

Lothar Klein

„Was brauchst du für dein Vorhaben?“ Von die Notwendigkeit, sich mit Kindern über ihre Lernprozesse zu verständigen

Aus: TPS, Heft 7/2007

Erkan ist 4 Jahre alt und hat schon seit einiger Zeit entdeckt, dass es Buchstaben gibt. Immer wieder experimentiert er damit und schreibt die Buchstaben, die er kennt, auf alle seine Bilder. Er nimmt sogar eigens Zettel, nur um sie mit Buchstaben zu übersäen. Lesen will er noch nicht. Mit Ausnahme seines Namens sollen auch seine „Texte“ anscheinend nicht unbedingt einen Sinn ergeben. Der Eindruck entsteht: sie sollen „bloß“ schön aussehen.

Zuweilen bleibt er aber auch vor den Namensschildern anderer Kinder in der Garderobe stehen und betrachtet sie ausgiebig. Sie haben offensichtlich sein Interesse geweckt. Über das, was er tut, äußert er sich nicht. Vergleicht er die Buchstaben, die er sieht, mit denen, die er kennt? Betrachtet er „bloß“ den Schriftverlauf und die geschriebenen Wörter? Oder geht es gar nicht um Schrift, und er denkt einfach „nur“ an etwas ganz anderes. Sein Buchstabenrepertoire nimmt jedenfalls beständig zu.

Erkans Erzieherin ist eine gute Beobachterin. Sie hat sich angewöhnt, (nicht nur) Erkan regelmäßig über einen Zeitraum von ca. fünf Minuten bei seinem Tun zuzusehen ohne sich einzumischen. Sie nennt das eine ungerichtete, wahrnehmende Beobachtung. Vor allem sein Interesse für Schrift hat sie beeindruckt und sie möchte auf diese Neigung antworten. Sie geht ihre verschiedenen Beobachtungen genau durch und bespricht sie mit ihrer Kollegin. Beide halten Erkan in Bezug auf sein Interesse für Buchstaben für äußerst engagiert. Sie haben beobachtet, dass er sehr konzentriert ist und für ihn schwierige Buchstaben wie das „W“ solange und immer wieder aufs Neue versucht, bis er zufrieden zu sein scheint.

Sie beschließen, auf Erkans „Thema“ einzugehen und im Gruppenraum mehrere Dinge (Tür, Stuhl, Wand, Tisch usw.) zu beschriften. Dabei wollen sie sich vorerst, extra für Erkan, weitgehend auf solche beschränken, die mit einsilbigen Worten, also nicht so schwierigen Schriftzeichen zu bezeichnen sind. „Bauecke“ oder „Rollenspielecke“ fallen nicht darunter. Überhaupt wollen sie, angeregt durch Erkan, Schrift im Alltag überhaupt sichtbarer für die Kinder benutzen. Schließlich nehmen sie sich vor, Erkan eine eigene Anlauttabelle anzubieten und ihm zusätzlich vorzuschlagen, dann und wann die Anwesenheitsliste auszufüllen. Sie gehen dabei behutsam vor. Sie möchten Erkan nicht von seinen eigenen Schriften ablenken oder gar stören.

Was wir da sehen, ist in gewisser Weise ein vorbildlicher Umgang mit den Lernprozessen der Kinder. Wir könnten froh sein, wenn eine solche Würdigung kindlicher Lernprozesse in der Praxis von Kindertageseinrichtungen bereits die Normalität wäre. Also Hut ab vor einem so besonnenen Vorgehen!

Ohne Verständigung kein tiefer gehendes Verstehen

In gewisser Weise nur vorbildlich ist es aber deshalb, weil die Erzieherin den Dialog „bloß“ mit ihrer Kollegin sucht. Dadurch bleibt ihr der subjektive Sinn von Erkans ganz eigener Weise, sich mit Buchstaben zu beschäftigen noch verborgen. Sie betrachtet Erkans Tun sozusagen weiterhin nur aus der eigenen Erwachsenenperspektive. Sie verständigt sich mit Erkan nur indirekt, indem sie ihm etwas anbietet und Erkan entscheiden kann, ob er das Angebot

annimmt oder nicht. Es gibt aber keine direkte Verständigung, keinen unmittelbaren Dialog zwischen ihr und Erkan.

