment der Engagiertheit (im Sinne des Leuener Engagiertheits-Projekts, o.J.), das Teil jedes wirklich vertieften und kreativen Geschehens ist¹³, geht über das hinaus, was der Begriff Ko-Konstruktion zu fassen in der Lage ist.

Explorierendes Spiel

Diese Beobachtungserfahrungen von kindlichen Tätigkeiten, in denen es schwer ist, zwischen Spiel und neugieriger Exploration zu unterscheiden, haben das Team der Lernwerkstatt bewegt, diesem *explorierenden Spiel* einen besonderen Stellenwert für frühe Bildungsprozesse zuzuerkennen (vgl. Schäfer, Panitz & Kleinow, in Vorbereitung). Es kann über kürzere oder längere Zeitabschnitte andauern, manchmal nur eine Spanne von Minuten, manchmal ein oder zwei Stunden, manchmal dehnt es sich über mehrere Tage, sogar Wochen aus. Wenn es gelingt, die Ideen der Kinder aufzugreifen, zu strukturieren und mit Ideen aus dem kulturellen Wissen zu verknüpfen, können daraus *Projekte* entstehen, die sich überraschend entwickeln und in ihren glücklichsten Momenten, Kinder, ErzieherInnen, Eltern und Menschen im räumlichen Umfeld (wie z.B. HandwerkerInnen oder andere Fachleute) mit einbeziehen. Das gelingt vor allem da, wo man nicht versucht, die Projektideen nach systematischen sachlichen Gesichtspunkten zu strukturieren, sondern entlang von Geschichten, die sich gegenseitig

¹³ Als Auswahl hierzu: Koestler 1966, Csikszentmihalyi 1997; Gardner 1999

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen von Gerd E. Schäfer

hervorbringen.¹⁴ Es sind Geschichten, welche die Kinder zu ihrem gemeinsamen Tun und Denken herausfordern. Erwachsene können umso leichter mit einbezogen werden, je besser sie sich darauf einlassen, in Geschichten zu denken, und nicht in pädagogischen Absichten.

3.3 Beziehung im Kindergarten-Team und nach draußen

3.3.1 Team

Eine Kultur des Lernens braucht ein Team

Eine *Kultur des Lernens* kann niemals von einer einzelnen Person geschaffen werden. Sie muss wenigstens, das ist ihre „Mindestgröße“, Team, Leitung und Träger umfassen und die Eltern einbeziehen. Es bedarf also zunächst einer Kommunikationsstruktur, in der ein Team kontinuierlich an dieser *Kultur des Lernens* seiner Einrichtung arbeitet. Dafür bietet sich als erstes ein regelmäßiges Teamgespräch an, in dem nicht die organisatorischen Dinge im Vordergrund stehen, sondern das, was man an Lern- und Bildungsprozessen der Kinder wahrgenommen hat. Man könnte das *Bildungsgespräche* nennen. In ihnen geht es um die Prozesse, mit welchen sich die Kinder ihre Welten erschließen und welche Wege sie dabei einschlagen. Sie gehen also von den wahrnehmenden Beobachtungen der Kinder aus und dem, was man davon erinnert, oder besser noch, dokumentiert hat.

Bildungsgespräche im Team

Da die Bildungsprozesse der Kinder immer wieder neue Situationen hervorbringen, gibt es einen ständigen Bedarf, sich darüber auszutauschen. Dabei stehen nicht letztgültige Interpretationen im Vordergrund, sondern die Entwicklung multipler Sichtweisen, die sich mehr oder weniger überschneiden. Es ist nicht *eine* Perspektive, die die Richtung vorgibt. Vielmehr entwickeln sich in einer Vielfalt von Wahrnehmungsweisen immer wieder neue Möglichkeiten, die ins Handeln eingebracht werden können. Das Wesentliche an diesen fallbezogenen Bildungsgesprächen besteht in einer gegenseitigen Sensibilisierung für unterschiedliche Lesarten und in der wechselseitigen Unterstützung einer *Kultur des Innehaltens und der Reflexivität* in der täglichen Arbeit.¹⁵ Darüber hinaus wird dieser Spielraum der Wahrnehmung und der Reflexivität im Alltag benötigt, um aus ihm heraus die Gestaltung der nächsten Schritte vorzubereiten, sei es durch die Schaffung geeigneter Lernumwelten, durch Anregungen und Vorschläge zur Weiterarbeit, oder durch differenzierte Schwerpunkte in der Beobachtung des Alltagsgeschehens.

