



Leseprobe aus Schenker, Didaktik in Kindertageseinrichtungen,

ISBN 978-3-7799-6136-9

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6136-9)

isbn=978-3-7799-6136-9

**Kersten Reich**

# **Konstruktivistische und inklusive Didaktik in der frühen Kindheit**

In dem einführenden Beitrag sollen wesentliche theoretische Grundlagen und praktische Einsichten zusammengefasst werden, die in der frühkindlichen Erziehung und Bildung eine tragende Rolle spielen. Hierbei wird in vier Schritten vorgegangen: (1) Zunächst wird ein Modell des Lernens aufgezeigt, das erklären hilft, wie Kinder lernen und welche Aspekte und Schritte dabei zu beachten sind. (2) Lernen wird als ein konstruktiver Vorgang der Wirklichkeitserschließung und der Konstruktion von Wirklichkeiten dargestellt, der drei wichtige Seiten enthält: die Konstruktion, die Rekonstruktion und die Dekonstruktion. (3) Worauf sollte in der frühen Kindheit beim Lernen besonders geachtet werden? Hier werden drei Regeln aufgestellt: Vielfalt der Perspektiven, Unterschiedlichkeit der Zugänge, Reichhaltigkeit der Ergebnisse. (4) Abschließend wird aufgezeigt, dass die Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit bereits ein professionelles Verständnis und eine umfassende Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher voraussetzt.

## **1. Ein konstruktivistisches Lernmodell**

In Erziehung und Bildung ist der kommunikationspsychologische Grundsatz: „Es ist nicht möglich nicht zu kommunizieren“ weit verbreitet. Selbst wenn jemand schweigt und scheinbar nicht kommuniziert, dann ist das Schweigen auch schon Kommunikation. Dieser Grundsatz ist wichtig, um zu erkennen, dass kommunikative Prozesse auch scheinbares Nicht-Verhalten einschließen, weil insofern ein solches Verhalten im Kontext einer Kommunikation – hier, wie das Schweigen wirkt – steht. Sehr viel weniger bekannt ist jedoch die folgende Einsicht: „Es ist nicht möglich, nicht zu lernen“. Sie ist für mich der wesentliche Ausgangspunkt eines heutigen Lernverständnisses. Das, was wir Kindern oder Menschen allgemein in ihrer Umwelt an Möglichkeiten des Erfahrens, des Handelns, des Ausprobierens anbieten, das bestimmt, was sie und wie sie lernen können. Dabei hat die Pädagogik – oder, wie sie sich heute nennt, die Erziehungswissenschaft – meist nur die bewusste und vor allem inhaltliche Einflussnahme auf Kinder oder Menschen vor Augen, was man gemeinhin Bildung nennt, aber zum Lernen gehören auch die Beziehungen zu allen Beteiligten, der

Raum, die vorhandenen Gegenstände, Materialien, Zeitansätze, Offenheit oder Geschlossenheit der Situation usw. Wenn ein Kind z. B. schon in früher Kindheit das Smartphone der Eltern bedient oder gar ein eigenes hat, dann strukturiert dies sein Lernen ebenso wie eine fördernde Absicht, die mit Anregungen, Impulsen, Geboten oder Verboten arbeitet. „Es ist nicht möglich, nicht zu lernen“, dies bedeutet dann auch, dass wir eine große Verantwortung für das tragen, was wir räumlich, zeitlich, gegenständlich und mit Personen Heranwachsenden anbieten. Sie können nicht entkommen, sie können sich nicht Nichtverhalten, sondern allenfalls mehr oder minder gesteuerte Vorlieben und Neigungen, Interessen oder Widerstände für oder gegen das entwickeln, was ihnen angeboten wird und was vorhanden ist.

