

Erika Kazemi-Veisari

Kinder verstehen lernen

Vortrag auf der Freinet-Fachtagung in Kassel 30.9.06

Was bedeutet „Verstehen“?

Sprachgeschichtliche Ausgangsbedeutung des Wortes ist „davor stehen“, um etwas besser wahrnehmen zu können. Also ist „Verstehen“ eine Tätigkeit im Stillstand? Es ist in der Tat so, dass ich nur verstehen kann, wenn ich mir Zeit nehme: Zeit für Hinhören, Hinsehen, für Aufmerksamkeit, Beachtung und Konzentration. Also Wahrnehmungen in Zeitlupe. Verstehen ist nicht möglich im Vorbeihuschen, im Nebenher, sondern nur im Stehen bleiben und Innehalten.

Das beinhaltet auch Abstand. Um auf etwas zu schauen, muss ich zurücktreten aus dem Geschehen selbst. Wenn ich später mein Verstehen mitteile, gebe ich Auskunft über meinen „Standpunkt“, also darüber, wo ich gestanden habe, um zu sehen, zu hören, zu verstehen. Mit anderen Worten: Mein Standort entscheidet auch über den Blickwinkel, den ich beim Verstehen einnehme.

Probieren Sie einmal folgendes aus: Fotografieren Sie einen Raum in der Kita von verschiedenen Standorten aus. Wiederholen Sie dann die gleichen Photos, wählen Sie dabei aber die Blickperspektive von Kindern. Fotografieren Sie in Augenhöhe der Kinder, im Liegen, im Sitzen, im Stehen. Sie werden im Vergleich der Photos erkennen, wie viel Einfluss der Standort auf das Verstehen des Raumes hat, was aus beiden Perspektiven unterschiedlich ins Auge fällt. Solche Blickwechsel helfen oft, Verhalten von Kindern im Raum neu zu verstehen.

Verstehen wird aber nicht nur geprägt von räumlichen Standorten, sondern viel mehr von den inneren Standorten desjenigen, der verstehen will. Im philosophischen Wörterbuch finde ich dazu Verstehen erklärt als „eine Weise des Sinnerfassens“.¹

Dazu ein Beispiel: Eine Erzieherin sitzt mit mehreren Kindern im Sand. Ein Mädchen (5 Jahre alt) kommt hinzu, barfuss. Die Erzieherin sagt ihr, dass es noch sehr kühl sei und es deshalb besser wäre, die Schuhe anzuziehen. Das Mädchen antwortet ihr: „Ich habe keine Jacke mit.“²

Verstehen, so hieß es oben, sei Sinnerfassen. Der Sinn der Antwort, die das Mädchen gibt, erschließt sich nicht ohne weiteres.

Richten wir den Blick zunächst auf die Erzieherin und auf ihren Anteil in der kleinen Szene. Ihre Aussage besteht erstens aus einer Feststellung: „Es ist noch sehr kühl.“ Sie beinhaltet zweitens eine Schlussfolgerung: „Es ist besser, die Schuhe anzuziehen.“ Die Hintergründe,

¹ Peter Prechtel, Franz-Peter Burkard (Hrsg.): Metzler Philosophie Lexikon. Stuttgart / Weimar 1996, S. 553

² Beobachtung einer Erzieherin aus der Kita Schlewecke / Bad Harzburg, 1995

die sie zu dieser Ansicht und Entscheidung gebracht haben könnten, deckt sie nicht auf. Auch fragt sie das Mädchen gar nicht erst, warum sie barfuss läuft.

Wie reagiert nun das Mädchen? Auch sie trifft eine Feststellung: „Ich habe keine Jacke mit.“ Daraus zieht sie – so verstehe ich ihre Antwort – zwei Schlussfolgerungen, ohne diese auszusprechen: Wenn man keine Jacke mit hat, kann es nicht kühl sein. Wenn es nicht kühl ist, kann man auch barfuss laufen.

Sie argumentiert also mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung gegen die Meinung der Erzieherin und folgt dabei sogar deren Argumentationslogik. Beide – Erzieherin und Kind – drücken Sinn aus, und zwar jeweils den, den sie auf die Situation bezogen verstehen. Man kann darüber hinaus auch vermuten, dass in den Äußerungen der beiden auch Bewertungen ihrer Beziehung in dieser konkreten Situation enthalten sind, quasi „Sinnbotschaften“ über sich selbst und das Gegenüber. Die von mir vermutete Botschaft der Erzieherin: Ich mache mir Sorgen um deine Gesundheit und sage dir deshalb, wie du Schaden verhindern kannst. Die von mir vermutete Botschaft des Mädchens: Deine Sorgen sind unberechtigt, denn ich kenne mich gut aus und kümmere mich selbst um mich.

Bei nur oberflächlichem Hinhören vermittelt sich aus diesem Beispiel der Eindruck, das Mädchen habe nicht richtig zugehört oder nicht richtig verstanden, was die Erzieherin gesagt hat. Beim genaueren Hinsehen und Nachdenken über die Szene versteht man, wie genau das Mädchen die Worte und die Begründungslogik der Erzieherin verstanden hat und ihre eigene Entscheidung begründen kann.

Einige Philosophen fassen das Problem des Verstehens so: Wenn Sinn etwas ist, das im individuellen Inneren, also von jedem Menschen auf ganz eigene Art gebildet wird, „so tritt in der fremden Äußerung dem Hörer etwas seiner Individualität Fremdes entgegen“.³

Verstehen ist also deshalb kompliziert, weil man davon ausgehen muss, dass ein und dieselbe Sache von verschiedenen Menschen sehr unterschiedlich bewertet wird. Um die jeweils andere, mir zunächst fremde Sichtweise verstehen zu können, muss ich sie mir aneignen, sie also zu meiner eigenen machen. Sie muss mir vertraut werden.

Die Art und Weise, wie Kinder sich ausdrücken, ist für Erwachsene nicht unmittelbar plausibel, also nicht im schlichten Nachvollziehen verstehbar. Das heißt, dass nicht in direkter Ableitung aus erwachsenem Handeln und Denken verstehbar ist, was Kindern daran wichtig ist, wie sie handeln und was sie sagen. Verstehen muss erarbeitet werden. Das bedeutet, sehr gezielt die mögliche Perspektive des Kindes zu suchen und dabei das immer noch beschränkte Wissen über Weltaneignung, Bildungsanstrengungen, Deutungs- und Handlungseigenarten von Kindern einzubeziehen.

Auch wenn das gelingt: Verstehen bleibt immer subjektiv. Die Sinne, die uns Eindrücke liefern, sind Teil unserer sehr eigenen Lebensgeschichte. Das führt dazu, dass wir – ohne dass uns das immer bewusst wird – auswählen, was wir an uns heranlassen, also ungenau wahrnehmen; wir sehen und hören emotional, denn unsere Sinne arbeiten nicht objektiv, sondern sind mit unseren Gefühlen verkoppelt und von ihnen „eingefärbt“. Da wir nach Bestätigung dessen suchen, was wir als gesichert zu wissen glauben, suchen unsere Wahrnehmungen nach entsprechenden „Beweisen“. Wir neigen dazu, Wahrgenommenes festzustellen statt es als Frage offen zu halten. Und es drängt uns zur Vollständigkeit. Wir schlussfolgern aus Einzelsituationen Gesamtzustände, aus Stichwörtern fertige Grundsätze. Das heißt, wir versuchen eilig ein Bild zu konstruieren, mit dem wir zeigen, wie wir etwas verstanden haben, welchen Sinn etwas für uns macht. Und verstanden haben bedeutet ja, es

³ Ebd., S.553)

gehört mir, ich kann darüber verfügen. Unverstandenes verunsichert, hält offen, wie man denken und sich verhalten soll und wird deshalb meist als eher unangenehm empfunden. Verstehen bedeutet also nicht nur, einen fremden Sinn zu erfassen. Gleichzeitig konstruiert die Person, die verstehen will, auch Sinn. Dieser Sinn drückt sich in Bildern aus. Bilder, die so konstruiert werden, sind aber nicht unproblematisch. Bilder, die ich von Kindern entwerfe, zeigen mir und den Kindern vor allem, wie ich sie verstehe, nicht, wer die Kinder sind. Deswegen neigen Bilder dazu, Kinder zu bedrängen, sie fertig zu definieren und einzuschätzen, ihnen einen Stempel anzukleben. Sie können so unendlich viel Macht ausüben.