¹⁴ Zwei ausführliche Beispiele einer solchen „unsystematischen“ Projektentwicklung finden sich in Schäfer & von der Beek 2013. Sie führen übrigens viel tiefer in sachliche Einzelfragen hinein, als man es jemals durch einen systematischen Wissensaufbau erreicht hätte. Und sie belegen bestens, dass junge Kinder gründliche DenkerInnen sein können, wenn sie die Geschichten verstehen, aus denen die Problemstellungen hervorgegangen sind. Das Denken in Geschichten scheint eine weitgehend vernachlässigte Dimension frühkindlicher Bildungsprozesse zu sein und verdiente intensive wissenschaftliche Studien (vgl. Nelson 2006)

¹⁵ Vgl. Schäfer 2014 zu einer Pädagogik des Innehaltens

3.3.2 Lernende Institution und Vernetzung

Ein solcher Rückhalt im Team ist notwendig, wenn man sich von den Planungs- und Kontrollvorstellungen einer traditionellen Pädagogik freimachen möchte, die als implizite Pädagogik auch heute noch bis in die fachlichen Ausbildungen hinein bevorzugt werden. Bildungsgespräche bilden den Kern einer *lernenden Institution*, einer Institution und ihrer Teammitglieder, die aus der täglichen Arbeit durch Überraschungen und Fehler selbst immer wieder differenzierte Erkenntnisse über die beteiligten Kinder, ihre Lernwege und Lernvoraussetzungen gewinnen und die ihre pädagogische Arbeit durch dieses Lernen vertiefen und bereichern. Eine lernende Institution muss man als Erweiterung des Beteiligungskonzepts begreifen, das von Wechselseitigkeit getragen wird: der Beteiligung der Kinder am pädagogischen Alltag und der Beteiligung der Fachkräfte an den individuellen und kollektiven Handlungen der Kinder.

Solche lernenden Einrichtungen und ihre Teams profitieren auch vom Austausch der Erfahrungen mit anderen Einrichtungen. Die bisherigen Erkenntnisse sprechen dafür, dass – wo immer das möglich ist – einzelne Einrichtungen versuchen sollten, sich mit entsprechenden anderen zu vernetzen, um sich in Kooperationsbesuchen oder -gesprächen wechselseitig weiter zu entwickeln, oder in gemeinsamen Fragen – beispielsweise gegenüber der Öffentlichkeit, der Kommune oder Verbänden – ihre Interessen zu artikulieren und zu vertreten. Solche Netzwerke sind die Folge davon, dass eine Pädagogik, die sich nicht nur theoretisch zu Wort meldet, sondern Praxis generiert, immer politisch ist, entweder im Sinne der Stabilisierung gegebener Verhältnisse, oder im Sinne der Veränderung von Ansichten oder Konzepten. Gerade unter den gegenwärtigen Bedingungen einer politischen Konjunktur frühkindlicher Bildung, ist es notwendig, die eigene Position begründen und auch nach außen vertreten zu können. Das lässt sich in Netzwerken Gleichgesinnter besser verwirklichen, als auf sich alleine gestellt.

3.3.3 Verbindungen zur Gesellschaft

Die Einbettung der öffentlichen Bildungsdiskussion in den größeren gesellschaftlichen Zusammenhang ist einerseits offensichtlich, andererseits nicht immer leicht nachzuvollziehen. Krautz (2011) hat in seiner Arbeit die Verflechtung von Bildungspolitik und globalisierter Wirtschaft nachgewiesen und dabei die PISA-Studien als entscheidendes Lenkungsinstrument herausgestellt. Gelhard (2012) hat, weiterführend, das Kompetenzkonzept, das diesem Lenkungsinstrument zugrunde liegt, aus seinen historischen Zusammenhängen rekonstruiert und dabei zeigen können, wie sehr seine Voraussetzungen – z.B. der damit verbundene Funktionalismus und seine anonyme normative Struktur, die sich nicht explizit legitimieren muss – gesellschaftlich und individuell eingebettet sind.

