

Poetisches Denken als Basis des Lernens

Es ist heute weithin akzeptiert, Lerninhalte danach zu beurteilen, ob sie einen praktischen Nutzen für die zukünftige Gesellschaft versprechen. Basis des Lernens ist demnach die frühe Entwicklung von Fertigkeiten, die später im Beruf nützlich sind. Nichts leichter, als z.B. Computerkenntnisse als Kulturtechnik zu verkaufen, weil sie nun mal einen praktischen Wert für das Arbeitsleben besitzen. Ich halte diese Sichtweise für einseitig. Schlimmer noch – sie führt dazu, dass wir die Poesie und die Künste allgemein – deren zentrale Bedeutung für das Lernen wir sehr wohl kennen – mehr und mehr beiseite schieben. Das hängt m. E. damit zusammen, dass wir falschen pädagogischen Theorien folgen. Mit anderen Worten: Ich vertrete die unbequeme These, dass die Wurzel des Problems auf Ideen zurückgeht, die die meisten Leser dieses Artikels wahrscheinlich für gesichert halten.

Diese Ideen haben eine lange Geschichte und erhielten ihre moderne Form durch den englischen Philosophen Herbert Spencer (1820 - 1903). Sie wurden dann von amerikanischen Psychologen und Pädagogen wie William James, John Dewey und Edward Thorndike weiter entwickelt und haben auch Jean Piaget beeinflusst. Diese Wissenschaftler haben Spencers Sichtweisen untermauert und dazu beigetragen, dass sie als gesichertes Grundwissen über das Denken und Lernen von Kindern gelten. Sie besagen – in Spencers Worten – dass wir bei der Erziehung von Kindern "vom Einfachen zum Komplexen voranschreiten sollten..., vom Unbestimmten zum Bestimmten..., vom Besonderen zum Allgemeinen..., vom Konkreten zum Abstrakten..., von der Erfahrung zur Einsicht" und weiter, dass Kinder „angeleitet werden sollten, ihre eigenen Untersuchungen durchzuführen und Schlüsse daraus zu ziehen. Man sollte ihnen so wenig wie möglich vorgeben und sie soviel wie möglich entdecken lassen" (1969, S. 75).

Problematisch an diesen Ideen ist, dass sie unterstellen, die intellektuelle Entwicklung von Kindern folge der gleichen Linie wie unsere biologische Entwicklung. Spencer übernahm diese Vorstellungen der damaligen Evolutionsbiologie und wendete sie direkt auf das Lernen an. Jean Piagets einflussreiche Theorie ist in ähnlicher Weise auf ein biologisches Konzept von Entwicklung gegründet. Nach dieser „hierarchisch-integrativen“ Theorie erwirbt das Kind seine Fertigkeiten stufenweise, wobei jede neue Stufe die auf der vorhergehenden Stufe erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst und erweitert. Der Erwachsene ist demnach so etwas wie die Vervollkommnung all jener Eigenschaften, die in der Kindheit noch unausgereift vorhanden sind; die Basis Lernens besteht im Aufbau von Fertigkeiten, die schrittweise zur Reife gelangen und für das Leben als Erwachsener von Nutzen sind. Was ist daran falsch?

Wir beginnen als Poeten

Falsch daran ist, dass sich der menschliche Geist nicht wie die übrige biologische Welt entwickelt – und das ist für das Lernen von herausragender Bedeutung. Kinder sind mit einigen besonderen geistigen Fähigkeiten ausgestattet, die ihren Gipfel in den frühen Jahren erreichen und für den Rest des Lebens nur in verkümmelter Form erhalten bleiben. So erreicht z. B. unsere Fähigkeit, passende Metaphern zu erkennen und zu erfinden, ihren Höhepunkt im Alter von fünf Jahren und nimmt dann ab (Gardner/Winner 1979, Winner 1988). Der geläufige Umgang mit Metaphern ist von entscheidender Bedeutung für die Sprachentwicklung, aber auch für eine Reihe anderer intellektueller Aktivitäten. Geistige Fähigkeiten, die wir ziemlich vage als „Einbildungskraft“ (imagination) bezeichnen, erreichen in ähnlicher Weise schon früh im Leben ein hohes Niveau und lassen immer mehr nach, wenn wir älter werden. Wir beginnen als Poeten und neigen als Erwachsene zur Verkalkung der Einbildungskraft.

