

Interaktionen im frühpädagogischen Feld.

Ethnographische Bildungsforschung zu
Interaktions- und Spielprozessen
und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit
am Beispiel der Lernwerkstatt Natur.

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Marjan Alemzadeh

aus

Teheran, Iran

April 2014

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln im Juli 2014 angenommen.

Inhalt

1	Einführung	1
2	Forschungsfeld	13
2.1	<i>Das Projekt Lernwerkstatt Natur</i>	15
2.2	<i>Pädagogisches Konzept der Lernwerkstatt Natur</i>	17
2.2.1	Das Bild vom Kind	18
2.2.2	Die Rolle der Pädagogen	21
2.2.2.1	Wahrnehmendes Beobachten	23
2.2.3	Bedeutung der Gleichaltrigen	24
2.2.4	Die vorbereitete Umgebung	26
2.2.4.1	Der Wald als Spiel- und Erfahrungsort	26
2.2.4.2	Das Glashaus als ‚base camp‘	27
2.2.4.3	Gestalten im Atelier	28
2.2.4.4	Bauen und Konstruieren	29
2.2.4.5	Bücher heranziehen	30
2.2.4.6	Experimentieren	30
2.2.4.7	Merkmale der Materialien	31
2.2.5	Strukturen der Lernwerkstatt Natur	32
2.2.5.1	Ankommen	33
2.2.5.2	Aufenthalt im Wald	34
2.2.5.3	Zeit zum Nachsinnen	35
2.2.5.4	Nachbereitung des Tages	35
3	Forschungszugang und Forschungsfrage	37
3.1	<i>Ethnographische Bildungsforschung</i>	37
3.1.1	Zur Doppelrolle der Forscherin	38
3.1.2	Zugang zum Feld	39
3.2	<i>Untersuchungsdesign</i>	42
3.2.1	Setting und Ablauf der Erhebung	42
3.2.2	Forschungsfrage	43
3.2.3	Erhebung und Analyse des Datenmaterials	45
3.2.3.1	Teilnehmend beobachten	45
3.2.3.2	Beschreiben	47
3.2.3.3	Interpretieren mit der Dokumentarischen Methode	49
3.2.4	Forschungsprozess: Forschungs- und Erkenntnisinteresse	51
3.2.5	Reflexion der Gütekriterien	56

4 Empirische Forschungsergebnisse	61
4.1 <i>Wie entstehen Spiel- und Interaktionsprozesse zwischen Gleichaltrigen und wie werden diese aufrechterhalten?</i>	61
4.1.1 Ein Spielprozess entsteht	66
4.1.1.1 Interesse wird geweckt – Die „Höhle“	66
4.1.1.2 Aushandeln des Spielthemas	69
4.1.1.3 „Themen“ der Kinder führen zu einem Spielbeginn	75
4.1.2 Der Spielprozess kommt nicht in Gang – Kontrastierende Beispiele	82
4.1.2.1 Initiative für eine Spielidee wird nicht aufgegriffen	82
4.1.2.2 Interaktionsprozess gerät ins Stocken	83
4.1.3 Spielprozesse aufrechterhalten	84
4.1.3.1 Entwicklung einer Spielszenerie	85
4.1.3.2 Nutzung unterschiedlicher Weltzugänge	92
4.1.3.2.1 <i>Handelnd tätig werden</i>	93
4.1.3.2.2 <i>Geschichten erzählen</i>	96
4.1.3.2.3 <i>Innere Bilder und Vorstellungen zum Ausdruck bringen</i>	103
4.1.3.2.4 <i>Explorieren mit Materialien und Werkzeugen</i>	105
4.1.3.2.5 <i>Hypothesen aufstellen und überprüfen</i>	106
4.2 <i>Merkmale lang anhaltender improvisierter Spielprozesse</i>	109
4.2.1 Herstellung geteilter Aufmerksamkeit	111
4.2.2 Entwicklung eines gemeinsamen Spielthemas	115
4.2.3 Erschaffung eines Spielrahmens	118
4.2.4 Erzeugung eines Gemeinschaftsgefühls	120
4.2.5 Bearbeitung individueller Themen mit und durch die Gruppe	122
4.2.6 Wechsel der Spielformen – Weltzugänge	125
4.2.6.1 Spiel auf der handelnd-sinnlich-konkreten Ebene	128
4.2.6.2 Spiel auf der ästhetischen Ebene	129
4.2.6.3 Spiel auf der narrativen Ebene	131
4.2.6.4 Spiel auf der forschend-experimentellen Ebene	136

4.3 Pädagogische Handlungsweisen zur Aufrechterhaltung von Spiel- und Interaktionsprozessen	141
4.3.1 Der Pädagoge als stiller Teilnehmer	142
4.3.1.1 Interessiertes Dabei-Sein	142
4.3.1.2 Wahrnehmendes Beobachten	143
4.3.1.3 Nachvollziehen der kindlichen Erfahrungen	146
4.3.1.4 Zurückhaltung	146
4.3.2 Der Pädagoge als aufmerksamer Bereitsteller von Materialien und Werkzeugen	147
4.3.2.1 Tätigkeitsunterstützende Materialien	148
4.3.2.2 Tätigkeitserweiternde Materialien	149
4.3.3 Der Pädagoge als externe Gedächtnisstütze	153
4.3.3.1 Gestaltung von Ausstellungen	153
4.3.3.2 Setzen stiller Impulse	155
4.3.4 Der Pädagoge als Herausforderer von Gestaltungsprozessen	156
4.3.4.1 Anregung zum Explizieren innerer Bilder	156
4.3.4.2 Unterstützung zur Vertiefung von Erfahrungen	160
4.3.5 Der Pädagoge als Modellgeber für mimetisch-performative Lernprozesse	162
4.3.5.1 Modellwirkung durch eigenes Tun	162
4.3.5.2 Modelle zur Erweiterung des Erfahrungshorizontes	163
4.3.5.3 Modelle zum Erwerb kultureller Techniken	165
4.3.6 Der Pädagoge als emotionaler Unterstützer	166
4.3.6.1 Sicherheit geben	166
4.3.6.2 Gefühle spiegeln	168
4.3.6.3 Regulation von Emotionen unterstützen	170
4.3.6.4 Loben	173
4.3.7 Der Pädagoge als anregender Gesprächspartner und Zuhörer	177
4.3.7.1 Erlebtes thematisieren	177
4.3.7.2 Ideen und Tätigkeiten der Kinder präsenthalten	179
4.3.7.3 Denkprozesse im Gespräch herausfordern	186
4.3.8 Der Pädagoge als Mitspieler/Mitgestalter	193
4.3.8.1 Gemeinsames Gestalten durch einfühlsame Beteiligung und intuitives Verstehen	193
4.3.8.2 Gemeinsames Gestalten durch verbale Absprachen	195

5 Praktiken einer Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur	201
5.1 Praktiken einer professionellen Beziehungsgestaltung	204
5.1.1 Teilnehmen und Involviertsein	205
5.1.2 Empathisch reagieren	208
5.1.3 Sich in Resonanz begeben	210
5.1.4 Sich verständigen	211
5.2 Praktiken des Beobachtens, Interpretierens und Dokumentierens	213
5.2.1 Wahrnehmendes Beobachten	215
5.2.2 Flow-Erleben wahrnehmen	216
5.2.3 Lernprozesse in Gruppen erfassen und herausfordern	220
5.2.4 Dokumentation als didaktisches Mittel nutzen	221
5.3 Praktiken der Bereitstellung und Sicherung von Raum, Zeit und Material	224
5.3.1 Eine anregende Umgebung vorbereiten	224
5.3.2 Orte zum gemeinsamen Nachdenken einrichten	227
5.3.3 Den Kindern Zeit lassen, ihrem eigenen Rhythmus zu folgen	230
5.4 Praktiken zur Unterstützung und Aufrechterhaltung von Gleichaltrigen-Interaktionen	233
5.4.1 Raum für Peer-Interaktionen schaffen	233
5.4.2 Gleichaltrigen-Interaktionen pädagogisch begleiten	235
5.4.3 Projektarbeit	236
5.4.4 Peers unter sich	240
5.5 Praktiken des Einbringens der eigenen Persönlichkeit	241
5.5.1 Fachfrau sein	242
5.5.2 Modell sein	247
5.6 Praktiken der Initiierung von Gesprächsanlässen	251
5.6.1 Aufmerksam zuhören	251
5.6.2 An Geschehenes anknüpfen	253
5.6.3 Sich als Gesprächspartner einbringen	254
5.6.4 Dialogisch-entwickelnde Denkprozesse	255
5.6.5 Raum für Erzählungen lassen	260

6 Diskussion und zentrale Ergebnisse dieser Arbeit	263
6.1 <i>Typik der Interaktionsorganisation</i>	264
6.1.1 Kindorientiert-responsiver Interaktionsmodus	266
6.1.2 Erwachsenenorientiert-responsiver Interaktionsmodus	267
6.1.3 Variierender Interaktionsmodus	268
6.1.4 Wechselseitig responsiver Interaktionsmodus	270
6.2 <i>Resümee</i>	272
6.3 <i>Fazit</i>	280
6.4 <i>Forschungsd desiderata</i>	282
6.5 <i>Nachwort</i>	284
Literatur	289

1 Einführung

Der vorliegenden Arbeit liegt ein Bildungsbegriff zugrunde, in dem der „Verwirklichung von Selbsttätigkeit“ (Schäfer 2011b, S. 14) und der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt eine zentrale Rolle zugeschrieben werden. In Bildungsprozessen setzen sich Kinder mit ihrer Um- und Mitwelt auseinander und generieren in dieser Auseinandersetzung ein Bild von der Welt und zugleich ein Bild bzw. Bilder von sich selbst:

„Mit Hilfe dieser Bilder reguliert es – wie alle Menschen – seinen Umgang mit der sachlichen und geistigen Welt, mit anderen Menschen und mit sich selbst. Die Bilder sind also keine individuellen Erfindungen, sondern in soziale Beziehungen eingebettet – zu Erwachsenen, zu Gleichaltrigen, zu anderen Kindern – und werden durch gegebene räumliche, materielle oder institutionelle Rahmenbedingung in Umfang und Qualität mit bestimmt“ (Schäfer 2012, S. 27).

Bildung wird demnach als Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt verstanden. „Das Subjekt braucht ein Gegenüber, durch das es sich bilden kann“ (Schäfer 2011b, S. 13 f.). Selbstbildung vollzieht sich somit immer nur in der Auseinandersetzung mit einer kulturellen und sozialen Welt, entlang Ereignissen und Erfahrungen, die Kinder (und auch Erwachsene) in ihren sozialen und kulturellen Lebenszusammenhängen erleben und machen (vgl. Schäfer 2005; 2011).

Schäfers Interpretation der postmodernen Diskussion von Dahlberg, Moss und Pence (1999) greift diesen Aspekt noch einmal besonders auf, um deutlich zu machen, dass Bildung sich immer im Zusammenspiel von Selbstbildung und sozialen Prozessen vollzieht:

„Die Prozesse der Selbstbildung bezeichnen solche Vorgänge, in denen sich das Subjekt selbst entwirft oder ‚konstruiert‘. Die sozialen Prozesse bieten einerseits die Muster an, von welchen Selbstbildung ausgehen kann. Andererseits reagieren sie eigenständig auf diese, unterstützen sie oder veranlassen sie zu subjektiven Veränderungen und Variationen“ (Schäfer 2005, S. 42).

Rinaldi beschreibt den Prozess der Bildung als Zusammenspiel von ‚sozialer Konstruktion‘ und ‚Selbstkonstruktion‘, in welcher die Kinder nicht passiv Erfahrungen ausgesetzt, sondern aktive und konstruierende Inter-Akteure sind und dies sowohl mit Peers als auch mit Erwachsenen:

„Learning is a cooperative and communicative activity, in which children construct knowledge, make meaning of the world, together with adults and, *equally important, other children*: that is why we emphasize that the young child as learner is an active co-constructor (...)“ (Rinaldi 1993, S. 105, Hervorh. M.A.).

Neben denjenigen Erwachsenen, die durch vertrauensvolle Beziehungen Sicherheit bieten und die Bildungsbewegungen der Kinder beantworten (vgl. Laewen 2002, S. 73), spielt demnach die von den Kindern selbst gewählte Gleichaltrigen-Gruppe für Bildungsprozesse eine besonders herausragende Rolle mit ihrem „kaum zu überschätzende[n] Potential an Lernanstößen, Lernstrukturen und Lerninhalten“ (Scholz 1996, S. 7).

Möchte man dem hier skizzierten Bild des Kindes folgen¹ und es Kindern ermöglichen, „sich in sozialen Beziehungen entsprechend ihrer Potenziale eigenaktiv zu bilden“ (Steudel 2008, S. 134), so stellt sich an dieser Stelle die Frage nach der Gestaltung eines pädagogischen Alltags, der sowohl Gleichaltrigen-Interaktionen als auch pädagogische Erwachsenen-Kind-Interaktionen hinreichend große und auszugestaltende Räume eröffnet, in denen sich Bildungsprozesse entfalten können. Wie können Interaktionen gestaltet werden, die Kinder als aktiv und sich in engen sozialen Bezügen selbstorganisierend ernst nehmen (vgl. Steudel 2008, S. 229) und sie in ihren Selbst- und Weltkonstruktionsprozessen unterstützen? Pädagogische Fachkräfte² werden zunehmend in der Praxis mit der Erwartung konfrontiert, als „Bildungsbegleiter“ des sich selbst bildenden Kindes bzw. der sich selbst bildenden Kinder zu agieren (vgl. Viernickel 2009; König 2009). Was es jedoch bedeutet, sich als Bildungsbegleiter der Kinder zu verstehen, wurde bis jetzt noch zu wenig empiriebasiert mit Inhalten bzw. der Rekonstruktion von pädagogischen Interaktionspraktiken in den Fokus genommen.

Wie eine am Kind bzw. an Kindern orientierte Pädagogik aussieht, wie in dieser Hinsicht eine bestimmte Qualität in pädagogischen Interaktionsprozessen hergestellt wird, ist noch wenig erforscht worden. Es zeigt sich zwar, dass sich immer mehr Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in der Frühpädagogik differenziert mit der Gestaltung von Interaktionsprozessen in Kindertagesstätten auseinandersetzen und Interaktionsprozesse empirisch erschließen (vgl. für einen Überblick Fröhlich-Gildhoff et al. 2013; insbesondere die Arbeiten von König

¹ Das Bild vom Kind, das dem pädagogischen Konzept der Lernwerkstatt Natur zugrunde lag, wird in Kapitel 2.2 weiter ausdifferenziert.

² Im Folgenden ist immer dann von „der pädagogischen Fachkraft“ bzw. im Plural auch von „den Pädagogen“ die Rede, wenn allgemeine Aussagen getätigt werden, wobei beide Begriffe als geschlechtsneutral verstanden werden und sowohl männliche als auch weibliche pädagogische Fachkräfte bzw. Pädagogen umfassen. Von „der Pädagogin“ wird stets dann gesprochen, wenn eine konkrete, beobachtete oder aber auch beobachtende Pädagogin gemeint ist.

2009; Remsperger 2011; 2013; Gutknecht 2012; Nentwig-Gesemann et al. 2012; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014), dennoch gibt es noch großen Forschungsbedarf, an den auch die hier vorgelegte Arbeit anknüpft.

Als zentrales Merkmal von Interaktionen wird in den Sozial- und Geisteswissenschaften übereinstimmend Intersubjektivität genannt (vgl. exemplarisch Tomasello 2009; Bruner 1977; Trevarthan & Hubley 1978; Stern 2003; Weltzien 2013a).

„Intersubjektivität beruht auf der Offenheit für das Gegenüber und fokussiert auf die Gemeinsamkeit, d. h. darauf, dass sich PädagogIn und Kind mit ihren jeweiligen Erfahrungen in den Interaktionsprozess einbringen“ (König 2013a, S. 15).

Bisherige Studien zeigen, dass Interaktionen dann als besonders „gelingen“³ bezeichnet werden können, wenn sie von Wechselseitigkeit, Reziprozität und einer gegenseitigen Bezugnahme geprägt sind. Dies bestätigen sowohl Mutter-Kind-Forschungen (vgl. exemplarisch Brazelton et al. 1974; Brazelton & Yogman 1986; Papousek & Papousek 1978; 1987) als auch Forschungsergebnisse im Bereich der Frühpädagogik (Siraj-Blatchford et al. 2002; Sylva et al. 2003; Weltzien & Viernickel 2008; König 2009; Nentwig-Gesemann et al. 2012; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014).

Grundvoraussetzung für eine reziproke Interaktion ist die Herstellung geteilter Aufmerksamkeit (vgl. Tomasello 2009). Erst durch eine differenzierte Wahrnehmung und Beobachtung von Kindern kann es gelingen, in Interaktionsprozessen an die Perspektiven, Interessen und Tätigkeiten der Kinder anzuknüpfen und somit geteilte Aufmerksamkeit herzustellen. In diesem Zusammenhang erhalten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren einen hohen Stellenwert in der Elementardidaktik (vgl. Leu 2006; Steudel 2008; Staege 2010b; Viernickel & Völkel 2009; Cloos & Schulz 2011; Stenger & Krebs 2011; Schäfer & Alemzadeh 2012). Es wird davon ausgegangen, dass nur dort, „wo ein Kind in einer differenzierten Weise wahrgenommen wird und sich verstehend mit ihm auseinandergesetzt wird“ (Steudel 2008, S. 203), ein sinnvolles pädagogisches Handeln stattfindet, das auf der Grundlage von Beobachtungen professionell begründet ist (vgl. ebd.). Professionelle Deutungskompetenz spielt für die detaillierte Erfassung und Interpretation komplexer Bildungssituationen eine besondere Rolle und sollte sowohl auf reflektierten Erfahrungen als auch auf fachlich theoretischem Wissen basieren

³ Eine weitere Ausführung dessen, was derzeit im frühpädagogischen Diskurs als „gelungene“ Interaktion bezeichnet wird, folgt weiter unten.

(vgl. Kieselhorst et al. 2013). Obwohl es viele Bemühungen gibt, pädagogische Fachkräfte in die verschiedenen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren einzuführen, um die professionelle Begleitung kindlicher Bildungsprozesse zu unterstützen, ist empirisch kaum bekannt, *wie* Beobachtungen und Dokumentationen im pädagogischen Alltag realisiert werden und vor allem welchen Einfluss dies auf die pädagogische Qualität ebenjenes pädagogischen Handelns hat (vgl. Weltzien & Viernickel 2008; Cloos & Schulz 2011). Die vorliegende Arbeit geht unter anderem der Frage nach, ob und wie „wahrnehmendes Beobachten“ (Schäfer & Strätz 2005; Steudel 2008; Schäfer & Alemzadeh 2012) im Modellprojekt Lernwerkstatt Natur dazu beigetragen hat, kindliche Bildungsprozesse zu unterstützen und einen an den Interessen und Tätigkeiten der Kinder orientierten pädagogischen Alltag zu gestalten. Daraus ableitend soll diskutiert werden, inwiefern das wahrnehmende Beobachten, Interpretieren und Dokumentieren als selbst-reflexive Praxis in der Elementarpädagogik eingesetzt werden kann, um der Forderung nach aufeinander abgestimmten Interaktionen auf Grundlage kontinuierlich reflektierten pädagogischen Erfahrungswissens nachzukommen.

In Anbetracht dessen, dass bisherige Studien darauf verweisen, dass in deutschen Kindergärten dialogisch-entwickelnde verbale Interaktionsprozesse – die durch ein gemeinsames Nachdenken und offene Fragen, Wechselseitigkeit und Reziprozität geprägt sind – zwischen Pädagogen und Kindern eher selten beobachtet werden können (vgl. u. a. Weltzien & Viernickel 2008; König 2009), scheint die Einführung von kindbezogenen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren von besonderer Bedeutung. König gibt in ihrer Dissertation einen Überblick über die Forschungsergebnisse verschiedener Interaktionsstudien (vgl. König 2009). Hieraus und auch aus ihrer eigenen empirischen Studie, zieht sie den Schluss, dass

„der Alltag für ErzieherIn und Kind im Kindergarten nur selten zu einem stimulierenden Austausch über die Interaktionsprozesse führt. (...) Die Interaktionsprozesse (...) vernachlässigen Handlungsstrukturen, die zu anregenden und weiterführenden Denkprozessen führen“ (ebd., S. 254).

Gemäß ihrer Studie dominiert die Interaktionsform, „die sich über direkte ‚Handlungsanweisungen‘ an das Kind richtet“ (ebd., S. 255). Insgesamt kommt sie zu dem Schluss, dass die Kompetenzen der Kinder selten genutzt werden, „um eine gemeinsame bzw. dialogische Auseinandersetzung zu initiieren“ (ebd., S. 255). Sie formuliert die Forderung, „eine Didaktik für den Kindergarten zu entwickeln,

die es den frühpädagogischen Fachkräften ermöglicht, sich stärker in der Rolle einer ‚Lernbegleiterin‘ zu sehen und eine intersubjektive Aushandlungsebene mit dem Kind zum ‚Alltag‘ werden zu lassen“ (ebd., S. 256). Um dies zu erreichen, schlägt sie vor, die Interaktionsform des „sustained shared thinking“ (Sylva et al. 2003; Siraj-Blatchford et al. 2002) als didaktisches Element in Kindertagesstätten zu etablieren.⁴ „Sustained shared thinking“ wird definiert

„als eine Episode, in der zwei oder mehrere Individuen ‚zusammenarbeiten‘, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu klären, Aktivitäten auszuwerten, eine Erzählung weiterzuführen etc. Beide Partner müssen dazu beitragen und das Denken muss sich entwickeln und erweitern“ (Siraj-Blatchford 2009b, S. 12).

Anknüpfend an diese Studien wird in der vorliegenden Arbeit das Vorhaben verfolgt, weitere Interaktionsformen in pädagogischen Kontexten herauszuarbeiten, die zu einem stimulierenden Austausch im pädagogischen Alltag führen – sowohl zwischen Kindern als auch zwischen den Kindern und pädagogischen Fachkräften –, und dabei insbesondere auch solche Interaktionsmuster zu rekonstruieren, die nonverbale und im atheoretischen Wissen⁵ fundierte Verstehens- und Verständigungsprozesse berücksichtigen.

Um der Frage nach „gelingenden“ Interaktionen nachzugehen, müssen zunächst einmal die zugrunde liegenden, impliziten eigenen Vorstellungen über gelungene Interaktionen offengelegt werden (vgl. Weltzien 2013a, S. 16).

„Dabei werden die Maßstäbe der Bewertung von Beziehungsgestaltung grundlegend von gesellschaftlichen und sozialen, historisch bedingten Konstruktionen von Kindern und Kindheit beeinflusst. Hier kann Bezug auf aktuelle Studien aus der Frühpädagogik genommen werden, die empirisch der Frage nachgehen, was Beziehungs- und Interaktionsqualität ausmacht“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 1).

Um die normativen Setzungen der vorliegenden Arbeit explizit zu machen, soll im Folgenden geklärt werden, welche Interaktionen hier als qualitativ gelungen bezeichnet werden. Die Frage nach der Interaktionsqualität wird hier zum einen auf der Grundlage des aktuellen Bildungsverständnisses vom Kind als sich aktiv in sozialen Beziehungen bildendes Wesen (vgl. Schäfer 2005; Schäfer & Staeger 2010; Schäfer 2011b; Laewen 2002; Liegle 2010; Duncker et al. 2010) geführt,

⁴ Die Interaktionsform des „sustained shared thinking“ wird in Kapitel 5.6.4 ausführlich behandelt.

⁵ Atheoretisches Wissen kann als ein implizites handlungsleitendes Wissen bezeichnet werden, das nicht explizit abgefragt werden kann; es dokumentiert sich vielmehr in konjunktiven – gemeinsam geteilten – Erfahrungsräumen und zeigt sich in der konkreten Handlungspraxis im Erfahrungswissen der Erforschten (vgl. Bohnsack 2003; 2007; vgl. ausführlicher hierzu Kapitel 3.2.4.3). Atheoretisches Wissen wird in der Dokumentarischen Methode auch als konjunktives Wissen bezeichnet (vgl. Mannheim 1980).

das trotz der asymmetrischen Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen als „prinzipiell gleichwertiger Interaktions- und Kooperationspartner geachtet und anerkannt“ werden soll (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 3). Zum anderen fließen auch aktuelle empirische Befunde zu Interaktionsprozessen in die Studie ein, die die Qualität der Situation als solche zu erfassen versuchen und dabei Interaktionsformen wie beispielsweise „dialogisch-entwickelnde Interaktionen“ (König 2009) oder Interaktionsqualität in Form von „sensitiver Responsivität“ (Remsperger 2011) operationalisieren.

Grundsätzlich besteht in der aktuellen Bildungsdiskussion Konsens darüber, dass Interaktionen im frühpädagogischen Feld dann als qualitativ hochwertig betrachtet werden, wenn sie von einer wechselseitigen, reziproken Bezugnahme der Interagierenden und von Feinfühligkeit geprägt sind (vgl. hierzu die Studien von König 2009; Remsperger 2011; Gutknecht 2012; Weltzien 2012; Weltzien & Viernickel 2012; Nentwig-Gesemann et al. 2011; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014). Beobachtet man Interaktionen, so zeigt sich jedoch, dass diese sehr kontextspezifisch sind. Während es in einer bestimmten Situation sehr angebracht sein kann, das Geschehen ohne Worte, sondern durch aufmerksame Teilnahme zu begleiten und sich eben hierin das responsive, feinfühlig Interaktionsverhalten zeigt, stellt in der nächsten Situation das Gespräch das Verständigung herstellende Element dar. Pädagogisch situierte Verständigungsprozesse können über kommunikative Absprachen, sowohl verbal-sprachliche als auch nonverbale Aushandlungsprozesse (vgl. Schäfer 2010; Alemzadeh 2010; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014) im Medium der Kommunikation vollzogen werden. Verstehen im Medium des Konjunktiven ist hingegen dann möglich, wenn Erlebnisse und Erfahrungen miteinander geteilt werden und die Abstimmung aufeinander auf implizitem, handlungsleitendem oder auch praktischem Wissen beruht (vgl. Bohnsack 2003). Aspekte der nonverbal-körperlichen Verständigung sind vor allem dann von Bedeutung, wenn man die sprachlichen Kompetenzen und Verständigungsmöglichkeiten von kleinen Kindern berücksichtigt (vgl. Weltzien 2013a, S. 16), ihre Erfahrungshintergründe miteinbezieht und somit ihre individuellen Besonderheiten zur Grundlage der Interaktion machen möchte. Darüber hinaus gilt es, kontextspezifische Besonderheiten der Situation einzubeziehen, um eine Interaktion zu einer gelingenden Interaktion zu machen. „Die Qualität der Interaktion ist also nicht nur von der gelingenden Wechselseitigkeit und dem Aufeinander-Bezugnehmen der Interakti-

onspartner abhängig, sondern auch vom Kontext, in dem diese Interaktion stattfindet und zu dem die Interaktion gewissermaßen ‚passen‘ muss“ (Weltzien 2013a, S. 17). Genau hier setzt die vorgelegte Arbeit an. Sie möchte einen Beitrag dazu leisten, zu beschreiben, *wie* es gelingen kann, ‚passend‘ je nach den Erfordernissen der Situation und den Erfahrungshintergründen der Kinder pädagogisch zu handeln und zu interagieren. Hier werden also keine Bewertungsmaßstäbe vorab festgelegt. Auf der Basis eines offenen, qualitativen Forschungszugangs soll der Frage nachgegangen werden, ob und wie es – sowohl Kindern untereinander als auch Pädagogen und Kindern – gelingt, sich in sozialer Bezugnahme zu verstehen und zu verständigen. Die Arbeit trägt dadurch neue Erkenntnisse zu der Frage bei, was als „gelungene“ Interaktion in einem frühpädagogischen Feld bezeichnet werden kann und wie sich diese in konkreten Situationen dokumentiert. Hierzu werden auf der Grundlage ethnographischer Beobachtungen und deren Analyse mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003; Bohnsack et al. 2007) sowohl Gleichaltrigen-Interaktionen als auch pädagogische Erwachsenen-Kind-Interaktionen rekonstruiert. Um einen Beitrag zur Beschreibung gelungener (und auch nicht gelungener) Interaktionen zu leisten, werden – auf der Grundlage einer Dokumentarischen Interpretation – ‚typische‘ Muster interaktiver Gestaltung „gemeinsam geteilter Erfahrungen“ (Schäfer 2011b, S. 61) sowohl in Kindergruppen als auch zwischen Kindern und einer pädagogischen Fachkraft herausgearbeitet. Situationen gemeinsam geteilter Erfahrungen sind für eine Pädagogik der frühen Kindheit von großer Bedeutung, da sowohl Verständigungsprozesse, als auch intuitives Verstehen eben aus diesen hervorgehen.

Die vorliegende Arbeit stellt darüber hinaus eine empirisch generierte Typologie pädagogischer Interaktionen vor. In diesem Zusammenhang werden Typen der Interaktionsorganisation, also des Zusammenspiels von kindlichen und pädagogischen Praktiken anhand von empirischem Material entwickelt und ausdifferenziert. Hierzu werden Interaktions- und Spielsequenzen als interpersonales soziales Geschehen fokussiert und damit in ihrer Gesamtgestalt rekonstruiert.

Es werden vor allem diejenigen Interaktionsprozesse in den Blick genommen, die dazu beitragen, ein Spiel zu initiieren bzw. aufrechtzuerhalten, da bisherige Studien darauf verweisen, dass es Kindern besonders gut gelingt, im Spiel geteilte Aufmerksamkeit herzustellen (vgl. Oerter 1999; Fried 2004; Stenger & Krebs 2011), was – wie oben beschrieben – als ein wesentliches Merkmal gelungener

Interaktionen gilt. Darüber hinaus sollte dem Spiel in einer Didaktik der frühen Kindheit große Aufmerksamkeit geschenkt werden, da sich kindliche Bildungsprozesse vor allem im Spiel vollziehen (vgl. Schäfer 1989; 2005; 2011). Dabei gilt es vor allem, „das Spiel als eine Form der Beziehung zwischen dem Kind und seiner Welt“ (Schäfer 2011b, S. 25) zu untersuchen, da die von den Kindern selbst organisierten Bildungsprozesse vor allem im Spiel zum Ausdruck kommen (vgl. ebd.). Hier findet eine konzentrierte Auseinandersetzung mit anderen Menschen und Dingen statt (vgl. ebd.):

„Eine Bildungstheorie für das frühe Kindesalter, die von der Eigenaktivität des Kindes ausgeht, wird also damit beginnen müssen, ein Verständnis für die Bildungsprozesse zu entwickeln, die im kindlichen Spiel wie selbstverständlich ablaufen“ (Schäfer 2005, S. 104).

Darüber hinaus zeigen empirische Studien, dass Interaktionen von Kindern, gerade untereinander, im Rahmen des Spiels verlaufen (vgl. Göncü & Weber 2000; Lamparter-Posselt 2010); hier gelingt es ihnen, eine „shared imagination world“ herzustellen (vgl. Auwärter & Kirsch 1982; Ryokai & Cassell 1999; Fried 2004; Brandes 2008).

„Wenn junge Kinder mit Gleichaltrigen interagieren, dann vor allem im Rahmen von bzw. mittels Spielen. Deshalb bietet es sich an, empirische Bildungsforschung (...) an Freispielszenen festzumachen“ (Fried 2004, S. 56).

Auch die Beobachtungen aus der Lernwerkstatt Natur zeigen, dass es Kindern innerhalb von Spielprozessen besonders gut gelingt, Interaktionen herzustellen und aufrechtzuerhalten (vgl. Kapitel 4). Die vorliegende empirische Forschung setzt deshalb am freien kindlichen Spiel an. Durch ethnographische Beobachtungen der von den Kindern gestalteten und von Pädagogen gerahmten und begleiteten Spielprozesse werden mit der Dokumentarischen Methode Praktiken zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionsprozessen rekonstruiert. Die Tatsache, dass dieses Spiel der Kinder in einem pädagogisch institutionalisierten Rahmen stattfindet, wird dabei nicht ausgeblendet, im Gegenteil: Gerade die Frage nach der Bedeutung des ‚Raums‘ – des (vorbereiteten bzw. gewählten) räumlichen, materiellen, des (pädagogischen) Beziehungsraums – sowohl für das Spiel der Kinder untereinander als auch für die Interaktion zwischen Kindern und Pädagogen soll hier thematisiert werden.

Während in den 1990er-Jahren in pädagogischen Feldern vor allem eine Ethnographie der Gleichaltrigenkultur mit dem Ziel betrieben wurde, Praktiken der

Kinderkultur zu verstehen und zu beschreiben (vgl. exemplarisch Krappmann & Oswald 1995; Beck & Scholz 1995a; 1995b; Breidenstein & Kelle 1998; Corsaro 1992; 2003; 2011), fällt in der aktuellen qualitativen, ethnographischen Kindheitsforschung der Blick auf „eine von Pädagogen und Kindern gemeinsam in wechselseitigen Deutungen hervorgebrachte (lokale) pädagogische Kultur“ (Staege 2010a, S. 11; siehe auch Blaschke 2012). Dabei ist das Erkenntnisinteresse „auf die soziale, interaktive Konstituierung von Deutungsmustern und Handlungsperspektiven gerichtet“ (Staege 2010a, S. 16).

Es ist also nicht Ziel dieser Studie, ausschließlich die Kinderkultur als solche zu erfassen, sondern darüber hinaus dezidiert das Pädagogische in den Blick zu nehmen.

„Ethnographische Studien eröffnen Einblicke in die kulturellen Alltagspraktiken von Kindern, insbesondere auch solche, die sich innerhalb pädagogischer Felder entfalten (...). Sie eröffnen systematisch Möglichkeiten, Kinder als aktive Mitgestalter ihrer Erziehungs- und Bildungsprozesse zu beschreiben und zu begreifen. Damit erscheinen sie geradezu prädestiniert, die innerhalb der frühpädagogischen Bildungsdiskussion omnipräsente Rede vom Kind als Akteur und Subjekt seiner Bildungsprozesse forschungsmethodisch ernst zu nehmen“ (Staege 2010a, S. 9 f.).

Um dies zu ermöglichen, wurden neben den Spielprozessen weitere Erwachsenen-Kind-Interaktionen beobachtet und dokumentiert, die es ermöglichen, Praktiken des Pädagogischen herauszuarbeiten. Neben der Rekonstruktion von pädagogischen Handlungsweisen, die dazu beitragen, Spiel- und Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten, konnten darüber hinaus auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse Praktiken einer Didaktik der frühen Kindheit herausgearbeitet werden, die die Vielfalt pädagogischer Handlungs- und Interaktionspraktiken aufzeigen. Mit dieser Arbeit wird also auch das Desiderat aufgegriffen, empirisch fundiert pädagogische Interaktions- und Handlungspraktiken herauszuarbeiten, die zur Weiterentwicklung einer Didaktik der Pädagogik der frühen Kindheit beitragen (vgl. Fried 2008; König 2009; Kasüschke 2010), und zwar unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Bedeutung von Kleingruppen für die Lernprozesse von Kindern (vgl. Brandes 2008; Stenger & Krebs 2011). Dadurch differenziert diese Arbeit pädagogische Handlungsweisen weiter aus und tangiert die Frage, über welche Kompetenzen und welche professionelle Haltung, frühpädagogische Fachkräfte verfügen sollten.

Im Folgenden wird der Aufbau der Arbeit kurz skizziert. Eingangs wird die Besonderheit des Forschungsfeldes beschrieben, gefolgt von einer Darstellung des pädagogischen Konzepts der Lernwerkstatt Natur (Kapitel 2). Anschließend folgt ein Methodenkapitel mit der Darstellung des Forschungszugangs. In der Lernwerkstatt Natur wurde ethnographische Feldforschung betrieben. Neben der Beschreibung des Untersuchungsdesigns dieser Studie werden zum einen die drei wesentlichen Schritte des Forschungsprozesses – 1. Teilnehmendes Beobachten, 2. Beschreiben und 3. Interpretieren mit der Dokumentarischen Methode – differenziert beschrieben. Zum anderen erfolgt eine differenzierte Herleitung der Fragestellung dieser Arbeit (Kapitel 3). Nach der Darlegung der theoretischen und methodischen Grundlagen folgt der empirische Teil der Arbeit. Durch eine Auswertung der ethnographischen Beobachtungen mit der Dokumentarischen Methode, einem rekonstruktiven, verstehenden Ansatz, steht in diesem Kapitel das „Wie“ im Vordergrund: Hier geht es darum, die Entstehung und Ausgestaltung von Interaktionen zu rekonstruieren. Um herauszufinden, was gelungene Interaktionen kennzeichnet, folgt in einem ersten Schritt die Rekonstruktion ethnographischer Beobachtungssequenzen unter der Fragestellung, *wie* Gleichaltrige Interaktions- und Spielprozesse initiieren und aufrechterhalten (Kapitel 4.1); in einem zweiten Schritt werden durch eine Typenbildung Merkmale lang anhaltender, improvisierter Spielprozesse generiert (Kapitel 4.2). Darauf folgt die Darstellung herausgearbeiteter pädagogischer Interaktions- und Handlungspraktiken, um ebenfalls aufzuzeigen, *wie* die Pädagogin zu lang anhaltenden Interaktions- und Spielprozessen beiträgt (Kapitel 4.3). Diese münden in acht sinngenetischen Typen pädagogischer Handlungspraxis. Auf der Grundlage der in Kapitel 4 erfolgten rekonstruktiven Analysen der Gleichaltrigen- und der pädagogischen Erwachsenen-Kind-Interaktionen werden in einem weiteren Schritt – unter Berücksichtigung weiterer theoretischer Bezugspunkte – Praktiken für eine Didaktik der frühen Kindheit generiert (Kapitel 5). Abschließend wird in der Diskussion mittels Retrospektive der empirisch gewonnenen Erkenntnisse die Frage beantwortet, was gelungene Interaktionen in einem Feld der Frühpädagogik auszeichnen. Darüber hinaus werden weitere Erträge der Arbeit zusammengefasst, in die aktuelle Bildungsdiskussion eingebettet und deren Bedeutung für eine Didaktik der Pädagogik der frühen Kindheit aufgezeigt (Kapitel 6).

Da bisherige Studien aus dem Bereich der frühen Kindheit konstatieren, dass in Kindertagesstätten Bildungsprozesse nicht optimal gefördert werden (vgl. u. a. Weltzien & Viernickel 2008; Sylva et al. 2004; Tietze 1998; König 2009), hat sich die Arbeitsgruppe der Lernwerkstatt Natur⁶ für eine Explorationsstudie entschieden, in der die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen – mit ihrem vertieften theoretischen Vorwissen über frühkindliche Bildungsprozesse und die besondere Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation⁷ für die Begleitung von Bildungsprozessen – den pädagogischen Alltag sowohl gestalten als auch erforschen.⁸ Dabei bot die Lernwerkstatt Natur den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen ebenfalls die Möglichkeit, Ansätze der Bildungstheorie Gerd E. Schäfers (vgl. Schäfer 2005; 2011) in der Praxis zu erproben.

In diesem Rahmen ist das Modellprojekt Lernwerkstatt Natur der Universität zu Köln unter der Leitung von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer und in Kooperation mit der Stadt Mülheim an der Ruhr entstanden, das im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt wird (siehe Kapitel 2).

⁶ Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Projekts Lernwerkstatt Natur am Lehrstuhl Frühe Kindheit und Familie der Universität zu Köln unter der Leitung von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer.

⁷ Insbesondere dem Konzept der wahrnehmenden Beobachtung, wie es in den Kapiteln 2.2.2.1, 4.3.1 und 5.2 weiter ausgeführt wird, vgl. auch Schäfer & Alemzadeh 2012.

⁸ Diese Doppelrolle wird in Kapitel 3.1.1 ausführlich thematisiert.

2 Forschungsfeld

Die Lernwerkstatt Natur wurde von Mai 2006 bis Dezember 2011 als gemeinsames Projekt der Universität zu Köln und der Stadt Mülheim an der Ruhr realisiert. Die konzeptionelle Planung, die praktische Durchführung der pädagogischen Arbeit in der Lernwerkstatt Natur sowie die wissenschaftliche Begleitung des Projektes lagen in den Händen der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls Frühe Kindheit und Familie der Universität zu Köln, unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer. Träger der Lernwerkstatt Natur war und ist die Stadt Mülheim an der Ruhr. Sie stellte das Grundstück für das Gebäude, den Holzhof und das Gelände im Witthausbusch unentgeltlich zur Verfügung. Der Witthausbusch, eine innerstädtische Parkanlage mit Wildgehege, Bachläufen, Teichen, großen Wiesenflächen und dem Schirrhof mit Tiergehege war ein außerordentlich geeigneter Standort für das Projekt.⁹ Dort wurde das ‚base camp‘ – ein Glashaus – als fester Standort gebaut. Die administrative Begleitung innerhalb der Stadtverwaltung Mülheim an der Ruhr lag beim Jugenddezernat. Die erste Projektphase (Mai 2006 – Mai 2008) wurde von der Deutschen Telekom Stiftung sowie vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert. Die zweite Projektphase (Juni 2008 – Dezember 2011) wurde durch die Deutsche Telekom Stiftung, das Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen und die Leonhard-Stinnes-Stiftung finanziert. Seit Dezember 2011 liegt die gesamte Verantwortung des Projekts in den Händen der Stadt Mülheim an der Ruhr, beim Amt für Kinder, Jugend und Schule als Teil des Dezernates für Jugend, Schule und Kultur, und wird eigenständig weitergeführt.

Die Lernwerkstatt Natur wurde von Kindertagesstätten aller Träger besucht. Bevor das Projekt startete, besuchte der Projektkoordinator der Stadt Mülheim an der Ruhr, gemeinsam mit den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projekts, die Leiterinnenbesprechungen aller städtischen, evangelischen und katholischen Einrichtungen, um das Projekt vorzustellen. Dabei wurden das pädagogische Konzept der Lernwerkstatt Natur vorgestellt, der organisatorische Aufbau erläutert und Fragen der Leitungskräfte beantwortet.

⁹ Warum dieser Standort sehr gut geeignet war, wird in Kapitel 2.2.4.1 „Der Wald als Spiel- und Erfahrungs-ort“ erläutert.

Im Verlauf des Projektes gab es zwei verschiedene Projektphasen. Während in der ersten Projektphase der Schwerpunkt der Arbeit auf der Beobachtung kindlicher Bildungsprozesse lag, wurde in der zweiten Projektphase die Fort- und Weiterbildung der teilnehmenden Erzieherinnen zu einem weiteren Schwerpunkt. Die teilnehmenden Einrichtungen der ersten Projektphase haben nur an einer vorbereitenden Fortbildung teilgenommen und die Lernwerkstatt Natur für eine Woche mit ihren Kindern besucht. Die Anmeldung lief in diesem Fall telefonisch; jede Einrichtung, die Interesse bekundete, konnte teilnehmen, solange es noch freie Plätze gab.

In der zweiten Projektphase beinhaltete das Projekt eine Weiterbildung für die teilnehmenden Erzieherinnen. Diese konnten sich durch die Teilnahme am Projekt im Bildungsbereich ‚Natur/Naturwissen‘ qualifizieren und die Weiterbildung mit einem Zertifikat abschließen. In den Jahren 2009 und 2010 wurden 12 Einrichtungen ausgewählt, die sich schriftlich beworben hatten. Aus diesen besuchten jeweils zwei Erzieherinnen im Verlauf eines Jahres drei Mal für jeweils eine Woche mit einer feststehenden Kindergartengruppe von 20 Kindern die Lernwerkstatt.

Die Weiterbildung umfasste drei Wochen praktische Arbeit mit den Kindern aus der eigenen Einrichtung in der Lernwerkstatt ‚base camp‘. Dabei stand das Erkennen und Begleiten von Bildungsprozessen im Vordergrund.

Darüber hinaus gab es sechs ganztägige Weiterbildungsveranstaltungen zu folgenden Themen:

- Theorie frühkindlicher Bildung,
- Einführung in Theorie und Praxis des „wahrnehmenden Beobachtens“,
- Kommunikation im pädagogischen Alltag,
- Theorie und Praxis verschiedener Zugänge zum Naturwissen.

Eine kontinuierliche Nachbereitung der Praxiswochen mit einer Projektmitarbeiterin bzw. einem Projektmitarbeiter der Lernwerkstatt Natur fand nach jeder Lernwerkstatt-Woche in der jeweiligen Kita der Fachkraft bei einem zweistündigen Besuch statt. Dabei stand die pädagogische und konzeptionelle Arbeit im Zentrum, um die Inhalte und die Arbeitsweisen der Lernwerkstatt auf die Einrichtung übertragen zu können. Ergänzend beinhalteten die Hospitationsgespräche Reflexionen von Beobachtungen und das Anfertigen von Dokumentationen.

In der ersten Projektphase besuchten 60 Kindertageseinrichtungen und damit ca. 1.350 Kinder die Lernwerkstatt Natur. In der zweiten Phase waren es 24 Kindergärten und ca. 480 Kinder.

Während die Forscherin in der ersten Phase im Feld in der Doppelrolle (siehe Kapitel 3.1.1) als Pädagogin und Ethnographin ‚in eigener Sache‘ (vgl. Riemann 2009) tätig war, hier erfolgte die Datenerhebung, war sie in der zweiten Projektphase ausschließlich für die Fort- und Weiterbildungen der Erzieherinnen zuständig. Da die Arbeit in der Lernwerkstatt Natur in der zweiten Projektphase von Kolleginnen und Kollegen übernommen wurde, gab es sowohl Veränderungen in der pädagogischen Handlungspraxis als auch in der Raumgestaltung des Glashauses. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird daher stets auf die erste Projektphase Bezug genommen, wenn Strukturen, der Tagesablauf oder die Raumgestaltung beschrieben werden. Auch der empirische Teil der Arbeit bezieht sich auf die eigenen ethnographischen Beobachtungen, die von Januar 2007 bis Mai 2008 über anderthalb Jahre täglich dokumentiert wurden.

2.1 Das Projekt Lernwerkstatt Natur

Die Lernwerkstatt Natur versteht sich durch und durch als ein Erfahrungs- und Entdeckungsraum für Kinder. Hier gibt es keine ‚Forscherstunde‘ oder ‚Forscher-ecke‘, die das ‚Forschen‘ und ‚Experimentieren‘ der Kinder zeitlich, räumlich oder inhaltlich festsetzt oder begrenzt. „In der Lernwerkstatt Natur geht es ausdrücklich nicht um das Vermitteln von kulturell überliefertem Wissen über Natur z. B. aus Sicht von Biologie, Physik oder Chemie [und somit das systematische Heranführen an die naturwissenschaftliche Deutung von Phänomenen; M.A.], sondern vielmehr um die alltägliche Begegnung mit den diversen Sachbereichen in individuellen Handlungszusammenhängen“ (Kleinow & Panitz 2010, S. 108). In der Lernwerkstatt Natur stehen die Prozesse der Naturbegegnung von Kindern im Vordergrund. Hier gibt es Raum für Naturerleben und die an diese Erfahrungen anknüpfenden Bildungsprozesse.

Die Lernwerkstatt Natur wurde als ein Ort des Forschens¹⁰ und Gestaltens für Kinder, Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte geschaffen.¹¹

„Für die Kinder ist die Lernwerkstatt Natur ein Ort,

- an dem sie selbstbestimmt und forschend lernen können;
- an dem sie der Natur begegnen und sich dieser Begegnung im eigenen Rhythmus widmen können;
- an dem sich ihre Neugierde entzünden und immer wieder neue Nahrung finden kann;
- an dem sie im konkreten Handeln elementare Erfahrungen mit Phänomenen der Natur machen können;
- an dem sie – zusammen mit anderen Kindern – über ihre Erfahrungen nachdenken können, sich dazu ‚Theorien‘ ausdenken und Folgerungen ziehen können;
- an dem sie Erwachsene finden können, die ihre Neugierde teilen und ihnen Werkzeuge und Materialien für ihre ‚Untersuchungen‘ zur Verfügung stellen;
- an dem sie Erwachsene finden, die sich bemühen auf jede Weise ‚zuzuhören‘, um ihre Gedanken zu begreifen und sie zu unterstützen diese weiterzuführen;
- an dem sie Erwachsene finden, die sich bemühen ihnen ihre eigenen Gedanken so zu spiegeln und zurückzugeben, dass sie sie weiterentwickeln können.

Für die Mitarbeiter- und Forscherinnen ist die Lernwerkstatt Natur ein Ort,

- an dem sie Kinder verstehen lernen;
- an dem sie die Handlungs- und Denkbewegungen der Kinder beobachten und dokumentieren können;
- an dem sie etwas darüber erfahren, wie sich Kinder handelnd, spielend, gestaltend und nachdenkend die Phänomene ihrer Naturwahrnehmungen erschließen,
- an dem sie sich Arrangements und Unterstützungsformen ausdenken können, mit welchen sie dem Handeln und Denken der Kinder neue Nahrung geben;
- an dem sie verschiedene pädagogische Handlungsformen ausprobieren können, um die Kinder in ihren Bildungsprozessen zu begleiten und zu unterstützen;
- an dem wissenschaftlich gearbeitet wird und die Erkenntnisse entsprechend ausgewertet und aufgearbeitet werden.

Für die Erzieherinnen, die die Kinder begleiten, ist die Lernwerkstatt Natur ein Ort:

- an dem sie ‚ihre Kinder‘ bei der Arbeit des Forschens und Denkens beobachten und neu entdecken können;
- an dem sie Ideen sammeln und ausdenken können, wie sie die Kinder in ihrem Interesse an Naturphänomenen unterstützen und herausfordern können;
- an dem sich ihre Neugier an Phänomenen (wieder) entzündet, denen sie bisher nicht nachgegangen sind;
- an dem sie sich im Bildungsbereich ‚Natur/Naturwissen‘ weiterbilden können“

(Entnommen aus: Schäfer 2009, S. 8 f.)

Die Lernwerkstatt Natur folgt somit dem Werkstattgedanken, wie er programmatisch vom Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. gefasst wird (vgl. VeLW 2009).

¹⁰ Der Begriff des Forschens soll nicht suggerieren, dass junge Kinder ihr Wissen genauso organisieren wie Erwachsene, vielmehr muss das Spezifische der kindlichen Exploration herausgearbeitet werden; dies geschieht in Kapitel 4.3.7.2.

¹¹ Die folgende Darstellung der Bedeutung der Lernwerkstatt Natur für die Kinder, die Mitarbeiter und die Erzieherinnen wurde aus dem Vorwort des Buches „Natur als Werkstatt“ (Schäfer et al. 2009), wortwörtlich übernommen.

„Lernwerkstätten sind Teil einer langen und vielgestaltigen Geschichte des Bemühens, das selbständige, eigenverantwortliche Lernen in das Zentrum pädagogischen Handelns zu rücken“ (ebd., S. 5). Dabei fließen viele Grundgedanken verschiedenster pädagogischer Ansätze in die Lernwerkstatt-Arbeit ein. Hier sind vor allem die vorbereitete Umgebung Maria Montessoris, Freinets Ideen zur Gestaltung von Werkstattarbeit, die Haltung einer ‚nicht-direktiven Erziehung‘ nach Rebecca und Mauricio Wild sowie die Reggio-Pädagogik mit ihrem Bild vom Kind als Forscher, Entdecker und Erfinder zu nennen (vgl. v. Dieken 2004). Lernwerkstätten werden sehr unterschiedlich umgesetzt und sind sehr unterschiedlich gestaltet. Während die einen die gesamte Kita in eine Lernwerkstatt mit vielen Funktionsräumen verwandeln (vgl. v. d. Beek 2010), richten andere Einrichtungen einen Raum als Lernwerkstatt ein oder aber auch nur eine Ecke (vgl. v. Dieken 2004; Schaarschmidt 2007). Auch wenn es aufgrund der unterschiedlichen Umsetzungsweisen keine einheitliche Definition von Lernwerkstatt geben kann, können einige Hauptmerkmale herauskristallisiert werden, die jede Lernwerkstatt aufweisen sollte. Hierzu gehören (vgl. v. Dieken 2004):

1. eine vorbereitete Umgebung,
2. offene Materialien, die auffordernd und strukturiert dargestellt werden,
3. freie Auswahl von Tätigkeit, Material, Partner, Zeitdauer des Spiels,
4. selbstbestimmtes und ungestörtes Arbeiten,
5. Zurückhaltung der Pädagogen.

Es gibt sowohl Lernwerkstätten für Kinder (wie die Lernwerkstatt Natur) als auch Lernwerkstätten für Erwachsene. Lernwerkstätten für Erwachsene wurden entwickelt, um diese wieder daran zu erinnern, was es bedeutet „aktiv, forschend, entdeckend, kreativ und offen wie Kinder“ zu lernen (vgl. VeLW 2009, S. 5).

2.2 Pädagogisches Konzept der Lernwerkstatt Natur

Das Konzept der Lernwerkstatt Natur beruht einerseits sehr stark auf der Bildungstheorie Gerd E. Schäfers (vgl. Schäfer 2005; 2011) – denn die Lernwerkstatt diente auch als Experimentierfeld, um Ansätze dieser Theorie in der Praxis zu erproben – und andererseits auf den Grundelementen und pädagogischen Anregungen der Reggio-Pädagogik. Dies soll im Folgenden konkretisiert werden.

2.2.1 Das Bild vom Kind

Die Lernwerkstatt Natur teilt das reggianische Bild vom Kind als Forscher und Gestalter:

„Kinder sind – ebenso wie Dichter, Musiker und Naturwissenschaftler – eifrige Forscher und Gestalter. Sie besitzen die Kunst des Forschens und sind sehr empfänglich für den Genuß, den das Erstaunen bereitet. Unsere Aufgabe besteht darin, den Kindern bei ihrer Auseinandersetzung mit der Welt zu helfen, wobei all ihre Fähigkeiten, Kräfte und Ausdrucksweisen eingesetzt werden“ (Malaguzzi 1990, zit. nach Dreier 2006, S. 79).

In den Ausführungen der Reggio-Pädagogik kommt immer wieder ein „reiches Bild vom Kind“ (Filipino 1991, zit. nach Dreier 2006, S. 80) zum Ausdruck, das in Zusammenhang mit den „hundert Sprachen“ des Kindes steht (Dreier 2006, S. 80):

„Die Metapher von den ‚hundert Sprachen der Kinder‘ besagt, dass Handeln, Denken, Vorstellen, Empfinden und Fühlen als Werkzeuge des Geistes gleichwertig behandelt werden. Sie macht anschaulich, dass jedes Ausdrucksmittel dafür benutzt werden kann, ‚Sprache‘ zu werden. Es gibt kein minderwertiges Denkwerkzeug und keine Ausdrucksmöglichkeit, die man ausschließen sollte. Gerade in der Vielfalt von Werkzeugen und Ausdrucksmöglichkeiten erschließt sich der Reichtum im Umgang mit der Welt. Und dieser Reichtum ist die Voraussetzung für die Erfindungen von Variationen des Weltverständnisses“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 31).

Kinder benutzen alles, was ihnen an sinnlichen, kognitiven, motorischen, räumlich-materiellen und sozialen Möglichkeiten zur Verfügung steht, um die Welt zu entdecken und zu gestalten. So entstand in Reggio die Redewendung, dass Kinder über „hundert Sprachen“ verfügen. Während Erwachsene sehr stark auf das Medium der Verbalsprache begrenzt sind, um sich auszudrücken, finden und nutzen Kinder viele verschiedene Wege.

„In Reggio werden keine Wertunterschiede zwischen den Sprechweisen eingeführt. Sie werden in ihrer Funktion der verbalen Sprache gleichgestellt und nicht nur unterschiedslos zur Kommunikation zugelassen, sondern in ihrer Vielfalt unterstützt und herausgefordert. Für die Erwachsenen bedeutet dies, dass sie nicht das Privileg genießen, sich einseitig auf das gesprochene Wort verlegen zu können, sondern dass sie sich auch in die Sprachen hineindenken und sie einüben müssen, die in der Kommunikation der Sinne mit der vorgefundenen Wirklichkeit entstehen können. Diese Gleichwertigkeit ist nicht allein der Notwendigkeit geschuldet, dass Kinder kulturelle Unterscheidungen, die den Erwachsenen zu Gebote stehen, noch nicht praktizieren, sondern gründet – weiterführend – in der Überzeugung, dass sich Erfahrungen vertiefen, differenzieren und ihren Bedeutungshorizont erweitern, wenn sie aus vielerlei Perspektiven, mit vielerlei Mitteln und Werkzeugen durchprobiert und betrachtet werden“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 32).

Jedes Kind, jeder Mensch hat eine ganz eigene Art und Weise, sich die Welt handelnd und denkend zu erschließen und in ihr zu (inter-)agieren. Damit jedes Kind seine individuellen Potenziale entfalten kann, braucht es eine Umgebung, die

durch ihre Vielfalt, Offenheit und Flexibilität die vielfältigen kindlichen Zugangs- und Ausdrucksweisen ermöglicht und zulässt. So können Kinder ihre individuellen und auch gemeinschaftlich geteilten Wege und Möglichkeiten entwickeln, sich die Welt anzueignen und dabei Aufgaben und Probleme lösen, die sich ihnen aufgrund ihrer Erfahrungen in ihrer Umwelt stellen. Nimmt man „das Kind als Akteur seiner Entwicklung“¹² ernst, so kann man beobachten, wie es die Welt entdeckt, sich Fragen stellt und auf die Suche nach Antworten geht.

Anfänge kindlichen Denkens sind sinnliche Erfahrungen, von denen ausgehend das Selbst- und Weltbild entsteht. Dieses ist umso reichhaltiger und differenzierter, je vielseitiger die Erfahrungsmöglichkeiten sind, die die Umwelt bietet (vgl. Schäfer 2003). Im Bildungsbereich Natur bedeutet dies, dass die Kinder zunächst eine vielfältig gestaltete Naturumgebung erleben müssen, um in diesem Bereich weiterführende Überlegungen und Fragestellungen entwickeln zu können (vgl. ebd.; Schäfer et al. 2009). In der Lernwerkstatt Natur bietet die Umgebung des Witthausbusches den Kindern die Möglichkeit, eine solche Umgebung zu erleben. Junge Kinder können hier Natur in ihren Zusammenhängen kennenlernen und sie als solche ‚be-greifen‘, das heißt mit ihrem Körper und im praktischen Tun die Dinge konkret erfahren. Beobachtung aus der Lernwerkstatt Natur zeigen, dass Kinder nach Antworten suchen, wenn sie auf für sie ungeklärte Fragen stoßen, indem sie die Dinge in die Hand nehmen (vgl. Schäfer et al. 2009; Kleinow & Panitz 2010).¹³

„Frühkindliches Wissen ist in allererster Linie Handlungswissen (...). Denn es entsteht – als Erfahrungswissen – weitgehend durch das Handeln der Kinder in der ihnen gegebenen Umwelt und wird in der Regel nicht intentional durch Erwachsene vermittelt. Die Erwachsenenwelt schafft allerdings die Rahmenbedingungen, unter welchen dieses Handeln stattfindet“ (Schäfer 2011b, S. 123).

Erfahrungen knüpfen immer an Vorerfahrungen an. Neue Erfahrungen, die gesammelt werden, müssen in bereits Vorhandenes einsortiert werden. „Wenn Kinder neue Erfahrungen machen, greifen sie zunächst auf Handlungs- und Denkmuster zurück, die sie schon entwickelt haben. Wenn keine unmittelbar passenden zur Verfügung stehen, dann suchen sie nach vergleichbaren, die dann so lange

¹² So der Titel eines Buches (Kautter et al. 1992), in dem das pädagogische Konzept der Selbstgestaltung im Zentrum steht

¹³ Teile dieses Abschnitts wurden bereits in dem Buch „Natur als Werkstatt“ (Alemzadeh & Rosenfelder 2009) im Text „Grundzüge einer elementaren Didaktik im Bildungsbereich Naturwissenschaften – Perspektiven“ (S. 10–22) veröffentlicht.

abgewandelt oder auch neu zusammen gesetzt werden, bis sie passen“ (ebd., S. 119). Diese Anpassungsprozesse werden von Piaget als Assimilation und Akkommodation bezeichnet (vgl. Piaget 1976). „Assimilation ist der Prozess, über den das, was wahrgenommen wird, so verändert wird, dass es zu den gegenwärtig vorhandenen kognitiven Strukturen passt; Akkommodation ist dagegen der Prozess, über den die kognitiven Strukturen so verändert werden, dass das, was wahrgenommen wird, zu ihnen passt“ (Bubolz 2000, S. 107).

„Erfahrungslernen“ (Schäfer 2011b, S. 119 ff.) findet meist implizit statt. Um die impliziten Erfahrungen bewusst zu machen, müssen „aus Handlungen (...) Vorstellungen oder sprachlich formulierbare Gedanken werden“ (ebd., S. 121).¹⁴ Hierzu brauchen Kinder Erwachsene, die ihnen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung stellen, um beispielsweise das, was sie erlebt haben, in Sprache zu fassen oder aber auch zu verarbeiten und somit auf kindliche Art und Weise über das Erlebte ‚nachzudenken‘ und implizites Wissen in explizites und verbalisierbares Wissen zu transformieren (vgl. ebd., S. 121).

Das Glashaus stellt einen Ort dar, der das kindliche Nach-Sinnen, das Nach-Empfinden des Erlebten unterstützt (siehe weiter unten). Erfahrungen, die gemacht wurden, können so in innere Repräsentationen und innere Bilder umgewandelt und wiederum nach außen getragen werden (vgl. Schäfer et al. 2009).¹⁵

Die hundert Sprachen des Kindes machen deutlich, dass Kinder verschiedene Mittel brauchen, um zu verstehen und um sich auszudrücken. Aufgabe der Pädagogen ist es, dem Kind verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten anzubieten, sodass es seinen Weg findet, das zum Ausdruck zu bringen, was ihm wichtig ist. Kinder verarbeiten Erlebtes vor allem im Spiel und beim Gestalten. Das Gestalten ist eine Form der inneren Verarbeitung, des Über-etwas-Nachdenkens. Es stellt eine Art Verbindungsglied zwischen dem Erlebten und dem Nachdenken über das Erlebte dar. Gleichzeitig ist das Gestalten ein Medium, durch das Kinder ihre Vorstellun-

¹⁴ Schäfers Begriff des Erfahrungswissens knüpft an die Überlegungen Katherine Nelsons an. Nelson begründet anhand der Skripttheorie von Shank und Abelson, dass immer wiederkehrende Ereignisse im Leben des Kindes als Skripten gespeichert werden. Dabei ist ein Skript eine allgemeine Repräsentation einer typischen Sequenz von Ereignissen (vgl. Nelson 1996). Nelsons Ereignisrepräsentationen (Mental Event Representations) beziehen sich vor allem auf Handlungsereignisse, z. B. einen Einkauf oder einen Restaurantbesuch, und beinhalten die „szenische Ordnung, welche die gesamte Situation umfasst, in der das Wissen gewonnen wurde, also Handlungsweisen, sinnlich-asthetische Wahrnehmungen, emotionale und soziale Muster, wie auch kognitive Strategien der Verarbeitung“ (Schäfer & Rosenfelder 2008, S. 169).

¹⁵ Konkrete Beispiele hierzu werden in den Kapiteln 4.1.3.2.3 und 4.3.4 beschrieben

gen, Gedanken und Gefühle ausdrücken können (vgl. hierzu exemplarisch Schäfer 2001; Stenger 2010b; BDK-AG Grundschule 2009; Schäfer & v. d. Beek 2013), und ist so für Erwachsene ein Zugang, um die Gedanken- und Gefühlswelt der Kinder kennenzulernen. Deshalb wurden den Kindern im Glashaus verschiedene Gestaltungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt (vgl. Schäfer 2009, S. 87 ff.; Alemzadeh & Rosenfelder 2009, S. 14).¹⁶ Auf dem Weg vom konkreten zum symbolischen Denken spielen die Erwachsenen also eine wichtige Rolle. Sie stellen nicht nur eine vorbereitete Umgebung zur Verfügung, sondern teilen die Erfahrungen mit den Kindern und versuchen, ihnen diese widerzuspiegeln:

„Es sind die Erwachsenen, die sich als Dolmetscher dieser kindlichen Erfahrungswelt daran beteiligen. Tun sie dies nicht, dann bleiben die Erfahrungen der Kinder im Dunklen. Menschen, die mit Kindern in Beziehung stehen, die an deren Erfahrungswelt Anteil nehmen und sie an der soziokulturellen Erfahrungswelt teilnehmen lassen, die sich mit ihnen verständigen und zur Sprache bringen, was sie verstanden haben, sind wichtige Vermittler. Sie machen aus der geteilten Geschichte von Erfahrungen Geschichten, die erinnert werden können. (...) Das Bild vom Kind als einem Erforscher seiner gegebenen Umwelten stimmt also nur dann, wenn es sich auf dieses Erfahrungslernen bezieht und wenn es Menschen gibt, die es zulassen, unterstützen und herausfordern“ (Schäfer 2011b, S. 121 f.).

