



Was spielst du denn?

Beobachtung und Deutung kindlicher Selbstbildungsprozesse

Ich möchte im Folgenden beschreiben, wie Kinder sich selbst bilden, wie sie selbst Lernsituationen arrangieren und wie pädagogische Fachkräfte diese Selbstbildungsprozesse kompetent beobachten und deuten können. Dies erscheint wichtig, weil in der Diskussion um die Bildung in der frühen Kindheit die Beschreibung von konkreten kindlichen Bildungsprozessen relativ selten stattfindet. Zuvor möchte ich jedoch nochmals verdeutlichen, auf welche Schwierigkeiten wir treffen, wenn wir versuchen die alltäglichen Aktivitäten zu verstehen und welches Bildungsverständnis dahintersteht.

Norbert Neuß

Beobachtung und Interpretation

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie sehen zwei Kinder, wie sie friedlich auf zwei Stühlen sitzen und spielen. „Was für ein friedliches Spiel“, denken Sie sich. Was Sie jedoch nicht sehen können, ist, dass für die Kinder die beiden Stühle einen Panzer darstellen und sie eigentlich Krieg spielen.

Das zeigt uns: ausschließliche Beobachtungen sind immer anfällig für fragliche Interpretationen. Die Kinder stellen sich vor, einen Panzer zu fahren, doch die Erwachsenen deuten dies als „friedliches Spiel“.

Spielbezogene Phantasien in „So-Tun-als-ob-Handlungen“ sind schwer aus der Perspektive der Kinder zu verstehen. Wahrnehmung und Interpretation von solchen kleinen Alltagsszenen sind nicht voraussetzungslos.

Dazu ein weiteres Beispiel: Ich beobachte ein Kind dabei, wie es aus Wasser und Sand in einem Eimer „Matsch“ anrührt. Ich sage beiläufig: „Na, machst du Matsche-Patsche“? Es antwortet schnell und bestimmt: „Nein, das ist mein Zili-Zili“. Verdutzt antworte ich „Ach so.“ Eine kleine Szene, die deutlich macht, dass der Beobachter hier mit seiner Begrifflichkeit, die er aus seiner eigenen Kindheit kennt, etwas zu benennen versucht. Hätte der Beobachter nicht nachgefragt, würde er möglicherweise aufschreiben, das Kind

macht „Matsche-Patsche“ oder irgendeinen anderen geläufigen Begriff für Sand-Wasser-Gemisch. Ihm würde also gar nicht auffallen, dass es sich um eine Fehleinschätzung handelt, weil die Bedeutung aus Sicht des Kindes damit noch gar nicht feststeht. Aber selbst mit der mir anvertrauten Information, es handele sich um „Zili-Zili“ bin ich noch nicht sehr viel schlauer. Der Beobachter vermutet, es handelt sich um ein „imaginiertes Essen“. Erst aus der weiterführenden Handlung wird erkennbar, dass „Zili-Zili“ dazu benutzt wird, die Wände des Spielhäuschens zu bemalen. Ist es nun Farbe oder wird hier Essen zum Malen benutzt oder um was handelt es sich?

„Den individuellen Sinn, den das Kind erzeugt, können wir aber nicht direkt beobachten.“

Wir können Handlungen von Kindern beobachten, ihre Verhaltensweisen beschreiben und ihre Äußerungen wahrnehmen, aber den individuellen Sinn, den das Kind erzeugt, eben seinen Lernprozess, den können wir nicht beobachten. Hier sind wir auf eine fachkundige Interpretation angewiesen, bei der eine sprachliche Vergewisserung mit dem Kind hilfreich ist.

Kommunikation, genaue Beobachtung und Dokumentation sind sinnvoll und notwendig, um die Weltaneignung von Kindern zu erschließen, ihre Lernbedürfnisse zu erkennen, ihre Entwicklungsthemen zu entdecken, ihre Motivation oder ihre psychische Situation einzuschätzen.

Gerd E. Schäfer unterscheidet zwischen gerichteter und ungerichteter Beobachtung. Bei der gerichteten Beobachtung wird die Aufmerksamkeit auf Verhaltensbereiche von Kindern gelenkt, die bereits bekannt sind. Hierzu gehören das soziale Verhalten, die Motorik oder die Wahrnehmung, wie sie auch in Fragebögen oder Beobachtungsbögen vorkommen. Um aber die Selbstbildungsprozesse von Kindern wahrzunehmen, ist das ungerichtete Beobachten wichtig: „Ungerichtetes Beobachten versucht all das zu erfassen,

was die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden erregt. Es ist für Überraschungen offen. Man ist überrascht, wenn ein Verhalten von den Erwartungen, also den Kategorien, die man im Kopf hat, abweicht“ (Schäfer 2005, 166).