Über den Habitus sind diese Voraussetzungen nicht nur breit sozial, sondern auch individuell verankert. Diese Argumentationszusammenhänge können an dieser Stelle nur angedeutet werden.¹⁶

4. Gestaltung von Lernumwelten

Die Bildung des Erfahrungslernens und -wissens stellt die pädagogisch-fachliche Gestaltung frühkindlicher Bildungsprozesse vor die besondere Herausforderung, nicht nur die expliziten Erziehungsbemühungen zu bedenken, sondern die impliziten Strukturierungen und Haltungen mit einzubeziehen. Beteiligung, Wahrnehmendes Beobachten und Gestaltung von Beziehungen waren bisher Antworten auf diese Herausforderung. Ein weitere, die Gestaltung von Lernumwelten, fügt sich diesen an.

4.1 Lernumwelten – Gegenstände, Räume, Materialien

Raum als dritte ErzieherIn

Den Raum als dritten Erzieher zu begreifen, ist einer der Grundsätze der Pädagogik in Reggio.¹⁷ Erste Erzieher wären die anderen Kinder, zweite die Erwachsenen. Räume enthalten sachliche und soziale Botschaften und diese verwirklichen eine implizite Pädagogik, die fachlich zu bedenken ist. Das macht sie zum dritten Erzieher – besser, zur dritten Erzieherin.

Was macht ein Kind in einem nahezu leeren Sandkasten, wenn ihm obendrein keine dazu passenden Werkzeuge zur Verfügung stehen? Was sich in einer solchen „armen“ Umgebung an Lern- und Bildungsprozessen ereignen kann, unterscheidet sich wesentlich von einem Sandbereich, der tief genug ist um zu graben, groß genug um sich frei zu bewegen, mit Werkzeugen ausgestattet (nicht mit dem üblichen Sandspielzeug) um wirklich bauen und gestalten zu können. Was in einer Bauecke geschieht, in der nur 100 Bauklötze zur Verfügung stehen, unterscheidet sich deutlich von dem, was in einem Bauraum mit vielfältigen Baumaterialien in reichhaltiger Auswahl stattfindet. In einem „Forscherlabor“ mit einigen vorweggedachten Experimentvorschlägen ergeben sich andere Prozesse, als in einer Lernwerkstatt Natur in einem reichhaltigen und Kindern zugänglichen Gelände. Selbständige Bildungsprozesse von Kindern kann man nicht unter Laborbedingungen untersuchen, sondern nur im Kontext von entsprechend

¹⁶ Ausführlich dazu vgl. Schäfer 2019b

¹⁷ Mehr dazu unter dem Stichwort „Raum als dritte Erzieher(in)“ in: Lingenauber 2013, 138-146

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

komplex und reich angelegten Lernumgebungen. Entsprechendes gilt für ihre Förderung und Unterstützung.