2.2.2 Die Rolle der Pädagogen

Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen im Projekt wird als Bildungsbegleiter definiert. Bezugnehmend auf den Verbund deutscher Lernwerkstätten (vgl. VeLW 2009) kann man zusammenfassend sagen, dass ihre Rolle darin besteht, eine vorbereitete, anregende Umgebung zu schaffen, sich als Dialogpartner zu verstehen, sich mit Instruktionen weitestgehend zurückzuhalten, die Lernprozesse zu beobachten, bei Bedarf Hilfestellungen und Impulse zu geben und Möglichkeiten zur Reflexion anzubieten. Ihre Rolle ist es, kindliche Bildungsprozesse zu begleiten, anzustoßen und herauszufordern (vgl. ebd., S. 8). Doch wie genau kann das geschehen? Was genau bedeutet es, sich als Bildungsbegleiter des Kindes zu verstehen? Wie kann man Impulse geben, um die Bildungsprozesse der Kinder zu unterstützen? Bislang gibt es in der Literatur der Frühpädagogik nur wenig konkrete Beschreibungen für ein pädagogisches Handeln, das dem hier skizzierten Bildungsansatz entspricht.

Die Beschreibungen, die zu Beginn des Projekts am meisten überzeugten und eine Orientierung für das eigene pädagogische Handeln gaben, da sie dem zugrunde

¹⁶ Die Orte des Nachdenkens werden in Kapitel 2.2.4.2 Das Glashaus als „base camp“ beschrieben.

liegenden Bild vom aktiven, kompetenten Kind am besten entsprachen, fanden sich in den Projektbeschreibungen der Reggio-Pädagogik. Eine zentrale Stellung nehmen dort Beobachtung und Dokumentation ein (vgl. Project Zero & Reggio Children 2001). In allen Projektbeschreibungen wird deutlich, wie intensiv und aufmerksam Kinder beobachtet und diese Beobachtungen interpretiert und diskutiert werden, um auf dieser Grundlage zu entscheiden, wie man die Motivation und das Interesse der Kinder aufrechterhält und sie in ihren Lernprozessen unterstützt. Dieser kontinuierliche Austausch der Pädagogen über ihre Beobachtungen bestimmt wesentlich darüber, was wie dokumentiert wird. Und auf Basis dieser Dokumentationen wird wiederum entschieden, wie man den nächsten pädagogischen Tag gestalten möchte:

Beispiele aus Reggio zeigen, dass Pädagoginnen und Pädagogen einerseits aufmerksame Beobachter und andererseits Arrangeure von vielfältigen Erfahrungen sind. Sie schaffen Situationen, in denen sich Kinder mit ihren Ideen konkret befassen können.¹⁷ Dies geschieht durch die Bereitstellung von passendem Material, durch Ausflüge zu besonderen Orten, an denen Kinder ihren Fragen nachgehen können, durch Dokumentationen des bisher Geschehenen. In allen Schriften wird die Bedeutung von Beobachtung, Interpretation und Dokumentation als zentral für das pädagogische Handeln dargestellt. Deshalb wird die Reggio-Pädagogik auch als eine „Pädagogik des Zuhörens“ (Rinaldi 2001, S. 80 ff.) bezeichnet. Grundlagentexte einer Pädagogik des Zuhörens sind dabei vielfache Wahrnehmungsweisen.

„Hören wird zur Metapher für Wahrnehmen überhaupt, ein Wahrnehmen, das auf alle kommunikativen Sprachen, Codes, Zeichen und Symbole ausgerichtet ist. Dieses multiple ‚Hören‘ richtet sich nicht nur auf das einzelne Kind, sondern ebenso auf die Kinder und Erwachsenen als Partner in einer Lerngemeinschaft. (...) Das multiple ‚Hören‘ [meint] einerseits das Hören mit all den Sinnesmodalitäten, die der Körper der Kommunikation zur Verfügung stellt. So ‚hört‘ man mit dem Ohr anders als mit dem Auge, über die Bewegung anders als über die Gestik, über den Geruch anders als über die emotionale Wahrnehmung. Andererseits erfasst das multiple Hören das, was man die Sprachen der Materialien und Werkzeuge nennen könnte, die in einer Kultur bekannt sind und Verwendung finden. (...) Multiples Hören braucht also eine Sensibilität für alle körperlich-sinnlichen Modalitäten ebenso wie für den differenzierten Gebrauch von Werkzeugen und Materialien“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 23 f.).

¹⁷ Vgl. hierzu exemplarisch die Publikationen „Alles hat einen Schatten außer den Ameisen“ (2002) oder „Springbrunnen – Aus einem Projekt zur Konstruktion eines Vergnügungsparks für Vögel“ (1998), beide herausgegeben von Reggio Children.

2.2.2.1 Wahrnehmendes Beobachten

In Anlehnung an eine Pädagogik des Zuhörens (Rinaldi 2001) hat Gerd E. Schäfer mit seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen das Konzept des wahrnehmenden Beobachtens entwickelt, das in verschiedenen Projekten erprobt und weiterentwickelt wurde (Schäfer & Strätz 2005; v. d. Beek et al. 2006; Steudel 2008; Schäfer 2010b; Schäfer & Alemzadeh 2012).¹⁸

Beim wahrnehmenden Beobachten handelt es sich um eine professionelle Haltung, die es ermöglicht, Bildungsprozesse von Kindern wahrzunehmen, um auf kindliche Initiativen sinnvoll zu antworten. Gleichzeitig ist es ein alltägliches Instrument, mit dessen Hilfe man die pädagogische Arbeit an den Möglichkeiten und Ressourcen der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte ausrichten kann. Wahrnehmendes Beobachten ist das Herzstück einer Pädagogik, die auf die Tätigkeiten und Interessen des Kindes achtet. Es schafft eine differenzierte Grundlage für die pädagogische Arbeit mit den Kindern.

Ziel des wahrnehmenden Beobachtens ist es, sich den Kindern mit ihren Vorstellungen und Denkweisen zu nähern, ihre Absichten und Interessen zu erfassen, aber auch ihre impliziten Orientierungen zu rekonstruieren. Es geht darum, zu verstehen, warum Kinder das tun, was sie tun, um fachlich auf ihre Tätigkeiten antworten und sie bei ihren selbst gewählten Aufgaben begleiten, unterstützen und/oder herausfordern zu können (Schäfer & Alemzadeh 2012).

Dabei möchte der Doppelbegriff „Wahrnehmendes Beobachten“ (Schäfer 2010; 2012) darauf hinweisen, dass es sowohl darum geht, zu beobachten, was geschieht, und gleichzeitig aber auch wahrzunehmen, was das Geschehene mit der Beobachterin macht, welche Gefühle und Gedanken in ihr ausgelöst werden. Man beobachtet also wahrnehmend, indem man mit allen Sinnen wahrnimmt, sich die eigenen Empfindungen und Gefühle bewusst macht und sich in die Situation des Kindes hineinversetzt, um sie nachvollziehen zu können. Alle weiteren Schritte sollten sich aus den Beobachtungen und Reflexionen der Pädagogen ableiten.

Das Modellprojekt Lernwerkstatt Natur hat es den wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen ermöglicht, das wahrnehmende Beobachten tagtäglich

¹⁸ Die einzelnen Projekte, in denen das wahrnehmende Beobachten entwickelt, erprobt bzw. weiterentwickelt wurde, werden auf den Webseiten <http://www.wahrnehmendes-beobachten.de/entwicklung/> bzw. <http://www.weltwerkstatt.de> beschrieben und mit weiteren Literaturangaben ausgewiesen.

in der Praxis anzuwenden und auszuprobieren. Die Frage, was es konkret bedeutet, sich als Bildungsbegleiter des Kindes zu verstehen, stellte sich während der Feldphase zunehmend deutlich, weshalb ihr im empirischen Teil dieser Arbeit intensiv nachgegangen wird (vgl. hierzu Kapitel 4.3 und 5).

2.2.3 Bedeutung der Gleichaltrigen

Gerade die Reggio-Pädagogik betont, dass das Kind nicht nur eigenaktiver, kompetenter Konstrukteur seiner Welt ist, sondern seine Welt und seine Identität im Kommunikationsprozess mit anderen Kindern und Erwachsenen ko-konstruiert (vgl. Stenger 2010c).

„Kaum jemand, der sich praktisch oder wissenschaftlich mit Kindern befasst, stellt grundsätzlich infrage, dass sich Kinder im Umgang mit anderen Kindern entwickeln und damit in Gruppen und durch Gruppen.“ (Brandes 2008, S. 8)

Angesichts dessen, ist es erstaunlich

„welch geringe Rolle die Kindergruppe als eigenständiges Thema in der Entwicklungspsychologie und Pädagogik spielt. In der Fachdiskussion scheint das ganze Interesse auf das einzelne Kind und seine individuelle Entwicklung zentriert zu sein, und die Kindergruppe taucht nur als ein zwar meist selbstverständlich mitgedachter, aber an sich nicht weiter untersuchenswerter Rahmen individueller Entwicklung auf. Der geläufige Verweis auf den sozialen Kontext von Bildungsprozessen und darauf, dass das sich ‚selbstbildende‘ Kind nicht isoliert betrachtet werden darf, verdeckt dabei letztendlich nur die Tatsache, dass wir über die Entwicklungsbedingungen und die Dynamik von Kindergruppen ebenso wenig differenziertes Wissen besitzen wie über die besondere Bedeutung von Gruppen für Lernprozesse und das Selbstbildungspotenzial von Kindern“ (ebd.).

Die Reggio-Pädagogik stellt hier eine Ausnahme dar, insofern sie sich bereits seit über dreißig Jahren mit der Bedeutung von Kleingruppen für die Bildungsprozesse von Kindern beschäftigt. Studiert man die Dokumentationen der Reggio-Projekte, so wird sofort deutlich, dass die Reggianer gerade das Lernen in Gruppen beobachten und unterstützen. Während in Deutschland Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren fast immer auf die individuellen Lernprozesse von Kindern ausgerichtet sind, z. B. die Bildungs- und Lerngeschichten (vgl. Leu et al. 2007), das INFANS-Konzept (vgl. Laewen & Andres 2005) oder das Early-Excellence-Programm (vgl. Staeger et al. 2011), zeigt die Reggio-Pädagogik, wie Beobachtung und Dokumentation als zentrale Werkzeuge bei der Begleitung von Lernprozessen in Kleingruppen eingesetzt werden (Project Zero & Reggio Children 2001). Ein gemeinsames Projekt namens „Making Learning Visible“ wurde von Howard Gardner und weiteren Mitarbeitern der Harvard University in Koope-

ration mit Mitarbeitern aus verschiedenen Reggio-Einrichtungen durchgeführt und verfolgte die Frage, wie Lernprozesse von Kindern in Kleingruppen sichtbar gemacht werden können (vgl. ebd.).¹⁹ Auf der Grundlage von Analysen jahrelanger Dokumentationen deckten sie wichtige Elemente für das Lernen in Gruppen auf, die hier kurz zusammengefasst werden sollen:

Kinder schließen sich meist in einer Gruppe von zwei bis vier Kindern zusammen. Diese Größe erlaubt es ihnen, aufeinander einzugehen, die Beiträge der anderen aufzunehmen und den Überblick über das gemeinsame Vorhaben nicht zu verlieren. Natürlich spielen auch Alter, Interessen und Kompetenzen der Kinder eine Rolle bei der Gruppenfindung. Nicht selten bilden sich auch geschlechtsspezifische Gruppen oder schließen sich Freunde zusammen. Die Dokumentationen zeigten, dass die Kinder sowohl ihre eigenen Lernwege verfolgen, aber auch von den Lernwegen der anderen beeinflusst werden und Ideen und Gedanken ihrer Peers adaptieren. Sie achten darauf, dass sich alle einbringen können und fordern sich gegenseitig dazu auf, Beiträge einzubringen. Dabei haben sie ein hohes Gerechtigkeitsgefühl. Kinder und Erwachsene spüren, dass sie während der Projektarbeit durch ihre individuellen Beiträge zu einem bedeutungsvollen Ganzen beitragen. Dabei wird jeder individuelle Beitrag Teil des Gruppenlernens. Die einzelnen Beiträge werden modifiziert, weiterentwickelt und erweitert (vgl. Project Zero & Reggio Children 2001).

Diese wichtigen Erkenntnisse sollen im Alltag der Lernwerkstatt Natur Berücksichtigung finden, indem den selbst gewählten Kleingruppen eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Doch darüber hinaus möchte diese Arbeit an die Forschungsarbeiten aus Reggio (Project Zero & Reggio Children 2001) anknüpfen und weitere Erkenntnisse darüber erlangen, wie genau die Prozesse innerhalb von Kleingruppen strukturiert sind: Wie unterstützen sich Kinder gegenseitig in ihren Denk- und Bildungsprozessen (oder auch nicht)? Wie schaffen sie es, Interaktions- und Spielprozesse innerhalb der Gruppe aufzubauen und aufrechtzuerhalten (oder auch nicht)? Wie gelingt es ihnen, die Beiträge ihrer Peers aufzunehmen und da-

¹⁹ Ursula Stenger und ihre Mitarbeiterin knüpften an dieses Projekt an und gingen in einem zweijährigen Forschungsprojekt der Frage nach „auf welche Weise gruppenbezogene Beobachtung, Interpretation und Dokumentation zentrale Werkzeuge bei der Begleitung von Lernprozessen in Gruppen darstellen und inwiefern durch sie kooperatives Lernen gefördert werden kann“ (Stenger & Krebs 2011, S. 151). Ergebnisse dieses Projekts werden in Kapitel 4.2.2 dargestellt.

ran anzuknüpfen (oder auch nicht)? Diesen und weiteren Fragen geht diese Arbeit nach (siehe hierzu Kapitel 4.1 und 4.2).

2.2.4 Die vorbereitete Umgebung

Die vorbereitete Umgebung nimmt in der Lernwerkstattarbeit einen großen Stellenwert ein. Im Folgenden werden zunächst die Hauptplätze im Wald beschrieben, die mit den Gruppen aufgesucht wurden. Des Weiteren erfolgt die Beschreibung des Glashauses als ‚base camp‘. Hierbei liegt der Schwerpunkt vor allem auf der Darstellung der verschiedenen Funktionsbereiche und der Beschreibung der eingesetzten Materialien.

2.2.4.1 Der Wald als Spiel- und Erfahrungsort

Standort unseres Waldaufenthalts war der Witthausbusch in Mülheim an der Ruhr, ein naturbelassenes Gelände, auf dem es steile Lehmhänge, Wasser sowohl als kleinere Rinnsale oder als Teich, Wiesen, Bäume und Pflanzen in waldähnlicher Zusammensetzung gibt. Die Kinder konnten jeweils an fünf aufeinanderfolgenden Vormittagen die vielfältigen Möglichkeiten dieses Geländes für Naturerfahrungen nutzen und ganz ihren Interessen nachgehen. Während die einen sich die Herausforderung des Kletterns suchten, versanken andere Kinder im Wasserspiel, z. B. beim Schöpfen und Gießen. Andere wiederum gingen auf Abenteuerreise und erkundeten den Wald mit all seinen Geheimnissen. Der Wald bietet unzählige Möglichkeiten, sodass jedes Kind seinen Interessen nachgehen und dabei seinem eigenen Rhythmus folgen konnte. So werden beispielsweise in Bezug auf das Klettern durch die unterschiedlichen Hänge auf natürliche Art und Weise verschiedene Grade der Herausforderung geboten – die das einzelne Kind je nach seinen individuellen Erfahrungen für sich wählen konnte.

Es wurden zwei Plätze im Witthausbusch als Standorte gewählt. Meist besuchten die Gruppen der Lernwerkstatt einen Platz, der sich in einem kleinen Tal befindet, der von steilen, bewaldeten Hängen umsäumt ist und von einem kleinen Bachlauf durchquert wird. An dem Bach schließt sich ein niedriger Hang mit Lehmerde an, der von den Kindern gerne als Bau- und Matschplatz genutzt wurde. Oft entstand dort auch eine Matschrutsche. Außerdem gibt es an diesem Ort eine geheimnisvolle vergitterte Höhle, die die Kinder sehr zum Forschen und Fantasieren angeregt hat. Hinter dem Lehmhang finden sich außerdem mehrere Dachsbauten im

Dickicht, auch diese waren von großem Interesse für die Kinder. Direkt am Hang befindet sich des Weiteren ein Tiergehege mit Mufflons. Viele Kinder waren fasziniert von den Tieren, wollten sie füttern und streicheln. Durch den reichen Baumbestand aus Eichen, Buchen, Ahorn und Kastanien wird eine Fülle von Früchten hervorgebracht, die die Kinder je nach Jahreszeit wie Schätze sammelten (vgl. Eden 2009, S. 48 f.).

Der zweite Platz besteht aus einem großen Teich, in dem ein kleiner Wasserfall mündet. Dieser Platz ist ebenfalls von steilen Hängen umsäumt und bot den Kindern somit sowohl intensive Erfahrungen mit dem Element Wasser als auch Möglichkeiten zum Klettern. Diese Stelle wurde immer dann aufgesucht, wenn beobachtet werden konnte, dass sehr viele Kinder sich für das Experimentieren mit Wasser bzw. für das Wasserspiel (z. B. Staudamm bauen) entschieden hatten.

Es wurde die Erfahrung gemacht, dass es sinnvoll ist, die ganze Woche oder zumindest mehrere Tage an der gleichen Stelle zu verbringen, da die Kinder durch das Zurückkehren an den Spielort darin unterstützt wurden, ihre Erfahrungen zu vertiefen und zu differenzieren. Häufig konnte beobachtet werden, dass sie sich für eine Tätigkeit entschieden, der sie sich dann im Laufe der Woche jeden Tag widmeten. Die Sorge der pädagogischen Fachkräfte aus den teilnehmenden Einrichtungen, dass die Kinder dadurch zu wenige Erfahrungen im Wald machen, scheint unbegründet zu sein. Es war überaus interessant zu sehen, dass sich bei den Kindern durch ihre vertieften Erfahrungen ein differenziertes und nachhaltiges Erfahrungswissen zu einem Themenfeld bzw. einem Phänomen aufschichtete. Meist waren diese Erfahrungen nicht losgelöst, sondern in komplexe Spielsituationen eingebunden. Das bedeutet, die Kinder gaben ihren Handlungen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen und betteten sie in gemeinsame Spielprozesse ein (siehe hierzu Kapitel 4.1).

2.2.4.2 Das Glashaus als ‚base camp‘

Die Lernwerkstatt, ein lichtdurchflutetes Glashaus, das im Sinne einer anregungsreichen, pädagogisch vorbereiteten Umgebung von den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingerichtet wurde, stellte die Basisstation dar. Das Glashaus wurde für das Projekt Lernwerkstatt Natur gebaut und befindet sich am Schirrhof des Witthausbusches. Von dort aus sind es etwa zehn Gehminuten zu unseren ausgewählten Standorten im Wald. Im Glashaus gibt es einen Gardero-

benbereich, der für das Ankommen der Kinder und für die Übergänge zwischen dem Aufenthalt im Wald und in der Basisstation eine sehr wichtige Rolle spielte. Hier hatte jedes Kind seinen Platz, für Wechselwäsche und andere private Utensilien sowie auch für ‚Schätze‘ und Gesammeltes aus dem Wald. Neben ein paar wenigen zusammenstehenden Tischen, die für den gemeinsamen Treffpunkt am Morgen und für das Mittagessen genutzt wurden, wurde der Raum von Tischen möglichst freigehalten.

Am Nachmittag diente die Lernwerkstatt den Kindern vor allem dazu, spielend und gestaltend über das Erlebte im Wald ‚nachzusinnen‘, auf eigene Art und Weise die Erfahrungen zu verarbeiten oder sich zurückzuziehen. „Mit Nach-Sinnen ist Nach-Denken mit sinnlichen Mitteln gemeint“ (Schäfer 2009, S. 89). Zum Beispiel kletterten die Kinder vormittags im Wald über einen Baumstamm und brachten nachmittags diese Erfahrungen zu Papier (siehe hierzu auch Kapitel 4.1.3.2.3). „Zeichnend und malend rufen sie sich die Erfahrungen ins Gedächtnis und sinnen gestaltend darüber nach“ (Schäfer 2009, S. 88). Ziel des Werkstattgebäudes ist es, im Sinne der hundert Sprachen (vgl. weiter oben) Kindern vielfältige Reflexions- und Verarbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Hierzu wurde das „Räume im Raum Konzept“ (vgl. Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 44) genutzt, um verschiedene Funktionsbereiche zu schaffen.

2.2.4.3 Gestalten im Atelier

Im Atelier standen zwei Staffeleien zum großflächigen Malen zur Verfügung. Die Farben wurden jeden Tag herausgestellt und frisch aufgefüllt. Des Weiteren gab es einen Tontisch für das dreidimensionale Gestalten. Der Ton wurde als 10-Kilo-Quader auf den Tontisch gelegt, damit die Kinder Gestaltungsfreiheit hatten und ihre Fantasie nicht durch rationierte Portionen eingeschränkt wurde (vgl. v. d. Beek 2010). Am Ende des Tages wurde er von den Pädagogen wieder weichgeknetet und in einem verschließbaren Eimer aufbewahrt, um am nächsten Tag wieder einsatzbereit auf dem Tontisch zu liegen.

Angeregt durch die Frage eines Kindes, ob die Schreibmaschinenplätze ein Kinderbüro seien, wurden diese zu einem Kinderbüro ausgeweitet. Neben verschiedensten Stiften (Blei-, Bunt-, Grafit- und Filzstifte) standen hier verschiedene Sorten von Papier (normales Din-A4-Papier, farbiges Papier, Architektenpapier, Tonpapier) sowie andere Büromaterialien wie Locher, Tacker, Büroklam-

mern, Tesa-Film etc. zur Verfügung. Hier wurden von den Kindern Briefe geschrieben, telefonisch Aufträge vergeben oder Artikel fertiggestellt. Andere Kinder nutzen das Kinderbüro, um zu malen und zu basteln.

„Ästhetische Wahrnehmungsweisen und Ausdrucksformen von Kindern sind differenzierte, komplexe und dialogische Prozesse der Beschäftigung und des Austauschs mit sich selbst und der Welt. Es geht in diesen Prozessen um Begegnung, Resonanz, um Beobachten und Deuten, um Erproben, Handeln, Staunen und Verstehen“ (BDK-AG Grundschule 2009, S. 5).

Unsere Beobachtungen verdeutlichten Zusammenhänge zwischen den gemalten Bildern der Kinder und ihren Erlebnissen im Wald. Ein Kind, das am Vormittag kletterte, malte beispielsweise am Nachmittag einen großen Hang und stellte sich selbst beim Klettern dar. Dabei wurden die Hände, die beim Klettern eine durchaus wichtige Rolle spielen, überproportional groß dargestellt und rot gefärbt (vgl. hierzu Kapitel 4.1.3.2.3).

Andere Zusammenhänge erschlossen sich durch die Erzählungen der Kinder. Sie erzählten beispielsweise, während sie malten, und ließen die Pädagoginnen dadurch an ihrer Gedankenwelt teilhaben. Manchmal erzählten Kinder auch von ‚alten Erlebnissen‘, die schon Wochen zurück lagen und die sie nachträglich verarbeiteten.

Und nicht zuletzt gab es auch viele Kinder in der Lernwerkstatt, die Bilder malten, ohne dass diese in einem offensichtlichen Zusammenhang mit dem am Tag im Wald Erlebten standen – beispielsweise Bilder mit Häusern, Schmetterlingen, Blumen und Wiesen. Dies zeigte, dass die innere Verarbeitung bei jedem Kind unterschiedlich vonstattengeht bzw. dass Kinder aus einem Fundus an Erfahrungen, Erlebnissen und Bildern schöpfen, der sich aus vielen Quellen speist.

2.2.4.4 Bauen und Konstruieren

Für das Bauen wurde ein großes Baupodest gebaut, das einen eigenen Raum im Raum darstellt. Dieses ermöglichte den Kindern, ungestört zu bauen und über mehrere Tage an ihren Bauwerken zu arbeiten. Als Baumaterialien standen weitestgehend Naturmaterialien zur Verfügung. Während große Materialien – wie große Baumscheiben – auf dem Podest bereitstanden, wurden kleine Naturmaterialien ästhetisch in Körben und Kisten ‚präsentiert‘. Die Materialien regten die Kinder zum Bauen, Gestalten, Sortieren und Klassifizieren an. Während die großen Baumscheiben, Holzklötze und Pflastersteine oft als Fundament eingesetzt

wurden, z. B. zum Bauen von Türmen, Burgen und Brücken, wurden Materialien wie Muscheln, Steine, Knöpfe, Kastanien, Eicheln und Mühlensteine zum Gestalten von Details verwendet. Da alle Materialien in großer Menge zur Verfügung standen, begannen die Kinder häufig, Dinge nach Farbe oder Form zu sortieren und zu klassifizieren. Die Ästhetik des Naturmaterials regte zum Bauen, Konstruieren und Gestalten an. Manchmal wurde auch der Wald auf dem Baupodest nachgebaut (vgl. hierzu auch Eden 2009, S. 54).

Außerdem standen den Kindern eine Werkbank, Holz, Werkzeuge wie Sägen, Bohrmaschinen, Hämmer und Pfeile zum Werken zur Verfügung. In der Lernwerkstatt wurden den Kindern Werkzeuge zur Verfügung gestellt, um ihre Handlungsspielräume beim Erforschen ihrer Umwelt zu erweitern und ihren Ideen Gestalt zu verleihen.

2.2.4.5 Bücher heranziehen

In einer ruhigen Ecke mit Ausblick auf wunderschöne große Bäume luden ein Sofa und ein Korbsessel zum Rückzug ein. Hier lagen Bücher zum Stöbern bereit: Nachschlagewerke oder Geschichtenbücher mit einem Bezug zur Natur regten die Kinder an, sich weiter mit dem Lebensraum Wald zu beschäftigen. Oft wurden Bezüge hergestellt, z. B. schauten sich Kinder, die am Vormittag im Wald nach Regenwürmern gesucht hatten, Bilder über Regenwürmer an und wollten erfahren, was diese fressen oder ob sie schwimmen können etc. Neben den Büchern wurden auch Dokumentationen von verschiedenen Kindergruppen ausgelegt – auch diese wurden von den Kindern interessiert angeschaut. Manche Kinder waren nach dem Waldaufenthalt erschöpft. Ihnen tat es gut, sich nach dem Mittagessen zurückzuziehen und entweder alleine in den Büchern zu stöbern oder gemeinsam mit einer Pädagogin ein Buch zu betrachten (vgl. Eden 2009, S. 56). Das Hinzuziehen von Büchern oder anderen Informationsquellen ermöglicht eine Transformation impliziten Wissens – der sinnlichen Eindrücke und korporierten Erfahrungen im Wald – in reflektierte Erfahrungen und somit in begrifflich-theoretisch explizierbares Wissen.

2.2.4.6 Experimentieren

Viele Kinder waren so fasziniert vom Wasserspiel, dass sie dieses auch in der Lernwerkstatt fortsetzen wollten. Zwei Waschbecken und ein Regal mit vielen unterschiedlichen Materialien wie Becher, Flaschen und andere Gefäße in unter-

schiedlicher Größe, Gießkannen, Trichter, Pipetten etc. standen zum Schütten und Gießen bereit. Auch die Seife war beliebt, das Schäumen wurde oft genau beobachtet und manches Mal wurde der Schaum in einem Eimer ‚abtransportiert‘. Hier wurden mathematische und physikalische Grunderfahrungen gemacht: Mengenverhältnisse wurden erprobt; es wurde konkret erfahren, was schwimmt und was sinkt, und bestimmte Eigenschaften von Wasser wurden beobachtet und erfahren.

Da das Schöpfen und Gießen – sowohl im Wald als auch in der Lernwerkstatt – sehr beliebt war, wurde ein ‚Bohmentisch‘ eingerichtet, der eine andere Variante des Schöpfens und Schüttens ermöglichte. Hierzu wurde ein Tisch mit einem Aufsatz versehen, ein großer Korb gefüllt mit roten Feuerbohnen daraufgestellt und weitere Materialien wie Schöpfkellen, Löffel, Einmachgläser, Trichter etc. bereitgestellt. Neben den intensiven Wahrnehmungserfahrungen, die beim Spiel mit den Bohnen ermöglicht wurden, konnten zudem auch hier Mengenerfahrungen gemacht werden: Wie viele Bohnen passen in welchen Behälter? Wie viele Gläser sind nötig, um alle Bohnen einzufüllen?

Durch das Schütten und Umfüllen bzw. Schöpfen und Gießen machten die Kinder jedoch nicht nur Erfahrungen mit Menge, Gewicht und Volumen. Von großer Bedeutung schien hier vor allem die sinnliche Erfahrung zu sein, die unserer Beobachtung nach dazu führte, dass Kinder in ihre Tätigkeiten versanken, in Montessoris Worten in eine Polarisierung der Aufmerksamkeit gerieten.²⁰

Den Kindern wurde in der Gestaltung ihrer Spielsituationen und im Gebrauch der mitgebrachten Materialien größtmöglicher Freiraum zugestanden. Verschiedene Materialien und Werkzeuge unterstützten das kindliche Handeln und ermöglichten es, die Dinge weiterführend kennenzulernen. Dabei sollten die Materialien das kindliche Handeln nicht festlegen, sondern durch seine Offenheit Möglichkeiten zu vielseitigem Umgang mit der Natur und ihren Phänomenen schaffen (vgl. Schäfer 2005; Alemzadeh & Rosenfelder 2009).

2.2.4.7 Merkmale der Materialien

Die Materialien im Glashaus waren grundsätzlich von drei Merkmalen geprägt: Offenheit, Vielfalt und Alltagsbezug.

²⁰ In Kapitel 4.3.6.3 wird dies durch ein konkretes Beispiel (Jasmin am Bach) deutlich.

1. Offenheit

Die meisten Materialien in der Lernwerkstatt wiesen eine große Offenheit auf. Im Spiel der Kinder stellten die Mühlensteine auf dem Baupodest beispielsweise Menschen, Bäume oder aber auch Eichhörnchen dar. Häufig wurden sie als Steine genutzt, um einen Turm zu bauen. Auch aus den Gestaltungsmaterialien oder beim Werken konnte Vielfältiges entstehen.

2. Vielfalt

Neben der Fülle von Materialien wurden die Materialien zudem auf verschiedene Art und Weise zur Verfügung gestellt, um den Kindern unterschiedliche Wahrnehmungserfahrungen zu ermöglichen. Es war wichtig, verschiedene Qualitäten desselben Materials anzubieten, um den Kindern vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen. Dem lag die Vorstellung zugrunde, dass Kinder beispielsweise die Erfahrung machen, dass man mit dickem, festem Papier andere Dinge gestalten kann als mit feinem Papier oder dass sich grobe Steine anders anfühlen und türmen lassen als glatte, glänzende Steine. Die Hypothese war, dass die unterschiedlichen Qualitäten der Materialien nicht nur zum Vergleich, sondern auch zu unterschiedlichen Handlungsformen anregen.

3. Alltagsbezug

Ein weiteres Merkmal für die Materialien in der Lernwerkstatt stellte der Alltagsbezug dar. Die Materialien zum Wasserspiel waren den Kindern aus ihrem Haushalt bekannt. Flaschen, Trichter, Schläuche und Rohre konnten zum Spielen eingesetzt werden. Auch wenn Ideen im Wald entstanden, wurden die Kinder darin unterstützt, Materialien heranzuziehen, die sie aus dem Alltag kannten. Aus einem Stock und einer Schnur wurde beispielsweise eine Angel hergestellt, aus Lehm entstand Erdfarbe zum Bemalen von Bäumen. Gesammeltes wurde zum Gestalten mitgenommen. Unserer Beobachtung nach eignen sich Dinge, die man zweckentfremden kann, hervorragend für das kindliche Spiel.

2.2.5 Strukturen der Lernwerkstatt Natur

In der ersten Projektphase wurde die Lernwerkstatt Natur jeweils für eine Woche, also an fünf aufeinanderfolgenden Tagen, von einer festen Kindergartengruppe mit 25 Kindern und ihren zwei begleitenden Erzieherinnen von 10 bis 14 Uhr be-

sucht. Zwei pädagogische Mitarbeiterinnen standen als Bezugspersonen für die Kinder und die Erzieherinnen zur Verfügung und gestalteten den pädagogischen Alltag.²¹

2.2.5.1 Ankommen

Meist kamen die Kinder am ersten Tag mit einer Tasche oder einem kleinen Koffer an, in dem genug Wechselwäsche für die ganze Woche enthalten war. Jedes Kind erhielt für die Woche einen festen Garderobenplatz, der mit seinem Namen versehen wurde. Nachdem alle einen Platz hatten und sich orientieren und sortieren konnten, setzten Kinder und Pädagogen sich gemeinsam hin und führten bei einem warmen Glas Tee das tägliche Morgengespräch. Am ersten Tag (also immer montags) verlief dieses Gespräch etwas anders als an den darauffolgenden Tagen. Die Kinder wurden begrüßt und willkommen geheißen. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde wurden die Kinder nach ihren Erwartungen für die Woche gefragt. Dabei zeigte sich oft, dass es Kinder gab, die schon sehr genaue Vorstellungen hatten, und andere, die gar nicht wussten, was auf sie zukam. Auf die Frage: „Was glaubt ihr, was wir hier machen?“, gaben die Kinder häufig folgende Antworten: „Spielen!“, „In den Wald gehen!“, „Was lernen!“, „Was Forschen!“. Nachdem die Pädagoginnen sich eine Weile mit den Kindern über deren Vorstellungen unterhalten hatten, erzählten sie ihnen, dass sie im Wald frei spielen könnten. Darüber hinaus erzählten sie ihnen etwas über die Strukturen der Lernwerkstatt. Als Erstes thematisierten sie, dass sie jeden Tag gemeinsam in den Wald gingen – nach dem Umziehen – und sie dort ihren eigenen Ideen nachgehen könnten. Sie zeigten ihnen den Bollerwagen und bepackten ihn am ersten Tag gemeinsam mit den Kindern. Die Pädagoginnen fragten sie, was sie für ihr Spiel gebrauchen könnten. Da die Materialien in einem offenen Regal standen, wurden sie dadurch angeregt und schlugen oft die Materialien vor, die sie sahen, z. B. Eimer, Siebe, Schöpfkellen, Lupen etc. Manche Materialien, die die Kinder nicht vorschlugen, wurden von den Pädagoginnen vorgeschlagen. Als Basismaterial wurden Eimer, Siebe und Flaschen in unterschiedlicher Größe, Schippen und Spaten, Kellen, Löffel, Messbecher, Spülbürsten, Lupen und Lupenbecher, Pipetten, Pinzetten, Kletterseile, ein Fernglas, Taschenlampen, ein Bestimmungsbuch für Tiere, Abflussrohre und Kunststoffschläuche eingepackt. Durch diesen Prozess wuss-

²¹ Die Bedeutung der Rhythmisierung des pädagogischen Alltags wird in Kapitel 5.3.3 thematisiert.

ten die Kinder, dass Materialien mitgenommen wurden, und nutzten diese häufig im Wald für ihr Spiel.

2.2.5.2 Aufenthalt im Wald

Ausgerüstet mit wetterfester Kleidung und einem mit Materialien befüllten Bolterwagen wurden die Vormittage im Wald verbracht.²² Die Zeit im Wald betrug etwa anderthalb Stunden. Wie oben bereits beschrieben, wurde der Wald von den Kindern als Spiel- und Erfahrungsort genutzt. Die Erfahrungen mit und in der Natur wurden nicht von den Pädagogen vorgegeben. Vielmehr beobachteten diese aufmerksam das Spiel der Kinder. Es waren also die Interessen und Bedürfnisse der Kinder, die darüber entschieden haben, welchen Tätigkeiten sie im Wald nachgingen.

„Auf diese Weise wird Natur in ihren Zusammenhängen erfahren, den Kindern sinnlich und emotional nahe gebracht und der Grundstein für forschende Neugierde gelegt. Wo Natur nicht als Lebensraum erschlossen werden kann, kann sich auch kein spezifisches Interesse für einzelne Teilbereiche entwickeln. (...) Der Zugang zur Natur und ihrer (Er-)Kenntnis erfolgt also zunächst nicht auf analytisch-erklärendem Weg, sondern auf der Ebene des Sammels, Betrachtens, Umgehens, Ausprobierens; bei Pflanzen und Tieren kommt die Pflege hinzu. Erst wenn auf diese Weise eine elementare Beziehung zu den vielfältigen Formen der Natur geschaffen ist, wenn ein Kind in und mit dieser Naturwelt lebt, kommen die Fragen nach dem Wie und Warum. Dann kommt auch der Zeitpunkt, Kenntnisse und Verfahren zu Hilfe zu nehmen, die aus der Tradition der Naturwissenschaften stammen“ (Schäfer 2003, S. 184).

Im Wald ließen sich immer wieder bestimmte Themenbereiche im kindlichen Spiel beobachten.²³ Hierzu gehörte das Spiel mit Wasser und Matsch, Klettern, Beobachten und Beschäftigen mit Wald- und Wassertieren, Schöpfen und Gießen in allen Variationen, Fantasienspiele und Abenteuerreisen, Konstruktionen im Wald, wie beispielsweise das Bauen von Brücken oder Staudämmen, sowie das Sammeln von Naturmaterialien und das Zubereiten von ‚Mahlzeiten‘, eingebettet in Rollenspiele. Dabei waren die Themenbereiche stets eingebunden in komplexe Spielsituationen.²⁴

²² Die Standorte im Wald werden in Kapitel 2.2.4.1 beschrieben.

²³ Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

²⁴ Einige dieser Spielformen (Spiel mit Wasser und Matsch, Klettern und das Beschäftigen mit Wildtieren) werden von Hilke Eden im Buch „Natur als Werkstatt“ beschrieben (Eden 2009, S. 50 ff.). In Kapitel 4.1 wird exemplarisch für den Bereich „Fantasienspiele“ deutlich, wie diese Themenbereiche nicht losgelöst voneinander gesehen werden können, sondern meist in komplexen Spielsituationen miteinander verwoben sind. Darüber hinaus werden in der Publikation „Wahrnehmendes Beobachten – Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur“ (Schäfer & Alemzadeh 2012) weitere Dokumentationen von kindlichen Spielprozessen im Wald beschrieben.

2.2.5.3 Zeit zum Nachsinnen

Zum Mittagessen kehrten Kinder und Pädagoginnen in das Glashaus zurück. Nachdem alle umgezogen waren (meist war das nach dem Waldaufenthalt notwendig), wurde gegessen. Nach dem Mittagessen, das von den Kindern selbst mitgebracht wurde, hatten die Kinder dann noch für eine Stunde die Gelegenheit, über ihre Erfahrungen im Wald nachzusinnen. Dank der bereits vorgestellten Bereiche im Glashaus hatten die Kinder vielfältige Möglichkeiten, ihre neuen Eindrücke im Spiel oder gestalterisch zu verarbeiten und zum Ausdruck zu bringen.²⁵

Die Strukturen der Lernwerkstatt Natur waren sehr übersichtlich:

- 10:00 Uhr – Ankommen der Kinder, Begrüßung, Rückblick auf den vergangenen Tag, Vorbereitung für den Vormittag im Wald
- 10:30 bis 12:00 Uhr – Aufenthalt im Wald
- 12:00 bis 13:00 Uhr – Rückweg, Mittagspause im Glashaus (Umziehen, Händewaschen, Essen etc.)
- 13:00 bis 14:00 Uhr – Freie Spielzeit im Glashaus (Spielen, Gestalten, Nachsinnen)

Jeder Tag war gleich strukturiert. Dies ermöglichte es den Kindern, sich auf den nächsten Tag einzustellen, Pläne zu schmieden und diese auch umzusetzen.

2.2.5.4 Nachbereitung des Tages

Nachdem die Kinder die Lernwerkstatt verlassen hatten, begann die pädagogische Reflexionszeit. Die Mitarbeiterinnen der Lernwerkstatt haben täglich die aufgenommenen Fotos und Videos auf Laptops übertragen, Notizen zu Beobachtungen ausformuliert und – dies scheint in Bezug auf eine Didaktik der frühen Kindheit von besonderer Bedeutung – sich gemeinsam über die Geschehnisse des Tages ausgetauscht und darüber nachgedacht, ob und wie etwas von den Geschehnissen des Tages aufgegriffen werden könnte, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, am nächsten Tag wieder daran anzuknüpfen. Wie und in welcher Form dies geschah, wird in Kapitel 4.3 ausführlich beschrieben.

²⁵ Die Bedeutung des Nachsinnens wurde weiter oben bereits erläutert.

3 Forschungszugang und Forschungsfrage

3.1 Ethnographische Bildungsforschung

In der Lernwerkstatt Natur wurde ethnographische Feldforschung betrieben. Während Feldforschung ursprünglich ein in der Kulturanthropologie entwickeltes Verfahren zur Erforschung fremder Völker und Kulturen (Ethnologie) bezeichnet, werden mittlerweile auch kulturelle Gruppen, die Bestandteil der jeweils eigenen Kultur und Gesellschaft sind, ethnographisch erforscht (vgl. exemplarisch Friebertshäuser 2008; Steudel 2008; Staege 2010a).

„Während die Ethnographie als ‚Befremdung der eigenen Kultur‘ mittlerweile unbestritten einen wichtigen Platz in der Forschungslandschaft der Soziologie einnimmt, beispielsweise als Jugendkulturforschung, und auch im Rahmen der Schulforschung einige an neuere Studien mit ethnographischem Zugang vorliegen, sind andere erziehungswissenschaftliche und hier insbesondere sozialpädagogische ethnographische Studien in den zurückliegenden zwanzig Jahren eher selten. Mit anderen Worten: Die Feldforschungserfahrung der ‚Pädagogik‘ scheint bislang eher gering“ (Thole et al. 2010, S. 12).

Nachdem der pädagogische Blick in der ethnographischen Kindheitsforschung lange ausgeklammert wurde (vgl. Fritzsche et al. 2010), werden pädagogische Prozesse jedoch immer mehr zum Forschungsgegenstand. Auch Thole et al. (2010) kommen zu der Erkenntnis, dass in der Fachliteratur zunehmend die besondere Qualität und Kompetenz einer ethnographischen Forschung in Bezug auf die Entzifferung des Pädagogischen herausgestellt werden.

Ein ethnographischer Forschungszugang wurde gewählt, da es das Anliegen dieser Studie ist, alltägliche Handlungs- und Interaktionspraktiken der Kinder und der Pädagogen zu erfassen (vgl. exemplarisch Friebertshäuser 2008). Der/die Ethnograph/in geht davon aus, dass die

„Teilnehmer die ihren Aktivitäten zugrunde liegenden Regeln *nicht* explizieren können. Wenn man diese Regeln erforschen und wissen will, *wie* Mitglieder einer Kultur agieren und im Zuge ihrer Aktivitäten eine gemeinsame Wirklichkeit hervorbringen, dann macht es (...) folglich keinen Sinn, sie einfach danach zu fragen. (...) Man nähert sich deshalb diesem Wissen stärker über die teilnehmende Beobachtung alltagskultureller Praxis“ (Breidenstein & Kelle 1998, S. 100).

Gerade in der frühen Kindheit bildet das Handlungs- und Erfahrungswissen, das implizit und weitgehend prä-reflexiv ist, die Grundlagen frühkindlicher Bildung (vgl. Schäfer 2010b, S. 70). Möchte man einen Zugang zu diesem Wissen erlangen, so bietet es sich an, das Spiel bzw. allgemein Praktiken von Kindern teilneh-

mend zu beobachten, da hierdurch ein Zugang zu ihren Alltagserfahrungen eröffnet wird (vgl. Heimlich 2000, S. 173).

3.1.1 Zur Doppelrolle der Forscherin²⁶

„Die Lernwerkstatt als Ort für wissenschaftliche Forschung ist als solche in Deutschland einzigartig, da hier Wissenschaftler selbst Praxis gestalten und in ihr forschend tätig sind“ (Rosenfelder & Ernst 2011).

Schäfer fordert für die Erforschung frühkindlicher Bildungsprozesse eine ethnographische Bildungsforschung, die als Verständigungsprozess zwischen Forscher und Kind konzipiert werden sollte (vgl. Schäfer 2010). Um dies zu ermöglichen, muss der Forscher an Situationen teilnehmen, in denen er sich die Handlungs- und Bedeutungszusammenhänge des kindlichen Tuns erschließen kann.

„Wenn Erfahrungen nicht in einem expliziten Sinn mitgeteilt werden (können), dann ist es der Horizont geteilter Erfahrungen, aus dem man etwas darüber erschließen kann, was ein anderer wahrgenommen, empfunden, erlebt haben kann und wie er darauf reagiert“ (Schäfer 2010b, S. 81).

Dies gelingt am besten in Situationen geteilter Erfahrung. Hier werden Verständigungsprozesse nicht nur auf der verbalen Ebene, sondern eben auch in Form pädagogischer Handlungen geführt (vgl. Schäfer 2010b; Alemzadeh 2010).

„In einer der Traditionslinien phänomenologischer Forschung lässt sich eine Verschränkung von pädagogischer Forschung und pädagogischer Praxis jedoch auch noch anders denken, nämlich als dem Forschen selbst inhärentes Praktischwerden“ (Staege 2010a, S. 15).

Pädagogisch Relevantes erschließt sich nur demjenigen, der an der Situation teilhat:

„Der Forscher ist stets handelnd dabei, er macht mit. Würde er nur Beobachter sein, könnte er an der Lebenswelt der Kinder nicht teilnehmen“ (Beekman 1984, S. 18).

Durch ihr vertieftes Grundwissen sind die Forscher in dieser Studie in ein relativ bekanntes Feld eingetaucht. Doch gerade aufgrund der Doppelrolle der Forscher war eine kritische Reflexion des Vorgehens von zentraler Bedeutung. „So war zwar eine besondere Nähe zum Feld gegeben, die aber die Gefahr mit sich brachte, die nötige Distanz für die Erhebung und Interpretation der Daten nicht aufbringen zu können“ (Stenger & Krebs 2011, S. 164). In Orientierung an Standards und

²⁶ Eine reflexive Auseinandersetzung mit der Doppelrolle erfolgt in Kapitel 3.2.5

Gütekriterien für eine qualitative Forschung war neben dem Grundprinzip der Transparenz und damit der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses, insbesondere aufgrund der Doppelrolle, die methodische Absicherung des Erhebungs- und Auswertungsprozesses durch ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen sehr wichtig (wie dies erfolgte, wird in Kapitel 3.2.5 beschrieben).

Während zu Beginn des Projektes (2006) keine weiteren Projekte im Bereich der Frühpädagogik bekannt waren, in denen der Forscher eine Doppelrolle einnimmt, gibt es mittlerweile weitere Studien, in denen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen – wenn auch in sehr verschiedenen (forschungs-)methodischen Settings und unterschiedlich begründet – forschende und pädagogische Aspekte miteinander vereinbaren.²⁷

3.1.2 Zugang zum Feld

Da die Kinder die Lernwerkstatt Natur als „externe Einrichtung“ besuchten, wurde der Feldzugang wesentlich erleichtert, da sie die Anwesenheit der Pädagogen nicht irritierte – ein Problem, vor dem andere Ethnographen häufig stehen (vgl. Krappmann & Oswald 1995; Beck & Scholz 2000; Huf 2006). Für die Kinder gehörten die Pädagogen zu der Lernwerkstatt Natur „dazu“. Dies wurde besonders in der sehr häufig gestellten Frage der Kinder deutlich, ob sie in der Lernwerkstatt wohnen würden bzw. wo sie denn nachts schlafen würden. Oft waren sie überrascht über die Antwort, dass die Pädagoginnen nach Hause fahren würden, da sie davon ausgingen, dass die Lernwerkstatt ihr Zuhause wäre.

Die Kinder wurden bei der Begrüßungsrunde am Montagmorgen in der Lernwerkstatt Natur explizit über die Rolle der forschenden Pädagoginnen aufgeklärt.

Nachdem mit den Kindern darüber gesprochen wurde, wie die Zeit in der Lernwerkstatt gemeinsam verbracht würde (siehe Strukturen der Lernwerkstatt Kapitel

²⁷ Siehe folgende Projekte: „Naturwissenschaftliches Lernen im Kontext von Lernwerkstattarbeit – physikalische Experimente in Schule, Kita und Freizeitbereich für den Berliner Kiez“, geleitet von Prof. Dr. H. Wedekind und Prof. Dr. I. Nentwig-Gesemann (siehe Nentwig-Gesemann et al. 2012); „Bildungs- und Lernprozesse in Gruppen“, geleitet von Prof. Dr. Ursula Stenger (siehe Stenger & Krebs 2011), und die Dissertation von Dr. phil. Michaela Hopf: „Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen“, die innerhalb des Projekts „Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Kontext des frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernens“ entstanden ist (siehe Hopf 2012).

2), erzählten die Pädagoginnen, dass sie ihnen gerne bei ihrem Spiel zuschauen würden. Sie erklärten ihnen, dass sie Geschichten darüber schreiben, was sie im Wald tun und spielen. Darüber hinaus klärten sie sie ebenfalls darüber auf, dass sie dafür manchmal fotografiert und gefilmt würden. An dieser Stelle zeigten sie den Kindern ihre Kameras und Notizblöcke, die sie immer in einer kleinen Umhängetasche bei sich trugen. Sie sagten ihnen außerdem, dass sie jederzeit Bescheid sagen könnten, wenn sie nicht beobachtet werden möchten. Dies kam zwar vor, aber nur äußerst selten. Da davon auszugehen ist, dass dies drei- bis sechsjährigen Kindern nicht immer leichtfällt, versuchten die Pädagoginnen, ein feinfühliges Gespür dafür zu entwickeln, wann sich Kinder unwohl fühlten, und die Beobachtungen dann sofort zu unterbrechen. Dies ist einige wenige Male vorgekommen. Damit wurde versucht, dem ethischen Prinzip der Freiwilligkeit gerecht zu werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2008).

Während die Rolle als Pädagogen und Ansprechpartner für die Kinder von Anfang an sehr selbstverständlich zu sein schien – dies wurde deutlich, da sie beispielsweise ab Ankunft fragten, ob sie in einem bestimmten Bereich spielen oder auf Toilette gehen dürften oder ob die Pädagoginnen ihnen bei irgendetwas helfen könnten – ist das Verständnis der Kinder für die Rolle als Forscherin erst durch das Wahrnehmen der Aufgaben als Ethnologinnen entstanden, beispielsweise des Beobachtens und Schreibens.

Im Feld war dann doch immer wieder Irritation der Kinder über die Anwesenheit der Forscherinnen in bestimmten Situationen spürbar. Während es für sie natürlich zu sein schien, dass diese z. B. in der Morgenrunde dabei waren oder bestimmte Situationen in der Lernwerkstatt begleiteten, z. B. im Atelier, schienen sie in anderen Situationen häufig irritiert zu sein, wenn sie ihren Spuren folgten und sich für ihr Tun interessierten, z. B. wenn sie im Wald eine Kleingruppe gebildet hatten und gemeinsam einer Tätigkeit nachgingen oder wenn sie in der Lernwerkstatt vertieft gemeinsam auf dem Baupodest spielten. Dies – und auch die besondere Neugierde der Kinder an den Beobachtungspraktiken der Pädagoginnen – spiegelte, dass die wenigsten Kinder es aus ihrem Kindergartenalltag gewohnt waren beobachtet zu werden, und es darüber hinaus Situationen gab in

denen sie es offenbar nicht gewohnt waren, pädagogisch begleitet zu werden.²⁸ Diese Hypothese wurde dadurch bestärkt, dass zudem nur sehr wenige Erzieherinnen beobachtet werden konnten, die von sich aus den Spuren der Kinder im Wald folgten, sobald sich diese von der „Basisstation“ entfernten. Es reichte ihnen dann häufig, das Spiel aus der Ferne zu beobachten. Im Zentrum stand dann vielmehr die Aufsichtspflicht als das Interesse an den Spieltätigkeiten der Kinder. Aus eben diesem Grund wurde in der zweiten Projektphase ein Fortbildungskonzept für die Erzieherinnen entwickelt, in dem das Erkennen und Begleiten von Bildungsprozessen eine zentrale Bedeutung einnahm (siehe Kapitel 2).

Spannend war jedoch, dass die Kinder nach der ersten Irritation in den meisten Situationen die besondere Aufmerksamkeit durch die wahrnehmende Beobachterin besonders zu schätzen schienen. Sie spürten anscheinend das authentische Interesse der Pädagogen, deren achtsame Zuwendung und den Versuch, zu verstehen.

Es ist davon auszugehen, dass dies von den Kindern so empfunden wurde, da sie über das wahrnehmende Beobachten sehr schnell eine Beziehung zu den Pädagogen aufbauten. Bereits nach kurzer Zeit (oft schon nach einem Vormittag) rückversicherten sie sich im Verlauf der weiteren Tage, ob die Pädagogen ihr Handeln und ihre Entdeckungen wahrgenommen haben, und fragten manchmal nach, ob bestimmte Begebenheiten aufgeschrieben wurden. Sie zeigten durch ihr Verhalten, dass sie die Aufmerksamkeit wahrnahmen und sich damit wohlfühlten.

Manchmal schienen sie sogar enttäuscht zu sein, wenn sie z. B. aus organisatorischen Gründen nicht weiter bei ihren Tätigkeiten begleitet werden konnten. Sie fragten die Pädagogen dann mehrmals, ob sie gleich wiederkommen würden, selbst wenn diese „nur“ als Beobachter anwesend waren.

Dies war ein erster Hinweis dafür, dass das wahrnehmende Beobachten selbst eine Form pädagogischen Handelns und Interagierens darstellte und nicht nur als erkenntnisgenerierende Grundlage für das weitere pädagogische Handeln wichtig war (siehe hierzu Kapitel 4.3.1).

²⁸ Dies ist insbesondere aufgrund der Tatsache, dass Beobachtung und Dokumentation nun schon seit einigen Jahren eine sehr wichtige Rolle in der frühkindlichen Bildungsdiskussion spielen, bemerkenswert.

3.2 Untersuchungsdesign

3.2.1 Setting und Ablauf der Erhebung

Die Lernwerkstatt Natur war eine Modelleinrichtung, die von Kindern unterschiedlicher Herkunft, verschiedener sozialer Schichten und unterschiedlichen Alters besucht wurde. Auch die Trägervielfalt war groß.

Der Feldaufenthalt erstreckte sich anderthalb Jahre über den Zeitraum vom 1. Januar 2007 bis zum 31. Mai 2008. Während dieser Zeit wurde die Lernwerkstatt Natur von 35 Kindergartengruppen (ca. 875 Kindern) unterschiedlicher Träger besucht. Die Tätigkeit im Feld war so organisiert, dass jeweils nach ein bis zwei Praxiswochen eine Auswertungswoche für die Analysearbeiten eingeplant war. Insgesamt gab es im oben genannten Zeitraum 26 solcher Auswertungswochen.

So ist an 175 Beobachtungstagen eine große Menge an Datenmaterial unterschiedlicher Qualitäten entstanden. Der Datenkorpus besteht aus einer Fülle von Beobachtungsprotokollen, Audio- und Videoaufzeichnungen, sowie Fotos. Die schriftlichen Protokolle bilden die wichtigste Grundlage für die Analyse der Beobachtungen in dieser Arbeit. Fotos, Audio- und Videoaufzeichnungen der beobachteten Szenen wurden in dieser Arbeit hauptsächlich zum weiteren Verdichten der schriftlichen ethnographischen Beobachtungen herangezogen.

Wie in Kapitel 2 bereits beschrieben wurde, besuchten die Kinder die Lernwerkstatt Natur von 10 bis 14 Uhr. Innerhalb dieser vier Stunden gab es keine festgelegte Beobachtungszeit. Vielmehr wurden Beobachtung und Dokumentation als fortlaufender Prozess im pädagogischen Alltag genutzt. Meist kam es zu lang anhaltenden Beobachtungen, das bedeutet, ein Kind oder eine Gruppe von Kindern wurde während eines Spielprozesses beobachtet, der sich über einen ganzen Vormittag oder manchmal über mehrere Tage erstreckte. Es gab jedoch auch kurze Momente der Beobachtung, die festgehalten wurden. Mit der Zeit wurden die Beobachtungen zunehmend durch pädagogische Reflexionen und Auswertungen gelenkt (siehe hierzu weiter unten Kapitel 3.2.2).

Während des Feldaufenthalts waren die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Lernwerkstatt Natur kontinuierlich in der Doppelrolle. So wurde die Zeit, bevor die Kinder kamen, sowie die Nachmittage, wenn die Kinder wieder weg waren, sowohl für pädagogische Vor- und Nachbereitungen (z. B. Reflexion über die Tä-

tigkeiten der Kinder, Besorgen von Materialien, Ausdrucken von Fotos, Aufräumen der Lernwerkstatt, Gestalten von Ausstellungstischen und vieles mehr) als auch für das Festhalten von Beobachtungen und Feldnotizen genutzt. Sehr viel Wert wurde darauf gelegt, täglich die Feldnotizen auf Laptops zu übertragen und sie in Form von Beobachtungsprotokollen auszuarbeiten. Darüber hinaus wurden die Auswertungswochen genutzt, um die ethnographischen Beobachtungen weiter zu verdichten, indem z. B. Transkriptionen von Video- oder Audioaufzeichnungen angefertigt oder Fotos der beobachteten Szenen herangezogen, intensiv betrachtet wurden und dadurch zeitnah zusätzliche Informationen in die Beobachtungsprotokolle eingefügt werden konnten. Die ethnographischen Beobachtungen, die durch Foto- und Videoaufnahmen gestützt wurden, bildeten dabei sowohl die Grundlage für das pädagogisch-didaktische Handeln als auch der im Projekt verfolgten Forschungsstränge. Die Auswertungswochen dienten dazu, die Beobachtungen sowohl im Hinblick auf die Bildungsprozesse der Kinder als auch in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren. Dies geschah sowohl von jeder Mitarbeiterin individuell als auch gemeinsam im Team. Der Einsatz von Video- und Audioaufnahmen diente außerdem dazu, die subjektive Perspektive zu kontrollieren, z. B. durch den Abgleich der Beobachtungsprotokolle mit dem Videomaterial oder dem Austausch im Team auf der Grundlage der Videosequenzen.

3.2.2 Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit geht insbesondere der Frage nach, wie es gelingen kann, eine Interaktion herzustellen und innerhalb geteilter Orientierungsmuster zu handeln. Wie gelingt es Interagierenden, eine Rahmenkongruenz herzustellen, und was trägt dazu bei, einen hergestellten Orientierungsrahmen zu sichern und aufrechtzuerhalten? Hierzu sollen sowohl korporierte Praktiken als auch kommunikative Praktiken im Modus der Sprache in den Blick genommen werden. Diese Arbeit knüpft damit an praxeologisch fundierte, rekonstruktive Studien an, die „die Eigensinnigkeit pädagogischer Prozesse“ herausarbeiten und „sich der Herausforderung [stellen], die praktische Herstellung pädagogischer Ordnungen zu rekonstruieren und dabei die Wechselwirkungen zwischen den handlungsleitenden Orientierungen, den situationsbezogenen und übersituativen Rahmungen von Kindern und Erwachsenen, zu beleuchten“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 3).

Um die komplexe Frage nach gelingenden Interaktionen im frühpädagogischen Feld zu beantworten, wird zunächst untersucht, wie überhaupt Spiel- und Interaktionsprozesse entstehen und was dazu beiträgt, diese aufrechtzuerhalten, und zwar sowohl unter gleichaltrigen Kindern als auch zwischen einer pädagogischen Fachkraft und Kindern.

Um der Frage nach der Entstehung von Spielprozessen nachzugehen, wurden selbst hergestellte Spiel- und Interaktionsprozesse innerhalb von informellen, von den Kindern eigenaktiv gestalteten Kleingruppen analysiert, die an einer „Höhle“ entstanden sind (siehe hierzu Kapitel 4.1). Dabei standen unter anderem folgende Aspekte im Zentrum: Wie entsteht ein Spielprozess? Wie kommunizieren und handeln die Kinder miteinander? Wie erleben und interpretieren sie dabei die Welt um sie herum? Welche Bedeutungssituation stellen sie her und wie machen sie dies? Wie kommt es zu gemeinsam geteilter und lang anhaltender Aufmerksamkeit? Wie gelingt es ihnen, sich in der Situation kommunikativ zu verständigen oder aber konjunktiv zu verstehen?²⁹ Diese Beobachtungen wurden auch als Grundlage für die Analyse genutzt, *wie* Kinder es schaffen, innerhalb einer Kleingruppe ihre Spielprozesse aufrechtzuerhalten. Auf der Grundlage der reflektierenden Interpretationen konnten typische Handlungs- und Interaktionsmuster rekonstruiert werden. Dies ermöglichte es in einem weiteren Schritt, Merkmale lang anhaltender, improvisierter Spielprozesse zu generieren.

Um der Frage nachzugehen, wie die Pädagogin dazu beiträgt, Spiel- und Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten, wurden darüber hinaus auf der Grundlage der ethnographischen Beobachtungen pädagogische Handlungspraktiken rekonstruiert. Hierfür wurden Beobachtungen herangezogen, die in ganz vielfältigen Situationen und an unterschiedlichen Orten im Wald und im Glashaus entstanden sind. Auch in diesen Fällen konnten auf der Grundlage der reflektierenden Interpretationen typische Muster des Pädagogischen rekonstruiert werden. Dies ermöglichte es, jene pädagogisch-didaktischen Praktiken aus dem elementarpädagogischen Alltag der Lernwerkstatt Natur herauszuarbeiten, die lang anhaltende Spiel- und Interaktionsprozesse unterstützen.

²⁹ Die Begriffe „kommunikativ“ und „konjunktiv“ werden in Kapitel 3.2.4.3 „Interpretieren mit der Dokumentarischen Methode“ erläutert.

3.2.3 Erhebung und Analyse des Datenmaterials

Ethnographen betreiben Feldforschung. Feldforschung bezeichnet normalerweise die Erforschung einer sozialen Gruppe in ihrer natürlichen Umgebung. „Feld“ oder „natural setting“ meint zunächst schlicht den Ort, an dem sich die Menschen, die untersucht werden sollen, üblicherweise aufhalten. Der Forscher begibt sich selbst „ins Feld“ und nimmt an den alltäglichen Situationen einer Kultur bzw. einer bestimmten Gruppe über längere Zeit teil (vgl. exemplarisch Friebertshäuser 2003; Lüders 2007). Die Feldforschung wurde dahingehend modifiziert, dass eine anregungsreiche Umgebung zur Verfügung gestellt wurde, in der die Kinder eine Woche lang forschend tätig werden konnten. Die Kinder waren insofern in ihrem vertrauten Lebensumfeld, als sie als geschlossene Kindergartengruppe mit ihren Erzieherinnen, also in ihrem gewohnten sozialen Gefüge, in die Lernwerkstatt Natur kamen, auch wenn ihnen der Ort zunächst einmal fremd war. Trotz des Wechsels der Kindergruppen kann von einem längerfristigen Feldaufenthalt der Forscherin und von einem Teilnehmen an der Lebenswelt der Erforschten gesprochen werden. Dennoch soll hier festgehalten werden, dass sich diese Forschungsarbeit in den drei beschriebenen Aspekten: Ort, Dauer und Doppelrolle der Forscherin, von der klassischen Ethnographie unterscheidet.

Der Forschungsprozess an sich ist an den drei zentralen Praktiken ethnographischen Forschens orientiert (vgl. exemplarisch Breidenstein & Kelle 1998):

1. teilnehmend beobachten,
2. beschreiben,
3. interpretieren.

3.2.3.1 Teilnehmend beobachten

Teilnehmende Beobachtung ist die Hauptmethode, die in der ethnographischen Feldforschung zum Einsatz kommt (vgl. Fischer 1992; Friebertshäuser 2003). Sie wird als ein besonders geeigneter qualitativer Forschungsansatz zur differenzierten Erfassung der Perspektive von Kindern benannt (vgl. Behnken & Zinnecker 2001; Friebertshäuser 2000; Beck & Scholz 2000; Schäfer & Staeger 2010).

Damit scheint sie die Methode der Wahl zu sein, um die gemeinsamen, kokonstruierenden Praktiken von Kindern und deren Beitrag zu den Prozessen der Selbstbildung näher zu beschreiben, zu verstehen und zu erklären.

Ein forschender Zugang zur Perspektive von Kindern setzt voraus, sich auf diese kindliche Perspektive und Weltsicht einzulassen und daran teilzuhaben: „Nur wenn wir ihnen Zeit und Raum geben, sich frei auszudrücken – und dies in den verschiedenen Sprachen, die sie haben –, dann können wir rekonstruieren, aus welcher Perspektive sie die Welt sehen und wie ihre Welten aussehen“ (Nentwig-Gesemann 2012, S. 7 f.).

Teilnehmende Beobachtung lässt einen solchen Zugang zu. Sie macht „Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar (...), die in Gesprächen und Dokumenten – gleich welcher Art – über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht in dieser Weise zugänglich wären“ (Lüders 2003, S. 151). Der teilnehmende Beobachter kann atheoretisches, konjunktives, implizites Wissen explizieren, „das für Teilnehmer weder in Handlungssituationen und erst recht nicht auf vages Nachfragen hin sprachlich verfügbar ist, weil sie es im Modus des Selbstverständlichen und der eingekörperten Routine haben“ (Hirschauer & Amann 1997, S. 24). Um dieses implizite, konjunktive Wissen zu rekonstruieren, muss der Beobachter im Moment der Herstellung von Praxis dabei sein.