Es gibt eine ganze Palette intellektueller Fähigkeiten, die wir brauchen, um uns schnell in einer Sprache, einer Gesellschaft oder einem Kosmos zu orientieren. Auf Grund der evolutionären Entwicklung verlieren diese Fähigkeiten in späteren Jahren an Nutzen und verkümmern. Leider sind

es gerade diese Instrumente der Einbildungskraft, die wir in der modernen Gesellschaft benötigen, um geistig rege, kreativ und tatkräftig zu bleiben. Unsere Evolution widerspricht also den Lernerfordernissen, was immerhin erklären hilft, warum die Aufgabe des Lehrens so schwierig ist.

Das Entwicklungsprofil der Einbildungskraft im Laufe unseres Lebens hat offenbar wenig zu tun mit jenem stetigen Anstieg von der Kindheit bis hin zum Erwachsenenalter, wie er in den hierarchisch-integrativen, aus der Biologie entlehnten Entwicklungstheorien dargestellt wird. Schon die beiläufige Beobachtung von Menschen verschiedener Altersstufen legt den Schluss nahe, dass es absurd wäre anzunehmen, die Einbildungskraft sei bei Kindern nur ansatzweise vorhanden und trete mit dem Alter zunehmend offener, komplexer und reicher zu Tage. Geben Sie einem Erwachsenen und einem Kind eine Schachtel und bitten beide, verschiedene Verwendungszwecke dafür zu benennen. Wenn der Erwachsene nach einigen Minuten sechs Möglichkeiten gefunden hat und aufgibt, hat das Kind schon 50 Ideen entwickelt und läuft sich gerade erst warm. Wenn wir uns auf die Einbildungskraft von Kindern konzentrieren und weniger auf ihre langsam zunehmenden logisch-mathematischen Fähigkeiten, dann beobachten wir nicht, dass die geistigen Aktivitäten vom Konkreten, Einfachen, Unbestimmten oder Empirischen dominiert werden. Wir finden vielmehr eine verschwenderische metaphorische Erfindungskraft, in der sprechende Kaninchen ebenso ihren Platz haben wie titanische Konflikte zwischen Gut und Böse, Mut und Feigheit usw.

Es erscheint mir nicht unfair zu sagen, dass die heute diskutierten Entwicklungstheorien vor allem das betonen, was Kinder am wenigsten gut können: die logisch-mathematischen Fähigkeiten, die sich in jungen Jahren langsam entwickeln. Dagegen wurde weitgehend ignoriert, was Kinder am besten können, und zwar typischerweise besser als Erwachsene, nämlich das imaginative Denken, das mit dem Hervorbringen von Metaphern, Bildern, Erzählungen und mit dem affektiven Verstehen verbunden ist. Einmal unterstellt, dass Spencers Prinzipien uns kein angemessenes Bild des lernenden Kindes liefern – welchen Alternativen können wir uns dann zuwenden, um ein annehmbareres Konzept der kindlichen Entwicklung zu erhalten? Wenn Sprache der entscheidende Faktor der frühen menschlichen Entwicklung ist, und wenn die frühe Kindheit jene Periode ist, in der Kinder die gesprochene Sprache in einem unglaublichen Tempo lernen, dann ist zu fragen, welche geistigen Fähigkeiten Kinder zusammen mit der Entwicklung und Verwendung der mündlichen Sprache erwerben.