Das, was die Erzieherinnen in unserem Beispiel tun, entspricht deshalb bei aller Hinwendung zum Kind doch im Kern weiterhin der „alten“ Denkweise über die Rolle der Erzieherin. Sie beobachtet und analysiert das, was Kinder tun, betrachtet dann die eigene Methoden- und Ideenliste und entnimmt ihr das, was sie für das Kind für geeignet hält. Die ganze Zeit betrachtet sie das Kind aus der Distanz und von außen („Ich beobachte das Kind.“), vermisst es (Erkan erfüllt die Voraussetzungen der dritten Lerndisposition nach M. Carr.) und geht zumindest vorübergehend davon aus, dass sie etwas darüber weiß, was dem Kind gut tut. Nicht, dass ich dies für überflüssig oder falsch halte. Beobachten, deuten und einschätzen sind hilfreiche Tätigkeiten, gerade, wenn sie sich auf Lernprozesse beziehen und nicht auf das Ergebnis. Aber sie bleiben unvollständig, wenn das Kind nicht selbst die Wahrnehmungen der Erzieherin relativieren und Einfluss auf Ihre Ideen nehmen kann. Erst dann nämlich behält das Kind wirklich die Regie über sein Lernen. Erwachsene müssen also noch stärker die Dominanz der eigenen Sichtweise überwinden und sich vom Kind beeinflussen lassen. Dazu müssen Beobachtungen in den direkten Dialog mit dem Kind münden.

Melanie kann sich selbst zu ihrem Lernen äußern

Ein zweites Beispiel: Melanie, ebenfalls vier Jahre alt, stößt, als sie im Außengelände mit ihrem vierrädrigen Fahrzeug um eine Ecke biegen will, an einen Zaun. Sie steigt ab und lenkt das Gefährt von außen im Stehen. Sie setzt es zurück, schiebt es wieder nach vorne, dabei vorsichtig lenkend. Diesen Vorgang wiederholt sie mehrmals und bewegt das Fahrzeug dabei wie ein einzuparkendes Auto. Immer wieder lenkt sie ihr Fahrzeug jedoch wieder an den Zaun. Als sie es schließlich nach einiger Zeit geschafft hat, am Zaun vorbei zu kommen, schiebt sie das Gefährt noch ein paar Meter weit, lässt es stehen und sucht sich ein anderes. Mit diesem fährt sie wieder in Richtung Zaun und das Ganze geht von vorne los. Derselbe Vorgang wiederholt sich noch ein weiteres Mal. Am nächsten Tag steht sie mit einem Stöckchen in der Hand vor dem Zaun und klopft dagegen.

Ihre Erzieherin hat das alles sehr genau beobachtet und sich Notizen gemacht. Einen Tag später schreibt sie einen Brief an Melanie, in dem sie schildert, was sie gesehen hat. In den Brief fügt sie auch Erklärungshypothesen ein. So ist sie beispielsweise fast davon überzeugt, dass Melanie Experimente mit der Übersetzung einer Bewegung (das Lenkrad drehen) über eine andere (die Reifen in eine bestimmte Richtung bewegen) in eine dritte (das ganze Fahrzeug lenken) gemacht hat, ohne, dass sie sich dessen bewusst wäre. Die Erzieherin vermutet, dass Melanie eigentlich bloß an dem Zaun vorbei fahren wollte, hängen geblieben ist und das dadurch entstandene Problem (Übersetzung von einer Bewegung in andere) experimentell und ausdauernd gelöst hat. Sie vermutet weiterhin, dass Melanie diese neue Fähigkeit perfektionieren wolle und deshalb das Selbe auch mit anderen Fahrzeugen ausprobiert habe.