„Dabei sein meint nicht nur anwesend zu sein, sondern – darüber hinaus – selbst mit eigenen Mitteln wenigstens ansatzweise nachzuvollziehen, was ein anderer in seinem Tun erleben, empfinden oder erfahren könnte. Das gelingt nur, wenn man sich auch mit dem Kontext vertraut macht, aus dem heraus eine Handlung entsteht. Man begibt sich gleichsam mimetisch in die Situation des anderen. Sie nachvollziehend kann etwas von der besonderen Art der Qualität und der emotionalen Tönung einer fremden Erfahrung anklingen. Teilnahme an einer gemeinsamen Erfahrung ist Grundlage einer frühkindlichen Bildungsforschung, die sich mit Erfahrungsprozessen von Kindern befasst, die nicht mitgeteilt werden (können)“ (Schäfer 2010b, S. 74 f.).

Auch Fischer betont die Bedeutung der emotionalen Bezogenheit des teilnehmenden Beobachters: „‚Teilnahme‘ bedeutet dabei nicht nur ‚Mitmachen‘, es bedeutet auch emotionale Bezogenheit. Die erlernten Kenntnisse sind damit nicht isolierte Informationen, der Feldforscher bekommt auch ein ‚Gefühl‘ für diese Kultur“ (Fischer 1992, S. 81). Dabei muss jedoch auch stets Distanz gewahrt bleiben bzw. kontinuierlich wieder hergestellt werden, da die „vollständige Identifikation mit der untersuchten Kultur (...) zum Verlust jeglicher Erkenntnismöglichkeit führen“ würde (Beck & Scholz 2000, S. 155). Neben dem emotionalen Bezug und dem ‚Gefühl‘ für eine Kultur ist daher auch die stete „Erneuerung des Befremdens“ (Huf 2006, S. 43) Voraussetzung jeder erfolgreichen teilnehmenden Beobachtung.

Um der Forderung nach einem methodisch kontrollierten Fremdverstehen nachzukommen, wurden von der Forscherin mehrere Aspekte berücksichtigt, die in Kapitel 3.2.5 beschrieben werden.

3.2.3.2 Beschreiben

„Ethnographische Forschung wird im wesentlichen als eine Schreibpraxis aufgefasst“ (Breidenstein & Kelle 1998, S. 139). Auch Hirschauer und Amann (1997) bezeichnen die Ethnographie als „vielschichtige Schreibpraxis“ und messen dem Schreiben für den ethnographischen Forschungsprozess eine hohe Bedeutung zu. So antwortet auch Geertz (1983, S. 28) auf die Frage, was ein Ethnograph mache: „Er schreibt.“

Um die Komplexität der teilnehmenden Beobachtungen in der Lernwerkstatt festzuhalten, wurden im ersten Schritt während des Geschehens ausführliche Feldnotizen angefertigt. Diese beinhalteten grob den Verlauf der Situation, der Tätigkeiten der Kinder (vor allem die Art und Weise ihres Tuns) und den Interaktionsablauf. Häufig wurden die Äußerungen der Kinder wörtlich mitgeschrieben. Falls dies nicht möglich war, weil zu viele Kinder beteiligt waren oder der Interaktionsablauf zu schnell verlief, wurden diese parallel als Audioaufnahme aufgezeichnet und später bei Bedarf herangezogen. Dies geschah in dem Bewusstsein, dass derartige Aufzeichnungen „nicht zuletzt durch Auslassungen (...) Sinn produzieren“ (Kelle 2001, S. 196).

„Das empirische Material besteht demzufolge weniger aus vom Beobachter unabhängigen ‚Daten‘ als vielmehr aus subjektiven Verdichtungen des Beobachteten. Es sind nach einer Unterscheidung Bergmanns (1985) ‚rekonstruierende und nicht registrierende Materialsorten‘“ (ebd., S. 196).

Des Weiteren wurden die Feldnotizen durch Fotos ergänzt, die ebenfalls dazu beigetragen haben, relevante Ereignisse und Prozesse einer Situation zu rekonstruieren. Der Bau eines Staudamms oder einer Brücke ließ sich beispielsweise durch Fotos viel schneller und präziser festhalten als ausschließlich durch Notizen. Auch die Gesten und Körperhaltungen der Kinder oder die Beschreibung eines Ortes konnten anhand von Fotos verdichtet werden. Auf der Grundlage der Feldnotizen und Fotos wurden an jedem Nachmittag komplexe Situationsbeschreibungen angefertigt, die Geschichten glichen.

„Erzählend kann man nachvollziehbar machen, ‚dass man dabei gewesen ist‘ (Geertz 1983). Erzählungen können auf die Bedingungen eingehen, unter welchen eine Erfahrung zustande gekommen ist. Es ist die Form, in der relevante Daten in einen bedeu-

tungsgebenden Kontext unter Wahrung der notwendigen Kontextkomplexität eingefügt werden können. Dichte Beschreibungen (Geertz 1983) haben also die Form von Geschichten“ (Schäfer 2010b, S. 75).

Dabei lag der Anspruch darin, die Geschichte so zu schreiben, dass der Leser oder die Leserin in die Lage versetzt wird, nachzuvollziehen, was die Forscherin wahrgenommen hat. Die beobachteten Situationen wurden dementsprechend so detailliert und anschaulich wie möglich beschrieben. Ein besonderes Augenmerk lag dabei darauf, die Art und Weise zu beschreiben, *wie* die Kinder etwas getan haben, und nicht nur, *was* sie getan haben.

Im Zentrum der dichten Beschreibungen steht das „Herausarbeiten von Bedeutungsstrukturen (Geertz 1987; S. 15). Der Ethnograph muss also nachvollziehen welche Bedeutung das Tun und die Worte der Menschen im spezifischen Kontext haben, selbst wenn es den Handelnden selbst nicht bewusst ist. „Die Frage nach der sozialen Konstituiertheit individueller Handlungsperspektiven ist für ethnografische Forschung zentral. Ethnografie, die nach der Perspektive von Kindern fragt, möchte demzufolge wissen, wie Handlungsperspektiven eines Kindes in der Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen, wie auch in der Auseinandersetzung mit Objekten und Gegebenheiten seiner unmittelbaren Umgebung zustande kommen“ (Huf 2010, S. 132).

Nur so enthält das Dokument alle für die Interpretation relevanten Informationen (vgl. Schäfer & Alemzadeh 2012). Darüber hinaus wurden eigene Empfindungen und Wahrnehmungen aufgeschrieben. Würden diese Informationen fehlen, könnte man unter Umständen nicht mehr erkennen, weshalb die Situation aus der Perspektive der Forscherin bedeutungsvoll war, und darüber hinaus das schriftliche Dokument nicht als Grundlage für die Reflexion pädagogischen Handelns nutzen. Im Beobachtungsprotokoll hatte deshalb beides seinen Platz: das Beobachtete – und dessen Wirkung auf die Forscherin, die zugleich als Pädagogin im Feld tätig war. Diese Beobachtungsprotokolle sind wesentliche Grundlage der wissenschaftlichen Reflexion. Sie „autonomisieren das Aufgeschriebene von der erlebten Situation“ (Hirschauer & Amann 1997, S. 30).

Auf der Grundlage dieser Texte konnte der nächste wichtige Schritt erfolgen: die Interpretationsarbeit.

3.2.3.3 Interpretieren mit der Dokumentarischen Methode

Als Auswertungsmethode wurde die Dokumentarische Methode gewählt.

„Die Analyseverfahren der dokumentarischen Methode eröffnen einen Zugang nicht nur zum reflexiven oder theoretischen, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und somit zur Handlungspraxis. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt insbesondere auf das dieser Praxis zugrundeliegende habitualisierte und z. T. inkorporierte Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Dennoch wird dabei die empirische Basis des Akteurswissens nicht verlassen“ (Bohnsack 2003, S. 40).

In Anlehnung an die Wissenssoziologie Mannheims eröffnet die Dokumentarische Methode einen Weg, sowohl kommunikatives als auch atheoretisches, konjunktives Wissen zu erfassen. „Gerade Kinder verfügen (...) über einen großen Fundus an implizitem Wissen, das ihnen zwar nicht so ohne Weiteres reflexiv zugänglich und sprachlich explizierbar ist, das aber zunächst nur ihnen – und zwar in der konkreten Handlungspraxis – unmittelbar zu eigen ist und daher Ausgangspunkt der empirischen Analyse sein muss“ (Nentwig-Gesemann 2010, S. 26).

Während kommunikatives Wissen abgefragt werden kann,

„erschließt sich uns das konjunktive Wissen nur dann, wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben. Die dokumentarische Methode ist darauf gerichtet, einen Zugang zum konjunktiven Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschließen“ (Bohnsack 2003, S. 43).

Die Doppelstruktur alltäglicher Verständigung und Interaktion ist am Beispiel des Begriffs „Familie“ sehr gut zu verdeutlichen (vgl. ebd.). Während wir alle ein „kommunikatives Wissen“ des öffentlichen Begriffs „Familie“ haben – so gehört z. B. zum Wissen über die Institution Familie eine bestimmte Rollenverteilung, – unterscheidet sich hiervon das „konjunktive Wissen“ über Familie als „ein Wissen innerhalb des Erfahrungsraums der konkreten Familie in ihrer je milieuspezifischen oder auch individuell-fallspezifischen Besonderheit“ (ebd., S. 40 f.).

Die Differenz zwischen dem kommunikativ-generalisierendem und dem konjunktiven Sinngehalt spiegelt sich in der Dokumentarischen Methode auch in zwei aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten von der formulierenden zur reflektierenden Interpretation wider. Bei der formulierenden Interpretation geht es zunächst darum, „Dokumente der Erforschten möglichst so aufzunehmen, wie sie von ihnen selbst produziert werden“ (Blaschke 2012, S. 62). Demnach stellen die ethnographischen Beobachtungsprotokolle an sich die formulierende Interpretation dar, da hier konsequent beschrieben wird, was die Akteure sagen und tun (vgl.

Vogd 2010, S. 343). Die formulierende Interpretation verbleibt auf der Ebene der Thematik oder des immanenten Sinngehalts (vgl. Blaschke 2012, S. 63). Jedoch wurde in den Beobachtungsprotokollen in der vorliegenden Arbeit, wie oben bereits erläutert, auch die Perspektive der Pädagogin mit aufgenommen, da gerade diese Innenperspektive der Pädagogin ein großes Potenzial der Doppelrolle darstellte.³⁰

In einem zweiten Arbeitsschritt werden dann die ethnographischen Beobachtungsprotokolle sequenzanalytisch interpretiert. Hierzu werden sogenannte Fokussierungsakte gesucht, d.h. Spiel- und Interaktionssequenzen mit besonders „hoher interaktiver und metaphorischer Dichte“, die sich vor allem durch Selbstläufigkeit, gesteigertes emotionales Engagement und gemeinsames Erleben auszeichnen (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 28).

In der reflektierenden Interpretation der ausgewählten Fokussierungssequenzen geht es nun um „die eigentliche dokumentarische Interpretation: Das WIE der sozialen Interaktion wird herausgearbeitet, das handlungsleitende Wissen, insbesondere das atheoretische, praktische Erfahrungswissen wird rekonstruiert und in seiner erfahrungsraumbedingten Genese nachgezeichnet“ (ebd., S. 29). Während die formulierende Interpretation auf den immanenten Sinngehalt gerichtet ist – das, was wortwörtlich und explizit zum Ausdruck gebracht wird –, ist die reflektierende Interpretation auf den Dokumentsinn – auf das konjunktive, implizite Erfahrungswissen – gerichtet, auf die Rekonstruktion orientierender Strukturmuster, die die Praxis des Denkens, Sprechens und Handelns situationsübergreifend leiten. „Der Analysefokus richtet sich dabei insbesondere auf (...) die Rekonstruktion von Handlungspraktiken und Prozessverläufen“ (Nentwig-Gesemann 2009, S. 2). Hier geht es „nun darum, das handlungsleitende Orientierungswissen der Akteure aus dem Wie der untersuchten Praxis zu spezifizieren“ (Blaschke 2012, S. 63). Dies ist nur möglich, wenn dem Forscher der Kontext der Erfahrung, also der da-

³⁰ Das Involviert-Sein im Feld und somit das gleichzeitige Agieren als Pädagogin und Wissenschaftlerin ermöglichte es mir als forschende Pädagogin Zusatzinformationen in meine ethnographischen Protokolle aufzunehmen, beispielsweise wie das Geschehene auf mich als Pädagogin gewirkt hat oder wie ich das Geschehen überhaupt wahrgenommen habe. Diese Innenperspektive konnte zu einem späteren Zeitpunkt, für die wissenschaftliche Auswertung erneut genutzt werden. Da ich pädagogische Handlungsweisen und Interaktionen erforscht habe, war die Perspektive, wie ich als Pädagogin auf die Prozesse des pädagogischen Alltags gesehen habe, auch für die wissenschaftliche Auswertung, eine große Bereicherung. Dies sehe ich als besonderes Potenzial der Doppelrolle, da diese Innenperspektive bei der Datenerhebung außenstehenden WissenschaftlerInnen so nicht zugänglich gewesen wäre (diese hätten jedoch Einblicke aus einem anderen Blickwinkel und könnten somit andere wichtige Beobachtungen aus der Außenperspektive machen).

zugehörige Erfahrungsraum, verständlich wird (vgl. Bohnsack 2003, S. 44). Dies war in der Lernwerkstatt insofern möglich, da die Kinder an fünf aufeinanderfolgenden Tagen die Einrichtung besuchten und Kontextzusammenhänge zumindest teilweise beobachtbar wurden.

Bei der Auswahl der zu interpretierenden Beobachtungssequenzen spielt von Anfang an die komparative Analyse eine bedeutsame Rolle, die „sich von der Analyse einzelner Sequenzen über den Fallvergleich bis hin zur Theorie- und Typenbildung durch den gesamten Forschungsprozess zieht“ (Nohl 2003, S. 101). Somit stellt sie ein zentrales Interpretationsprinzip der Dokumentarischen Methode dar, insofern es neben der intensiven Interpretation einzelner Beobachtungsprotokolle und -sequenzen auch darum geht, verallgemeinernde generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Nentwig-Gesemann 2007). Konkret wird mittels der komparativen Analyse sowohl innerhalb als auch zwischen den Fällen nach Kontrasten und Gemeinsamkeiten gesucht (vgl. Nentwig-Gesemann 2010), „und zwar auf mehreren Ebenen: auf der Ebene von Themen, von handlungsleitenden Orientierungen und von Erfahrungsdimensionen“ (Nentwig-Gesemann 2009, S. 2). Die komparative Analyse bezieht sich somit auf den Vergleich von ähnlichen Fällen (z. B. mehrere Spielbeginne verschiedener Kindergruppen), aber auch auf die Unterschiede zwischen den Fällen und generiert dadurch Typen. Welche Typen in dieser Arbeit wie entstanden sind, soll im Weiteren etwas genauer erläutert werden.

3.2.4 Forschungsprozess: Forschungs- und Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Arbeit ist von einem offenen Forschungsprozess gekennzeichnet. Das bedeutet, es wurde auf vorab entwickelte Kategorien, die dem Bedeutungssystem der Beobachterin entstammen und den Blick auf das Forschungsfeld einengen würden, verzichtet (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 512; Staeger 2010a, S. 9).

Im Sinne eines offenen, qualitativen oder rekonstruktiven Verfahrens

„entscheidet nicht der/die ForscherIn vorab, welche Variablen vernachlässigt werden können, sondern die Akteure im Feld ‚entscheiden‘ [mit], was in Bezug auf eine Fragestellung ‚relevant‘ ist, erzählt und gezeigt werden will (...). Der weitgehende Verzicht auf eine inhaltlich-gegenstandsbezogene Vorstrukturierung und Eingriffe der Forschenden in die Erhebungssituation ist Grundlage für Fremdverstehen“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2008, S. 23).

Am Anfang der Feldforschungsphase habe ich zunächst mit sehr weit gefassten Forschungsfragen beobachtet. Zum einen interessierte mich, *was* die Kinder *wie*

selbsttätig in der Natur tun, zum anderen *wie* sie darin unterstützt werden können, ihren Tätigkeiten und Interessen nachzugehen, und somit in ihren Bildungsprozessen begleitet werden können. Der ethnographische Blick wurde im Verlauf der Feldforschungsphase auf der Grundlage einer pädagogischen Fokussierung gesteuert. So fielen mir immer wieder Spielprozesse, die an einer „Höhle“ entfacht wurden, ins Auge. Zunächst wurde meine Aufmerksamkeit immer wieder unbewusst auf die Spielprozesse an der Höhle gezogen. Als mir dies durch die Reflexionen aufgefallen ist, habe ich mich bewusst entschieden ein besonderes Augenmerk auf die Situationen an der Höhle zu legen und dem Geschehen an diesem Ort besondere Beachtung zu schenken.

Ein weiterer Fokus der Beobachtungen und Dokumentationen lag auf Prozessen, in denen ich als Pädagogin über das Beobachten hinaus aktiv wurde und mich durch Gespräche oder Handlungen einbrachte. Dieser Fokus wurde zunächst vorwiegend gelegt, um das eigene pädagogische Handeln kontinuierlich reflektieren zu können. Diese kritische Reflexion war aufgrund der Doppelrolle besonders wichtig. Auch war es ein Ziel des Projekts, elementarpädagogische Handlungsweisen zu erproben und zu reflektieren.

Sowohl in den Spielprozessen an der Höhle als auch in den Pädagogen-Kind-Situationen kam es oft zu lang anhaltenden Interaktionsprozessen. Dies war insofern erstaunlich, als die Ergebnisse aus anderen frühpädagogischen Studien zeigen, dass es eher selten zu lang andauernden Interaktionsprozessen³¹ im Kindergartenalltag kommt³².

Auch wenn eine kontinuierliche Auswertung von Daten stattgefunden hat, soll hier aufgrund der Doppelrolle zwischen pädagogischen und methodisch abgesicherten Auswertungen unterschieden werden.

„Im Gegensatz zu anderen Forschungsansätzen gibt es bei einer Teilnehmenden Beobachtung vor dem oben ausgeführten theoretischen Hintergrund keine Hypothesen, die die Auswertung der zuvor erstellten Dokumente steuern. Vielmehr liegt nach Abschluß der Beobachtung ein Dokumentpaket vor, das sich in unterschiedliche Fragerichtungen interpretieren läßt“ (Beck & Scholz 2000, S. 167).

³¹ In der Studie von König gilt eine Interaktion, die länger als drei Minuten anhält, bereits als lang andauernd (vgl. König 2009).

³² vgl. hierzu König 2009, die sich sowohl auf ihre eigenen Ergebnisse bezieht als auch auf Forschungsergebnisse anderer Interaktionsstudien verweist

Die Dokumentarische Interpretation dieser Forschungsarbeit ist erst nach dem Feldaufenthalt entstanden. Dies hatte den Nachteil, dass die Beobachtungen im Feld nicht im Sinne des „Theoretical Sampling“ (Strauss & Corbin 1996) auf einer analytischen Basis gesteuert werden konnten. Der Vorteil liegt wiederum darin, dass durch dieses Vorgehen das pädagogische Handeln in der Praxis nicht durch die Auswertung der Daten, sondern hauptsächlich durch pädagogische Reflexionen beeinflusst wurde.

So lag am Ende meines Feldforschungsaufenthalts in der Lernwerkstatt Natur ein Dokumentenpaket teilnehmender Beobachtungen vor, das zum einen Spiel- und Interaktionsprozesse von Gleichaltrigen an einer „Höhle“ beinhaltete und zum anderen vielfältige pädagogische Situationen, in denen die Pädagogin aktiv am Geschehen beteiligt war, an unterschiedlichen Orten im Wald und im Glashaus.

Feldforschungsphase Lernwerkstatt Natur

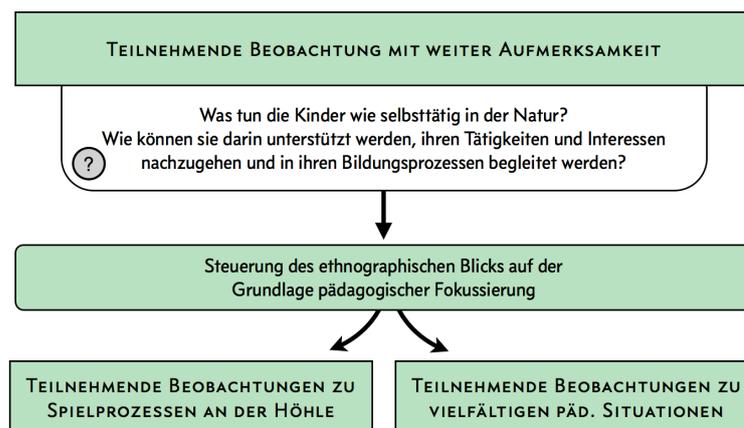


Abbildung 1: Feldforschungsphase Lernwerkstatt Natur

Erst nach einer zeitlichen Distanz von etwa zwei Jahren zur Feldforschungsphase habe ich auf der Basis einer intensive Durcharbeitung der Beobachtungsprotokolle meine Forschungsfragen, denen ich in dieser Arbeit nachgegangen bin, entwickelt. So entstand auf der Grundlage der ethnographischen Beobachtungen zunächst die Frage *wie Spiel- und Interaktionsprozesse unter gleichaltrigen Kindern überhaupt entstehen und was dazu beiträgt, diese aufrechtzuerhalten*. An dieser Stelle habe ich meine ethnographischen Feldforschungsprotokolle erstmals einer intensiven dokumentarischen Interpretation unterzogen. Mittels der komparativen Analyse wurde dann sowohl innerhalb als auch zwischen den Fällen nach Kon-

trasten und Gemeinsamkeiten gesucht (vgl. Nentwig-Gesemann 2010). Ergebnis dieses Arbeitsschrittes war die Typenbildung zu Merkmalen lang anhaltender improvisierter Spielprozesse. Um das der Dokumentarischen Methode inhärente Prinzip der Komparativen Analyse gerecht zu werden habe ich dann in einem weiteren Schritt weitere, empirisch generierte Vergleichshorizonte gesucht und Beobachtungen pädagogischer Situationen zwischen den Kindern und einer pädagogischen Fachkraft einer dokumentarischen Interpretation unterzogen, um auch hier herauszuarbeiten, was in diesen Situationen dazu beiträgt Spiel- und Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten. Ergebnis dieses Arbeitsschrittes war die Typenbildung pädagogischer Handlungsweisen zur Aufrechterhaltung von Spiel- und Interaktionsprozessen.

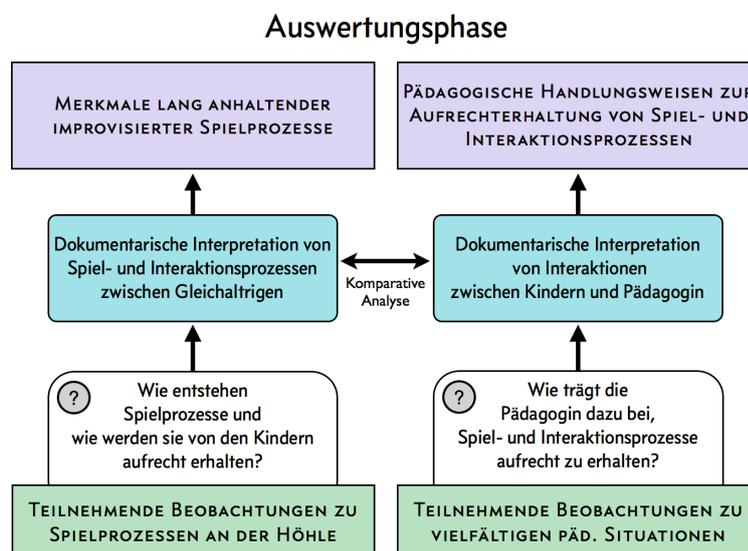


Abbildung 2: Auswertungsphase

Diese unterschiedlichen Fälle systematisch einer komparativen Analyse zu unterziehen hat dazu geführt, dass ich mir während dieser Auswertungsphase dessen bewusst geworden bin, dass ich mit dem vorliegenden Datenmaterial grundsätzlich der Frage nachgehen kann, wie es im pädagogischen Alltag gelingen kann, Interaktionen zu gestalten. In den vielen Beobachtungsprotokollen meiner andert-halb-jähriger Feldforschungsphase ließen sich unterschiedlichste Formen von Interaktionen rekonstruieren: verbale versus nonverbale, gelungene versus nicht gelungene, Interaktionen im Medium des Kommunikativen (das bedeutet auf der Grundlage von verbalen Absprachen und Klärungsprozessen) versus Interaktionen im Medium des Konjunktiven (hier versteht man sich auf der Grundlage geteilter Erfahrungen wie von selbst). Hier ließ sich auf der Grundlage dieser reichhaltigen

reflektierenden Interpretationen mittels einer weiteren komparativen Analyse eine Typik der Interaktionsorganisation zwischen Kindern und Pädagoginnen entwickeln, in der vier verschiedene Interaktionsmodi herausgearbeitet wurden (diese werden im Resümee der Arbeit (Kapitel 6.1 dargestellt).

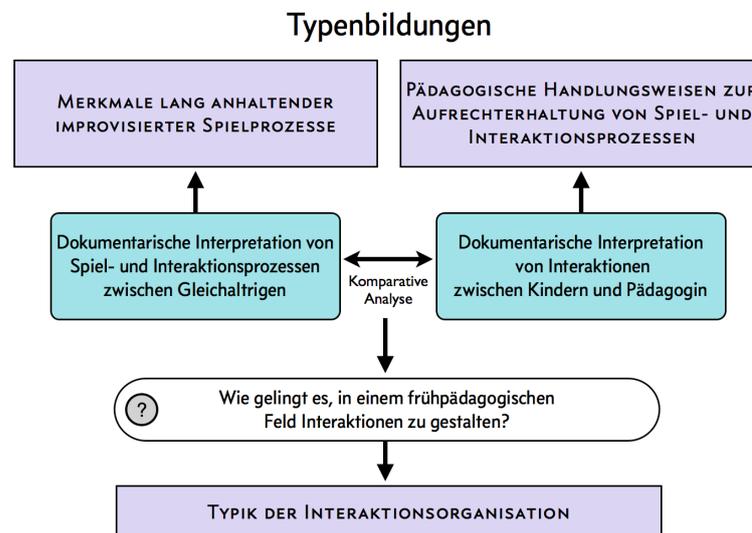


Abbildung 3: Typenbildungen

Die komparative Analyse ermöglichte es demnach in der vorliegenden Arbeit neben der intensiven Interpretation einzelner Beobachtungsprotokolle und -sequenzen verallgemeinernde generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Nentwig-Gesemann 2007) und somit über den Fallvergleich bis hin zur Theorie- und Typenbildung zu gelangen (Nohl 2003, S. 101).

Des Weiteren wurden Praktiken einer Didaktik der frühen Kindheit herausgearbeitet, die aufzeigen sollen, dass ein bestimmter Rahmen von den Pädagogen geschaffen werden muss, damit es überhaupt zu lang anhaltenden Interaktionen in einem frühpädagogischen Feld kommen kann. Gleichzeitig beschreiben diese Praktiken wie es in responsiver Bezugnahme aufeinander gelingen kann, geteilte Orientierungsmuster herzustellen und innerhalb dieser Interaktions- und Spielprozesse zu initiieren und aufrechtzuerhalten (siehe Kapitel 5).

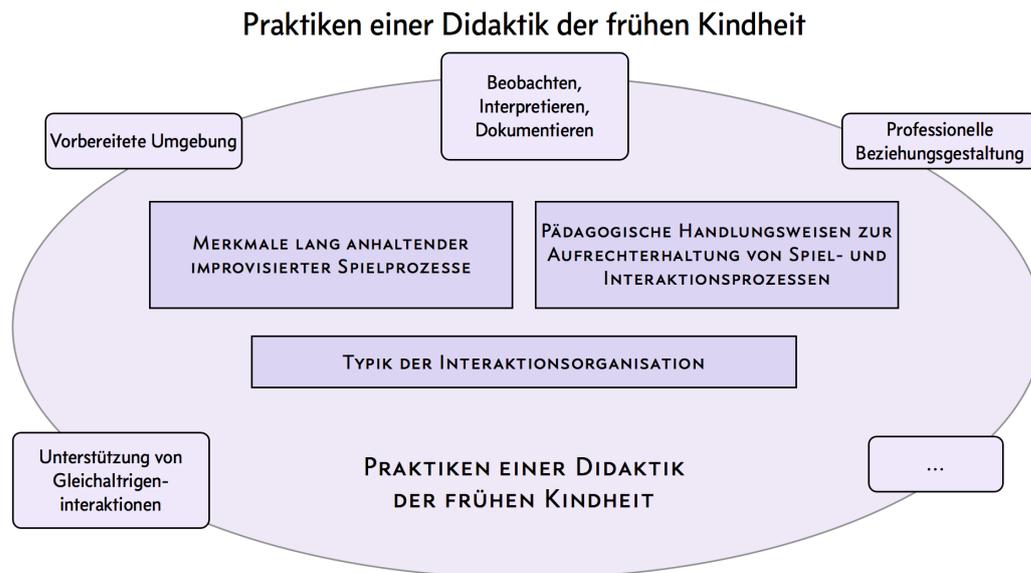


Abbildung 4: Praktiken einer Didaktik der frühen Kindheit

3.2.5 Reflexion der Gütekriterien

Da es im Bereich der Frühpädagogik erst wenige empirische Studien gibt, sind explorative, qualitativ angelegte Studien umso wichtiger, um das Feld zu erschließen. Es gibt bei der Ausformulierung von Standards und Gütekriterien für die qualitative Forschung wichtige Hinweise, an denen sich qualitative Arbeiten zu orientieren haben (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2008; Bohnsack 2005).

Besonders wichtig ist die Transparenz des Forschungsprozesses. Das empirische Vorgehen muss für Außenstehende nachvollziehbar sein. Dazu gehört es, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden theoretisch zu begründen, differenziert darzulegen und in der Arbeit mit Bezügen auf das empirische Ausgangsmaterial sichtbar zu machen.

Das methodische Vorgehen muss gegenstandsangemessen sein (vgl. Fuhs 2007; Mayring 2002). Das bedeutet, dass die methodische Herangehensweise „primär vom Gegenstand und nicht von der Disziplin“ (Hirschauer & Amann 1997, S. 19) ausgehen sollte. „Jedes Feld stellt spezifische Anforderungen an den Feldzugang, jedes Feld ermöglicht andere Formen der Beobachtung und Befragung, jedes Feld erfordert spezifische methodische Vorgehensweisen“ (Breidenstein 2010, S. 206). Blaschke weist darauf hin, dass sich ethnographische Forschungen dabei durch eine besondere methodische Anpassungsfähigkeit und Flexibilität auszeichnen (vgl. Blaschke 2012). Wichtig bleibt dabei die Frage nach der Gültigkeit: „In der qualitativen Forschung wird davon ausgegangen, dass die Reliabilität umso größer

ist, je besser die Sicherung der Gültigkeit gelingt“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2008, S. 27). Was die Validität ethnographischer Forschung angeht, so wird vor allem nach der Glaubwürdigkeit des ethnographischen Textes gefragt (vgl. Breidenstein & Kelle 1998, S. 139): Nur wenn es dem Ethnographen gelingt, dichte Beschreibungen anzufertigen, kann er für den Leser nachvollziehbar machen, dass er im Feld war und sich die beschriebenen ‚bedeutungsvollen‘ Strukturen selbst erst über die teilnehmenden Beobachtungen und deren Analyse erschließen musste.

„Im Kern geht es in der Ethnographie um den Sinn, den Handlungen und Ereignisse für die Menschen haben, welche wir zu verstehen suchen. Zum Teil wird dieser Sinn direkt sprachlich ausgedrückt; vielfach ist er selbstverständlich und nur indirekt in Wort und Handlung mitgeteilt“ (Spradley 1989, S. 5).

Aufgrund der Doppelrolle der Forscherin war ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, womit „das systematische ‚Sich-Distanzieren‘ und ‚Fremdmachen‘ des/der ForscherIn in der Erhebungs- und Auswertungssituation“ gemeint ist (Fröhlich-Gildhoff et al. 2008, S. 24), von besonders hoher Bedeutung. Um dies zu ermöglichen, hat die Forscherin folgende Aspekte berücksichtigt:

Während der Erhebungsphase stellten den ersten Akt der Distanzierung die Beobachtungen im Feld dar, die sofort in Form von Feldnotizen verschriftlicht wurden (vgl. exemplarisch Huf 2006, S. 43). Durch das nachträgliche Schreiben der Protokolle wurde darüber hinaus „die in der unmittelbaren Situation eingenommene Sichtweise mit analytischer Distanz reflektiert“ (ebd., S. 43).

Als ein weiteres „Mittel der Befremdung wird das zeitweilige Verlassen des Forschungsfeldes und die Diskussion in der eigenen wissenschaftlichen ‚community‘ gesehen“ (ebd., S. 43). Dies war durch die Auswertungswochen und die gemeinsamen Reflexionen im Team gegeben. Während die Mitarbeiterinnen der Lernwerkstatt sozusagen im Kleinteam tagtäglich Reflexionsgespräche über das Geschehen im pädagogischen Alltag, die Bildungsprozesse der Kinder und unser pädagogisches Handeln führten, wurde ungefähr einmal im Monat ein Reflexionsgespräch im Großteam angesetzt, an dem der Projektleiter Prof. Dr. Gerd E. Schäfer und eine weitere Projektmitarbeiterin, deren Stelle an der Universität angesiedelt war, teilnahmen. Somit wurde immer wieder auch ein kritischer Blick „von außen“ in die Reflexionen eingebracht.

Darüber hinaus hat auch die gemeinsame Reflexionsarbeit mit „Externen“ neue Interpretationshorizonte eröffnet und weitere Perspektiven in Betracht gezogen (vgl. hierzu auch Huf 2006, S. 43). Während der Erhebungsphase können hier vor allem die Videosessions genannt werden, die von Gerd E. Schäfer geleitet und von verschiedenen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen und Praktikern und Praktikerinnen besucht wurden. Hier wurden in der Zeit von 2007 bis 2009 in regelmäßigen Abständen Videodokumentationen aus der Lernwerkstatt Natur vorgestellt und in einem offenen Kreis zur Diskussion gestellt. Durch die unterschiedlichsten Hintergründe der Teilnehmer kam es immer zu anregenden Diskussionen, die viele Perspektiven eröffneten. Dabei stand die Reflexion der kindlichen Bildungsprozesse und des pädagogischen Handelns der Mitarbeiter im Fokus.

Das methodisch strukturierte ‚Sich-Distanzieren‘ und ‚Fremdmachen‘ der Forscherin geschah im Rahmen der Dissertation, indem das Material einer systematischen, komparativen dokumentarischen Interpretation unterzogen wurde. Nicht nur die Beobachtungen mussten einem methodisch kontrollierten Fremdverstehen unterzogen werden. Auch im Hinblick auf das eigene Handeln als Pädagogin im Feld sowie als Alltagsethnografin ging es darum, sich dem eigenen Relevanzsystem gegenüber ‚fremd zu machen‘. Die eigene standortverbundene Perspektivität wurde sowohl über eine reflexive theoretische Sensibilisierung (gemäß der Grounded Theory) als auch über das der Dokumentarischen Methode inhärente Prinzip der Komparativen Analyse systematisch durch andere, empirisch generierte Vergleichshorizonte ergänzt.

Die Forschung war daher in den verschiedenen Phasen in besonderer Weise von Reflexion geprägt, da sich die Autorin einerseits als Forscherin sowie andererseits als Pädagogin kontinuierlich reflektierte.

Um in der Auswertungsphase die eigene Standortgebundenheit zu reflektieren und die Nachvollziehbarkeit der Interpretationen aus dem empirischen Ausgangsmaterial heraus abzusichern, hat die Forscherin darüber hinaus an mehreren Forschungswerkstätten teilgenommen.

Der Begriff der Forschungswerkstatt

„wurde in den frühen achtziger Jahren geprägt, um ein bestimmtes soziales Arrangement forschenden Lernens in der qualitativen Sozialforschung zu kennzeichnen (Riemann/Schütze 1987, Reim/Riemann 1997): ein Lernen unter den Ernsthaftigkeitsbe-

dingungen der Durchführung eigener Fallstudien und Forschungsprojekte“ (Riemann 2003, S. 68).

Die Arbeit in der Forschungswerkstatt ermöglicht durch die verschiedenen Perspektiven der Teilnehmer zum einen eine besondere Art der Reflexion, um sich „fremd zu machen“ und sich von seinem eigenen Datenmaterial zu distanzieren. Des Weiteren bietet der fachliche Austausch mit anderen ein großes Potenzial, im Dialog Aspekte zu erkennen, die man alleine vielleicht nicht erkennen würde.

„Wichtig ist die Einsicht, dass die grundlegenden Verfahren der Datenerhebung und -analyse einen kommunikativen Charakter haben und die Wirksamkeit der zentralen Aktivitäten der Datenanalyse – wie etwa die Schritte (...) der dokumentarischen Methode (...) – dadurch gesteigert werden kann, dass sie sich in der mündlichen Interaktion einer Arbeitsgruppe, d. h. im dialogischen Beschreiben und Argumentieren, entfalten“ (Riemann 2003, S. 68).

Die aktive Mitarbeit in Forschungswerkstätten hat die vorliegende Arbeit sehr bereichert und das Überprüfen der nachvollziehbaren Herleitung von Interpretationen ermöglicht.³³

Da Forschung und Praxis hier also nicht von verschiedenen Personen betrieben wurden, sondern die Frühpädagoginnen sich vielmehr in einer Doppelrolle als Forscherinnen und Pädagoginnen befanden, ist auch eine intensive Auseinandersetzung mit der Doppelrolle notwendig.

Ein Ergebnis dieser reflexiven Auseinandersetzung ist die Unterscheidung zwischen *Praxisforschung als Frühpädagogin* und *Forschung zu Praxisfragen als Wissenschaftlerin*. Auch wenn es gemeinsame Ziele gibt, sind die jeweiligen Ziele der Frühpädagogin und der Wissenschaftlerin, und die Art und Weise wie diese Ziele erreicht werden, doch sehr unterschiedlich. Während für die Frühpädagogin wahrnehmendes Beobachten von zentraler Bedeutung ist, spielen für die Wissenschaftlerin die teilnehmenden Beobachtungen und die Auswertungen dieser mit der Dokumentarischen Methode eine zentrale Bedeutung. Dabei wird in der vorliegenden Arbeit deutlich, dass die Art und Weise des Beobachtens sehr ähnlich ist, dass aber jeweils die Ziele die entweder mit dem Wahrnehmenden Beobachten

³³ Neben einzelnen Forschungswerkstätten, z. B. die aktive Teilnahme am Methodenworkshop in Magdeburg 2009 oder die Teilnahme an der Forschungswerkstatt von Frau Prof. Dr. Nentwig-Gesemann an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin, ist hier vor allem eine Forschungswerkstatt zu nennen, die im Rahmen des Stipendiatenprogramms der Robert-Bosch-Stiftung „Forschungskolleg Frühkindliche Bildung“ unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Nentwig-Gesemann entstanden ist und über zwei Jahre (2009 – 2011) regelmäßig stattgefunden hat. Die Teilnahme an dieser Forschungswerkstatt hat die Arbeit sehr bereichert und effektiv vorangetrieben.

(das für Praktiker entwickelt wurde) oder aber mit dem teilnehmenden Beobachten (das als wissenschaftliche Methode gilt) verbunden sind, sehr unterschiedlich sind. Die folgende Tabelle soll dies verdeutlichen.

Praxisforschung als Frühpädagogin	Forschung zu Praxisfragen als Wissenschaftlerin
<p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung der pädagogischen Praxis - Verbesserung der pädagogischen Praxis - Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse - Entwicklung eines forschenden Habitus 	<p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implizites Handlungs- und Erfahrungswissen der Kinder und Pädagogen herausarbeiten - Alltägliche Handlungs- und Interaktionspraktiken der Kinder und der Pädagoginnen erfassen - Komplexität und Unübersichtlichkeit pädagogischer Handlungsweisen und Interaktionsformen erschließen - Grundlagenforschung - Darstellung der pädagogischen Praxis
<p>Gemeinsame Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verstehen kindlicher Bildungsprozesse - Professionalisierung pädagogischen Handelns 	
<p>3.2.5.1.1 Wie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Über spiralförmigen Prozess von wahrnehmender Beobachtung, Dokumentation, Reflexion & Planung der nächsten pädagogischen Schritte - Blick wird durch pädagogische Reflexion gesteuert 	<p>3.2.5.1.2 Wie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Über Teilnehmende Beobachtungen und methodisch abgesicherte Auswertungen mit der Dokumentarischen Methode - Blick wird durch komparative Analyse gesteuert: Von der Analyse einzelner Sequenzen über den Fallvergleich bis hin zur Theorie und Typenbildung

4 Empirische Forschungsergebnisse

Eine Beobachtung in der Lernwerkstatt Natur war, dass in manchen Lernwerkstatt-Wochen lang anhaltende Spiel- und Interaktionsprozesse entstanden sind, während derer die Kinder konzentriert ihren selbst gewählten Tätigkeiten nachgingen, wohingegen in anderen Wochen die Spieltätigkeiten der Kinder eher kurz anhielten und durch einen stetigen Wechsel der Spielthemen geprägt waren. Diese Beobachtung veranlasste die Autorin dieser Arbeit, der Frage nachzugehen, wie ein Spielprozess überhaupt entsteht und was dazu beitragen kann, Spiel- und Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten, hierzu werden sowohl Praktiken der Kinder als auch Praktiken der pädagogischen Fachkraft beleuchtet.

Am Anfang des Kapitels 4.1 steht die Frage nach der Entstehung von Spielprozessen. Hierzu werden in einem ersten Schritt mehrere Beobachtungen analysiert, in denen es Kindern gelungen ist, ein Spiel zu initiieren. In einem zweiten Schritt werden für eine komparative Analyse auch Beispiele hinzugezogen, in denen es eben nicht gelungen ist, einen gemeinsamen Spielprozess zu entwickeln, um auf diese Weise Informationen zu erhalten, was für die Entstehung eines solchen Spielprozesses notwendig ist. Daran anknüpfend wird der Frage nachgegangen, was zur Aufrechterhaltung von lang anhaltenden Spiel- und Interaktionsprozessen führt. Auf der Grundlage einer komparativen Analyse der reflektierenden Interpretationen (vgl. Kapitel 4.1) werden dann Merkmale lang anhaltender, improvisierter Spielprozesse generiert (Kapitel 4.2). Kapitel 4.3 widmet sich Situationen gemeinsam geteilter Erfahrungen zwischen Kindern und der pädagogischen Fachkraft. Ziel dieses Kapitels ist es, pädagogische Interaktions- und Handlungspraktiken herauszuarbeiten, die Kinder darin unterstützen, Spiel- und Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten.

4.1 Wie entstehen Spiel- und Interaktionsprozesse zwischen Gleichaltrigen und wie werden diese aufrechterhalten?

Obwohl die Bedeutung von Kindergruppen (Peers) für die Bildungsprozesse von Kindern schon lange erkannt wurde, liegen nur wenige Untersuchungen über die gemeinsamen Aktivitäten von Kindern und deren Beitrag zu den Prozessen der Selbstbildung vor (vgl. Liegle 2003, S. 22; Brandes 2008).

„Die Interaktionen zwischen Kindern werden (...) bestenfalls randständig thematisiert oder auf den Aspekt sozialen Verhaltens begrenzt und nicht als grundlegen-

de Dimension von Entwicklung und Lernen betrachtet. Vor allem aber ist auffällig, dass der Grundgedanke der sozialen Bedingtheit von Selbstbildungsprozessen in fast keiner der einschlägigen pädagogisch-konstruktivistischen Publikationen explizit in Richtung Kindergruppen vertieft wird“ (Brandes 2008, S. 39).

Diese Arbeit möchte dem Desiderat nachgehen, die Interaktion zwischen Kindern genauer zu beleuchten. Dazu wird der Frage nachgegangen, wie es den Kindern, als sozialen Akteuren, gelingt Interaktionsprozesse herzustellen und aufrechtzuerhalten. Dadurch trägt die empirische Untersuchung dazu bei, ein Verständnis dafür zu gewinnen, *wie* Spiel- und Interaktionsprozesse zwischen Gleichaltrigen sich innerhalb eines pädagogischen Rahmens entfalten. Hierzu werden anhand von ethnographischen Beobachtungssequenzen kulturelle Praktiken rekonstruiert, die sich vor allem auf die Spielpraxis von Kindern beziehen.

Gerade die Differenzdimension zwischen Kindern und Erwachsenen ermöglicht es, die spezifischen kinderulturellen Bedeutungen herauszuarbeiten, wenn man „den Praktiken von Kindern untereinander gegenwärtigen Sinn, Strukturiertheit und Ernstcharakter unterstellt“ (Breidenstein & Kelle 1998, S. 111). Der „fremde“ bzw. sich fremd machende, ethnographische Blick hält die Aufmerksamkeit für diese Differenz wach. Die komparative Analyse ermöglicht eine

„(...) Differenzierung zwischen jenen Sequenzen, die (primär) durch die Reaktion auf die Interventionen der Forschenden strukturiert sind, und jenen, in denen (primär) die Erforschten wechselseitig aufeinander reagieren (,Selbstläufigkeit‘) und sich untereinander wechselseitig steigern (,dramaturgische Höhepunkte‘)“ (Bohnsack 2003, S. 208).

Der unvermeidbare Einfluss der Forscherin wurde somit sowohl in der Erhebungs- als auch in der Auswertungsphase als Chance und zusätzliche Erkenntnisquelle genutzt. „In keiner anderen Forschung spielt die Person des Forschers, als sein eigenes Hauptinstrument, eine so entscheidende Rolle wie in der Feldforschung“ (Dammann 1991, S. 56).

Die detaillierte ethnographische Beschreibung der Praktiken der Kinderkultur ist ein erster Schritt, um ‚typische‘ Sinndeutungen von Kindern zu verstehen:

„Das Verstehen der Eigenwelt der Kinder ist Voraussetzung für reflektiertes pädagogisches Handeln und auch für deren Analyse und Reflexion. Verstehen meint hier: Die Differenz zwischen meinen Vorstellungen als Erwachsener (...) und denen der Kinder bewusst wahrnehmen und nachvollziehen zu können. Denn erst aus der Kenntnis der Differenz zwischen kindlichen und eigenen Deutungen lassen sich pädagogisch verantwortbare Sinndeutungen vornehmen“ (Scholz 1996, S. 36).

Darüber hinaus ermöglicht die Rekonstruktion der peerzentrierten Passagen nicht nur, etwas über die Interaktions- und Spielpraxis der Kinder herauszufinden, sondern auch zu ihren atheoretischen Wissensbeständen und kollektiven Erfahrungsräumen vorzudringen (vgl. Nentwig-Gesemann 2010 in Anlehnung an Mannheim 1980). Doch dies geschieht hier bewusst in der Einbettung in ein pädagogisches Feld. Die Pädagogin ist Teil des Ganzen. Deshalb wird hier nicht „Kinderkultur“ als solche erforscht, sondern die Facetten von Gleichaltrigen-Interaktionen innerhalb eines pädagogischen Feldes. Die komparative Analyse kann damit auch aufzeigen, inwiefern pädagogische Handlungsweisen des Erwachsenen das Potenzial der Gleichaltrigengruppe unterstützen, d. h. konkret, ob und inwiefern die pädagogische Fachkraft dazu beitragen kann, Interaktions- und Spielprozesse aufrechtzuerhalten (siehe hierzu Kapitel 4.3). Beide Formen werden in dieser Arbeit als wichtige Bestandteile einer Didaktik der frühen Kindheit untersucht und erhalten somit gleichermaßen Beachtung.

„Bei der Entwicklung von Theorien geht es darum, die Hinwendung vom Besonderen zum Allgemeinen oder besser: die Suche nach sich im Einzelfall dokumentierenden Verweisen auf allgemeine Regeln und Strukturen – auf ‚Typisches‘ – zu vollziehen, um damit wiederum auch das Einzigartige und Besondere von Einzelfällen beschreiben und erklären zu können“ (Nentwig-Gesemann 2007, S. 277).

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage, wie Spiel- und Interaktionsprozesse entstehen und wie diese von den Kindern gestaltet und aufrechterhalten werden. Anlehnend an die Studie von Nentwig-Gesemann (2010) zur Kinderspielkultur, wird dann von einer Spielsituation ausgegangen,

„wenn im Sinne von Goffman (1973, 20ff.) eine ‚zentrierte Versammlung‘ entsteht, deren zentrales Merkmal ein geteiltes ‚spontanes Engagement‘ ist, das dem Spielen einen Rahmen umlegt, innerhalb dessen es zu einer Zentrierung der Aufmerksamkeit, zu einer erhöhten interaktiven Dichte, zur (zumindest temporären) Ausprägung eines ‚Wirkungsgefühls‘, zu ‚Euphorie‘ und Leidenschaft kommt“ (Nentwig-Gesemann 2010, S. 30).

Die Beziehungen nach außen sind in diesen Spielbegegnungen dadurch geprägt, dass die „Regeln der Irrelevanz“ mühelos wirksam werden und lediglich das in den Spielrahmen integriert wird, was für die aktuelle Spielsituation und -gruppe „Sinn macht“ (vgl. ebd., S. 30).

Hierzu werden vor allem Fokussierungsakte analysiert, die sich durch eine besonders ausgeprägte Selbstläufigkeit, hohe Engagiertheit und interaktive Dichte auszeichnen (vgl. Nentwig-Gesemann 2002; Nentwig-Gesemann & Klar 2002).

Um der Forschungsfrage nachzugehen, wird auf ethnographische Beobachtungen zurückgegriffen, die an einer vergitterten „Höhle“ dokumentiert wurden. Es handelt sich bei dieser Höhle nicht um einen natürlich entstandenen Hohlraum, sondern um einen ehemaligen Bunker, der etwa fünf Meter tief ist. Die Försterei hat sich dafür entschieden, den Bunker mit einem Gitter zu verschließen, um so weit wie möglich Gefahrensituationen auszuschließen. Da er von den Kindern als Höhle und nicht als Bunker wahrgenommen wird, wird er auch hier im Folgenden als „Höhle“ adressiert. Ein erster Hinweis auf die Bedeutsamkeit des Ortes war die unterschiedliche Wahrnehmung der „Höhle“ durch die Kinder und die Erwachsenen: Während in der ganzen Feldforschungsphase kein Erwachsener (der nicht zur Lernwerkstatt Natur gehörte) beobachtet werden konnte, den es zu der „vergitterten Höhle“ zog,³⁴ verging in der ersten Projektphase selten eine Woche, in der diese nicht die Aufmerksamkeit der Kinder erregte, wenn sie sich in diesem Waldstück aufhielten – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Dies schien ein Hinweis zu sein, dass an der „Höhle“ Einblicke in die Kinderkultur gewonnen werden könnten, vor allem in die Art und Weise, wie Kinder sich von Orten anziehen und ergreifen lassen und den Ort dann zum Ausgangspunkt ihrer Spiel- und Interaktionsprozesse machen. Die jeweilige Entdeckung der Höhle durch ein Kind oder eine Gruppe von Kindern eignet sich besonders gut, um der Frage nachzugehen, *wie* Spiel- und Interaktionsprozesse innerhalb Peergroups entstehen. Häufig konnte der Moment, in dem die Höhle von den Kindern entdeckt wurde, direkt beobachtet und dokumentiert werden; in anderen Fällen wurde die Beobachtung aufgenommen, sobald die Entdeckung der Höhle durch die Kinder registriert wurde. Einige Beobachtungssequenzen aus diesem Kapitel beziehen sich darüber hinaus auch auf Dachsbauten und andere natürlich entstandene Hohlräume im Wald.

Der Zugang mag an die Studie von Martha und Hans Muchow erinnern, die zwar den Lebensraum des Großstadtkindes untersucht haben, der es aber auch darum ging, „die subjektiven Aneignungsvorgänge und die dabei stattfindende Umschaffung der vorgefundenen gesellschaftlichen Umwelt“ zu analysieren (Zinnecker 1998, S. 33). Dabei interessierten sie vor allem folgende Fragen: „Wie setzen sie sich mit der ihnen vorgegebenen Umwelt auseinander, wie eignen sie sich diese

³⁴ Es sei erwähnt, dass im Witthausbusch viele Spaziergänger unterwegs sind.

Welt an und wie schaffen sie diese im Prozeß der Aneignung zur ‚personalen Welt‘ (Stern) um?“ (ebd., S. 33).

„Es geht Martha und Hans Muchow neben der Hervorhebung der aktiven Seite von Weltbewältigung durch die Subjekte auch um das ‚richtige Sehen des spezifischen totalen Lebensvollzuges‘. (...) Der Forscher nimmt die persönliche, handlungsleitende Weltperspektive der Subjekte ernst und macht sie zum Ausgangspunkt und zum letztlichen Ziel der Untersuchung. Der Forscher unterstellt, daß der Untersuchende aus einer (sinnvollen) Gesamtperspektive heraus handelt und seine personale Welt gestaltet. Der Praxisbezug dieser Art Forschung ist, wie gesagt, ein pädagogischer. Sie möchte Müttern, Lehrern, Fürsorgern die geistige Welt ihres Gegenübers erschließen, damit diese – den individuellen Modus der Weltbewältigung des anderen kennend – zu einer sinnvollen Verständigung mit dem Hilfsbedürftigen gelangen. Die praktische Konsequenz aus dem Untersuchungsprogramm kann nur lauten, sich auf das Gegenüber qua verstehender Identifikation stärker einzustellen“ (Zinnecker 1998, S. 33 f.).

Diese Studie zeigt deutliche Parallelen im Forschungszugang auf. Auch hier geht es darum, kindliche Weltzugänge zu erforschen, zu erfahren, wie sich die Kinder die Welt im Modus des Spielens aneignen, und sie dabei als kompetente Akteure ihrer Entwicklung ernst zu nehmen. Im Zentrum steht jedoch die Frage, wie ein Spiel beginnt und wie es den Kindern gelingt, innerhalb eines Spiels Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten.

Auch wenn der Fokus der Auswertungen im nächsten Kapitel auf den Spiel- und Interaktionsprozessen der Kinder liegt, so darf nicht vergessen werden, dass die Kinder in diesen Situationen nicht unter sich sind, sondern dass es sich um Freispielszenen handelt, die von einer Pädagogin begleitet wurden, die zugleich auch Forscherin ist. In den Auszügen wird deutlich, dass die forschende Pädagogin in bestimmten Situationen ganz in der Beobachterrolle versinkt, in anderen Situationen von den Kindern in das Geschehen einbezogen wird oder aber sich selbst aktiv in die Situation einbringt – mal als Forscherin, die versucht zu verstehen und deshalb an bestimmten Stellen Nachfragen stellt, mal als Pädagogin, die dazu beitragen will, den Prozess aufrechtzuerhalten. Die Rolle der Pädagogin und ihre pädagogischen Handlungsweisen werden in Kapitel 4.3 analysiert.

Im folgenden empirischen Teil werden die ethnographischen Beobachtungen, die gleichzeitig die formulierende Interpretation darstellen, kursiv gedruckt und eingerückt, während die reflektierenden Interpretationen der Sequenzen (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3.2.7) in normaler Schrift folgen.

4.1.1 Ein Spielprozess entsteht

Im Folgenden werden drei Beispiele analysiert, in denen es Kindern gelungen ist, einen Spielprozess zu entwickeln und aufrechtzuerhalten. Dabei wird der Frage nachgegangen, was konkret dazu beigetragen hat, das Spiel zum Laufen zu bringen. Wie die Beobachtungen zeigen, ist ein wesentliches Merkmal der Entstehung von Spielprozessen die Herstellung geteilter Aufmerksamkeit, über die ein gemeinsamer Gegenstandsbezug entwickelt werden kann. Aber auch das Aushandeln eines Spielthemas ist für einen gemeinsamen Spielprozess von großer Bedeutung.

4.1.1.1 Interesse wird geweckt – Die „Höhle“

In den folgenden Beispielen wird das Interesse der Kinder durch die „Höhle“ geweckt. Ein Kind wird darauf aufmerksam und zieht auch das Interesse der anderen Kinder auf dieses Phänomen. Es gelingt den Kindern, geteilte Aufmerksamkeit herzustellen. Dies ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass ein Spielprozess entstehen kann.

Die mitgebrachten Materialien werden in den Bollerwagen gepackt, um zurück in die Lernwerkstatt aufzubrechen. Ich sehe vom Bach aus, dass Phil, Julian, Katja, Yasin, Sabrina und Finja auf dem Weg nach unten die Höhle entdecken, und gehe sofort zu ihnen. Phil schaut mich an und teilt mir mit: „Wir haben einen Bär entdeckt! Oder einen Fuchs oder einen Wolf!“

Die Aufmerksamkeit der Kinder wird auf die Höhle gezogen, sie hocken davor und schauen hinein. Geteilte Aufmerksamkeit wird hergestellt. Phil konstituiert darüber hinaus eine Gruppe durch die Art und Weise, wie er der Pädagogin die Entdeckung mitteilt („Wir haben ... entdeckt.“). Da er nach seiner Aussage über die Entdeckung eines Bären zwei weitere Möglichkeiten anführt, welches Tier in der Höhle wohnen könnte, öffnet sich ein Möglichkeitsraum, um mit der Gruppe gemeinsam in einen Diskurs zu treten. Hier dokumentiert sich die Orientierung der Kinder, das Thema von Beginn an mit der gesamten Gruppe zu entwickeln. Indem zunächst verbal-sprachlich eine Gruppe konstituiert wird, wird ein potenzieller Rahmen für das gemeinsame und interaktiv geteilte Spiel formuliert.

Julian ergänzt: „Wir haben ein Bärenknurren gehört! Und ich hab die Ohren gesehen.“

Indem Julian ergänzt, sie hätten ein Bärenknurren gehört und er habe die Ohren gesehen, validiert er zum einen die Konstituierung einer Gruppe und formuliert zum anderen das Wissen als geteiltes Wissen. Die Entdeckung wird konkretisiert bzw. wird – nachdem zunächst die Erfahrung des Entdeckens im Zentrum stand – nun auch die Entdeckung selbst fokussiert: Entdecken bedeutet auch, etwas aufzudecken, das man vorher nicht gesehen hat. So wird der Bär plötzlich hörbar (für die Gruppe) und sehbar (für einzelne) und dadurch auch identifizierbar. Es werden kleine Phänomene herangezogen (ein Ohr wird gesehen, ein Knurren gehört), um die Entdeckung des großen Phänomens (Bär) zu belegen. Vielleicht werden diese auch als „Beweis“ für die Pädagogin – die Erwachsene – formuliert. Die Gruppe hat einen gemeinsamen Rahmen für ihr Spiel und zugleich sich als Gruppe gefunden.

Katja fragt nun in die Runde: „Wann kommt der Bär endlich raus?“ Als keiner antwortet, fordert sie den Bären auf, aus seiner Höhle herauszutreten: „Bär!“ Noch einmal: „Bär! Komm raus!“ Als dies jedoch nicht geschieht, äußert sie: „Ich hasse Bären!“ Ich bin irritiert über ihre Aussage und frage nach: „Warum hasst du denn Bären?“ In ihrer Gestik, Mimik und in ihrem Tonfall ist mehr Ärger als Hass zu erkennen. Katja antwortet mit einer etwas enttäuschten Stimme: „Weil der kommt nicht!“

Indem Katja den Bären direkt anspricht, personifiziert sie ihn. Aus einem Bären wird nun der Bär, den sie offensiv herausfordert und sich damit hier als mutiges Gruppenmitglied aufführt. Nach dem Entdecken als Beginn der ‚Geschichte‘ folgt nun also die Aufforderung zur Interaktion: Es muss etwas geschehen, damit die Geschichte ihren Verlauf nehmen kann. Katja nimmt den Fortgang der Geschichte aktiv in die Hand; dies könnte ein wichtiger Schritt sein, um eine Handlungssituation zu entfalten. Mit ihrer Aussage, dass sie Bären „hasse“, und ihren gestisch-mimisch Ausdruck von Ärger steuert sie ein starkes Gefühl zu der Geschichte bzw. Spielszenarie bei – wie es zu spannenden Geschichten gehört. Der Bär wird von ihr zum ‚Showdown‘ aufgefordert, sie ‚denkt‘ und spielt sich damit hier auf einer performativen Ebene in die Rolle der mutigen Heldin einer Geschichte ein, die emotional stark involviert ist (das muss man sein, um die Konfrontation mit einem Bären herauszufordern). Durch das kurze Gespräch mit der Erwachsenen, also den erwachsenenzentrierten Diskurs, wird Katja zu einer expliziten Erklärung für ihr Gefühl herausgefordert: Sie hasst ihn, weil er nicht kommt, weil er ‚nicht

mitspielt'. Für die Kinder untereinander ist es nicht erklärungsbedürftig, warum Katja den Bären hasst, es gehört zur Entfaltung des Spiels wie selbstverständlich dazu. Die Kinder brauchen den Bären als fiktiven, aber eben doch real möglichen ‚Mitspieler‘ in ihrem Spiel und ‚sehnen‘ sich deshalb nach seiner Gegenwart.

Ich sehe, wie Mehmed ein kleines Loch über der Höhle entdeckt, er sagt leise in die Runde: „Da ist ein Loch, da ist dunkel!“ Ich finde es interessant, dass seine Aufmerksamkeit dem kleinen Loch gewidmet ist und nicht der Höhle.

Die anderen Kinder schauen kurz hin.

In Mehmeds Versuch, die Aufmerksamkeit auf ein kleines Loch über der Höhle zu lenken, dokumentiert sich ebenfalls das Bemühen um geteilte Aufmerksamkeit: Auch er versucht aktiv, den Bären in der Höhle zu entdecken, jedoch ist es in der Höhle „dunkel“. Wenn es in der Höhle dunkel ist, kann dies auch bedeuten, dass der Bär nicht da bzw. weggegangen ist, so wie auch Erwachsene das Licht löschen, wenn sie das Haus verlassen:

Nun vermutet Phil: „Vielleicht ist der Bär gerade einkaufen gegangen.“ Ich frage spontan: „Gehen Bären auch einkaufen?“ Phil schaut erfreut: „Vielleicht haben die auch eine Kasse darin.“

Phils Vermutung, der Bär sei vielleicht „einkaufen“ gegangen, knüpft an Mehmeds Aussage an, dass der Bär nicht da sei. Die Kinder stellen ko-konstruktiv eine in sich plausible Geschichte bzw. Spielszenerie her, von der sie sich auch durch die ‚ungläubige‘ bzw. kritische Nachfrage der Erwachsenen nicht abbringen lassen. Sie verknüpfen Elemente des Realen, die sie aus ihrem eigenen Alltag kennen, mit Ideen und Fantasien und entwickeln daraus eine Geschichte bzw. ein Spiel mit Szenerien und Handlungsmöglichkeiten. Die Kinder behaupten hier ihre ‚Spielrahmung‘ gegenüber der Erwachsenen, deren Frage darauf gezielt hatte, ob es ‚wahr‘ sein könne, dass Bären einkaufen. Mit der ‚Kasse‘, die Bären haben, validieren³⁵ und bestätigen die Kinder nicht etwa ihre Behauptung, dass Bären einkaufen und zur Kasse gehen, wohl aber *ihre* Rahmung der Szenerie als *Spielszenerie*.

³⁵ Der Begriff der Validierung wird in dieser Arbeit im Rahmen der Auswertung mit der Dokumentarischen Methode eingesetzt. Wenn etwas validiert wird, kann man davon ausgehen, dass sich die erforschten Akteure in einem geteilten, konjunktiven Rahmen bewegen. Eine Validierung kann also auch als eine Zustimmung zu einer Orientierung gelesen werden.

Nach mehrmaligem Rufen der anderen Kinder und Erzieherinnen gehen wir nach unten, um gemeinsam ins Glashaus zurückzukehren.“

Die Kinder müssen ihre Überlegungen an der Höhle unterbrechen. Dies ist auf die Strukturen des Alltags zurückzuführen. Das Spiel an der Höhle wird jedoch am nächsten Tag wieder aufgegriffen.

Das Spiel beginnt mit der Wahrnehmung bzw. Bezeichnung des Bunkers als Höhle. Der Bunker erinnert durch seine Form und Beschaffenheit tatsächlich an eine Höhle und wird von den Kindern als solche wahrgenommen bzw. bezeichnet: Indem sie ihn „Höhle“ nennen, wird er zur Höhle. Der Eingang wirkt von außen wie ein Loch im Erdboden, es ist keinerlei von Menschenhand gebaute Struktur zu erkennen. Nur das Gitter scheint von Menschen gemacht zu sein.