Eine zweite Einsicht ist mit dieser ersten verbunden: „Lernen braucht Zeit, die Eigenzeit der Lernenden aber ist unterschiedlich“. Diese Einsicht ist in einem Zeitalter der Beschleunigung und der Allgegenwärtigkeit von Massenmedien, von schnellen Informationen an jedem Ort und zu jeder Zeit, besonders wichtig. Lernen, das zu Behaltensleistungen und möglichen sachgerechten oder passenden Anwendungen in der Bewältigung der sehr unterschiedlichen Aufgaben im Leben führen soll, lässt sich individuell nicht gleichermaßen beschleunigen, wie es unsere Kultur ansonsten in fast allen Lebens- und Arbeitsbereichen zeigt. Deshalb hat die Lerndauer von der Kindheit bis in das Erwachsenenalter seit dem 19. Jahrhundert immer mehr zugenommen, der Berufseintritt verschiebt sich immer weiter nach hinten, und auch im Beruf oder den unterschiedlichen späteren wechselnden Berufen ist lebenslanges Lernen erforderlich. Es gibt eine Spannung zwischen dem individuellen Lernen und den gesellschaftlich gestiegenen und beschleunigten Lernerwartungen (vgl. dazu einführend z. B. Kalantzis/Cope 2008).

Ein besonderes Problem sind in der Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit heute Eltern, die das Lernen ihrer Kinder unabhängig von den Eigenzeiten des Kindes beschleunigen oder effektiveren wollen. Meist geschieht dies aus der Sorge heraus, dass die Kinder im Konkurrenzkampf die Aufstiegschancen in der Gesellschaft verlieren oder nicht hinreichend nutzen könnten. Eltern verkennen dann leicht, dass ihr eigenes Verhalten mit dazu beitragen könnte, den Stress und die Widerstände in ihren Kindern gegenüber dem Lernen zu erhöhen, was dann zu Resultaten führt, die eher ihren Ängsten und nicht den Möglichkeiten der Kinder entsprechen. Dies gilt insbesondere dann, wenn in einer Wissensgesellschaft ungefragt auf das „notwendige“ Wissen und die Stofffülle gesetzt wird, weil man meint, dass die Kinder dann am besten gefördert werden, wenn sie möglichst viel Stoff verinnerlichen. Aber Lernen funktioniert aus Sicht der heutigen Lernforschung nach einem solchen Modell des „Nürnbergers Trichters“, mit dem man beliebig viel Stoff in Kinder einzufüllen versucht, am wenigsten gut. Dagegen steht ein Lernmodell, das nach aktuellem Wissensstand ganz anders aufgebaut ist. Es geht auf einen Klassiker der inter-

nationalen Lernforschung, John Dewey, zurück, der heute nach den behavioristischen und kognitivistischen Lerntheorien im sogenannten „Konstruktivismus“ herangezogen wird. Alle neueren Lehrwerke der pädagogischen Psychologie heben heute dieses neuere konstruktivistische Bild vom Lernen eindeutig hervor (vgl. z. B. Reich 2012a; Woolfolk 2008; Omrod 2006; Slavin 2006).

Im Jahr 1896 veröffentlichte John Dewey einen Essay mit dem Titel „The Reflex Arc Concept in Psychology“ (EW5, S. 96 ff.). Dies wurde für die Lernpsychologie ein klassischer Text, weil hier ein neues Bild des Lernens begründet wurde, das bis heute seine Bedeutung nicht verloren hat. Der Text gilt als ein Wendepunkt, um den Übergang vom Instruktionslernen mit frontalen und abfragenden Methoden hin zu einem Lernen zu bezeichnen, in dem die Lernenden aktiv beteiligt sind, ihre emotionale Betroffenheit wesentlich wird und ihr Wissen als konstruiert erscheint. Bereits William James zweifelte in seinen „Principles of Psychology“ (1890) eine mechanische Sichtweise auf das Lernen an. Er stellte sich ein Kind vor, das nach einer Kerze greift. Das Kind erblickt die Kerze (Reiz), es greift nach der Flamme (Reaktion), es verbrennt sich die Finger (Reiz) und zieht die Hand zurück (Reaktion). Hier wird bereits deutlich auf die Handlung geschaut. Doch ist dieses Modell nach Reiz-Reaktion, das heute noch von manchen Theoretikern im Lernen vertreten wird, hinreichend? Die Reiz-Reaktion erscheint im Vergleich zu Lernenden, die man in ihren Handlungen konkret beobachtet, immer noch als zu mechanisch. Wir benötigen ein Modell, das der Komplexität des Lernens besser entspricht.