Fachräume mit Reichlich Material und Werkzeug

Deshalb nimmt das Modell einer Kultur des Lernens auch Abschied von einer Didaktik, die Kinder gruppenweise mit Lernaufgaben versorgt. Stattdessen gibt es auf der Sachebene eine Gestaltung von Fachräumen, die den Kindern reichlich Materialien und Werkzeuge zu unterschiedlichen Sachgebieten zur Verfügung stellen. Diese sind so organisiert, dass sie diese in eigener Regie gebrauchen können.¹⁸ Auch wenn es der Begriff vielleicht nahelegt, sind diese Fachräume keiner Systematik der (schulischen) Fächer nachgebildet, sondern orientieren sich an der Komplexität des Erfahrungslernens. So findet sich der Bereich sprachlichen Lernens keinem Fachraum für Lesen oder Schreiben zugeordnet. Vielmehr geht er vom kindlichen Rollenspiel aus, erweitert dies ins Erzählen von Geschichten und schließt daran die Erfordernisse des Sprechens, Schreibens und Lesens an. Der Raum verbindet also Rollenspiel und Sprache. Zum zweiten sind Sprache und Sprechen keine losgelösten eigenen Lerngebiete. Wenn man spricht, spricht man über etwas, bzw. man muss etwas zum Sagen haben. Die Sprache klebt am sachlichen Interesse der Kinder. Sprechen begleitet ständig das, was Kinder tun und bezieht sich darauf. Ihre Sprache und ihr Sprechen fallen umso differenzierter aus, je differenzierter ihre Sacherfahrungen sind. Insofern hängt die Intensität und Differenziertheit von Erfahrung unmittelbar mit der Differenziertheit des Sprechens zusammen (Sprachförderung im Sinne einer Verbesserung der Artikulation ist keine Aufgabe des Kindergartens, sondern von Logopädie). Wahrnehmendes Beobachten als universelles Zuhören, gemeinsam geteilte Erfahrung und der Austausch von Geschichten sind der Kontext, in dem Begriffe und Ausdrucksweisen gefunden, Satzstrukturen gebildet und durch verständnisvolle Widerspiegelung ausdifferenziert werden.

Thema Sprache

Thema Bewegung

Genauso wenig gibt es einen Turnraum, obwohl ein Bewegungsraum zur räumlichen Basisausstattung gehört. Der Unterschied liegt darin, dass in einem Bewegungsraum keine Turngeräte stehen, sondern Konstruktionselemente, mit welchen sich Kinder Bewegungslandschaften bauen (Bewegungsbaustelle), in denen sie ihr Bewegungsrepertoire, individuell abgestimmt, herausfordern können, eingebettet in Geschichten, die zu den Bewegungsabläufen entstehen. So gibt es Räume, welche die körperlichen Hygieneanliegen mit Körper- und Wasserspielen verbinden, Werkstätten, in denen Welten ohne Phantasiebegrenzung gestaltet werden, oder ein „Restaurant“, das die Kultur des Essens pflegt.

Atelier als Ort der Kommunikation

Der wichtigste Raum jedoch ist ein Atelier als Ort einer Kommunikation mit allen Mitteln. Das Modell einer Kultur des Lernens geht davon aus, dass Menschen

¹⁸ Ausführlich zum Thema Raumgestaltung von der Beek 2006, 2010

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

Kinderzeichnungen sind Gedanken der Kinder, kein Abbild der Wirklichkeit

nicht nur mit der gesprochenen Sprache kommunizieren, sondern mit der Körpersprache und den Sprachen der Sinne. Körper- und Sinnessprachen – ästhetische Sprachen – sind nicht einfach vorhanden, sondern werden ebenso ausgebildet wie die gesprochene Sprache auch. Sie differenzieren sich durch die Materialien, Werkzeuge und Gelegenheiten, die zur Verfügung stehen. Diese ästhetischen Sprachen ermöglichen eine innere Repräsentation der Welt durch Vorstellungen und einen inneren Umgang mit diesen durch Phantasieren, Planen, Vorausschauen, Gestalten, Denken, und dies noch vor der gesprochenen Sprache. In diesem Sinne sind z.B. Kinderzeichnungen nichtsprachliche Gedanken, die sich Kinder über Ereignisse machen (und kein Versuch, die Wirklichkeit abzubilden). Sie gebraucht dazu die medialen Mittel, die in einer Kultur zur Verfügung stehen – Stifte, Farben, Pinsel, Papiere, formbare und feste Werkstoffe wie Ton oder Stein, Konstruktions- oder Naturmaterialien, wertlos gewordene Restmaterialien, aber auch Leuchttische oder elektronische Medien. Töne, Geräusche, Rhythmen, Melodien können ebenfalls zum Medium werden, mit dem etwas artikuliert wird.