Es gehört zum kulturellen Wissen der Kinder, dass bestimmte Tiere sich in Höhlen oder Erdgruben zurückziehen. Die spontane Idee eines Kindes, einen Bären, einen Fuchs oder einen Wolf entdeckt zu haben, trägt zu dem Spielbeginn bei. Zentral für die Kinder ist hier, dass sie etwas bzw. ein Tier entdeckt haben. Was sie entdeckt haben, wissen sie noch gar nicht, bzw. wäre das Spiel nicht so spannend, wenn dies sofort ‚klar‘ wäre. Julian geht direkt auf die spontane Idee von Phil ein, konkretisiert die Entdeckung und steigt somit in das Spiel ein, so wie auch die anderen Kinder.

So ist ein kollektiver Spielbeginn geschaffen, der auf gemeinsamem Vorwissen (bestimmte Tiere leben in Höhlen), einem spontanen, aktionistischen Element eines Kindes („Wir haben einen Bär entdeckt!“) und dem Aufgreifen der Idee durch andere Kinder sowie auf konjunktivem Wissen beruht. Das konjunktive Wissen der Kinder besteht in diesem Fall darin, dass sie wissen, dass etwas Unbestimmtes zu etwas Bestimmtem werden kann, indem man es (performativ) benennt: Der Bunker wird für die Kinder wie selbstverständlich zur Höhle, indem sie ihn performativ so benennen. Darin dokumentiert sich ihr Wissen, dass man eine ‚spielerische‘ Rahmung für etwas finden kann, das man ‚real‘ vorfindet, und dass man dies in der Peergruppe nicht erklären muss, wohl aber einem Erwachsenen.

4.1.1.2 Aushandeln des Spielthemas

Der Vergleich mit einer weiteren Entdeckungsszene der Höhle von einer anderen Kindergartengruppe zeigt, dass das Aushandeln des gemeinsamen Spielthemas

bzw. das Sich-aufeinander-Einspielen auf verschiedenen Ebenen erfolgen kann. Während in dem vorherigen Beispiel ziemlich schnell ausgehandelt wurde, dass in der Höhle ein Bär lebt, und dies zunächst das gemeinsame Thema ist, auf das weitere Interaktionen ausgerichtet wurden, wird in dem folgenden Beispiel der dunkle Freiraum der Höhle genutzt, um ihn mit Gedanken und Fantasien zu füllen. Hier steht der Aspekt im Vordergrund, dass die Höhle etwas verbirgt und eben nicht zeigt:

Gerade im Wald angekommen, laufen einige Kinder zur Höhle. Ich schließe mich ihnen an. Nias, Johanna und Moritz hängen sich mit dem ganzen Körper über das Gitter und schauen hinein. Nias vermutet: „Ich kann ein Auge erkennen.“ Ich zeige Interesse: „Wo denn?“, und komme dichter ans Gitter heran, um in die Höhle schauen zu können. Nias antwortet: „Lass mich mal sehen.“ Nun ruft ein anderes Kind: „Da liegt ein Flummi!“ Johanna: „Da liegt echt was drin! Oh, ich geh mal lieber zurück, nachher beißt der mich noch. Oder vielleicht auch ein Babywolf.“ Nias: „Das sieht so aus, als wär da so ein Pferd im Boden und bewegt sich gar nicht.“ Ich schaue in die Höhle hinein. „Echt?“ Nias: „Hier kann man das sehen.“ Johanna wiederholt: „Hier liegt echt was drin“, und legt die Betonung dabei auf das „echt“.

Die Höhle wird zum Ausgangsort des Fantasierens. Die spontane Reaktion eines Kindes („Ich kann ein Auge erkennen“) und das Interesse der Pädagogin, das zum einen an ihrer Nachfrage („Wo denn?“), aber vor allem daran, dass sie näher an die Höhle herantritt, deutlich wird, lädt die anderen Kinder dazu ein, ebenfalls zu äußern, was für sie in der Höhle sichtbar ist. Es entsteht große Spannung, indem jeder einbringt, was er sieht. Dabei geht es hier nicht darum, sich von Anfang an auf eine „Entdeckung“ zu einigen, sondern möglichst viel zu entdecken (ein Auge, einen Flummi, einen Babywolf, ein Pferd). Es bleibt offen, was oder wer sich in der Höhle befindet, aber gerade das macht in diesem Fall den Beginn des Spielprozesses aus und erzeugt Spannung. Zentral ist, dass die Kinder sich auch hier auf einen gemeinsamen Modus ‚einspielen‘, an dem sich alle beteiligen. Die Frage der Pädagogin („Echt?“) wird von den Kindern aufgegriffen. In ihren Kommentaren „Hier kann man das sehen“ und „Hier liegt *echt* was drin“ dokumentiert sich der Versuch der Kinder, die Pädagogin zu überzeugen und sie für das Spiel zu gewinnen.

Es kommen immer mehr Kinder hinzu. Luca äußert: „Schade, dass ich nicht da rein kann.“ Johanna: „Vielleicht ist dieses Ding ja tot.“ Nias: „Kann sein.“ Moritz: „Warte mal, ich seh da was Weißes!“ Johanna: „Ich kann da auch was Weißes sehen! Da seh ich ...“ Moritz unterbricht sie: „So ein weißer Punkt.“ Johanna ergänzt: „... so grau. Hey! Es sieht so aus, als säß' der Fuchs auf diesem Ding, was auf dem Boden liegt.“ Nias: „Ich glaub, da liegt ein Wolf auf irgend so was drauf. Glaub ich.“ Moritz: „Ich hab da irgendetwas Langes gesehen.“ Johanna: „Da ist so was Graues, so ein graues Tier irgendwie.“ Nias: „Boah! Ich hab den Wolf, ich hab den Fuchs, ich hab 'n Wolf gesehen!“ Johanna: „Zeig mal!“ Sie geht dichter ans Gitter heran und bestätigt dann: „Ja, da ist der Wolf! Da ist ein Wolf!“ Moritz sagt: „Hab ich auch gesehen!“, und nickt dabei mit dem Kopf.

Während in der Eingangsphase jedes Kind etwas anderes „sieht“ und als Idee einbringt, beginnen sie nun, sich bezüglich dessen, was sie sehen, miteinander abzustimmen. Nachdem Moritz einbringt, etwas Weißes gesehen zu haben, wird dies zum Ausgangspunkt für weitere Entdeckungen. Auch Johanna kann etwas Weißes sehen, und das Weiße wird von Moritz zu einem weißen Punkt spezifiziert. Johannas Ergänzung, es wäre grau, ist durchaus noch passend, denn die Farben Weiß und Grau liegen sehr nah beieinander. Ihre weitere Äußerung, da säße ein Fuchs, scheint jedoch farblich nicht mehr ins Bild zu passen. Damit die Geschichte aber weiterhin plausibel bleibt, bringt Nias intuitiv ein, es sei ein Wolf (kein Fuchs). Ein Wolf passt farblich wiederum zum zuvor Gesehenen. Johanna scheint mit der Abwandlung einverstanden zu sein, denn auch sie sieht nun „so ein graues Tier“. Nias erzeugt nun den Höhepunkt, indem er behauptet, den Wolf gesehen zu haben. Interessanterweise kommt durch seinen Versprecher die „stille Verhandlung“ noch einmal zum Ausdruck: Er habe „den Wolf, den Fuchs, den Wolf gesehen!“ Johanna bestätigt nun endgültig, dass es sich um einen Wolf handeln muss, indem auch sie vorgibt, den Wolf gesehen zu haben, und dies mit Nachdruck wiederholt. Moritz schließt sich an: Auch er habe den Wolf gesehen. Die Entdeckung scheint damit festzustehen und von den Kindern validiert zu werden. Die Kinder bewegen sich in einem geteilten, konjunktiven Rahmen.

Ich frage nach: „Ihr habt einen Wolf gesehen? Ist der denn groß?“ Johanna: „Nee, wenn der liegt, ist der nicht so groß.“ Ich wiederhole Johannes Aussa-

ge: „Ach, der Wolf liegt?“ Johanna: „Jahaa.“ Lina unterstützt das Gesagte mit einem weiteren Argument: „Der bewegt sich ja auch gar nicht.“

Während die Kinder sich im Konjunktiven der gemeinsam hergestellten Spielrahmung bewegen, um die Geschichte weiterzuentwickeln, befindet sich die Pädagogin auf einer anderen Ebene. Ihre Art, an der Situation teilzuhaben, besteht vor allem darin, Fragen zu stellen, die auf explizites Wissen der Kinder abzielen, auf ‚reales‘ Wissen über Wölfe bzw. den Wolf in der Höhle. In dieser Form der Interaktion dokumentiert sich auch, dass es die Geschichte der Kinder ist und die Pädagogin hier nicht selbstverständlich ‚verstehende‘ Mitspielerin (im Konjunktiven) ist, sondern über den Diskurs auf einer kommunikativen Ebene um Verständigung bemüht ist.

Nias: „Ey! Dieses Weiße da, das ist 'ne Tatze! Eine Tatze! Das sieht aus wie eine Tatze von einem Eisbär!“ Diese Äußerung überrascht mich sehr: „Eine Tatze von einem Eisbär?“ Nias antwortet: „Da waren wirklich Krallen!“

Moritz: „Da ist ein Ball!“

Nachdem die Kinder sich darauf verständigt hatten, einen Wolf in der Höhle zu sehen, wird diese Festlegung von Nias wieder geöffnet. Er bleibt zwar dabei, dass etwas Weißes in der Höhle sei, behauptet nun jedoch, es sei die Tatze eines Eisbären. Nias öffnet also den Deutungshorizont wieder, und hier wird deutlich, dass im Fokus der Kinder in Bezug auf dieses Spiel nicht steht, etwas ‚sicher‘ zu wissen (was der Erwachsenen wichtig zu sein scheint), sondern der Fantasie freien Lauf zu lassen, nach möglichen Antworten zu suchen und die anderen an dieser ‚Gedankenreise‘ zu beteiligen. Der Unterschied zwischen den gegenseitigen Reaktionen der Kinder auf ihre Äußerungen und der Reaktion der Pädagogin auf die Äußerungen der Kinder weist darauf hin, dass die Pädagogin die impliziten Regeln bzw. den Sinn des Spiels in der Situation nicht erfasst. Ihre Nachfrage bringt vor allem durch die Intonation ihrer Stimme Zweifel zum Ausdruck. Nias bemerkt ihre Zweifel und versucht sie durch das „wirklich“ von seiner Äußerung zu überzeugen. In Moritz‘ Reaktion hingegen dokumentiert sich, dass er auf Nias intuitiv eingeht. Er hat verstanden, dass das Spielfeld wieder für neue Fantasien eröffnet wurde, und nutzt dies, um auch selbst etwas Neues einzubringen.

Nias: „Jetzt hab ich den Wolf wirklich gesehen, ich hab den ganzen Wolf gesehen!“ Johanna, zu mir gerichtet: „Du, da ist wirklich ein Tier drin!“ Nias: „Ich hab den ganzen Wolf gesehen!“

Es scheint, als hätte Nias die Verwirrung der Pädagogin wahrgenommen und versuche, zu der gemeinsamen Vereinbarung – mit der auch die Pädagogin einverstanden zu sein schien – zurückzukehren. Dies zeigt sich erneut darin, dass zweimal das Wort „wirklich“ auftaucht, einmal wird es von Nias genutzt und dann unterstützend auch von Johanna. Was also für die Kinder untereinander selbstverständlich ist (im Modus des Spielens ist ein Wolf bzw. irgendetwas in der Höhle), muss der Erwachsenen gegenüber, die die Szenerie anders rahmt – nämlich als Erforschung des ‚Wahren‘ und ‚Realen‘ – betont werden.

Nach einem Moment ergänzt Nias: „Ah, und jetzt hab ich von dem Eisbär auch den Kopf gesehen! Ein halber. (Kurze Pause.) Ein Viertel.“ Moritz: „Ich glaub, von den beiden Tierchen ist da unten das Tote versteckt. Da hat so ’n Mensch den Graben versteckt.“ Ich bin irritiert: „Wie? Das hab ich nicht verstanden.“ Moritz: „Vielleicht sind das Tiere, die beim Mensch so ein Grab haben, das offen ist.“ Ich frage nach: „Ach, meinst du, das ist ein offenes Grab für Tiere?“ Moritz nickt. Nias: „Da war so ein Auge und das war auf.“ Moritz: „Oder das ist ’ne Libelle.“ Johanna: „Nein, Moritz!“ Luca: „Ich hab was schlankes Weißes gesehen.“ Johanna: „Ich will unbedingt in die Höhle!“

Die Kinder greifen nun ihren Modus wieder auf und bringen weiter ihre Fantasien zum Ausdruck, die Pädagogin stellt hingegen weiterhin Fragen, in denen es um Theoretisierungen und Erklärungen geht. Die beiden Rahmungen, die kollektive und konjunktiv geteilte Rahmung der Kinder einerseits und die ‚pädagogische‘ (Fremd-)Rahmung der Erwachsenen andererseits, treffen hier aufeinander. Sie agieren nicht in einem geteilten Orientierungsrahmen. Den Kindern gelingt es trotz der Fragen der Pädagogin, die durchaus stören und den Fluss unterbrechen könnten, ihr Spiel aufrechtzuerhalten.

Zusammenfassende Interpretation

Auch hier findet ein impliziter Aushandlungs- und Verständigungsprozess zwischen den Kindern statt. Die implizite Aushandlung besagt, dass in einer dunklen

Höhle alles gesehen werden kann bzw. dass durch performative Akte, die Benennung von etwas, diese Realität gewinnt, wobei es hier um eine spielerische Realität für die Kinder geht – nicht Realität im Sinne des Erwachsenen. Die Kinder gehen in eingespielter, habitueller Form gegenseitig aufeinander ein, unterstützen sich, indem sie sich bestätigen, Weiteres hinzufügen, das zum vorher Gesagten passt, oder auch neue Entdeckungen einbringen und dadurch das Spiel noch aufregender machen. Die Gruppe scheint sich schnell einig zu sein, worum es geht. Sie spielen und stimmen sich aufeinander ein. Dabei finden sie zu einer Übereinstimmung, ohne sich kommunikativ erst „einigen“ zu müssen.

Die Rahmung der Kinder ist eine andere als die Rahmung der Pädagogin. Die Fantasien und Behauptungen der Kinder irritieren sie, passen nicht in „ihren Rahmen“, der zwar Fantasien zulässt, da in einer dunklen Höhle vieles vermutet werden kann, der aber anscheinend gesprengt wird, wenn so viel Verschiedenes gleichzeitig in der Höhle gesehen wird. Ihre Irritation wird den Kindern durch ihre Nachfragen widerspiegelt. Deren Äußerungen der Pädagogin gegenüber („Hier liegt *echt* was drin!“, „Du, da ist *wirklich* ein Tier drin.“, oder: „Da waren *wirklich* Krallen.“) zeigen den Versuch der Kinder, sich einerseits auf die Rahmung der Pädagogin einzulassen und sie zu überzeugen und andererseits an der eigenen Spielrahmung festzuhalten. Die Kinder befassen sich auf der Ebene des Fantasierens damit, was sich in der Höhle befinden könnte. Für sie bedeutet es offensichtlich einen besonderen Reiz, über dieses im wahrsten Sinne des Wortes im Dunklen liegende Geheimnis nachzudenken und ihre Ideen auszutauschen. Die Kinder stellen in Sekundenschnelle einen gemeinsamen Rahmen her, in dem der Spielprozess entstehen kann. Dies geschieht selbstläufig und intuitiv, es sind keine Verständigungsprozesse auf der Metaebene dafür notwendig. Dies zeigt sich in der Selbstverständlichkeit, mit der die Kinder in das gemeinsame Fantasienspiel eingestiegen sind. Sie folgen dabei konjunktiven Regeln, die der Pädagogin in der Situation nicht bekannt sind. Sie kommuniziert auf einer anderen – kommunikativen – Ebene mit den Kindern. Doch gerade der Bruch – die Kinder verstehen einander wie selbstverständlich, die Erwachsene ist bemüht, zu verstehen – macht deutlich, dass es hier zwei verschiedene Rahmungen gibt.

4.1.1.3 „Themen“ der Kinder führen zu einem Spielbeginn

Die folgenden Beispiele zeigen, dass auch „Themen“ der Kinder das Spielthema bestimmen. Dies sind zum einen konjunktive Themen, die für Erwachsene nicht immer ersichtlich sind; dies können aber auch offensichtliche Themen sein. In einem Fall wird beispielsweise deutlich, dass die Kinder aus aktuellem Anlass in ihrer kulturellen Umgebung intensiv mit Bären konfrontiert wurden: „Bruno der Bär“ sorgte im Sommer 2006 für großen Aufruhr, da er seit gut 170 Jahren der erste Braunbär in freier Wildbahn in Deutschland war. Überall war die Rede von ihm, in den Medien, in Gesprächen, und so griffen auch die Kinder dieses Thema auf, zu dem sie ganz offenbar einen aktuellen und ‚emotional aufgeladenen‘ Bezug herstellen konnten.

In der Lernwerkstatt angekommen, sprechen die Kinder über Bären, da zwei Tage zuvor „Bruno der Bär“ erschossen wurde. Im Wald angekommen, stürzen sich die Kinder auf die Höhle.

„Da ist der Bär drin! Guck, deshalb haben die hier ein Gitter drauf gemacht, damit er nicht raus kann!“ Ein Junge schlägt vor: „Lasst uns auf Bärensuche gehen!“ Die anderen Kinder gehen sofort auf den Vorschlag ein. Ein Spiel beginnt.

Dass es sich hier um ein konjunktiv geteiltes Wissen handelt, auf das die Kinder hier spontan und wie selbstverständlich zurückgreifen, dokumentiert sich nicht nur darin, dass die Benennung des Bunkers als Bärenhöhle erfolgt, sondern auch darin, dass alle Kinder sofort auf den Vorschlag eingehen, auf Bärensuche zu gehen. Sie bündeln ihre kollektive Aufmerksamkeit in diesem Moment auf etwas, das sie stark beschäftigt, da überall die Rede von „dem Bären“ ist. Die Aussage: „Da ist *der* Bär drin!“ (und nicht: „Da ist *ein* Bär drin!“) deutet ebenfalls darauf hin, dass nicht irgendein Bär, sondern ein bestimmter und klar identifizierbarer Bär gemeint ist, womöglich „Bruno“. Der aktuelle Bezug zu „Bruno“ könnte auch für die Aussage, das Gitter sei dafür da, „(...) damit *er* nicht raus kann!“ verantwortlich sein. Drei Wochen lang versuchten Jäger, den Bären zu fangen, bevor er schließlich erlegt wurde. Der Gedanke, das Gitter sei dafür da, den Bären einzusperren, legt den Gedanken nahe, ein Bär sei gefährlich. Hier dokumentiert sich auch ein Gewähr-Werden und Sich-Vergewissern der Kinder in Bezug auf die Fähigkeit des Menschen, existenzielle Bedrohungen (beispielsweise wilde Tiere)

zu bändigen und in den Griff zu bekommen. Die Menschen können sich der Gefahr bemächtigen und sie einsperren. Das Gitter, durch das man hinaus- und hineinsehen kann, hat dabei eine besondere Bedeutung: Die Gefahr kann so gebändigt und zugleich immer wieder ‚besichtigt‘ werden.

Die Initiative des Jungen, als Reaktion auf den Auslöser „Höhle“, auf Bärenjagd zu gehen, war erfolgreich. Die Kinder verbringen den ganzen Vormittag damit.

Wie ist der Spielprozess entstanden?

Die Kinder haben bereits ein Thema, das sie beschäftigt. Das Spiel aber beginnt mit einer spontanen (aktionistischen) Idee, dem Einfall eines Kindes: der Benennung des Bunkers als Bärenhöhle. Die anderen Kinder greifen dies auf und steigen in das Spiel ein – so ist ein kollektiver, aktionistischer und prozessoffener Spielbeginn geschaffen, der auf gemeinsamem Vorwissen (der Bär „Bruno“), konjunktivem Wissen (der Bunker wird wie selbstverständlich zur Höhle) und einem spontanen, aktionistischen Element eines Kindes beruht, das sofort in Form eines kollektiven Aktionismus aufgegriffen wird.

Konjunktive Themen

Es gibt auch Themen konjunktiver Art. Sie sind für Erwachsene nicht auf den ersten Blick offensichtlich oder nachvollziehbar. Doch Kinder untereinander scheinen gerade für diese Themen besonders empfänglich zu sein und das Spiel dafür zu nutzen, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Ein Thema konjunktiver Art, das sich durch viele der Höhlen-Geschichten zog, war das Thema Angst in Verbindung mit der existenziellen Bedrohung durch ein gefährliches Tier. Es scheint, als würde die Höhle den Kindern Raum geben, sich mit dem Thema zu beschäftigen, oder aber auch dieses Thema in ihnen hervorrufen:

Auf dem Weg von der Lernwerkstatt in den Wald erzählt mir Isa: „Die Sabrina hat Angst vor dem Bären, aber braucht sie ja gar nicht, die Höhle ist ja zu.“ Ich nicke.

Die Äußerung zeigt, dass Isa sich mit der Angst ihrer Freundin vor dem Bären beschäftigt, gleichzeitig äußert sie verbal, dass die Angst unbegründet sei, denn die Höhle sei ja vergittert. Vielleicht möchte Isa an dieser Stelle durch die Reaktion der Pädagogin herausfinden, ob tatsächlich eine Gefahr besteht. Das Nicken trägt dazu bei, ihre Annahme zu bestätigen, dass die Angst ihrer Freundin unbe-

gründet ist. Die Vergitterung der Höhle scheint auf der einen Seite die Angst zu bändigen, wie auch nachfolgende Aussage zeigt, doch gleichzeitig geht auch gerade durch das Gitter eine Gefahr von der Höhle aus: Warum sollte die Höhle vergittert sein, wenn sich nichts Gefährliches darin befände?

„Da ist der Bär drin! Guck, deshalb haben die hier ein Gitter drauf gemacht, damit er nicht raus kann!“

In den letzten beiden Äußerungen dokumentiert sich das konjunktive Wissen der Kinder, dass man Gitter unter anderem dafür einsetzt, um gefährliche Tiere einzusperren. Vielleicht stellen die Kinder aber auch gerade das Gefährliche an der Höhle heraus, da es Spannung in das Spiel hineinbringt und es aufregend hält. Das Gitter mit der Gefahr eines gefährlichen Tieres in Verbindung zu bringen und nicht etwa – wie Erwachsene – mit der Einsturzgefahr, ermöglicht zum einen die Entwicklung einer spannenden Geschichte und Spielszenarie, wie im Folgenden noch deutlich herausgearbeitet wird. Zum anderen erschaffen die Kinder durch die Inszenierung existenzieller Bedrohung durch ein gefährliches Tier einen Rahmen, um ein ganz grundlegendes anthropologisches Thema zu verarbeiten.

Fast in jeder dokumentierten Situation an der Höhle können solche Szenen gefunden werden. Folgend werden ein paar weitere Aussagen – aus dem Kontext gelöst – dargestellt, um zu zeigen, dass das Thema Angst bei verschiedenen Kindern und im Verlauf der Wochen immer wieder auftaucht:

Giuliana geht ein paar Schritte vom Gitter weg. Sie sagt: „Ich hab Angst vor dem Bären.“

Marielle: „Ich hab Angst vorm Bär.“ Sie hält sich an ihrer Erzieherin fest.

Anke: „Ich hab ein bisschen Schiss vor Bären.“

Die Kinder bringen in allen drei Fällen durch ihre verbalen Äußerungen explizit ihre Angst zum Ausdruck. Implizit enthalten ihre Äußerungen den Gedanken, ein Bär sei etwas Gefährliches.

Zu der sozialen Typisierung des Bären gehören an oberster Stelle seine Stärke und Gefährlichkeit:

„Braunbären gehörten in der historischen Zeit zu den gefürchtetsten Raubtieren in Europa. Gelegentliche Überfälle auf Personen mit gefährlichen und tödlichen Verletzungen wurden meist durch unbeabsichtigtes Erschrecken des Bären ausgelöst. Aber auch Einbrüche in abgelegene Schaf- und Rinderställe oder Bienenstöcke zum Beuteerwerb oder die Plünderung von Vorratslagern verliehen dem Bären die Aura eines gefährlichen, starken, unberechenbaren und gierigen Raubtieres. (...) Die Gefährlichkeit sowie

die Körperkräfte des größten und schwersten Raubtieres in Europa machten den Bären zum Symbol des Bösen bzw. der Sündhaftigkeit“ (Dittrich & Dittrich 2005, S. 44).

Es konnten hauptsächlich drei verschiedene Wege beobachtet werden, wie die Kinder mit dieser Angst umgehen:

Johanna ruft nun in die Höhle: „Komm raus, wenn du dich traust!“

Ein Weg ist es sich direkt der Angst zu stellen. Johanna zeigt ihre Angst nicht, unterstellt eher dem Tier, das in der Höhle lebt, es würde sich nicht trauen, sich zu zeigen. Sie fordert den Bären heraus. Ähnlich war es in Katjas Fall:

Katja ruft: „Bär! Bär! Komm raus! Ich hasse Bären!“

In beiden Szenen (aus verschiedenen Wochen) zeigt sich, wie die Mädchen hier auf einer performativen Ebene die Rolle der mutigen Heldin spielen, indem sie den Bären zum ‚Showdown‘ auffordern. Der erste Weg stellt also die direkte Konfrontation mit dem gefährlichen Tier dar. Schauen wir uns nun den zweiten Weg an:

Jana: „Ich hab ein Platsch gehört.“ Christa, die Erzieherin der Kinder, fragt nach: „Und jetzt kommt der?“ Jana: „Müsste. Ich hab was Blaues gesehen und es rauscht da drin.“ Joyce: „Und ich seh gerade, dass der Bär dadrauf steht auf dem Müll!“ Christa: „Aha.“ Sie schaut intensiver in die Höhle. Dann sagt sie: „Stimmt! Da hab ich ihn gerade laufen sehen“ Jana fragt aufgeregt: „Wirklich?“ Dann fragt sie mich schnell: „Hast du den aufgenommen?“ Ich antworte ihr: „Ich hab den nicht gesehen. Ich hab ihn verpasst.“ Marvin rennt runter. Auch Jana rennt nun runter. Sie schreien: „Hilfe!!! Da ist ein Bär drin!“

Die Kinder sitzen vor der Höhle und fantasieren, was sie darin alles sehen. Es scheint selbstverständlich zu sein, die verschiedensten Dinge in der Höhle zu sehen und zu hören, bis zu dem Moment, in dem die Erzieherin in das Fantasienspiel der Kinder einsteigt. Auch hier dokumentiert sich im Bruch das Konjunktive des Spielgeschehens: Solange die Kinder fantasieren, ist es für die beteiligten Kinder klar, dass es sich um ein Spiel handelt. Doch als auch die Erzieherin behauptet, den Bären gesehen zu haben, und somit intuitiv in das Spiel der Kinder einsteigt, zeigt sich eine besondere Aufregung bei den Kindern. Sie fragen nach, ob sie den Bären tatsächlich gesehen hat, während die Äußerungen der Peers einfach ange-

nommen und akzeptiert werden. Hierin dokumentiert sich, dass sie es nicht gewohnt sind, dass Erwachsene das kindliche Fantasienspiel mitspielen. Die Forscherin und Pädagogin, die als weitere erwachsene Person die Situation begleitet, wird sofort gefragt, ob sie den Bären aufgenommen und somit auch gesehen habe. Da sie behauptet, den Bären verpasst zu haben, lässt sie den Raum für das weitere Geschehen offen. Die Reaktion der Kinder, schreiend wegzulaufen, zeigt, dass sie der möglichen Gefahr ausweichen wollen und sich zumindest räumlich von der Gefahr distanzieren. Andererseits weist die Art und Weise ihres Davonlaufens – sie ziehen durch ihre lauten Hilferufe und auf einer performativen Ebene körperlich-gestisch besonders viel Aufmerksamkeit auf sich – darauf hin, dass die Flucht zum Spiel der Kinder gehört, nicht zuletzt um die Spannung aufrechtzuerhalten. Dies war jedoch nicht nur hier der Fall, als die Pädagoginnen in das Spiel der Kinder eingestiegen sind, sondern es konnte öfter beobachtet werden, wie Kinder schreiend von der Höhle wegliefen, nachdem sie behauptet hatten, darin würde ein gefährliches Tier leben.

Kevin und Philipp unterhalten sich (beide drei Jahre alt): Kevin: „Da ist die Bärenmama drin, die ist böse! Komm lass uns schnell runter!“ Philipp: „Ist die böse? Ja? Vielleicht will die uns beißen?“ Kevin: „Da gibt’s auch Babybären. Die sind lieb!“ Philipp: „Da ist ein Krokodil, der ist böse, der will beißen!“ Kevin: „Babykrokodile können nicht beißen. Die sind lieb.“ Philipp: „Komm wir gehen lieber runter!“ Die beiden laufen mit einem lauten „Ahhhhhhhhh!“ davon.

Wenn man die Aussagen der Jungen generalisiert, kann man davon ausgehen, dass sie die Vorstellung haben, „Babytiere“ seien lieb, während die ausgewachsenen Tiere böse seien. Sie vermischen an dieser Stelle ihre Erfahrungen aus einer menschlichen Familie mit ihren Vorstellungsbildern über eine Tierfamilie. Es existiert das kollektive Vorstellungsbild, ein Bär oder auch ein Krokodil seien böse, und es besteht parallel die Erfahrung, dass Babys harmlos sind, nicht böse sein können, einem nichts antun. Diese zwei Vorstellungen werden zusammengebracht, obwohl das Verhalten eines Menschenbabys nicht mit dem Verhalten eines Tierbabys gleichgesetzt werden kann. Die Vorstellung der Kinder, Tierbabys seien lieb, ist jedoch sicher nicht ausschließlich auf ihre unmittelbaren Erfahrungen mit Babys zurückzuführen. Vielmehr spielen auch kulturelle, medial – über Kinderbücher, Bilderbücher, Filme, Erzählungen – vermittelte Vorstellungen eine

Rolle. So gibt es zahlreiche Bilderbücher über Tiere, in denen das Verhalten der Tierbabys und Tierkinder sehr stark dem Verhalten von Menschenbabys und -kindern ähnelt. In dem Buch „Mein Bärenbuch“ von Helmut Spanner beispielsweise sind 22 kleine Bären abgebildet, die Dinge tun, die auch Kleinkinder tun. Dort ist unter anderem ein Bärenbaby mit einem Schnuller abgebildet, ein Bärenkind, das auf einem Rutschauto fährt, oder auch ein malendes Bärenkind.³⁶ Als am Ende des Dialogs nicht geklärt zu sein scheint, ob die Höhle nun von einem ausgewachsenen oder einem jungen Tier behaust wird, entscheiden die dreijährigen Jungen sich dafür, den Bereich der Höhle zu verlassen und schreiend den Hang hinunterzulaufen.

Der zweite Weg, mit der Angst umzugehen, besteht also darin, schreiend vor dem gefürchteten Tier wegzulaufen und sich in Sicherheit zu bringen. Hier wird das gefürchtete Tier also eher vermieden.

Der dritte Weg, mit der existentiellen Bedrohung durch ein gefährliches Tier umzugehen, liegt darin, selbst aktiv dafür Sorge zu tragen, dass das Tier eingefangen wird, z. B. durch den Bau einer Falle:

Es entsteht die Idee, aus dem Loch neben dem Bachlauf eine Wolfsfalle zu bauen. Luca, Levi und Moritz graben eine Verbindung zum Staubecken, denn sie wollen die Wolfsfalle mit Wasser fluten. Danach bedecken sie die Falle mit Stöcken. Moritz erklärt ihren Plan: „Wenn der Wolf heute Nacht zum Trinken kommt, fällt er da rein und ertrinkt.“

Indem die Kinder einen Plan entwerfen, wie sie den Wolf einfangen können, finden sie gleichzeitig aktiv einen Weg, mit der unterschweligen Angst umzugehen. Sie treten hier als kompetente Akteure auf, die das „Problem“ selbst in die Hand nehmen. Mithilfe der Falle möchten sie den Wolf ertränken und somit die Gefahr aus dem Weg räumen.

Die unterschiedlichen Gesichtsausdrücke und Tonlagen der Kinder ließen am ehesten darauf zurückschließen, ob die Angst in der jeweiligen Situation nur performativ gespielt war, beispielsweise um Spannung ins Spiel zu bringen, oder aber tatsächlich Emotionen zum Ausdruck gebracht wurden. Es scheint, als könn-

³⁶ Weitere Bilderbücher, in denen Bärenfamilien Menschenfamilien ähneln, sind unter anderem: „Du und ich, kleiner Bär“ von Martin Waddell und Barbara Firth, „Im Bärenhaus“ von Gerda Muller und „Familie Braun“ von Ida Bohatta.

ten die Kinder untereinander viel deutlicher erkennen, wann die Angst ernst ist und wann sie nur gespielt wird. Beeindruckend war, dass die Kinder selbst Wege fanden, ihre Emotionen zu regulieren, wenn die Spannung als zu hoch empfunden wurde. Dies ist besonders gut in der folgenden Szene erkennbar:

Anke, Philip und ich sitzen oberhalb der Höhle. Es ist ein Geräusch in der Ferne zu hören. Anke: „Habt ihr das Geräusch gehört? Da ist ein Bär!“ Philip: „Da sind zwei Bären! Einer von da und einer von da.“ Er zeigt in zwei entgegengesetzte Richtungen. Anke schaut mich an: „Hast du das gehört?“ Ich antworte ihr, dass ich ein Geräusch gehört habe, aber es nicht zuordnen könne. Philip schaut nun etwas verunsichert. Dann sagt er: „Die haben den schon totgeschossen!“ Anke fragt nach: „Wen?“ Philip antwortet: „Den Bären aus Bayern!“ Anke meint, dass man dann bestimmt noch Spuren von dem Bären im Wald finden könne.

Anke hört ein Geräusch und ordnet es sofort einem Bären zu. Philip greift ihren Gedanken auf und modifiziert ihn zu der Behauptung, da seien zwei Bären. Als Anke die Pädagogin fragt, ob auch sie das Geräusch gehört habe, und diese die Frage bejaht, scheint Philip verunsichert zu sein. Es scheint, als frage er sich nun, ob das Geräusch tatsächlich von einem Bären stamme. Daraufhin erklärt er, dass der Bär aus Bayern schon erschossen wurde. Was geschieht hier? Die Kinder bringen an dieser Stelle zwei Erfahrungszugänge zusammen. Ihre konkrete, sinnliche Erfahrung ist die, dass sie im Wald ein Geräusch hören, das sie dem Bären zuordnen. Diese Erfahrung scheint für sie beunruhigend zu sein. Nun wird an dieser Stelle die mediale Erfahrung herangezogen, die aus dem Wissen besteht, dass der Bär schon erschossen wurde, weshalb das Geräusch nicht von dem Bären stammen könne. Die Kinder verfügen also über die Fähigkeit, sich verschiedener Erfahrungszugänge zu bedienen, je nach Bedürfnis. An dieser Stelle ist es das mediale Wissen, das dazu beiträgt, mit dem Gefühl der Unsicherheit umzugehen, keine Angst aufkommen zu lassen. Es scheint ein Akt der Balance zu sein, genug Spannung aufkommen zu lassen, aber nicht so viel Spannung zu erzeugen, dass man von Angst überwältigt wird. In gewisser Weise inszenieren sie die aktuelle Bedrohung, um sie dann sogleich wieder für sich handhabbar und bewältigbar zu machen.

4.1.2 Der Spielprozess kommt nicht in Gang – Kontrastierende Beispiele

Im Folgenden werden zwei weitere Beispiele als Kontrast zu den drei Erstgenannten herangezogen. Zwar wurden die Kinder auch hier auf die Höhle aufmerksam, es gelang jedoch nicht, geteilte Aufmerksamkeit herzustellen. Dadurch ist es den Kindern nicht gelungen, einen gemeinsamen Spielprozess zu entwickeln.

4.1.2.1 Initiative für eine Spielidee wird nicht aufgegriffen

Folgendes Beispiel zeigt, dass das Entstehen von Spielprozessen mehr als lediglich einen interessanten Gegenstand oder Ort benötigt. Obwohl die Kinder auch hier für kurze Zeit geteilte Aufmerksamkeit herstellen und sich über die Höhle unterhalten, gelingt es ihnen im weiteren Verlauf nicht, über die Höhle hinaus ein gemeinsames Vorhaben zu entwickeln. Die Beispiele zeigen, wie der Versuch eines Kindes, eine Spielidee zu initiieren, scheitert. Die Situation wird von den anwesenden Kindern unterschiedlich gerahmt, es entsteht keine Schnittmenge, sodass kein gemeinsames Spielthema hergestellt werden kann.

Emma-Sophie und Lena sitzen an der Höhle. Lena fragt sich, ob Monster in der Höhle sind. Emma-Sophie schaut genauer hinein und stellt fest: „Nee, keine Monster. Stöcke und Mülltüten.“ Sie sagt zu Lena: „Guck mal richtig genau rein!“ Emma-Sophie sagt nun wütend: „Verschmutzung des Wald.“ Sie holt einen großen Stock, den sie in die Höhle steckt. Justin kommt hinzu und behauptet: „Da ist ein Auge.“ Emma-Sophie erklärt ihm, dass sei Quatsch, da sei nur Müll drin. Dann fragt sie ihre Freundin: „Warum rutschen wir nicht den Abhang runter?“ Lena antwortet: „Okay“ und die beiden wenden sich von der Höhle ab.

Einen Tag später macht Lena erneut auf die Höhle aufmerksam, indem sie mit Spannung in der Stimme mitteilt: „Hier ist 'ne Höhle!“ Doch Emma-Sophie zeigt kein Interesse. Sie sagt in einem gelangweilten Ton: „Hab ich schon gesehen.“ Nun scheint auch Lena ihr Interesse an der Höhle zu verlieren, denn sie geht zur Wurzel zurück, wo die beiden zuvor gegraben haben.

Für kurze Zeit scheint auch hier die Höhle das Interesse der Kinder zu wecken. Lenas spontane Äußerung, es könnten Monster in der Höhle sein, stellt die Initiative für einen Spielbeginn dar. Diese wird von Emma-Sophie jedoch nicht aufgegriffen. Stattdessen nimmt sie sachlich zur Kenntnis, was sich in der Höhle verbirgt: Mülltüten und Stöcke. Dies wird wahrgenommen und den anderen mitge-

teilt. Lena wird aufgefordert, „richtig“ in die Höhle hineinzuschauen. Ein weiterer Versuch wird von Justin unternommen, der ein Auge gesehen haben will. Auch ihn weist Emma-Sophie darauf hin, dass außer Müll nichts in der Höhle zu sehen sei, seine Initiative wird mit einem „Quatsch“ abgelehnt. Hier treffen zwei Rahmungen – eine reale und eine fantasievolle – aufeinander, die jedoch nicht in Einklang miteinander zu bringen sind. Es gibt keine Schnittmenge, da Emma-Sophie nicht bereit ist, sich auf Lenas und Justins Rahmung einzulassen.

Indem Emma-Sophie ihre Freundin fragt, ob sie den Abhang hinunterrutschen wollen, zeigt sie, dass sie sich nicht weiter für die Höhle interessiert. Ein erneuter Versuch Lenas am Folgetag weist darauf hin, dass sie die Höhle durchaus spannend findet. Da ihr Interesse aber von ihrer Freundin nicht geteilt wird, geht auch sie dem Phänomen der Höhle nicht weiter nach. Emma-Sophie ist nicht mit der vorgeschlagenen Spielidee in Resonanz gegangen.

4.1.2.2 Interaktionsprozess gerät ins Stocken

Das nächste Beispiel zeigt, wie es den Kindern zunächst gelingt, geteilte Aufmerksamkeit an der Höhle herzustellen, der Interaktionsprozess jedoch dann ins Stocken gerät. Das Kind, das die Aufmerksamkeit der anderen Kinder auf sich zieht, gibt eine Vermutung von sich, wer oder was sich in der Höhle befinden könnte, ohne jedoch den Raum für Diskussionen zu öffnen. Die Kinder tauschen keine Ideen aus, greifen keine Aussagen voneinander auf, um diese weiterzuverfolgen. Somit entsteht weder Selbstläufigkeit noch interaktive Dichte.

Gerade an unserer Stelle angekommen, entdeckt Lukas von Weitem die Gitterhöhle und vermutet einen Fuchs darin. Einige Kinder laufen sofort dorthin. Alle meinen nun, da wohne ein Fuchs drin. Lukas bestätigt: „Ich glaube, da wohnt ein Fuchs drin, und da ist ein Gitter, damit der nicht raus kann.“ Ein Kind fragt nun: „Warum soll denn da ein Fuchs drin sein? Wohnt da ein Fuchs?“ Niklas: „Oder jemand hat einfach das Gitter draufgeworfen.“ Die Kinder gehen auf die Äußerungen nicht ein. Sie verweilen noch kurz an der Höhle und klettern dann den Hang hinauf. Die Höhle wird im Laufe der Woche nicht weiter thematisiert.

Ein Junge macht die anderen Kinder auf die Höhle aufmerksam, diese zeigen auch sofort Interesse, indem sie zu dem Ort hinlaufen. Obwohl der Beginn der Szene den Eindruck macht, als könne sich hier ein spannender Spielprozess entwickeln,

nimmt der Verlauf doch eine andere Richtung ein. Die Kinder greifen die Aussage von Lukas auf, ein Fuchs würde in der Höhle wohnen, Lukas wiederum bestätigt seine Vermutung erneut. Der Versuch eines Kindes, mehr darüber herauszufinden, weshalb ein Fuchs in der Höhle sein sollte, wird von den anderen Kindern nicht aufgegriffen. Auf Niklas' Kommentar geht ebenfalls niemand ein. Der Versuch der zwei Kinder, den Interaktionsprozess aufrechtzuerhalten scheitert; die Kinder lassen sich nicht aufeinander ein, knüpfen nicht an jeweilige Redebeiträge an, dadurch gerät der Interaktionsprozess ins Stocken. Das Interesse an der Höhle lässt bald nach und dieses Thema wird auch im Verlauf der Woche nicht mehr aufgegriffen.

4.1.3 Spielprozesse aufrechterhalten

Nachdem zunächst anhand dreier Beobachtungssequenzen der gelungene Beginn eines Spielprozesses aufgezeigt wurde, soll im Folgenden analysiert werden, wie Spielprozesse von Kindern aufrechterhalten werden können.

Kindern gelingt es, Spielprozesse aufrechtzuerhalten, indem sie die Natur und deren Phänomene beleben. Sie entwickeln eine Geschichte, die alle Spiel- und Handlungsprozesse rahmt. Elemente der Natur, denen sie begegnen, werden sinnvoll in diese Geschichte eingebettet. Der Wald stellt eine sehr anregende Umgebung dar, die die Kinder individuell nach ihren Interessen und Bedürfnissen nutzen können. Die Kinder nehmen das, was ihnen in der Natur begegnet, mit all ihren Sinnen wahr und knüpfen daran mit ihren Ideen und Assoziationen an. Sie verknüpfen schon vorhandenes (Erfahrungs-)Wissen mit Imaginationen und aktuellen Wahrnehmungen und ko-konstruieren daraus etwas Neues. Ein Stock ist beispielsweise ohne einen Sinnzusammenhang nur ein ‚gewöhnlicher‘ Stock, also für die Kinder nicht sonderlich interessant. Erhält er jedoch die kindliche Bedeutungszuschreibung „Dino“-Knochen, so wird er es wert, ihn ganz genau zu betrachten, zu befühlen und zu untersuchen. Es ist also die eigene Zuschreibung von Bedeutung, die den Wert der Naturphänomene für die Kinder erhöht. Diese Bedeutungszuschreibung ist verbunden mit einer starken Emotionalität, da Phänomene erst dadurch spannend, beängstigend usw. werden. Es geht den Kindern hier also um die Konstruktion eines Sinn- und Bedeutungszusammenhangs für die Dinge und Phänomene in der Natur. Eine Besonderheit in diesem Kontext ist, dass es in der Natur eine Vielzahl unspezifischer und bedeutungsoffener Phänomene

gibt, die es den Kindern ermöglichen, verschiedenste Fantasien und Ideen zu entwickeln. Geräusche, Dinge, Phänomene und Gerüche sind im institutionellen Kontext eindeutiger und eindimensionaler und begrenzen damit eher die Gedankenspiele der Kinder. Im Ineinandewirken von realen, sinnlichen Wahrnehmungen und Imaginationen entwickelt sich eine ganz eigene Konstruktion von Spielwirklichkeit. Ein zentraler kindlicher Zugang zur Natur scheint also darin zu liegen, den Dingen zunächst eigene Bedeutungen zuzuschreiben.

4.1.3.1 Entwicklung einer Spielszenerie

Die Höhlen-Beispiele zeigen deutlich, dass es zum Spiel der Kinder gehört, eine Spielszenerie zu entwickeln, in die sie ihre Handlungen und Tätigkeiten sinnvoll einbetten. Diese Spielszenerie dient gleichzeitig als Spielrahmen. Durch den Spielrahmen wird implizit oder auch explizit festgelegt, worum es in dem Spiel geht. Das Besondere an der Entwicklung einer Spielszenerie besteht darin, dass es den Kindern gelingt, unterschiedlichste Interessen, Tätigkeiten und Spielhandlungen einem Oberthema zuzuordnen und somit einen roten Faden für die Gruppe zu entwickeln.

Katja hört mit einem Stethoskop die Erde ab. Als sie ihre Freundin Finja kommen sieht, ruft sie ihr zu: „Finja, weißt du was? Der Bär hat gepupst und ‚geschnarchtet‘.“ Sie lacht. Auch Finja lacht. Dann horcht sie weiter und sagt: „Vielleicht schläft der nicht, weil der hat so gemacht ...“. Sie trampelt mit den Füßen auf dem Boden. Ich verbalisiere ihre Bewegung: „Hat der Bär getrampelt?“ Katja nickt und lächelt.

Indem Katja ihrer Freundin erzählt, was der Bär in der Höhle macht – zunächst pupst und schnarcht er, dann scheint er aufgewacht zu sein, da er trampelt – wird für die Hauptfigur der Geschichte, den Bären, eine *Handlungsepisode* entwickelt. Das Lachen der beiden Mädchen verdeutlicht, dass beide mit dem Verlauf der Geschichte einverstanden sind. Die Pädagogin bietet dem Kind Worte für das an, was sie auf einer performativen Ebene mit ihrem Körper zum Ausdruck bringt.

Finja fragt: „Wo hast du gehört, Katja?“ Katja zeigt die Stellen auf der Erde, die sie abgehört hat. „Da, da, da.“ Finja nimmt nun das Stethoskop und hört den Boden an den gleichen Stellen ab. Finja meint nun: „Ich hab das Baby gehört.“ Katja nimmt ihr sofort das Stethoskop ab und sagt aufgeregt:

„Ich will auch mal das Baby hören!“ Finja: „Ich hab das Baby auch noch nicht gehört, nur den Vater oder die Mutter, nie das Baby.“

Finja greift Katjas Handlung auf und erweitert die Figurenkonstellation der Geschichte, indem sie ein Bärenbaby in die Geschichte einbaut. Dies geschieht durch die Behauptung, das Baby gehört zu haben. Katjas Reaktion zeigt großes Interesse an einem Bärenbaby, auch sie will es nun hören und nimmt Finja das Stethoskop wieder ab. Finjas darauffolgende Behauptung, das Baby doch nicht gehört zu haben, sondern „nur“ den Vater oder die Mutter, beruhigt Katja. Es ist somit ein Weg, Katjas Emotionen zu regulieren. Es ist Finja gelungen, die Geschichte weiterzuentwickeln, indem sie die Geschichte *eines Bären* zur Geschichte *einer Bärenfamilie* ausbaut.

Giuliana kommt hinzu. Die drei beschließen, auf die Suche nach dem Bärenbaby zu gehen. Sie überqueren den Bach und besteigen den Lehmhügel. Immer wieder bleiben sie stehen und hören mit dem Stethoskop die Erde ab, doch jedes Mal sagen sie enttäuscht, dass sie nur den „Papa-Bären“ hören.

Als sie fast ganz oben auf dem Hügel angekommen sind, behauptet Finja plötzlich, sie habe das Baby gehört. Sie zeigt kurz auf die Stelle, wo sie das Bärenbaby gehört hat. Zu meiner Überraschung gehen die Mädchen aber sofort weiter.

Das neue Element der Geschichte, das durch Finja eingebracht wurde, wird nun im Handlungsverlauf ihres Spiels aufgegriffen: Wenn das Bärenbaby nicht zu hören ist, dann muss man sich auf die Suche danach machen. Dies führt dazu, dass neue Waldwege erkundet und entdeckt werden. Die Tatsache, dass die Kinder auch weitergehen, nachdem Finja das Bärenbaby gehört haben will, könnte darauf hinweisen, dass die Geschichte als Rahmen genutzt wird, um den Wald zu erkunden.

Giuliana sagt plötzlich: „In einer Minute kommt der Bär! Hat der mir gesagt! Der Papa-Bär hat die Kinder lieb!“ ich frage nach: „Welche Kinder?“ Giuliana: „Katja und Finja.“ Sie lächelt die beiden an. Katja: „So wie Mamas Freund! Der macht immer die Zunge raus, weil er mich vielleicht liebt.“ Daraufhin sagt Giuliana: „Mein Papa und Ben (ihr Hund) lieben mich auch.“

Giuliana bringt ein unerwartetes Element in die Geschichte ein und hält so die Spannung aufrecht. Der Bär, der bis jetzt nur in der Höhle oder unter der Erde war – also nicht in unmittelbarer Nähe –, hat Kontakt zu ihr aufgenommen und sein Erscheinen angekündigt. Um aber gleichzeitig das Erscheinen des Bärenvaters, vor dem man auch Angst haben könnte, abzumildern, wird noch ergänzt, dass er kinderlieb sei. Diesen Zusammenhang begreift die Pädagogin nicht ad hoc in der Situation. Ihre Nachfrage, welche Kinder er lieb habe, könnte den Verlauf der Geschichte in eine andere Richtung gelenkt haben. Indem Giuliana äußert, der Bär habe Katja und Finja lieb, gewährt sie ihren Freundinnen Schutz bei gleichzeitiger Dramaturgie der Geschichte – denn der Bär kommt ja gleich. Katjas Äußerung zeigt, dass die Geschichte nun Erinnerungen und Assoziationen an Erlebnisse aus dem eigenen, realen Leben weckt. Den Vergleich mit dem Freund ihrer Mutter, der sie „vielleicht liebt“, obwohl er ihr die Zunge ausstreckt, könnte darauf zurückzuführen sein, dass es ihr ebenso eigenartig erscheint, dass der Bär sie lieb hat (vielleicht, weil er *eigentlich* gefährlich ist). Auch Giuliana wechselt nun in das reale Leben, indem sie sich daran erinnert, dass auch sie von ihrem Papa und ihrem Hund geliebt wird.

Die Mädchen gehen zusammen weiter, bis sie eine weitere, kleinere Höhle (einen Dachsbau) entdecken. Sie setzen sich nebeneinander in einem Halbkreis vor die Höhle. Finja hört mit dem Stethoskop die Höhle ab und erzählt: „Der kleine Bär hat Durst und Hunger.“ Daraufhin schüttet sie den Matsch, den Giuliana mitgenommen hat, in das Loch und kommentiert: „Damit die Bären was zu fressen haben.“

Ein Dachsbau erregt die Aufmerksamkeit der Kinder und lädt sie zum Verweilen ein. Hier wird Kontakt zu dem „kleinen Bären“ aufgenommen. Dabei stellt das Stethoskop eine Verbindung zwischen den Kindern und den Bären her. Durch dieses Instrument können sie den Bären zunächst hören und dann auch mit ihm kommunizieren, und das aus einem sicheren Abstand. Das Gespräch mit den Bären ist sowohl Teil des Spiels und führt darüber hinaus zu weiteren Spielhandlungen – hier das Zubereiten von Nahrung, um die Bedürfnisse des Bärenbabys zu befriedigen.

Dann gibt Finja das Stethoskop an Giuliana weiter. Sie horcht einen Moment und sagt dann: „Ich hab die Mutter gehört!“ Ich frage sie: „Und, was hat

die Mutter gesagt?“ Mit einer tiefen Stimme sagt Giuliana: „Hey, ich will jetzt mal nach Hause gehen“, dann fügt sie mit ihrer normalen Stimme hinzu: „hat die gesagt.“ Ich frage nach: „Die will jetzt mal nach Hause gehen?“ Giuliana: „Ja, aber will nicht hat sie gesagt (wieder mit einer tiefen Stimme). Und der Opa hat gesagt: Ich will auch nicht mit nach Hause gehen. Und die Mutti hat gesagt schon wieder: Ich will nicht mehr mit. Ich will nicht mehr zu Hause gehen. Hat die Mutter gesagt und der Opa.“ Ich verstehe nicht wirklich, wie das gemeint ist, die anderen Kinder fragen aber nicht nach, also halte auch ich mich mit weiteren Nachfragen zurück.

Giuliana bringt weitere Familienmitglieder ins Spiel ein: die Mutter und den Opa. Durch eine tiefe Stimme werden die Bärenstimmen von ihr simuliert, was dazu beiträgt, dass das Gesagte der Bären authentischer wirkt. Ihre erste Botschaft, die Mutter möchte nach Hause gehen, wird revidiert, sie möchte nicht nach Hause gehen, auch der Opa wolle nicht nach Hause gehen. Hier könnte eine Ereignisrepräsentation des Nach-Hause-gehen-Müssens verarbeitet werden. Vielleicht bringt Giuliana durch diese Aussage auch ihren Wunsch zum Ausdruck, länger im Wald verweilen zu wollen und selbst nicht nach Hause gehen zu wollen.

Giuliana gibt das Stethoskop an Katja weiter. Dann hört Katja die Erde ab. Sie berichtet: „Der hat gesagt, das kleine Bär möchte uns sehen. Das kleine Baby.“ Ich frage nach: „Der kleine Babybär möchte euch sehen?“ Sie nickt.

Katja spielt das Spiel des Stethoskop-Herumreichens mit, hört ebenfalls die Erde ab und teilt den Wunsch des kleinen Bären mit. Dadurch bringt sie ihren eigenen Wunsch, ein Bärenbaby sehen zu wollen, zum Ausdruck. Sie projiziert somit ihren eigenen Wunsch auf den Bären.

Dann hört Giuliana wieder den Boden ab. Sie sagt, wieder mit tiefer Stimme: „Ihr dürft nicht mit Fremden reden! Hat er gesagt!“ Finja bereitet währenddessen Futter für den Bären zu.

Giuliana nutzt die Geschichte wiederum für sich, um Äußerungen, die sie selbst zu hören bekommt, z. B., dass es Zeit ist, nach Hause zu gehen, oder dass man nicht mit Fremden reden soll, zu verarbeiten.

Dann sagt Giuliana: „Der hat gesagt, ich will mit Katja reden“, und übergibt das Stethoskop an sie. Dann hört Katja und sagt: „Marjan, der hat ge-

sagt, ich will zu Finni jetzt.“ Sie gibt es an Finja weiter, die kurz hört und sagt: „Jetzt will es zu Giuliana.“ Auch sie gibt es wiederum weiter. So wird das Stethoskop ein paar Runden weitergereicht, und dann ist auch schon Zeit, zurück in die Lernwerkstatt aufzubrechen.

Die Kinder variieren nun das Spiel: Nicht mehr die Erzählungen des Bären sind wichtig, sondern wen er als Nächstes sprechen möchte. Im Vordergrund steht jetzt also nicht mehr, *was* der Bär sagt, sondern mit *wem* der Bär sprechen möchte. Damit geht ein dynamisches Hin- und Herreichen des Stethoskops einher, das im wörtlichen Sinne Bewegung in das Spiel bringt.

Die Kinder haben sich eine Spielszenerie geschaffen, die sie nutzen, um gemeinsam eine Geschichte zu entwickeln. Indem sie sich ausdenken, was die Bären tun oder sagen, schaffen sie gleichzeitig eine Spielrahmung für ihre eigenen Tätigkeiten im Wald und geben somit ihren Handlungen Sinn: Sie gehen auf die Suche, nehmen Kontakt zu den Bären auf, bereiten Futter für den kleinen Bären zu. Die Kinder erhalten hier also den Spielprozess aufrecht, indem sie gemeinsam eine Geschichte (frei) erzählen und diese als Spielszenerie für ihre Handlungen im Wald nutzen. Die Geschichte, die von den Kindern entwickelt wurde, stellt eine Art Rahmung für ihre Spiel- und Handlungsprozesse dar. Dies wird auch in dem folgenden Beispiel einer anderen Kindergartengruppe deutlich:

Kilian ruft: „Ich hab eine Spur gefunden! Ich hab was gefunden!“ Daniel und Julian laufen zu ihm hin. Daniel fragt: „Was denn?“ Kilian leuchtet einen Stock mit seiner Taschenlampe an und antwortet: „Ein Knochen! Das sind Stöcke, die unter der Erde liegen.“ Kilian, Daniel und Julian schauen sich die Stöcke ganz genau an. Kilian vermutet: „Vielleicht ein Dino-Knochen?“ Nach einem kurzen Moment fügt er hinzu: „Ich hab etwas von ’nem Tier gefunden! Das ist bestimmt von ’nem Bären!“

Betrachten wir die aufeinanderfolgenden Aussagen Kilians: Er weist darauf hin, dass er eine Spur gefunden hat. Als er daraufhin von Daniel aufgefordert wird, die Spur zu identifizieren, stellt er zunächst fest, dass es sich um einen Knochen handelt. Während die Kinder in der Aussage „Ein Knochen! Das sind Stöcke, die unter der Erde liegen.“ keinerlei Bruch erleben – die Rahmung der Geschichte ist die Suche nach Bärenspuren –, fällt aus der Erwachsenenperspektive die Gleichsetzung von Knochen und Stöcken auf. Für die Kinder ist es möglich, beides in ei-

nem Atemzug zu nennen und damit – auf eine sehr subtile, für sie aber ‚selbstverständliche‘ (konjunktive) Art und Weise – deutlich zu machen, dass man etwas in der Realität als Stock identifizieren kann und es sich zugleich im Spiel um einen Knochen handeln kann. In einem nächsten Schritt entsteht die Vermutung, dass es sich bei dem Stock, der unter der Erde liegt, um einen „Dino-Knochen“ handeln könnte. Interessanterweise verallgemeinert der Junge seine Aussage im nächsten Schritt wieder, indem er behauptet, er habe „etwas von ’nem Tier gefunden“ und spezifiziert danach wiederum, dass es bestimmt von einem Bären sei. Für einen Moment scheint Kilian das Vorhaben, auf Bärensuche zu gehen, vergessen zu haben und der Stock löst in ihm die Assoziation eines „Dino-Knochens“ aus. Doch dann scheint es, als erinnere er sich an die Vereinbarung und suche einen Weg, zur Ausgangsidee zurückzukehren, was ihm dann auch gelingt, indem er über die Verallgemeinerung („etwas von ’nem Tier“) zu einer erneuten Spezifizierung gelangt und die Spur einem Bären zuordnet. Dadurch passt er die Entdeckung der Rahmengeschichte an.

Auch das nächste Beispiel zeigt, dass alles, was im Wald entdeckt wird, sei es ein Geräusch, ein Stock oder, wie in der nächsten Szene, eine Spur, dem Bären zugeordnet wird, der die Hauptrolle in der Geschichte spielt:

Anke: „Ich habe Krallenspuren von dem Bären gefunden!“ Ich frage nach: „Woher weißt du denn, welche Spuren von dem Bären sind?“ Anke antwortet: „Die Spuren von Bären sind ganz dünn. Unsere sind viel dicker. Von den Krallen sind die Spuren dünn, von allen Tieren. Bei den ganz kleinen Tieren ist das so: Wenn sie dir auf’m Arm krabbeln, fühlt sich das an, als würden die klebenbleiben.“ Es scheint ein schönes Erlebnis gewesen zu sein, denn Anke erzählt dies mit einer Freude, die sich in ihrer Stimme und ihrer Mimik widerspiegelt.

Anke postuliert, dass sie beim aktiven Suchen Krallenspuren eines Bären gefunden hat. Hier dokumentiert sich das Einnehmen einer aktiven und kompetenten Rolle. Sie hat nicht etwa Angst vor dem Bären, sondern sucht aktiv nach ihm und lässt sich auch von nichtidentifizierbaren Spuren nicht ängstigen – sie weiß ganz genau, womit sie es zu tun hat. Mit ihrer Nachfrage fordert die Pädagogin das Mädchen zu einer Begründung ihrer Aussage heraus. Anke kann nun sehr genau argumentieren und begründen, warum sie sich sicher ist, dass es sich um Bären-

spuren handelt: Sie behauptet, die Krallenspuren von dem Bären seien ganz dünn im Vergleich dazu seien unsere menschlichen Spuren viel dicker. Dann geht sie einen Schritt weiter und generalisiert ihre Aussage: Sie behauptet, dass alle Krallen dünne Spuren hinterlassen. Mit dieser Verallgemeinerung schlägt sie eine Brücke zu ihrer Erfahrung mit kleinen „Krabbeltieren“. Ihr verallgemeinernder Gedanke, die Krallen von allen Tieren seien ganz dünn, lässt diesen Vergleich zwischen den Krallenspuren eines Bären und eines „Krabbeltieres“ zu. Ausgangspunkt ihrer Gedanken sind die aktuell sichtbaren Spuren, die von ihr als Bärenspuren interpretiert werden. Diese werden von Anke mit ihren Vorerfahrungen und ihrem eigenen Erleben – „Krabbeltierkrallen“, die sie auf ihrer eigenen Haut gefühlt hat – in Zusammenhang gebracht. Sie inszeniert sich dadurch der Erwachsenen gegenüber als Wissende, die Spuren von Menschen, großen und kleinen Tieren sehr gut unterscheiden kann. Dadurch, dass Anke sinnliche Freude ausdrückt, wenn sie von den kleinen Tieren auf ihrem Arm erzählt, wird darüber hinaus deutlich, dass sie keinerlei Berührungängste in Bezug auf Tiere hat.

Nachdem es einen kurzen ruhigen Moment gibt, ruft Julian aufgeregt: „Hier ist ein Hinweis! Etwas Hartes in der Erde!“ Alle Kinder laufen hin und fühlen in der Erde. „Ein Knochen!“ Die Kinder glauben, einen Knochen gefunden zu haben. Sie graben ihn aus. Etwas enttäuscht sagt Julian: „Es ist doch nur ein Stein.“

Diese Situation wirkt im ersten Moment wie eine Wiederholung. Während es in einer vorherigen Situation Kilian war, der rief, er habe etwas gefunden, ist es nun Julian, der die anderen Kinder um sich versammelt und behauptet, einen Knochen gefunden zu haben. Im Gegensatz zu Kilian, der seinen Fund als „etwas von einem Bären“ auswies, stellt Julian fest, dass es sich „nur“ um einen Stein handelt. Es scheint, als würde Julian die Idee von Kilian aufgreifen, um die vorhandene Spannung aufrechtzuerhalten und nicht abflachen zu lassen. Mit diesem ‚Misserfolg‘ wird ebenfalls unterstrichen, dass es etwas Besonderes und Außergewöhnliches ist, etwas von einem Bären zu finden – wäre dies immer und ganz einfach möglich, würde das Spiel tatsächlich seine Spannung verlieren.

Betrachtet man die einzelnen Szenen genauer, so fällt auf, dass die Kinder auf ihrer Bärensuche bestimmten Praktiken folgen, die ihnen kulturell bekannt zu sein scheinen. Für die Kinder scheint es z. B. selbstverständlich zu sein, dass die Bären-

rensuche zunächst nicht als Suche nach dem Tier selbst stattzufinden hat, sondern als Suche nach „Spuren“ und „Hinweisen“, also nach Belegen, die nachweisen können, dass der Bär vor Ort ist bzw. war. „Das Wort ‚Spur‘ entstammt dem Altgermanischen und bedeutet ‚Tritt‘ oder ‚Fußabdruck‘. Es war ursprünglich ein Begriff aus der Jägersprache und bezeichnet das Ansetzen des Hundes auf die Fährte. In der übertragenden Bedeutung meint es das ‚hinterlassene Zeichen‘“ (Weihmann 2007, S. 22). Die Art und Weise, wie die Kinder diese Praktiken inszenieren, erinnert eher an Kriminalgeschichten. Aufgeregt ruft ein Junge: „Ich hab eine Spur gefunden!“, und versammelt in Sekundenschnelle alle Kinder um sich, die an der Entdeckung teilhaben möchten. Eine Dramaturgie gehört zum Prozess des Suchens und Entdeckens. Gemeinsam wird die Entdeckung – „ein Knochen“ – begutachtet und identifiziert. Es geht also auch darum, über diesen Prozess Gemeinschaft herzustellen und zu sichern.