Professionelle Verstehensarbeit muss diese Verantwortung annehmen und sicherstellen, dass Bilder nur entwickelt werden

- aus Achtung vor Kindern;
- aus Wachsamkeit für das Recht von Kindern auf die Unversehrtheit ihrer Person;
- mit der Absicht, Kinder zu schützen vor Auslieferung, Ausgrenzung und Diskriminierung.

Gerade weil jedes Verstehen individuellen Sinn produziert, muss besondere Sorgfalt auf den Gedanken verwendet werden, in welche Urteile diese Bewertungen münden und warum. Man kann nicht sehen, was ein Kind möchte, was es ängstigt, worum es kämpft, worüber es glücklich ist. Aus dem Gesehenen und Gehörten schlussfolgert man auf das, was man nicht sehen und hören kann, erarbeitet für sich Plausibilität, also Verstehen. Dieses darf immer nur ein Entwurf, ein vorläufiges Verstehen sein, offen für Veränderungen und neue Entdeckungen. Es muss vor allem immer mitgedacht werden, dass das Kind ein ganz anderes Verstehen von sich und seinem Tun hat. Aber wenn ein Kind sagen kann: An mich wurde geglaubt, auch als ich ganz unsicher war; ich wurde ermuntert und herausgefordert, als ich keine Lust mehr hatte und aufgeben wollte; als ich nicht mehr wusste wohin, hat man mich darin unterstützt, neue Wege zu entdecken; mein Bemühen, mich in der Welt zurechtzufinden und meinen Alltag zu gestalten ist wertgeschätzt und meiner Person als Kompetenz zugetraut worden, - immer dann ist es gelungen, ein Bild, ein Verstehen zu „schenken“, dass dem Kind etwas gibt statt nimmt, es nicht ausmisst, sondern in seinen Stärken unterstützt. Mit seinen Bildern verarbeitet man nicht nur Wahrnehmungen über das Kind, sondern auch eigene Absichten. Deswegen muss man beim Versuch, Kinder zu verstehen, sich selbst einbeziehen. Will man Kinder verstehen, muss man sich selbst verstehen wollen.

Eine unverzichtbare Hilfe zum Verstehen sind Beobachtungen.

Beobachten kann man Kinder und sich selbst in verschiedenen Situationen und auf unterschiedliche Art – allerdings auf eine Art nicht: flüchtig und nebenbei. Beobachten ist eine respektvolle und aufmerksame Zuwendung, die Zeit und Konzentration voraussetzt. In jeder Einrichtung sollten deshalb Beobachtungszeiten zum Alltag und zum Qualitätsstandard gehören, im Tages- und Wochenablauf verankert sein und durch nichts verdrängt werden dürfen. Zu jedem Beruf gehören die Pflege des Könnens und der Werkzeuge sowie die aufmerksame Überprüfung der Bedingungen, in denen sich Qualität entwickeln soll und kann. Das erfordert Zeit, Vertiefung, den Willen und die Neugier auf das, was beachtet und verstanden werden soll. Unsere Augen sind viel zu sehr mit der Fülle und dem schnellen Wechsel von Bildern konfrontiert, die Nerven oft angespannt, die Arbeitsbedingungen alles andere als optimal, als dass wir darauf vertrauen könnten, dass unsere Augen nur durch Hinsehen Abläufe und ihre Bedeutungen erfassen könnten. Der schnelle Blick taugt nicht als Instrument des Verstehens.

Verstehen zu können aber ist das Ziel von Beobachtungen, nämlich Antworten auf die Frage zu finden „wer ist das Kind?“.

Es ist gut, mit Fragen in eine Beobachtung zu gehen. Aber ich wende mich gegen das routinemäßige Abarbeiten vorgegebener Fragen oder Skalen. Wenn Beobachtungen im eigentlichen Sinne ein Bemühen sind, sich Kindern zu nähern und sich in diesem Prozess Verstehen zu erarbeiten, so kann dies nicht über die Erledigung einer Liste erfolgen, sondern nur über das Interesse und die Bereitschaft, dem Entwicklungsrhythmus des Kindes zu folgen, weil nur beim Kind selbst der Schlüssel zum Verstehen zu finden ist.

Da wir aus dem Verhalten eines Kindes in einer bestimmten Situation nicht schließen können, dass dies auch das „Lebensmuster“ des Kindes ist, dass das Kind also immer so ist wie in dieser besonderen Situation, müssen Beobachtungen so vielseitig und lebendig sein wie die Kinder, in verschiedenen Situationen und auf verschiedene Fragen hin durchgeführt werden. Vorgefertigte Raster rastern und vermessen auch Kinder.

Es wird allerdings nie gelingen, Aspekte vollständig zu beobachten. Es ist in Beobachtungen angelegt, dass man damit nie fertig wird, weil auch die Menschen, die man beobachtet, nie fertig werden. Das ist aber kein Mangel. Kindern intensiv zugesehen zu haben, wie sie miteinander etwas entwickeln, öffnet Verstehensmöglichkeiten für die Strukturen und Techniken solcher Aktivitäten: wie Kinder kommunizieren, ihre Ideen miteinander und im Wechsel gegenseitiger Bezugnahme entwickeln, was ihre Hypothesen sind und wie sie nach Lösungen für ihre Fragen suchen. Man lernt die beteiligten Kinder staunend in unterschiedlichen Facetten kennen. Auch vielseitige Beobachtungen erlauben allerdings nicht die Schlussfolgerung, nun wisse man über Kinder und ihre Aktivitäten Bescheid, denn die Muster ändern sich mit den Kindern und den Situationen. Aber solche konkreten und sorgfältigen Situationsbeobachtungen schärfen den Blick für Unauffälliges, für das auf den ersten schnellen Blick nicht Sichtbare, für „Kleinigkeiten“ und ihre Bedeutung, für Prozesse und die aktive Beteiligung der Kinder darin. Die Beobachter erhalten so eine anschauliche Vorstellung von der Regie- und Bewertungsarbeit, die Kinder leisten, für ihre Art zu lernen, zu gestalten, Fantasie zu entwickeln und einzusetzen, Probleme zu lösen und Beziehungen zu schaffen. Unser Verhältnis zu dem, was Kinder wie tun, verändert sich durch Beobachtungen; unsere Augen werden aufmerksamer und geübter darin, Situationen und Verhalten mehr aus der Sicht der Kinder zu sehen als nur aus unserer eigenen. Aus vielen verschiedenen Beobachtungen können wir uns Wissen erschließen, Anschauungen in Hypothesen fassen und damit zu benennen versuchen, was uns deutlich geworden ist. Es schälen sich Erkenntnisse heraus, ein aus dem Beobachten entwickeltes vorsichtiges Verstehen, das den Konstruktionen und Bewertungen der Kinder bei ihrer Wirklichkeitsbewältigung gerechter werden kann.