Ein solches, grundlegendes Modell des Lernens will ich in *Schaubild 1* darstellen und nachfolgend näher erläutern.

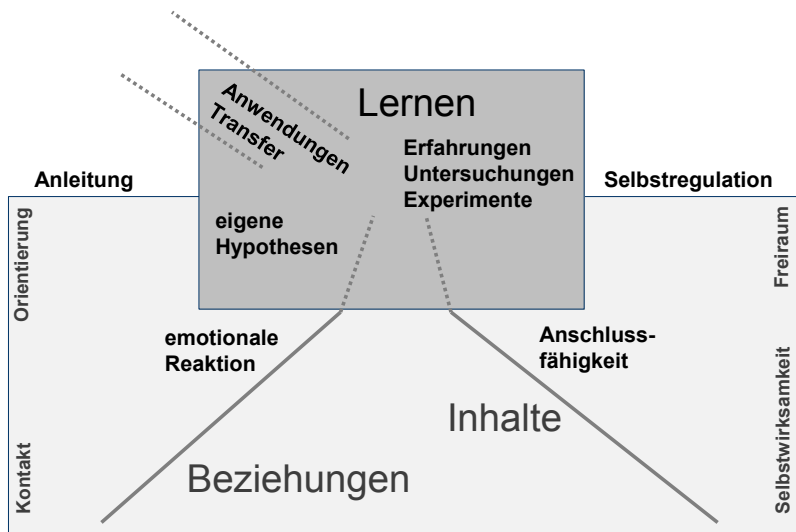


Schaubild 1: Konstruktivistisches Lernmodell nach Reich in Anlehnung an Dewey

Zunächst soll das untere Rechteck symbolisieren, dass es ein weites Feld des Lernens gibt, in dem es nicht möglich ist, nicht zu lernen. Zwar ist auch dieses Feld nicht unendlich groß, weil es nach Situation, in Zeit und Raum, nach vorhandenen Personen und Beteiligten in bestimmten historischen Bedingungen von Kulturen individuell für Lernende immer beschränkt sein wird, aber es ist zugleich auch sehr offen. Vier Rahmenbedingungen sind für dieses weite Lernfeld entscheidend:

- **Kontakt:** Welchen Kontakt findet die Lernende oder der Lerner zu seinem Umfeld, zu seinen Bezugspersonen, zu den vorhandenen Gegenständen, in Zeit und Raum, in der Situation, in der Kultur? Der Kontakt ist die wesentliche Stelle einer Interaktion, einer Rückmeldung, einer Konstruktion des eigenen Selbst in Auseinandersetzung mit dem, was im Lernfeld vorhanden und möglich ist. Evolutiv gesehen sind Menschen so bestimmt, dass sie notwendig diesen Kontakt von den Eltern auf ihre weitere Umwelt nach und nach erweitern, der Kontakt ist der wesentliche Schlüssel zur Welter-schließung, die die Türen öffnet, um eigene und selbstbestimmte Wege gehen zu können. Erzieherinnen und Erzieher sind wesentliche Kontaktpersonen in der frühen Kindheit, die eine Ablösung von den Eltern erleichtern, vermitteln, fördern.
- **Orientierung:** Jedes Lernfeld enthält, so offen es auch sein oder scheinen mag, immer Orientierungen, Wegweiser, Hinweise auf das, was erwartet oder erwünscht wird. Eine Erziehung, die möglichst alle Orientierungen beiseiteschieben will, die auf völlige Freiheit ohne Grenzen der Kinder setzt, führt immer in eine *Überforderung*. Aber umgekehrt ist eine Vorgabe jeglicher Orientierung, ein Festlegen des gesamten Tages nach von Erwachsenen erwünschten Rhythmen und Inhalten ebenso schädlich, um hinreichend Selbstvertrauen und Selbstbestimmung in Kindern heranwachsen zu lassen. Es ist eine Balance aus einer Orientierung zu finden, die einerseits klare Grenzen und Regeln hat – etwa die, dass niemand körperlich oder seelisch durch Handlungen Schaden nehmen soll – und andererseits hinreichend Raum lässt, um das eigene Lernen in Eigenzeiten und an sicheren Orten mit der Möglichkeit eines vielseitigen Wachstums erfahren und erleben zu können.
- **Freiraum:** Das weite Feld des Lernens ist dann weit, wenn es einen Freiraum für eigene Wünsche, Bevorzugungen, Erfahrungen und Erlebnisse lässt, die dem Kind ein Wachstum ermöglicht, das seine Kräfte stärkt, seine Fähigkeiten und Kompetenzen herausfordert, seinem Begehren entspricht, aber auch verdeutlicht, dass jeder Freiraum an die Grenzen jener stößt, die am selben Ort und zu gleicher Zeit ihren eigenen Freiraum beanspruchen. Die größte Gefahr für diesen Freiraum in der Erziehung ist eine *One-size-*