4.1.3.2 Nutzung unterschiedlicher Weltzugänge

Die Entwicklung einer Spielszenarie ermöglicht darüber hinaus die Auseinandersetzung mit dem Spielthema auf verschiedenen Ebenen. Manchmal bildeten die Kinder hierzu innerhalb der Kleingruppe noch einmal Untergruppen.³⁷ Dies geschah jedoch nicht durch verbale Absprachen auf der Meta-Ebene, vielmehr bildeten sich die Untergruppen eher selbstläufig. Erst die Reflexion machte diesen Prozess bewusst. Eine Hypothese wäre, dass sich die Untergruppen nach gemeinsamen Interessen bildeten. Es könnte aber auch sein, dass befreundete Kinder zusammenblieben.³⁸

Die Bildung von Untergruppen ermöglichte es den Kindern, sich auf unterschiedliche Art und Weise mit dem Spielthema zu befassen. Sie verteilten sich im Wald und nutzten unterschiedliche Weltzugänge, um sich mit ihren selbst gewählten Spielthemen auseinanderzusetzen. Dabei gab es immer wieder Punkte, an denen die Gruppe wieder als Ganzes zusammenkam.

³⁷ In den seltensten Fällen war die ganze Gruppe beteiligt. Meist waren es Gruppen von drei bis etwa zehn Kindern. Je größer eine Gruppe wurde, desto selbstläufiger bildeten sich innerhalb der Gruppe noch einmal Untergruppen.

³⁸ Da wir die Kinder nur eine Woche begleiteten, können wir keine eindeutigen Aussagen dazu machen, da uns weder bekannt war, welche Kinder untereinander befreundet waren noch für welche Themen die einzelnen Kinder sich grundsätzlich interessierten.

4.1.3.2.1 Handelnd tätig werden

Die folgenden Beispiele haben gemeinsam, dass die Kinder handelnd tätig werden und dabei konkrete Erfahrungen über die Materialität der Welt sammeln. In den ersten Beispielen steht die sinnliche Erfahrung des „Matschens“ im Vordergrund, danach folgen Beispiele, in denen das Bauen und Konstruieren mit ganzem Körpereinsatz zentral ist. Jede Tätigkeit wird innerhalb des gemeinsam geschaffenen Spielrahmens ausgeführt.

Sarah und Luise sitzen auf dem Lehmhügel und bereiten ‚Bärenfutter‘ zu. Sie sammeln Erde und mischen diese mit Wasser und kleinen Stöckchen. Sie wählen die Zutaten mit Sorgfalt aus, und rühren sehr lange in ihrem Eimer, bis sie die richtige Mischung haben. Später gehen sie zur Höhle und stecken den Schlauch ins Gitter, um dem Bären etwas zu trinken zu geben. Während Luise den Schlauch hält, holt Sarah das Wasser. Sarah schüttet mit einer Gießkanne Wasser in den Schlauch und kommentiert dabei: „Der Bär soll nicht verdursten.“

Auch Sarah und Luise nutzen den gemeinsam geschaffenen Rahmen, um ihre Tätigkeit im Wald dem Gruppenthema zuzuordnen. Indem sie Bärenfutter zubereiten und dem Bären etwas zu trinken geben, zeigen sie Fürsorge. Sie möchten, dass es dem Bären gutgeht, und kümmern sich um ihn. Dies dokumentiert sich in ihren Handlungen und in der Aussage: „Der Bär soll nicht verdursten.“ Zwei Jungen machen von der Tätigkeit her etwas ganz Ähnliches, geben dem Ganzen jedoch eine andere Bedeutung:

Michel kommt entlang und erzählt mir, dass er mit Oliver „Matschepampe“ gemacht hat, damit der Bär nicht mehr herauskann. Meine Kollegin berichtet mir im Nachhinein, dass sie Matsch hergestellt haben, um sie dem Bären auf den Kopf zu schütten, damit er ihnen nichts tun kann. Die Rollen bei ihrem Spiel waren klar verteilt: Oliver saß fast die gesamte Zeit über auf dem Lehmhügel, einen Eimer Wasser vor sich haltend und rührte die Matsche an. Michels Aufgabe war es, immer wieder Wasser und Erde zu holen. Während des Spiels wirkte Oliver sehr versunken und schien die sinnliche Erfahrung von Wasser und Matsch zu genießen.

Die Jungen finden einen Weg, den Bären zu bändigen (damit dieser nicht mehr herauskann), um sich zu beschützen. Dabei nehmen sie eine aktive Rolle ein, indem sie Matsch zubereiten, den sie dem Bären über den Kopf kippen möchten.

In beiden Fällen steht die Tätigkeit des Matschens im Vordergrund, auch wenn unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen vorgenommen werden. Die Kinder sind in die sinnliche Erfahrung des Matschens versunken. Sie erleben, wie sich die Elemente Erde und Wasser miteinander verbinden, wenn sie gemischt werden. Dabei erfahren sie etwas über die Materialität der Welt, und zwar über die verschiedenen Aggregatzustände: Je nach Mischverhältnis ist der Matsch eher fest oder flüssig. Durch diese Sinneserfahrungen entwickeln die Kinder ein Erfahrungswissen über naturwissenschaftliche Phänomene.

Durch das Zusammenbringen ihrer Tätigkeiten mit der vereinbarten Spielidee nehmen sie darüber hinaus am Gruppengeschehen teil. Sie sind Teil der Gruppe und tragen ihren Teil zum Spiel bei. Gleichzeitig haben sie die Möglichkeit, ihren individuellen Interessen nachzugehen. Dies zeigt sich auch im folgenden Beispiel:

Nias und Moritz, die zuvor mit den anderen Kindern an der Höhle fantasiert haben, bauen nun eine Brücke über den kleinen Bach. Moritz sagt zu Nias: „Die Brücke ist für uns und den Wolf, wenn der hier langkommt. Der ist nämlich wasserscheu.“ Einen Tag später beschließen die Kinder, die Brücke abzureißen und eine neue, stabilere zu bauen. Die Aufgaben sind genau verteilt: Nias ist der Brückenkonstrukteur, Moritz trägt die Äste zusammen, die Nias für den Bau der Brücke braucht. Nias: „Wir bauen die Brücke neu, denn diese ist noch nicht so stabil. Wir machen eine bessere.“ Nias scheint genaue Vorstellungen davon zu haben, welche Äste sich für den Brückenbau eignen. Nur die langen und dicken Äste akzeptiert er. Moritz versucht, einen sehr langen Ast zur Baustelle zu tragen. Moritz: „Ist der hier gebrauchbar?“ Nias nickt. Leon ist am Lehmhügel damit beschäftigt, Spaghetti und Suppe zu kochen. Er will die Brücke nutzen, um den Bach zu überqueren, findet sie aber noch nicht stabil genug. Nias überprüft das, ordnet daraufhin einige Äste neu an und legt eine zweite Lage kurzer Stöcke quer über die Brücke. Da er dies bereits am Vortag erprobte, weiß er, dass er die Stabilität der Brücke auf diese Weise erhöhen kann (Eden 2007).

Moritz und Nias schaffen eine Verbindung von ihrer Tätigkeit des Fantasierens an der Höhle zum Bau einer Brücke am Bach mit der Erklärung, die Brücke sei für den Wolf, da dieser wasserscheu sei. Damit bleiben auch sie innerhalb des Spielrahmens, der zuvor von der Gruppe definiert wurde, und gehen dennoch einer neuen Tätigkeit nach. Im Mittelpunkt stehen jetzt Körper- und Materialerfahrungen, die die Kinder in Bezug auf das Bauen und Konstruieren machen: Wie kann man die Stöcke legen, damit eine stabile Brücke entsteht? Was muss man beachten, damit die Stöcke einander stabilisieren und stützen (z. B. eine zweite Lage quer zu legen)? Wie kann man vermeiden, dass sie einstürzen? Die Kinder erfahren die Strukturen und Eigenschaften von Holz, erkennen dessen Möglichkeiten und Grenzen. Moritz und Nias differenzieren ihre körperliche Geschicklichkeit. Ihre motorische Koordination wird immer differenzierter. Die differenzierte Bauweise der Kinder zeigt, dass sie grundlegende Vorerfahrungen im Bereich „Bauen und Konstruieren“ haben, die in der Situation erweitert werden. Beim Bauen und Konstruieren erfassen die Kinder Gesetzmäßigkeiten von Statik und Schwerkraft, machen Erfahrungen mit Stabilität und Instabilität, Gleich- und Ungleichgewicht. Auch Grundlagen der Mathematik spielen eine Rolle: Die Äste werden geordnet und sortiert, Formen und Größen werden erfasst. All dies geschieht selbstläufig und intuitiv. Die Rollen sind klar verteilt, jeder geht seiner Aufgabe nach und trägt damit zum Gelingen des gemeinsamen Vorhabens bei.

Eine ähnliche Situation ergibt sich am Ende der Woche, als die Jungen auf die Idee kommen, eine Wolfsfalle zu bauen:

Als Fabian und Dominik am Staudamm eine Tierspur entdecken, sind alle Kinder überzeugt: Der Wolf war hier! Es entsteht die Idee, aus dem Loch neben dem Bachlauf eine Wolfsfalle zu bauen. Luca, Levi und Moritz graben eine Verbindung zum Staubecken, da sie die Wolfsfalle mit Wasser fluten wollen. Danach bedecken sie die Falle mit Stöcken. Moritz erklärt ihren Plan: „Wenn der Wolf heute Nacht zum Trinken kommt, fällt er da rein und ertrinkt.“ Am nächsten Tag überprüfen die Kinder die Falle, doch der Wolf liegt nicht darin. Sie beschließen, eine weitere Wolfsfalle zu bauen. Diesmal nutzen sie Werkzeug für den Bau. Mit einem Hammer schlagen sie mehrere Pfosten in die Erde. Zwischen die Pfosten soll ein Seil gespannt werden. Außerdem sollen Löcher um die Pfosten gegraben werden, sodass der Wolf hineinfällt, wenn er nachts über das Seil stolpert.“

Erneut sieht man, wie die Kinder ihre Wahrnehmungen mit eigenen Ideen und Assoziationen zusammenbringen. Eine Tierspur wird selbstverständlich dem Wolf zugeschrieben, der schon die ganze Woche in der Höhle vermutet wird. Darüber hinaus regt die Entdeckung zu einer neuen Tätigkeit an: dem Bau einer Falle, die wiederum körperlich ist. Die Kinder wechseln also immer wieder ihren Erfahrungszugang vom narrativen zum körperlich-sinnlichen. Hierin zeigt sich die Kreativität der Kinder, Dinge sinnvoll miteinander zu verbinden und auf verschiedenen Wegen ihren Ideen nachzugehen und Erfahrungen zu machen.

Es scheint als würde die Bedeutungszuschreibung innerhalb des gemeinsam vereinbarten Rahmens – egal ob dieser implizit oder explizit getroffen wurde – dazu beitragen, ihre Tätigkeiten in einen Sinnzusammenhang zu bringen. Jede Tätigkeit trägt so zum Gesamtgeschehen bei und erhält das Spiel aufrecht.

4.1.3.2.2 Geschichten erzählen

Es konnte durch die bisherigen Beispiele bereits deutlich aufgezeigt werden, wie die Kinder Geschichten entwickeln, um sie als Spielszenerie zu nutzen und ihre Handlungen in das Spielgeschehen einzuordnen. Sie entwickeln somit einen Rahmen, dem sie alles andere unterordnen und mit dem sie ihre Tätigkeiten durch ein großes Ganzes zusammenhalten können. Innerhalb der Spielszenerie werden auch Geschichten erzählt. Beeindruckend ist dabei, wie es den Kindern gelingt, sich aufeinander zu beziehen und somit dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zu entwickeln. Ihre Erzählungen lassen darüber hinaus auch Raum, individuelle Themen innerhalb der Gruppe zu bewältigen.

Sich aufeinander beziehen

Das Erzählen von Geschichten spielt eine wichtige Rolle bei der Aufrechterhaltung des gemeinsamen Spielprozesses. Dabei erzählen die Kinder im folgenden Beispiel von realen Begebenheiten: Sie erzählen die Geschichte von „Bruno, dem Bären“, die sich gerade ereignet hatte, und ergänzen diese wahre Geschichte durch fiktive Elemente. Es scheint zum konjunktiven Wissen der Kinder zu gehören, dass man an Redebeiträge der Peers anknüpfen muss, damit es gelingt eine gemeinsame Geschichte zu entwickeln.

Philip erzählt: „Ich weiß, warum hier die Höhle ist! Da war eine Lawine und dann ist da ein Loch entstanden, wo gefährliche Dinge drin sind und deshalb hat die Polizei ein Gitter da hingemacht.“

Philip sucht eine Erklärung dafür, warum die Höhle in dieser Form existiert und weshalb die Polizei sie mit einem Gitter verschlossen habe. In seiner Aussage kommt sein implizites Wissen zum Vorschein, dass Dinge in der Natur entstehen und in der Kultur von Menschenhand gemacht werden (die Lawine *ist entstanden*, das Gitter *wurde gemacht*).

Lukas ergänzt: „Vielleicht hat Bruno, der Bär, darin gelebt. Und der Bär weiß jetzt eh nicht mehr, wo sein Zuhause ist, und jetzt wird er in Bayern aufgestellt! Im Museum.“

Anknüpfend an Philips Erzählung, in dem Loch könnte sich etwas Gefährliches befinden, schließt Lukas den Gedanken an, der Bär hätte vielleicht in der Höhle gelebt. (Es erfolgte auch schon zuvor die Benennung des Bunkers als Bärenhöhle.)

Philip: „Ich glaube, dass der Bär in Bayern war und da hat der Schafe gegessen und so Tiere. Und da kamen Menschen, und dann haben sie versucht, ihn zu erschießen mit Schlafpatronen, um ihn zu einem Wagen zu bringen. Das hat nicht geklappt. Dann haben sie ihn mit echten Schießkanonen erschossen, das hat geklappt. Jetzt ist er tot und wird in Bayern aufgestellt.“

An Lukas anknüpfend, erzählt Philip nun die ‚wahre‘ Geschichte, weshalb der Bär im Museum ausgestellt wird. Er greift die realen Begebenheiten auf, die er vermutlich in den Medien verfolgt hat, und gibt in seiner Nacherzählung die Handlungsabfolge sehr genau wieder.

Anke sagt nun: „Ein Bär ist eigentlich auch gefährlich.“ Sie wirkt nachdenklich und fragt: „Was macht eigentlich ein Bär?“ Eine Antwort folgt von ihr selbst: „Wahrscheinlich macht er mit seinen Krallen Zeichnungen und Figuren!“

Als würde Anke begründen wollen, weshalb der Bär getötet wurde, bringt sie an dieser Stelle ein, dass ein Bär „eigentlich auch“ gefährlich sei. Anke spricht den Gedanken (ein Bär ist gefährlich), der in den Ausführungen der Jungen implizit enthalten ist, zum ersten Mal aus und stellt so eine Brücke zwischen den vorheri-

gen Aussagen her: In dem Loch ist etwas Gefährliches – vielleicht ist der Bär darin – „Bruno, der Bär“ ist auch gefährlich, deshalb musste er eingefangen werden. Doch gleich darauf stellt sie sich nachdenklich die Frage, was ein Bär eigentlich macht. Ihre Antwort, dass er mit seinen Krallen Zeichnungen und Figuren male, weist jedoch nicht auf die Gefährlichkeit eines Bären hin und stellt diese vielleicht sogar infrage.

Lukas: „Wenn der Bär da gewohnt hätte, dann wäre man da reingegangen mit den Polizisten. Der Bär hat zwei oder drei Polizisten aufgegessen. Dann kam noch ein Dritter, der den Bären dann erschossen hat. Und dann haben sie ihn dahin verfrachtet, wo das Museum ist. Nach Norwegen.“

Lukas malt nun aus, wie es genau ausgesehen hat, als der Bär gefangen wurde. Dabei wird die Geschichte von Lukas so modifiziert, dass sich die Gefährlichkeit des Bären steigert (nicht nur tödliche Gefahr für Tiere, sondern auch für Menschen, sogar für bewaffnete). Es scheint, als wäre Lukas' Ausführung eine Neuinterpretation der eingangs von Philip erzählten Geschichte. Während Philip sich in seiner Geschichte jedoch an die realen Begebenheiten hielt, wird die Geschichte von Lukas durch fiktive Elemente erweitert.

Philip berichtigt ihn: „Nee, nach Bayern!“

Philip hält gewissermaßen an den Fakten fest, indem er Lukas korrigiert, dass der Bär nach Bayern gebracht wurde.

Lukas erzählt weiter: „Und da lebt er jetzt, und wenn er nicht gestorben ist, dann lebt er da noch heute!“

Lukas hingegen beendet die Geschichte mit einer Märchenformel („Und wenn er nicht gestorben ist ...“) und setzt damit eine ganz bestimmte Rahmung, in der die gesamte erlebte/erzählte Bären-Geschichte aufgehoben ist: Es handelt sich um ein Märchen, eine Imagination. Dies wird auch darin deutlich, dass er den Konjunktiv für seine Erzählung nutzt: „Wenn der Bär da gewohnt hätte, dann wäre man da reingegangen mit den Polizisten ...“

„Der Konjunktiv bezeichnet den Inhalt des Satzes als einen solchen Gedanken, für dessen Übereinstimmung mit der Wirklichkeit der Sprechende keine Bürgschaft übernimmt, und zwar als etwas Gewünschtes, Begehrtes oder als etwas bloß Vorgestelltes (Vermutetes) (...)“ (Blatz 1896, S.148, zitiert nach Kasper 1987, S. 8).

Die Anwendung des Konjunktivs weist somit darauf hin, dass es sich bei Lukas' Geschichte um eine erfundene Geschichte handelt. So können die Kinder Realität und Fantasie unterscheiden und sie zugleich miteinander verweben. Besonders auffällig ist dabei, wie gut es den Kindern gelingt, an ihre Aussagen gegenseitig anzuknüpfen.

Die Rekonstruktion der Formalstruktur des Diskurses innerhalb der Kindergruppen hat gezeigt, wie es ihnen feinfühlig gelingt, jeweils an die vorhergehenden Äußerungen ihrer Peers anzuknüpfen. Die Kinder entwickeln in dialogischen Zusammenhängen eine Geschichte: Sie gehen aufeinander ein, bauen das zuvor Gesagte mit ein und entwickeln somit gemeinsam eine Geschichte. Auch das gegenseitige Zuhören spielt hier eine wichtige Rolle: Nur wenn man aufmerksam das Gesagte zur Kenntnis nimmt, kann man auch sinnvoll daran anknüpfen. Aufmerksames Zuhören schafft Raum für weitere Erzählungen. Die Analyse macht aber darüber hinaus ebenfalls sichtbar, dass jedes Kind thematisch seine eigenen Schwerpunkte setzt. Die Ideen wandern und werden individuell ausgearbeitet, ohne dass der gemeinsame Rahmen verloren ginge.

Eigene Themenschwerpunkte setzen

Die rekonstruktiven Analysen dieser Arbeit haben immer wieder aufgezeigt, dass es Kindern gelingt, innerhalb ihrer Spiel- und Interaktionsprozesse in der Gruppe eigenen Themenschwerpunkten nachzugehen.

Im vorausgehenden Beispiel wurde beispielsweise in der Erzählung der Kinder deutlich, dass es für Philip ein großes Thema zu sein scheint, dass der Bär erschossen wurde. Er ist der erste, der relativ früh erwähnt, dass der Bär schon tot ist („Die haben den schon totgeschossen!“). Hier scheinen die Aspekte „gefährlich“ und „erschießen“ im Vordergrund zu stehen. Philip erzählt, dass der Bär im Museum ausgestellt wird, was darauf hindeutet, dass er in seinem kulturellen Umfeld, wahrscheinlich über die Medien, viel über den Vorfall erfahren hat. Das Erschießen oder Erschossen-Werden steht in seinen Aussagen im Vordergrund; wahrscheinlich ist es das, was am meisten der inneren Verarbeitung bedarf.

Lukas hingegen scheint sehr mit dem Wohnort des Bären beschäftigt zu sein. In seiner ersten Aussage in diesem Dialog zieht sich sein Gedankengang vom Wohnort des Bären (die Höhle) über die Heimatlosigkeit des Bären („jetzt weiß er

nicht mehr, wo sein Zuhause ist“) zurück zu einer Verortung („jetzt wird er in Bayern in einem Museum aufgestellt“). Auch in seinen weiteren Aussagen steht die Verortung des Bären im Vordergrund („Wenn er in der Höhle gewohnt hätte (...). Dann haben sie ihn dahin verfrachtet, wo das Museum ist. Nach Norwegen.“)

Auch bei Anke ziehen sich bestimmte Themen durch ihre Erzählungen, unter anderem das der Krallen. Nachdem sie schon zuvor Krallenspuren fand und ihre Gedanken darüber äußerte, wie sich die Krallenspuren der Tiere von denen der Menschen unterscheiden, tauchen auch an dieser Stelle die Krallen wieder auf. Ihre Frage, was ein Bär eigentlich mache, bringt sie auf die Idee, ein Bär würde mit seinen Krallen Zeichnungen und Figuren malen. Es wird deutlich, dass die Kinder immer wieder Bezugspunkte zu dem herstellen, was sie zuvor als (Spiel-)Realität hergestellt haben. Bildlich gesprochen, ergeben die Gedanken der Kinder ein Netz, in dem es Knotenpunkte gibt, an denen sich die Gedanken immer wieder bündeln.

Die Interpretation zeigt, dass es sehr unterschiedliche Dinge sind, die die Kinder beschäftigen. Innerhalb der Geschichte setzt jedes Kind seine eigenen Themenschwerpunkte, denen es nachgeht. Diese wurden erst durch die teilnehmende Beobachtung, detaillierte Beschreibungen und eine am Verstehen der Denkbewegungen der Kinder interessierte Analyse sichtbar. Plötzlich fällt auf, dass jedes Kind innerhalb der Geschichte einen eigenen Gedankenstrang entwickelt und verfolgt. Dennoch werden die unterschiedlichen Themen immer wieder in einen Gesamtzusammenhang gestellt, eine gemeinsame Rahmung bleibt erhalten. Die Entdeckungen der einzelnen Kinder werden Teil des Denkens in der Gruppe. Ihre Gedanken und Ideen werden von ihnen in Zusammenhang gebracht, miteinander verwoben, durch eine Geschichte zusammengehalten.

Dies konnte in dem empirischen Material immer wieder entdeckt werden. Für die komparative Analyse werden hier noch zwei weitere Beispiele herangezogen. Teile davon wurden bereits oben beschrieben und interpretiert. Hier soll es jedoch darum gehen, mehrere Aussagen jeweils eines Kindes im Verlaufe einer Woche zusammenzustellen, um aufzuzeigen, dass es auch innerhalb einer Gruppe immer wiederkehrende individuelle Themen bei den Kindern gibt.

Montag: Katja: „Wann kommt der Bär endlich raus? Bär! Bär! Komm raus! Ich hasse Bären!“ Ich frage sie: „Warum hasst du denn Bären?“ Katja: „Weil der kommt nicht!“

Dienstag: Katja erweitert nun das Gebiet, das sie mit dem Stethoskop untersucht. Sie horcht jetzt nicht mehr nur an der Höhle, sondern auch am Boden drum herum. Ich frage sie: „Was hörst du jetzt?“ Sie antwortet: „Ich will den Bär sehen!“ Nach einem Moment ergänzt sie: „Der hat echte Füße!“

Mittwoch: Katja sagt wiederholt, dass der Bär nicht da sei. Sie scheint verärgert zu sein, dass sie die kleine Höhle nicht auf Anhieb wiederfinden. Katja: „Hier ist keine Höhle!“ Sie gehen etwas weiter und finden schließlich doch die kleine Höhle. Erleichtert laufen sie hin. Aber Katja meint wieder, dass der Bär gar nicht da sei, dass sie ihn nicht hören könne.

Donnerstag: In der Morgenrunde erzählt Katja: „Als ich gestern geschlafen habe, dann habe ich gehört, dass der Bär gebrüllt hat. Und dann haben wir mit meiner Mama und meinem Papa gefahren ganz weit und da haben wir den Bären gesehen. Der hat mich gesehen, der hatte eine Taschenlampe.“ Ich frage sie: „Wo seid ihr denn hingefahren?“ Katja: „Zur Bärenhöhle!“ Ich frage erstaunt nach: „Zu der Bärenhöhle im Wald? Da, wo wir immer hingehen?“ Katja nickt mit großen Augen.

Die kurzen Ausschnitte zeigen, dass es Katja ein großes Anliegen zu sein scheint, den Bären zu sehen. Dass sie ihn nicht zu Gesicht bekommt, scheint sie zu verärgern, zumindest bringt sie dies immer wieder zum Ausdruck. Mal verbal („Ich hasse Bären“), mal gestisch-mimisch. Dass sie den Bären gerne sehen würde, formuliert sie auch einmal direkt („Ich will den Bär sehen!“), das erste Mal kommt es aber in ihrer direkten Aufforderung dem Bären gegenüber zum Ausdruck („Komm raus!“). In ihrem Wunsch, den Bären zu sehen, dokumentiert sich aber auch Mut. Sie spielt auf einer performativen Ebene die Rolle einer tapferen Heldin, die keine Angst vor dem Bären hat. Dabei stellt Katjas Erzählung in der Morgenrunde am Donnerstag den Höhepunkt dar: Katja spielt in ihrer erzählten Geschichte erneut die Rolle der Heldin (wie zum Spielbeginn am Montag), die sich getraut hat, sich dem Bären mitten in der Nacht zu stellen. Ihre Geschichte ist emotional aufgeladen und erzeugt große Spannung. Damit trägt sie zum einen dazu bei, das Spielgeschehen in der Gruppe aufrechtzuerhalten. Sie bringt aber

außerdem ihre ganz persönliche Geschichte zu einem erfolgreichen Abschluss, indem sie in ihrer Geschichte dem Bären tatsächlich gegenüberstand und sich ihr Wunsch somit auf der Fantasieebene erfüllte.

Die Erzählung eines Jungen aus einer anderen Lernwerkstatt-Woche weist Parallelen zu Katjas Fall auf:

Beim Erkunden des Geländes entdecken die Kinder Löcher im Waldboden. Melina zeigt mir aufgeregt die Löcher, die sie gefunden haben. Melina: „Drei, drei Löcher sind da.“ Ich frage nach: „Drei Löcher habt ihr entdeckt?“ Melina zeigt auf die Löcher: „Da, da und da.“ Ich bestärke ihre Entdeckung: „Boah, die sind ja richtig groß, ne?“ Melina nickt.

Nachdem die Kinder Löcher im Waldboden entdeckt haben, bringt Melina ihre Entdeckung verbal und deiktisch zum Ausdruck. Die Pädagogin zeigt ihr Interesse, indem sie Melina aufmerksam zuhört, deren Aussage wiederholt und ihren Eindruck über die Größe der Löcher verbal mitteilt.

Ich frage nach: „Und was glaubt ihr, woher die sind?“ Maurice: „Vom Dachs.“ Ich frage nach: „Dachse?“ Melina: „Oder von Füchsen oder von Hasen.“

Anschließend stellt die Pädagogin eine Frage zum Ursprung der Löcher. Die Antworten der Kinder werden von ihr offen aufgenommen, Maurices Antwort wird von ihr gespiegelt. Durch diese Spiegelung wird Melina angeregt, alternative Möglichkeiten vorzuschlagen, sie erweitert somit Maurices Gedanken.

Maurice erzählt daraufhin: „Ich war schon mal in der Nacht ganz alleine hier. Da habe ich gesehen, dass die Dachse hier waren. Das waren dann Dachse.“

Durch seine Geschichte gelingt es ihm, in der Situation eine schlüssige Argumentation zu entwickeln, warum die Löcher „vom Dachs“ und nicht von Füchsen oder Hasen stammen. Kinder und Pädagogin haben hier in einem dialogisch-entwickelnden Gespräch (vgl. Kapitel 5.6.4) einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus entwickelt.

In den Geschichten von Katja und Maurice zeigen sich Parallelen: Beide Kinder waren nachts im Wald, wo es dunkel ist und sie nicht von anderen gesehen werden konnten. Es gehört sehr viel Mut dazu, nachts in den Wald zu gehen, vor al-

lem in Maurices Fall, dies „ganz alleine“ zu tun. Auch er nimmt dadurch eine Heldenrolle ein. Selbst erzählte Geschichten geben also die Möglichkeit zur Identifikation mit bestimmten Rollen. In beiden Geschichten haben die Kinder nachts jenes Tier zu Gesicht bekommen, das tagsüber nicht sichtbar ist. In ihren Geschichten wechseln sie Zeit und Raum und machen Unmögliches möglich. Darüber hinaus bringen sie über ihre Fantasiegeschichten zum Ausdruck, was sie gerade beschäftigt bzw. was sie innerlich verarbeiten. In Maurices Fall zog sich das Thema Dunkelheit durch die ganze Woche und wurde immer wieder von ihm thematisiert. So sagte er einmal: „Die kommen nur, wenn man lacht.“ Und ergänzte: „Und auch, wenn es dunkel ist.“ An einer anderen Stelle überlegten die Kinder, wie sie das Tier schnappen könnten, wenn es käme.

Ich frage die Kinder: „Aber was glaubt ihr denn, wann kommt der denn? Was können wir denn machen, dass der kommt?“ Maurice antwortet: „Im Dunkeln können wir doch hierbleiben.“

Indem Maurice immer wieder auf das Thema zurückkommt, schafft er es, seine eingangs erzählte Geschichte aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus dokumentiert sich auf einer konjunktiven, nicht-expliciten Ebene, dass er sich mit Ängsten und deren Beherrschbarkeit auseinandersetzt.

Zu guter Letzt tragen Maurice und Katja einen wichtigen Teil zur Aufrechterhaltung des Spiels bei, indem sie durch ihre Geschichten die Spannung in der Gruppe hochhalten. Sie erzählen beide eine in sich abgeschlossene, emotional aufgeladene Geschichte und ordnen diese in den größeren, gemeinsam geschaffenen Rahmen ein.

Neben dem Erzählen von Geschichten als einem Weg der inneren Verarbeitung wurde auch immer wieder das ästhetische Gestalten als eine Form beobachtet, Fantasie und Wirklichkeit in einer bedeutungshaften Wirklichkeit zu verbinden (vgl. Schäfer 2011b, S. 27).

4.1.3.2.3 Innere Bilder und Vorstellungen zum Ausdruck bringen

Es kam immer wieder vor, dass die vorbereitete Umgebung in der Lernwerkstatt am Nachmittag von den Kindern dafür genutzt wurde, aus eigenem Antrieb heraus Erfahrungen vom Vormittag auf gestalterische Art und Weise zu verarbeiten und somit innere Bilder und Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen. Aufgrund der

Beobachtungen war es in manchen Fällen möglich, einen Zusammenhang zwischen den gemalten Bildern der Kinder und ihren Erfahrungen im Wald zu erschließen. Erzählten die Kinder über ihre Bilder und ließen die Pädagogen an ihren Gedanken teilhaben, so konnten die Zusammenhänge noch deutlicher wahrgenommen werden.

Am Nachmittag spielt Maurice im Kinderbüro. Während ich bei Noah an der Staffelei stehe und seine Wasserkonstruktion betrachte, fragt Maurice mich, ob ich mir seine Zeichnung anschauen will. Ich zeige mein Interesse, und auch Noah möchte die Zeichnung sehen. Maurice: „Das ist der Mutterwolf mit dem Baby. Und da wohnt der.“ Er zeigt auf die Höhle in seinem Bild. Ich frage Maurice: „Wohnen die in einem der Löcher, die wir heute gesehen haben?“ Maurice nickt. Noah lässt sich schnell anstecken. Er äußert: „Ich möchte auch einen Wolf malen.“ Ich frage ihn, ob er ein neues Bild an der Staffelei malen möchte oder ob er mit Stiften zeichnen möchte, so wie Maurice. Noah möchte an der Staffelei malen. Auch er malt einen Wolf.

Maurice nutzt die Zeit am Nachmittag in der Lernwerkstatt, um zu malen. Sein Bild zeigt, dass ihn die Erkundung der Höhlen am Vormittag beschäftigt. In seinem Bild bringt er seine inneren Vorstellungen von dem Tier zum Ausdruck, das in der Höhle leben könnte. Indem er aktiv auf die Pädagogin zugeht und ihr das Bild zeigt, dokumentiert sich auch der Wunsch nach Austausch und Wertschätzung. Durch die geschlossene Frage der Pädagogin kann jedoch kein anregender Diskurs entstehen. Eine offene Frage zu Maurices Bild hätte dazu beitragen können, mehr über seine Gedanken und seine innere Welt zu erfahren. Die Pädagogin lässt sich aber sofort von Noah ablenken und kümmert sich darum, dass auch er malen kann. Ein anderer Weg wäre es gewesen, Noah mitzuteilen, dass sie gerade im Gespräch mit Maurice sei und ihm danach einen Malplatz vorbereiten würde. Sie hätte Noah dazu einladen können, mit ihr gemeinsam Maurices Bild zu betrachten. Auch wenn an dieser Stelle kein intensives Gespräch über das Bild zustande gekommen ist, dokumentiert sich in dieser Szene, dass Maurice durch das Zeichnen aktiv einen Weg wählt, Erlebtes zu verarbeiten. Er malt etwas, das ihn beschäftigt, und denkt somit auf eine ästhetische Art und Weise darüber nach. Dies war kein Einzelfall. Das Malen wurde immer wieder als Weg der inneren Verarbeitung gewählt, wie auch folgender prototypischer Protokollauschnitt zeigt:

Am Dienstagnachmittag malt Leonie in der Lernwerkstatt einen Bären, aus ihrem eigenen Impuls heraus. Dies zeigt mir, dass sie über das Erlebte im Wald nachsinnt und es auf diese Art und Weise für sich verarbeitet und gleichzeitig ihre Vorstellung von dem Bären zum Ausdruck bringt.

(Vgl. auch das Beispiel in Kapitel 2.2.4.3).

4.1.3.2.4 Explorieren mit Materialien und Werkzeugen

Die folgenden Beispiele zeigen, dass Kinder für das Explorieren manchmal mehr benötigen als ihre eigenen sinnlichen Mittel. Materialien und Werkzeuge können das Erforschen mit den eigenen Sinnen erweitern und dazu beitragen, Spielprozesse aufrechtzuerhalten. Überdies ziehen die Kinder Hilfsmittel heran, um ihre Fragen zu beantworten. Auch der Einsatz von Materialien kann die Kreativität der Kinder herausfordern.

Anke kommt auf die Idee, mithilfe eines Spiegels das Innere der Höhle zu erforschen. Sie befestigt den Spiegel an einer Kordel und hängt ihn in die Höhle. Sie sagt: „Ich seh’ da was Leuchtendes. Das kann nur ein Bärenauge sein! Aber der will nicht kommen, der Bär!“ In einem leisen Ton ergänzt sie: „Ich hab ein bisschen Schiss vor Bären.“ Als Nächstes befestigt sie einen Stein an der Kordel. Sie lässt den Stein von oben in die Höhle reinhängen. Philipp, der mit einer Taschenlampe in die Höhle leuchtet, stutzt. Er fragt: „Wie willst du von da oben eigentlich was sehen?“ Anke: „Ich lass es einfach nur reinhängen, um zu schauen, wie tief das ist.“ Diese Idee gefällt Philipp und er macht es ihr nach, indem er ebenfalls einen Stein in die Höhle reinhängen lässt.

Anke zieht verschiedene Werkzeuge heran, die sie aus den zur Verfügung stehenden Materialien selbst konstruiert, um das Innere der Höhle zu erforschen. Ihre Idee, ein Messgerät zu konstruieren, wird von Philip aufgegriffen. Festzuhalten ist, dass nun auch Werkzeuge herangezogen werden, um die Fragen zu beantworten, denen man mit den eigenen sinnlichen Mitteln nicht mehr nachgehen kann. Das Phänomen wird mit zusätzlichen Mitteln erforscht, um weitere Erkenntnisse zu erlangen.

Auch das nächste Beispiel zeigt, dass die Kinder Werkzeuge heranziehen, um die Höhle besser zu erforschen:

Enes nimmt die Taschenlampe und läuft mit Yasin, Finja, Katja, Timo, Erdem, Mehmed und Giuliana zur Höhle. Er leuchtet in die Höhle hinein. Erdem nimmt das lange Rohr und ruft immer wieder: „Hallo Bär!“ Die Kinder wechseln sich mit den Materialien ab. Die Höhle wird mit der Taschenlampe, dem Rohr und einem Fernglas untersucht.

Die sinnlichen Erfahrungen der Kinder werden hier durch die Materialien erweitert. Die Taschenlampe und das Fernglas tragen dazu bei, in der dunklen Höhle etwas sehen zu können. Das Rohr dient als Kommunikationsmittel.

Es spielte sicher eine Rolle, dass Materialien wie Taschenlampen und Rohre den Kindern täglich zur Verfügung standen und in den Wald mitgenommen wurden. Dies regte die Kinder dazu an, sie für ihr Spiel einzusetzen und Spielprozesse aufrechtzuerhalten.

4.1.3.2.5 Hypothesen aufstellen und überprüfen

Die nächsten Beobachtungssequenzen zeigen, wie Kinder auf einer forschend-experimentellen Ebene ihren eigenen Fragestellungen nachgehen. Dabei wurde eine Sammlung von Beobachtungsszenen aus unterschiedlichen Kita-Wochen zusammengestellt, in denen die Kinder Strategien entwickeln, um das Tier aus der Höhle zu Gesicht zu bekommen.

Noah fragt mich, ob er den Stock, den er in der Hand hält, in die Höhle hineinschmeißen soll, und sagt: „Vielleicht kommt der dann raus.“ Ich antworte: „Ja, probier mal.“ Er legt den Stock hinein und sagt dann zu mir und Marcel: „Also, ihr müsst jetzt ganz leise sein!“ Ich flüstere: „Okay“. Marcel schlägt mit einem Stock auf den Boden und erzeugt damit Geräusche. Noah: „Marcel leise! Möchtest du den Dachs sehen?“ Marcel bejaht. Noah: „Dann sei leise, weil sonst kommt der nicht raus.“

Noah überlegt, wie er das Tier herauslocken kann. Als er sich eine Taktik überlegt hat (den Stock in die Höhle zu stecken), fragt er die Pädagogin, ob er sie umsetzen soll. Sie ermutigt ihn dazu. Die zweite Taktik stellt das „Leise-Sein“ dar, auf das Noah großen Wert legt. Während die Pädagogin sofort seinem Wunsch nachkommt, macht Marcel weiterhin Geräusche mit seinem Stock. Noah ermahnt ihn, leise zu sein, und erklärt ihm darüber hinaus, weshalb dies notwendig ist („weil sonst kommt der nicht raus“). Die Art und Weise, wie Noah Marcel ermahnt, ver-

deutlich die Ernsthaftigkeit seines Versuches. Es ist ihm ein großes Anliegen, das Tier zu sehen. Noah greift die Taktik des Leise-Seins immer wieder auf, auch einen Tag später:

Noah: „Ihr müsst jetzt ganz leise sein, dass das gar keiner hört.“ Es sind hier und da noch Geräusche zu hören, den Kindern fällt es schwer, leise zu sein. Noah sagt nun in einem lauten, strengen Ton: „Leise – sagte ich!“ Daniel hält seinen Finger vor den Mund (die typische Pssst-Haltung), zieht die Schultern hoch und flüstert: „Leise“, dies spricht er langgezogen aus (leisee). Maurice erwidert auf Noahs Ermahnungen: „Die kommen nur, wenn man lacht.“ Daraufhin hält Noah einen Moment inne und lächelt dann. Maurice ergänzt: „Und auch, wenn es dunkel ist.“

Noah versucht, die anderen Kinder zur Ruhe zu bringen. Als das nicht funktioniert, nimmt er einen ermahnenden Ton ein. Daniel unterstützt Noah und weist durch seine Körperhaltung, Gestik und seinen leisen verbalen Hinweis ebenfalls darauf hin, ruhig zu sein, jedoch auf eine viel sanftere Art und Weise als Noah. Es scheint, als sei Maurice mit Noahs Umgangsweise nicht einverstanden. Er spiegelt Noah sein Empfinden durch seine herzliche Aussage, die Tiere kämen nur, wenn man lacht. Damit bringt er implizit zum Ausdruck, dass die Tiere sich nur bei einer heiteren Atmosphäre blicken lassen würden – nicht bei einer angespannten Atmosphäre, wie Noah sie gerade erzeugt. Er bringt den „strengen“ Noah durch seine Aussage tatsächlich zum Lächeln und schafft es somit, die angespannte Situation in der Gruppe aufzulockern. Anschließend ergänzt er noch, dass „die“ nur kämen, wenn es dunkel ist, und knüpft somit an seine eigene Geschichte vom Vortag an.

Weitere Taktiken der Kinder werden im folgenden prototypischen Beispiel deutlich:

Marvin: „Ich hab ’nen Plan, wie wir uns den Bären genauer ansehen können.“ Ich fordere ihn auf: „Erzähl mal.“ Marvin: „Nee, die müssen erst weg.“ Nun ergreift Joyce das Wort: „Wenn du ein Bild machst und dann können wir uns alle das Bild angucken.“ Marvin: „Ja, das ist ja auch mein Plan. Ich mach Bähbähbähbäh (melodisch gesungen) und dann kannst du ihn filmen. Und dann gehen wir runter. Dann verstecken wir uns hier irgendwo. Dann findet der uns nicht und dann ist er wieder in seiner Höhle.“

Marvin schmiedet einen Plan, wie er das Tier zu Gesicht bekommen könne. Die Pädagogin ermuntert ihn durch ihre Aufforderung „Erzähl mal!“, von seiner Idee zu berichten. Während er seinen Plan zunächst nur der Pädagogin mitteilen will, kommt Joyce ihm zuvor. Doch beide scheinen die gleiche Idee zu verfolgen: Sie ziehen die Kamera der Pädagogin als Werkzeug heran. Sie soll den Bären fotografieren oder filmen, während Marvin den Bären durch Gesang anlockt und sich dann versteckt. Das Foto bzw. Video als Ausdruck oder Abbild dessen, was „real“ ist (und nicht nur vermutet wird), erscheint den Kindern hier ganz offenbar als geeignetes Instrument, um Hypothesen zu beweisen. Darüber hinaus wird in dieser Szene die Rolle der Forscherin als Beobachterin von den Kindern aufgegriffen und in ihr Spiel integriert. Sie wird durch diesen Plan aktiv am Geschehen beteiligt: Als Kamerafrau wird ihr dabei eine wichtige Rolle zugeteilt.

Marielle: „Ich hab auch eine Idee. Ich hab ’ne Idee!“ Ich bin gespannt: „Was meinst du, Marielle?“ Marielle: „Wir nehmen ein Stück Fleisch, legen das da hin, dann verstecken wir uns und machen Geräusche, und wenn er das dann riecht, dann kommt der raus und holt sich das, dann machen wir die Bärenhöhle zu und dann können wir den fangen.“ Marliese: „Wir brauchen Honig. Wir brauchen Honig!“ Die Erzieherin der Kinder fragt nach: „Honig? Wir können mal morgen in der Kita gucken, ob wir Honig haben. Da haben wir aber nur diese Drücktuben. Da können wir ja mal so ein paar Tropfen da hinmachen.“ Marliese: „Dann kommt der den abschlecken.“ Die Erzieherin nickt: „Vielleicht.“ Leonie: „Oder wir können ihm die ganze Packung da reinschmeißen und dann macht der mit den Zähnen die Kappe auf.“ Die Erzieherin: „Denkt mal morgen früh mit dran, dass wir gucken, ob wir Honig haben.“

Die Kinder entwickeln nun die Strategie, das Tier mit Nahrungsmitteln anzulocken. Sie möchten am nächsten Tag Honig mitbringen. Indem die Erzieherin die Ideen der Kinder aufgreift, zeigt sie, dass sie deren Überlegungen ernst nimmt. Es wird deutlich, dass sie die Kinder als kompetent wahrnimmt und ihnen dies auch spiegelt.

Später geht Christa noch einmal auf die Ideen der Kinder ein. Sie wiederholt, dass sie am nächsten Tag Honig mitnehmen möchte, um den Bären zu locken und fragt Marielle, ob sie eine Frikadelle mitnehmen sollen, da sie vorschlug,

den Bären mit Fleisch zu locken. Am nächsten Morgen sorgt die Erzieherin dafür, dass die Kinder tatsächlich Frikadellen und Honig mit in den Wald nehmen können, um ihr Vorhaben in die Tat umzusetzen.

Hier dokumentiert sich die wertschätzende Haltung der Erzieherin gegenüber den Ideen der Kinder. Sie nimmt die Rolle einer Gedächtnisstütze ein und erinnert die Kinder an deren Vorhaben. Sie besorgt die von den Kindern vorgeschlagenen Nahrungsmittel und ermöglicht somit die Umsetzung ihrer Ideen. Darin zeigt sich auch, dass sie das forschende Lernen der Kinder unterstützt. Dies wird auch im folgenden Beispiel sichtbar:

Inzwischen wurden mehrere Spuren entdeckt. Doch die Kinder finden nicht heraus, ob sie tatsächlich zu dem Tier in der Höhle gehören. Da hat Jonas im Wald die Idee, ein Stück Ton zu einem Fladen zu formen und ihn vor dem Höhleneingang zu platzieren. Sein Gedanke dabei: Vielleicht tritt das Tier, das in der Höhle lebt, darauf und hinterlässt auf diese Weise einen Abdruck? Am nächsten Tag erinnern wir die Kinder daran, Ton mitzunehmen, um die Idee umzusetzen.

Jonas entwickelt eine kreative Idee, um die aufgestellte Hypothese (in der Höhle wohnt ein Wolf) zu überprüfen. Auch hierin dokumentiert sich die Fähigkeit der Kinder, Strategien und Taktiken zu entwickeln, um herauszufinden, ob ihre Ideen mit der Realität übereinstimmen. Indem die Pädagogin die Kinder an ihr Vorhaben erinnert, unterstützt sie das forschende Lernen der Kinder.

All die Beispiele zeigen, dass die Kinder nicht nur Hypothesen aufstellen – in diesem Fall dazu, welches Tier in der Höhle lebt –, sondern sich auch intensiv Gedanken darüber machen, wie sie diese Hypothesen überprüfen können. Hierzu entwickeln sie verschiedene Taktiken und Strategien, denen sie auch nachgehen, wenn sie von den Pädagogen auf verschiedene Weisen darin unterstützt werden, wie die letzten Beispiele bereits andeuteten.

4.2 Merkmale lang anhaltender improvisierter Spielprozesse

Bei den Beobachtungssequenzen, die im letzten Kapitel exemplarisch und sequenziell interpretiert wurden, handelte es sich um ausgewählte Szenen lang anhaltender Spielprozesse. Darunter werden Spielprozesse verstanden, die mindestens einen Vormittag im Wald anhielten (etwa eine bis anderthalb Stunden) und

maximal über fünf Tage hinweg jeden Vormittag im Wald aufrechterhalten wurden. Dabei standen vor allem jene Spielprozesse im Fokus meiner Beobachtungen, die Sawyer als ‚collaborative emergence‘ (Sawyer 2002, S. 340) bezeichnet hat. Mit collaborative emergence meint Sawyer, dass das improvisierte Spiel der Kinder unvorhersehbar ist und wechselseitig Zug um Zug durch die einzelnen Beiträge der Kinder weiterentwickelt wird (vgl. ebd., S. 340).

Die komparative Analyse der oben beschriebenen Beobachtungssequenzen, in denen es zu intensiven und lang anhaltenden improvisierten Spiel- und Interaktionsprozessen zwischen den Gleichaltrigen kam, zeigt, dass für die Entstehung eines spontanen, aktionistischen, gemeinsamen Spiels und dessen Aufrechterhaltung folgende Merkmale notwendig sind:

1. Es gibt etwas, das das Interesse mindestens eines Kindes auslöst. Diesem Kind muss es gelingen, das Interesse anderer Kinder zu wecken, sodass es innerhalb der Gruppe zu einer Zentrierung der Aufmerksamkeit kommt.
→ Gemeinsamen Gegenstandsbezug schaffen durch geteilte Aufmerksamkeit
2. Auf der Grundlage geteilter Aufmerksamkeit entsteht eine gemeinsam geteilte Erfahrung innerhalb der Kindergruppe, wenn es den Kindern gelingt, ein gemeinsames Spielthema zu entwickeln und diesem nachzugehen.
→ Entwicklung eines gemeinsamen Spielthemas
3. Es gelingt den beteiligten Kindern innerhalb kürzester Zeit, einen gemeinsamen Spielrahmen herzustellen. Dieser Rahmen wird häufig implizit festgelegt und bestimmt, worum es in dem Spiel geht bzw. was in dem Spiel erlaubt ist.
→ Herstellung eines Spielrahmens
4. Es gelingt den Kindern, über ihre emotionale Beteiligung Gemeinschaft innerhalb der Gruppe herzustellen.
→ Herstellung von Gemeinschaft
5. Jedes Kind kann innerhalb des Rahmens seinen eigenen Themen und Interessen nachgehen und wird dabei durch die Gruppe unterstützt.
→ Individuelle Themen mit der und durch die Gruppe bearbeiten

6. Die Kinder wechseln innerhalb des gemeinsam geschaffenen Rahmens die Spielform, um ihre Themen zu bearbeiten.
→ Wechsel der Spielformen – Weltzugänge

Im Folgenden werden diese Punkte weiter ausdifferenziert und genauer ausgearbeitet.

4.2.1 Herstellung geteilter Aufmerksamkeit

Geteilte Aufmerksamkeit

Die Beobachtungssequenzen verdeutlichen, dass eine geteilte Aufmerksamkeit und ein gemeinsames Interesse die Voraussetzungen für die Entstehung gelungener Spiel- und Interaktionsprozesse zwischen Gleichaltrigen darstellen. Situationen geteilter Aufmerksamkeit haben eine herausragende Bedeutung für die menschliche Entwicklung (Tomasello 2002; 2009). Gemäß Tomasellos Theorie der Neunmonatsrevolution zeigen neun bis zwölf Monate alte Säuglinge neue soziale Verhaltensweisen, durch welche sie sich hinsichtlich der sozialen Kognition von anderen Primaten unterscheiden (vgl. Tomasello 2002, Alemzadeh 2007).

„Mit neun Monaten fangen Kleinkinder an, eine Reihe von Verhaltensweisen sogenannter gemeinsamer Aufmerksamkeit zu zeigen, die das plötzlich auftauchende Verstehen anderer Personen als intentionale Akteure widerspiegeln, deren Beziehungen zu äußeren Gegenständen nun verfolgt, gesteuert oder geteilt werden können“ (Tomasello 2002, S. 77).

Diesen neuen Verhaltensweisen sind laut Tomasello nicht mehr dyadisch, sondern triadisch geprägt. Vor dem neunten Lebensmonat können sich Säuglinge nicht gleichzeitig auf einen Gegenstand und einen Interaktionspartner konzentrieren, sie interagieren dyadisch entweder mit einem Gegenstand oder mit einem anderen Menschen – eins von beiden wird ignoriert. Dies ändert sich im Alter von neun bis zwölf Monaten, ab diesem Zeitpunkt sind Kleinkinder fähig, ihre Interaktion mit Gegenständen und Menschen zu koordinieren. Es entsteht ein referenzielles Dreieck von Kind, Erwachsenen und Gegenstand oder Ereignis, auf das Kind wie Erwachsener ihre Aufmerksamkeit richten. Dies lässt sich mit Tomasellos „Simulationserklärung“ (ebd., S. 87) begründen, wonach der Mensch andere Lebewesen so verstehen, wie er auch sich selbst versteht („Theory of mind“). Ab dem neunten Monat begreifen sich Säuglinge zunehmend als intentionale Akteure und verstehen daher auch andere Menschen als intentionale Wesen, in deren Verhalten

sich Ziel, Aufmerksamkeit und Verhaltensstrategie miteinander verbinden. Das, was Kinder an sich selbst erfahren, wenden sie auf andere Menschen an, um diese zu verstehen (vgl. Tomasello 2002, Alemzadeh 2007). Demzufolge verstehen Individuen „andere Personen anhand einer Analogie mit dem Selbst (...), da die anderen ‚wie ich selbst‘ sind, und zwar so, wie sie es bei unbelebten Gegenständen nicht tun, da diese eben nicht ‚wie ich selbst‘ sind“ (ebd., S. 89).

Die oben beschriebenen Beobachtungssequenzen und die dazugehörigen reflektierenden Interpretationen unter der Fragestellung: „Wie entsteht ein Spielprozess?“, hatten alle gemeinsam, dass es den Kindern gelang, innerhalb kürzester Zeit geteilte Aufmerksamkeit herzustellen.

Vom Appell der Höhle – Die Bedeutung von Räumen und Materialien für das Entstehen von Situationen geteilter Aufmerksamkeit

Dabei zeigte die komparative Analyse, dass in den hier beschriebenen Beispielen die geteilte Aufmerksamkeit zunächst an der Höhle entstand. Das Interesse der Kinder wurde durch die „vergitterte Höhle“ im Wald geweckt. Es zeigt sich, dass diese Höhle einen hohen Aufforderungscharakter für die Kinder hat. Sie weckt schnell deren Interesse und ermöglicht es, innerhalb kürzester Zeit geteilte Aufmerksamkeit innerhalb einer Kindergruppe entstehen zu lassen, was eine Voraussetzung für die Entstehung eines gemeinsamen Spielprozesses ist. Auch andere Orte im Wald hatten großen Aufforderungscharakter, z. B. der Bach, der häufig zum Schöpfen und Gießen genutzt wurde, oder ein kleiner Hang, der häufig zum Klettern oder als Lehmrutsche von den Kindern benutzt wurde.³⁹

Muchow und Muchow (1998) untersuchen in ihrer Studie vor allem das Tun der Kinder an den von ihr beobachteten Orten und die Art und Weise, wie Kinder Orte leben und erleben. Dabei zeigen sie auf, dass Kinder und Erwachsene Lebensräume sehr unterschiedlich leben und erleben. An einer Stelle beschreiben sie einen Löschplatz, der durch ein Holzgitter den Fahrdamm von einer Straße trennt. Auch wenn das Gitter über dem Bunker im Wald eine ganz andere Funktion hat, lässt sich Muchow und Muchows Beschreibung der unterschiedlichen Herange-

³⁹ Es wäre spannend, an anderer Stelle komparativ herauszuarbeiten, was jeweils das Besondere des Spiels an den verschiedenen Orten im Wald ausmachte und ob das Spiel an diesen Orten von den gleichen Merkmalen geprägt war wie das Spiel an der Höhle. Eine Hypothese, der es noch nachzugehen gilt, ist, dass die verschiedenen Orte im Wald sich unterschiedlich auf das Spiel der Kinder auswirken und unterschiedliche Formen des Spiels ermöglichen bzw. herausfordern.

hensweisen Erwachsener und Kinder an diesen spezifischen Ort sehr gut auf die „vergitterte Höhle“ im Wald übertragen:

Erwachsene kommen mit dem Gitter überhaupt nicht in Berührung (vgl. Muchow & Muchow 1998, S. 103): „Sie gehen entweder, die Augen auf ihren Weg gerichtet, achtlos an ihm vorüber oder sie werfen im Vorübergehen einen raschen Blick auf ihn [sic]“ (ebd., S. 103). Die überwiegende Zahl der Kinder versucht hingegen, „zu dem Gitter in unmittelbare Beziehung zu treten. Das Gitter trägt geradezu Aufforderungscharakter“ (ebd., S. 106).

„Blicken wir noch einmal zurück, so sehen wir das Gitter in der Welt der Erwachsenen als raumgliederndes, Bewegung hemmendes und Schutz gewährendes, optisch erfasstes Element, das den Bewegungsraum (...) des passierenden Erwachsenen begrenzt. In der Welt des Kindes stellt es ein taktiles Merk- und Wirkbild dar. Mit stärkster, fast unwiderstehlicher Gewalt scheint es einen Berührungszwang auszuüben (...)“ (ebd., S. 107).

Dass unterschiedlichste Kindergruppen immer wieder auf ähnliche Ideen kamen, was man an einem bestimmten Ort, z. B. am Bach oder an der Höhle, machen könnte, zeigt, dass nicht nur von den Dingen ein Appell ausgeht, wie Claus Stieve in seiner Arbeit eindrücklich herausgearbeitet hat (vgl. Stieve 2008), sondern auch von den Orten.

„Dass die Aufforderung zur Bildung sich durch die Lernumgebung und im Einzelnen durch die Dinge vollziehen soll, impliziert, dass die Gegenstände gar nicht so passiv erscheinen, wie es uns die gewohnte Einordnung zwischen aktivem Subjekt und sachlichen Objekten suggeriert. Die Dinge appellieren in unterschiedlicher Weise an das Handeln der Kinder. Diese Struktur lässt sich phänomenologisch betrachtet als ‚Aufforderungskomplex‘ zusammenfassen, der dadurch definiert ist, dass die Dinge über sich hinaus streben und an responsive Wesen appellieren, die auf diese Forderungen ansprechen“ (Stieve 2011, S. 117).

Nicht ohne Grund spielen die vorbereitete Umgebung und die ausgewählten Materialien schon seit jeher in der Pädagogik der frühen Kindheit eine besonders wichtige Rolle. Bereits Fröbel und Montessori haben sich intensiv damit beschäftigt, welche Materialien die Kinder in ihren Bildungsprozessen unterstützen können. Obwohl beide dem Kind ein hohes Maß an Selbständigkeit zugestehen, kommt dies in ihrem didaktischen Material – zumindest aus heutiger Sicht – nur widersprüchlich zum Ausdruck. Dennoch wird deutlich, dass die Bedeutung der Lernumgebung schon sehr früh erkannt wurde. Die Reggio-Pädagogik geht heute sogar so weit, den „Raum als dritten Erzieher“ zu postulieren (u. a. Dreier 2006; v. d. Beek 2006; Stenger 2010c).

„Der Raum wird in Reggio der ‚3. Erzieher‘ genannt, um seine Wirkung auf Kinder und Erzieher zu betonen. Raum und Material stehen in engem Kontakt zu dem Kind, das kompetent und selbsttätig, im Dialog mit anderen in 100 Sprachen sich bilden und entwickeln möchte. Raum und Material sollen Kinder anregen, herausfordern und unterstützen, selbst in Gestaltungs- und Experimentierprozesse hineinzukommen. Sie sollen provozieren, sollen Verwunderung und Erstaunen hervorrufen, aber auch Interesse wecken, mit ihnen zu arbeiten. Grundlegendes Prinzip der Materialauswahl und Präsentation ist, dass die Materialien ergebnisoffen sind. Das bedeutet, dass sie kein klares didaktisches Ziel implizieren, wie etwa die Materialien in der Montessori-Pädagogik“ (Stenger 2010c, S. 124).

Der Wald als offener Raum lässt vieles von dem zu, wie in den Beobachtungssequenzen und den dazugehörigen reflektierenden Interpretationen deutlich herausgearbeitet wurde. Auch hier haben die Pädagogen eine gewisse Vorauswahl darüber getroffen, welche Lern- und Spielgelegenheiten den Kindern ermöglicht werden, indem sie das Terrain auswählten, in welchem sie sich mit den Kindern aufhielten. Wichtig scheint dabei zu sein, dass sie sich zwar Gedanken darüber gemacht haben, welche Erfahrungen ein Ort den Kindern ermöglichen könnte – beispielsweise ermöglicht der Bach das Wasserspiel, ein Hang das Klettern –, aber offen darin waren, zu sehen, welchen Tätigkeiten die Kinder tatsächlich an den Orten nachgingen und wie sie diese lebten.

Die rekonstruktiven Analysen legen nahe, dass die Umgebung des Kindes und die bereitgestellten Materialien eine wichtige Rolle spielen, um geteilte Aufmerksamkeit herzustellen. Sie entscheiden mit darüber, ob das Interesse eines Kindes geweckt wird und ob es dem Kind gelingt, auch andere Kinder dafür zu interessieren und so einen gemeinsamen Gegenstandsbezug herzustellen. Zwar wurde in Kapitel 4.1.1.3 deutlich, dass auch Themen der Kinder zum Ausgangspunkt werden können, um geteilte Aufmerksamkeit herzustellen, doch auch hier war – zumindest in diesen Beispielen – oft die Höhle, oder ein anderer Gegenstand im Wald, der Auslöser dafür, dass überhaupt erst Assoziationen entstanden, aufgrund derer die Kinder ihre Themen einbrachten.

Auch Oerter kommt in seiner Analyse des Spiels zu dem Ergebnis, dass der gemeinsame Gegenstandsbezug im Spiel eine Schlüsselposition einnimmt (vgl. Oerter 1999, S. 91). Bezugnehmend auf Lewin geht auch er davon aus, dass Gegenstände einen Aufforderungscharakter haben und bestimmte Handlungsmöglichkeiten bieten (vgl. ebd., S. 27).

Auch wenn deutlich wurde, wie wichtig es ist, Räume und Materialien zur Verfügung zu stellen, die das Potenzial haben, das Interesse der Kinder auszulösen, ha-

ben die zwei prototypisch ausgewählten, kontrastierenden Beispiele gezeigt, dass alleine das Interesse eines Kindes oder auch mehrerer Kinder an einem Ort bzw. an einem Gegenstand nicht ausreicht, um einen Spielprozess innerhalb einer Kindergruppe in Gang zu setzen. Vielmehr scheint es notwendig zu sein, dass die Kinder ein gemeinsames Spielthema entwickeln, um den gemeinsamen Gegenstandsbezug aufrechtzuerhalten und aktiv eine gemeinsam geteilte Erfahrung herzustellen.

4.2.2 Entwicklung eines gemeinsamen Spielthemas

Interaktionsprozesse innerhalb eines Spiels wurden hergestellt und aufrechterhalten, indem ein Spielthema bzw. ein gemeinsames Vorhaben ausgehandelt wurde. Neben der Aufmerksamkeitsfokussierung auf die Höhle war immer die spontane Idee eines Kindes das Element, das zu einem Spielprozess geführt hat. Erst dann, wenn die Initiative des Kindes von anderen Kindern aufgegriffen wurde, kam es zu einem Spielprozess und somit zu lang anhaltenden Interaktionsprozessen. Die Ausgangsidee eines Kindes stellt in den meisten Fällen gleichzeitig auch eine Spielidee für die Gruppe dar. Ob und wie diese Spielidee von anderen aufgegriffen wird, trägt wesentlich zur Entwicklung des Spielthemas bei. Während dies in manchen Fällen explizit geschieht und kommunikativ mitgeteilt wird („Lasst uns auf Bärensuche gehen!“), wurde in den oben beschriebenen Beobachtungssequenzen erkennbar, dass die Einführung ins Spielthema häufig auch implizit und stillschweigend geschieht (siehe hierzu weiter unten).

Bemerkenswert war, dass die Kinder in den meisten Fällen darauf geachtet haben, das Spielthema innerhalb der Gruppe zu entwickeln. Die Spielidee wurde meist geöffnet („Wir haben einen Bär entdeckt! Oder einen Fuchs, oder einen Wolf?“), um neben dem Spielthema eben auch eine Gruppe zu konstituieren (vgl. hierzu Kapitel 4.2.4). Dies zeigt, dass es zum atheoretischen Wissen der Kinder gehört, dass zur Entwicklung eines (lang anhaltenden) Spielprozesses die Entwicklung eines gemeinsamen Vorhabens gehört, das für alle von Interesse sein sollte. Dieses gemeinsame Vorhaben ist auch für die Gruppenbildung elementar:

Denn auch für den Beziehungsaufbau muss man gemeinsam Interessen, Themen und Inhalte entwickeln, die man miteinander teilt oder über die man in Dialog treten kann. So geht Ruth Cohn in ihrer Theorie der Themenzentrierten Interaktion davon aus, dass sich der Verbindungsanker „Beziehung“ umso haltbarer er-

weist, je höher das Interesse an einem gemeinsamen Thema ist: „Wenn man etwas miteinander zu tun haben will, muss man etwas gemeinsam tun – oder denken, träumen, entwickeln“ (Langmaack 2001, S. 107). Das Finden von Themen, die verbinden, bekommt dadurch einen hohen Stellenwert. Denn häufig ist es ein gemeinsames Vorhaben oder ein gemeinsames Thema in der Interaktion, das den gemeinsamen Gegenstandsbezug im Spiel darstellt. Zu diesem Ergebnis kommt auch Oerter in seiner Studie:

„Reife soziale Interaktion verläuft gewöhnlich als Bezug zu einem gemeinsamen Objekt. Dies kann ein materieller Gegenstand, ein gemeinsames Thema oder ein gemeinsames Ziel sein. Sprachliche Kommunikation, die geläufigste Form der Interaktion, kann nur gelingen, wenn die Gesprächspartner über das Gleiche, eben den gleichen Gegenstand, sprechen. Man kann davon ausgehen, daß das Gemeinsame am Gegenstandsbezug niemals alle Aspekte des Objekts abdeckt. Die Partner erzielen allenfalls über eine Teilmenge der Eigenschaften (Handlungsmöglichkeiten) Konsens. Dieser ‚gemeinsame Nenner‘ ist aber die Voraussetzung für eine gelingende Interaktion. Als generelle Formel für den gemeinsamen Gegenstandsbezug kann stehen: $S1 \rightarrow O \leftarrow S2$. Zwei Subjekte (S1 und S2) beziehen sich handelnd (\rightarrow) auf das gleiche Objekt“ (Oerter 1999, S. 91)

Stenger und Krebs (2011) konnten ebenfalls aufzeigen, dass der gemeinsame Horizont für die Gruppenbildung eine wichtige Bedeutung spielt:

„Ein gemeinsamer Horizont ist ein geteilter Sinn- und Bedeutungsraum, auf den die Mitglieder sich in unterschiedlicher Weise beziehen. Der Modus dieser Bezugnahme kann unterschiedlich sein: Spielend, diskutierend, still beobachtend, aber dabeisitzend, etc. Auch das Thema kann dabei wechseln: Eine Gruppe beginnt ein Spiel mit Traktoren und kommt dabei über Mährescher auf die Ernährung der Tiere“ (ebd., S. 173).