Beobachtungen ersetzen nicht das Verstehen, aber sie sind ein wichtiger „Zulieferer“ dafür. Beobachter zeichnen auf, also schreiben auf oder filmen, was sie in einem bestimmten Zeitraum sehen und hören und müssen diese Informationen so verarbeiten, dass sich ein Verstehen entwickeln kann. Schwierig daran ist nicht nur die Subjektivität des Beobachters, sondern auch die Tatsache, dass er nicht Beteiligter in den Situationen der Kinder ist, sondern Zuschauer bei einer Ablaufregie, die die Kinder entwickeln. Er hat nur mit dem zu tun, was zu ihm durchdringt. Aus dieser Distanz heraus können seine Beobachtungen nicht identisch sein mit dem, was zwischen den Kindern passiert. Das lässt sich nicht ändern. Genau in dieser Beschränkung liegt aber auch eine Chance: Der Beobachter kann sich die Aufmerksamkeit in Zeitlupe leisten, kann sich vertiefen und konzentrieren auf die Abfolge aller Kleinereignisse in dieser Situation und Verknüpfungen erforschen, und zwar auch dann noch, nachdem das Ereignis selbst schon beendet ist. Diese Konzentration auf das scheinbar Unscheinbare, auf

Details, auf alle verschiedenen Anteile der Situation mit gleicher Konzentration und Würdigung, das ermöglicht Verstehen.

Allerdings: Beobachtungen, über die nicht nachgedacht wird, sind nutzlos, denn sie hinterlassen konfuse und aneinander gereihte Eindrücke, die sich zu einem unreflektierten und oberflächlichen Bild über Kinder verdichten. Wenn man sich in das Nachdenken über beobachtete Situationen hinein vertieft, sollte man es forschend und fragend tun: Was habe ich tatsächlich gesehen und gehört? Welchen Sinn erkenne ich in der Eigenarbeit der Kinder? Was erstaunt und überrascht mich, was ist mir unklar, worüber möchte ich mehr wissen? Welchen Eindruck hat diese Situation auf mich hinterlassen, was bemerke ich bei mir an positiven und negativen Bewertungen? Worin sind die begründet? Gestehen wir uns spontane gefühlsmäßige Einschätzungen zu, auch negative, aber lassen wir niemals zu, dass wir bei dieser Bewertung aufhören! Es ist wichtig, andere denkbare Schlussfolgerungen im beobachteten Geschehen zu suchen, verschiedene Alternativen und Möglichkeiten zu finden, die das, was uns nicht gefällt, auch anders erklären können. Es ist hilfreich, sich dazu zu zwingen, nach Gründen zu suchen, die für die Kinder sprechen. Sich vorzunehmen, ein Kind zu entdecken, ist ein anderer Auftrag an unsere Wahrnehmung und an unser Verstehen als beispielsweise die Absicht, das Ausmaß vermuteter „Störungen“ bei Kindern nachweisen zu wollen. Lernende und lebendige Kinder kann man nur mit lernender und lebendiger Wahrnehmung kennen und verstehen lernen. Deshalb ist Wachsamkeit notwendig: Wachsamkeit bei der Beobachtung von Kindern, aber auch Wachsamkeit beim eigenen Denken und Verstehen und dem, was sich daraus für die Kinder entwickeln könnte.

Beobachtungen sind also nützlich, weil sie aufmerksam machen für Aussagen und Botschaften. Sie führen nicht unmittelbar zum Verstehen, sondern erst einmal zur Erweiterung des Blicks, zu neuen Denkperspektiven, zum Staunen, Wundern, Fragen. Sie trainieren die Fähigkeit, zu sehen, zu hören, sich auf verschiedene Perspektiven einzulassen. Anders formuliert: Sie trainieren die Erfahrung, sich mit nur oberflächlichem Hinsehen und Hinhören irren zu können und vieles nicht zu bemerken.

Werden Beobachtungen regelmäßig durchgeführt, vermitteln sie unter anderem Wissen darüber,

- was Kinder wie tun;
- welche Ideen von der Welt sie eigensinnig zu neuen Geschichten, Szenen, Produkten gestalten;
- wie sie etwas erkunden;
- was sie verstehen und wie sie ihr Verstehen organisieren;
- wie sie miteinander umgehen;
- welche Symbole und Phantasien sie wie einsetzen;
- wie sie Gefühle ausdrücken;
- welche Regeln sie konstruieren und
- wie sie interpretieren und mitteilen, was mit ihnen und um sie herum geschieht.

Beobachtungen nützen Kindern aber nur dann, wenn Beobachtende entdecken und verstehen wollen, nicht, wenn sie nach Bestätigungen dafür suchen, was sie schon vorgedacht haben. Beobachtungen sind keine Beweise, sondern Hinweise, über die es nachzudenken gilt. „Das wichtigste, was ich gelernt habe: Meine eigene Wahrnehmung der Bedeutung einer Handlung ist nicht unbedingt die, wie sie vom Kind gemeint ist. Und über dieses Lernen habe ich einen klitzekleinen Eindruck bekommen, wie verwickelt das Lernen bei Kindern sein kann.“⁴

⁴ Karola Walther: Hausarbeit an der Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg – Altona, 2005

An drei Beispielen möchte ich im zeigen, wie solche Beachtungen zu Entdeckungen führen können und wie daraus Verstehen wachsen kann.

Beispiel 1:⁵

Lars (2 Jahre, 4 Monate alt) fährt einen leeren Puppenwagen aus dem Gruppenraum. Nach wenigen Sekunden kommt er zurück in die Gruppe. Er fährt bis zur Puppenecke, dreht vor der Puppeneckentür um, kommt zurück und fährt aus der Gruppe. Nach wenigen Sekunden kommt er zurück, fährt bis zur Puppenecke, dreht dort um und geht mit dem Wagen aus der Gruppe. Nun kommt er wieder zurück, bleibt vor mir (Anmerkung: der Beobachterin) stehen, lacht und sagt: „Mmmm brumm.“ Ich lache ihn auch an.

Er fährt mit dem Wagen weiter bis zum Schrank, ganz hinten in der Ecke. Er lässt den Wagen los, dieser rollt gegen den Schrank. Eine Erzieherin sagt zu ihm: „Lars, nicht gegen den Schrank fahren!“ Er guckt zu ihr, dreht sich wieder zu dem Wagen, fasst ihn mit beiden Händen am Griff, dreht um und schiebt ihn aus der Gruppe.

Dann kommt er wieder zurück, fährt mit dem Wagen in die Puppenecke und schließt die Puppeneckentür hinter sich. Er öffnet die Tür wieder und zieht den Wagen aus der Puppenecke. Er schließt die Tür von außen und fährt vorwärts aus der Gruppe. Als er an mir vorbeigeht, lacht er mich an. Lars kommt mit dem Wagen nach einigen Sekunden zurück in die Gruppe. Er fährt rechts um den Tisch herum, an dem ich sitze, bleibt vor mir stehen und sagt: „Mama.“ Ich frage: „Möchtest du hier durch? Soll ich vorrutschen?“ Er lacht, dreht sich mit dem Wagen um, zeigt auf das Aquarium, guckt zu mir und sagt: „Mama.“ Dann fährt er aus der Gruppe. Er kommt zurück, bleibt vor einem Karton auf dem Schrank stehen, guckt zu mir und lacht mich an. Er wendet den Wagen und fährt aus der Gruppe. Er kommt wieder zurück, guckt zu mir, lacht und sagt: „Oh, ma, ma.“ Nun dreht er mit dem Puppenwagen um und fährt aus der Gruppe. Nach einigen Sekunden kommt er rückwärts in die Gruppe, zieht den Puppenwagen hinter sich her und lacht mich an. Dann fährt er vorwärts wieder aus der Gruppe hinaus. Jetzt hört man den Wagen vom Flur aus in schneller Fahrt in die Gruppe hinein rollen und Lars rennt hinterher. Der Schrank stoppt die schnelle Fahrt. Er dreht wieder um und fährt aus dem Gruppenraum. Er kommt mit dem Wagen in die Gruppe zurück, guckt mich an und sagt: „ah, ah, ah.“ Dann dreht er sich mit dem Wagen um und sagt: „Ma, ma, ma.“ Wieder dreht er sich in die andere Richtung und geht mit dem Wagen in die Puppenecke. Nun kommt er ohne den Wagen aus der Puppenecke und rennt aus der Gruppe. Dann kommt er zurück und geht nochmals in die Puppenecke. Er geht zum Puppenschrank, nimmt Holzobst und Holzgemüse heraus und füllt es in den Puppenwagen. Er fährt den gefüllten Wagen aus der Puppenecke und rennt mit ihm aus der Gruppe. Dann kommt er mit dem Wagen zurück in die Gruppe gerannt. Er fährt bis zur Puppeneckentür, schließt sie und dreht sich mit dem Wagen in die andere Richtung. Er fährt ein Stück vor zum Eckschrank, nimmt sich eine große Papprolle und setzt sich diese auf den Kopf. Dann nimmt er sie wieder ab und stellt sie in den Schrank zurück.