Ihre Beobachtung mündet in zwei Ideen, wie sie Melanie unterstützen könne. Sie möchte Melanie helfen, ihre Erfahrungen nun auf andere Gebiete zu übertragen. Dazu könnte sie beispielsweise den Fischer-Technik-Kasten aus dem Technikatelier wieder hervorzuholen und Melanie anzubieten, bewegliche „Maschinen“ zu bauen. Zweitens könnte sie sich vorstellen, mehr Bewegungsspiele mit komplizierten Körperbewegungen, zum Beispiel das Rückwärtsgehen auf unebenem Gelände in den Alltag einzubauen. Die erneute Begegnung zwischen Melanie und dem Zaun, als sie am darauf folgenden Tag mit dem Stock dagegen klopft, hat die Erzieherin zwar gesehen, hat ihr aber weiter keine Bedeutung beigemessen. Sie passt eben nicht zur Hypothese der Erzieherin.

Das alles ist im Brief an Melanie in einer für Melanie verständlichen Form beschrieben. Diesen Brief liest die Erzieherin Melanie vor. Melanie hört sehr aufmerksam zu, lächelt an der einen oder anderen Stelle, nickt manchmal, aber schweigt. Am Ende steht sie auf und sagt zur Erzieherin nur: „Komm mit.“ Melanie führt die Erzieherin zum Zaun und fordert sie auf, gegen den Zaun zu klopfen. Melanie ahmt die Erzieherin dabei nach und fordert sie jedes Mal von Neuem auf, zu klopfen. Dann klopft sie selbst noch einmal an einer anderen Stelle und wieder an einer anderen. Ihr Tun begleitet sie mit der Bemerkung: „Klingt schön, gell? Und hier! Und hier! Und hier!“ Die Erzieherin, etwas erstaunt, fragt vorsichtig nach: „Das sind ja unterschiedliche Töne? Bist du gestern deshalb so oft gegen den Zaun gefahren?“ „Ja“, sagt sie „und jedes Mal hat der Zaun andere Töne gemacht. Das war schön.“

Hypothesen am Kind vorbei können vermieden werden

Wahrscheinlich trifft es zu, dass Melanie sich *außerdem*, sozusagen nebenbei als „Abfallprodukt“ auch mit der Übersetzung von Bewegungen beschäftigt hat. Was sie zumindest im Augenblick aber viel mehr interessiert, ist die für sie überraschende Tatsache, dass der Zaun an verschiedenen Stellen unterschiedlich klingt. Ein paar Tage später sitzt Melanie schließlich begeistert vor einem Flaschenxylophon, das sie zusammen mit ihrer Erzieherin hergestellt hat. Immer wieder neue Klangvarianten werden erzeugt.

Es ist offensichtlich, worin sich dieses Vorgehen sich vom vorigen unterscheidet. Melanies Erzieherin hat sich nicht mit ihrer eigenen Deutung, so nahe liegend – und klug – sie auch gewesen sein mag, zufrieden gegeben. Sie hat die Verständigung mit Melanie selbst gesucht und beide haben daraufhin ein neues gemeinsames Betätigungsfeld gefunden. Für die Erzieherin hat das Ganze eine durchaus überraschende Wendung genommen.

Im Laufe weiterer Verständigungsprozesse, die das Resultat von „Plaudereien“ während der gemeinsamen Arbeit am Flaschenxylophon waren, hat Melanie ihrer Erzieherin vieles über ihre Art zu Lernen, ihre Fragen und ihre individuellen Interessen mitgeteilt. Sie hat, in Geschichten verpackt, erzählt, weshalb sie Töne liebt, in welchen Zusammenhängen sie sich schon anderweitig damit beschäftigt hat, welche Vergleiche sie bisher gezogen hat. Ihre Erzieherin hat dabei auch erfahren, dass dieses Interesse bisher von Erwachsenen völlig unbemerkt entstanden ist und, dass es Melanie ganz selbstverständlich in vollkommen unterschiedlichen Situationen aufgreift.