Geschichten lenken unsere Emotionen

„In vorliterarischen Gesellschaften, die nicht über die modernen Informationsmittel und Medien verfügen, dient Sprache vor allem dem Erzählen von Geschichten“ (Donald 1991, S. 257). Was wir zusammen mit der Sprache erwerben, könnte also mit Geschichten zu tun haben. Eine Geschichte ist eine besondere Art von Bericht. In ihrer grundlegenden Form endet sie damit, dass eine Spannung aufgelöst wird, die durch den Anfang geschaffen wurde. Lautet die Grundinformation einer Geschichte z. B.: „Sie wurde ins Wasser gestoßen“, dann werden Sie wissen wollen von wem und warum und vor allem – das ist grundlegend für eine Geschichte – ob Sie sich darüber freuen sollen, dass diese Person ins Wasser gestoßen wurde oder ob Sie sie bemitleiden sollen. Wenn ich Ihnen erzähle, dass sie von einem großen bärtigen Mann ins Wasser gestoßen wurde, nachdem er ihr die Handtasche wegnahm, ferner dass sie Wasser hasst und kaum schwimmen kann, dann werden Sie beginnen, sie zu bemitleiden. Erzähle ich Ihnen aber, dass zuvor jemand eine Bombe in der Handtasche versteckt hatte, die kurz vor der Explosion stand und dass der bärtige Mann versuchte, ihr das Leben zu retten und dabei sein eigenes riskierte ... nun, dann werden Sie anfangen, anders über dieses Ereignis zu denken. Die Sprachform der Geschichte eignet sich hervorragend, um unsere Emotionen auf Ereignisse, Charaktere, Ideen usw. zu lenken.

Sprache liefert uns aber auch eine Reihe von Techniken, mit deren Hilfe das Gedächtnis einen Wissensvorrat aufbaut. So können z.B. Reim und Rhythmus das Behalten von Informationen auf nützliche und amüsante Weise unterstützen: „Isar, Iller, Lech und Inn...“ oder: „Wieso, weshalb warum...“. Die frühe Sprachentwicklung sorgt dafür, dass unser Kopf von Reimen und Rhythmen widerhallt. Sprache kann lebhaftere Bilder in uns wecken; und durch solche Bilder codiertes Wissen wird leichter zuverlässig erinnert. Wir behalten Dinge am besten, wenn wir sie gefühlsmäßig lokalisieren

und mit einem lebhaften Bild verbinden können. Das erklärt auch, warum wir eine viel reichere Vorstellungswelt entwickeln, wenn wir einen Text lesen oder einer Geschichte lauschen, als wenn die Bilder per Film oder Fernsehen präsentiert werden. Beim Hören einer Geschichte rufen wir meistens aktiv eine Vorstellung hervor, während dies beim Sehen nur in sehr viel geringerem Umfang geschieht. Das gilt besonders für jene Art von Phantasiegeschichten, die Kinder am meisten fesseln (und auch Erwachsene erinnern sich meistens ziemlich genau z. B. an Aschenputtel, während sie nichts mehr von den „wichtigeren“, „ernsthaften“ Geschichten wissen, die ihnen als Kind vorgelesen wurden). In diesen Geschichten ist die zu Grunde liegende Struktur üblicherweise von konträren Gegensätzen wie Sicherheit/Angst, Mut/Feigheit, gut/böse usw. bestimmt. Diese Strukturen weisen drei einfache Merkmale auf: Sie sind abstrakt, sie wecken Gefühle und sie führen zu einem erweiterten Verständnis für all das, was durch gegensätzliche, affektive Begriffe sinnvoll erklärt werden kann.