Lars fährt mit dem Wagen wieder aus der Gruppe. Er kommt zurück, bleibt stehen, kniet sich vor den Wagen und wühlt mit beiden Händen in der Ladung. Es entsteht ein lautes Geräusch. Lars steht wieder auf und fährt aus der Gruppe. Dann kommt er wieder zurück, bleibt stehen, hockt sich vor den Wagen und wühlt wieder im Obst und Gemüse. Er steht wieder auf und fährt mit dem Puppenwagen aus der Gruppe. Er kommt zurück, bleibt vor mir stehen und hockt sich auf die Knie. Er guckt zu mir, lacht, zeigt in den Wagen und sagt: „ah!“ Ich frage ihn, ob er einen Einkauf in dem Wagen hat. Er steht auf, lacht mich an und fährt aus der Gruppe. Er kommt nicht mehr zurück und ich beende meine Beobachtung.

⁵ Die Beobachtung wurde erstellt von Nele Gorczyca, Fachschule für Sozialpädagogik Hamburg – Altona, 2005 (Die Mitschrift wird hier geringfügig gekürzt wiedergegeben)

Verstehensbemühungen könnten sich in diesem Beispiel auf verschiedene Aspekte beziehen: Zum Beispiel darauf, was Lars mit dem Puppenwagen tut, wie er die Raumbedingungen nutzt oder wie er mit der Praktikantin kommuniziert, die im Raum sitzt und mitschreibt.

Insgesamt 16mal verlässt Lars in diesen knapp 15 Minuten mit dem Puppenwagen die Gruppe. Bei jeder einzelnen Rückkehr hat er ein „neues Programm“, so dass das, was auf den ersten Blick wie eine ständige Wiederholung aussieht, vielfältig variiert wird: Er fährt bis zur Puppenecke, in die Puppenecke, bis zum Schrank, um den Tisch herum, auf den Flur; er schiebt den Wagen, zieht ihn, lässt ihn rollen, lässt ihn stehen, befüllt ihn; bei all dem variiert er die Richtungen, in die er sich und den Puppenwagen bewegt. Scheinbar nebenbei interessiert er sich für das Aquarium, auf das er zeigt, für einen Karton, auf den er schaut, für eine Papprolle, die er sich aufsetzt, für Holzobst und Holzgemüse, das er zum Füllen, Fühlen und zum Geräuscheerzeugen nutzt. Und in diesem aufregenden selbst gesteuerten Hin und Her entwickelt er seine Kommunikation mit der Praktikantin: Er lacht sie an, er äußert sich an sie gewandt mit verschiedenen Lauten, er zeigt ihr das Aquarium und die Wagenfüllung, er schaut zu ihr, er fährt in ihre Richtung, um sie herum, an ihr vorbei, bleibt vor ihr stehen, kniet vor ihr.

Es lohnt sich, im Kollegenkreis den ressourcenorientierten Blick zu trainieren, also sich darüber zu verständigen und zu streiten, welches Können und Wollen, welche Botschaften und Wertungen solchen Mitschriften entnommen werden können. Dafür kann es in einem Beispiel wie diesem hilfreich sein, die Wege auf Papier nachzuzeichnen, die Lars geht, also mit dem Stift seinen Spuren zu folgen. In so einer Skizze kann man dann ziemlich gut Wiederholungen, Variationen und Fixpunkte erkennen und gemeinsam darüber nachdenken, welche Bedeutungen diese für Lars gehabt haben könnten. Was ist „sein Programm“, wie geht er als Regisseur seines Selbstlernens vor? Macht er sichtbar, was er als Erfolg, was als Misserfolg erlebt? Was bewirkt er mit seinem Tun? Vielleicht entstehen dabei neue und wertschätzende Erkenntnisse aus dem Staunen über die Zielstrebigkeit und Ausdauer des Kindes, mit immer größerem Geschick etwas zu üben und zu gestalten, was ihm wichtig ist. Solche mitgeschriebenen Beachtungen helfen dabei, in „Kleinereignissen“ wichtige Entwicklungen zu erkennen.

Vielleicht gibt es in diesem Wertschätzungsprozess auch besorgte Fragen. Im Beispiel mit Lars könnte es die Sorge sein, dass Lars sich nur in Lauten verständigt, eine gesprochene Sprache im eigentlichen Sinne aber noch nicht benutzt. Es wird dann notwendig sein, in weiteren Beobachtungen beim Kind nach Antworten danach zu suchen, wie und wo seine kommunikativen Ressourcen sich ausdrücken. Der ressourcenorientierte Blick sucht nach Stärken und nicht nach Defiziten, denn die Stärken ermöglichen Entwicklung und Lernen, die Defizite blockieren. Werden Defizite erkannt, können und müssen sie verstanden werden als ein Teilaspekt, nicht als das einzige und zentrale Merkmal, das dem Kind zugeschrieben wird. Lars kann zwar im eigentlichen Sinne noch nicht sprechen, aber er verständigt sich vielfältig und aktiv: mit Material, Raum, mit der Praktikantin. Er sucht aktiv die Kommunikation und bewerkstelligt sie durch Bewegungen, Mimik, Laute. Er wendet sich zu und teilt sich mit. Das, so muss man sagen, sind die allerbesten Potentiale, um schließlich auch zur gesprochenen Sprache zu finden. Die Konsequenz aus meinem Verstehen ist deshalb nicht: Lars muss sprechen lernen und dabei muss ich ihn gezielt fördern. Sondern die Schlussfolgerung ist: Lars sucht die Verständigung und setzt verschiedene Möglichkeiten dafür aktiv ein. Er muss deshalb für sein Selbstlernen wertschätzende Resonanz und unterstützende Bedingungen erfahren. Dann wird er seinen Weg gehen können.

Beispiele 2 und 3: ⁶

Die beiden nachfolgenden Situationsmitschriften machen, wenn man sich darauf einlässt, erahnbar, mit welcher Vielfalt und Kompetenz, in welchem lebendigen Miteinander Kinder einen Plan, ein Motiv, eine Idee in handelnden und phantasievollen Auseinandersetzungen gestalten. Bruchstückhaft wird sichtbar, wie die Kinder sich, ihre Beziehungen zueinander und zur Welt sehen oder sehen möchten, diese praktisch umsetzen und dabei miteinander ausbalancieren.