Kommen wir noch einmal zurück auf Erkans Lust am Umgang mit Buchstaben. Auch bei ihm erfahren wir nicht alleine durch Beobachtung, was ihn genau daran fesselt, weshalb und wie diese mit seiner eigenen Person verbunden ist. Wir erfahren nichts über die Fäden, die er knüpft. In welchem Kontext ist Erkan überhaupt auf Buchstaben gestoßen? Weshalb eigentlich faszinieren sie ihn genau, vielleicht deshalb, weil die Erwachsenen sie benutzen, weil sie anderen Dingen, die er kennt, ähnlich sehen? Oder besitzt Erkan eine Vorliebe für Formen, Strukturen oder bestimmte Bewegungen und Linien? Hat er die Buchstaben eventuell in einer für ihn besonders angenehmen Situation wie dem Vorlesen oder Einkaufszettel schreiben kennen gelernt oder verbindet er sie mit ihm persönlich wichtigen Dingen wie Autoschildern, dem „P“ von Parkplätzen oder dem Zoo? Vielleicht hängt er an ihnen auch bloß deshalb, weil sein Vater oder seine Mutter die Angewohnheit besitzen, vieles zu beschriften.

Und weiter: Welche Buchstaben sind es vor allem, die ihn interessieren? Weiß er schon über den Zusammenhang zwischen Schreiben und Lesen? Weiß er schon, dass Worte aus Buchstaben zusammengesetzt sind oder erkennt er „bloß“ *einzelne* Buchstaben wieder und weiß noch nichts über den Sinn der Schrift als Mitteilungsmedium? Handelt es sich bei seinen Bemühungen, Buchstaben zu Papier zu bringen, um reines Gekritzel, um ein Nachvollziehen anhand von Modellen (etwa den Namensschildern an der Gardarobe) oder schon um gezielte Versuche, *bestimmte* Buchstaben zu schreiben?

Damit das Kind selbst entscheiden kann, was gut für es ist

Beobachtungen und zufällige Wahrnehmungen, die nicht in einen Dialog münden, die nicht die Verständigung mit dem Kind suchen, bleiben an der Oberfläche und in Allgemeinheiten hängen. Sie führen nicht zu tieferem Verstehen. Der besondere, in der Regel komplexe, Zugang eines Kindes zu einem Lerngegenstand bleibt unerkannt. Erwachsene landen zu schnell bei ihren eigenen Erklärungen und halten diese für wahrscheinlich. Sie kommen gar nicht oder nur über Umwege, wenn nämlich das Kind ihre gut gemeinten Angebote ablehnt, dazu, den Blick auf die individuellen Lernzugänge des einzelnen Kindes, auf sein subjektives Inneres zu richten. Und was noch folgenreicher ist: Sie stimmen nicht dem Kind selbst ab, was gut für es sein könnte, sondern suchen Vertiefungsideen nur in der eigenen Methodenkiste, die sie dann dem Kind „zumuten“.

Der Bildungsforscher Gerd Schäfer hat sich einmal folgendermaßen dazu geäußert¹: „Zumuten setzt (...) Verständigungsprozesse aus, gibt dem Kind nicht die Möglichkeit, mit eigenen Vorstellungen gleichwertig auf das zu antworten, was ihm ‚zugemutet‘ wird.“ Erwachsene müssen Kindern vielmehr die Möglichkeit bieten, „ihre eigene Sicht der Dinge im Dialog zu äußern“ und sie müssen „auf die Stimmen der Kinder hören“. Schließlich: Es gibt „aus meiner Sicht keinen Grund (...), den Prozess der Verständigung prinzipiell auszusetzen oder in Frage zu stellen.“

Wie sich Erwachsene mit Kindern verständigen können

Sich mit Kindern über ihre Lernen zu verständigen, kann viele Formen annehmen. Der Brief an das Kind, in dem seine Lerngeschichte aufgeschrieben und ihm auf diese Weise zugänglich gemacht wird, ist bloß eine Form.

Voraussetzung, damit es überhaupt zu einer Verständigung kommen kann, ist die Dialogfähigkeit der Erzieherin. Sie muss wissen, dass ihre Deutungen nicht die ganze Wirklichkeit wiedergeben, dass es allenfalls Hypothesen sind, die das Kind bestätigen muss oder nicht. Sie brauchen eine fragende und lernende Haltung. Sie müssen innerlich immer bereit sein, sich vom Kind beeinflussen zu lassen. Vor allem müssen sie sich selbst verlangsamen. Das gilt für das Deuten, das Bewerten und das Schlussfolgern. Insbesondere aber gilt es in Bezug auf das Handeln.