Allerdings kann auch nur etwas auffällig werden, wenn man sensibel wahrnimmt und wenn man ein professionelles Fachwissen besitzt und fortwährend erweitert. Ohne fachliches (Vor-)Wissen kann nur auf der Ebene der Alltagsdeutung wahrgenommen werden. Aus diesem Grund müssen wir unsere Wahrnehmungen mit anderen austauschen, um eigene und andere Deutungen zu erkennen.

„Im Zentrum stehen die Erschließungs-, Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen der Kinder.“

Selbstbildungsprozesse von Kindern

Das Konzept der „Selbstbildung“ ist von zentraler Bedeutung, um die frühkindliche Bildung zu verstehen. Selbstbildungsprozesse bei Kindern sind solche Aktivitäten, die Kinder selbständig etwa ohne eine pädagogische, didaktische oder kommunikative Instruktion entfalten. Bei den Selbstbildungsprozessen von Vorschulkindern kommen ästhetische, motorische, imaginäre, assoziative, sinnlich-körperliche, soziale, phantasiebezogene und emotionale Aspekte in den Blick, die in temporeichen, beiläufigen, unstrukturierten, magischen, spontanen und experimentierenden Aneignungsprozessen zusammenwirken.



Entscheidend ist, dass in der genaueren Beschäftigung mit den Phänomenen ein großer pädagogischer Erkenntniswert liegt. Wir benötigen eben nicht nur Theorien und Modelle, mit deren Hilfe wir Kindern etwas beibringen, sondern auch solche, mit deren Hilfe wir ihre entwicklungsbedingten, selbstgefundenen Aneignungs- und Verarbeitungsformen erkennen.

Deuten und Unterstützen

Bei dem „Selbstbildungsansatz“ bekommen daher die Beobachtungs- und Deutungskompetenzen der pädagogischen Fachkraft eine zentrale Bedeutung, weil die pädagogischen Aktivitäten erst nach dem Erfassen und Verstehen der kindlichen Interessen und Themen sinnvoll angeschlossen werden können. Anschlussfähige pädagogische Angebote basieren auf der kompetenten Deutung und Differenzierung kindlicher Bildungsprozesse im Hinblick auf das, was Kinder von selbst können, wollen und ausdrücken und das, wo sie auf die Unterstützung und Begleitung von Erwachsenen angewiesen sind. Selbstbildungsprozesse von Kindern können daher pädagogisch nicht aufgegriffen werden, wenn sie von frühpädagogischen Fachkräften nicht beobachtet, differenzierend gedeutet und dokumentiert werden und entsprechende pädagogische Handlungen nach sich ziehen (Interventionsplanung und/oder Entwicklungsbegleitung).

Heute ist es fast selbstverständlich, dass Bildungsarbeit in Kitas an den Fragen und Themen der Kinder ansetzt und durch Impulse ihr Forschungsinteresse erweitert. In dieser Bildungsvorstellung wird „Bildung“ nicht primär als Anhäufung von Wissen verstanden, sondern im Zentrum stehen vielmehr die Erschließungs-, Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen der Kinder.

Qualität und Selbstbildungsprozesse

Individuelle Entwicklungsförderung als Unterstützung und Begleitung kindlicher Selbstbildungskonzepte ist zum Prüfstein der Verbesserung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen geworden. Bildungspläne geben Erzieherinnen eine pädagogische Orientierung für die Förderung frühkindlicher Fähigkeiten und Potentiale. Die Herausforderung an das pädagogische Personal dabei ist, kindliche Bildungsweisen in ihrer Besonderheit zu beobachten, zu deuten und im Hinblick auf die in den Bildungsplänen abgesteckten Ziele in einen reflektierten Handlungszusammenhang zu bringen. Um den Sinn kindlichen Verhaltens deuten zu können, müssen Erzieherinnen in der Lage sein, die kindlichen Selbstbildungsprozesse und die objektiven Bildungsplananforderungen im Sinne einer pädagogischen Qualitätsentwicklung zu verbinden. Wie aber kann Qualität aus kindzentrierter Perspektive entwickelt werden? Dazu wird nun eine kurze Videosequenz eines Selbstbildungsprozesses eines vierjährigen Jungen umschrieben.