Erste Situation:

Dennis (5 Jahre, 5 Monate alt) und Basti (6 Jahre alt) sitzen auf dem Bauteppich und bauen mit Legosteinen. Dennis: „Au ja, das ist wohl unser Spiegelraum, wenn es heiß wird, Basti. Das ist wohl unser Hitzeraum, wenn es zu heiß wird, Basti!“ Nach einer Pause sagt Dennis: „Erstens brauchen wir ganz viel Platz für unser Haus...Basti, wir brauchen ein paar Räder!“ Basti fragt: „Warum?“ Dennis antwortet: „Wir brauchen noch ein Rad. Das ist der schnellste Wagen der Welt, nä, Basti?“ Basti darauf: „Wir wollen ein Haus bauen.“ Dennis daraufhin: „Das ist ein Wohnmobil. Wir müssen es richtig bauen!“ Basti: „Ja, ich suche was.“ Dennis: „Basti...“ Basti: „Dennis, wir brauchen nicht so viele Räder!“ Dennis: „Hier ist noch ein Rad.“ Basti: „Sechs Räder! Es fährt ja gar nicht!“ Dennis erwidert: „Das bauen wir so!“ Und er führt ihm vor, wie er es meint. Sie bewegen ihr Gebautes hin und her. Basti zu Dennis: „Dennis, hier, ich hab neue Räder gefunden.“ Beide sagen nun: „Die Kollegenräder, ja, die Kollegenräder!“ Dennis wendet sich an Basti und sagt: „Das ist wohl ein Heizofen, nä, Basti?“

Zweite Situation:

Beteiligt sind wieder Dennis und Basti, außerdem Florian (6 Jahre alt) und Christof (5 Jahre, 5 Monate alt). Sie bauen auf dem Bauteppich. Christof: „Guck mal, wenn einer einbricht, können wir Steine wegnehmen!“ Basti: „Ich baue gerade einen Schornstein.“ Christof: „Guck mal, wir haben ein dickes Tor.“ Dennis: „Ein großes Haus!“ Florian: „Wasser und eine Alarmanlage.“ Basti: „Das ist unser Fernsehturm!“ Dennis: „Guck mal, Basti!“ Christof: „Immer fliegt der Wagen zu dir!“ Basti: „Gleich kippt alles um.“ Christof: „Oh, das ist eine kleine Wasserkamera.“ Basti: „Ich muss alles von oben filmen.“ Dennis: „Eben wollte jemand den Eiffelturm zerstören!“ Basti: „Hier stimmt etwas nicht!“ Dennis: „Da ist ein Einbrecher gekommen und hat die Leitung abgestellt.“ Basti: „Das ist wohl der böse Mann!“ Christof: „Das ist wohl unsere Lufterkamera.“ Basti: „Dennis, deine Polizei ist dahinter!“ Dennis: „Ich verhafte den zweiten, ich verhafte ihn wegen Mord.“ Basti: „Christof, ich sprühe auf den Wagen mit dem Hubschraubergift.“

Ich finde, dass unser erwachsenes Verstehen hier stark herausgefordert und beansprucht wird, sowohl was den Spielablauf als auch was die Spielidee betrifft.

Schaut man sich den Spielablauf genauer an, so entdeckt man eine Leitidee, die jeweils zu Anfang von einem Kind eingebracht wird, die dann über viele Umwege zum Abschluss in leicht abgewandelter Form wieder auftritt: In der ersten Situation ist es der Satz am Anfang „Das ist unser Hitzeraum“ und am Schluss der Satz: „Das ist wohl unser Heizofen?“,

⁶ Beobachtungen von Erzieherinnen der Kita Schlewecke / Bad Harzburg, 1995

Situation zwei beginnt mit „Guck mal, wenn einer einbricht!“ und endet mit dem Hinweis „Ich verhafte den zweiten, ich verhafte ihn wegen Mord.“

Die Umwege der Spielideen empfinde ich als abenteuerlich und für uns Unbeteiligte nicht leicht nachvollziehbar. In der Kommunikation der Kinder werden sie geregelt und gestaltet, und sie alle scheinen in jedem Abschnitt des Spiels zu verstehen oder tragen dafür Sorge, dass sie verstehen können. Erstaunlich ist ihre Bereitschaft, fast alle Ideen aller Beteiligten aufzunehmen, ohne die eigene Idee ganz aufzugeben. Es findet ein wechselvolles Aufeinanderzugehen, Aufeinanderhören statt und führt zu einer integrativen Situationsgestaltung, die schließlich mehr ist als nur die Summe der einzelnen assoziierten Beiträge.

Beide Situationsmitschriften geben auch beredt Auskunft über Themen, Theorien, Wissen und Erfahrungen, die die Kinder beschäftigen: Wohnmobile, Hitze, Spiegel, Kollegen, Eifelturm, Fernsehturm, Einbrecher, Verteidigungsformen mit Mauern, Gift und Wasser, Kamera – alle diese Stichworte kommen in den beiden kurzen Szenen vor, haben offensichtlich Signalcharakter für die beteiligten Kinder, denn auf jedes dieser Stichworte folgen neue Ideen und Assoziationen. Die Stichworte wirken auf mich wie ein Code, über den sich Kinder verständigen. Sie erklären ihn nicht, sondern setzen untereinander Verstehen darüber voraus, für welche Bedeutungen der Code als Schlüsselbegriff steht.

Wir erleben in diesen beiden Szenen sehr anschaulich mit, was man heute „Ko-Konstruktionen“ von Kindern nennt. „Für Kinder ist es in Interaktionen mit gleichaltrigen Partnern leichter, so genannte >geteilte Bedeutungen< herzustellen und damit gemeinsam Wissen zu konstruieren, weil diese Interaktionen auf einer Symmetrie der Handlungen beruhen (...) Wir sprechen von Ko-Konstruktionen zwischen Kindern, die gemeinsam ihre Erfahrungen mit sich und der Welt verarbeiten und zugleich ihre zunächst subjektiven Konstruktionen von Bedeutung miteinander abstimmen können. Dadurch werden die subjektiven Konstruktionen der Kinder mitteilbar und können im Austausch mit anderen Kindern weiterentwickelt werden.“⁷ Das ist wichtig zu wissen. Erwachsene haben es, wenn sie verstehen wollen, nicht nur mit verschiedenen Mustern verarbeiteter Realität in den Handlungen und Äußerungen von Kindern zu tun, auch nicht nur mit den sehr unterschiedlichen Konstruktions- und Fantasielösungen einzelner Kinder, sondern auch und besonders mit jenen Ko-Konstruktionen zwischen Kindern. Es gilt also, die sehr komplexe Grammatik solcher Spielsituationen zu entschlüsseln und sich die Bedeutung aus Sicht der beteiligten Kinder zu erarbeiten. Das ist schwierig und gelingt nur im Ansatz. So bleiben Kindern glücklicherweise aber auch Geheimnisse, über die nur sie selbst verfügen und niemand sonst.

Meine Erfahrung zeigt aber auch, dass Kinder nicht erwarten, dass wir diese geheimnisvollen Zusammenhänge wirklich immer verstehen, denn Verstehen und Resonanz finden für sie ja im Austausch, in der Ko-Konstruktion mit anderen Kindern statt. Aber Kinder prüfen uns daran, ob wir auch das Unverstandene als ihre Wichtigkeiten achten und damit vor allem sie selbst als Person respektieren.

Was nützt unser Verstehen den Kindern?

⁷ Hans-Joachim Laewen: Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel 2002, S. 63

Der Titel dieser Fachtagung ist: Sich mit Kindern verständigen. Und nur, wenn unser Verstehen in diese Verständigung eingebunden wird, erleben Kinder einen Nutzen davon. Was also bewirkt mein Verstehen?