Dabei haben sie herausgefunden, dass der gemeinsame Horizont in unbegleiteten Gruppen zu 65 %, in spontan begleiteten Situationen zu 42 % und in begleiteten Kleingruppen lediglich nur noch in 23 % der Situationen durch *Objekte* hergestellt wurde (vgl. ebd., S. 173). Die begleiteten Kindergruppen wurden von einer pädagogischen Fachkraft in Form eines Projekts begleitet. Die pädagogische Fachkraft ließ hier ihre Erkenntnisse, die sie auf der Grundlage von Beobachtung und Dokumentation gewann, in das Geschehen einfließen. Spontan begleitete Situationen waren Situationen, in denen sich die pädagogische Fachkraft in eine Situation einbrachte, aber nicht im Sinne von Beobachtung und Dokumentation vorbereitet war – also nicht wusste, was zuvor geschah, welche Themen und Interessen im Fokus standen. In den unbegleiteten Kindergruppen spielten die Kinder ohne die Beteiligung einer Fachkraft. Stenger und Krebs schließen daraus, dass das Abstraktionsniveau von Lernprozessen zunimmt, wenn eine pädagogische Fachkraft am Geschehen beteiligt ist. Der gemeinsame Horizont wurde in diesen Fällen

auch ohne sichtbares Objekt durch gemeinsame Ideen, Themen, kooperative ästhetische Tätigkeiten und Kooperationsprozesse aufrechterhalten (vgl. ebd.).

In den hier erforschten Spielsituationen wurde das Spiel ebenfalls von der Pädagogin begleitet, die, wie eingangs beschrieben und wie auch in den Beobachtungsprotokollen deutlich wurde, teils in der beobachtenden Rolle blieb, teils sich an anderen Stellen aktiv einbrachte, sowohl durch Redebeiträge, Nachfragen, aber auch durch das Anbieten von ‚passenden‘ Materialien sowie weitere pädagogische Handlungsweisen, die in Kapitel 4.3 detailliert herausgearbeitet werden. Festzuhalten ist, dass in diesen von der Pädagogin begleiteten Spielsituationen ähnlich wie in Stengers Studie der gemeinsame Horizont weniger durch ein gemeinsames Objekt geschaffen wurde. Die „Höhle“ war zwar Auslöser des Spiels, aber nicht das Spielthema. Hier entstanden Situationen geteilter Aufmerksamkeit. Die Höhle trug dazu bei, dass ein gemeinsames Spielthema geschaffen wurde, in der die Höhle als Spielort und somit als gemeinsamer Treff- und Angelpunkt für die Gruppe eine bedeutsame Rolle spielte und kooperative Lernprozesse ermöglichte. Kooperatives Lernen findet immer dann statt, wenn Intentionalitäten des anderen verstanden und einbezogen werden. Da dies in den rekonstruktiven Analysen der Fall war, können die in den Spielszenen beobachteten Bildungsprozesse in Anlehnung an Tomasello als kooperative Lernprozesse bezeichnet werden (vgl. Tomasello 2002; 2009).

„Kooperative Lernprozesse liegen dann vor, wenn Denkprozesse geteilt, Perspektiven und Ideen der anderen in die Entwicklung einer gemeinsamen neuen Perspektive einbezogen werden. Damit Gruppenlernen erfolgen kann, entsteht zunächst eine Frage oder eine Differenz zwischen Vorstellungen oder Herangehensweisen von mehreren Kindern (...). Grundvoraussetzung ist (...), dass sich die Gruppenmitglieder auf ein Gruppenthema einlassen. (...) In kooperativen Lernprozessen teilen Kinder einen Denkweg, nehmen dabei die unterschiedlichen Vorstellungen/Ideen wahr, die eingebracht werden, lernen so die Auffassung des anderen als möglichen Lösungsansatz kennen, stellen auf dieser Grundlage Hypothesen auf. (...) Die Ideen/Meinungen der anderen werden durchdrungen und in die Entwicklung der neuen Lösung einbezogen und weitergeführt“ (Stenger & Krebs 2011, S. 171 f.).

Kinder partizipieren am kollektiven Wissen ihrer sozialen Gruppen und lernen dadurch nicht nur *von* anderen, sondern auch *durch* andere und *mit* anderen (vgl. ebd.; Tomasello 2002). Individuen nehmen typischerweise „an einer Art dialogischer Interaktion teil, bei der der eine auf die innovativen Vorschläge des anderen reagiert und umgekehrt, bis dabei ein Produkt entsteht, das keines der Individuen alleine hervorgebracht haben könnte“ (Tomasello 2002, S. 59).

Kooperative Lernprozesse fanden meist dann statt, wenn die Kinder nicht nur ein gemeinsames Spielthema festlegten, sondern auch einen gemeinsamen Spielrahmen herstellten, innerhalb dessen alle Spieltätigkeiten Teil des Ganzen wurden.

4.2.3 Erschaffung eines Spielrahmens

Die komparative Analyse hat aufgezeigt, dass es innerhalb eines Spiels darum geht, einen gemeinsamen Spielrahmen zu schaffen.

Dies geschah in allen hier beschriebenen Fällen durch das *Entwickeln einer Geschichte*, die dann im weiteren Verlauf als gemeinsamer Rahmen für alle weiteren Spielhandlungen genutzt wurde. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass von der Höhle ein besonderer Appell ausgeht, der gerade bei den vier- bis fünfjährigen Kindern spontan das Interesse geweckt hat, eine Geschichte zu erfinden. Die Höhle fordert quasi zum Erzählen auf. Ziehen wir die Deutung der Symbolik von Höhlen heran, so gibt dies einen Hinweis, weshalb die Höhle häufig zum Ausgangspunkt von Geschichten wird:

„Die Welt, in der sich die eigentliche Märchenhandlung abspielt, ist nicht unsere gewöhnliche Welt. In ihr sind wunderbare Erscheinungen und Möglichkeiten des Geschehens, sprechende Tiere, Hexen, Zwerge, Verwandlungen der Gestalten selbstverständlich, die wir in unserer Tagwelt nicht kennen. (...) Man könnte die Sphäre, in der sich das Märchen abspielt, als ‚magisches Reich‘ bezeichnen im Gegensatz zu unserer ‚profanen‘ Welt. Dieses magische Reich ist oft an einen bestimmten Ort verlegt“ (Beit 1971, S. 21).

Zu den wichtigsten dieser Orte gehört auch die Höhle (vgl. ebd., S. 21). Sie ist oft der Ort des Magischen, den der Held zu Beginn betritt bzw. an dem die Handlung ansetzt. Dieses magische Reich ist das Zentrum, in dem sich meist der wesentliche Vorgang der Märchenhandlung ereignet (vgl. ebd., S. 22). „Durch das Bild des Loches ist der Eingang ins Magische als ein Zustand der inneren Einengung gekennzeichnet“ (ebd., S. 34), dort vollzieht sich der Durchgang von der einen Welt in die andere. Das Symbol des Loches ist eng verwandt mit dem Symbol der Höhle (vgl. ebd., S. 34). Die Symbolik des Phänomens „Höhle“ macht deutlich, weshalb sie dazu geeignet ist, einen Übergang und Rahmen für eine andere Realitätsebene zu konstruieren. Sie lädt daher in besonderem Maße dazu ein, in ein Spiel einzusteigen, insofern auch Spielen einen „Wechsel der Realitätsebene“ (Oerter 1999, S. 117) bedeutet.

Beeindruckend ist, wie es den Kindern in den hier beschriebenen Fällen gelungen ist, einen Spielrahmen zu entwickeln und im weiteren Spielverlauf ihre Spielhand-

lungen dem gemeinsam geschaffenen Spielrahmen zuzuordnen. Dadurch wurden die einzelnen Tätigkeiten der Kinder innerhalb des gemeinsam geschaffenen Interpretationsrahmens von ihnen selbst zusammengehalten. So wurde beispielsweise die Geschichte entwickelt, dass ein Tier in der Höhle lebt, und wenn die Kinder am Bach im Matsch gespielt haben, stellten sie „Futter“ für das Tier her, wenn Brücken gebaut wurden, dann als Überquerung für die Tiere, Spuren die entdeckt wurden, wurden den Tieren zugeordnet. Alles bekam eine Bedeutungszuschreibung, die zum Spielthema passte. Das Zuordnen der Spieltätigkeiten der Kinder in einen gemeinsamen Spielrahmen, könnte zur Aufrechterhaltung der Spielprozesse beigetragen haben, die zum Teil eine Woche lang – jeden Vormittag im Wald – aufrechterhalten wurden. Auch Oerter bezeichnet die gemeinsame Konstruktion des Spielrahmens als entscheidenden Schritt für den Aufbau von Symbol- und Rollenspielen (Oerter 1999, S. 154). Er geht davon aus, dass die wichtigste Form der Rahmenbildung im Spiel die Einführung und Aufrechterhaltung eines Spielthemas ist (vgl. ebd., S. 150). Im Unterschied zu der vorliegenden Studie nimmt Oerter jedoch an, dass,

„sobald mehrere Partner beteiligt sind, (...) dieses Hinüberwechseln Vereinbarungen oder zumindest Signale [erfordert], die außerhalb des Rahmens ‚Spiel‘ getroffen werden. Dies geschieht durch Formen der Metakommunikation. Metakommunikation stellt also den Spielrahmen her und erhält ihn während des Spiels aufrecht“ (ebd., S. 118).

Die Beispiele dieser Studie haben gezeigt, dass die Spielvereinbarungen nicht immer auf einer Meta-Ebene getroffen werden müssen. Der Spielrahmen wurde in den hier vorgestellten Beispielen in habitualisierter Art und Weise umgesetzt, dabei kam es „zu einem selbstläufigen, von intuitivem gegenseitigem Verstehen geprägten Spielfluss“ (Nentwig-Gesemann 2006, S. 31). Jeder trug eine Idee bei, jeder brachte sich ein, und so entstand ganz selbstläufig das gemeinsame Spiel. Die Selbstläufigkeit zeigte sich dabei vor allem darin, dass die Kinder sofort thematisch aneinander anknüpften – sowohl verbal als auch auf der Handlungsebene. Der eine begann zu beschreiben, was er in der Höhle sah, der Nächste griff es sofort auf und teilte ebenfalls seine Ideen mit – schon war ein Fantasiespiel entstanden, in das die restlichen Kinder problemlos einsteigen konnten. In einem anderen Fall teilte ein Junge die Entdeckung mit, einen Bären, Fuchs oder Wolf entdeckt zu haben. Indem die Entdeckung von einem Mitspieler konkretisiert wurde („Wir haben ein Bärenknurren gehört! Und ich hab die Ohren gesehen.“), wurde auch hier das Spielthema innerhalb kürzester Zeit festgelegt. Der Spielrahmen wurde

dann gemeinsam in der Gruppe im Medium des Konjunktiven entwickelt, wie sich im weiteren Spielverlauf zeigte. Es wirkt, als seien die Kinder geübte Spieler – sie brauchen nur den Bruchteil einer Sekunde, um zu beobachten und sich einzufühlen, worum es in dem Spiel geht, bevor sie dann völlig intuitiv in das Spiel einsteigen. Das Spiel verläuft im Fluss und die Teilakte sind aufeinander abgestimmt.

„Dieses ‚Einanderverstehen im Medium des Selbstverständlichen‘ (Gurwitsch 1976, S. 178) ist Voraussetzung für eine Interaktionsdynamik, die dem bereits thematisierten Zustand des ‚Fließens‘ ähnelt. In diesem Fokussierungsakt deutet sich sowohl das aktuelle, prozesshafte Einstimmen auf den Anderen als auch das Zurückgreifen-Können auf gemeinsame Spielerfahrungen (...) an“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 36).

Dabei kann der

„modus operandi bzw. der ‚praktische Sinn‘ für ein Spiel im Sinne von Bordieu (1992) nur über eine regelmäßige, sozusagen *ingespielte* Praxis erworben werden. Bordieu (ebd., S. 83) spricht vom ‚guten Spieler‘ als dem ‚Mensch gewordenen Spiel‘, der in jedem Augenblick das tut, was das Spiel verlangt und erfordert. Bei dem in der Praxis selbst angeeigneten Wissen (...) handelt es sich um ein in den Körper eingeschriebenes, um ein praktisches oder inkorporiertes Wissen“ (Nentwig-Gesemann 2006, S. 31).

Das oben genannte Beispiel, in dem die Pädagogin im Gegensatz zu den Kindern nicht intuitiv erfasste, dass das Fantasieren im Zentrum des Spiels stand und den Spielrahmen setzte – das Spiel ging sofort los, verlief selbstläufig und nach konjunktiven Regeln –, macht dies besonders deutlich. Hier trafen zwei Rahmungen aufeinander: die konjunktiv geteilte Rahmung der Kinder einerseits und die pädagogische Rahmung der Erwachsenen andererseits. Konjunktive Regeln werden „von den Kindern selbst entwickelt und im Rahmen der Kinderkultur ausschließlich durch Beobachtung und Mitspielen tradiert“ (Nentwig-Gesemann 2010, S. 30). Dabei finden diese Spiele

„im jeweiligen konkreten Erfahrungszusammenhang der Peergroup eine je gruppenspezifische Ausdifferenzierung durch konjunktive lokale Regeln und können damit flexibler und spontan an die situativen und gruppenspezifischen Wissensbestände, Orientierungen und Bedürfnisse der verschiedenen Spielgruppen assimiliert werden“ (Nentwig-Gesemann 2006, S. 30).

Während die Kinder sich also nicht auf der verbalen Ebene kommunikativ absprechen mussten, folgte die Pädagogin über Nachfragen dem Geschehen.

4.2.4 Erzeugung eines Gemeinschaftsgefühls

Innerhalb des gemeinsam geschaffenen Spielrahmens geht es auch um das Erzeugen eines Gemeinschaftsgefühls. Mittels der reflektierenden Interpretation der Beobachtungssequenzen konnte sehr deutlich herausgearbeitet werden, wie die

Kinder ihre einzelnen Tätigkeiten und Spielhandlungen jeweils in den gemeinsam geschaffenen Spielrahmen einordnen. In der Art und Weise, *wie* dies geschieht, dokumentiert sich auch, dass es den Kindern darum geht, Gemeinschaft bzw. ein Wir-Gefühl innerhalb der Gruppe zu erzeugen. Der gemeinsam geschaffene Rahmen hält die Gruppe zusammen und trägt dazu bei, dass jedes einzelne Kind Teil des Ganzen ist und den Spielverlauf mitgestaltet.

Ein Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen und zu sichern gelingt den Kindern also zum einen dadurch, dass sie thematisch aneinander anknüpfen und ihre Tätigkeiten – implizit oder explizit – dem vereinbarten Spielthema zuordnen, zum anderen schaffen sie ein emotionales Klima, das zu einer kollektiven Euphorie führt.

„Gruppen sind ganz besonders dazu angetan, intensives emotionales Engagement hervorzurufen“ (Forgas 1999, S. 279).

In den oben interpretierten Beobachtungssequenzen zeigt sich, dass die Kinder während des Spiels emotional stark beteiligt sind und ihre Handlungen von ihren Emotionen geleitet werden. Stark ausgeprägt ist das Gefühl der Freude, immer wieder Neues zu entdecken. Dies motiviert dazu, „dranzubleiben“. Manchmal ist es Angst, in den meisten Situationen jedoch Spannung, die zum Ausdruck gebracht wird. Die Neugier der Kinder ist der Motor dafür, den Dingen so intensiv auf die Spur zu gehen. Nicht zu vergessen ist das Gefühl der Geborgenheit, das die Kinder in der Gruppe und in Gegenwart der Erwachsenen empfinden; sonst wäre es sicher schwer, z. B. der Angst vor der Begegnung mit einem echten Bären standzuhalten.

„Emotionen spielen von Geburt an eine entscheidende Rolle bei der Bildung von Erfahrungen. (...) Gefühle interpretieren und bewerten jeweils die Situation, in der wir uns befinden. Gefühle sind somatische Reaktionen, die durch Reflexionen und Imaginationen gesteigert, abgemildert oder verändert werden und Handlungsimpulse beinhalten können. Sie führen uns zu den Menschen und Dingen hin, sind Motivation oder Hemmung. ‚Etwas bewegt uns, treibt uns an, weckt unsere Sinne, beflügelt oder entsetzt uns. Entschälen wir den Kern des Wortes Emotion als movens, als Antriebskraft, so wird darin ein Interesse greifbar‘ (Herding 2004, S. 5). Fühlen ist nicht nur ein punktueller Zustand, sondern eine Choreographie, ein zeitlicher Ablauf: es bedeutet ein Ergriffen- und Bewegtwerden von etwas. Wir treten mit der Umwelt, mit anderen Menschen in Beziehung (...)“ (Stenger 2010a, S. 113 f.).

Die Emotionen tragen darüber hinaus dazu bei, dass ein Wir-Gefühl entsteht. Die Kinder laden bestimmte Situationen emotional auf und halten so die Spannung aufrecht und das Spiel in Gang. Indem sie ihre Emotionen verbal, aber auch gestisch-mimisch zum Ausdruck bringen, steuern sie ein starkes Gefühl zu der Ge-

schichte bei – wie es eben zu spannenden Geschichten gehört – und tragen dadurch gleichzeitig dazu bei, eine Gemeinschaft zu konstituieren.

„Gemeinschaft (...) ist das Nicht-mehr-Nebeneinander-, sondern Beieinander-Sein einer Vielfalt von Personen, die, ob sie auch mitsammen sich auf ein Ziel zu bewegen, überall ein Aufeinanderzu, ein dynamisches Gegenüber, ein Fluten von Ich und Du erfährt: Gemeinschaft ist, wo Gemeinschaft geschieht“ (Buber 1984, S. 185).

Oerter kommt ebenfalls zu der Schlussfolgerung, dass in Spielprozessen, in denen Handlungen als gemeinsamer Gegenstandsbezug dienen, die Bedeutung der Handlung nicht mehr so sehr der unmittelbare Gegenstandsbezug ist,

„sondern die Herstellung und Aufrechterhaltung der Beziehung zu anderen nach bestimmten Regeln des Zusammenwirkens. (...) Sinn und Motiv des Spiels ist es, inhaltliche Beziehungen zwischen den Spielpartnern herzustellen, zu variieren und aufrechtzuerhalten. Die Handlungen dienen diesen Beziehungen und ordnen sich ihnen unter“ (Oerter 1999, S. 65).

Nentwig-Gesemann (2006) hat in ihrer Studie zur Kinderspielkultur anhand von drei Fallbeispielen sehr detailliert die Prozess- und Sinnhaftigkeit kollektiver Spiel- und Aufführungspraktiken von Kindern beschrieben und analysiert. Dabei hat sie herausgearbeitet, dass es in der regelgeleiteten, habituellen wie aktionistischen Spielpraxis⁴⁰ letztendlich immer auch darum geht, Gemeinschaft und Zugehörigkeit herzustellen. „Das Zusammenspiel ist dabei grundlegend auf Kooperation oder Ko-Konstruktion, auf eine Abstimmung des je Individuellen zu einem Kollektiven angewiesen“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 34). Dieses Zusammenspiel scheint ganz wesentlich zu sein, denn dadurch begrenzt der Rahmen die Kinder nicht, sondern er schafft Raum, um in Gemeinschaft gemeinsamen, aber auch individuellen Fragen nachzugehen. So gibt es gemeinsame Themen, aber auch solche, die jeder für sich bearbeitet.

4.2.5 Bearbeitung individueller Themen mit und durch die Gruppe

Die komparative Analyse, also die Suche nach Kontrasten und Gemeinsamkeiten innerhalb und zwischen den Fällen, machte sichtbar, dass es in jenen Fällen, in denen die Kinder ein gemeinsames Spielthema entwickelt haben, gelang, innerhalb des gemeinsam geschaffenen Spielrahmens individuellen Fragestellungen

⁴⁰ In der regelgeleiteten Spielpraxis geht es vor allem darum, die Spielpraxis in das festgeschriebene Regelwerk einzupassen. Die habituelle Spielpraxis folgt vor allem konjunktiven Regeln, die innerhalb der Peer-group entwickelt wurden. Die aktionistische Spielpraxis folgt keinem geregelten Ablauf. Es handelt sich vielmehr um verschiedene Ausprägungen einer situativ-spontan sich entwickelnden, ungerichteten oder experimentellen Suche nach Gleichklang in einer gemeinsamen Praxis (vgl. Nentwig-Gesemann 2002).

nachzugehen und eigene Themen zu bearbeiten. Das Spiel mit Peers ermöglichte dabei einen großen Spielraum: Indem die Ideen mehrerer Kinder aufeinanderstießen, wurden insgesamt mehr Themen und Fragen aufgeworfen, die dann im weiteren Spielverlauf gemeinsam oder aber auch individuell weiterverfolgt werden konnten. Wie die Arbeit aufzeigen konnte, gelingt es den Kindern sehr gut, beides zu kombinieren: Sie schaffen es, ihre Themen miteinander in Einklang zu bringen, einen roten Faden zu finden, der sich durch das Spiel zieht und es aufrechterhält, aber auch die Möglichkeit lässt, eigenen Interessen und Gedankensträngen nachzugehen. Dabei regen sich die Peers gegenseitig zum Nachdenken an, bringen neue Impulse ein und helfen sich somit auch auf der Ebene der individuellen Bewältigung von Themen.

Mit welchen Themen die Kinder in Resonanz gehen, hängt dabei zum einen von ihren Interessen ab, die unter anderem im Wechselverhältnis von Spiel und Umweltgegebenheiten entstehen, aber auch von den subjektiven und persönlichen Erfahrungen, die sie beschäftigen (siehe Kapitel 4.1.1.3). Spielprozesse, in denen Kinder die Möglichkeit haben, ihren eigenen, selbst gewählten, subjektiv bedeutsamen Themen nachzugehen, erlauben auch Selbstentwürfe. Kinder gestalten ganz individuelle Entwürfe aus ihrer eigenen Person, ihren individuellen Wünschen und ihren sozioemotionalen Situationen (vgl. Schäfer 1989). „Mit jeder Handlung, mit allem, was es denkt und tut, gestaltet das Individuum auch seine Beziehung zu sich selbst und gibt ihr Ausdruck“ (Schäfer 1983, S. 343).

Im Spiel und beim Fantasieren wird der objektive Aspekt einer Sache mit den subjektiven und gefühlsmäßigen Tönungen verknüpft, die diese Sache für einen Menschen hat (vgl. Schäfer 1989, S. 39). Die Resonanz, die durch die Höhle in den Kindern erzeugt wird, hat also vor allem auch eine subjektive Bedeutungshaftigkeit. So wurde das Spiel an der Höhle unter anderem dafür genutzt, existenzielle Themen wie das Thema Angst zu bearbeiten.

„Es sind die affektiven Bedeutungen, die wir mit den Dingen verbinden, welche in den Phantasien einen Ausdruck und eine spezifische Form finden. (...) Diese Verbindung von Sach- und Affektwelt in den (kindlichen) Phantasien gewinnt größte Bedeutung, wenn es nicht mehr nur um zufällige Begegnungen zwischen Kind und Welt geht, sondern vor allem dann, wenn es um den systematischen Lehrgang geht, in dem das Kind die Welt erfahren soll, den Lehrgang, der bereits im Kindergarten beginnt und der von Schule und Universität fortgesetzt wird. Wenn die Phantasien Ausdruck der persönlichen und emotionalen Bedeutung sind, die die Dinge *für uns haben*, dann darf es wohl beim Lernen nicht nur darum gehen, die Grenze zwischen der Sachlichkeit und der Phantasie immer enger und strenger zu ziehen und die Phantasien aus dem Umgang mit der Welt (und die besteht aus Dingen, Ideen und Menschen) herauszuhalten. Denn das

könnte dann nichts anderes bedeuten, als daß die Welt der persönlichen Bedeutsamkeit zunehmend entleert würde“ (ebd., S. 35).

Man kann davon ausgehen, dass alles, was ein Kind von sich aus tut, etwas für dieses Kind bedeutet, vor allem im Spiel. Dabei ist der Bedeutungshorizont erst einmal subjektiv, *sein* Interesse ist wichtig, nicht das Interesse anderer Menschen für das, was es tut (vgl. Schäfer 2005, S. 63). Oft bleiben den Erwachsenen der Sinn und die Bedeutung des kindlichen Spiels zunächst verborgen. Daraus sollte jedoch nicht geschlossen werden, dass es auch für die Kinder keinen Sinn ergibt. Es scheint, als würden die Gleichaltrigen-Interaktionen für die Bewältigung konjunktiver Themen eine besondere Bedeutung spielen, da die Kinder intuitiv erfassen, worum es geht, und darauf eingehen – oft ohne dass Erwachsene es bewusst mitbekommen. Sie können somit Ängste und Sorgen miteinander teilen und sie aktiv im Spiel bewältigen. Spielen wird nicht ohne Grund als heilsam bezeichnet (vgl. Zulliger 2007). Kinder können hier alles thematisieren – explizit oder auch implizit. Spielen dient in diesem Sinne der inneren Verarbeitung von Erfahrungen. Corsaro kommt in seinen ethnographischen Studien zu einem ähnlichen Ergebnis: „Children’s fantasy play is emotion-laden and helps them deal with various concerns like being lost, facing a variety of dangers, and death“ (Corsaro 2011, S. 303). Seine Beobachtungen zeigen, dass es in den Fantasiespielen der Kinder wiederkehrende Themen gibt, die sie zu beschäftigen scheinen. Er arbeitete drei dieser Themen heraus: Gefahren, Verlorensein und Tod/Wiedergeburt (vgl. Corsaro 2003). In Bezug auf das Thema „Gefahren“ bestehen zwar Parallelen zu dieser Arbeit auf, jedoch auch Unterschiede. In Corsaros Beobachtungen entstanden Gefahren häufig aus dem Nichts heraus und verschwanden genauso plötzlich auch wieder.

„Because danger often occurs without warning in spontaneous fantasy, the children must be prepared to deal with it when it arrives. Their main strategy is not confrontation but evasion, and the second phase in the danger-rescue theme is to avert the danger“ (ebd., S. 98).

In den vorgestellten Spielszenen dieser Arbeit entstanden die Gefahren und die damit verbundenen Ängste hingegen meist aus dem Kontext heraus und wurden im Spiel intensiv bearbeitet, es wurde argumentativ damit umgegangen etc. Wie gezeigt wurde, waren das Weglaufen und somit die Vermeidung der Gefahr nur ein Weg des Umgangs damit. Viel öfter kam es zur aktiven Auseinandersetzung mit dem gefährlichen Tier, es bot sich an, die Gefahr in die Spielszenerie einzu-

bauen und somit die Spannung im Spiel aufrechtzuerhalten, aber auch sich tatsächlich mit Ängsten auseinanderzusetzen.

Das Besondere bei der Bewältigung der individuellen Themen innerhalb der Gruppe ist jedoch, dass sich der Gruppenprozess im Spiel auf die Selbstbildungsprozesse jedes einzelnen Kindes auswirkt. Rinaldi beschreibt dieses Zusammenspiel als Verbindung von ‚sozialer Konstruktion‘ und ‚Selbstkonstruktion‘:

„Learning does not take place by means of transmission or reproduction. It is a process of construction, in which each individual constructs for himself the reasons, the ‚whys‘, the meanings of things, others, nature, events, reality and life. The learning process is certainly individual, but because the reasons, explanations, interpretations, and meanings of others are indispensable for our knowledge building, it is also a process of relations – a process of social construction. We thus consider knowledge to be a process of construction by the individual in relation with others, a true act of co-construction“ (Rinaldi 2006, S. 127).

Auch Brandes macht auf dieses Phänomen aufmerksam, wenn er schreibt:

„Die Interaktionen von Kindern in Gruppen sind aber mehr als nur die Summe individueller Aktivitäten, sondern konstituieren einen Zusammenhang von eigener Prozessdynamik. In den dort möglichen symmetrischen Beziehungen und wechselseitigen Anregungen liegt ein eigenständiges Potenzial nicht nur für die soziale und emotionale, sondern auch die kognitive Entwicklung der Kinder. Hierfür gibt es zwei zentrale Begründungsstränge: zum einen die in der Entwicklungspsychologie gewachsene Erkenntnis, dass Peerinteraktionen und Kleingruppenprozesse bereits bezogen auf kleine Kinder ein wichtiges Lernfeld mit eigener Dynamik darstellen, zum anderen die in der Gruppenforschung gewonnenen Einsichten zur eigenständigen Qualität von Gruppenprozessen und der Abhängigkeit individueller Entwicklungsräume von den konkreten Gruppenverläufen“ (Brandes 2011, S. 130).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die rekonstruktiven Analysen der beobachteten Spielprozesse innerhalb von Gleichaltrigengruppen gezeigt haben, dass ein Spielprozess von den Kindern aufrechterhalten wird, indem die Kinder einen gemeinsamen Spielrahmen schaffen, innerhalb dessen sie ihre Spieltätigkeiten ausführen. Der vereinbarte Spielrahmen lässt ihnen dennoch genügend Freiräume, sich innerhalb dessen frei zu entfalten und Nebenstränge und -schauplätze zu entwickeln, die es ermöglichen, vielfältig ihren individuellen Fragen und Interessen nachzugehen und sich dabei von ihren Peers inspirieren und unterstützen zu lassen.

4.2.6 Wechsel der Spielformen – Weltzugänge

Das Projekt Lernwerkstatt Natur hatte unter anderem zum Ziel, herauszufinden, wie Kinder ein Naturwissen entwickeln. Dies geschah, wie in den Dokumentatio-

nen aufgezeigt werden konnte⁴¹, indem Kinder die Natur in ihrer Umgebung über Bewegungen, Handlungen, Spiel, Fantasien, Bilder, Szenen, Geschichten usw. erfahren konnten. Die Kinder haben intuitiv verschiedene Weltzugänge genutzt, kombiniert und variiert. Eine wichtige Erkenntnis dieser Studie war es, zu beobachten, dass Kinder zwischen drei und sechs Jahren im Bereich der Natur kein domänenspezifisches Wissen aufzeigen (vgl. Schäfer 2009, S. 82).

„Biologie, Physik, Chemie oder auch die dazugehörige Mathematik finden sich nicht im Kopf, sondern sind kulturelle Ordnungen, die über Jahrhunderte entstanden sind und die das Kind zunehmend zu verwenden lernt, um seine Erfahrungen so zu strukturieren, dass es sie immer differenzierter denken kann. In diesem Sinne wird man Beschreibungen von kindlichen Erfahrungen in und mit der Natur als basale, implizite Erfahrungen eines später abgrenzbaren biologischen, physikalischen und chemischen Wissens lesen müssen“ (ebd., S. 83).

Auf der Grundlage der ethnographischen Beobachtungen aus der ersten Projektphase konnten Entwicklungswege eines Erfahrungswissens dargestellt werden, die erste Hinweise darauf geben, wie das konkrete, implizite Erfahrungswissen im Bereich der Natur „Wandlungen von implizit zu explizit, von Wahrnehmungen über erste Formen von Theorien zu naturwissenschaftlichem Denken durchläuft“ (Schäfer 2009, S. 81). Dabei wurden bisher vier Formen einer solchen Umwandlung herausgearbeitet:

- Konkretes Denken
- Aisthetisches Denken
- Narratives Denken
- Theoretisches Denken

Geht man davon aus, dass Lernen durch „Transformationen eigener Erfahrungen im Kontext kultureller Möglichkeiten besteht“ (Schäfer & Rosenfelder 2008, S. 152), dann steht das theoretische Denken und somit auch das Denken in Symbolsystemen, die bestimmten Bildungsbereichen zugeordnet werden können, eher am Ende der gesamten Zeitspanne der frühen Kindheit. Frühkindliches Denken entwickelt sich aus dem konkret-sinnlichen Wahrnehmen heraus (das zunächst weitgehend auf die situativen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge bezo-

⁴¹ Siehe hierzu auch die Publikationen „Natur als Werkstatt“ (Schäfer et al. 2009) und „Wahrnehmendes Beobachten – Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur (Schäfer & Alemzadeh 2012)

gen ist) über andere reflexive Formen des Denkens (aisthetisches und narratives Denken) zu einem theoretischen Denken in sachlogischen Zusammenhängen entwickelt, wobei der Bezug zu den eigenen Erfahrungen stets erhalten bleibt (vgl. Schäfer 2009).

„Bei jeder neuen Erfahrung – und kleine Kinder sind Experten im Sammeln und Denken neuer Erfahrungen – beginnt der Transformationsprozess mit dem Denken als Bewegen und Handeln. Er erreicht über aisthetisches und narratives Denken die Form des theoretischen Denkens. Wissen, das aus der eigenen Erfahrung gewonnen wird, muss solche Transformationen durchlaufen, wenn es aus einem impliziten zu einem expliziten Wissen werden soll“ (Schäfer & Rosenfelder 2008, S. 169 f.)

Die rekonstruktiven Analysen in Kapitel 4.1 zeigten, dass die Kinder variabel die Spielformen innerhalb des gemeinsam geschaffenen Spielrahmens wählten und wechselten: Ein begonnenes Fantasienspiel muss kein Fantasienspiel bleiben, sondern kann im Verlauf zu einem Konstruktionsspiel wechseln. Dabei bleibt das „Thema“ des Spiels bzw. der Spielrahmen oft erhalten – auch wenn eine andere Spielform gewählt wird, um weiter an dem „Thema“ zu arbeiten. Man könnte in diesem Zusammenhang auch von Weltzugängen sprechen, da jede Form des Denkens gleichzeitig auch einen Weltzugang darstellt – über die Sinne, über ästhetische Prozesse, über die Sprache, über eine theoretische Auseinandersetzung.

„Weltzugänge sind das Medium, in dem Lernen stattfindet. In den meisten Situationen werden von Kindern mehrere Weltzugänge genutzt, um die Situation zu entwickeln und Bedeutung zu generieren. Sie stellen mit ihrem Körper etwas dar, äußern sich sprachlich, erzählen, erläutern, diskutieren. Sie gestalten etwas im Sand, mit Bausteinen, durch eine Zeichnung oder beginnen spontan eine Melodie zu summen. Sie erkunden ihre Umwelt, systematisieren und ordnen Dinge. Viele Weltzugänge nutzen sie, um ihre Ideen kooperativ zu entwickeln“ (Stenger & Krebs 2011, S. 175).

Auch aus den Höhlen-Beispielen in Kapitel 4.1 lassen sich vier Formen rekonstruieren, *wie* die Kinder ihre Ideen und Themen im Spiel bearbeiteten und zum Ausdruck brachten:

- Spiel auf der handelnd-sinnlich-konkreten Ebene,
- Spiel auf der ästhetischen Ebene,
- Spiel auf der narrativen Ebene,
- Spiel auf der forschend-experimentellen Ebene.

Diese vier Formen werden im Folgenden näher beleuchtet.

4.2.6.1 Spiel auf der handelnd-sinnlich-konkreten Ebene

Die Höhle wird in allen oben beschriebenen Beobachtungsbeispielen auf der handelnd-sinnlich-konkreten Ebene erforscht. Die Kinder treten in direkten Kontakt zu der Höhle, sie nehmen eine Beziehung zu ihr auf. Sie legen sich auf das Gitter, um so nah wie möglich zu sein, sie körperlich zu erfahren und auch ihre anderen Sinne möglichst gut einsetzen zu können. Was ist in der Höhle sichtbar? Was ist hörbar? Was kann man dort sonst noch wahrnehmen? Oft werden noch weitere Materialien und Werkzeuge herangezogen, um die eigenen Körperinstrumente zu erweitern: Stöcke werden als Verlängerung der Arme eingesetzt. Durch das Herumstochern versuchen die Kinder, mehr über die Beschaffenheit der Höhle herauszufinden. Ein Stethoskop und Rohre werden dafür genutzt, um noch besser hören zu können, ob sich etwas in der Höhle abspielt. Taschenlampen werden mitgenommen, um Licht ins Dunkel zu bringen und visuell einen besseren Eindruck vom Inneren der Höhle zu bekommen.

„Kinder erschließen sich ihr Umfeld, indem sie sich handelnd darin bewegen und alles ausprobieren, was ihre Neugier hervorruft. Körperlich-sinnlich erfassen sie ihre Wirklichkeit“ (Schäfer 2011b, S. 202). Sie setzen all ihre Fähigkeiten ein, um sich einen Zugang zur Welt zu verschaffen. Junge Kinder möchten von Anfang an die Welt in ihren Zusammenhängen kennenlernen und verstehen. Dies können sie aber nur, wenn sie sie als solche „be-greifen“ dürfen, das heißt, wenn sie mit ihrem Körper die Dinge konkret erfahren können (vgl. hierzu auch Zimmer 1995; Zimmer 1999; Fischer 2004). Es geht also beim Spiel auf der handelnd-sinnlich-konkreten Ebene vor allem um die sensomotorische Exploration der Phänomene und der Umgebung (Schäfer 2011b, S. 202; Kleinow & Panitz 2010).

Sie erfahren so in ihrem Spiel sehr viel über die Naturphänomene um sie herum: Sie nehmen ihre Umwelt sehr bewusst wahr, nehmen Stöcke in die Hand, befühlen sie, betrachten sie intensiv, um z. B. zu schauen, ob darauf Spuren sichtbar sind. Der Boden wird ganz genau wahrgenommen – mal ist die Erde hart, mal eher weich. Dann gibt es Wurzeln, an denen man sich festhalten oder hochziehen kann. Auch die Geräusche im Wald werden genau wahrgenommen – wie sind sie einzuordnen, wem oder was zuzuordnen?

Auf dieser Spielebene sammeln die Kinder vor allem Erfahrungen über die Materialität der Welt. Sie lernen Eigenschaften der lebenden und der nicht-lebenden Materie kennen. Aus diesen Erfahrungen entwickeln sie ein Erfahrungswissen.

„Das Erfahrungswissen der Kinder entsteht aus der Ausbeutung ihrer sinnlichen Erfahrungen in Alltagszusammenhängen. Indem sie erfassen, wie die Dinge zusammenhängen, in welchen Kontexten sie sich im Allgemeinen befinden, wie sie üblicherweise geformt sind und wozu sie gebraucht werden können, entsteht in ihren Köpfen eine sinnliche Ordnung der Wirklichkeit, mit der sie bereits denken, noch bevor sie sprechen“ (Schäfer et al. 2009, S. 83).

4.2.6.2 Spiel auf der ästhetischen Ebene

Indem die Kinder ihre sinnlichen Erfahrungen in der Vorstellung von der konkreten Situation lösen und mithilfe ihrer Fantasie und Gestaltung verändern und variieren, wechseln sie im Spiel auf die ästhetische Ebene (vgl. Schäfer et al. 2009, S. 84). Nun werden Stöcke als Knochen bezeichnet, Geräusche werden Tieren zugeordnet, am Boden werden zahlreiche Tierspuren entdeckt. Die Umgebung wird als Spielszenarie genutzt und Bedeutungen werden neu zugeschrieben.

Gesammelte Materialien werden genutzt, um sie in neue Zusammenhänge zu setzen. So entstehen neue Welten, indem Kinder ihre Ideen gestalterisch zum Ausdruck bringen: Aus gesammelten Hölzern entsteht eine Brücke für den „wasserscheuen Wolf“; aus einem im Bachlauf gegrabenen Loch wird eine Wolfsfalle gebaut, indem Stöcke über das Loch gelegt werden. Die Idee dahinter ist, dass der Wolf das Loch nicht sieht, hineintappt und nicht mehr herauskommt. Da der Plan nicht funktioniert, wird eine neue Wolfsfalle konstruiert, diesmal aus Pfosten und Seilen. Bevor sie gebaut wird, wird sie gezeichnet, also erst einmal geplant. Die Materialien und Werkzeuge werden von den Kindern kreativ genutzt, um ihren Ideen Ausdruck zu verleihen und ihre Vorstellungen in der Realität umzusetzen.

„Handlungs- und Ereignismuster bilden innere Repräsentationen, die einerseits im Zusammenhang mit Handlungsanlässen erinnert werden können. Als vom Handlungsereignis unabhängige Erinnerung lassen sie sich andererseits aber auch verändern und mit

weiteren Erinnerungsmustern zu neuen Ereignisbildern verbinden (Phantasie). Im Spiel gehen solche Phantasien wieder in Handlungszusammenhänge ein, werden Teil neuer Handlungsmuster, die ihrerseits wieder neue Bilder hervorrufen. So lassen sich Ereigniszusammenhänge im Wechselspiel mit veränderbaren Ereignisbildern immer wieder neu zusammensetzen (spielerische Simulation)“ (Schäfer 2011b, S. 202).

Die Kinder verbinden in ihren Spielprozessen, bei denen die Fantasie einen großen Raum einnimmt, ihre innere Welt mit der äußeren. Die Dinge der äußeren Realität müssen mit der inneren Realität eine Verbindung eingehen, damit sie für das Subjekt Bedeutung erlangen können (vgl. Schäfer 1983, S. 347). Die Kinder stellen einen emotionalen Bezug zu den Dingen her und versehen sie mit subjektiven Bedeutungen. Dies scheint dazu beizutragen, ihre Spielprozesse über längere Zeiträume aufrechtzuerhalten. Sie schaffen somit einen intermediären Raum (Winnicott 2010), in dem ihre innere und äußere Realität in einem engen Austausch miteinander stehen.

„Äußere Realität meint die nichtsubjektive Welt, Gegebenheiten, die vom Subjekt unabhängig sind. Ab dem Zeitpunkt in der individuellen Entwicklung, ab welchem ein Individuum sich als eigenständige, abgegrenzte Einheit erlebt, erwirbt es zunehmend differenzierter eine innere, psychische Realität. Diese steht zwar mit der äußeren Realität in Verbindung, stellt aber zunehmend einen eigenständigen Wirkfaktor dar“ (Schäfer 1983, S. 339).

Für eine adäquate Beschreibung der kindlichen psychischen Prozesse ist jedoch neben innerer und äußerer Realität noch ein dritter Aspekt von Bedeutung:

„Dieser dritte Bereich des menschlichen Lebens, den wir nicht außer acht lassen dürfen, ist ein intermediärer Bereich von *Erfahrungen*, in den in gleicher Weise innere Realität und äußeres Leben einfließen. Es ist ein Bereich, der kaum in Frage gestellt wird, weil wir uns zumeist damit begnügen, ihn als Sphäre zu betrachten, in der das Individuum ausruhen darf von der lebenslänglichen Aufgabe, innere und äußere Realität voneinander getrennt und doch wechselseitig in Verbindung zu halten“ (Winnicott 2010, S. 11).

Winnicott (2010) und, im Anschluss an ihn, Schäfer (1982b) betonen den Gestaltungsraum der Fantasie, in dem innere und äußere Realität miteinander verschmolzen werden.

Auf der Ebene der Fantasien geht es darum, in einen zwischenmenschlichen Austausch einzutreten, der die subjektiven Bedeutungshorizonte mit einbezieht (vgl. Schäfer 1989). Fantasien enthalten also immer auch ein Stück Realität.

„Man muß sich immer fragen, wenn etwas in der äußeren Realität nicht zu existieren scheint, ob es dann nicht Ausdruck einer inneren Realität ist. Gleichmaßen mag das, was nach Maßgabe der äußeren Realität nicht stimmt, aber eine innere Wahrheit verkünden“ (ebd., S. 42).

Auch das Gestalten kann als eine Form des Spiels bezeichnet werden, da sich auch hier Fantasie und Wirklichkeit zu einer bedeutungshaften Wirklichkeit verbinden (vgl. Schäfer 2011b, S. 27). In der Lernwerkstatt konnte vor allem das Malen und Zeichnen als eine Form des bildnerischen Gestaltens beobachtet werden; häufig wurden die Erfahrungen des Vormittags im Wald von den Kindern selbst aufgegriffen und am Nachmittag zeichnend und malend zu Papier gebracht.

Durch gestalterische Tätigkeiten, wie das Malen und Zeichnen, können Erlebnisse aktiv verarbeitet werden, es findet eine intensive Auseinandersetzung mit der vorgefundenen Umgebung statt (Fleck-Bangert 1999; Kirchner 2008; Reiß 1996).

Das Malen und Zeichnen stellt somit auch eine Form des kindlichen Nachdenkens dar (vgl. exemplarisch BDK-AG Grundschule 2009; Schäfer 2009; Kirchner 2010). Es ist – in den Worten der Reggio-Pädagogik – eine der hundert Sprachen, die ihnen zur Verfügung stehen, um sich ein Bild von der Welt zu machen und es gleichzeitig zum Ausdruck zu bringen. Die innere Verarbeitung der Kinder wird über die Bilder ein Stück weit sichtbar, darüber hinaus passiert aber noch viel mehr:

„Das Gestalten erfordert das Aktivieren innerer Vorstellungen, innerer Bilder, Phantasien und Träume. Es wird etwas hervorgebracht – und zwar etwas, das auf ästhetische Weise gestaltet ist. (...) Andererseits bringt das Kind etwas persönlich Bedeutsames hervor – ein Motiv, das es beschäftigt, ein Gefühl, eine Leidenschaft, ein Interesse. Insbesondere das ästhetisch-praktische Tun stellt zwischen dem Innen – der inneren Vorstellung-, Phantasie- und Traumwelt – und dem Außen eine Brücke zur äußeren Wirklichkeit her. In diesem Prozess, etwas von Innen nach Außen zu bringen und ihm in ästhetischer Form Gestalt zu verleihen, wird geordnet, strukturiert und gegliedert, um zu einer Form zu finden. Und innerhalb dieses Formfindungsprozesses wird das Erlebte verarbeitet – in der Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Anderen. Diese Leistung, eine Vorstellung auf das Papier zu bringen, ist ein vielschichtiger kreativer Akt, der das Verhältnis zur Welt ein Stück weit zu klären vermag“ (Kirchner 2010, S. 174).

In der Lernwerkstatt Natur konnten immer wieder solche Gestaltungsprozesse beobachtet werden (vgl. Kapitel 4.1.3.2.3).

4.2.6.3 Spiel auf der narrativen Ebene

Die Spielprozesse an der Höhle haben in besonderem Ausmaß die Bedeutung des narrativen Denkens aufzeigen können. Die sprachlich erzählte Welt zeigt etwas von dem Weltbild des Kindes. Kinder nutzen ihre Vorerfahrungen, um sich die Welt erzählend zu erschließen.

„Wenn Menschen erzählen, dann ist dies eine Re-Konstruktion von Welt-Begegnungen und der damit verbundenen Selbst-Erfahrung. Im Medium der Sprache wird Vergangenes und Erinnertes rekonstruiert und findet damit zu einer neuen Form. Die Erzählung ist kein Abbild der Realität, sondern eine mimetische Neuschöpfung, in die Stimmun-

gen, Emotionen, Assoziationen, verschiedene Erinnerungsspuren, Fantasien und innere Bilder eingehen, die mitbestimmt wird durch die Erzählsituation und die Haltung des Gegenübers, dem die Erzählung und damit auch der Erzählende sich offenbart (Nentwig-Gesemann 2012, S. 3).

Indem Kinder über ihre Erfahrungen und Vorstellungen sprechen, eröffnen sich ihnen neue Möglichkeiten, ihre Erfahrungen zu erweitern. Sie nutzen ihr bisher erworbenes Wissen und wenden dies auf die neue Situation an. Auf diese Weise entwickeln sie ihr Weltwissen weiter. Dementsprechend geht es beim erzählenden Denken um einen subjektiv überzeugenden, sinnvollen Zusammenhang von Ereignissen (vgl. Schäfer 2009).

„Kleine Kinder denken in Bildern und Szenen. Im Spiel werden sie agiert, verwirklicht. Die Kinder probieren aus, wie die Dinge zusammenhängen könnten. Es entsteht eine Welt, die die Kinder für sich arrangiert haben, eine Welt in Bildern und Zusammenhängen, deren Finder und Erfinder sie sind. Erzählend werden diese Bilderszenen in Sprache verwandelt, sobald Kinder der Sprache mächtig sind. Kinder sprechen über das, was ihnen durch den Kopf geht. Es entstehen Geschichten. Sie repräsentieren, was wahrgenommen, empfunden und in erinnerbaren Erlebnissen zusammengefasst werden konnte. Das narrative Denken markiert den Übergang von der bildhaft-szenischen Repräsentation zur sprachlichen und damit auch von einer performativen Logik zu einer sprachlich-logischen Ordnung“ (ebd., S. 84).

Das Denken in Geschichten nimmt in den rekonstruierten Beobachtungsbeispielen großen Raum ein. Wie bereits in Kapitel 4.2.1 dargestellt wurde, ist die Höhle ein Ort, der die Kinder geradezu dazu auffordert, Geschichten zu inszenieren. Neben der Bedeutung von Höhlen in Märchen ist es auch die Unzugänglichkeit der vergitterten Höhle, die die Kinder dazu anregt, sich Geschichten auszudenken. Indem Kinder Geschichten erzählen, erweitern sie ihre Vorstellungsbildung, ihre Imagination.

„In Geschichten, realen und fiktiven, ist von etwas die Rede, das nicht anwesend ist – ein anderer Raum, eine andere Zeit, vielleicht auch andere Personen. Die Kinder lernen also, von der augenblicklichen Situation zu abstrahieren, hineinzugehen in die Welt der Vorstellungen“ (Dehn 2010, S. 152).

Die Beispiele in Kapitel 4.1. zeigen, dass dies auf eine sehr komplexe Art und Weise passiert. Kinder stellen „sich den Ort vor, die Gerüche und Geräusche, die Empfindungen der Figuren. Das weckt Erinnerungen und Assoziationen an eigene Erlebnisse“ (ebd., S. 152). Diese Vorstellungen werden nicht nur auf der sprachlichen Ebene erzählt, sie werden ebenfalls in den Handlungen der Kinder zum Ausdruck gebracht. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass dies im Wechselspiel mit der Umgebung geschieht: Auf der einen Seite regt die Umgebung dazu an, eine Geschichte zu erzählen, auf der anderen Seite bekommt alles in der Umgebung *eben*

durch die Geschichte eine Bedeutung. Es entstehen Vermutungen, die zu neuen Geschichten führen. In den Geschichten werden Wirklichkeit und Fantasie, Erinnerung und Möglichkeiten miteinander verbunden (vgl. Schäfer 2011b). Es werden verschiedene Quellen des Narrativs erkennbar: persönliche Erfahrungen, Gehörtes aus den Medien oder aus Geschichten, Gespräche mit Erwachsenen und anderen Kindern. Die Kinder verwerten all die verschiedenen Quellen, um ihre eigene Geschichte daraus zu entwickeln (vgl. Kapitel 4.1).

„Geschichte‘ umfasst das Erzählen von Fiktivem wie von Faktischem“ (Dehn 2010, S. 149). Darüber hinaus enthalten die Geschichten der Kinder komplexe Handlungsmomente, Figurenkonstellationen und Bedeutungsmuster.

„Wenn Menschen erzählen, dann erfinden sie zuweilen neue Menschen und Figuren, Orte, Begegnungen und Gespräche, dramatische Ereignisse. Zum Erfinden gehört das Finden – wir finden etwas in uns, das wir bereits gesehen, gehört, erlebt, gefühlt haben. So beruht auch eine Fantasiegeschichte immer auf etwas, das uns in der Realität bereits begegnet ist und das wir beim Erzählen wieder oder überhaupt zum ersten Mal ‚zur Sprache bringen‘ (...). Wenn Kinder erzählen, tun sie all dies auch!“ (Nentwig-Gesemann 2012, S. 3)

Durch das Erzählen von Geschichten bilden sie nicht nur ihre Vorstellungskraft aus, sondern bekommen die Möglichkeit, ihren emotionalen Erfahrungsbereich zu strukturieren und zu ordnen (vgl. Dehn 2010), wie beispielsweise in den Geschichten von Katja und Maurice deutlich wurde (vgl. Kapitel 4.1.3.2.2).

Das Erzählen stellt demnach eine besondere Möglichkeit dar, Erlebnisse zu verarbeiten und sowohl individuelle als auch gruppenübergreifende Themen zu bearbeiten (vgl. Kapitel 4.1.1.3). Gerade die Erzählform der Fantasiegeschichte scheint für die Verarbeitung von Erlebnissen und Wünschen besonderes Potenzial zu haben. Darüber hinaus können auch Erzählfähigkeiten besonders gut in Fantasiegeschichten entwickelt werden: Tabea Becker untersuchte in ihrer empirischen Studie, die sie mit drei Altersgruppen durchführte (5, 7 und 9 Jahre), vier Erzählformen: Fantasiegeschichten, Erlebniserzählungen, Bildergeschichten und Nacherzählungen. Sie kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Kinder ihre Erzählfähigkeiten bei der Erzählform der Fantasiegeschichten am besten entfalten konnten (vgl. Becker 2005, S. 44).

Diese Erzählform unterstützt Kinder nicht nur darin, Kohäsion und Struktur herzustellen, sie fördert vor allem die Kreativität (vgl. ebd., S. 45).

„Die Fantasieerzählung dagegen fordert von dem Kind, sowohl eigene Inhalte und Strukturen zu schaffen als auch völlig eigene Formulierungen. Durch die Ergebnisse

der vorliegenden Arbeit kann dieser Erzählform daher eine wichtige Rolle innerhalb des Erzählerwerbs zugeschrieben werden“ (ebd., S. 44).

Becker kritisiert, dass diese Erzählform im Lehrplan der Grundschule keinen festen Platz hat, und bemängelt, dass fiktive Erzählungen nicht ausdrücklich unterstützt werden. Dies scheint auch auf den Bereich der frühen Kindheit übertragbar zu sein. Während Morgenkreise (Erlebniserzählungen) und Bilderbuchbetrachtungen einen großen Stellenwert im Kindergartenalltag einnehmen, wird Fantasiegeschichten – die immer auch ein Stück Realität beinhalten, wie in Kapitel 4.2.6.3 herausgearbeitet wurde – wenig Raum gegeben.

Brandes kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass das Kommunizieren in Fantasiewelten unter Kindern darüber hinaus zum wichtigsten Medium für Gruppenbildung gehört (vgl. Brandes 2009), und bringt dies, bezugnehmend auf Lilian Fried, in Zusammenhang damit, dass es Kindergartenkindern ab etwa vier Jahren „bereits gut gelingt, während des Spiels innerhalb eines selbstgeschaffenen ‚dramatischen Rahmens‘ mit assoziativ-kreativen Ko-Konstruktionsstrategien eine ‚shared imagination world‘ zu schaffen“ (ebd., S. 5).

„Offensichtlich besteht dabei ein enger Zusammenhang zwischen dem *szenischem Spiel* und der Gruppenkompetenz von Kindern (vgl. Brandes 2008, S. 97 ff.). Dieser wird nicht zuletzt daran deutlich, dass in der gleichen Altersphase, nämlich bei vier- bis fünfjährigen Kindern, in der die Kompetenz zur Gruppenbildung sprunghaft ansteigt, auch das Rollenspiel oder szenische Spiel zur dominanten Spielform wird. Diese Gleichzeitigkeit geht vermutlich wesentlich auf die gewachsene Kompetenz zur Aushandlung gemeinsam geteilter Bedeutungen zurück (...). Mit Rückgriff auf Donald Winnicott (1974) kann man diesen dramatischen Rahmen, den Kinder sich in ihren ersten Gruppenbildungen schaffen, auch als einen ‚potentiellen Raum‘, als einen *Übergangsraum* verstehen“ (ebd., S. 5).

Betrachtet man die Analyse der kindlichen Erzählungen und Fantasien in dieser Studie, so wird ebenfalls deutlich, dass die Entwicklung einer Geschichte wesentlich zur Entstehung Situationen geteilter Aufmerksamkeit beiträgt, und es ermöglicht innerhalb der Gruppe einen gemeinsamen Spielrahmen herzustellen (siehe Kapitel 4.1.3.2.2), innerhalb dessen sich intensive Bildungsprozesse vollziehen, gerade weil Kinder in ihren Fantasien ihre innere mit der äußeren Welt in Verbindung bringen können. Die Kinder entwickeln im Spiel aus Erinnerungen an Gehörtes, Erlebtes und Gewusstes Geschichten, die sie gemeinsam ausbauen.

„Die Funktion des Erzählens sehen Bruner (1990), Nelson (1996), Stein (1988) und andere darin, dass in ihnen Erfahrungen, subjektive Erlebnisse organisiert und mit einem signifikanten Anderen geteilt werden können (...). Dass im Erzählen Erfahrungen und subjektive Erlebnisse organisiert werden, liegt daran, dass Erlebtes oder auch nur Erfahrenes aus der Erinnerung abgerufen und für das Erzählen in eine kohärente, tem-

porale Abfolge gebracht werden muss. Zugleich ist für das Erzählen der szenische Charakter der Darstellung typisch: es werden nicht nur Handlungssequenzen verbalisiert, sondern zugleich Handlungen und Protagonisten so inszeniert, dass sie für einen Zuhörer attraktiv und verständlich sind“ (Klann-Delius 2005, S. 13).

So wird z. B. der Bär personifiziert, dem Bärenbaby werden Bedürfnisse unterstellt (Hunger, Durst), die es zu befriedigen gilt, der Bärenvater wird böse, weil es ihm zu laut ist. Innerhalb der Spielszenerie sind die Handlungen der Kinder klar auf die Geschichte ausgerichtet und sind somit für alle nachvollziehbar.

Die rekonstruktiven Analysen der Erzählungen zeigen darüber hinaus, wie es Kindern gelingt, intuitiv an die vorausgehenden Äußerungen der Peers anzuknüpfen und somit gemeinsam Erzählungen zu erschaffen, die keines der Kinder individuell entwickeln hätte können. Dabei gelingt es den Gleichaltrigen sehr gut, dialogisch-entwickelnde Interaktionen und „sustained shared thinking“ (König 2009; Siraj-Blatchford et al. 2002) herzustellen.⁴² Indem jedes Kind etwas zu der Geschichte beiträgt, Ideen einbringt, Charaktere einbaut, sich Szenerien ausdenkt und mit Handlungen füllt, wird der Wald zu einer Spielbühne, in der sich das Spiel der Kinder kreativ entfalten kann. Dabei ist der Spielverlauf völlig unvorhersehbar. Sawyer nennt dies „collaborative improvisation“ (Sawyer 2002).

„Improvised narratives are created by the collaborative efforts of the entire group. No single speaker creates that narrative; it emerges from the give and take of conversation. The narrative is constructed turn by turn: one child proposes a new development for the play, and other children respond by modifying or embellishing that proposal. Each new proposal for a development in the narrative is the creative inspiration of one child, but that proposal does not become a part of the play until it is evaluated by the other children. In the subsequent flow of dialogue, the group collaborates to determine whether to accept the proposal, how to weave that proposal into the drama that has already been established, and then how to further elaborate on it“ (Sawyer 2002, S. 340).

Die vorliegende Arbeit kann an Sawyers Studie anknüpfen. Auch hier wurde deutlich herausgearbeitet, wie es Kindern gelingt, im improvisierten Spiel Erzählungen zu kreieren und dabei beispielsweise das Spielthema gemeinschaftlich zu entwickeln, Ideen im Dialog miteinander weiterzuentwickeln und aneinander anzuknüpfen.⁴³ Es wurde deutlich, dass gemeinsame Bedeutungen erst durch die

⁴² Die Interaktionsformen des „sustained shared thinking“ und die „dialogisch-entwickelnden Interaktionen“ werden in Kapitel 5.6.4 definiert und beschrieben. In der vorliegenden Arbeit wurden sowohl Peer-Interaktionen als auch Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern analysiert, die dialogisch-entwickelnd sind bzw. der Interaktionsform des „sustained shared thinking“ zugeordnet werden können (siehe hierzu Kapitel 5.6.4).

⁴³ Sawyers Arbeiten zeigen darüber hinaus auf, wie Kinder beim Erzählen ihre diskursiven Strategien entwickeln und vorantreiben (vgl. Sawyer 2002). Dass das Erzählen eine komplexe sprachliche Tätigkeit darstellt, in der sowohl kognitive und sozial-kognitive als auch sprachliche Kompetenzen ausgebildet werden, soll an

Interaktionen der Kinder entstehen und miteinander auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen ausgehandelt werden.

Indem Kinder über ihre Erfahrungen erzählen – und somit zur Sprache bringen, was sie denken, was sie beschäftigt und was sie gerne mitteilen (also mit anderen teilen) wollen – verwandeln sie ihr implizites in ein explizites Wissen.

„Indem Kinder über ihre Erfahrungen und Vorstellungen sprechen, bilden sie eine zweite Form der Repräsentation. Die sprachlich erzählte Welt ist ein Stück Welt im Kopf, nach außen gebracht und all jenen zugänglich gemacht, die die Worte hören. Was nicht auf diese oder ähnliche Weise in das Bewusstsein trat und ins Gespräch mit anderen eingefügt wurde, kann später nicht oder nur schwer bewusst erinnert werden“ (Schäfer 2009, S. 86).

Grundvoraussetzung dafür ist, dass andere Kinder und Erwachsene interessiert zuhören (vgl. hierzu auch Kapitel 5.6.1). Nur das, was (aus)gesprochen wird, ist bewusst zugänglich und dadurch auch verhandelbar. Sprache ist in besonderem Ausmaß dafür zuständig, Dinge ins Bewusstsein zu rufen (vgl. Nelson 1998; 2006; Welzer 2005; Schäfer 2009).

4.2.6.4 Spiel auf der forschend-experimentellen Ebene

Innerhalb des gemeinsam geschaffenen Rahmens fand das Spiel der Kinder während der Lernwerkstatt-Wochen immer wieder auch auf einer forschend-experimentellen Ebene statt. So wurden beispielsweise von den unterschiedlichsten Gruppen vielfältige Strategien und Taktiken entwickelt und umgesetzt, wie man das in der Höhle vermutete Tier zu Gesicht bekommen könnte oder wie man Spuren des Tieres finden und festhalten könnte. Oder es wurde nach Strategien zur Erkundung des Höhleninnerens gesucht. Um die verschiedenen Strategien umzusetzen, stellten die Kinder beispielsweise mit den Mitteln, die ihnen zur Verfügung standen (und zur Verfügung gestellt wurden), eigene Werkzeuge her. Die Kinder taten dies, um ihren Fragen und Hypothesen nachzugehen. Diese entstanden aus der intrinsischen Motivation heraus in der Begegnung mit der Natur. Sie begegneten Phänomenen und stellten eigenständig Hypothesen auf, denen sie auf den Grund gehen wollten. Dabei folgten sie ihren Interessen. Sie entwickelten kreative Ideen, um ihren Fragen und Hypothesen nachzugehen, und zeigten viel Ausdauer und Konzentration bei der Umsetzung ihrer Ideen. Die dabei gemachten

dieser Stelle nur erwähnt sein; deren Ausführung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen (siehe hierzu exemplarisch Klann-Delius 2005; Meng et al. 1991).

Erfahrungen brachten sie wiederum zu neuen Fragen. Dies lässt sich als forschendes bzw. entdeckendes Lernen bezeichnen:

„Kinder bilden im forschenden Lernen aus ihren Erfahrungen neue Vorstellungen und Hypothesen. Sie machen sich Gedanken über mögliche Zusammenhänge und überprüfen diese. Durch das Überprüfen ihrer Hypothesen verändern sie ihre Erkenntnisse und Fragestellungen und gewinnen auf diese Weise neue Erfahrungen. Das forschende Lernen ist somit als fortlaufender Spielprozess zu verstehen, in dem neue Fragen neue Erfahrungen eröffnen und umgekehrt neue Erfahrungen zu neuen Fragen führen. Kinder benötigen deshalb Gelegenheiten, mit ihren Erfahrungen spielerisch und fantasievoll umzugehen und eigene Erklärungen zu ihren Wahrnehmungen zu finden, sich neugierig und forschend der Welt zuzuwenden“ (Schäfer & Strätz 2006, S. 31).

Das entdeckende Lernen ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet (vgl. Wilde 1981, S. 8):

- Produktive Aktivität;
- Aneignung von Lerninhalten mit eigenen Kräften;
- selbstgesteuerte Such- und Selektionsprozesse;
- Förderung des selbstständigen Denkens;
- Freude am Lernen.