*fits-all*-Vorgehensweise, wie sie erzieherische Institutionen aus Kosten-Nutzen-Überlegungen gerne favorisieren.

- **Selbstwirksamkeit:** In Zeiten autoritärer Unterwürfigkeit, die noch gar nicht so lange zurückliegen, sollten Erziehung und Bildung vor allem das bewahren und pflegen, was durch Traditionen, bewährte Normen und Werte vorgegeben war. Im Übergang von der Moderne in die flüssige Moderne (vgl. Bauman 2000) wissen wir heute, dass gesellschaftlich gesehen zwar noch Werte und Normen vorhanden sind, aber auf der Basis sehr allgemeiner Rechtsvorschriften und von Menschenrechten eine große Vielfalt, ein Durch- und teilweise auch Gegeneinander von Vorstellungen und Erwartungen in der Kultur entstanden ist, dass viele Werte als ambivalent erscheinen lässt. So mag jemand bewusst für die Umwelt eintreten, aber dennoch ein Auto fahren, um nur einen der unzähligen vorhandenen Widersprüche unserer Lebensweise zu nennen. Und da, wo es früher noch ausreichte, sich angepasst in der Welt zu verhalten und sie mehr oder minder zu imitieren, da wird einem heute mangelnde Kreativität vorgehalten. Gerade in Erziehung und Bildung wird meist unausgesprochen erwartet, dass schon kleine Kinder ihre Impulse kontrollieren, von sich aus lernen wollen, die Selbstwirksamkeit des eigenen Lernens stetig verbessern und dabei auch unangenehme Hürden überwinden. Allein aus solcher Selbstwirksamkeit kann dann später auch Stoff gelernt werden, der eigentlich für das angestrebte Ausbildungs- oder Berufsziel als überflüssig oder randständig erscheint. In der Bildung wird vielfach die Durchhaltefähigkeit besonders geprüft. Das abstrakte Wissen zu verinnerlichen, ohne seine Verwendung immer zu durchschauen, ist dabei zum Regelfall geworden. Jede und jeder erscheint als des Glückes eigener Schmied, dies drückt die gegenwärtige Erwartung an die Selbstwirksamkeit aus. In der Lernforschung ist sie heute die höchste Kategorie, die unter allen Umständen angestrebt werden muss (vgl. Hattie 2009). Aber geben wir hinreichend Anregungen, dass alle Kinder sie auch entwickeln können? So verweist Walter Mischel mit seinem berühmten Marshmallow-Test (2015) darauf, dass bereits fünfjährige Kinder, die es gelernt haben, auf den direkten Konsum zu verzichten, wenn sie danach belohnt werden, signifikante Unterschiede zu jenen aufweisen, die ihre Impulse weniger kontrollieren können (vgl. auch Deffner in diesem Band). Korreliert man dies mit späteren akademischen oder beruflichen Erfolgen, dann zeigt sich, dass jene Kinder mit Aufschubleistungen, die sich selbstwirksam belohnen, gegenüber jenen, die alles direkt konsumieren, auch in den späteren Lebenserfolgen gewaltig sind. Die Impuls- und Selbstkontrolle tritt leider deutlich weniger in bildungsbenachteiligten Familien auf, und da sie besonders in früher Kindheit gelernt wird, bedarf es in den Erziehungsinstitutionen auch hier einer Förderung, um mehr Chancengerechtigkeit herzustellen.