Zunächst einmal wird sich durch Verstehen meine Haltung den Kindern gegenüber verändern. Schon, wenn ich mir die Mühe mache, verstehen zu wollen und nicht davon ausgehe, dass ich sowieso schon Bescheid weiß, begeben mich auf die Suche nach der ganz besonderen und je eigenen Person jedes Kindes. Meine Haltung ist auf Begegnung und Verständigung angelegt. Ich wende mich den Kindern zu, fragend, suchend, entdeckend, staunend und wertschätzend. Das ist mit den Beobachtungsbeispielen schon deutlich geworden. Dieses neue Sehen stiftet neben Verstehen auch Beziehungen.

Der Versuch, nicht nur mit unseren Augen zu sehen, sondern zugleich mit den Augen der Kinder, beinhaltet die Chance, dass sich mit dem Erkennen Beziehungen vertiefen. Beobachtungen als Neugier auf die Menschen und als Würdigung ihrer Person sind Voraussetzungen und Chance dafür, dass zwischen Kindern und Erwachsenen wechselseitige Beziehungen erlebt werden, die wichtige Erfahrungen von Einzigartigkeit und Zugehörigkeit entwickeln und festigen.

Kinder sind zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens erfahrungsfähig: Sie erleben, denken, verknüpfen Bekanntes mit Unbekanntem, gewinnen und gestalten Eindrücke. Sie erwerben daher auch Erfahrungen und Wissen über sich selbst. In diesem Prozess wünschen und leiden sie, entwickeln Konzepte über Sachverhalte und Sinnzusammenhänge. Kinder gehören dabei nur sich selbst. Was sie ausdrücken und von sich zeigen, ist ein Angebot an Erwachsene, an ihren Interessen teilzuhaben. Wenn Erwachsene ihre Entdeckungen als Verstehensentwurf in ihr Bild vom Kind aufnehmen und neugierig bleiben, wie das Kind selbst dieses Bild in neuen Situationen immer wieder verändert, wird das Kind das merken, sich in seiner Person anders, aktiver und interessierter beachtet fühlen.

Voraussetzung für solche Erfahrungen ist auch Vertrauen. Vertrauen entwickelt sich, wenn für Kinder spürbar wird, dass der Grund für Beobachtungen nicht Kontrolle ist, sondern eine gute und verstehende Beziehung zu ihnen. Diese Haltung hat ganz praktische und für Kinder fühlbare Konsequenzen.

Wir sollten zunächst einmal den Kindern unbedingt und wahrheitsgemäß sagen, warum wir in ihrer Nähe sitzen und etwas aufschreiben: weil wir sie näher kennen lernen wollen, dass wir spannend finden, was sie tun, dass wir von ihnen lernen wollen, dass wir sehen wollen, was sie interessiert. Ist unsere Beziehung vertrauensvoll, werden die Kinder unser Anliegen verstehen und unsere Bemühungen anerkennen. Ist unsere Beziehung gestört, werden sie misstrauisch verfolgen, was wir da tun, werden uns manchmal sogar ihre Zustimmung dazu verweigern und erst dann damit aufhören, wenn wir uns um eine bessere Beziehung bemüht haben. Manche Kinder wird unser Anliegen, sie zu beobachten, zunächst irritieren, denn unsere Absichten sind ihnen neu. Sie brauchen Zeit und Gelegenheit, uns trauen zu können.

Mit Beobachtungen können Verstehen und Dialog eröffnet werden. Beobachtungen, die sich allerdings nur der Bereitwilligkeit der Kinder bedienen, uns zuschauen zu lassen, sind einseitig. Sie sind Beobachtungen am Kind, nutzen aus, ohne dass die Kinder die Möglichkeit erhalten, von dem Beobachteten zu erfahren und sich dazu verhalten zu können. Das ist kein Dialog. Solche Beobachtungen machen Kinder zu Lieferanten für unsere Interpretationen, machen sie zu Material, aus dem wir unsere Schlussfolgerungen ziehen. Damit üben wir Macht aus.

Zwei Dinge sind wichtig für einen Dialog: Sich um Verstehen bemühen und Gelegenheiten für Kinder, von unseren Bildern über sie zu erfahren und sich dazu verhalten zu können.

Verstehen sollte sich also nicht nur für die Sichtweise der Kinder, für die Logik und den Reichtum ihres Handelns, Denkens und Fühlens interessieren sowie Bedingungen schaffen, dass Kinder ihre eigenen Beobachtungen, Erfahrungen und Schlussfolgerungen austauschen und ausdrücken können. Es ist auch von großer Bedeutung, Kinder an dem Verstehen zu beteiligen, das der beobachtende Erwachsene gewonnen hat. Kinder zu beteiligen heißt, sie wissen zu lassen, welches Bild man sich macht, welche Fragen man aufwirft. Nur so behalten Kinder ihren Beteiligungsanspruch, können sich selbst vertreten und gegen oder für die Erkenntnisse des Erwachsenen zu Wort kommen. Sie werden beteiligt an den Entdeckungen und können sich dazu verhalten. Indem ich Kinder erfahren lasse, was ich von ihnen wahrnehme und daraus folgere, und mich gleichzeitig darum kümmere, was sie wahrnehmen und für sich an Hypothesen entwickeln, lernen wir uns gegenseitig kennen. Die Wahrnehmungen werden kommunizierbar und zu lebendigen Bildern, die man einander zur Verfügung stellt, aber nicht überstülpt.

Eine gute Möglichkeit, Kinder in diesem Sinne zu beteiligen, sind Briefe an Kinder. In Briefen schreibt man anders als in Beurteilungsberichten. In Briefen wendet man sich an das Kind, geht einen Dialog ein, sucht die angesprochene Person auf. In Berichten spricht man über die Kinder, distanziert und ohne die Kinder zu beteiligen, denn der Bericht wird für andere Empfänger geschrieben, die man über das Kind informieren will.

Dazu ein Beispiel:⁸

Liebe Emily,

gestern habe ich dir das Schwungtuch gegeben. Du wolltest dir eine Höhle bauen und ich durfte dir dabei zusehen. Du weißt, dass ich mir einige Dinge aufgeschrieben habe. Du hast dir ja eine richtig große Höhle gebaut! Ich habe mich gefragt, was du wohl in dieser großen Höhle spielen willst. Als du auf einmal laut gerufen hast, dass du Gespenst spielen willst und wer gerne mitspielen will, habe ich mich über die Idee von dir gefreut. Ich wurde neugierig, wer von den Kindern wohl mitspielen wollte. Mimi, Gizem, Mira, Lukas und Tobe kamen gleich an und haben gesagt, dass sie mitspielen möchten. Du hast gleich gesagt, dass du aber das Chefgespenst bist. Als Mimi nein sagte, hast du ihr gesagt, dass sie dann nicht mitspielen darf. Ich habe gesehen, dass Mimi traurig geguckt hat und dann doch mitgespielt hat. Du hattest ja noch mal zu ihr gesagt: „Mimi, komm.“ Ich hätte Mimi vielleicht erst einmal erklärt, dass ich die Höhle gebaut habe und dass ich die Idee hatte, Gespenst zu spielen, und darum Chef sein möchte. Ich hätte Mimi angeboten, dass sie vielleicht später auch mal der Chef sein darf. Als ihr dann anfängt zu spielen, warst du ja gleich ein ganz munteres Gespenst. Du bist mit viel HUUU herumgeistert. Als du dann auf mich zukamst und mich „huhu“ rufend in die Arme genommen hast, hätte ich dich am liebsten auch in die Arme genommen und wäre mit dir „huhu“ rufend durch den Raum gegeistert. Du und deine Gespenster, ihr ward ganz schön in Bewegung und ganz schön laut beim Rumgeistern. Ein Kind hat ja zu dir gesagt, dass du nicht so laut kreischen sollst. Ich glaube, dass du das gut verstanden hast, denn du bist gleich leise geworden. Ich war richtig erstaunt darüber, als du auf einmal gerufen hast, dass es hell wird, „alle schnell in die Höhle!“ Dass ihr dann alle so schnell in der Höhle wart und vor allem so schnell ganz, ganz leise sein konntet und nur ganz leise „huhu“ gesagt habt, hat mich überrascht. Die Idee, noch schnell sechs Kissen zu holen und sie mit in die Höhle zu nehmen, fand ich toll. So hatte ja jeder von euch ein Kissen und konnte es sich gemütlich machen. Ich wäre gerne mit in der Höhle gewesen. Als dann auf einmal Gizem anfing zu weinen, habe ich gehört, wie du gesagt hast „weine nicht, kleines Gespenst!“, und ich habe gleich gemerkt, dass du sie tröstest. Ich wusste gleich, dass ich mir