Sprechen mit Ästhetischen Mitteln

Diese ästhetischen Sprachen haben sich in unserer Kultur als Sonderbereich der Kunst etabliert und bilden dort eigene Symbolbereiche aus.¹⁹ Doch nicht als Kunst sind die ästhetischen Sprachen für Kinder zunächst wesentlich, sondern als Möglichkeit, die alltägliche Welt mit ästhetischen Mitteln zu erfassen, zu begreifen und zu verändern. Der Begriff der *Ästhetik* meint hier also keine künstlerische Gestaltungstraditionen, sondern den sinnlichen Ein- und Ausdruck, der die Grundlage der Welterfahrung ausmacht²⁰: Wir erfahren diese Welt als allererstes mit den sinnlichen Mitteln und wir können sinnliche Werkzeuge und Materialien benutzen, um diese Erfahrungen zu repräsentieren und damit mehr oder weniger phantasievoll umzugehen. Ihre ästhetische Repräsentation ist die Grundlage allen Denkens. Sie zeigt sich noch in der gesprochenen Sprache, in der viele, inzwischen abstrakt gewordene Begriffe, von Sinneserfahrungen abgeleitet sind (Lakoff & Johnson 1998). Für die Entwicklung dieser vielfachen Möglichkeiten des *Sprechens mit ästhetischen Mitteln* steht das Atelier, in dem es entwickelt und differenziert werden kann.

Kita-Umfeld gehört dazu

Außenräume gehören selbstverständlich ebenso zum Themenbereich einer Gestaltung von Lernumwelten. Sie sollen hier nur erwähnt werden, auch weil die Literaturlage dazu noch ziemlich unentwickelt ist. Eine weitere Weise der Gestaltung von Lernumwelten besteht in der Öffnung der Kita zum lokalen Umfeld des

¹⁹ Vgl. Langers (1984) Begriff der präsentativen Symbolik

²⁰ Das ist ein früheres Verständnis von Ästhetik, das dem griechischen Wortsinn von sinnlicher Wahrnehmung und sinnlicher Erkenntnis entspricht. Baumgarten, auf den solche Diskussionen stets Bezug nehmen, bezeichnet Ästhetik in seinen Vorlesungen von 1750-1758, als „Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis“. Einen Überblick über die Fassetten des Ästhetikbegriffs gibt G. Mattenklott, 2013.

Ortes. Kinder verlassen ihre Einrichtung, streifen durch das lokale Umfeld und entdecken dort Sachfelder und Themen. Von der Reggiopädagogik liegen hierzu eindrückliche Berichte vor (vgl. u.a. Z.B. Reggio Children 2001 a, b, 2012). Dort wurde auch der Gedanke entwickelt, mit den Kindern nicht nur dieses Umfeld in Projekten zu explorieren, sondern auch die Resultate dieser Begegnungen als Werk- und Bilddokumentationen in Ausstellungen oder dem „Remida-Day“ (Reggio Children 2005), in die Öffentlichkeit zu tragen, einem Tag, an dem die Einrichtungen Arbeiten der Kinder in der Fußgängerzone der Stadt präsentieren und dadurch die Resonanz der Passanten erfahren.

4.2 Didaktische Möglichkeiten

4.2.1 Rahmen

Fachkräfte müssen den
Rahmen halten

Eine Darstellung von Projekt- und Werkstattarbeit oder anderen didaktischen Formaten, mit welchen die Möglichkeiten dieser Lernumwelten ausgeschöpft werden, würde den hier gegebenen Raum sprengen.²¹ Es soll lediglich auf eine wesentliche Grundbedingung hingewiesen werden, die verdeutlicht, dass die Gestaltung von Lernumwelten nicht dazu führt, dass sich Fachkräfte überflüssig machen. Neben allem, was in diesem Fachtext bereits über Beteiligung, Beziehung oder Verständigung und die Rolle des Wahrnehmenden Beobachtens angesprochen wurde (vgl. auch Schäfer 2018b), gilt grundsätzlich, dass eine offene Begegnung der Kinder mit gegebenen Lernumwelten diese immer wieder vor die Aufgabe stellt, Umwelten so zu rahmen (framing, Bruner 1997), dass sie für Kinder mit ihren eigenen Mitteln bewältigbar sind. Rahmen heißt auswählen, vor Augen stellen, mit Aufmerksamkeit dabei sein, Selbsttätigkeit herausfordern (und aushalten), mögliche negative Folgen durch emotionale Unterstützung erträglich machen, zu neuen Wegen ermutigen, Sachthemen so einschränken, dass Kinder nicht verwirrt werden, Arbeitsbedingungen schaffen, die ihren Arbeitsrhythmus begünstigen, Resonanz geben, um Arbeitsschritte bewusst zu machen, zur Reflexion anregen, Fragen stellen usw.