Wie Kinder denken lernen

Die Abstraktheit verdient vielleicht besondere Betonung angesichts der verbreiteten Behauptung, dass Kinder „konkrete Denker“ seien. Auch wenn Kinder abstrakte Begriffe nur selten explizit verwenden, so heißt das nicht, dass sie nicht ständig Abstraktionen in ihrem Denken benutzen. Viel spricht sogar für ein "Primat des Abstrakten" (Hayek 1970) und dafür, dass Kinder die Bedeutung konkreter Ereignisse nur soweit verstehen, wie die konkreten Elemente mit einer affektiven Abstraktion verknüpft sind (Egan 1989). Wenn Sie einem Kind die Geschichte von Robin Hood erzählen, dann unterstellen Sie, dass es die Beziehungen zwischen Unterdrückung, Entrüstung und Revolte versteht. Zwar mögen die Kinder diese Begriffe weder kennen noch in der Lage sein, sie zu definieren, aber ohne ein Verständnis der abstrakten emotionalen Beziehungen wäre die Geschichte ziemlich bedeutungslos für ein Kind. Typischerweise stehen die Gegensätze am Anfang einer Geschichte und treiben sie voran, während gegen Ende häufig ein Ausgleich oder ein Vermitteln zwischen den Gegensätzen erfolgt, was das differenziertere Denken fördert: Zwischen Mut und Feigheit liegt z.B. die Vorsicht und zwischen Sicherheit und Angst das kalkulierte Risiko.

Das Entscheidende ist Folgendes: In dem Augenblick, da man solche Gegensätze wie z. B. Einsamkeit und Gemeinschaft begreift, kann man sich eine einsame Existenz wie die von Obi-Wan Kenobi in „Star Wars“ erklären. Der Horizont eines Kindes muss also nicht Schritt für Schritt, vom Bekannten her erweitert werden, bis Sternenkrieger, Mönche oder Hexen eine Bedeutung erlangen. Mit Hilfe abstrakter konträrer Gegensätze können sie direkt begriffen werden. Das grundlegende Prinzip der meisten Grundschullehrpläne, insbesondere des Sachunterrichts, basiert also auf einer völlig unangemessenen Grundannahme darüber, wie Kinder ihr Verständnis „erweitern“.

Ich benenne hier nur einige wenige der intellektuellen Instrumente, die Kinder zusammen mit der Sprache erwerben. Zum Inventar der Grundlagen des Lernens gehören Metaphern, Geschichten, konträre Gegensätze und der Ausgleich zwischen ihnen, affektive Abstraktion, Bilderzeugung aus Wörtern sowie Reim und Rhythmus. Sie haben große Ähnlichkeit mit jenen Instrumenten, die wir traditionellerweise mit der Einbildungskraft und den Künsten im Allgemeinen verbinden. Es sind die Werkzeuge des Poeten, der in jedem von uns steckt – gleichviel, wie wirksam wir sie einsetzen.

Wir konzentrieren uns also auf jene geistigen Fähigkeiten, die Kinder am meisten und am besten nutzen, anstatt Parallelen zur biologischen Entwicklung zu ziehen. Daher unterscheiden sich die Vorstellungen, die wir über das Denken und Lernen von Kindern formulieren, in einigen Punkten von Spencers Sichtweise. Wir können zusammenfassend sagen,

- dass Kinder ebenso abstrakte wie konkrete Denker sind,
- dass ihr Denken in hohem Maße affektiv bestimmt ist,
- dass Inhalte in Form einer Geschichte von Kindern leicht verstanden werden,
- dass Kinder leicht zu fesseln sind, wenn man aus Worten Bilder entstehen lässt,
- dass Kinder in verschwenderischem Maße Metaphern erzeugen und verwenden,
- dass Reim und Rhythmus das Lernen von Kindern anregen und
- dass der Lernvorgang beim Kind von konträren Gegensätzen ausgehen kann, zwischen denen ein Ausgleich hergestellt wird.

Was heißt das für den Unterricht?

Es bedeutet, dass man Unterrichten als das Erzählen von Geschichten verstehen kann (vgl. Egan 1997). Ich meine damit nicht, dass wir unsere Zeit darauf verwenden sollten, Kindern eine große Zahl von erfundenen Geschichten zu erzählen. Ich vertrete vielmehr die Auffassung, dass wir die Lehrpläne als erzählenswerte Geschichten verstehen können, und nicht als Ziele, die erreicht werden müssen. Unser Begriff von einer Geschichte entspricht eher dem eines Zeitungsredakteurs, der einen Reporter fragt: „Was ist die Geschichte dahinter?“ Wir machen uns also nicht auf die Suche nach einer erfundenen Geschichte, die zu den Unterrichtsinhalten passt, sondern verwenden die Form einer Geschichte, um die Inhalte verschiedener Unterrichtsfächer lebendiger zu machen und ihre affektive Bedeutung herauszuarbeiten.