Das weite Feld des Lernens steht unter einem Spannungsverhältnis, das ich mit den Begriffen *Anleitung* und *Selbstregulation* benannt habe. Lernende bedürfen der Anleitung, was auch bedeutet, ihnen Zuwendung, Anregungen, ein geeignetes Lernumfeld mit Aufgaben, Impulsen, Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten zukommen zu lassen. Dort, wo diese Anleitung fehlt, sei es in bildungsbenachteiligten Elternhäusern oder Kitas, die nicht sorgsam genug die Chancen solcher Anleitung im Sinne *gezielter und nachhaltiger Förderungen* ergreifen, entstehen fast immer Benachteiligungen im individuellen Wachstum. Leider werden diese dann später gerne der anderen Seite des Verhältnisses, der Selbstregulation, zugeschrieben. Hier steht das Individuum in der je eigenen Position mit dem Lernfeld und der vorhandenen Anleitung (oder ihrem Fehlen), um das zu bewältigen, was es selbst und aus eigenen Kräften regulieren kann. Dabei ist diese Selbstregulation immer im Kreislauf ihrer Voraussetzungen gefangen: Was habe ich bereits zuvor gelernt? Was motiviert mich? Wie setze ich mich durch? Wie halte ich durch? Wie überwinde ich Frustrationen? Wie baue ich Interessen und Neigungen auf? Warum begnüge ich mich nicht mit einfachen Erfolgen? Die Chancen, solche Voraussetzungen umfassend zu entwickeln, sind in Elternhäusern allerdings sehr unterschiedlich gegeben, weshalb Kitas und Schulen wesentlich im Rahmen ihrer Möglichkeiten zum Ausgleich beitragen können und müssen.

Wenn Lernende vom weiten Feld des Lernens in das engere Feld aufsteigen wollen oder mit Schuleintritt müssen, dann ist der Weg in dieses Feld zunächst durch Beziehungen und Inhalte bestimmt. Dabei gilt für eine konstruktivistische Lerntheorie die Einsicht, dass *Beziehungen immer Vorrang* haben. Aus der Lernforschung wissen wir hinlänglich, dass insbesondere Kinder vor allem für ihre Bezugspersonen lernen, d. h., dass die Lerngegenstände, die sie bevorzugen und die Lernwege, die sie unternehmen, sehr stark von den Beziehungen, die ihnen angeboten werden, abhängig sind. Oberstes Ziel einer pädagogischen Betreuung in der frühen Kindheit ist es deshalb, eine sehr gute Beziehung zu den Kindern zu führen, die durch Nähe, Offenheit, Vertrauen, Freundlichkeit, ermutigendes Verhalten, Humor, bei gleichzeitiger Grenzziehung gegenüber unerwünschtem Verhalten, geprägt ist. Da die Sympathien zwischen Menschen nicht durchgehend planbar sind, ist es zudem günstig, wenn mehrere Bezugspersonen zur Auswahl stehen, sodass die Erwartungen und Wünsche nicht von vornherein allzu sehr begrenzt und enttäuscht werden. Insbesondere der überproportionale Anteil von Frauen in Erziehung und Bildung ist hier ein Nachteil in der Angebotsbreite, da dadurch Kindern beiderlei Geschlechts männliche Bezugspersonen fehlen (vgl. Brandes in diesem Band).

In der deutschen Gesellschaft ist der Druck auf eine möglichst umfassende inhaltliche Auslegung der Bildung traditionell besonders groß. Dies ist sowohl angesichts der bevorzugten inhaltlichen Stoffgebiete als auch deren Menge ein großes Problem. Die Inhalte im Schulsystem sind sehr stark von den Schulfä-

chern und den sehr großen Wissensvorräten in den Fachwissenschaften bestimmt, dabei kommen dann lebensweltliche oder übergreifende Themen (wie z. B. der Umgang mit Geld, Gesundheit, Umwelt, Ernährung usw.) entschieden zu kurz (vgl. dazu auch Booth in Reich 2012b). In der frühen Kindheit gestehen wir den Kindern theoretisch meist noch zu, nach ihren Interessen zu fragen und auf ihre Wünsche einzugehen, dennoch ist auch hier, z. T. bedingt durch die Bildungs- und Erziehungspläne, Projekte usw. das sogenannte „Fächerdenken“ bereits anzutreffen. Je höher die Schulleiter beschriftet wird, desto eingeschränkter werden die Freiheiten. Deutschland ist dafür international bekannt, dass es sehr viel mehr Stoff in die Pipeline Schule pumpt, als andere Länder. Zugleich wissen wir durch internationale Schulleistungstests, dass dabei keineswegs mehr an Kompetenzen herauskommt.