4.2.2 Orientierungen einer Didaktik der Kultur des Lernens

Das Feld pädagogisch-didaktischen Handelns in einer Kultur des Lernens geht über ein systematisch geordnetes Zeigen weit hinaus. Es pendelt zwischen zwei Polen, den sachlichen Schwerpunkten und der sachlich-sozialen Unterstützung der Eigenbeteiligung der Kinder. Von Kindern sollte nicht die Flexibilität verlangt werden, den Zielvorstellungen der PädagogInnen „selbsttätig“ zu folgen, sondern die Fachkräfte sollten diese aus den gegebenen Möglichkeiten und Le-

²¹ Ausführlich dazu Schäfer & von der Beek 2013

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

Qualitäten einer Kultur des Lernens

bensbedingungen der Kinder heraus entwickeln. Für diese *Möglichkeitsorientierung* gilt es, einen Rahmen zu schaffen. Sich beteiligen, Innehalten, Zuhören, Mitdenken, Ordnen, Vorschlagen und Verständigung bilden die wichtigsten Orientierungspunkte für diesen Rahmen:

- *Sich beteiligen* steht für eine wechselseitige Teilnahme – der Kinder an der soziokulturellen Welt, der Erwachsenen an der Welt der Kinder
- *Innehalten* für einen Spielraum, in dem sich die Eigeninitiative der Kinder entfalten kann
- *Zuhören* für die Erkundung der Möglichkeiten der Kinder, die dabei entstehen
- *Mitdenken* für die Bemühungen, die Bedeutungen herauszufinden, die Kinder ihrem Tun geben
- *Ordnen* dafür, das gegebene Feld für das Handeln und Denken der Kinder immer wieder überschaubar zu machen
- *Vorschlagen* für Anregungen zum Weiterdenken
- *Verständigung* für das dialogische Prinzip, das diese Perspektiven zusammenhält.

Eine Kultur des Lernens kann entstehen, wenn es gelingt, die sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für ein pädagogisch-didaktisches Handeln zu schaffen und zu sichern, das mit diesen Begriffen umschrieben wird.

5. Demokratische Erziehung und Bildung

Lernen als Individuelle Antwort auf die Umwelt

Wenn es die alltäglichen Erfahrungen sind, welche den frühkindlichen Bildungsprozess tragen, wenn diese Erfahrungen als ein implizites primäres Können und Wissen den expliziten Bildungs- und Lernbemühungen als Grundlage und Orientierung dienen, dann wird damit die Bedeutung früher Erfahrungen für den Bildungsweg unterstrichen. Damit gehen auch die materiellen und sozialen Bedingungen, welche die Möglichkeiten und Grenzen dieses Alltags bestimmen, als konstituierende Bestandteile in diese frühen Erfahrungen ein. So gesehen entwickelt sich der menschliche Organismus als individuelle Antwort auf diese gegebenen Bedingungen. Sie spiegeln ihm, was es heißt, ein Mensch in dieser gesellschaftlichen, sozialen, materiellen und kulturellen Welt zu sein.

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

Welche Beziehungen wollen wir Kindern anbieten?