Wir lösen uns damit von dem Planungsmodell von Ralph Tyler (1949), das die Abfolge „Ziele – Inhalte – Methoden – Evaluierung“ vorschlägt. Es ist zwar nützlich, beruht aber auf einer Sichtweise, die sich an der industriellen Produktion orientiert (Callaghan 1962). Stattdessen könnten wir ein alternatives Modell konstruieren, das sich aus den oben skizzierten Prinzipien ableiten lässt. Ich spreche hier von der Story-Form der Unterrichtsplanung, denn viele der poetischen Züge des kindlichen Denkens, auf denen das Modell beruht, finden sich der Struktur von Geschichten.

Die Story-Form der Unterrichtsplanung

1. Die Wichtigkeit bestimmen
Was ist das gefühlsmäßig Wichtigste an diesem Thema? Was ist das emotional Faszinierende daran?
2. Gegensätze finden:
Welche konträren Gegensätze entsprechen der emotionalen Wichtigkeit des Themas am besten?
3. Den Inhalt in die Form einer Story bringen:
 - 3.1 Welche Inhalte verkörpern die Gegensätze so dramatisch, dass sie einen Zugang zum Thema eröffnen?
 - 3.2 Welche Inhalte eignen sich am Besten, um das Thema in die Story-Form zu bringen?
4. Ausgleich der Gegensätze
Auf welche Art kann der Konflikt zwischen den konträren Gegensätzen am besten gelöst werden? Bis zu welchem Grade ist es angebracht, einen Ausgleich zwischen diesen Gegensätzen zu suchen? Inwieweit ist es angemessen, den Gedanken der konträren Gegensätze offen zu legen?
5. Evaluation
Wie lässt sich herausfinden, ob das Thema verstanden wurde, ob seine Bedeutung erfasst und die Inhalte gelernt wurden?

Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht nicht darum, beispielsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht Geschichten zu erzählen, sondern darum zu zeigen, wie eine Unterrichtseinheit nach der Story-Form gestaltet werden kann. Lassen Sie mich das am Beispiel einer Unterrichtseinheit über Umweltfragen erläutern. Ich entnehme es dem Buch dreier australischer Lehrerinnen, die einige Jahre mit dem Modell gearbeitet haben (Armstrong u. a. 1994). Die Autorinnen bestimmten die emotionale Bedeutung folgendermaßen: Was jeder Einzelne tut, kann Auswirkungen auf die Umwelt haben, auf jene Umwelt, in der er alt wird und die er seinen Kindern hinterlässt. Als konträre Gegensätze bestimmten die Lehrerinnen – ausgehend von den Gefühlen gegenüber der Umwelt – Verzweiflung und Hoffnung. Dann brachten sie die Unterrichtsinhalte in die Form einer Story, indem sie ein dramatisches Beispiel für die beiden Gegensätze auswählten. Sie verwendeten das Buch „Der Mann, der die Bäume pflanzte“ von Jean Giono. Es erzählt die Geschichte von Elzéar Bouffier, der eine ganze Region wieder mit Hoffnung erfüllte, indem er sein Leben lang einsam daran arbeitete, einen verwüsteten Landstrich der französischen Alpen wieder aufzuforsten. Durch die fortlaufende Gegenüber-

stellung von Hoffnung und Verzweiflung entwickelten die Lehrerinnen aus diesem Anfang heraus Aktivitäten und Kenntnisse, die zum Verständnis der Umwelt beitrugen.