Eine Szene aus dem Alltag

Ein Junge steht an einem Tisch. Auf dem Tisch befinden sich ein Puzzle und eine blaues Sandförmchen, in dem sich unterschiedliche kleine Sammelgegenstände befinden. Der Junge stützt mit der rechten Hand am Tisch ab und legt mit der linken Hand aus kleinen weißen Steinchen mehrere Steinhäufchen. Dies wiederholt sich. Zum Schluss werden alle entstandenen Steinhäufchen mit den umliegenden, größeren Muscheln abgedeckt. Die gesamte Spielszene dauert 90 Sekunden und ist in unterschiedliche Richtungen zu deuten. In der Szene sind mindestens sechs Aspekte und damit zusammenhängende Kompetenzen zu entdecken:

- **Kreativität:** das Umsetzen eines selbst erfundenen Spiels mit selbst gefundenen Materialien,
- **Wahrnehmung:** das Kind ist fähig, die Steinchen abzuzählen, ohne die Finger zu benutzen,
- **Raumeinteilung:** die Kugelhäufchen werden in einem gewissen Abstand und in einer bestimmte Form abgelegt, so dass die Muscheln hinterher passgenau liegen
- **Motorik:** der Pinzettengriff
- **Konzentration:** das Kind arbeitet ruhig und konzentriert an einer selbstgewählten Sache,
- **Kognition:** das Kind folgt einer eigenen kognitiven Handlungsplanung, denn das Ergebnis ist nicht aus Zufall entstanden.

Wie eine Studie mit u. a. diesem Beispiel gezeigt hat, sind aber die Deutungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften in Kitas noch deutlich ausbaufähig (vgl. Kieselhorst/Bree/Neuß 2012).

Um Qualität aus kindzentrierter Perspektive weiterzuentwickeln, können Fachkräfte einen Lernkreis anlegen (s. Abb):

Dokumentation

Um Selbstbildungsprozesse zu beschreiben und auszuwerten, sind handhabbare Dokumentationsmethoden notwendig, die ausreichend Platz für individuelle Aneignungsformen von Kindern vorsehen. Eine solche Methode sind z. B. die Bildungs- und Lerngeschichten. Dabei werden die Handlungsweisen von Kindern nicht durch vorgefertigte Beobachtungs- und Bewertungsschema eingeordnet oder getestet, sondern die kindlichen Kompetenzen werden in ihren alltäglichen Äußerungsweisen entdeckt und in einer kurzen Geschichte beschrieben.

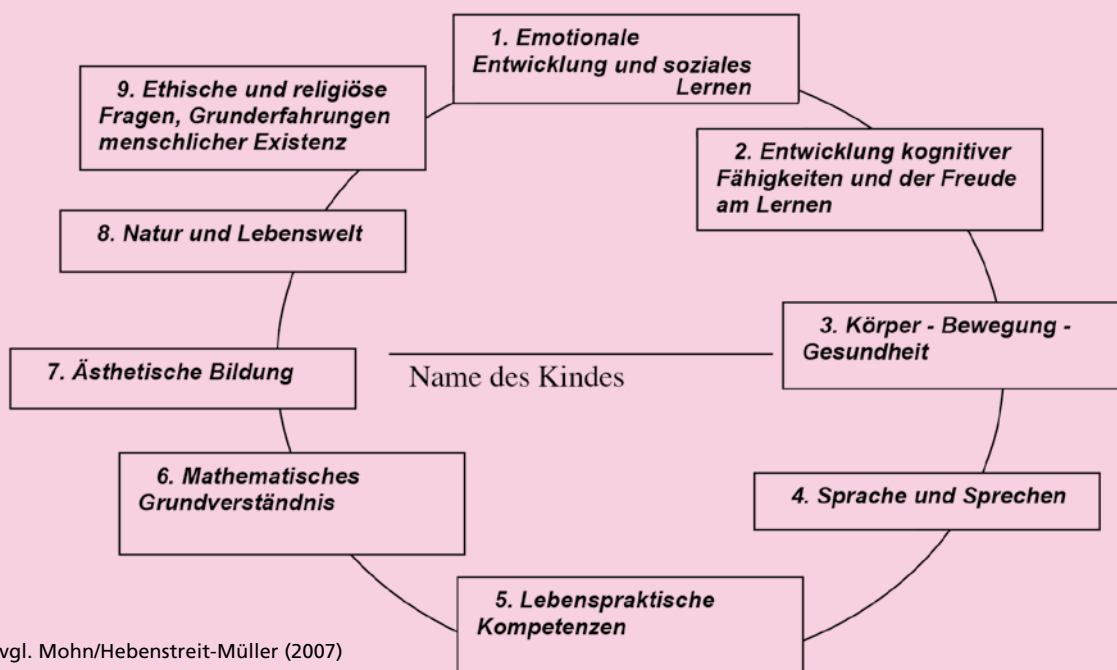
Auswertung

Dokumentation von Selbstbildungsprozessen geschieht nicht um ihrer selbst willen, sondern um die Interessen und Themen der Kinder zu erkennen und zu fördern. Dabei ist es sinnvoll, so wie es der Lerngeschichtenansatz vorsieht, mehrere Beobachtungsszenen in einer Lerngeschichte zu integrieren, um die sich wiederholenden Aspekte in den kindlichen Handlungen und Verhaltensweise zu erkennen.

