

Lothar Klein

Lernwerkstatt ist überall

Wie die ganze Kita Lernwerkstatt werden kann

Aus: TPS 1/2005

Lernwerkstatt, das ist ein ungeschützter Begriff. Meist wird er sehr hoch gehängt und oft verknüpft mit einem ganz besonderen Raum. Lernwerkstatt ist dann der sich von der übrigen Kita und ihrem Alltag unterscheidende Funktionsraum, in dem die Kinder das Lernen lernen sollen.

Als Lernwerkstätten Ende der 70er Jahre als besondere Räume für *Erwachsene* entstanden, die das entdeckende und forschende Lernen verlernt hatten und es nun wieder neu lernen wollten, hatten sie ursprünglich diese Funktion. Im Rahmen der Lehrerbildung an der Technischen Universität Berlin eingerichtet, sollten "erwachsene Pädagoginnen und Pädagogen sich... selbst in Lernsituationen erfahren, wie sie diese für einen veränderten Unterricht anstreben, bevor sie... ‚offen‘, ‚entdeckend‘, ‚projektorientiert‘... arbeiten."¹

Kindern entspricht die Lernwerkstatt sowieso

Dass Kinder dies müssen, bezweifle ich sehr. Für sie ist das forschende Lernen, das oft aus dem Zufall des Alltags heraus entsteht, keine geraden Wege geht, von Gedanken zu Gedanken schweift, sich aus persönlichen Erfahrungen speist, noch nicht verallgemeinern oder systematisieren will und noch sehr eng mit der eigenen Person verknüpft ist, noch ganz nah. Offenes, entdeckendes Lernen, sich ganz einlassen auf Probleme, sich an eigenen Fragen entlang hangeln usw., das alles sind Kompetenzen, die Kinder *bereits mitbringen*. „Selbstbildungspotenziale“ nennt der Bildungsforscher Gerd E. Schäfer das, was Kinder mitbringen und von sich aus einsetzen, wenn sie auf eine Situation treffen, die sie herausfordert und interessiert. Wenn Sie von ihren eigenen Fragen, Ideen oder Anforderungen gefesselt sind, entwickeln sie von ganz alleine Lernstrategien und Vorgehensweisen, die sie zum Ziel führen. Mit zunehmendem Alter verallgemeinern sie auch, ordnen, systematisieren und beginnen, das in persönlichen Erfahrungen mit Dingen, Tieren und Menschen erworbene Wissen von der eigenen Person zu lösen.

Kinder müssen das Lernen also nicht erst neu lernen. *Um das Lernen zu lernen* brauchen sie keine gesonderten Lernwerkstätten. Was sie aber brauchen,, ist eine Lern- und Forschungs-*atmosphäre* um sich herum. Eine Kindertageseinrichtung mit Lernwerkstattcharakter wäre vor allem davon durchdrungen und würde auch die Erwachsenen erfassen. Wer davon ausgeht, dass Kinder sich selbst bilden, für den ist Lernwerkstatt also kein Raum, sondern ein Prinzip. Und das kann überall Realität werden.

„Wir werden niemals sagen: Machen Sie interessante naturwissenschaftliche Versuche auf der Basis von Experiment und Beweis, sondern: Bauen Sie Ihre Ateliers zu Forschungswerkstätten aus... Besorgen Sie das unentbehrliche Material, mit dem die

*Kinder selbst Versuche machen können.*¹², formulierte vor mehr als 70 Jahren Célestin Freinet, einer der ersten, der Kindern erlaubt hat, forschend zu lernen.

Lerngelegenheiten mit Kindern entstehen lassen

Mein Bild einer Lernwerkstatt ist das einer Kindertageseinrichtung, in denen Kinder (fast) *überall* werkeln, experimentieren und arbeiten dürfen. Die Kita zur Lernwerkstatt werden zu lassen, bedeutet, dass Kinder an selbst gestellten Problemen lernen dürfen und, dass sie es möglichst auf eine Art und Weise tun dürfen, die ihnen entspricht. Im Grunde geht es darum, Räume und Materialangebot und damit auch die möglichen Lerngelegenheiten nicht mehr *für* Kinder zu planen, sondern *mit* ihnen *entstehen* zu lassen. Wie geht das?