Zu diesen Aktivitäten gehörte, dass die Schüler ein Stück Brachland kultivierten. Sie nahmen die positiven Folgen ihrer Arbeit wahr, spürten die Hoffnung, die sich aus dem Arbeiten im Einklang mit der Natur entwickelte, und erkannten schließlich den Nutzen, den ihr Tun über die Jahre hin haben würde. Ziel des Unterrichts war vor allem die Bestätigung der Hoffnung – weniger der Ausgleich zwischen den beiden grundlegenden Gegensätzen. Neben den ökologischen Aspekten wurden fachspezifische Inhalte aus Mathematik und Naturwissenschaften, Sprachunterricht, Kunst und Religion in die große Unterrichtseinheit über menschliche Hoffnung und Verzweiflung angesichts der Umweltveränderungen eingebettet.

Die Evaluation bezog sich

- auf das Verständnis der Renaturierung, an der die Schüler teilgenommen hatten,
- auf Klarheit und Genauigkeit ihrer Vorhersagen über die Arbeitsergebnisse,
- auf die Diskussion ihrer Emotionen und die Reflexion ihrer Arbeit,
- auf ihren Enthusiasmus und ihre Beteiligung,
- auf ihre Fähigkeit, wichtige Informationen mit praktischer Relevanz für das Projekt zu gewinnen,
- auf die Fähigkeit, diese Informationen selbstbewusst und kompetent in schriftlicher und mündlicher Form zu präsentieren und
- auf die Fähigkeit zur Gruppenarbeit beim Erreichen der vereinbarten Ziele.

Resümee

Unsere traditionelle Sichtweise des Lernens leitet sich wie Spencers Prinzipien aus einem Denken ab, das den kindlichen Verstand vor allem im Hinblick auf die logisch-mathematische Leistungsfähigkeit betrachtet. Wir vergessen darüber leicht, dass Kinder in viel höherem Maße die Fähigkeit des poetischen Denkens beherrschen, bevor sie ihre logischen Fähigkeiten einigermaßen entwickeln – und auch noch danach. Vom pädagogischen Standpunkt aus ist das Wichtigste an unserem Verstand nicht seine biologische Natur, sondern sein poetischer Charakter. Am Beginn unseres Lebens sind wir Poeten und nutzen die Techniken der Sprache, um der Welt einen Sinn zu geben. Durch die Entfaltung von Fertigkeiten, die zentral für die frühe Sprachentwicklung sind – Geschichten, Metaphern, Reim und Rhythmus, konträre Gegensätze und deren Ausgleich, durch die Schaffung von Bildern aus Wörtern usw. – legen wir die wahre Basis des Lernens.

Literatur

Armstrong, M., Connolly, A., Saville, K.: *Journeys of discovery*. Melbourne 1994.

Callaghan, R.: *Education and the cult of efficiency*. Chicago 1962.

Donald, M.: *Origins of the modern mind*. Cambridge, MA 1991.

Egan, K.: *Teaching as story telling*. Chicago 1989.

Egan, K.: *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Chicago 1997.

Gardner, H./Winner, E.: *The development of metaphoric competence: Implications for humanistic disciplines*. In Sacks, S. (Hrsg.): *On metaphor*. Chicago 1979.

Hayek, F.A.: *The primacy of the abstract*. In: Koestler, A./Smythies, J.R. (Hrsg.): *Beyond reductionism*. New York 1970.

Spencer wird zitiert nach Low-Beer, A. (Hrsg.): *Herbert Spencer*. London 1969.

Winner, E.: *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA 1988.

Kieran Egan ist Professor an der Simon Fraser University in Vancouver und Direktor der Imaginative Education Research Group (IERG). Er hat das Learning in Depth (LID) Projekt maßgeblich mit gestaltet. S. auch <http://www.ierg.net/LiD/>

Der Text wurde ursprünglich auf Kieran Egans Homepage unter dem Titel „[The Arts as ‚the basics‘ of education](#)“ veröffentlicht, s. <http://www.educ.sfu.ca/kegan/> Übersetzung: Ulf Schwänke