Deshalb muss sich Erziehung der Frage stellen, mit welcher Art von Menschsein wir einem Neugeborenen antworten wollen. In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, als diese Frage schon einmal bildungspolitisch bedeutsam wurde, war die zentrale Antwort darauf eine antiautoritäre Erziehung, ein Verzicht auf explizite und implizite Formen der Gewalt (Gewalt auch als autoritäre Verfügung). Diese Antwort reicht nicht aus. Es fehlt, was man stattdessen tut. Deshalb sind die Versuche einer antiautoritären Erziehung auch praktisch weitgehend gescheitert. Ein demokratisches Verständnis verlangt nicht nur die Abwesenheit von Gewalt, sondern darüber hinaus eine demokratische Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen von Anfang an und das ist zunächst eine Anforderung an die Erwachsenen. Demokratischen Beziehungen liegt ein Prozess der wechselseitigen Verständigung zugrunde, der sich aller körperlichen, ästhetischen und sprachlichen Formen der Kommunikation bedient. Es geht nicht nur um ein Vermitteln der kulturellen Inhalte und Werte, die Erwachsene für gut und wichtig halten, sondern genauso um Zuhören und Antworten mit allen Mitteln auf das, was Kinder von ihrem In-der-Welt-Sein mitteilen. Es geht auch nicht einfach darum, den Kindern ihre Freiheit zuzugestehen, sondern um eine Verständigung zwischen den Erwachsenen und ihnen. Wird den jungen Kindern dieser Raum zwischenmenschlicher Anerkennung von Anfang an nicht zur Verfügung stellen, dann werden sie auch kaum Selbstvertrauen, Toleranz und Anerkennung entwickeln können, die für einen demokratischen Dialog notwendig sind. Dieser Raum einer *vorwegnehmenden Anerkennung* zum Zwecke der Verständigung wird nicht allein durch die zwischenmenschlichen Beziehungen geschaffen, obwohl sie die Grundlage sind. Sie bedürfen der Unterstützung und Mithilfe von Institutionen, Öffentlichkeit und Gesellschaft, sie bedürfen einer breit in der Gesellschaft verankerten Kultur des Lernens.

Zuhören ist wichtiger als Wissen vermitteln

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Beschreiben Sie die Begriffe Beteiligung und Resonanz mit eigenen Worten. Suchen Sie dafür Beispiele aus Ihren Erfahrungen mit jungen Kindern.



AUFGABE 2:

Erläutern Sie die pädagogische Aufgabe, die Tätigkeit der Kinder zu rahmen. Beachten Sie dabei die Rolle der Empathie.

Wie unterscheidet sich eine Pädagogik der Beteiligung von einer Pädagogik traditioneller Kompetenzvermittlung?



FRAGE 1:

Suchen Sie nach Beispielen, in welchen Kinder gemeinschaftlich ihre Umwelt explorieren. Versuchen Sie zu beschreiben, wie sich die Kinder aufeinander beziehen und auf welche Weise sie zum gemeinsamen Tun beitragen

5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

LITERATUR- VERZEICHNIS

Ahnert (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.

Alemzadeh, M. (2014): *Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Dissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

Bandura, A. (1976): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

Bateson, G. (1982): *Geist und Natur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bauer, J. (2006): *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne.

Baumgarten, A. G. (1988): *Theoretische Ästhetik*. Hamburg: Felix Meiner.