Erzieherinnen sind quasi darauf hin ausgebildet, allem, was sie sehen und wahrnehmen, handelnd zu begegnen. Sie erfüllen gewissermaßen ihre berufliche Pflicht erst dann, wenn sie „etwas getan“ haben. Deshalb sind Erzieherinnen geneigt, sehr schnell – und ohne das Kind einzubeziehen - nach Lösungen, Ideen oder Angeboten zu suchen und, sofern ihnen da etwas einfällt (was ja meistens so ist), es auch sofort umzusetzen. Hier braucht es ein Umdenken und ein Umhandeln! Statt vornehmlich selbst nach passenden Angeboten zu suchen, sollten sie sich darin üben, sich mit dem betreffenden Kind darüber auszutauschen, man kann auch sagen: seinen Rat zu suchen. Das geht nicht oder zumindest sehr eingeschränkt in größeren Gesprächsrunden wie dem Stuhlkreis. Dazu muss der individuelle Kontakt mit dem Kind gesucht werden.

Am besten gelingt dies Anteil nehmend und spiegelnd, einfach, indem Erzieherinnen *ihr eigenes* Interesse an dem zeigen, was ein Kind tut. Nicht aushorchend, sondern absichtslos interessiert, denn: „Was hast du gemacht? – Jemand stellte die Frage zornig, jemand besorgt, jemand misstrauisch, jemand drohend. Aber jemand fragte unbeschwert neugierig. Das machte die Antwort leicht.“ (Autor unbekannt) Wenn sich Erzieherinnen dann auch noch selbst von den Einfällen und Arbeitsvorhaben der Kinder fesseln lassen können, wie etwa Melanies Erzieherin, umso besser für den Verständigungsprozess.

Auch das ist etwas, was wir Erwachsenen neu oder wieder lernen müssen: Uns über ein Phänomen, auf das wir durch die Kinder aufmerksam gemacht werden, das wir aber nicht vollständig erklären können, faszinieren lassen und uns selbst wieder als Fragende und Entdeckende erleben. Wer kann schon bis ins Detail erklären, wie Höhen und Tiefen im Klang eines Gegenstandes zustande kommen? Im Prozess des gemeinsamen Arbeitens ergibt sich die Gleichwertigkeit, die für eine Verständigung notwendig ist, am besten. Es entstehen dabei wechselseitige Anerkennung und gegenseitiges Einverständnis über das gemeinsame oder individuelle weitere Vorgehen.

Erzieherinnen erfahren dabei ganz nebenbei, was das Kind für sein Lernen wirklich braucht. Meist sind dies sehr konkrete Dinge. Die Frage „Was brauchst du?“, ist vielleicht die wichtigste überhaupt. Erzieherinnen können sich dann getrost als Mitarbeiterinnen – oder Assistentinnen - ihrer Kinder bezeichnen. Sie verlieren dabei keinesfalls den deutenden und planenden Blick eines Erwachsenen.

Möchte die Erzieherin nach dem Vorlesen einer Lerngeschichte, in einem dialogischen Gespräch oder beim Plaudern während der Arbeit etwas mehr erfahren, helfen vor allem die Fragen, die auf das Erzählen und Beschreiben zielen: „Erzähl mir mal etwas darüber. - Zuerst hast du das gemacht und dann das, oder? – Wie war das, als du damit angefangen hast?“ Oder an Erkan gerichtet: „Hast du da etwas geschrieben? Hast du zuerst die Buchstaben gemacht und dann das Bild?“ Und an Melanie: „Erzähl mal, wie du die Töne in der Wand gefunden hast.“

Ich bin davon überzeugt, dass es nicht so sehr „die richtige Frage zur richtigen Zeit“ ist, die ins Sich-Verständigen führt, sondern viel mehr die Haltung des Erwachsenen, der Verständigung mit dem Kind als unumgänglich betrachtet, der sich loslöst von der Auffassung, Erwachsene wüssten, was für ein Kind gut ist. Das ist eine veraltete Sicht auf das lernende, sich selbst bildende und aktiv handelnde Kind, eine Sicht, die Kinder weiterhin zu passiven Empfängern erwachsener Wohltaten macht.

¹ Gerd Schäfer in „Betrifft Kinder“, Heft 12-2006, S. 15