Bereits John Dewey führte sowohl die Situation, als auch den Kontext der Lernenden in das Lernen ein, was zu einer grundsätzlich anderen Sicht auf das Lernen verhalf. Zur Erklärung des Vorgangs wählte er fünf berühmt gewordene Lernschritte aus, die im Lernen auftreten. Ich stelle sie vereinfachend an einem Beispiel dar, das die weiter oben schon erwähnte Kerze aufnimmt, und beziehe sie anschließend auf mein Schaubild (vgl. auch Hickman/Neubert/Reich 2004, S. 5 f.):

1. **Emotionale Reaktion:** Ein Kind, das sich in einem Zustand des Gleichgewichts befindet, also z. B. gerade am Tisch sitzt, sieht eine Kerze auf dem Tisch, die flackert, weil es seinen Arm in der Nähe der Kerze bewegt hat. Das erscheint ihm als unerwartet. Es ist neugierig, was es mit diesem Flackern auf sich hat. Die Situation ist instabil geworden, und diese Instabilität löst eine emotionale Reaktion aus. Dieser Prozess wird aus konstruktivistischer Sicht auch als Verstörung (Perturbation) bezeichnet.
2. **Definition des Problems:** Das Kind versucht nun die Situation zu stabilisieren, indem es bereits durch frühere Erfahrungen Erlerntes anwendet – die neue Situation will erkundet werden, wie schon andere zuvor. An dieser Stelle des Lernvorgangs erfolgt hier eine gedankliche Reaktion.
3. **Hypothesenbildung:** Nachdem die Situation nun als etwas definiert worden ist, das erkundet werden muss, wendet das Kind eine ihm bereits vertraute Methode an: Es greift nach der Kerze.
4. **Testen und Experimentieren:** Mit diesem Griff nach der Kerze probiert es eine naheliegende Lösung aus, denn auch in der Vergangenheit hat es nach Gegenständen gegriffen, um sie näher kennen zu lernen. Diesmal aber ist das Ergebnis des Versuchs, diese vertraute Lösung anzuwenden, ein verbrannter Finger.
5. **Anwendung:** Sofern der Verbrennungsschmerz stark genug ist, um das Kind von einer weiteren Untersuchung der Kerze abzuhalten, hat es den Lernkreislauf abgeschlossen. Es kennt nun die Wirkung von Flammen auf



Finger und hat damit sein Wissen von der Welt durch einen neuen Anpassungskreislauf erweitert. Die Problemsituation hat sich aufgelöst und das Kind hat wieder einen Zustand des Gleichgewichts erreicht. Glücklicher mag das Kind sein, das dies bei einem anderen Kind beobachtet hat. Es kann in der Hypothesenbildung vom Schmerz des anderen Kindes auf Gefahren schließen und den eigenen Griff in die Flamme vermeiden.

Für Dewey ist hier das Lernen, genau wie später für Jean Piaget, keine mechanische Abfolge von Reflexbögen, sondern vielmehr ein Kreislauf aus Gleichgewicht, Ungleichgewicht und wiederhergestelltem Gleichgewicht. Das lernende Kind wird dabei aktiv gesehen, denn erst seine emotionale Reaktion, verbunden mit intrinsischer Motivation, führt überhaupt dazu, dass es Erfahrungen machen will. Solche Erfahrungen sind durch und durch konstruktiver Natur – dies gilt für Dewey wie später für Jean Piaget oder auch Lev Wygotsky (vgl. Brandes in diesem Band). Mit konstruktiv ist aber keine Beliebigkeit gemeint, sondern ein je subjektiver Weg, der oft ähnliche Verläufe von Erfahrungen zeigt (bei Flammen verbrennen wir uns alle die Finger, wenn wir nicht aufpassen), aber zugleich unendliche Abwandlungen und subjektive Deutungen ermöglichen kann. So wird beispielsweise die Neugierde gegenüber der Flamme bei Kindern ebenso unterschiedlich sein, wie der empfundene Schmerz der Verbrennung oder die Bereitschaft von den Erfahrungen anderer zu lernen (vgl. weiterführend Reich 2012a).