⁸ Angelika Schröder, Studierende an der Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg – Altona, 2005

keine Sorgen um Gizem machen musste. Auf einmal hattest du genug vom Gespenst spielen, bist aus der Höhle gekommen und in den Nebenraum gelaufen. Da ich ja weiß, dass du dich gerne schminkst, könntest du dich beim nächsten Mal, wenn du magst, schminken. Wenn du dann Hilfe brauchst, helfe ich dir gern. Wir haben auch ein schönes Buch über Gespenstergeschichten. Wenn du magst, kann ich es vorlesen. Liebe Grüße, deine Angelika.

Die Praktikantin versucht hier in ihrem ersten (!) Brief, für das Kind den Verlauf der Situation nachzuerzählen, so wie sie ihn wahrgenommen hat, und zugleich ihr eigenes Verstehen zu dokumentieren. Wenn beide den Brief zusammen lesen und sich noch einmal in diese und andere Situationen vertiefen, so kann das viel neues Verstehen auf beiden Seiten eröffnen. Dem Kind wird das Wort über sich selbst gegeben sowie zu dem, was die Praktikantin ihr an Verstehen anbietet.

Kindern das Wort zu geben bedeutet aber auch, ihnen gute Erfahrungen zu ermöglichen damit, sich frei und auf vielerlei Art auszudrücken. Ob Kinder sich äußern wollen, hängt davon ab, ob sie es sich zutrauen, ob sie sich selbst und ihr Anliegen wichtig nehmen können und dabei andere einbeziehen möchten. Sich zu äußern bedeutet, sich nach außen zu wenden, etwas preiszugeben und sich einer unsicheren Resonanz darauf auszusetzen. Kinder zu verstehen bedeutet deswegen auch, Kinder zu ermutigen, ihre Sprache zu finden, sich auszudrücken und sich in ihren Geschichten mitzuteilen. Das heißt vor allem, Kinder gute Erfahrungen machen zu lassen, dass ihre Geschichten, ihre Hypothesen, ihre Fragen und Meinungen wichtig sind und wichtig genommen werden – und nicht der Definitionsmacht Erwachsener untergeordnet werden müssen.

Habe ich verstanden, wie bedeutungsvoll und wichtig die freien Ausdrucksformen von Kindern sind, welche unglaublichen Selbstbildungsprozesse sich mit ihnen vollziehen und mit ihnen dokumentiert werden, so werde ich als Folge dieses Verstehens freie und vielfältige Ausdrucksformen jederzeit und überall unterstützen, ermöglichen und herausfordern, mich auch selbst aktiv und mit Spaß daran beteiligen.

Aber reiche Ausdrucksmöglichkeiten haben auch reiche Beeindruckung zur Voraussetzung. Und so ergibt sich aus dem bisher beschriebenen Verstehen von Kindern zwingend die Konsequenz, Bedingungen zu schaffen, damit Kinder experimentieren, forschen, erfinden, kommunizieren können, weil sie all dies auch selbst aktiv tun können und wollen. In der materiellen und räumlichen Ausstattung jeder Kita ist ablesbar, ob hier eine Definition von Kindern und „kindlichem Verhalten“ herrscht, die Kinder in pädagogisch zugerichtete Ersatzwelten drängt, oder ob Verstehen gesucht wird und dafür „die Welt“ den Kindern und den Erwachsenen offen steht. Kinder erwarten zu Recht von Erwachsenen, dass diese die Welt repräsentieren, dass sie ihnen Türen aufmachen, damit sie die Welt, die sie kennen lernen wollen, auch kennen lernen können. Kinder suchen aktiv diese Türen, und wir sind verpflichtet, sie ihnen zu öffnen und nicht zu schließen. So unterscheiden sich Material- und Raumbedingungen nach solchen, die Erwachsene vorgedeutet haben und Kindern für bestimmte Lernzeile als wichtig vorsetzen – und nach solchen, die offen sind zum Handeln, Denken, Kommunizieren, sich also als Werkstätten, Labors, Gärten, also offene Orte der Welt präsentieren.

Ich möchte das an zwei verschiedenen Beispielen veranschaulichen. Es geht in ihnen um Sterne.

Das erste Beispiel bevormundet Kinder (und nebenbei: auch die Erzieherin!), was und wie sie zu lernen haben. Das zweite Beispiel gibt Kindern das Wort.

Beispiel 1: Sterne Basteln für Kinder von 3-6 Jahren ⁹

Lässt man Kinder Sterne beschreiben, dann kommen darin die Worte „strahlen, glänzen, glitzern oder funkeln“ vor. Dementsprechend haben wir die Grundmaterialien für unsere Sterne ausgewählt.

Pädagogische Ziele: Das Charakteristische einer Sternform erfassen und umsetzen. Die Sternform entsprechend ausgestalten, Förderung der Kreativität. Gestalten mit ungewöhnlichen Materialien.

Material und Hilfsmittel: Dünne Pappe, Haushaltsfolie, Metallpapiere in verschiedenen Farben, ausgediente CD-Roms, Bleistift, Bastelschere, Wäscheklammern, Klebstoff.

Gestaltungsablauf (2 x 20 Minuten): Eine CD-Rom dient als Ausgangsform für den Stern. Die Sternstrahlen (z.B. Dreiecksformen) mit Bleistift auf Karton oder dünne Pappe zeichnen und ausschneiden. Die Pappformen auf gekniterte Alufolie oder Metallpapier legen und jeweils mit ca. 5mm Überstand ausschneiden. Die Pappform auf die Folie kleben. Den überstehenden Rand der Folie an Kurven und Ecken abschneiden. Die Pappform am Rand mit Klebstoff bestreichen und den Folienrand umklappen. Diese Seite auf ein großes Stück Alufolie oder Metallpapier kleben und die gesamte Form ausschneiden. Die fertigen Sternspitzen auf die beschriftbare Seite einer CD kleben (die neutrale Seite zeigt so nach außen) und die Klebestellen mit Wäscheklammern fixieren. Nach dem Trocknen auf der Rückseite ebenfalls eine CD aufkleben.