All diese Elemente sind in den oben beschriebenen Beispielen erkennbar. Die Kinder entscheiden selbst, was sie im Wald machen wollen, und folgen ihren selbst gewählten Tätigkeiten und persönlich bedeutsamen Fragestellungen. Dies scheint für das forschende Lernen besonders bedeutsam zu sein. Nicht die Erwachsenen wissen, welche Fragen und Inhalte für die Kinder persönlich bedeutsam sind; diese wissen selbst sehr viel besser, welchen Tätigkeiten sie nachgehen wollen und weshalb diese für sie mit Sinn behaftet sind. Die Kinder zeigen dabei ein natürliches, exploratives Verhalten. Die eigengesteuerten Suchprozesse führen zum selbstständigen Lernen und bereiten wiederum Freude, da sie für die Kinder bedeutungsvoll sind. Diese Fähigkeit verlieren sie oft in späteren Jahren. So hat Angela Bolland in ihrer Studie zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung herausgefunden,

„dass die Studentinnen auf Grund ihrer schulischen Vorerfahrungen nicht mehr gewohnt sind, sich an Fragen orientiert auf den eigenen Lernweg zu begeben und dass es ihnen äußerst schwerfällt, eigene Fragen und Kerninteressen zu finden. Sie müssen das Fragenstellen erst wieder lernen, das natürliche und explorative Verhalten wieder reaktivieren, statt direkt vorschnelle Antworten parat zu haben“ (Bolland 2011, S. 151).

Die pädagogische Idee forschenden Lernens taucht schon bei Dewey und in der Freinet-Pädagogik auf (vgl. ebd.). Dabei war der Begriff bereits damals sehr eng

mit dem Konzept des Erfahrungslernens verknüpft. Bolland fasst dieses Konzept prägnant zusammen:

„Die tätige Auseinandersetzung, die sinnbehaftete Fragestellung, das Forschen, welches Dewey als Denkhandlung versteht, die geschichtliche Gewordenheit sind Bestandteile seines Konzeptes von Erfahrung. Eine Erfahrung bezieht sich immer auf ein vorausgegangenes Erlebnis, auf ein Ereignis, welches bedeutsam gewesen ist. Subjektiv bedeutsame Erlebnisse, die zu Erkenntnissen geführt haben, gehen in unsere Erinnerungen als ‚Erfahrungsschatz‘ ein und verhelfen uns in Zukunft – als Hintergrund – dazu, mit neuen Situationen erfahren, das meint hier bewusst, umzugehen. Die aus unseren Erfahrungen gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten sind ‚Instrumente‘, die uns bei der Bewältigung neuer Aufgaben und Problemstellungen behilflich sind“ (ebd., S. 40).

Bildung beruht auf der Reflexion von Erfahrungen, die jemand erwirbt, um sich Wirklichkeit anzueignen. Dabei ist es der Handlungszusammenhang, der dem Kind die Sinnperspektive eines Ereignisses oder einer Sache erschließt. Neue Erfahrungen tragen dazu bei, dass Handlungen variiert und differenziert werden; sie können mit anderen Handlungsmustern kombiniert werden oder aber auch neue Erkenntnisse hervorrufen. Kinder erkunden anhand ihrer Erfahrungen die Welt. Frühkindliche Bildung besteht also im Wesentlichen aus Erfahrungslernen (vgl. Schäfer 2010a). Sie entwickeln während ihres Spiels eine Idee, probieren diese aus und lassen sich dabei intensiv auf ihre Tätigkeit ein.

„Dewey beschreibt diese Wege des Denkens als forschendes Betrachten, als Befragen und Erkunden der Dinge. Ein solches Denken ist immer zweckorientiert im Sinne des Interesses einer lernenden Person und wird durch Unklarheiten, Unsicherheiten bzw. Probleme ausgelöst. Es bedarf eines Erlebens- und Erfahrungskontextes, ‚welcher echte Probleme aufwirft‘ bzw. ‚in dem sich Probleme in natürlicher Weise aufdrängen“ (Bolland 2011, S. 40).

In Bezug auf die frühe Kindheit scheint es sinnvoll, nicht von einem Problem, sondern von einem Anliegen zu sprechen. Das Kind möchte z. B. herausfinden, wie tief die Höhle ist. Es ist sein Anliegen, sich eine Vorstellung von diesem Lebensraum zu machen. Dafür sucht es nach geeigneten Strategien und Techniken, die es anwendet. Auch bei Freinet taucht der Gedanke des forschenden Lernens auf.

„Dem Gedanken eines forschenden Lernens als experimenteller Suchbewegung begegnen wir bei Freinet im Prinzip des tastenden Versuchens, einem empirischen und praxisorientierten Weg zur Erkenntnis, den er auch als ‚natürliche Methode‘ bezeichnet und der sich in einem suchenden Forschen, das den Fragen auf den Grund geht, ausdrückt“ (ebd., S. 46).

Neben theoretischen Bezügen zum forschenden Lernen und zum Erfahrungslernen (vgl. Kapitel 2.2.1) können weitere theoretische Bezüge zu „Prozessen und Prak-

tiken ‚forschenden Handelns‘ hergestellt werden, die in dem Forschungsprojekt „Lernwerkstatt Zauberhafte Physik“ – eine dokumentarisch fokussierende ethnographische Studie – gewonnen werden konnten (Nentwig-Gesemann et al. 2012, S. 33). Hier wurden elementare Formen forschenden Handelns rekonstruiert,⁴⁴ die teilweise auch in dieser Arbeit wiedergefunden werden konnten. „Im Rahmen der rekonstruktiven problemlösend-reflexiven Praktiken“ (ebd., S. 56) gehen Kinder ihren selbst gestellten Fragen nach, formulieren Hypothesen und versuchen, eine für sich zufriedenstellende Lösung zu finden (vgl. ebd., S. 56). „Im Handeln der Kinder dokumentiert sich dabei ein Wechselspiel aus praktischem Tun und Versuchen einerseits und Beobachten, Überlegungen und Weiterdenken entlang ihres Tuns andererseits (...). Kinder ‚entdecken‘ plötzlich eine Frage, der sie dann zunehmend systematisch nachgehen“ (ebd., S. 57). Diese Form forschenden Handelns zeigt sich in den Beobachtungsprotokollen dieser Arbeit, wenn die Kinder ein Tier in der Höhle vermuten und Taktiken und Strategien entwickeln, wie sie ihrer Hypothese nachgehen und diese überprüfen können (siehe Kapitel 4.1.3.2.5). In diesen Prozessen wurde das Wechselspiel praktischen Tuns und Überlegens sehr deutlich.

Eine weitere Form forschenden Handelns wird in der Studie als „spielerisch-animistische Forschungspraxis“ (Nentwig-Gesemann et al. 2012, S. 42) bezeichnet. „Im Rahmen einer spielerisch-animistischen Forschungspraxis nähern sich die Kinder physikalischen Phänomenen und Experimenten, indem sie die Szenerie ‚beleben‘ und sie mit ‚lebendigen‘ Figuren, Geschichten und Rollenspielen verflechten“ (ebd., S. 42). Dieser Zugang forschenden Handelns konnte in der vorliegenden Studie ebenfalls aufgezeigt werden. Durch die Entwicklung von Geschichten wurde die Szenerie im Wald belebt und der Spielrahmen festgelegt. Es wurden Hauptfiguren und Handlungsstränge entwickelt, denen es nachzugehen galt. Gleichzeitig wurde damit aufgezeigt, dass ein wesentlicher Zugang zu den Phänomenen der Natur darin besteht, ihnen Bedeutungen zuzuschreiben und somit die Szenerie zu beleben. Innerhalb der spielerisch-animistischen Forschungspraxis ließen sich aber auch „aktionistisch-explorative Praktiken“ (ebd., S. 45) beobachten. Durch die sinnliche Erfahrung des Spielens im Matsch findet beispielsweise

⁴⁴ Dabei wurden grundsätzlich vier Typen forschenden Handelns rekonstruiert, die weiter ausdifferenziert wurden: Spielerisch-animistische Praktiken, aktionistisch-explorative Praktiken, reproduzierend-wiederholende Praktiken und problemlösend-reflexive Praktiken (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2012).

ein forschendes Lernen naturwissenschaftlicher Prozesse statt, und zwar auf der Ebene des Erfahrungslernens. Indem Kinder Wasser und Erde mischen, erfahren sie etwas über die Materialität der Welt, über die verschiedenen Aggregatzustände. Dieser Vorgang wird darüber hinaus belebt, indem der Matsch, der hergestellt wird, eine Bedeutung bekommt – er wird beispielsweise von den Kindern als „Futter“ definiert.

Es wurde schon ansatzweise deutlich, dass die pädagogischen Handlungsweisen – das Einrichten von Orten des gemeinsamen Nachdenkens (Kapitel 5.3.2), das Initiieren von Gesprächsanlässen (Kapitel 5.6) und das Bereitstellen von Materialien (Kapitel 5.3.1) – diese Art forschenden, entdeckenden Lernens unterstützen.⁴⁵ Die Analyse der Beobachtungssequenzen weist darauf hin, wie wichtig es ist, dass Kinder (Zeit-)Räume vorfinden, in denen Fragen entstehen können. Erst wenn es Fragen gibt, kann man diesen tastend nachgehen, um Erklärungen zu suchen und Dinge und Phänomene zu verstehen. Forschendes Lernen trägt dazu bei, dass Kinder wirklich *wissen* wollen, dass Kinder ihre Neugierde beibehalten und mehr Fragen stellen, als sie Antworten erhalten können.

Forschendes Lernen braucht also eine vorbereitete Umgebung und Pädagogen, die die Fragen und Interessen der Kinder ernst nehmen, aufgreifen und darauf eingehen. Wie dies geschehen kann, soll in den nächsten beiden Kapiteln ausführlich erörtert werden.

⁴⁵ Die pädagogischen Handlungsweisen, die zur Aufrechterhaltung von Interaktions- und Spielprozessen führen, werden in den Kapiteln 4.3 und 5 ausführlich analysiert.

4.3 Pädagogische Handlungsweisen zur Aufrechterhaltung von Spiel- und Interaktionsprozessen

Durch die komparative Analyse der ausgewählten ethnographischen Beobachtungssequenzen im Hinblick auf fallübergreifende Homologien und Unterschiede innerhalb und zwischen den Fällen konnten in der Rekonstruktion der Praktiken der Pädagogin acht sinngenetische Typen pädagogischer Handlungspraxis herausgearbeitet werden, die dazu beitragen, Spiel- und Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten.

Die acht Typen lassen sich alle einem pädagogischen Basistyp zuordnen, der dadurch charakterisiert ist, dass er an der Gestaltung gemeinsam geteilter Erfahrungen interessiert ist. Jeder gemeinsam geteilten Erfahrung liegen eine Wahrnehmung und eine erste Verständigung darüber zugrunde, worum es in der Situation gehen könnte. Dabei ist die wahrnehmende Beobachtung die Grundlage jedes pädagogischen Handelns. Durch diese Annäherung, durch ein wahrnehmendes Beobachten, vollzieht die Pädagogin nach, welche Erfahrung im Mittelpunkt des Geschehens stehen könnte, und bringt sich erst dann durch eine weitere pädagogische Handlungsweise ein. Beide, die Pädagogin und das Kind, konstruieren in jeder Situation die gemeinsam geteilte Erfahrung neu. Während der gemeinsam geteilten Erfahrung findet ein sehr komplexer Austauschprozess statt. Die Pädagogin verständigt sich immer wieder mit dem Kind darüber, worum es gerade geht, und versucht wahrzunehmen, wie das eigene Handeln sich auf die Prozesse des Kindes auswirkt.

Dabei auf ein Gleichgewicht zwischen Aktivität und Zurückhaltung zu achten, um der Aktivität des Kindes bzw. der Kinder stets viel Raum zu lassen, scheint hierbei ein wichtiger Aspekt zu sein. Dies wird über den spiralförmigen Prozess des wahrnehmenden Beobachtens und die Reflexion über die Auswirkungen des eigenen Beitrags zu erreichen versucht (siehe hierzu Kapitel 5.2). Im Idealfall wird der nächste Schritt des pädagogischen Handelns an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder ausgerichtet.

Eine wesentliche Erkenntnis der Analysen war, dass die didaktischen Praktiken der Pädagogin auf zwei Ebenen stattfinden: auf einer kommunikativ-expliziten und auf einer handlungspraktisch-impliziten. Beide Ebenen scheinen für eine Didaktik der frühen Kindheit eine wichtige Rolle zu spielen.

Im Folgenden werden die Praktiken der Pädagogin, die jeweils einem der acht Typen zugeordnet wurden, empirisch generiert und spezifiziert. Hierzu werden für jeden Typ exemplarisch ausgewählte, prototypische Situationen rekonstruiert, die im Rahmen der komparativen Analyse immer wieder auftauchen. Der Fokus der Interpretationen liegt in den folgenden ‚prototypischen‘ Situationen also bewusst auf den pädagogischen Handlungsweisen.

4.3.1 Der Pädagoge als stiller Teilnehmer

Es gibt Situationen, in denen allein die aufmerksame Präsenz der pädagogischen Fachkraft die Kinder in ihrem Tun zu unterstützen scheint. Das Kind spürt das authentische Interesse des Erwachsenen und die Botschaft: Ich sehe, dass dein Tun bedeutsam ist. Kinder erfahren anerkennende Resonanz auf ihr Handeln und fühlen sich dadurch in ihrem Tun gestärkt.

In den folgenden Rekonstruktionen wird zum einen deutlich, welche Situationen von der pädagogischen Fachkraft dazu genutzt werden, sich als stiller Teilnehmer zurückzuhalten, um genau hinzuschauen und zu verstehen. Zum anderen wird herausgearbeitet, was die pädagogische Fachkraft genau tut, wenn sie eine Situation als stille Teilnehmerin begleitet.

4.3.1.1 Interessiertes Dabei-Sein

Interessiertes Dabei-Sein stellt eine pädagogische Handlungsweise dar, die dazu beitragen kann, Spiel- und Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten. Es ist, als würden die Kinder spüren, dass ihr Tun für wichtig erachtet wird, was wiederum dazu beitragen kann, dass sie selbst ihre Tätigkeit auch als bedeutungsvoll erachten. Darüber hinaus berechtigt es Pädagogen dazu, im (oftmals nonverbalen) Einverständnis mit dem Kind als stille Teilnehmer an der Situation zu partizipieren, ohne sich in die Situation einzubringen.

Marvin spielt auch heute, wie bereits die Tage zuvor, ausgiebig am Wasser. An der Wasserstelle angekommen, stellt er sich sofort mit seinen Gummistiefeln in den Bachlauf hinein und springt auf und ab. Es scheint ihm Spaß zu machen, seine Gesichtszüge sind heiter, er lacht immer wieder, und seine Art, zu springen, bringt Freude zum Ausdruck. Er setzt sich in den Bachlauf, macht einen sehr entspannten Gesichtsausdruck, nimmt Blickkontakt zu mir auf und lächelt. Ich lächele zurück.

Die Pädagogin nimmt in dieser Situation als stille Teilnehmerin am Geschehen teil. Die Resonanzprozesse finden nonverbal statt. Das Kind spürt das Interesse und die Zuwendung der Pädagogin. Indem das Kind Blickkontakt aufnimmt, signalisiert es: „Ich habe Dich wahrgenommen.“ Das gegenseitige Anlächeln stellt eine Art Einverständnis dar: Die Pädagogin darf an der Situation teilnehmen.

Eren versucht, ein Stück Holz zu bearbeiten. Als es ihm nicht gelingt, behauptet er, es handle sich um einen Stein. Nun mischt Younis sich ein: Er nimmt eine Schaufel und schlägt ein kleines Stück Holz aus dem großen Stück heraus. Eren ist wahrscheinlich schon an dieser Stelle überzeugt, dass es sich um Holz handelt. Doch Younis geht noch einen Schritt weiter, um zu beweisen, dass es sich um Holz handelt. Er wirft das kleine Stück ins Wasser. Es bleibt an der Oberfläche. Stolz schaut er mich an und ruft: „Guck! Es bleibt oben!“ Auch Eren schaut gespannt zu. Younis zeigt durch diese Handlung, dass er weiß: Holz kann schwimmen. Er sagt zu Eren: „Komm, wir werfen das große Stück ins Wasser.“ Eren ist einverstanden, obwohl es das Holzstück ist, an dem er arbeitete. Younis nimmt es und wirft es ins Wasser. Eren und zwei andere Jungen verfolgen das Geschehen. Das Holz verschwindet für einen Moment unter der Wasseroberfläche. Dann taucht es wieder auf. Die Jungen freuen sich. Younis sucht Blickkontakt zu mir, um zu prüfen, ob ich es auch gesehen habe. Ich freue mich mit ihm, dass das Holzstück wieder aufgetaucht ist.

Auch hier nimmt die Pädagogin an der Situation teil, indem sie Interesse für das Geschehen zeigt. Sie hält sich weitestgehend zurück. Younis nimmt immer wieder Blickkontakt zu der Pädagogin auf. Es scheint ihm wichtig zu sein, dass sie am Geschehen teilnimmt, obwohl er eigenständig und kompetent seiner Frage nachgeht, ob es sich bei dem Objekt um ein Stück Holz oder einen Stein handelt. Ihre intensive und interessierte Teilnahme wird von dem Kind möglicherweise als Anerkennung und Wertschätzung seines Tuns gedeutet. Oder aber es ist die Teilnahme, die überhaupt erst das Bedürfnis erzeugt, Anerkennung und Wertschätzung zu bekommen.

4.3.1.2 Wahrnehmendes Beobachten

Das wahrnehmende Beobachten ermöglicht, Kinder und deren Bildungsprozesse in alltäglichen Situationen wahrzunehmen. Dabei werden unter Bildungsprozessen

diejenigen Prozesse verstanden, in denen sich das Kind mit seiner Um- und Mitwelt so auseinandersetzt, dass es daraus ein Bild von sich selbst und von der Welt gewinnen kann.

Nach kurzer Zeit ist Marvin ganz und gar in sein Tun vertieft. Er scheint mich nun nicht mehr wahrzunehmen. Ausdauernd und sehr vertieft arbeitet er an einer Konstruktion. Er platziert einen Trichter zwischen zwei Treppenstufen – über die Wasser in den Teich läuft – mit dem Ziel, dass das Wasser durch den Trichter hindurch läuft. Sein Blick ist fest auf den Trichter gerichtet. Voller Konzentration probiert er immer wieder, den Trichter zu stabilisieren, gegen die Strömung anzukommen: Dann platziert er einen Eimer an die Ecke der Steinmauer, rechts neben dem Trichter, sodass nun sowohl in den Trichter als auch in den Eimer Wasser fließt. Der Trichter wird vom Wasser mitgerissen. Als er auf die andere Seite der Steinmauer klettert, um den Trichter wieder zurückzuholen, wird auch der Eimer vom Wasser mitgerissen. Marvin nimmt den Trichter und klemmt ihn wieder in die Ecke. Er nimmt den Eimer und setzt ihn neben den Trichter. Dann scheint er eine neue Idee zu haben: Er legt den Trichter eine Stufe höher, sodass das Wasser nun zunächst in den Trichter fließt, und dann vom Trichter aus in den Eimer. Nun kommt Luka hinzu und setzt sich in den Bachlauf. Marvin scheint sofort zu bemerken, dass der Fluss des Wassers dadurch weniger wird. Er schaut sich um, nimmt die Ursache wahr und spricht seine Erkenntnis laut aus: „Das Wasser wird auf einmal wenig, wenn du dadrin sitzt“, sagt er zu Luka. Sebastian, der ebenfalls am Bach spielt, antwortet: „Ja, aber der Luka muss da raus, sonst bekomm ich kein Wasser.“ Luka gießt nun das Wasser mit dem Messbecher in Marvins Eimer. Als er das ein zweites Mal tut, ist die Strömung zu stark und der Trichter wird erneut vom Wasser weggeschwemmt. Marvin sagt laut: „Luka, nein!“ und platziert den Trichter wieder an seinen Platz. Luka steht nun wieder auf und stellt sich auf die andere Seite.

Die Pädagogin nimmt hier an der Erfahrung des Kindes teil, indem sie es bei seinem Tun wahrnehmend beobachtet. Dabei versucht sie, nicht nur das Tun des Kindes wahrzunehmen, sondern auch die Art und Weise seiner Tätigkeiten zu erfassen, z. B. arbeitet Marvin „ausdauernd und sehr vertieft“ oder versucht „voller Konzentration“, den Trichter zu stabilisieren. Die Pädagogin verfolgt aufmerksam, wie das Kind seinen Ideen nachgeht, z. B. „platziert er einen Eimer an die

Ecke der Steinmauer, rechts neben dem Trichter, sodass nun sowohl in den Trichter als auch in den Eimer Wasser fließt“. Sie versucht, sich in die Situation des Kindes hineinzusetzen und das Geschehen aus dessen Perspektive wahrzunehmen. Sie wird somit zum Beobachter, mit dem Ziel, sich den kindlichen Denkweisen und Vorstellungen zu nähern. In dieser Art der Teilnahme dokumentiert sich das Bemühen des Erfassens des kindlichen Relevanzrahmens.

Marvin wirkt nachdenklich auf mich, seine Gesichtszüge bringen Konzentration zum Ausdruck. Ich bin fasziniert, zu sehen, wie vertieft er in sein Tun ist. Marvin beschwert nun den Eimer mit Wasser und stellt ihn eine Stufe höher als den Trichter. Den Trichter platziert er an die Ecke der Steinmauer. Der gefüllte Eimer scheint die Wasserströmung etwas abzuschwächen, sodass das Wasser nun gut in den Trichter fließen kann, ohne dass dieser vom Wasser mitgerissen wird. Es scheint, als hätte Marvin einen Weg gefunden, den Wasserfluss abzuschwächen.

Was fesselt Marvins Aufmerksamkeit? Die Pädagogin versucht wahrzunehmen, welche Absichten das Kind hat und welche Handlungsweisen und Möglichkeiten es einsetzt, um diese zu verfolgen. Dazu verfolgt sie genau das Geschehen, aber auch Gestik und Mimik des Kindes. Die Intensität des kindlichen Tuns zieht das ganze Interesse der Pädagogin auf sich. Die Art und Weise, wie er seiner Arbeit nachgeht, weist sie darauf hin, dass er einen intensiven Bildungsprozess vollzieht.

Marvin beobachtet dies für kurze Zeit und probiert dann etwas Neues aus. Er legt etwas Laub in den Trichter. Er erkennt, dass das Wasser nicht mehr so gut durchläuft. Er sagt aufgeregt – an sich selbst gerichtet: „Mein Wasserkran ist kaputt!“ und holt die Blätter schnell wieder heraus.

Die Pädagogin ist an den Erfahrungen des Kindes interessiert und versucht, diese so detailliert wie möglich aufzuschreiben, wenn möglich mit den wörtlichen Aussagen des Kindes. Durch die Bezeichnung „Wasserkran“ bringt Marvin seine Idee auch verbal zum Ausdruck. Die Pädagogin bekommt dadurch eine Bestätigung, dass es Marvins Absicht war, das Wasser über den Trichter in den Eimer fließen zu lassen.

4.3.1.3 Nachvollziehen der kindlichen Erfahrungen

Das wahrnehmende Beobachten ist ein Versuch, die Erfahrungen eines Kindes nachzuvollziehen und in ihrer Bedeutung für den Situationsverlauf selbst, aber mehr noch für den Bildungsprozess des Kindes zu verstehen. Die Pädagogin versucht also, das Implizite zu explizieren.

Dann platziert Marvin den Trichter wie zuvor in die Ecke. Er setzt sich quer in den Bach hinein und beobachtet, wie das Wasser durch den Trichter fließt. Als Nächstes läuft er herunter, holt einen dicken Ast und legt ihn dorthin, wo er zuvor gesessen hat. Erst jetzt beim Schreiben wird mir bewußt, dass er auf die Idee kam, etwas zu suchen, das seinen Körper ersetzt, da ihm klar wurde, dass er damit den Fluss des Wassers entschleunigen kann. Während er hochklettert, treffen sich unsere Blicke. Ich lächele ihn an, er lächelt zurück und zeigt mir damit, dass er mich nun wieder wahrnimmt.

Die Pädagogin versucht durch die wahrnehmende Beobachtung, die kindlichen Erfahrungen nachzuvollziehen und Bildungsmomente zu erkennen. Ihre schriftlich festgehaltenen Beobachtungen stellen die Grundlage für das Reflektieren und Rekonstruieren von Bildungsprozessen dar. Während des Schreibens wurde ihr beispielsweise bewusst, dass Marvin Lukas' Idee, sich in den Bachlauf zu setzen, aufgegriffen und aufgrund der konkreten Erfahrung des Sitzens im Bach die Idee entwickelt hatte, seine Beine, welche die Strömung verringerten, durch einen Gegenstand – einen dicken Ast – zu ersetzen. Im Mittelpunkt dieser Beobachtung steht das Experimentieren mit dem Wasserfluss. Marvin schien es besonders zu interessieren, inwiefern er diesen lenken kann. Er probierte einiges aus, setzte unterschiedliche Materialien und seinen eigenen Körper ein. Er experimentierte und fand verschiedene Möglichkeiten, den Wasserfluss und dessen Stärke zu lenken. Dies wurde der Pädagogin erst durch die intensive Teilnahme an der Situation, der Verschriftlichung ihrer Beobachtung und durch die Reflexion erkennbar. Somit tragen Praktiken des Beobachtens, Interpretierens und Dokumentierens zur Herstellung einer gemeinsamen Rahmung bei.

4.3.1.4 Zurückhaltung

Das vorherige Beispiel hat gezeigt, dass das Kind die Pädagogin irgendwann nicht mehr wahrnimmt und in Winnicotts Worten „in Anwesenheit eines anderen allein“ ist (Winnicott 1990, S. 38). Dies scheint immer dann der Fall zu sein, wenn

Kinder in einer selbst gewählten Aufgabe versinken. Wichtig ist, dass die Pädagogin solche Situationen wahrnimmt und sich bewusst zurückhält, wie auch das folgende Beispiel zeigt:

Marie entdeckt eine besonders matschige Stelle. Sie hat eine Idee, was sie mit der lehmigen Erde machen kann, schaut mit leuchtenden Augen zu mir hoch und sagt: „Ich färbe den Baum.“ Sie sammelt etwas Lehm auf ihrer Schaufel und streicht ihn über einen dicken Baum, der neben der Lehmstelle steht. Beim Färben singt Marie. Sie wirkt fröhlich auf mich. Ihre Gesichtszüge sind heiter – immer wieder lächelt sie vor sich hin. Das Streichen scheint ihr Freude zu bereiten. Sie holt immer wieder Lehm. Nun ist sie ganz in ihre Tätigkeit versunken. Ihr Gesichtsausdruck wirkt konzentriert. Sie arbeitet sorgfältig und präzise: Der Baum wird rundherum gestrichen, von unten nach oben und von links nach rechts. Sie scheint nichts anderes mehr um sich herum wahrzunehmen.

Während Marie zunächst noch der Pädagogin ihre Idee mitteilt, wird diese im Verlauf ihrer Tätigkeit nicht mehr wahrgenommen. Sie geht hoch engagiert ihrer selbst gewählten Tätigkeit nach. Dies zeigt sich in der Art und Weise, wie sie das Streichen des Baumes ausführt: sehr präzise, mit hoher Aufmerksamkeit und Konzentration. Marie setzt intensiv ihre Sinne ein: ihre Hand, um zu fühlen; ihre Augen, um genau zu schauen; ihre Emotionen, um die Erfahrungen einzuordnen. Werkzeuge wie die Schaufel, mit denen sie ihre Erfahrungen differenzieren kann, kommen zum Einsatz, um die Phänomene der Natur zu erforschen. Dabei nutzt sie Naturmaterialien, die der Wald zur Verfügung stellt. Der Lehm wird als Farbe gesammelt und zum Streichen genutzt. Die Pädagogin nimmt die Versunkenheit des Kindes wahr, hält sich zurück und bleibt in der beobachtenden Rolle.

4.3.2 Der Pädagoge als aufmerksamer Bereitsteller von Materialien und Werkzeugen

Eine vorbereitete Umgebung zu schaffen, bedeutet unter anderem, Materialien und Werkzeuge bereitzustellen, die die Kinder täglich für ihre Tätigkeiten nutzen können. In bestimmten Situationen geht es aber auch darum, aufmerksam wahrzunehmen, was Kinder brauchen könnten, und ihnen neben der Basisausstattung immer wieder auf die Situation bezogen bestimmte Materialien anzubieten oder

im Sinne einer vorbereiteten Umgebung zu präsentieren, damit sie an Themen, Interessen und Spielprozesse anknüpfen können.

4.3.2.1 Tätigkeitsunterstützende Materialien

Eine genaue Wahrnehmung der Pädagogin kann dazu beitragen, jeweils das passende Material oder Werkzeug zur Verfügung zu stellen, um das Kind in seinem Tun zu unterstützen, wie folgende Beispiele zeigen:

Jan möchte ein Stück Holz absägen. Mit vollem Körpereinsatz gibt er sein Bestes. Doch trotz des hohen körperlichen Einsatzes scheint sich nicht viel zu tun. Als ich seine Körperhaltung wahrnehme, merke ich, dass der Werkstisch viel zu hoch für ihn ist. Wenn ich über Kopfhöhe sägen müsste, würde mir das auch schwerfallen. Ich stelle ihm einen stabilen Hocker hin, auf dem er seiner Körpergröße entsprechend sägen kann. Nun gelingt es ihm viel besser.

Das Bereitstellen von Hilfsmaterial trägt wesentlich zum Erfolg bei. Hätte die Pädagogin hier nicht die Bedingungen des kindlichen Tuns verbessert, hätte Jan vielleicht bald darauf aufgegeben, weil das Sägen zu anstrengend geworden wäre. So aber kann er viel effizienter sägen, was zum Erfolgserlebnis beiträgt.

Katharina (2,8 Jahre alt) sammelt Bucheckern. Sie fragt mich, ob ich diese für sie halten kann, und legt mir eine nach der anderen in meine offene, ihr hingehaltene Hand. Als meine Hand voll ist, frage ich sie, ob sie einen Eimer haben möchte, um die Bucheckern darin zu sammeln. Sie nickt und fragt mich, ob ich ihr einen Eimer geben könnte. Ich bringe ihr einen. Sie sammelt voller Freude weiter.

Das Anbieten eines Eimers unterstützt Katharina darin, dem Sammeln weiter nachzugehen. Sie ist durch den Eimer nicht mehr darauf angewiesen, dass jemand anderes die Bucheckern für sie hält und kann ganz nach ihrem Belieben sammeln.

Auch in dem folgenden Beispiel trägt die Bereitstellung von Materialien vonseiten der Pädagogin dazu bei, dass die Kinder weiter an ihren Ideen arbeiten können:

Die Kinder bauen eine Rohrkonstruktion, mit dem Ziel, das Wasser aus einem Zulauf in den Teich fließen zu lassen. Die Kinder probieren Verschiedenes aus, ihnen fehlen jedoch einige Rohrstücke. Sie setzen sie immer wieder auf verschiedene Weise zusammen, doch nach mehreren Anläufen hören sie auf und sagen: „Das klappt nicht. Das sind nicht genug.“ Danach klettern

sie den Hügel hoch. Am Nachmittag besorgen wir weitere Rohrstücke und nehmen diese am nächsten Tag mit. In der Morgenrunde sprechen wir die Kinder darauf an, was sie am Teich vorhatten. Nachdem die Kinder erzählt haben, dass sie etwas bauen wollten, „wo das Wasser in den Teich fließt“, sie aber nicht genug Rohre hatten, weisen wir sie darauf hin, dass wir weitere Rohrstücke besorgt haben.

Die Pädagogin hat dafür gesorgt, dass die benötigten Materialien nun vorhanden sind. Dadurch lässt sie den Kindern ebenfalls eine Art der Wertschätzung ihrer Tätigkeit zukommen, insofern sie ihnen durch diese Geste implizit zeigt, dass sie wahrgenommen hat, dass ihnen am Vortag etwas für die Umsetzung ihrer Idee fehlte und es ihr wichtig ist, dazu beizutragen, dass sie ihren Ideen nachgehen können.

4.3.2.2 Tätigkeitserweiternde Materialien

In manchen Situationen trägt das Bereitstellen von Materialien dazu bei, andere Formen des Denkens, Spielens, Handelns und Erfahrens zu ermöglichen. Folgende Beispiele zeigen, wie durch das Bereitstellen eines Materials Tätigkeiten der Kinder aufgegriffen und erweitert wurden. Ein neues Material, das an die Tätigkeiten der Kinder anschlussfähig ist, ermöglicht es diesen, sich auf eine andere Art und Weise mit ihrer Tätigkeit auseinanderzusetzen. Dabei kann auch ein Wechsel von Weltzugängen erfolgen. Etwas, das konkret erfahren wurde, wird beispielsweise auf ästhetische Art und Weise verarbeitet. Oder eine Geschichte, die gemeinsam entwickelt wurde, wird im Spiel auf der handelnden Ebene ins Konkrete umgesetzt. Es gibt viele Varianten, wie Pädagogen dazu beitragen können, ein Phänomen auf unterschiedliche Art und Weise zu erfassen bzw. einen Wechsel von Weltzugängen herauszufordern (vgl. Kapitel 4.2.6), wie folgende Beispiele zeigen.

Nachdem Levi und seine Freunde nun schon zwei Tage sehr intensiv nach Bachflohkrebsen im Bach Ausschau halten, um diese zu beobachten, haben sie die Idee, diese mit in die Lernwerkstatt zu nehmen. Sie werden in einem Eimer Wasser transportiert. In der Lernwerkstatt bieten wir den Kindern eine Schüssel an, in der sie die Bachflohkrebsen unterbringen können. Dort werden sie am Nachmittag und am folgenden Morgen ausgiebig beobachtet. Levi stellt fest: „Guck mal, wie die sich freuen! Die schwimmen jetzt auf dem Rü-

cken! Die machen Rückenschwimmen! Wir können ja ein Schwimmtraining für sie machen.“ Auch Nico beobachtet die Bewegungen der Bachflohkrebse: „Guck mal, wie schnell die schwimmen!“ Maurice: „Der kleine heißt Winni!“ Da das Interesse der Kinder über mehrere Tage anhält und Nico uns mitteilt: „Wir brauchen etwas Größeres, damit die sich vermehren können. Sie sollen Babys bekommen“, unterbreiten wir ihnen am dritten Tag den Vorschlag, eine Aufbewahrungsbox aus durchsichtigem Kunststoff als Aquarium zu nutzen. So können die Jungen die gefangenen Bachflohkrebse besser beobachten. Die Jungen freuen sich und nutzen diese Gelegenheit ausgiebig für weitere Beobachtungen.

Der Impuls der Kinder, die Bachflohkrebse mitzunehmen, wird bereitwillig von den Pädagogen aufgenommen. Sie unterstützen die Idee der Kinder, indem sie geeignete Materialien zur Verfügung stellen, zunächst eine Schüssel, und als diese nicht mehr auszureichen scheint, da eine neue Idee verfolgt wird – das Züchten von Bachflohkrebsen –, eine Kunststoffbox, die als Aquarium genutzt wird. Dies regt die Kinder dazu an, sich intensiver mit den Bachflohkrebsen zu beschäftigen. Im Bach stand die Suche nach den Bachflohkrebsen im Vordergrund. Jetzt, da einige gesammelte Bachflohkrebse in einer Art Aquarium sind, ist eine ausgiebige Beobachtung möglich: Wie bewegen sich die Bachflohkrebse? Die Kinder beleben die Szenerie, indem sie den Bachflohkrebsen Namen geben und die Idee entwickeln, ein „Schwimmtraining“ für sie abzuhalten. Es entsteht ein spielerisch-animistischer Zugang (vgl. Nentwig-Gesemann et. al 2012 und Kapitel 4.2.10).

Das Beispiel zeigt, dass man Kinder durch die Bereitstellung eines Materials gut darin unterstützen kann, sich mit etwas, das sie bereits tun, noch intensiver und auf eine andere Art und Weise auseinanderzusetzen. Dies wird auch im folgenden Beispiel deutlich:

Ich beobachte, wie Rümeyssa Eicheln sammelt. Zunächst sammelt sie diese in ihren Händen, bis diese voller und voller werden. Nun purzeln die ersten Eicheln wieder herunter. Ich besorge eine Plastischüssel und biete ihr diese an. Sie lässt ihre Eicheln hineingleiten und nimmt sie dankbar an. Nun läuft sie weiter und sammelt so lange, bis die Schüssel voll ist. Dann besorgt sie sich noch ein Sieb und eine weitere Schüssel. Sie beginnt nun zu sortieren: In das Sieb kommen die Eicheln mit Hütchen, in eine Schüssel die Eicheln ohne

Hütchen und in die zweite Schüssel Erde. Später „kocht“ sie mit den verschiedenen Zutaten. Rümeysa nimmt die Eicheln mit in die Lernwerkstatt und sortiert diese in einen Setzkasten auf dem Baupodest.

Das Anbieten der Schüssel führt dazu, dass Rümeysa den Prozess des Sammelns weiterführt und sogar ausbaut. Nach dem Sammeln sortiert sie das Gesammelte, um es in eine neue Form zu bringen. Im Wald bereitet sie aus den verschiedenen Dingen Essen zu und mischte sie in einem neuen Verhältnis zusammen. In der Lernwerkstatt bringt sie die Eicheln durch das Sortieren in einen Setzkasten in eine ästhetische Ordnung. Die Materialien haben Rümeysa darin unterstützt, dem Prozess des Sammelns und Ordnen nachzugehen und dadurch ihre Wahrnehmung zu differenzieren. So nimmt sie z. B. beim Sortieren der Eicheln im Setzkasten wahr, dass sich die Eicheln zwar ähneln, dass aber dennoch jede Eichel individuell ist. Sie nimmt dabei – soweit dies für die Beobachterin ersichtlich war – ihre ganz eigene Ordnung vor, die von Größe, Farbe und Hütchen der Eicheln abhängig ist.

Auch das Heranziehen von Büchern dient der Erweiterung von Erfahrungen. Dabei wurden in der Lernwerkstatt Natur vor allem Bücher herangezogen, die an die Erfahrungen der Kinder im Wald anknüpften, vor allem, wenn die Pädagogin am Geschehen beteiligt war.

Anke ist mit anderen Kindern im Wald auf der Suche nach Bärenspuren. Neben ihren explorativen Erkundungen stellt Anke im Wald viele Fragen, z. B. „Was macht eigentlich ein Bär?“, „Was frisst er?“, „Was für Geräusche macht ein Bär?“ und „Was für Spuren hinterlässt er?“. Zurück in der Lernwerkstatt weise ich sie darauf hin, dass wir ein Tierlexikon haben, wo wir nachschlagen könnten, um mehr über den Bären zu erfahren. Sie geht direkt auf den Vorschlag ein, holt das Buch und sucht nach dem Bären. Als sie die richtige Stelle gefunden hat, bittet sie mich, ihr vorzulesen. Ich gehe ihrer Bitte umgehend nach. Julian und Sandra stoßen hinzu. Ab und zu kommentieren die Kinder, was ich lese, oder ihnen fällt etwas ein, das sie mir erzählen möchten. Zum Beispiel sagt Anke: „Die heißen Raubtiere, weil die gefährlich sind.“ Julian: „Ich will in Alaska ein Aquarium aufbauen!“⁴⁶ Anke er-

⁴⁶ Interessanterweise behauptete Julian zuvor, im Wald einen Fisch gesehen zu haben. Die Verbindung zum Bären bleibt über Alaska erhalten.

klärt: „Die haben ein Fettpolster, weil sie im Winter nichts mehr finden können und nichts mehr riechen können, weil alles mit Schnee überdeckt ist.“ Julian bestätigt sie: „Ja, wenn die Bären wegziehen, dann brauchen sie ein Fettpolster.“ „Im Winter sind die Bären ganz langsam! Sie gehen so, guck!“ Die Kinder zeigen mir durch ihre Körperbewegungen, wie der Bär im Winter läuft. Dann hüpfen sie auf dem Teppich, wälzen sich und tun so, als würden sie einander beißen. „Aber im Winter können die Bären nicht hüpfen“, erklärt Anke. Wir schauen uns noch ein paar weitere Bilder an, doch bald darauf werden die Kinder abgeholt.

Da Anke im Wald viele Fragen stellte („Was macht eigentlich ein Bär?“, „Was frisst er?“) und in vielen Handlungen und Aussagen indirekt Fragen auftauchten („Was für Geräusche macht ein Bär?“, „Was für Spuren hinterlässt er?“), greift die Pädagogin am Nachmittag das Interesse des Mädchens auf und bietet ihr ein Lexikon als Hilfsmittel an, um einigen ihrer Fragen nachzugehen, die nicht allein mithilfe ihrer eigenen sinnlichen Mittel beantwortet werden können. Die Kinder eignen sich kulturelles Wissen an, indem sie in diesem Fall aus dem Lexikon mehr über Bären erfahren. Allerdings scheint es wichtig zu sein, dass ein Anknüpfungspunkt auf der Handlungsebene gegeben ist. Das theoretische Wissen über den Bären wird mit den Erfahrungen im Wald verknüpft und kann dadurch an bereits Vorhandenes andocken. Umgekehrt wird das theoretische Wissen direkt wieder auf der konkreten Ebene angewandt; sehr deutlich wird dies, als die Kinder die Bewegungen des Bären, die sie auf den Bildern im Lexikon sehen, mit ihren eigenen Körpern performativ nachvollziehen.

Auch dieses Beispiel macht deutlich, dass die Pädagogin durch das Bereitstellen eines passenden Materials dazu beitragen kann, einen Prozess zu vertiefen bzw. den Wechsel in einen anderen Modus des Ausdrucks anzuregen.

All den Beispielen ist gemeinsam, dass die Pädagogin zunächst die Tätigkeiten der Kinder aufmerksam wahrnimmt und ihre Rahmung zu deuten versucht. Daran anknüpfend trägt sie durch das Anbieten von tätigkeitsunterstützenden oder -erweiternden Materialien dazu bei, diese aufrechtzuerhalten und zu erweitern.

4.3.3 Der Pädagoge als externe Gedächtnisstütze

Ähnlich wie bereits im Kapitel 4.3.2 „Der Pädagoge als aufmerksamer Bereitsteller von Materialien und Werkzeugen“ geht es auch hier um das Aufgreifen und Präsenthalten der Themen und Tätigkeiten der Kinder. Dies scheint eine wichtige Form pädagogischen Handelns in einer Didaktik der frühen Kindheit zu sein, um Spiel- und Interaktionsprozesse über längere Zeiträume aufrechtzuerhalten. Hier liegt der Fokus jedoch mehr darauf, es Kindern zu ermöglichen, sich zu erinnern, Erfahrungen zu reflektieren und dadurch auch Dinge in Bezug zueinander zu setzen. Oft werden hier also die Tätigkeiten der Kinder im Nachhinein aufbereitet, um sie ihnen zur Reflexion zur Verfügung zu stellen. In der Analyse konnten verschiedene Formen dieser pädagogischen Tätigkeit gefunden werden. In diesem Abschnitt werden die „stillschweigenden Impulse“ der Pädagogin dargestellt, die es Kindern ermöglichen, sich an ihre Tätigkeiten zu erinnern und an diese wieder anzuknüpfen. Dies geschieht in den folgenden Beispielen in Form einer Ausstellung; durch das Ausdrucken und Zeigen der am Vortag aufgenommenen Fotos und das Auslegen von mitgenommenen Fundstücken, Bildern und Materialien. In Kapitel 4.3.7 wird darüber hinaus deutlich, wie die Pädagogin im Gespräch mit den Kindern die Rolle einer externen Gedächtnisstütze einnimmt.

4.3.3.1 Gestaltung von Ausstellungen

Das Gestalten von Ausstellungen ist ein didaktischer Schritt, der es Kindern ermöglichen kann, an ihre Tätigkeiten oder Gedanken anzuknüpfen, bisher Erlebtes zu reflektieren und darüber hinaus Impulse und Anregungen zum Weiterdenken zu erhalten.

„Nachdem die Gruppe gegangen ist, bereite ich zwei Tische vor, auf denen ich die Fundstücke der Jungen ausstelle. Im Internet suche ich nach Bildern von Dinosaurierknochen, drucke sie aus und füge sie mit den Fotos, die ich während meiner Beobachtung von den Jungen gemacht hatte, der Ausstellung hinzu. Schließlich lege ich noch eine Dokumentationsmappe aus, die letzte Woche bei der Entdeckung des ‚Flugdinosaurierskeletts‘ entstanden war.“ (Eden 2012, S. 104)

Während eine Gruppe von Kindern auf der Suche nach Dinosaurierknochen ist, richtet eine Pädagogin einen Ausstellungstisch ein, auf dem sie jeden Tag neue Fundstücke der Kinder, Bilder von Dinosaurierknochen aus dem Internet und Fo-

tos, die sie während ihrer Beobachtung gemacht hat, auslegt. Die Fotos, die die Kinder während ihres Spielprozesses zeigen, wirken wie eine Gedächtnisstütze, die ihnen das Thema und ihre Fragen wieder bewusst macht. Die Bilder aus dem Internet eröffnen den Kindern die Möglichkeit, ihre Fundstücke mit anderen Dinosaurierknochen zu vergleichen (vgl. Eden 2012, S. 105).

An dem Ausstellungstisch entstand beispielsweise folgende Situation:

„Es herrscht Uneinigkeit darüber, ob es sich bei einem Fundstück wirklich um einen Dinosaurierzahn handelt. Andres und Mark befühlen den ‚Dinozahn‘ und sind skeptisch. Sie glauben, es handle sich nur um ein Stück Holz. Lukas und Azra sind vom Gegenteil überzeugt. Die Zweifel der anderen Kinder spornen Lukas an, seine Überzeugung durch neue Erklärungsmodelle zu stützen. Mit einem Steinchen kratzt er die Erde ab und legt eine glatte Holzoberfläche frei. Darunter sind Spuren von Borkenkäfern zu sehen. Lukas erklärt, dass das ein Fossil sei und deshalb ein echter Dinozahn sein müsse. Als Mark noch immer nicht überzeugt ist, sagt Lukas mit Nachdruck: ‚Quatsch, das war ein Zahn. Aber der wird älter und älter, und deshalb fühlt er sich so an.‘“ (Eden 2012, S. 106)

Die Ausstellung des „Dinozahns“ regt die Kinder dazu an, darüber zu diskutieren, ob es sich bei dem mitgebrachten Fund tatsächlich um ein Fossil oder um ein Stück Holz handelt. Da die Kinder sich nicht einig sind, entwickeln sie unterschiedliche Strategien, um sich gegenseitig von ihrer Annahme zu überzeugen. Hierbei werden verschiedene Zugänge deutlich: Während Andres und Mark sich auf ihre Haptik verlassen – es fühlt sich an wie Holz –, geht Lukas einen Schritt weiter und findet eine Technik, die ihn zu dem Argument führt, es handle sich um ein Fossil. Als er Mark und Andres noch immer nicht überzeugen kann, unterstützt er seine Annahme, indem er auch verbal argumentiert, dass der Zahn immer älter wird und sich deshalb so anfühlt wie Holz. Die Szene zeigt ebenfalls, dass die Ausstellung einen Ort des Zusammenkommens darstellt. Die Kinder, die mit dem Thema „Dino-Knochen“ beschäftigt sind, kommen immer wieder zu diesem Treffpunkt, um zu schauen, was neu dokumentiert wurde und sich darüber auszutauschen. Dies regt sie gleichzeitig dazu an, ihre Forschungen weiter zu betreiben, wie das Dinosaurier-Beispiel gezeigt hat.

4.3.3.2 Setzen stiller Impulse

Ähnlich wie die Ausstellungen wurde noch eine andere Art von Gedächtnisstütze in Form von „stillen Impulsen“ eingesetzt. Das Aufhängen von Fotos der Kinder im Atelier, regt diese beispielsweise dazu an, ihre Erlebnisse auf ästhetische Art und Weise zu reflektieren.

„Eine Gruppe von Kindern beschäftigte sich ausgehend von den Spuren im Wald, die sie an Höhlenmalereien erinnerten, mit dem Thema Eiszeit. Ich beschaffe Bücher und drucke Fotos zu dem Thema aus, die ich auslege“ (Eden 2007).

Auch hier wird das Ausdrucken von Bildern, die mit den Themen der Kinder zu tun haben, als didaktischer Schritt genutzt, um diese an ihre Tätigkeiten im Wald zu erinnern. Die Bücher und Bilder werden als stille Impulse ausgelegt. Die pädagogische Fachkraft schafft hier eine Möglichkeit für die Kinder, ihre Kontexte zu erweitern. Gleichzeitig wird den Kindern damit gezeigt, dass sie mit ihren Themen wahrgenommen und in ihren Interessen unterstützt werden.

„Julian nutzt den Fotoimpuls, um ein eigenes Bild vom Leben in der Eiszeit zu malen. Die Darstellungen wurden im Bild teilweise aufgenommen, teilweise bringt der Junge auch eigene Vorstellungen zu Papier“ (Eden 2007).

Der stille Impuls wird als Anregung aufgenommen, sich mit dem Thema auf der gestalterischen Ebene auseinanderzusetzen. Julian nutzt den Ausdruck als Vorlage und bringt in seinem Bild zum Ausdruck, wie er sich mit dem Thema Eiszeit auseinandersetzt, wie er sie deutet und ein Stück weit neu schafft.

Gelegentlich wurden Fotos vom Vortag ausgedruckt, die die Kinder während ihrer Tätigkeiten im Wald zeigen. Diese wurden im Glashaus aufgehängt und regten die Kinder in manchen Fällen in Form eines stillen Impulses dazu an, diese Erfahrungen wieder aufzugreifen.

„Cassandra geht zum Tontisch und möchte etwas gestalten. Sie wird auf das Foto aufmerksam, das in unmittelbarer Nähe am Schrank hängt. Auf dem Foto sind ein paar Kinder aus ihrer Gruppe zu sehen, wie sie über einen Baumstamm klettern. Cassandra geht zu dem Foto, zeigt darauf und erzählt mir dabei, was sie sieht. Dann beginnt sie am Tontisch, die Szene, die sie auf dem Foto gesehen hat, mit Ton nachzustellen“ (Eden 2007).

Auch wenn Cassandra selbst nicht an der Situation beteiligt war, die auf dem Foto abgebildet ist, scheint sie das Klettern über den Baumstamm so zu beeindrucken, dass sie sich intensiv damit auseinandersetzt. Sie verarbeitet ihre Eindrücke, indem sie das Szenario gestalterisch zum Ausdruck bringt und dabei erzählt, was sie sieht.

Der Pädagoge als externe Gedächtnisstütze richtet somit Orte des gemeinsamen Nachdenkens und „Nachsinnens“ ein. Diese regen Kinder dazu an, über gemachte Erfahrungen zu sprechen, sowohl mit ihren Peers als auch mit den Pädagogen. Gleichzeitig unterstützen sie durch das Hervorheben bestimmter Objekte oder Erfahrungen die Herstellung einer gemeinsamen Rahmung.

4.3.4 Der Pädagoge als Herausforderer von Gestaltungsprozessen

Die Kinder wurden nicht nur implizit durch Ausstellungen und stille Impulse von den Pädagogen zum Gestalten angeregt. In bestimmten Situationen wurden sie auch explizit dazu herausgefordert, ihre inneren Bilder zum Ausdruck zu bringen. Oder aber die Pädagogin hat eine vorbereitete Umgebung geschaffen, um es den Kindern zu ermöglichen, ästhetische Prozesse, die im Wald stattgefunden haben, weiterzuführen und zu vertiefen.

4.3.4.1 Anregung zum Explizieren innerer Bilder

In den nächsten Beispielen regt die Pädagogin die Kinder dazu an, zu Papier und Stift zu greifen und innere Bilder zu explizieren. Dadurch unterstützt sie gleichzeitig den Wechsel des Weltzugangs (vgl. hierzu Kapitel 4.2.6).

Max zieht meine Aufmerksamkeit auf sich, da ich merke, dass er sich etwas ganz intensiv anschaut. Ich werde neugierig und nähere mich ihm. Max hat im Glashaus eine Raupe gefunden, die er in einem Lupenbecher gesichert hat und nun aufmerksam betrachtet.

Max hat ein Tier entdeckt, das ihn völlig in seinen Bann zieht. Er nimmt die Raupe ganz genau wahr, schaut sie intensiv an. Seine ganze Energie und Aufmerksamkeit sind darauf gerichtet. Seine vertiefte Aufmerksamkeit wiederum weckt das Interesse der Pädagogin. Sie hat erkannt, dass sich hier eine Bildungssituation entwickeln könnte.

Als Max mein Interesse wahrnimmt, zeigt er mir sein Fundstück und sagt: „Guck mal, die ist ganz weich. Wie schön! Die ist glitzerschwarz.“ Ich trete näher, schaue mir die Raupe an und sage: „Ja, die ist wirklich schön.“ Er sagt: „Das ist eine große, schwarze Glitzer-Raupe.“ Er holt sie aus dem Becher und legt sie auf die Hand. Als Max sie genau betrachtet, stellt er fest: „Sie ist langsam, wenn sie sich bewegt und läuft. Und das kitzelt!“ Ich lache: „Kitzelt das?“ „Ja“, sagt Max und lacht auch. Auch an seiner Körperhaltung wird deutlich, dass die Raupe ihn kitzelt, denn er zuckt ein wenig zusammen.

Obwohl Max seine Aufmerksamkeit nicht von der Raupe löst, nimmt er die Pädagogin wahr und lässt sie an seiner Erfahrung teilhaben. Er ist stolz auf ‚seine‘ Raupe und möchte sie ihr zeigen. Seine Wahrnehmungen teilt er mit der Pädagogin, indem er sie ihr verbal mitteilt. Sie hört ihm zu und bestätigt seine Wahrnehmungen. Zunächst stehen die sinnlichen Erfahrungen mit der Raupe im Mittelpunkt: Sie wird lange und ausdauernd beobachtet – dass die Raupe glitzert, wird besonders bewundert und scheint sie zu einer ganz besonderen Raupe zu machen. Die Resonanz, die das Kind von der Pädagogin bekommt, scheint es darin zu bestärken, seine Beobachtung zu intensivieren. Als er die Raupe auf die Hand nimmt, macht er taktile Wahrnehmungen, die von ihm zudem sprachlich beschrieben werden.

Sebastian kommt dazu und schaut, was Max auf der Hand hat. „Die ist aber schön! Ich will sie auch mal halten. Darf ich?“, fragt er. Max übergibt die Raupe vorsichtig und sagt: „Ja, aber das kitzelt.“ Auf Sebastians Hand bleibt die Raupe zunächst still. Er wundert sich: „Die kommt ja gar nicht voran!“ Nun kommt Frederik hinzu und möchte die Raupe auch mal halten. Max nimmt die Raupe sehr vorsichtig von Sebastians Hand und legt sie auf Frederiks Hand. Auf Frederiks Hand beginnt die Raupe, sich schnell um seinen Zeigefinger zu drehen. Sebastian schaut zu Max und sagt aufgeregt: „Die soll sich bei mir auch so drehen! So wie beim Frederik!“ Dabei ahmt er mit seinen Fingern die Bewegung der Raupe nach. Daraufhin nimmt Max vorsichtig, aber sehr gezielt die Raupe wieder in seine Obhut und lässt die Raupe langsam in den Lupenbecher gleiten, den er mit beiden Händen fest umklammert.

Die Szene zeigt, dass Max auch Resonanz von den anderen Kindern bekommt. Sie zeigen Interesse an seiner Raupe und möchten die Erfahrung mit ihm teilen. Er lässt seine Freunde an seiner Erfahrung teilhaben. Auch sie dürfen die Raupe halten und ihre Schönheit bewundern. Gemeinsam nehmen sie die verschiedenen Bewegungsformen der Raupe wahr – bei einem Kind hält sie still, beim anderen dreht sie sich um den Finger. Indem Max sehr sorgfältig und vorsichtig mit seiner Raupe umgeht, dokumentiert sich Achtsamkeit und eine emotional getönte Beziehung zu ‚seiner‘ Raupe. Es scheint sogar, als wolle er ihr einen Rückzugsraum verschaffen, als er sie wieder zu sich nimmt, nachdem Sebastian Forderungen an die Raupe stellt. Gleichzeitig dokumentiert sich in der Szene, dass er der Besitzer der „Glitzer-Raupe“ ist, der bestimmen darf, was mit ihr passiert und wer sie wann haben darf. Dass dies von seinen Freunden akzeptiert wird, zeigt sich in der Selbstverständlichkeit, dass Max von den anderen Kindern gefragt wird, ob sie die Raupe halten dürfen.

Nachdem die Jungen sich noch eine Weile darüber unterhalten, was die Raupe zum Leben braucht – Sauerstoff und Nahrung –, ziehen sich Max‘ Freunde zum Bauen zurück. Max beobachtet die Raupe weiterhin sehr intensiv.

Nachdem er sich etwa 20 Minuten sehr vertieft mit der Raupe beschäftigt hat, schweift sein Blick nun zwischen der Raupe und den Aktivitäten im Raum hin und her. Er schaut vorwiegend zu seinen Freunden herüber, die auf dem Baupodest spielen. Dabei ruht sein Blick immer wieder auf der Raupe; sie scheint immer noch im Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit zu stehen. Ich beobachte, wie es weitergeht. Da er weiterhin mit seiner Aufmerksamkeit bei der Raupe bleibt, mache ich ihm folgenden Vorschlag: „Willst du deine Raupe vielleicht malen?“

Nach einer ganzen Weile scheint ein Moment des Innehaltens stattzufinden. Das Umherschweifen seiner Blicke könnte ein Hinweis darauf sein, dass er nicht weiß, wie es nun weitergehen könnte. Er beobachtet zwar auch das Spiel seiner Freunde, scheint jedoch nicht bereit zu sein, die Raupe zurückzulassen. Seine Konzentration ist noch auf die Raupe gerichtet, aber der Prozess scheint ins Stocken zu geraten. Er scheint zunächst einmal von sich aus keine interessanten Handlungsoptionen mehr zu sehen. Die Pädagogin reagiert zunächst abwartend. Doch dann bringt

sie sich mit einer Idee ein, wie er seiner Erfahrung mit der Raupe weiter nachgehen könnte.

Max schaut zu mir hoch und sagt begeistert: „Ja!“ Auf dem Weg zum Mal-tisch – er nimmt die Raupe selbstverständlich mit – singt er: „Ich male meine Raupi, ich male meine Raupi!“ Während des Zeichnens findet ein erweiterter Wahrnehmungsprozess statt. Um sie zu malen, betrachtet er sie nun aus einer anderen Perspektive. Max holt die Raupe aus dem Lupenbecher heraus, legt sie auf sein weißes Blatt und schaut sie sich nun noch genauer an. Seine Beobachtungen teilt er mir mit: „Also, die hat winzige Beine. Die hat viele Beine, bis hinten. Und kleine Haare hat sie auch.“ „Härchen?“ frage ich und bücke mich, um mir die Raupe auch genauer anzuschauen. „Ja, winzige“, bestätigt Max und beginnt zu malen. Die Beinchen und die Fühler malt er sehr deutlich. Hier findet ein Wechselwirkungsprozess statt: Er nimmt wahr und verleiht seiner Wahrnehmung gleichzeitig Ausdruck. Max sieht sich die Raupe noch einmal genauer an und sagt: „Das Weiße muss ich noch malen.“ Ich bestätige: „Ja, das stimmt. Es ist ja eine Glitzer-Raupe!“ Dann stelle ich fest: „Aber es gibt kein Weiß.“ Daraufhin meint Max: „Ich nehme Silber.“

Max' Reaktion zeigt, dass der Impuls seine Bereitschaft zu einer vertiefenden Beschäftigung mit der Raupe getroffen hat. Das Zeichnen ermöglicht Max, seine Erfahrung mit der Raupe zu vertiefen. In der Art und Weise, wie er die Raupe aufmerksam und konzentriert wahrnimmt und dies auch auf einer verbalen Ebene der Pädagogin mitteilt, dokumentiert sich eine Wahrnehmungserweiterung. Durch das Malen schafft er sich ein Bild von der Raupe und vergewissert sich so auf einer nicht-bewussten Ebene, dass er die Erfahrung mit der Raupe hat bzw. sie sich jederzeit vergegenwärtigen kann. Von der konkreten Anschauung der realen Raupe geht er zu einer symbolischen Darstellung der Raupe über. Dieser Schritt ermöglicht ihm, seine sinnlichen Erfahrungen noch einmal zu vertiefen. Beim Zeichnen wird ein anderer Blick notwendig – Details werden wahrgenommen und Eindrücke zum Ausdruck gebracht. Der Anstoß der Pädagogin hat es Max ermöglicht, zu dieser vertiefenden Erfahrung zu gelangen.

Auch im nächsten Beispiel wird ein Kind dazu aufgefordert, seine Vorstellungen gestalterisch zum Ausdruck zu bringen:

Katja und ihre Freunde sind nun bereits zwei Vormittage im Wald sehr intensiv ihrem Spiel nachgegangen, die Bärenfamilie zu suchen. Als sie im Spiel die Bären in einem Erdbau gefunden haben, nehmen sie über das Stethoskop Kontakt zu ihnen auf. Am Dienstagnachmittag erzählt Katja mir, dass sie morgen wieder zur Höhle gehen. Daraufhin schlage ich ihr vor, dass sie ja mal den Bären, der in der Höhle wohnt, malen könne. Sie greift diesen Impuls sofort auf und malt ein großes Bild. Sie widmet sich konzentriert ihrem Bild. Sie malt die Gitterhöhle, einen Bär, der neben der Höhle steht, und viele aneinandergereihte Bäume, die wahrscheinlich den Wald darstellen sollen.

Katja nimmt den Vorschlag der Pädagogin sofort an und zeigt damit ihre Bereitschaft, sich weiter mit ihrem Spielthema aus dem Wald zu befassen. Indem Katja das Bild malt, teilt sie sich mit und bearbeitet malend ihre Erlebnisse, Gedanken und Fantasien. In Kapitel 4.1.3.2.2. wurde bereits Katjas Anliegen beschrieben, dem Bären in der Rolle einer mutigen Heldin zu begegnen. Auch in ihrem Bild kommt dieser Wunsch erneut zum Ausdruck, denn der Bär ist nicht in der Höhle versteckt, sondern steht deutlich positioniert neben der vergitterten Höhle. Der Bär kommt somit in ihrem Bild ihrer Aufforderung im Wald nach („Komm raus!“) und ermöglicht die Erfüllung ihres Wunsches auf der Fantasieebene. Katja findet verschiedene Wege, das Spiel im Wald zu verarbeiten, sowohl über das Erzählen einer Geschichte (wie in Kapitel 4.1.3.2.2. deutlich wurde) als auch über das Malen eines Bildes. Das Bild ist dabei der Ausdruck der aktiven und sinngebenden Verarbeitung des Geschehens im Wald.

4.3.4.2 Unterstützung zur Vertiefung von Erfahrungen

In der folgenden Szene wird deutlich, wie es der Pädagogin gelingt, an die Handlungspraktiken des Kindes anzuknüpfen und einen erweiterten Raum zu schaffen, in dem ästhetische Erfahrungen vertieft werden können.

Lara sitzt mit einem Eimer auf dem kleinen Lehmhügel. Sie hat einige Eimer Wasser ausgekippt, sodass der Lehm sehr weich und matschig geworden ist. Sie nimmt immer wieder Lehm in ihre beiden Hände. Ihre Hände erinnern mich dabei an Baggerschaufeln, denn sie krümmt alle vier Finger (außer den Daumen) und ergreift dann den Lehm in ihrer Faust. Beide Hände tun dies parallel. Sie nimmt sich immer wieder neuen Lehm und knetet diesen, wobei er ihr aus den Händen gleitet. Dann nimmt sie sich wieder neuen Lehm. Da-

bei öffnet und schließt sie ihre Hände immer wieder. Lara ist sehr versunken in ihre Tätigkeit, sie scheint um sich herum nichts mehr wahrzunehmen.

Durch das Zusammentreffen der Naturelemente Wasser und Lehm kommt es offenbar zu einer intensiven sinnlichen Erfahrung. Lara begreift den Lehm über ihre sinnliche Wahrnehmung, über ihre Sinnesorgane und ihre emotionale Wahrnehmung – ganz besonders über das handelnde Erkunden. Sie ertastet den Lehm, knetet diesen, lässt ihn durch die Hände gleiten, spürt und betrachtet ihn dabei intensiv. Wahrscheinlich nimmt sie dabei Form, Temperatur und Farbe des Lehms wahr. Ihre Tätigkeit ist kontemplativ; sie geht ihr nach, ohne ein Ziel zu verfolgen.

Als wir zurück in die Lernwerkstatt aufbrechen müssen, frage ich Lara, ob sie sich einen Eimer Lehm mit in die Lernwerkstatt mitnehmen möchte, was sie bejaht. In der Lernwerkstatt kleben wir einige große Papiere auf den Boden und stellen mehrere Eimer mit Lehm dazu. Nach der Mittagspause geht Lara zu dem vorbereiteten Platz. Nun wird der Lehm weiter erkundet. Nachdem er auch hier erst mal ausgiebig geknetet wird, beginnt Lara mit dem Lehm auf dem Papier zu reiben. Sie macht dabei die Handbewegungen, die man auch beim Radieren vollzieht: Der Lehm wird über das Blatt geradlinig hin und her gerieben.