Beziehen wir jetzt diese Einsichten auf das Lernmodell. Wenn ein Eingang in das innere und damit engere Lernfeld gefunden werden soll, dann sind zwei Voraussetzungen entscheidend:

- **Emotionale Reaktion:** Lernende benötigen immer einen emotionalen Zugang zum Lerngegenstand. Diese Erkenntnis hat auch die Hirnforschung mittlerweile erhärten können. Wenn die Lernenden sich nicht angesprochen fühlen, das Problem nicht erkennen, nicht zumindest durch äußere Anreize stimuliert werden, dann wird es für sie überhaupt schwierig, ins engere Feld des Lernens einzutreten. Im glücklichsten Fall können wir dann nur hoffen, dass sie wenigstens für ihre Bezugsperson im Lernvorgang lernen wollen, was durchaus öfter vorkommt als Erzieherinnen und Erzieher denken.
- **Anschlussfähigkeit:** Wichtig sind aber hierbei auch die Vorkenntnisse, die bisherigen Erfahrungen, die bereits gemacht worden sind und die „Zone der aktuellen Entwicklung“ (vgl. Wygotski 1980) bilden. Gibt es hier keine Anchlüsse, z. B., weil die Sprache nicht verstanden wird oder nicht erkannt werden kann, worum es überhaupt geht, dann nützt auch die beste Motivation oder innere Bereitschaft nichts. Die Lernhandlung wird abgebrochen, wenn wir keinen Zugang zu ihren Voraussetzungen bekommen bzw. keine

angemessene Begleitung während des Lernprozesses (vgl. Schenker in diesem Band).

Sind die Lernenden nach positiver Bewältigung dieser zwei Eingangsbedingungen im engeren Feld des Lernens angekommen, dann gilt es, drei weitere Schritte in der Regel zu vollziehen:

- **Eigene Hypothesenbildung:** Ein Problem, eine Aufgabe, eine Situation, die herausfordert, eine Entscheidung, die zu treffen ist, das sind Momente des Lernens, die zunächst eine eigene Hypothesenbildung erforderlich machen. Je nach der Einfachheit oder Schwere des Falls kann eine solche Hypothese sehr schnell, mitunter automatisch, nicht näher reflektiert erfolgen, so wie es die Kerze und die Flamme zeigen, aber sehr oft sind die Lerngegenstände so gestaltet, dass es hier einer Sammlung von Aspekten, einer Liste von Möglichkeiten, eines Nachdenkens über Voraussetzungen und bisherige Lösungen und einer eigenen Strategie zur Lösung bedarf. In Erziehung und Bildung wird diese Phase sehr oft durch die Lehrenden abgenommen, vorgefertigt, was die Lernarbeit zwar vereinfachen mag, aber die Einsicht durch Lernen für die Lernenden selbst erschwert. Statt dann Probleme eigenständig zu lösen, lernen sie vorgegebene Problemlösungen zu übernehmen. Je mehr dies geschieht, umso schwerer wird es, eigenständige, kreative, nachhaltige Lernlösungen in der Breite und Tiefe zu entwickeln. Bereits in der frühen Kindheit sollte damit begonnen werden, diese Phase auch für die Kinder selbst spannend zu gestalten, sie zu eigenen Hypothesen, die sie dann untersuchen können, zu ermutigen, einen forschenden Anspruch zu entwickeln, der sich nicht mit vorgefertigten Lösungen anderer schnell zufriedengibt. Deshalb ist es wichtig, die kindlichen Hypothesen in Form von Bildern, Skizzen, Symbolen bis hin zu Gesprächen, Videos, Schaubildern, Texten – die auch gemeinsam mit Kindern erarbeitet werden können – zu erfassen.
- **Erfahrungen, Untersuchungen, Experimente:** Das eigene Erfahren, das ausgiebige Untersuchen, die Möglichkeit des Experimentierens, das sind Wege, um zu einer (vorläufigen) Lösung zu gelangen. Für den Lernerfolg ist es wichtig, dass es hier tatsächlich zu einem Abschluss kommt, auch wenn dieser vereinfachend sein mag oder nur für bestimmte eingeschränkte Fälle gilt. Die Vereinfachungen und Beschränkungen sollten angesprochen, aber die Lösungen selbst besonders gewürdigt werden. Hier ist es bei komplexen Inhalten besonders wichtig, dass nicht unmögliche Lösungen verlangt werden, weil sie das Alter oder die Vorkenntnisse übersteigen, die „Zone der nächsten Entwicklung“ kann nicht „erzwungen“ werden. Entscheidend ist es, eine forschende Haltung zu entwickeln, die übrigens nicht nur für Wissen jeglicher Art gilt, sondern auch für das soziale Verhalten: Welche Team-

regeln z. B. sind bei uns erfolgreich? Wie können wir Konflikte sinnvoll gemeinsam austragen? usw.

- **Anwendungen, Transfers:** Kitas und mehr noch Schulen bieten viele Lösungen für Probleme als Wissen oder in aufbereiteten Inhalten an, aber deutlich weniger wird darauf eingegangen, was dies dann in der Lebenswelt der Kinder bedeutet, wie es dort zur Anwendung kommt, ob es überhaupt Bedeutung hat. Die Entfremdung des Lernens von der Alltagswelt ist besonders in der Kindheit problematisch, weil sie die Aufmerksamkeit, Wachsamkeit, Wahrnehmung der Umwelt durch die Kinder unterschätzt. Die Überführung von Lernvorgängen in das Erfahren und Erleben über die Bildungsinstitution hinaus ist deshalb ein wesentlicher Schlüssel, um überhaupt im Lernfeld geeignete Inhalte und Situationen auszuwählen, um zu vermeiden, dass die Inhalte überwiegend zu abstrakt sind, dann schnell ins Vergessene fallen und vor allem die intrinsische Motivation der Kinder rapide sinkt.

Es sollte völlig klar sein, dass dieses Lernmodell nicht nur für Kinder, sondern auch für Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen gilt. Wegen der curricularen Ansprüche ist es jedoch deutlich leichter in der frühen Kindheit und auch noch in der Grundschule, den Anforderungen dieses Lernmodells nachzukommen. Schwieriger wird es in den Sekundarschulen mit ihrer inhaltlichen Überlast.

Das von mir vorgeschlagene Lernmodell zeigt bereits im Ansatz verschiedene Möglichkeiten psychologischer Lerntheorien. So werden heute in den Lehrbüchern der pädagogischen Psychologie, der Lerntheorien und des menschlichen Lernens immer wieder Richtungen unterschieden, die wir auf das Beispiel der Kerze rückbeziehen können:

**Behaviorismus:** Der Behaviorismus ist ein relativ einfaches Reiz-Reaktions-Modell, das im Grunde schon hinter die Ausgangsbedingungen nach James und Dewey in ihrem Gedankenexperiment zurückfällt. Insbesondere interessiert sich der Behaviorismus zu wenig für die Kognitionen und Gefühle, die für ihn in einer *Black Box* liegen, sondern favorisiert die Analyse der Konsequenzen von Verstärkern und Verstärkerentzug. Hier wird die Situation nach Reiz und Reaktion beurteilt, wobei der Schmerz so interpretiert wird, dass er dazu führt, dass die Verhaltenswahrscheinlichkeit, das Greifen in eine Kerze, abnimmt. Zwar hat der Behaviorismus insbesondere in seiner Analyse von Verstärkungen und Verstärkungsplänen dazu beigetragen, Lehrende dafür zu sensibilisieren, wie Verstärkungen oder Bestrafungen wirken, aber dabei zugleich immer wieder zu stark zu einer Vereinfachung des Bildes von Lernvorgängen beigetragen. Eine allein auf dem Behaviorismus gründende Lehr- und Lernstrategie in Erziehung und Bildung erscheint deshalb als nicht hinreichend. Auch wenn in den Lehrbüchern zur pädagogischen Psychologie dem Behaviorismus und seinen Konditionierungstypen und Verhaltensumschreibungen ein fester Platz