Beispiel 2: Erkundung von Sternen, Kinder von 3-6 Jahren ¹⁰

Ein Kind fragte: „Wo gehen eigentlich die Sterne am Tag hin?“ Diese Frage hat mich nachdenklich gemacht. Ein Kind antwortete: „Meine Mutter sagt immer, wenn wir Halbmond haben, dann können wir die Sterne sehen.“

Ich habe Materialien vorbereitet. Ich brauchte eine Taschenlampe und ein Stück Alufolie. Ich habe die Alufolie auf der Taschenlampe befestigt und mit Stecknadeln Löcher hinein gestochen. Ich sagte zu den Kindern: „Ihr habt mich gefragt, wohin die Sterne am Tag gehen. Jetzt wollen wir zusammen herausfinden, wohin die gehen. Stellt euch vor, dass diese Deckenlampe im Raum unsere Sonne ist. Hier habe ich eine Taschenlampe. Ich knipse sie an, richte sie auf die Wand – und stellt euch vor, dass das unser Sternenlicht ist.“ Die Kinder sagten: „Wir sehen kein Sternenlicht. Vielleicht ist es besser, wenn wir den Raum dunkel machen.“ Sie machten das Deckenlicht aus. „Oh ja,“ riefen sie, „jetzt können wir die Sternlichter sehen!“ Ich machte die Deckenbeleuchtung wieder an und fragte: „Wo sind jetzt schon wieder die Sterne hingegangen?“ Ich habe den Kindern die Arbeit überlassen. Die Jungen hatten die Taschenlampe, die Mädchen kümmerten sich um das Raumlicht. Ein Kind sagte: „Die Sterne gehen nirgendwo hin, sie sind da!“ Es hatte die Taschenlampe in der Hand und knipste sie an und aus, hundertmal haben die Kinder es ausprobiert. Ich war gespannt, was sie herauskriegen würden. Ein Kind sagte schließlich: „Ich weiß es. Guck mal, Shanas, wenn ich das Licht anmache, sind die Sterne immer noch da, auch wenn ich es ausmache. Nur, weil es so hell ist, können wir die Sterne nicht sehen.“ Das war eine Situation, die ich erfolgreich finde. Die Kinder haben mit den Händen gearbeitet, und als sie es herausgefunden haben, es dann in ihren Kopf geleitet.

Man kann sich leicht vorstellen, dass Beobachtungen in beiden verschiedenen Beispielen sehr unterschiedliches Verhalten von Kindern zeigen und demnach auch zu unterschiedlichem Verstehen führen werden. Kinder, die keine Chance erhalten, sich auszubreiten und zu

⁹ Teil einer Bastelanleitung der Firma UHU, 2001

¹⁰ Shanas Adriani, Studierende an der Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg – Altona, Projektbericht aus dem Praktikum in der Kita, 2000

vertiefen mit all ihren Ideen und Gedanken, mit ihrer Kreativität, ihrem Interesse und ihren Fähigkeiten zum Dialog, werden in all diesen Kompetenzen auch nicht verstanden werden können. Deswegen ist es wichtig, die Bedingungen, in denen Kinder ihren Alltag bewältigen und gestalten können und müssen, immer mitzudenken beim Verstehen. Erweitert man die Bedingungen, gibt Kindern neue Chancen, so wird man sie auch „neu“ wahrnehmen und verstehen können.

Zusammenfassung:

„Kinder verstehen“ meint zwingend, sich mit ihnen zu verständigen. Im einzelnen:

- „Kinder verstehen“ meint erstens, den Spuren von Kindern achtsam zu folgen, ihre Person respektvoll aufzusuchen, sich wertschätzend ihrer Bildungsarbeit und Lebensbewältigung zu widmen. Dafür sind wir Erwachsenen verantwortlich.
- „Kinder verstehen“ meint zweitens, Dialoge zu ermöglichen. Dazu gehört die Pflege und Unterstützung freier Ausdrucksmöglichkeiten, der Partizipationsrechte für Kinder sowie ein Klima des lebendigen Voneinanders, Miteinanders und Füreinanders. Für alle diese Möglichkeiten sind wir Erwachsenen verantwortlich.
- „Kinder verstehen“ meint drittens, Bedingungen zu schaffen für einen offenen Umgang mit der Welt, damit Kinder sich auf diese einlassen können, ohne ihr unterworfen zu werden (Hartmut von Hentig). Auch dafür sind wir Erwachsenen verantwortlich.

Es war mir wichtig, das Verstehen zu richten auf Kinder als Persönlichkeiten in ihren eigenen Lerngeschichten und auf Kinder als Konstrukteure ihrer eigenen Lerngeschichten.

Zum Schluss noch eine Lerngeschichte der besonderen Art. Sie ist von Peter Bichsel und von ihm für Kinder geschrieben worden.

Sie beginnt damit, dass ein alter Mann sich alles, was er wusste, noch einmal überlegte; er wollte auch genau wissen, warum er wusste und woher er wusste. Und so wusste er auch, dass die Erde rund ist. „Seit man das weiß, ist sie eine Kugel, und wenn man immer geradeaus geht, kommt man wieder zurück an den Ort, von dem man ausgegangen ist. Nur sieht man nicht, dass sie rund ist...“, denn wenn man sie anschaut, ist sie gerade oder geht hinauf oder hinunter...>Ich weiß<, sagte der Mann, >wenn ich immer geradeaus gehe, komme ich an diesen Tisch zurück. Das weiß ich<, sagte er, >aber das glaube ich nicht, und deshalb muss ich es ausprobieren.<“¹¹ Und so will er es aus eigener Anschauung erfahren und glauben können. Zunächst überlegt er, einfach loszugehen, aber dann kommt ihm sein gesammeltes Wissen dazwischen. Er weiß, er wird nicht einfach geradeaus können, ohne Häuser überklettern, Berge überqueren und Meere überwinden zu müssen. Und er beginnt, seinen Weg zu planen, kalkuliert alle ihm einfallenden Hindernisse ein und notiert eine Liste von Materialien und Hilfen, ohne die er nicht losgehen zu können glaubt. „Nur eine Taschenapotheke, einen Regenschutz, Bergschuhe, Wanderschuhe, Stiefel und Kleider, einen Wagen, ein Schiff, einen Wagen für das Schiff und ein Schiff für den Wagen und einen Wagen für das Schiff mit dem Wagen. Zwei Männer und einen Wagen für die Kleider der Männer und einen Wagen, der den Wagen zieht, einen Kran und einen Mann für den Kran und ein Schiff für den Kran und einen Wagen für das Schiff und einen Mann, der den Wagen für das Schiff mit dem Kran zieht, und einen Wagen für seine Kleider und einen Mann, der den Wagen zieht, und der kann seine Kleider auch auf diesen Wagen tun und die Kleider des Kranführers auch; denn der Mann wollte möglichst wenige Wagen mitnehmen. Jetzt brauchte er nur noch einen Kran, mit dem er den Kran über die Häuser ziehen konnte, einen größeren Kran also, dazu

¹¹ Peter Bichsel: Kindergeschichten, Neuwied und Berlin, 4. Auflage 1969, Seite 9

Kranführer und ein Kranschiff und einen Kranschiffwagen, einen Kranschiffwagenzieher, einen Kranschiffwagenzieherkleiderwagen und einen Kranschiffwagenzieherkleiderwagenzieher, der dann auch seine Kleider und die Kleider des Kranführers auf den Wagen laden konnte, damit es nicht zu viele Wagen braucht.“¹² Und natürlich errechnet der alte Mann noch die Kosten für all seine Bedarfe – und verfällt dann in unendliche Traurigkeit. Es scheint nicht möglich, selbst herauszufinden, ob die Erde rund ist. Bis er sich eines Tages zu Fuß und nur mit einer einfachen Leiter auf den Weg macht.

Er ist bis heute nicht zurückgekehrt, so dass wir nicht wissen, ob er gefunden hat, was er suchte, und ob er uns beraten könnte, wie man die Welt am besten versteht.

Und deshalb müssen wir alles selbst versuchen und herausfinden. Verbünden Sie sich mit den Kindern, gehen Sie los oder weiter, je nachdem, wo Sie gerade sind! Ich wünsche Ihnen Mut und Vergnügen beim Abenteuer Verstehen und Verständigen!

¹² ebd., Seiten 12-15