Bezug zum Bildungsplan

Die in den Bildungsplänen beschriebenen Bildungsbereiche werden bisher fast ausschließlich als „Angebotsvorgaben“ gedeutet. Dementsprechend lautet die Frage: Was muss ich als Erzieherin den Kindern anbieten, um dem Bildungsplan gerecht zu werden?

Man kann den Bildungsplan aber auch als „Deutungsschema“ für die Tätigkeiten der Kinder benutzen. Dementsprechend lautet die Frage: Was zeigt das einzelne Kind für Aktivitäten und wie finden sich diese in den Bildungsbereichen des Bildungsplans wieder?



vgl. Mohn/Hebenstreit-Müller (2007)

In Bezug auf das vorgestellte Beispiel könnte man die Tätigkeit des Kindes als mathematisches Interesse (Arbeiten mit verschiedenen Mengen) deuten. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt in der Beachtung der Selbstbildungsprozesse der Kinder und der Verschränkung mit dem Bildungsplan. Die Aufmerksamkeit auf die Selbstbildungsprozesse wird zeigen, dass Kinder schon viele Bildungsbereiche auf ihre eigene Weise bearbeiten. Um dies auch zu dokumentieren, kann man einen so genannten Lernkreis (S. Abb. S. 9) für jedes Kind anlegen. Dabei steht im Zentrum der Name des Kindes, und dann werden die Bildungsbereiche des jeweiligen Bildungsplans kreisförmig um das Kind angeordnet. In dem äußeren Kreis werden dann handschriftlich die beobachteten Aktivitäten des Kindes vermerkt. So entsteht nach und nach auch ein Bild von besonderen Selbstbildungs- und Aktivitätsschwerpunkten des Kindes. Die Bildungsbereiche werden somit als Deutungsraaster und nicht als Angebotsvorgaben verstanden.

Planung eines Angebots

Sowohl Interessenschwerpunkte als auch Vermeidung von bestimmten Tätigkeiten können zur Planung des pädagogischen Angebots genutzt werden. So ist eine situationsorientierte und bildungsplanbezogene Reaktion und Förderung möglich. Im Niedersächsischen Orientierungsplan wird z. B. danach gefragt: „Welche Möglichkeiten bestehen, dass Kinder mathematische Aktivitäten wie Ordnen, Vergleichen, Messen ausführen können? Verwenden sie dabei bereits Zahlen?“ Ein Aspekt der Verbesserung pädagogischer Arbeit wäre es, wenn die gezeigten Kompetenzen in Verbindung mit den Bildungszielen der Bildungspläne gebracht würden. Dabei geht es nicht darum, die Selbstbil-

dungsprozesse in ihrer Originalität durch „vorformulierte“ Bildungsziele zu interpretieren. Das Gelingen der in den Bildungsplänen angestrebten pädagogischen Qualität hängt entscheidend davon ab, wie Deutungsmuster kindlicher Selbstbildung in den verschiedenen Bildungsbereichen erkannt und erweitert werden können. Damit die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern einen pädagogischen Sinn bekommt, muss sich die Deutung des Erwachsenen auf das Thema, auf die Art und Weise kindlicher Selbstbildung beziehen lassen (vgl. Neuß 2007).

Prof. Dr. Norbert Neuß lehrt an der Justus-Liebig-Universität in Gießen den Schwerpunkt „Pädagogik der Kindheit“, Autor, Arbeitsschwerpunkte Medienpädagogik, Kindheitsforschung und Bildung in der Frühen Kindheit

Literatur

Kieselhorst, M. / Bree, S. / Neuß, N.: **Beobachtung und Deutung kindlicher Selbstbildungsprozesse**. Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Eine empirische Studie. Springer VS 2012

Mohn, Bina E. / Hebenstreit-Müller, Sabine: **Kinder auf der Spur: Kitapädagogik als Blickschule**. Begleitpublikation zur DVD-Video C13117, IWF 2007

Neuß, N. (Hrsg.): **Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten**. Cornelsen Verlag 2007

Schäfer, G. E. (Hrsg.): **Bildung beginnt mit der Geburt**. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen. Beltz Verlag 2005

Neuß, Norbert:
Bildungs- und Lerngeschichten im Kindergarten.
Cornelsen Verlag 2007

TIPP