Am Beginn stehen die Erlaubnis an Kinder zu Handeln und die wahrnehmende Beobachtung der Erzieherinnen. Um ausgetretene Pfade verlassen und sich von der Kindertageseinrichtung in Richtung Lernwerkstatt bewegen zu können, müssen Erzieherinnen bereit sein, Kindern bisher ungewohnte Handlungsabläufe zu erlauben. Sie müssen sie *handelnd* denken lassen und ihnen dabei wahrnehmend und aufmerksam zuzusehen. Also: nicht zuerst alles Mögliche abklären, damit ja nichts Unvorbereitetes geschieht, sondern sich interessiert einlassen auf die Denk- und Forscherwege von Kindern.

Da kann es beispielsweise passieren, dass Kinder auf die Idee kommen, einmal herauszubekommen, wie sich Kleister anfühlt: Sie strecken beide Hände ganz in den Kleistertopf. „Normalerweise“ sehen Erzieherinnen diesem „Treiben“ in ungeduldiger Hab-Acht-Stellung zu, bereit es jederzeit zu unterbrechen. Wenn sie sich aber einmal die Mühe machen, wahrnehmend zu beobachten, was hier geschieht, werden sie feststellen, dass Kinder hier problembezogen experimentieren.

Erleben Kinder, dass der erwartete Vorwurf ausbleibt, kommt gewöhnlich ein dialogisches Gespräch über das, was gerade passiert, von selbst zustande. Nur, und darauf kommt es an, die Erzieherin muss sich ernsthaft für die Denkwege der Kinder interessieren. 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)

Weil Kinder in der Regel dahin sozialisiert sind, ihre Forscherfragen den „wichtigeren“ Anliegen der Erwachsenen unterzuordnen und zu Gehorsam neigen, brauchen sie tatsächlich *viele* Erlebnisse, in denen Erwachsene versuchen, verstehen wollend und sich verständigend auf den „Sinnhorizont“ der Kinder (Gerd E. Schäfer) zu beziehen. Das betrifft Erzieherinnen übrigens in ganz ähnlicher Weise. Auch sie müssen in eigener Verantwortung handeln dürfen. Das Team muss also den Mut aufbringen, Unterschiedlichkeit zuzulassen. Über neue Erfahrungen kann sich ein Team erst dann auszutauschen, wenn sie *gemacht* sind! Ich möchte daher zu kleinen Schritten raten: Statt sich irgendwo eine fix und fertige Lernwerkstatt einzurichten, würde ich den Blick auf das forschende Kind richten und Erfahrungen sammeln. Nach und nach werden sich die Räume ebenso ändern wie die Arbeits- und Forscherbeziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen.

Wahrnehmend Beobachten

Begleitend und in dem Maße, wie es die Bedingungen vor Ort erlauben, können – und sollten - Erzieherinnen auch eigene Impulse in den entstehenden Forscherdialog mit Kindern einbringen. Dabei ist die Art und Weise der Verständigung zwischen Kindern und Erwachsenen von Bedeutung. Erwachsene neigen dazu, Kindern ihre eigene Perspektive aufzudrängen. Sie sind von einer Idee begeistert und möchten Kinder anstecken. Kinder sind aber – wie Erwachsene – „Sinnsucher“ (Gerd E. Schäfer). Sie versuchen zu verstehen, was die Dinge und Ereignisse um sie herum für sie selbst bedeuten, um ihr eigenes Handeln bewerten zu können. Dabei kann es, bleiben wir bei unserem Kleister-Beispiel, zwischen Erwachsenen und Kindern durchaus zu gänzlich verschiedenen Bewertungen kommen.

Verständigung setzt voraus, etwas aus der Perspektive des Anderen zu sehen. Deshalb sind wahrnehmende Beobachtungen³ so eminent wichtig. Wahrnehmende Beobachtungen sind solche mit dem Ziel, den subjektiven Blickwinkel der Kinder einzunehmen und sie auf diese Weise in ihrem Handeln zu verstehen. Darin unterscheiden sie sich von den üblichen nach Defiziten suchenden Beobachtungsformen. Ich glaube nicht, dass eine Kindertageseinrichtung auf dem Weg zur Lernwerkstatt auf Dauer ohne wahrnehmende Beobachtungen auskommt.

Kinder zum Staunen bringen

Erzieherinnen, die sich ganz unverkrampft auf den Weg gemacht haben, mit Kindern die Welt forschend (wieder) zu entdecken, entwickeln nach und nach eigene Ideen. Sie beteiligen sich an den Erforschungen der Kinder und bringen eigene Fragestellungen ein. Sie stoßen selbst immer wieder auf neue *Problemstellungen* und erweitern *damit* - nicht mit Antworten - die Lern- und Entdeckungsprozesse der Kinder. Aber, sie tun dies nicht, um Kindern „etwas zu vermitteln“. Sie sind kompetente Partnerinnen mit Wissens- und Erfahrungsvorsprung. Vor allem aber sind sie Vorbilder im Forschen. Sie stecken Kinder an, weil sie selbst (wieder) Freude daran entwickelt haben, dass es etwas zu entdecken gibt.

Beschriebene Ideen, was es alles zu entdecken geben könnte, gibt es mittlerweile genug. So haben Erzieherinnen beispielsweise inzwischen Erfahrungen sammeln können mit den „traditionellen Stationen“ von Lernwerkstätten, etwa dem „Mathematik-Atelier“ mit 4000 Cent-Stücken oder der Auseinandernehm- und Bauwerkstatt. Auch mit ganz einfachen Dingen aus dem Alltag haben sie Kinder (und sich selbst) zum Staunen und Forschen anregen können: 15 große Gläser mit ganz unterschiedlichen Erden, einer einfachen alten Küchenwaage oder sehr vielen und ganz verschiedenen Schlüsseln. Sie haben Apfelsinen „umrundet“ oder ausprobiert, wie viele Dinge man mit kleinen Stöckchen anfangen kann. Hier gibt es wirklich keine Grenzen und glücklicherweise sind solche Ideen mittlerweile auch ausreichend in Büchern und Artikeln beschrieben⁴. Die Erfahrung zeigt aber, dass Erzieherinnen eher zurückhaltend und sich viel Zeit lassend davon Gebrauch machen sollten. Wahrscheinlich liegt der Wert solcher fremden Ideen vor allem darin, dass sie zu *eigenen* anregen.

Insgesamt plädiere ich dafür, Mut zur Unvollständigkeit aufzubringen. Auch, wenn es besser herzeigbar wäre, gäbe es im Haus verstreut bereits Ton und Knetateliers, Lese- und Schreibwerkstätten, Mathematik-Ateliers, Forscherecken für naturwissenschaftliche Experimente, Bau-, Technik- und Konstruktionsecken, Auseinandernehmwerkstätten, Holz- und Künstlerateliers usw., warne ich vor zu viel Perfektion und zu großer Geschwindigkeit. Die Gefahr, dass die „Lernwerkstatt Kindertagesstätte“ nicht *mit* den Kindern wächst, ist groß. Erwachsene eilen eben gerne voraus!

Ich halte es da lieber mit Elise Freinet, die einmal schrieb: *„Wenn der Erzieher verstanden hat, dass die Wahrheit des Kindes von der seinen verschieden ist und dass er mit Demut und Einfachheit dieser Wahrheit zum Ausdruck verhelfen kann, dann hat er seine wirkliche soziale Rolle verstanden.“*⁵ Wenn sich Kinder ihre Forscherräume im Dialog mit Erwachsenen *selbst* einrichten – und das geht wirklich⁶ – finden sie in der Regel ziemlich überraschende und meistens ganz einfache Lösungen.

¹ Karin Ernst in: Beate Irskens, (Hrsg.): Die Lernwerkstatt. Eine lebendige Verbindung von Kreativität und Lernen. Materialien für die sozialpädagogische Praxis (MSP) 28, Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt/M. 1997, S. 18

² Célestin Freinet, Pädagogische Texte, Hrg. J.Beck,H. Boehnke, u.a., Reinbeck 1980, S. 30

³ dazu: Erika Kazemi-Veisari: Kinder verstehen lernen. Wie Beobachtung zu Achtung führt. Seelze (Kallmeyer) 2004; und: Gert E. Schäfer: Beobachten und Dokumentieren als Aufgabe der Bildungsvereinbarung. www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte oder als Text „Beobachten und Dokumentieren in Kitas. Umsetzung des neuen Bildungsverständnisses.“ In: Kindergarten heute, Heft 8/2004

⁴ Beredsame Beispiele finden sich u.a. bei: Dagmar Arzenbacher / Cathrine Springer: Das Schneckenheft. Berlin und Weimar 2004, bei Arzenbacher / Springer: Das Apfelsinenheft. Berlin und Weimar 2004, bei Petra Kathke: Sinn und Eigensinn des Materials, Bd. 1 und 2, Neuwied, Kriftel und Berlin 2001

⁵ Elise Freinet: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freints. München 1985, S. 41

⁶ anschaulich beschrieben von Rosy Henneberg in: Henneberg u.a. (Hrsg.): Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Kindzentrierung in der Praxis. Seelze 2004, S. 218ff.