von der Beek, A. (2006): *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

- von der Beek, A. (2010): *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.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Kreativität*. Stuttgart. Klett: Cotta.
- Devereux, G. (2018): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Gießen: Hanser.
- Dewey, J. (2011): *Demokratie und Erziehung* (Hrsg. Oelkers, J.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dornes, M. (2000): *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Fonagy, P. (1996): *Das Junktim in der Kinderanalyse*. In: *Forum der Psychoanalyse*, 12, S. 93-109.
- Fonagy, P. (2003): *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. Stuttgart, Klett: Cotta.
- Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E. L. & Target, M. (2002): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett, Cotta.
- Gardner, H. (1999): *Kreative Intelligenz*. Frankfurt/M., New York: Piper.
- Gebauer, G. & Wulf, Chr. (1992): *Mimesis: Kultur, Kunst, Gesellschaft Broschiert*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gelhard, A. (2012): *Kritik der Kompetenz*. Zürich. Diaphanes.
- Gopnik, A.; Meltzoff, A. & Kuhl, P. (2006): *Forschergeist in Windeln. Wie ihr Kind die Welt begreift*. München: Piper.
- Hengst, H. (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert*. Weinheim Basel: Beltz.
- Krautz, J. (2011): *Ware Bildung*. München: Diederichs.
- Koestler, A. (1966): *Der göttliche Funke*. Bern, München, Wien: Scherz.
- Langer, S. K. (1984): *Philosophie auf neuem Wege*. Frankfurt/M: Fischer.
- Lakoff G. & Johnson M. (1998): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Auer.
- Leu, H. J.; Flämig, K.; Frankenstein, Y.; Koch, S. & Pack, I. (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Leuener Modell des Centrum voor Ervarings Gericht Onderwijs der Kath. Universitat Leuven; in Deutschland vertreten durch das Berufskolleg des Kreises Heinsberg in Erkelenz
- Lingenauber, S. (Hrsg.) (2013): *Handlexikon der Reggio-Pädagogik*. Bochum, Freiburg: Projektverlag.
- Nelson, K. (Ed.) (2006): *Narratives from the Crib; Neuauflage von 1989; Cambridge (Mass.), London. Harvard Univ. Press*. Mattenklott, G. (2013): *Stichwort „Ästhetisch-Aisthetisches Lernen“*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de>. Zugriff am: 3.12.2018
- Maturana, H. R. (1996): *Was ist erkennen*. München, Zürich: Goldmann.
- Reggio Children & Domus Academy Research Center (1998): *children, spaces, relations*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Reggio Children (2001): *Making learning visible*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Reggio Children (2002a): *Alles hat einen Schatten außer den Ameisen*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen

von Gerd E. Schäfer

- Reggio Children (2002b): Schuh und Meter. Neuwied, Berlin. Luchterhand.*
- Reggio Children (2005): Remida Day. Reggio Emilia. Reggio Children*
- Reggio Children (2012): Reggio Tutta – Wie Kinder ihre Stadt ko-konstruieren. Weimar, Berlin: verlag das netz.*
- Schäfer, G. E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung. Weinheim, Basel. Beltz.*
- Schäfer, G. E. (2018a): Körpergeist. In: Brinkmann, M. (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Wiesbaden: Springer. (im Erscheinen)*
- Schäfer, G.E. (2018b): Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtex-te.de/texte-finden/detail/data/kultur-des-lernens-theoretische-grundlagen/>. Zugriff am 5.12.2018*
- Schäfer, G.E. (2019) : Sozioanalyse frühkindlicher Bildung. In: Schäfer, G. E.; Dreyer, R.; Kleinow, M. & Erber-Schropp, J. (Hrsg.): Frühkindliche Bildung? Wiesbaden: Springer, S. 151-180 (erscheint Anfang 2019).*
- Schäfer, G. E. & Alemzadeh, M. (2012): Wahrnehmendes Beobachten. Weimar, Berlin: verlag das netz.*
- Schäfer, G. E. & Beek, A. (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Weimar, Berlin: verlag das netz.*
- Sylva, K. u.a. (2003): The effective provision of pre-school education (EPPE) Project: Findings form the pre-school period. Verfügbar unter: http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_SF_2004_01.pdf. Zugriff am: 3.12.2018.*
- Tomasello, M. (2003): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Suhrkamp.*

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Die folgenden Literaturangaben können, das Verständnis für eine Pädagogik und Didaktik der Beteiligung vertiefen:

- von der Beek, A. (2006, Neuauflage 2014): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar, Berlin: verlag das netz.*
- von der Beek, A. (2010, Neuauflage 2014): Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs. Weimar, Berlin: verlag das netz.*
- Reggio Children (2001): Making learning visible. Reggio Emilia*
- Reggio Children (2002a): Alles hat einen Schatten außer den Ameisen. Neuwied, Berlin: Luchterhand*
- Reggio Children (2002b): Schuh und Meter. Neuwied, Berlin: Luchterhand*
- Schäfer, G. E., Alemzadeh, M. (2012): Wahrnehmendes Beobachten. Weimar, Berlin: verlag das netz*
- Schäfer, G. E., Beek, A. (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Weimar, Berlin: verlag das netz*

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

Zitiervorschlag:

Schäfer, G. E. (12.2018): Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtex-te.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJