

Lernen in Situationen

Ich unterscheide zwischen natürlichen und didaktisch inszenierten Situationen und plädiere für eine Orientierung am Lernen in Situationen. Natürliche Lernprozesse sind Lernprozesse in Situationen und für inszenierte Lernprozesse ist die Gestaltung von Situationen entscheidend.

Mein Situationsbegriff überschneidet sich mit dem des „Situationsansatzes“, unterscheidet sich aber auch davon. Situationen entstehen, wenn Menschen mit ihren Leibern in einer bestimmten Umgebung mit anderen Menschen zusammen sind und vielleicht etwas zusammen tun. Hermann Schmitz schreibt: „Zu einer Situation in meinem Sinn kann alles Beliebige gehören, als obligatorischer Kern aber ein binnendiffuser, d.h. nicht vorgängig in lauter Einzelnes aufgegliederter Hof der Bedeutsamkeit, der aus Sachverhalten, Programmen oder Problemen besteht, in dem er das Ganze der Situation zusammenhält und nach außen abhebt oder abschließt.“¹

Menschen schaffen Situationen. In diesen Situationen enthalten ist alles, was die Umgebung ermöglicht und die Menschen in sie einbringen: ihre Gefühle, ihre Erfahrungen, ihr Wissen, ihre Absichten usw. In Schmitz' Worten: Sachverhalte, Programme und Probleme. Zusammen verständigen sich Menschen darüber was das bedeuten soll, was man gerade tut. Situationen verdichten sich zu Atmosphären. Dies ist wohl etwas, was jede Erzieherin weiß: Die Qualität etwa einer Vorlesesituation wird von der Atmosphäre bestimmt. Eine bestimmte Atmosphäre entsteht dadurch, dass alle Beteiligten eine gemeinsame Haltung gegenüber dem einnehmen, was sie tun. In dem Begriff „Haltung“ stecken sowohl leibliche Momente, wie Momente der Deutung der Situation. Wichtig ist also nicht nur, was man tut, sondern wie es geschieht und was man denkt, was das bedeutet, was man tut. Die Atmosphäre und damit die Situation wird mitbestimmt durch Körperhaltung, durch Mimik und Gestik, durch die Stimm- lage, die Stimmhöhe, die Redegeschwindigkeit usw.

Spannung oder Langeweile sind Kennzeichnungen der Atmosphäre einer Situation. Gleichgültigkeit, Neugier, Interesse am anderen oder Desinteresse, Interesse, etwas herauszufinden oder Interesselosigkeit werden von der Erzieherin ausgedrückt – gleich, ob sie sich dessen bewusst ist oder nicht. Jede Lehr-Lernsituation wird davon bestimmt, was der Erwachsene Kindern darüber vermittelt, welche Bedeutung dasjenige hat, was gerade vermittelt wird und welche Bedeutung sie als Lernende darin haben.

Situationen, vor allem Lehr-Lernsituationen beruhen auf einer Kultur des Umgangs mit Dingen und Menschen; und bezogen auf Erzieher auch einer Kultur des Umgangs mit Kindern.

Lehren und Lernen geschieht in Situationen. Damit ist gemeint, dass das, was gelernt wird, mit dem verknüpft wird, was die Situation bestimmt hat – also die Atmosphäre und das, was ich Haltung genannt habe.

Situationen lassen sich planen

Didaktisch bedeutet dies für die Kita, Situationen zu planen und zu reflektieren. Diese Reflexion wird über das didaktisch beabsichtigte hinaus auch immer die Frage enthalten müssen, wie man selbst zu dem steht, was man lehren möchte. Ein altes Wort dafür ist Glaubwürdigkeit. An Beispielen: Ist mir die geräuschvolle Stille des Waldes wichtig und möchte ich deshalb, dass die Kinder eine Zeit ganz leise sind – oder mache ich mit ihnen eine Stilleübung?

¹ Schmitz, H. (2002): Die sprachliche Verarbeitung der Welt. In: H. Schmitz./G. Marx/ A. Moldzio: Begriffene Erfahrung. Beiträge zur antireduktionistischen Phänomenologie, Kiel, S. 46.

Nehme ich die Kinder ernst und stelle deshalb für sie erreichbare Anforderungen – oder sind sie mir eigentlich gleichgültig, solange sie nicht stören?

Geplante, bzw. didaktisch inszenierte Situationen ergeben sich zuerst aus den beteiligten Menschen, deren Erfahrungen, Mentalitäten, Wissen, Haltungen; sodann aus Sachverhalten, Problemen und Programmen. Zu den Programmen gehören die pädagogisch-didaktischen Absichten. Aber die Didaktik ist von dem anderen nicht zu trennen. Die Planung inszenierter Situationen ist also angewiesen nicht nur auf eine Reflexion der Didaktik, sondern auch auf ein Nachdenken über sich selbst. Das heißt aber nicht, dass solche Situationen nicht planbar seien. Nur ist die Planung komplexer als zum Beispiel in der Schule, weil man hier wirklich fragen muss: Was möchte ich, dass die Kindern lernen?

Natürliche Lernprozesse sind an Situationen gebunden

Sog. natürliche Lernprozesse von Kindern geschehen in Situationen. Die Beobachtung zeigt, dass Kinder sich innerhalb einer gegebenen Situation so bewegen, dass sie ihr Verhalten variieren. Man kann auch sagen, dass sie mit ihrem Verhalten experimentieren, was sich in der Situation machen lässt. Aus der Situation, zum Beispiel der materiellen Umgebung und den vorhandenen Menschen ergeben sich Lernaufgaben, die zur Abarbeitung auffordern. Auch hier ist mir wichtig: Situationen sind komplex. Zu der Komplexität gehört etwa die Haltung des Erwachsenen in der Situation zu der materiellen Umgebung, wie zu dem Kind.

Eine solche Situation ist für ein kleines Kind, das erst vor kurzer Zeit laufen gelernt hat, eine Wiese an einem Hang. Die Neigung des Hanges ist die materielle Voraussetzung für die Möglichkeit, zu lernen, einen Hang hinunterzulaufen. Die Neigung alleine führt nicht zu dem Lernprozess. Er entsteht erst im Kontext mit einem Erwachsenen, der implizit die Aufgabe stellt, den Hang hinunterzulaufen. Was er dazu nur tun muss ist selbst den Hang hinabzulaufen und deutlich zu machen, dass es ihm Freude macht. Das Kind verbindet die Beziehung des Erwachsenen mit dem Hang und sich zu einer Situation. Das ist daran erkennbar, dass es einige Wochen später, bei Vorliegen der gleichen oder ähnlichen Situation den Lernprozess fortsetzen wird. Nun etwas höher, gewagter und etwas schneller. Dieser Lernprozess wird so lange fortgesetzt werden, bis das, was man aus der Situation lernen kann, erschöpft ist. Dann werden andere Situationen wichtig.

Lernprozesse in Situationen sind systematisch

Eine genaue Beobachtung von Kindern zeigt, dass ihren Lernprozessen eine Systematik unterliegt: vom leichten zum schweren, vom bekannten zum unbekanntem. Diese Systematik ist nicht linear. Es gibt Umwege, (scheinbare) Rückschritte, Verknüpfungen, die sich einem Erwachsenen nicht sogleich erschließen usw. Es gibt auch immer wieder Rückversicherungen, ob man noch über jene Kompetenzen verfügt, deren Erweiterung man gerade ausprobiert. Bei Experimenten wird das Tun häufig in eine Geschichte eingebettet. Man kann sagen, dass auch dieses Experimentieren den Regeln eines „Als-Ob-Spieles“ folgt: Was kann ich auf welche Weise womit und mit wem zusammen tun?

Erworbenes Wissen ist als in Situationen erlerntes Wissen bereichsspezifisch. Es ist gebunden an Sinn, Anerkennung, Interesse, Herausforderungen usw. die sich in und aus der Situation ergeben. Damit stellt sich die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit dieses Wissens. Von Transfer im üblichen Sinne kann man also kaum sprechen. Dennoch wird man sagen können, dass über die bereichsspezifischen Fähigkeiten etwas Allgemeines gelernt wird, was sich auf andere Situationen übertragen lässt: Selbstvertrauen im Sinne der Erfahrung, etwas geschafft zu haben, was man sich vorgenommen hat; Übung der verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Offenheit gegenüber Problemen und der Suche nach Problemlösungen – um nur einige zu nennen. Und erworben wird implizites Wissen. Erst dies implizite „Wissen“ ist die

Voraussetzung für die Fähigkeit zu verstehen, etwas in Gang zu setzen, d.h., mit einer Situation umgehen zu können. Erworben wird in der Auseinandersetzung mit Situationen auch zunehmend die Fähigkeit Assoziationen zwischen Situationen oder ihren Elementen herzustellen. Der gleiche Gegenstand – zum Beispiel ein hoher Metallturm in der Nähe des eigenen Hauses – wird zunächst immer mit der eigenen Wohnumgebung assoziiert. Im Laufe von Erfahrungen und Situationen wird gelernt, dass das gleiche Element in unterschiedlichen Situationen eine andere Bedeutung haben kann. Gelernt wurde dann zum Beispiel das etwas für sich eine Bedeutung hat – unabhängig von der Situation, in der über den Turm das Wissen erworben wurde. Die Fähigkeit zur Abstraktion lässt sich von daher beschreiben als Fähigkeit zur Loslösung des Wissens von den Situationen, in denen es erworben wurde. Wenn diese Abstraktion aber nicht leer bleiben soll, nicht totes Wissen, dann ist entscheidend, dass es in und durch Situationen erworben wurde. Denn nur Situationen konstruieren Bedeutungen und das ist, was sich heute wohl über das Gehirn sagen lässt: Es konstruiert aus den Wahrnehmungen Bedeutungen.

Dr. Gerold Scholz ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Johann-Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main.