Als es Zeit ist, aufzubrechen, bietet die Pädagogin dem Kind an, das Material, das seine Aufmerksamkeit gefesselt hatte, ins Glashaus mitzunehmen. Hier dokumentiert sich ein Anknüpfen an die Handlungspraktiken bzw. an den Relevanzrahmen des Kindes, dem die Pädagogin einen erweiterten Raum schafft, indem sie Lara in der Lernwerkstatt einen Platz einrichtet, an dem mit Lehm gearbeitet werden kann. Lara nimmt diesen Platz für sich in Anspruch und wendet sich dem Phänomen Lehm erneut intensiv zu. Es entsteht ein ästhetischer Prozess (vgl. hierzu Kapitel 2.2.4.3 und 4.2.8). Es handelt sich um einen dialogischen Austausch mit der Welt, wobei die explorative Erkundung des Materials im Vordergrund zu stehen scheint. Was kann man mit Lehm machen? Durch das Hantieren erkundet Lara spontan zwei Handlungsformen besonders intensiv: Kneten und Reiben. Während sie die Handlungsform des Knetens bereits im Wald für sich entdeckt hat, wurde das Reiben als eine weitere Handlungsform durch die Fortsetzung der aktiven Auseinandersetzung mit dem Phänomen Lehm von ihr in der Lernwerkstatt ent-

deckt. Lara konnte darüber hinaus wahrscheinlich spüren, dass sich Lehm auf Papier anders anfühlt als auf einem Waldboden.

4.3.5 Der Pädagoge als Modellgeber für mimetisch-performative Lernprozesse

Ein weiterer Aspekt, der in den vorliegenden Dokumentationen wiederholt auftaucht, ist das ‚vorahmende‘ Tätigwerden der Pädagogen. Mal gingen sie in der Lernwerkstatt eigenen Aufgaben nach, wie ein Feuer im Kamin anzuzünden, mal wurden sie selbst handwerklich tätig oder aber sie zeigten den Kindern kulturelle Techniken, die diesen bis dato nicht bekannt waren.

4.3.5.1 Modellwirkung durch eigenes Tun

Es konnte immer wieder beobachtet werden, dass Situationen, in denen die pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eigenen praktischen Tätigkeiten nachgingen, Kinder dazu inspirierten, diese Tätigkeiten aufzugreifen:

Während die Kinder im Werkbereich ihren Dingen nachgehen, baut der pädagogische Mitarbeiter der Lernwerkstatt eine Burg aus Korken. Der Entstehungsprozess der Burg begann in einer der Lernwerkstatt-Wochen zuvor mit anderen Kindern. Jetzt ist es sein Projekt geworden und er geht seiner Tätigkeit intensiv nach. Als ich ihn am nächsten Tag wieder dabei beobachte, wie er an seiner Burg baut, bin ich zunächst irritiert. Doch dann sehe ich, wie ein Mädchen zunächst den pädagogischen Mitarbeiter aufmerksam beobachtet und sich kurze Zeit später daran beteiligt, das Dach mit ihm gemeinsam zu konstruieren. Mein Kollege zeigt ihr, wie sie die Leisten zersägen und mit einer Heißklebepistole zusammenkleben kann. Während die beiden das Dach bauen, unterstützt er sie immer mal wieder mit einem Handgriff oder einem Hinweis. Das Mädchen ist sehr aufmerksam und beide gehen ihrer Aufgabe konzentriert nach.⁴⁷

Indem der Erwachsene sich parallel zum Geschehen im Werkbereich konzentriert dem Bau einer Burg aus Korken widmet, also vertieft einer Sache nachgeht, zieht er die Aufmerksamkeit eines Mädchens – und der Beobachterin – auf sich. Er wird zum Modell für eine bestimmte Konstruktionsweise, die dem Mädchen bis jetzt noch nicht bekannt ist. In dem Beispiel zeigt sich, dass das Kind in dieser

⁴⁷ Diese Szene wurde in der zweiten Projektphase beobachtet und dokumentiert.

Situation dazu angeregt wird, zunächst das Tun des Pädagogen aufmerksam zu beobachten und sich dann an dem Bau des Daches zu beteiligen und somit (neue) Konstruktions- und soziale Erfahrungen zu machen. Dies ermöglicht die Entstehung einer gemeinsam geteilten Erfahrung. Das Mädchen greift das zuvor Gesehene auf und macht sich im Sinne mimetischen Lernens diese Form des Bauens und Konstruierens sinnlich-körperlich zu eigen. Dabei spielt jedoch nicht nur die Tätigkeit des Pädagogen an sich eine Rolle, sondern auch die Art und Weise, wie er seiner Tätigkeit nachgeht: mit Konzentration und Ausdauer.

Folgendes Beispiel zeigt, wie das Handeln der Pädagogin von einem Kind im Spiel aufgegriffen wird:

Im Winter wird das Glashaus durch zwei Kamine geheizt. Wir sind kurz davor, in den Wald aufzubrechen, und ich lege noch ein paar Holzscheite nach, um das Feuer am Brennen zu halten, sodass das Glashaus bis zu unserer Rückkehr nicht zu stark auskühlt. Als ich fertig bin und mich umdrehe, sehe ich, dass Paul und Franka mir dabei zugeschaut haben. Ich erkläre ihnen, dass ich noch ein paar Holzscheite nachgelegt habe, damit das Feuer nicht ausgeht.

Im Wald beobachte ich dann folgende Szene: Paul kommt zur Gitterhöhle und hält einige Äste in seinen Händen. Er sagt zu Jakob: „Ich hab das mitgenommen!“ Dann schmeißt er die Äste in das Gitter hinein und sagt dabei: „Guck mal, das wird unser Feuer!“

Die beiden aufeinanderfolgenden Beobachtungen des Vormittags legen die Vermutung nahe, dass Paul die Tätigkeit der Pädagogin im Glashaus aufmerksam beobachtet hat und nun in seinem Spiel nachahmend aufgreift: Die Pädagogin legte Holzscheite in den Kamin, er wirft Äste durch das Gitter, um ein Feuer zu machen.

In beiden beschriebenen Situationen ist nebensächlich, ob die Pädagogen handeln, um bewusst ein Modell zu geben – im aufgreifenden und nachahmenden Tun der Kinder werden sie zum Modell, indem sie selbst tätig werden.

4.3.5.2 Modelle zur Erweiterung des Erfahrungshorizontes

Im Unterschied zu den vorigen Beispielen werden nun Situationen rekonstruiert, in denen die Pädagogin offensichtlich bewusst etwas tut, um ein Modell zu geben.

Dies geschieht zum einen dann, wenn die pädagogische Fachkraft davon ausgeht, dass die Kinder einen Impuls brauchen, aber auch wenn sie ihnen explizit etwas zeigen, also performativ vormachen will.

Ich sehe, wie Murathan – ein fünfjähriges Integrationskind – einige Minuten auf dem Baupodest sitzt und sich die Materialien anschaut. Er wirkt auf mich, als wisse er nicht, was er damit machen könne. Ich setze mich zu ihm, woraufhin er mich anlächelt. Nachdem wir einen Moment lang einfach nur nebeneinander dasitzen, beginne ich, mit den grünen Mühlensteinen einen Turm zu bauen. Ich lächele ihn dabei an. Er nimmt sich ebenfalls Mühlensteine und baut mit. Sein Gesichtsausdruck hellt sich auf. In den darauffolgenden Tagen beobachte ich ihn öfters dabei, wie er einen Turm aus Mühlensteinen baut.

Nachdem die Pädagogin beobachtet, dass Murathan alleine auf dem Baupodest sitzt, ohne einer sichtbaren Tätigkeit nachzugehen, gesellt sie sich zu ihm. Durch sein Lächeln zeigt er ihr nonverbal, im Modus eines mimischen Ausdrucks, dass er damit einverstanden ist. Nach kurzer Zeit beginnt sie mit dem Bau eines Turmes, was als Spielangebot gedeutet werden könnte. Dies dokumentiert sich auch in dem Lächeln der Pädagogin – zu verstehen als Form einer nonverbalen Einladung. Die Tätigkeit der Pädagogin wird sofort von Murathan aufgegriffen und ihre Handlung als Modell genutzt, um selbst ins Spiel einzusteigen. In der Praxis der Wiederholung dieser Tätigkeit in den Folgetagen dokumentiert sich, dass sie für ihn eine Bedeutung gewonnen hat, auch ohne das unmittelbare pädagogische Vorbild. Dies zeigt, dass er sich diese Praktik sozusagen zu eigen gemacht hat.

Folgendes Beispiel zeigt ein ähnliches Phänomen:

Layal möchte den Hang wieder herunterklettern. Sie schaut sehr unsicher, ihre Körperhaltung ist angespannt. Ich setze mich vor sie hin: „Guck mal, ich rutsche auf dem Popo runter“, sage ich und lächele sie dabei an. Sie schaut erleichtert. Auch sie setzt sich nun vorsichtig hin und wir rutschen Stück für Stück in dieser stabilen Körperlage den Hang herunter.

Layals Unsicherheit bezüglich des Hangabstiegs zeichnet sich in ihrer Mimik und Körperhaltung ab. Die Pädagogin validiert diese Haltung, indem sie dem Kind eine Bewegungsabfolge zeigt, die weitgehend ‚risikolos‘ ist. Gleichzeitig zeigt sie dem Kind damit auf der Beziehungsebene, dass sie es mit seinem Problem nicht

alleine lässt – sie integriert sich vielmehr in den Relevanzrahmen des Kindes. Das Kind beobachtet das Tun der Erwachsenen, ahmt es bereitwillig nach und vollzieht damit einen mimetischen Prozess. Gleichzeitig erfährt es durch das Vormachen der Pädagogin, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, einen Hang wieder herunterzukommen.

4.3.5.3 Modelle zum Erwerb kultureller Techniken

In einigen Situationen konnte die Pädagogin beobachten, dass den Kindern bestimmte Materialien oder Werkzeuge noch nicht bekannt waren. In diesen Fällen zeigte sie ihnen (weitere) Möglichkeiten, wie man mit den Materialien umgehen bzw. Werkzeuge einsetzen könnte.

Die Kinder beginnen mit den Aquarell-Buntstiften zu malen. Ich bringe ihnen eine Schale Wasser und zeige ihnen auf einem Blatt, dass man die Farben auch mit Wasser verstreichen kann. Die Kinder schauen fasziniert zu und probieren es dann gleich aus.

Nachdem die Pädagogin den Kindern eine (neue) Facette gezeigt hat, wie man die Aquarell-Stifte einsetzen kann, greifen diese die neue Technik unmittelbar auf und zeigen somit Interesse daran, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern.

Zwei Jungen hantieren mit dem Draht. Jan versucht nun, ein Stück mit der Schere abzuschneiden. Trotz seines Bemühens gelingt es ihm nicht, da er das falsche Werkzeug hat. Ich bringe ihm eine Zange und erkläre: „Das kann man besser mit der Zange abknipsen, mit der Schere funktioniert das nicht so gut.“ Dann nehme ich mir ebenfalls eine Zange und Draht, knipse etwas von dem Draht ab und binde mehrere Stöcke, die ich aus dem Wald mitgebracht habe, zusammen. Jan greift auch nach einer Zange und knipst mit viel Krafteinsatz, der sich in seiner angespannten Körperhaltung und seinem Gesichtsausdruck zeigt, ein Stück Draht ab.

Die Pädagogin beobachtet Jan dabei, wie er versucht, sich ein Stück Draht abzuschneiden. Nachdem es ihm nicht gelingt, bietet sie ihm passendes Werkzeug an, womit er sein Vorhaben besser ausführen kann. Ganz beiläufig beginnt sie parallel, selbst mit dem Draht zu hantieren und bietet dem Kind somit ein Modell, wie es mit diesem Material umgehen kann. Die Tätigkeit der Pädagogin stellt hier ein handlungsorientierendes Modell für Jan da. Indem er das Abknipsen des Drahts

mit der Zunge nachahmt, entsteht ein geteilter pädagogischer Rahmen. Jan vollzieht freiwillig mimetisch die Handlung nach und integriert sich somit in den Handlungs- und Orientierungsrahmen der Pädagogin. Das Handeln der Pädagogin stellt in diesem Fall eine Art Unterstützung dar, die vom Kind bereitwillig angenommen wird.

Lukas schlägt mit einem Hammer Nägel in einen Baumstamm. Die Nägel werden immer krumm, sodass er diese nicht ganz hineinschlagen kann. Nachdem ich ihn eine Weile beobachtet habe, zeige ich ihm, wie er den Nagel gerade ins Holz hämmern kann, indem ich es vormache. Dabei versuche ich, mit meinem linken Daumen und Zeigefinger den Nagel möglichst senkrecht festzuhalten und mit der rechten Hand den Nagel mit dem Hammer hineinzuschlagen. Lukas schaut ganz genau zu und probiert es dann noch einige Male. Es gelingt ihm immer besser und er ist stolz, als die Nägel ganz verschwinden und nicht mehr zur Seite abbrechen.

Die Pädagogin lässt Lukas zunächst eine Weile lang ausprobieren, bevor sie ihm durch Vormachen zeigt, wie er den Nagel gerade hineinschlagen kann. Lukas ahmt es ihr nach und verbessert dadurch seine Resultate erheblich. Doch nicht nur das Zuschauen – und somit das Lernen durch Beobachtung – ist ihm eine Hilfe, sondern gerade auch das Lernen über wiederholtes Ausprobieren führt über die mimetische Nachahmung hinaus zu einem Erfahrungslernen, das es ihm ermöglicht, von Mal zu Mal geschickter zu werden. Das bedeutet, dass erst über die eigene Praxis das Vor-Bild zur eigenen habituellen Praxis wird.

4.3.6 Der Pädagoge als emotionaler Unterstützer

Im pädagogischen Alltag entstehen immer wieder Situationen, in denen sich die Pädagogin in der Rolle der „emotionalen Unterstützerin“ befindet. Emotionale Unterstützung zeigt sich dabei in verschiedenen pädagogischen Handlungsmustern, die im Folgenden empirisch generiert und spezifiziert werden sollen.

4.3.6.1 Sicherheit geben

Während der Zeit der Lernwerkstatt gab es im Wald wiederholt Situationen, in denen es aus pädagogischer Sicht wichtig schien, den Kindern Sicherheit zu geben. Gerade wenn es um motorische Herausforderungen ging, die sich die Kinder selbst suchten, nahmen sie immer wieder Blickkontakt zu den Pädagogen auf, um

anhand von deren Reaktion einzuschätzen zu können, ob sie der neuen Erfahrung gewachsen sind.

Murathan klettert den Hang hoch. In seiner Mimik zeichnet sich Unsicherheit ab: Seine Gesichtszüge sind angespannt, er schaut immer wieder auf den Boden. Meiner Einschätzung nach wäre er motorisch in der Lage, den Hang hochzuklettern. Ich mache ihm Mut: „Super machst du das! Schau mal, wie hoch du schon geklettert bist!“ Murathan schaut mich an und scheint sich bestärkt zu fühlen. Er klettert ein Stück höher. Immer wieder sucht er den Blickkontakt zu mir, ich schaue ihn ermutigend an und er klettert Stück für Stück weiter.

Das Beispiel legt nahe, dass Murathan die Herausforderung des Hinaufkletterns bereitwilliger annimmt, als er die körperliche Nähe und mentale Unterstützung der Pädagogin spürt. Wahrscheinlich schenkt die Pädagogin ihm durch ihre explizit gemachte körperliche und emotionale Anwesenheit ein Gefühl von Sicherheit. Sie bringt über ihre Mimik und vor allem über ihre Kommentare zum Ausdruck, dass sie an seine Selbstwirksamkeit glaubt. Dadurch scheint Murathan sich ermutigt zu fühlen. Auch das gemeinsame Tun kann Kindern ein Gefühl von Sicherheit geben, wie folgendes Beispiel zeigt:

Einige Kinder haben Wasser auf einem steilen Lehmhügel ausgeschüttet, den sie nun herunterrutschen. Es herrscht eine freudige, aber auch aufgeregte Stimmung, denn die Rutsche ist ziemlich schnell. Lea schaut zu. Ihrem Gesichtsausdruck nach zu urteilen, möchte sie auch – ist jedoch nicht sicher, ob sie dieses Abenteuer wagen soll. Ich frage sie, ob wir gemeinsam herunterrutschen sollen. Sie nickt. Nachdem wir einige Male gemeinsam gerutscht sind, traut sich Lea, auch alleine zu rutschen.

Die Pädagogin nimmt hier eine Ambivalenz des Kindes wahr: einerseits Unsicherheit, gleichzeitig aber auch Neugierde und der Wunsch, mitzumachen. Das Angebot, diese Erfahrung gemeinsam zu machen, bietet Lea offenbar Sicherheit, sodass sie nach einigen Malen auch selbstständig rutscht. Das Kind zeigt durch die Validierung des Angebots der Pädagogin, dass dies eine „passende“ Deutung seiner Bedürfnisse war. Das empathische Wahrnehmen von Leas Bedürfnissen war eine Grundvoraussetzung, um sie sowohl emotional, aber dann auch in Form des aktiven Mitmachens zu unterstützen.

Ein Kontrastbeispiel soll ebenfalls verdeutlichen, wie stark sich ein Kind an der spontanen Mimik des Erwachsenen orientiert, da diese widerspiegelt, wie er die Situation einschätzt:

Ich beobachte, wie Leon auf einen umgestürzten Baumstamm klettert, der nicht direkt auf dem Boden liegt. Es liegen mindestens zwei Meter zwischen dem Baumstamm und der Erde. Gleichzeitig kann ich seine Erzieherin beobachten, die ihn begleitet. Leon klettert auf den Stamm und wirkt dabei motorisch sehr sicher. Die Erzieherin hingegen schaut sehr ängstlich, ihr Körper wirkt angespannt. Leon dreht sich zu ihr um. Dann klettert er wieder herunter, ohne ein Wort zu sagen, und die beiden gehen weiter durchs Dickicht.

Die beobachtete Situation weist darauf hin, dass Leon die sich in der Mimik und Körperhaltung seiner Erzieherin dokumentierende Unsicherheit spürt und sich hier an ihrem Relevanzrahmen orientiert. Indem er sich entscheidet, zurück zu klettern, gerät er nicht in eine oppositionelle Haltung ihr gegenüber, verzichtet aber auf seine Rahmung des sicheren Kletterns.

Beide Beispiele zeigen, dass Kinder die mimischen Botschaften von Bezugspersonen nutzen, um sich in einer Situation und an sozialen Erwartungen zu orientieren. Dieses Phänomen konnte immer wieder beobachtet werden.

4.3.6.2 Gefühle spiegeln

Momente, in denen die Emotionen der Kinder besonders stark sind, werden von den Kindern mitgeteilt. Deshalb ist es wichtig, diese Momente empathisch wahrzunehmen und auf das Bedürfnis der Kinder einzugehen.

Lukas kommt aufgeregt zu mir und erzählt mit strahlenden Augen: „Ich habe Gold gefunden! Gold! Komm mal mit!“ Ich schaue ihn mit großen Augen an: „Echt? Gold hast du gefunden?“ Lukas nickt. Ich teile die Freude mit ihm: „Wow, zeig mal!“ Wir machen uns sofort auf den Weg zu der Stelle, wo er es entdeckt hat.

Lukas hat eine Erfahrung gemacht, die ihn scheinbar sehr stolz macht und die er als etwas Besonderes und (Mit-)Teilenswertes hervorhebt. Die Pädagogin geht validierend auf ihn ein, indem sie ihm spiegelt, dass es sich bei seinem Fund tatsächlich um etwas Besonderes handelt. Damit integriert sie sich in seinen Rele-

vanzrahmen und teilt seine Gefühle mit ihm. Sie spiegelt den Emotionsausdruck von Lukas und es entsteht ein gemeinsam geteiltes Erleben im Sinne einer fokussierten Erfahrungssituation.

Emotionen werden, wie das vorherige Beispiel gezeigt hat, über sprachliche Spiegelungen geteilt, aber auch, wenn nicht sogar vorwiegend, über die Art und Weise der inneren emotionalen Beteiligung. Oft ist es die Intonation der Stimme oder der Gesichtsausdruck, der zeigt, ob es der Pädagogin gelingt, an die emotionalen Relevanzsetzungen des Kindes so anzuschließen, dass ein gemeinsam geteilter Rahmen entsteht. Dies wird auch im folgenden Beispiel deutlich:

Ich beobachte, wie Leon die „Matschrutsche“ für sich entdeckt hat. Er hat einen Eimer Wasser auf dem Lehmhang ausgeschüttet und rutscht nun voller Freude den matschigen Hang hinunter, was sich in seiner Körpersprache zeigt. In dem Moment, in dem er rutscht, rufe ich freudig: „Yipiiii“ und er strahlt noch mehr. Dies wiederholen wir mehrere Male. Einmal sagt er, als er unten angekommen ist: „Das wird immer schneller!“ Ich antworte ihm: „Ja, da hast du Dir eine super Rutsche gebaut!“

Der freudige Ausruf „Yipiiii“ der Pädagogin begleitet stimmlich-verbal und auf der Ebene des Ausdruckssinns die körperliche Bewegung des Rutschens. Diese verbale Begleitung ist rhythmisch mit dem Rutschen abgestimmt, sie beginnt und endet synchron damit. Dabei ist es die Pädagogin, die sich an den Rhythmus des Kindes anpasst und dem Kind damit implizit zeigt, dass sie an seiner Erfahrung teilnimmt, emotional dabei ist und sich mit dem Kind freut. Das bedeutet, dass die Pädagogin sich hier in den Relevanzrahmen des Kindes integriert, sie ‚folgt‘ seiner positiven Rahmung und validiert diese damit.

In dem folgenden Beispiel dokumentiert sich, dass die unmittelbare Erfahrung des Teilens von Emotionen im gegenwärtigen Moment auch den Raum für die explizite Thematisierung von Gefühlen öffnet, die außerhalb des direkten Erlebens in der pädagogischen Situation liegen.

Ab dem dritten Tag, also erst dann, als Florian schon eine Beziehung zu mir aufgebaut hat, brachte er immer wieder seine Trauer zum Ausdruck, dass der Papa nicht mehr da ist. Mittwoch erzählte er mir: „Noch drei Mal schlafen, dann hab ich Geburtstag, dann kommt mein Papa.“ Ich frage nach: „Ach, ist dein Papa gar nicht bei euch?“ Florian schaut auf den Boden und antwortet:

„Nein, der ist in München tags und mittags und abends und nachts. Aber noch drei Mal schlafen, dann kommt er.“ Ich fühle, dass er seinen Papa vermisst und sage mitfühlend: „Da freust du Dich bestimmt, ihn bald wiederzusehen.“ Zwei Tage später, am Freitag, erzählt Florian erneut: „Ich freue mich, wenn Papa kommt! Der ist immer weg, wenn es hell ist, wenn es dunkel ist, wenn es hell ist, wenn es dunkel ist, wenn es hell ist, wenn es dunkel ist. Noch ein Mal schlafen, dann kommt er. Ich hab immer an ihn gedenkt.“ Ich bin ganz gerührt. Ich nicke und sage: „Glaub ich, dass du viel an den Papa denkst, wenn du ihn so lange nicht mehr gesehen hast.“ Nach einem kurzen Moment füge ich hinzu: „Schön, dass er morgen kommt.“

Die Pädagogin, greift das Gesagte und vor allem die Stimmung des Gesagten auf und spiegelt diese dem Kind wider. Durch das Aufgreifen (*„Glaub ich, dass du viel an den Papa denkst, wenn du ihn so lange nicht mehr gesehen hast.“*) spiegelt sie dem Kind, dass sie mitfühlt, und zeigt außerdem damit, dass es in Ordnung ist, viel an den Papa zu denken und sich auf ihn zu freuen.

Über etwas zu reden, ist ein Weg, durch eine gemeinsam geteilte Erfahrung etwas zu verarbeiten. Im Beispiel wird die Trennung der Eltern und hier besonders die damit verbundene Abwesenheit des Vaters verarbeitet. Dabei scheint vor allem das Thema der räumlichen Distanz – der Vater ist in eine weit entfernte Stadt gezogen – und die daraus entstehende Konsequenz, ihn über längere Zeit nicht zu sehen, das Kind zu beschäftigen. Durch seine Wortwahl, dass der Vater „tags, mittags, abends und nachts“ weg sei und „wenn es hell ist, wenn es dunkel ist“ in dreifacher Wiederholung, bringt er zum Ausdruck, dass der Vater für sein Empfinden dauerhaft abwesend und damit für ihn unerreichbar ist. Durch das Verbalisieren trägt er das, was ihn innerlich beschäftigt – die Abwesenheit des Vaters – nach außen. Dies wird erst dadurch möglich, dass das Kind jemanden findet, der ihm zuhört.

4.3.6.3 Regulation von Emotionen unterstützen

Es gibt Situationen, in denen Kinder Unterstützung benötigen, um ihre Emotionen zu regulieren. Im folgenden Beispiel unterstützt die Pädagogin das Kind darin, mit einer Situation zurechtzukommen, die für es alleine emotional schwer zu bewältigen ist.

Für die Kita Regenbogen ist es der erste Tag in der Lernwerkstatt. Gerade im Wald angekommen, beginnen mehrere Kinder, unter ihnen auch Jasmin, die Hügel hinaufzuklettern. Es ist zurzeit besonders rutschig im Wald, da es viel geregnet hat. Jasmins Freunde erklimmen den Hang dennoch recht zügig. Jasmin fällt das Klettern schwer. Während des Kletterns ist ihre Stirn zusammengezogen, der Körper ist angespannt. Die Art und Weise, wie sie versucht, sich mit ihren Händen in der Erde festzukrallen, zeigt, dass sie nur schwer Halt in der rutschigen Erde findet. Trotz ihrer intensiven Bemühungen kommt sie nur langsam voran. Ihre Freunde sind schon weit voraus. Sie folgt immer wieder mit ihren Blicken den anderen Kindern, dabei spiegelt sich in ihrem Gesichtsausdruck etwas Trauriges wider.

Von den Hügeln scheint ein Appell auszugehen (vgl. Stieve 2008), der die Kinder förmlich dazu auffordert, hinaufzuklettern, sich auszuprobieren, ihren Körper zum Einsatz zu bringen. Gleichzeitig wird eine Dynamik in der Gruppe entfacht, die die Kinder dazu animiert, möglichst schnell die Hänge zu erklimmen. Durch das Klettern treten die Kinder auf einer körperlich-sinnlichen Ebene in Beziehung zu dem neuen Gelände, das es zu erobern gilt. Am Beispiel von Jasmins Kletterversuch zeigt sich, dass diese erste Annäherung durchaus als Herausforderung sowohl auf körperlicher als auch auf emotionaler Ebene wahrgenommen werden kann, die zu meistern nicht immer einfach ist.

Dann rutscht Jasmin aus und rollt den Hang, den sie mühevoll hinaufgeklettert ist, wieder herunter. Sie weint laut. Als sie ihre matschigen Hände sieht, scheint sie noch aufgebracht zu sein. Ich tröste sie und versuche, sie zu beruhigen. Da sie immer wieder ihre matschigen Hände betrachtet, schlage ich ihr vor, sich die Hände am Bach zu waschen. Ich reiche ihr meine Hand, die sie schluchzend annimmt. Wir gehen gemeinsam zum Bach. Jasmin hält ihre Hand zunächst ganz vorsichtig in den Bachlauf hinein. Dann hilft sie mit der anderen Hand nach und sieht, dass der Schmutz tatsächlich verschwindet. Sie hört nun auf zu weinen.

Als Jasmin ausrutscht und weint, verlässt die Forscherin ihre Rolle als Beobachterin: Sie nimmt Kontakt zu dem Kind auf und versucht, es durch Trost und Beruhigung bei der Regulation seiner Emotionen zu unterstützen. Darüber hinaus nimmt die Pädagogin wahr, dass das Kind immer wieder auf seine matschigen Hände schaut, und schlussfolgert daraus, dass es das Kind stört, schmutzig zu sein. Dies dokumentiert sich in ihrem Vorschlag, sich die Hände im Bach zu waschen. Dabei kann ihr Vorschlag gleichsam als Frage an das Kind gelesen werden. Die Reaktion des Kindes kann Auskunft darüber geben, ob sie mit ihrer Interpretation – die schmutzigen Hände stören das Kind – richtig liegt. Dass Jasmin dem Vorschlag folgt und in dem Moment mit dem Weinen aufhört, als ihre Hände wieder sauber sind, bestätigt die Vermutung der Pädagogin. In der Szene dokumentiert sich die Bemühung der Pädagogin, an die emotionale Relevanzsetzung des Kindes anzuschließen. Ihr pädagogisches Handeln knüpft dabei an ihren Beobachtungen an.

Obwohl Jasmins Hände schon bald sauber sind, hält sie diese immer wieder in das Wasser. Sie scheint in das Spiel mit Wasser zu versinken. Nachdem ich ihr lange Zeit einfach nur zusehe, lege ich ihr eine Flasche und einen Trichter in die Nähe und sage, dass sie das benutzen kann, wenn sie möchte. Sie greift den Impuls sofort auf und taucht in die Welt des Schöpfens und Gießens ein. Sie befüllt immer wieder eine Flasche mit Wasser und leert sie anschließend in einen Eimer aus. Dabei variiert und differenziert sie mit der Zeit ihre Erfahrungen. Andere Kinder kommen hinzu. Mal spielen sie gemeinsam, mal geht jedes Kind seinen eigenen Vorhaben nach. Jasmin hat sichtbar Freude am Spiel mit Wasser. Sie lacht immer wieder und kommt hier auch wieder in Kontakt mit den anderen Kindern. Ihre Gesichtszüge sind deutlich entspannter. Am nächsten Morgen fängt Jasmin genau dort an, wo sie am Vortag aufhörte: am Bach. Für ihr Spiel benutzt sie dieselbe Flasche wie am Vortag.

Jasmin wird in den Bann des Wassers gezogen und findet hierüber einen weiteren Zugang, sich auf die neue Umgebung einzulassen. Dies wird von der Pädagogin wahrgenommen. Sie bringt Jasmin Materialien, mit denen sie ihre Erfahrungen am Wasser vertiefen kann. Dies geschieht als offener Impuls – es ist ein Angebot,

das angenommen werden kann, aber nicht angenommen werden muss. Jasmin greift zu den Materialien, und ihr ausdauerndes Schöpfen und Gießen zeigt, dass die Pädagogin ihr Interesse getroffen hat und somit Jasmins Exploration unterstützt. Hier fungiert die Pädagogin in der Rolle der aufmerksamen Bereitstellerin von Materialien (vgl. Alemzadeh 2014). Durch Jasmins Handlungen werden auch andere Kinder auf das Spiel am Wasser aufmerksam. Auch sie holen sich Materialien zum Schöpfen und Gießen und schließen sich Jasmin an. So ermöglicht das Spiel am Bach Jasmin sowohl neue Erfahrungen im Wald als auch das Knüpfen sozialer Kontakte.

4.3.6.4 Loben

Nimmt die Pädagogin Situationen wahr, in denen ein Kind eine Herausforderung annimmt oder eine Idee umsetzt, bestätigt sie das Kind häufig durch Loben. Loben wird aber auch als eine Art der Bestätigung eingesetzt, wenn die pädagogische Fachkraft zeigen möchte, dass sie wahrgenommen hat, was die Kinder tun, und dass sie dies auch wertschätzt.

Lukas und Tim schieben den Bollerwagen. Als es berghoch geht, steht ihnen die Anstrengung ins Gesicht geschrieben. Motivierend sage ich: „Ihr seid aber stark! Prima macht ihr das!“ Die Jungs ziehen weiter und sagen stolz: „Wir schaffen das ganz alleine!“ „Wow“, sage ich anerkennend, da ich weiß, wie anstrengend es ist, den mit Materialien und Werkzeugen befüllten Bollerwagen hochzuziehen.

In diesem Beispiel wird das Lob als extrinsische Motivation eingesetzt. Die Pädagogin bestärkt das Verhalten der Jungen durch Lob und unterstützt ihr Vorhaben, den Bollerwagen den Berg hinaufzuziehen.

In Situationen, in denen sich die pädagogische Fachkraft aus dem Geschehen weitgehend zurückhält und die Situation als Beobachterin begleitet (siehe Kapitel 4.3.1), zeigt sie häufig ihre Teilnahme durch Loben.

Eine kleine Gruppe von Kindern ist intensiv damit beschäftigt, ein Haus aus Ziegelsteinen zu bauen. Dies erstreckt sich über drei Nachmittage. Ich bin beeindruckt von ihren Ideen und der Art und Weise, wie sie diese konkret umsetzen. Ich begleite sie als stiller Teilnehmer und werde auch als solcher wahrgenommen, denn die Kinder beziehen mich in ihre Handlungen nicht mit

ein. Aber in bestimmten Momenten, z. B., wenn sie eine Erfindung gemacht haben, schauen sie erwartungsvoll zu mir, als wollten sie diesen Moment mit mir teilen. Meist reagiere ich intuitiv mit einer verbalen Bestätigung, z. B. „Boah, super! Das ist ja eine klasse Idee.“ Dann machen sie ungestört weiter.

In diesem Beispiel sieht man, dass Loben nicht nur der extrinsischen Motivation dient. Die Kinder sind in diesem Beispiel nicht „abhängig“ vom Lob des Erwachsenen, was dadurch deutlich wird, dass sie über drei Nachmittage hoch motiviert eigenständig ihrem Vorhaben folgen. Die Kinder möchten vielmehr besondere Momente explizit mit der Pädagogin teilen. Ein Lob, als Antwort auf die erwartungsvollen Blickkontakte der Kinder, bringt die Anerkennung für ihre Ideen und deren Umsetzung zum Ausdruck. Dabei scheint Authentizität eine wichtige Rolle zu spielen, was sich unter anderem in der Übereinstimmung von Affekt und sprachlichem Ausdruck zeigt. Es scheint, als würde das Loben in diesem Moment eine emotionale Verbundenheit zwischen der Pädagogin und den Kindern herstellen.

In manchen Fällen bietet sich die Situation darüber hinaus dazu an, das Kind darin zu unterstützen, weiter an das Thema anzuknüpfen:

*Ich gehe an der Bauecke vorbei, als Tim mich sieht und mich auffordert:
„Guck mal!“ Ich schaue mir sein Bauwerk an und kommentiere: „Das sieht ja klasse aus, was du gebaut hast! Ich habe mal einen Turm in Italien gesehen, der sah auch so aus.“ Tim: „War der auch so rund?“ Ich antworte:
„Jaha. Soll ich morgen mal ein Bild davon mitbringen?“ Tim nickt. Ich ergänze: „Das ist bestimmt nicht einfach, so einen Turm zu bauen. Klasse.“
Tim widmet sich wieder seinem Bauwerk. Ich gehe weiter.*

Hier bringt die Pädagogin durch ihr Lob Anerkennung für das Werk des Kindes zum Ausdruck und knüpft darüber hinaus auch thematisch daran an. Sie lässt sich vom sachlichen Interesse anstecken. Ihre emotionale Beteiligung an dem Thema führt des Weiteren dazu, dass sie dem Kind eine Möglichkeit bietet, sich weiter mit seiner Konstruktion zu beschäftigen.

Das letzte Beispiel für diesen Handlungstyp soll zeigen, dass es auch Situationen gibt, in denen alle vier beschriebenen Aspekte des emotionalen Unterstützers gleichzeitig enthalten sein können:

Justin und Laurand möchten mir einen Geheimweg zeigen. Dafür müssen wir den Lehmhügel hochklettern. Layal und Leon schließen sich uns an. Während Justin, Laurand, Claudia, die begleitende Erzieherin und ich ziemlich schnell oben sind, stellt der Lehmhügel für Leon und Layal eine echte Herausforderung dar. Sie haben zwar sichtlich Spaß und machen ein Wettrennen daraus, doch beide rutschen immer wieder aus und hängen sehr lange an derselben Stelle fest, ohne weiter voranzukommen. Ich fühle mich sehr hin- und hergerissen, ob ich da bleiben oder gehen soll, da ich eigentlich Laurand und Justin begleitete. Doch ich spüre, dass ich Layal und Leon nicht alleine lassen sollte, da ich glaube, dass sie sonst die Motivation verlieren, den steilen, rutschigen Hang hochzuklettern. Ich bitte Claudia, Justin und Laurand zu begleiten, verspreche ihnen, dass ich nachkomme, und warte nun oben auf Layal und Leon. Ich halte mich im Hintergrund und lasse sie für sich Wege ausprobieren, wie man den Lehmhügel hochklettern kann. Ab und zu bestärke ich sie, wenn sie ein Stück weitergekommen sind („Genau, halt Dich richtig fest, wie ein Tiger mit seinen Krallen!“ oder „Super, macht ihr das!“). Doch die eigentliche Bestärkung scheint darin zu liegen, dass ich oben auf sie warte. Immer wieder kommt ein Blickkontakt oder eine kurze Kommunikation zustande, die zum Ausdruck bringt: „Du schaffst das, ich warte hier auf Dich.“

Layal und Leon bemühen sich beide sehr. Leon nimmt einen anderen Weg als Layal. Fast oben angelangt, bleibt er an einer Stelle hängen und kann sich nicht weiter bewegen. Dort reiche ich ihm dann meine Hand und ziehe ihn hoch. Layal bleibt ebenfalls an einer Stelle hängen, doch etwas tiefer, sodass ich ihr noch nicht meine Hand reichen kann. Sie steht an dieser Stelle sehr wackelig und plötzlich taucht wieder diese Unsicherheit auf, die ich am Anfang der Woche bei ihr spürte. Ihre Späßchen und das Lächeln im Gesicht verschwinden, sie macht nun einen eher zittrigen Eindruck und ihre Mimik zeigt mir, dass sie Angst hat. Ich frage sie, ob sie Angst hat und lieber wieder herunterrutschen möchte. Doch sie möchte nicht runter, sie will es auch nach oben schaffen. Ich ermutige sie jetzt, noch ein kleines Stückchen weiterzuklettern, bis sie meine Hand halten kann. („Das ist schwer, ne? Gleich hast du es geschafft!“) Ich schaue sie an und erkläre ihr, dass ich nicht zu ihr herunterklettern kann, da es dort keine Festhaltungsmöglichkeiten gibt und wir dann nur gemeinsam runterrutschen können. Layal wirkt verunsichert. Doch sie gibt

sich Mühe und schafft es, meine Hand zu ergreifen. Ich ziehe sie ein Stück hoch, klettere ein Stück herunter und stelle mich dann hinter sie. Ich ermutige sie zum Weiterklettern. Sie wirkt immer noch gestresst. Ich sage ihr in einem ruhigen, aber sicheren Ton, dass ich direkt hinter ihr stehe und sie nicht mehr ausrutschen kann. Als sie dann oben ist, zeige ich ihr, was für einen steilen Hang sie hochgeklettert ist. Doch die Aufregung hält noch an und sie kann sich noch nicht über ihren Erfolg freuen. Ich kommentiere das Wahrgenommene mit einem: „Das war aufregend, ne?“ Layal nickt und nimmt meine Hand. Wir gehen nun hinten den ebenen Weg entlang und erst als wir unten am Tiergehege wieder angekommen sind, schaut sie mich an, schaut auf den Lehmhügel und sagt: „Ich bin da hochgeklettert!“ Ich antworte ihr: „Ja, du bist den ganz steilen, rutschigen Hang ganz alleine hochgeklettert.“ Ich zeige ihr, dass ich stolz auf sie bin, und ich glaube, auch sie ist stolz, es geschafft zu haben.

In der beschriebenen Situation zeigt sich, dass die Kinder und die Pädagogin innerhalb einer gemeinsamen Rahmung handeln. Es geht um verschiedene Ebenen, die Kinder verfolgen ein Ziel, das sie erreichen wollen, dabei müssen sie sowohl emotionale als auch körperliche Herausforderungen bewältigen. Die Pädagogin nimmt die verschiedenen Ebenen wahr und geht auf diese ein. Sie ist ganz und gar in der Rolle des emotionalen Unterstützers. Sie schenkt den Kindern ein Gefühl von Sicherheit, indem sie auf dem Hügel auf sie wartet und sie immer wieder zum Klettern ermutigt. Auch in dem Moment, als sie sich hinter sie stellt und somit bereit ist, die Kinder aufzufangen, falls sie wegrutschen, gibt sie ihnen ein Gefühl von Sicherheit. An bestimmten Punkten gibt sie Hinweise, z. B.: *„Genau, halt Dich richtig fest, wie ein Tiger mit seinen Krallen!“* Des Weiteren spiegelt sie die Gefühle der Kinder (in diesem Beispiel vorwiegend auf der verbalen Ebene) und zeigt dadurch ihre emotionale Involviertheit (*„Hast du Angst?“*, später *„Das ist schwer, ne? Gleich hast du es geschafft!“*, *„Das war aufregend, ne?“*). Sie unterstützt Layal beispielsweise dabei, ihre Emotionen zu regulieren, als diese sehr unsicher wirkt, indem sie ihr konkrete Hilfestellungen gibt und ihr erklärt, dass sie ihre Hand ergreifen muss. Aber auch das beruhigende Zusprechen in einem ruhigen, sicheren Ton – der vermittelt, dass nichts passieren kann – hilft dem Mädchen, mit ihren Emotionen zurechtzukommen. Zu guter Letzt lobt sie die Kinder

immer wieder, wenn sie einen Schritt weitergekommen sind, und motiviert sie dadurch, ihr Ziel zu erreichen („*Super macht ihr das!*“).

4.3.7 Der Pädagoge als anregender Gesprächspartner und Zuhörer

Es gibt verschiedene Situationen, in denen die pädagogische Fachkraft die Rolle eines anregenden Gesprächspartners und Zuhörers einnimmt. Dies sind zum einen vorstrukturierte Situationen, wie z. B. der Morgenkreis, aber auch spontan entstehende Situationen, in denen es zwischen der pädagogischen Fachkraft und einem Kind oder mehreren Kindern zu einem Gespräch kommt. In den folgenden Beispielen kommen zudem weitere pädagogische Handlungsweisen zum Vorschein, die bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurden, wie beispielsweise das Ausstellen von Materialien, um an die Themen und Interessen der Kinder anzuknüpfen. In diesem Kapitel soll der Fokus der Interpretation jedoch auf der verbalen Interaktion zwischen Kindern und Pädagogen liegen.

4.3.7.1 Erlebtes thematisieren

Die Beobachtungsprotokolle zeigen, dass die Pädagogin auf verschiedene Art und Weise Gesprächsanlässe schafft, um Erlebtes zu thematisieren. Dabei nimmt sie immer wieder die Rolle einer externen Gedächtnisstütze ein, um an Vergangenes anzuknüpfen. Dies geschieht sowohl in spontan entstehenden Situationen als auch in vorstrukturierten Situationen, wie dem Morgenkreis, die im Tagesablauf fest eingeplant sind.

Ben kommt mit einer Feder in die Lernwerkstatt. Dies ruft bei mir sofort die Situation des Vortages in Erinnerung. Denn einen Tag zuvor sammelte er im Wald Federn und nahm sie mit in die Lernwerkstatt. Dort wollte er damit schreiben. Meine Kollegin stellte ihm Farbe zur Verfügung, und Ben ging seiner Tätigkeit nach. Als die Spielzeit vorüber war, fragte sie ihn, ob sie sein Schriftstück auslegen dürfe. Ben war einverstanden. Sie fragte, ob sie etwas dazu schreiben solle. Ben teilte ihr etwas mit, und sie notierte es.

Die Pädagogin sorgt hier nicht nur dafür, dass dem Kind ermöglicht wird, seine Idee, mit der Feder zu schreiben, umzusetzen. Indem sie Ben fragt, ob sie sein Schriftstück ausstellen darf, hebt sie seine Tätigkeit hervor und stellt sie in einen besonderen Rahmen. Damit zeigt sie ihm ihre Wertschätzung für seine Idee und sein Werk.

Da ich das Geschehen am Vortag mitbekommen habe, fällt mir seine Feder sofort ins Auge. „Hallo, Ben, du hast ja eine Feder mitgebracht!“, begrüße ich ihn. Ben freut sich und sagt: „Ja, die habe ich gefunden.“

Indem nun auch die zweite Pädagogin Ben auf die Feder anspricht, zeigt sie ihm, dass sie „das Besondere“ an diesem Morgen wahrnimmt. Sie ist durch das Geschehen am Vortag dafür sensibilisiert, dass Ben ein Interesse für Federn zeigt.

Ben hält die Feder die ganze Zeit in der Hand. Nach dem Morgenkreis ergibt sich folgende Gesprächssituation zwischen uns: „Gestern hast du mit einer Feder geschrieben. Sollen wir uns das noch mal anschauen?“ frage ich Ben. Er bejaht, geht zu seinem Bild, das auf dem Ausstellungsregal liegt, und sagt: „Da steht was geschrieben.“ Ich lese das Schild: „Ben in Turio.“ Er korrigiert: „Zenturio!“ Ich: „Ach so, Zenturio. Was ist denn Zenturio?“ Ben erklärt: „Zenturio schreibt auch mit einer Feder.“ Ich frage weiter: „Und wer ist Zenturio?“ Ben: „In Asterix und Obelix.“

Indem die Pädagogin Ben bewusst an seine gestrige Tätigkeit erinnert und mit ihm zu seinem ausgestellten Werk geht (siehe auch Kapitel 4.3.3), bekommt Ben noch einmal die Möglichkeit, etwas dazu zu erzählen. Somit findet eine Reflexion über das Geschehene statt. Durch ihr aufmerksames Zuhören und ihre Nachfragen zum Erzählten erfährt die Pädagogin, was es mit dem Wort, das die Kollegin aufschreiben sollte, auf sich hat. Ben hat seine Tätigkeit mit der einer Figur aus „Asterix“ gleichgesetzt. Ohne dieses Gespräch wäre ihr die Bedeutung von „Turio“ ein Rätsel geblieben. Die Situation hat es ihr ermöglicht, den Gesamtzusammenhang zu verstehen, da Ben auch im Wald Szenen aus „Asterix“ nachgespielt hat. Die Pädagogin hat oft auch den Morgenkreis dafür genutzt, Erlebtes vom Vortag aufzugreifen:

Ich frage die Kinder: „Was habt ihr denn gestern im Wald gemacht?“ Julia: „Wir haben Cola gemacht!“ Ich frage nach: „Ihr habt Cola gemacht? Wie geht das denn?“ Julia: „Ja, wir haben aus dem Bach so Wasser geholt, mit nem Trichter, und das haben wir dann in Flaschen gefüllt.“ Miriam: „Und Sprite haben wir auch gemacht!“ Erneut frage ich nach: „Und wie konntet ihr Cola und Sprite machen?“ Miriam: „Da oben war das Wasser hell, unten bei den Tieren war es braun.“ Ich vergewissere mich: „Ach so, oben gab es Sprite und unten Cola?“ Julia: „Ja, genau!“ Nun frage ich: „Wisst ihr denn

schon, was ihr heute machen möchtet?“ Julia: „Wir machen eine Getränkefabrik!“ Ich antworte: „Ah! Braucht ihr denn außer Flaschen und Trichter noch was für eure Getränkefabrik?“ Miriam: „Dafür brauchen wir noch mehr Flaschen!“ Ich greife das Gesagte auf: „Okay, dann packen wir gleich ganz viele Flaschen ein.“

Das Beispiel zeigt, wie der Morgenkreis dazu genutzt wird, mit den Kindern über ihre Tätigkeiten im Wald ins Gespräch zu kommen. Die Pädagogin schafft einen Gesprächsanlass, um den Gedanken, Ideen, Interessen und Fragen der Kinder nachzuspüren. Dabei hört sie interessiert zu und stellt Nachfragen zu dem Erzählten. Des Weiteren fragt sie die Kinder nach deren Plänen für den aktuellen Tag und bespricht mit ihnen, ob sie weitere Materialien für die Umsetzung benötigen. Damit zeigt sie den Kindern, dass sie deren Tätigkeit ernst nimmt und sie darin unterstützen möchte. Durch das Gespräch wird es zum einen möglich, Vergangenes zu reflektieren, aber auch, einen Vorstellungsraum zu eröffnen, in dem Pläne geschmiedet und somit Zukünftiges thematisiert werden kann. Diese Form, Erlebtes zu thematisieren, trägt dazu bei, bewusst, auf einer kommunikativ-expliziten Ebene, einen gemeinsamen Orientierungsrahmen herzustellen.

4.3.7.2 Ideen und Tätigkeiten der Kinder präsenthalten

In den folgenden Beispielen wird deutlich, wie es der Pädagogin gelingt, durch eine an den Tätigkeiten der Kinder orientierte vorbereitete Umgebung Gesprächsanlässe zu schaffen, die es ermöglichen, an Erfahrungen des Vortages anzuknüpfen. Hierin dokumentiert sich nun das Aufrechterhalten einer gemeinsamen Rahmenkongruenz. Dabei wird deutlich, dass nicht immer die Pädagogin selbst zum Hauptgesprächspartner wird, sondern dass sie es ist, die Gesprächsanlässe schafft und damit auch Peers untereinander die Möglichkeit gibt, ihre Gedanken auszutauschen und diesen weiter nachzugehen.

Als die Spielzeit im Wald zu Ende ist, schlage ich den Kindern vor, die „Getränke“ – also die befüllten Flaschen – mitzunehmen. In der Lernwerkstatt haben wir die Flaschen dann je nach Farbe mit „Cola“ oder „Sprite“ beschriftet.

Durch ihr weiteres Vorgehen zeigt die Pädagogin auch im Wald ihr Interesse für die Tätigkeit der Kinder. Mit ihrem Vorschlag, die Flaschen mitzunehmen und diese zu beschriften, knüpft sie an dem Geschehen im Wald an. Damit trägt sie

dazu bei, dass das Thema präsent bleibt, in diesem Fall, weil die Flaschen beschriftet ausgestellt werden. So können neue Impulse entstehen, wie im weiteren Verlauf deutlich wird:

Als die Kinder am nächsten Morgen die Flaschen betrachten, sind sie überrascht, warum die Farbe des Wassers in allen Flaschen klar ist, auch in den Cola-Flaschen. „Habt ihr neues Wasser reingemacht?“, fragt mich ein Kind. „Nein, wir haben nichts verändert“, antworte ich. Die Kinder schauen die Flaschen – und dann sich – verwundert an. Irritation ist spürbar. Es vergehen wenige Minuten, einige Kinder verlassen den Schauplatz. Sie sind scheinbar ratlos, wie das sein kann. Doch dann, nachdem ein Kind die Flaschen für einige Minuten genauer untersucht, stellt es fest, dass in den „Cola“-Flaschen mehr Bodensatz ist als in den „Sprite“-Flaschen. Ein Kind nimmt eine Flasche und schüttelte sie. Langsam wechselt das Wasser seine Farbe, es wird wieder bräunlicher. Jetzt geht es los: Alle Kinder schütteln wild die Flaschen. Die Farben verändern sich, und es gibt wieder unterschiedliche Getränke. Das freut die Kinder. Sie sind dem Phänomen auf die Spur gekommen.

Kurz darauf brechen wir in den Wald auf. Als wir ein paar Stunden später zurückkommen, ist das Wasser in den Flaschen wieder klar. Die Kinder erkennen nun, woran es liegt: Wenn sich die Teilchen aus dem Wasser am Boden absetzen, wird das Wasser klar, wenn sie im Wasser schweben, verändert sich die Farbe. Dies wird in den nächsten Tagen immer wieder überprüft, indem die Flaschen geschüttelt werden und dann wieder ruhen dürfen.

Der Impuls der Pädagogin, die gefüllten Flaschen mitzunehmen, zu beschriften und auszustellen, regt die Kinder implizit dazu an, die Flaschen zu beobachten. Durch die Präsenz der Flaschen werden die Kinder darauf aufmerksam, dass sich die Farbe des Wassers verändert. Auf diese Weise setzen sie sich mit dem naturwissenschaftlichen Phänomen der Sedimentierung auseinander, ohne diesen theoretischen Begriff kennenzulernen. Der responsive Impuls der Pädagogin trägt dazu bei, dass die Kinder sich über einen längeren Zeitraum mit dem Thema beschäftigen. Nach ihrer Erkenntnis (die Farbe des Wassers ist davon abhängig, ob die Teilchen im Wasser schweben oder sich am Boden absetzen) wiederholen sie ihren Versuch immer wieder, um ihre Vermutung zu überprüfen. Dieses Beispiel

verdeutlicht zugleich die Unterschiede zwischen „kindlichem Experimentieren“ und einem „naturwissenschaftlichen Experiment“. Kinder experimentieren zunächst „wild“: Sie probieren alles aus, testen Verschiedenes, um herauszufinden, ob und wann sich etwas verändert. Bei einem naturwissenschaftlichen Experiment hingegen wird in der Regel sehr viel strukturierter vorgegangen, es geht primär um die wissenschaftliche Überprüfung von zuvor festgelegten Hypothesen. Ganz gleich jedoch, ob es sich um ein naturwissenschaftliches Experiment oder kindliches Experimentieren handelt – beiden ist gleich, dass ein Versuch mehrfach wiederholt wird, um zu überprüfen, ob die Hypothese wirklich stimmt.

Auch das folgende Beispiel macht deutlich, wie eine Situation geschaffen wird, welche die Kinder dabei unterstützen soll, ihre Ideen vom Vortag aufzugreifen und weiterzuführen und somit die Rahmenkongruenz aufrechtzuerhalten:

Die folgende Szene ergab sich einen Tag, nachdem die Kinder im Waldboden mehrere Löcher entdeckten und Überlegungen anstellten wie diese Löcher entstanden sind. Die Entdeckung der Löcher und die Auseinandersetzung mit diesen wurde bereits in Kapitel 4.1.3.2.2. (S. 102 f.) bereits dargestellt. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass es der Pädagogin in dieser Situation nur gelungen ist das explizite Thema „Woher stammen die Löcher?“ aufzugreifen. Das implizite Thema der Kinder, das sich in ihren Geschichten und Äußerungen abzeichnete (das Thema Ängste und der Beherrschbarkeit dessen), hat sie nicht erfasst. Dies zeigt sich auch im Fortgang der Situation:

Da gestern einige Kinder auf die Dachsbauten aufmerksam wurden und sich intensiv Gedanken dazu machten, wie die „Löcher“ (Dachsbauten) wohl entstanden sind (sie haben den Ursprung auf Tiere zurückgeführt), habe ich Fotos von den Tieren ausgedruckt und laminiert, die sie in den „Löchern“ vermuteten – einen Wolf, einen Fuchs, Hasen und einen Dachs. Bevor wir in den Wald aufbrechen, lade ich die Kinder, die am Vortag beteiligt waren, in die Lesecke ein, wo die von mir vorbereiteten Bilder bereits ausgelegt sind. Die Kinder kommen meiner Einladung sofort nach und wir setzen uns gemeinsam auf den Teppich.

Die Pädagogin hat auf der Grundlage ihrer Beobachtungen, zeitnah und bezogen auf die Tätigkeiten und Interessen der Kinder einen Ort zum gemeinsamen Nachdenken eingerichtet. Sie hat Bilder vorbereitet, die von ihr herangezogen werden,

um an einen thematischen Aspekt der Überlegungen der Kinder vom Vortag anzuknüpfen (das Thema Angst wurde an dieser Stelle nicht aufgegriffen). Die Pädagogin greift bewusst die Situation vom Vortag auf, mit dem Ziel, diese bei den Kindern wieder in Erinnerung zu rufen. Es handelt sich bei dieser Situation also um einen didaktisch vorgeplanten Schritt.

Ich erinnere die Kinder: „Wir haben ja überlegt, wer in den Löchern wohnen könnte, ne? Schaut mal ich habe mal Fotos von den Tieren ausgedruckt, von denen ihr gesagt habt, dass sie da vielleicht wohnen.“

Hier nimmt sie die Funktion einer Gedächtnisstütze ein und wiederholt die Gedankengänge der Kinder vom Vortag, damit die Kinder daran anschließen können.

Maurice schaut sich die Bilder an und sagt: „Wölfe leben doch nicht in der Wildnis.“

Die Möglichkeit, dass ein Wolf in einem der Löcher leben könnte, wird von Maurice durch eine allgemeine Aussage über den Lebensraum von Wölfen ausgeschlossen.

Nun frage ich: „Habt ihr eine Idee, wie wir herausfinden können, welches Tier denn darin wohnt?“

Die Pädagogin geht zwar auf den Impuls von Maurice ein, anstatt aber zu thematisieren, warum Wölfe nicht in der Wildnis leben sollten, fragt sie nach Ideen, wie man herausfinden könnte, welches Tier in den Höhlen lebt. Sie validiert damit nicht das Finden und Formulieren einer Antwort, sondern wirft erneut eine Frage auf, die die Kinder zum Weiterforschen in die von ihr vorgegebene Denkrichtung anregt. Damit macht sie implizit auch deutlich, dass es ihr nicht primär darum geht, dass einzelne Kinder ‚richtige‘ Antworten kennen, sondern dass sie sich gemeinsam auf die Suche nach Antworten machen.

Noah zeigt die Tatze vom Dachs und meint, wir müssten nach einer Spur suchen. Dann sagt er: „Wir können das Netz mitnehmen und wenn wir das dann sehen, springe ich da drauf und fange den Kopf!“ An mich gerichtet ergänzt er: „Und du kannst das fotografieren.“

Noah äußert zwei Vorschläge, um herauszufinden, welches Tier in der Höhle lebt. Der erste Vorschlag besteht darin, nach einer Spur zu suchen. Dann fügt er einen weiteren Vorschlag hinzu: Während er den Kopf fange, könne die Pädagogin das

Tier fotografieren. Seiner Meinung nach reicht also das Sehen des Tieres nicht aus – sie müssen mit dem Foto beweisen können, um welches Tier es sich handelt. Hier greift Noah implizit den Impuls der Pädagogin auf, mit Fotos verschiedener Tiere zu arbeiten. Ihrer Vorschlagssammlung will er nun das Foto des tatsächlich in der Höhle lebenden Tieres hinzufügen. Das Foto als Ausdruck bzw. Abbild dessen, was ‚real‘ ist (und nicht nur vermutet wird), erscheint dem Kind offenbar als geeignetes Instrument, Hypothesen zu beweisen. Durch das Fotografieren kann das Tier zum einen im Bild eingefangen und ‚gebändigt‘ werden – hier dokumentiert sich wieder stärker das implizitere Thema der Kinder. Zum zweiten kann seine Existenz bewiesen und es kann ‚bestimmt‘ werden – dies folgt dem gemeinsamen Vorhaben, welches die Kinder und die Pädagogin in dieser Situation verbindet. Indem Noah des Öfteren sagt, dass die Pädagogin ein Foto machen könnte, sobald sich das Tier zeigt, macht er noch etwas anderes: Er teilt ihr eine Rolle in der Gruppe zu und macht sie damit zum Teil der Gruppe. Sie ist nicht diejenige, die den Kindern Fragen beantwortet und Probleme löst, sondern trägt ihren Teil dazu bei, eine gemeinsame Aufgabe zu bewältigen. Da Noah wahrgenommen hat, dass sie immer ihre Kamera dabei hat, wird ihr ganz pragmatisch die Aufgabe des Fotografierens zugeteilt.

*Er schaut sich noch einmal das Bild an, auf dem ein Fuchs abgebildet ist.
Der Fuchs sitzt auf einem Baumstamm. Noah: „Die Füchse mögen doch
Fleisch, ne? Wir tun so einen Baumstamm nehmen und legen ein Stück
Fleisch drauf.“*

Noah zieht das von der Pädagogin vorbereitete Bild als Informationsquelle heran. Da der Fuchs auf dem Bild auf einem Baumstamm sitzt, leitet er ab, dass der Köder, mit dem er das Tier fangen möchte auf einen Baumstamm gelegt werden sollte. Er greift die im Bild enthaltenen Informationen auf und bezieht sie in seinen aktuellen Planungs- und Handlungskontext ein.

*Luca meint nun: „Wir können den Kopf bücken [um reinzuschauen; M.A.],
und wenn es ein Löwe ist oder ein Dachs oder ein Wolf, dann jage ich den.“*

Luca knüpft an das Thema Angst und deren Bändigung an, indem er vorschlägt das Tier zu ‚jagen‘. Im Zentrum steht hier die Einnahme einer machtvollen und handlungsfähigen Akteursposition. Indem Luca sich zum Jäger des wilden Tieres ‚ernennt‘, bewältigt er auch die potenzielle Bedrohung durch ein wildes Tier, dem

die Kinder im Wald begegnen könnten. Auch wenn Luca hier auf den ersten Blick ein anderes Thema zu verfolgen scheint als Noah, dokumentiert sich doch in den Ausführungen beider Kinder eine Gemeinsamkeit: Beide möchten sich als ‚Beherrscher‘ der Situation entwerfen – Luca in der Rolle des Jägers, Noah in der des klugen Forschers, der die Tiere ‚überlistet‘.

Ich frage: „Soll ich mal nachschauen?“ Noah nickt.

Die Pädagogin greift Noahs Frage auf und bietet ihm an, diese Information für ihn nachzuschlagen. Damit zeigt sie ihm gleichzeitig, dass es die Möglichkeit gibt, solche Informationen nachzulesen. Ihr Angebot wird von Noah nickend angenommen. Auf einer impliziten Ebene trifft die Pädagogin hier mit ihrer Reaktion auch das Thema von Noah und Luca: Sie macht deutlich, dass man sich (als Mensch) Wissen verschaffen kann, um eine Situation zu kontrollieren und überlegt zu handeln. Damit begibt sie sich zum einen auf die Ebene der Kinder und spielt nicht ihre Überlegenheit als Erwachsene aus, die schon die Antworten kennt, zum anderen bezieht sie die Kinder in die Erfahrung, sich Kontrolle über eine Situation zu verschaffen, ein.

Ich lese ihm den Abschnitt ‚Nahrung‘ vor, wo unter anderem Pilze genannt werden. Noah: „Wir suchen Pilze, geben die denen und dann kommen die raus, und wenn der rauskommt, kannst du den fotografieren.“ Mich irritiert es, dass Noah so viel vom Fotografieren spricht, also frage ich ihn: „Warum müssen wir das Tier fotografieren?“ Noah zeigt auf die Ausdrücke: „Dann können wir gucken, welches Tier das ist.“ Ich frage nach: „Ach so, um das Foto dann hiermit zu vergleichen?“ Ich zeige auf die Ausdrücke. Noah nickt. Ich nicke ebenfalls. Es ist Zeit, dass wir uns umziehen. „Okay, dann machen wir uns mal für den Wald bereit“, fordere ich die Kinder auf, und wir gehen uns umziehen.

Noah greift die von der Pädagogin erhaltene Information über die Nahrung der Dachse auf und schlägt vor, Pilze zu suchen (die er sicher im Wald gesehen hat), diese vor die Höhle zu legen und zu warten, ob die Tiere damit herausgelockt werden können. Falls sie aus den Höhlen herauskämen, könne die Pädagogin sie fotografieren. Die Nachfrage der Pädagogin zeigt ihre Irritation hinsichtlich der Relevanz des Fotografierens für Noah, wenngleich sie selbst es war, die diese Möglichkeit, sich verschiedener Tiere zu ‚bemächtigen‘, eingebracht hat.

Die Analyse der Interaktionen zwischen den Kindern und der Pädagogin macht Folgendes sichtbar: Die Pädagogin hat in dieser didaktisch vorbereiteten Situation eine ganz bestimmte Frage aufgegriffen und fokussiert, nämlich, welches Tier in der Höhle wohnt. Diese Frage gab sie ursprünglich einen Tag zuvor in die Situation hinein, und griff sie erneut an diesem Morgen auf. Die Interpretation zeigt, dass die Kinder sich zwar auch dafür interessieren welches Tier in der Höhle wohnt und damit dem Thema der Pädagogin folgen. Die Interpretation zeigt jedoch, dass es ihnen vor allem darum geht, das Tier hervorzulocken, es zu Gesicht zu bekommen; sie wollen nicht nur wissen, welches Tier darin lebt, sie haben den Wunsch das Tier ganz konkret zu sehen und es zu ‚beherrschen‘. Dazu entwickeln sie viele Ideen und durchdenken verschiedene Taktiken, die sie dann im Wald auch tatsächlich über eine ganze Woche hinweg auch realisierten. In Maurice’ Geschichte und auch in Lucas Aussage, zeigt sich dass es für die Kinder ebenfalls darum geht sich der potenziellen Gefahr durch wilde/unsichtbare Tiere zu stellen und sich zu aktiven Akteuren der Situation zu machen.

Die Pädagogin leistete in dieser Situation einen wichtigen Beitrag dazu, eine gemeinsam geteilte Erfahrung präsent zu halten. Durch das Gespräch ergab sich die Chance, erneut ins gemeinsame Tun und Denken einzusteigen. Während die Kinder in Bezug auf die Frage, welches Tier in den Bauten wohnt in einem gemeinsamen Rahmen mit der pädagogischen Fachkraft interagieren, ist es ihnen darüber hinaus gelungen, untereinander simultan einen weiteren Orientierungsrahmen herzustellen innerhalb dessen sie auch ihre impliziter bleibenden Themen bearbeiten konnten. Diese wurden von der Pädagogin nicht explizit aufgegriffen, da sie diese in der Situation selbst nicht direkt aufgespürt hat. Erst die nachträgliche Reflexion ermöglichte, einen tieferen Einblick in die Gedanken, Interessen und Anliegen der Kinder zu erhalten. In der Situation selbst standen die Kinder demnach vor der Herausforderung parallel in zwei unterschiedlichen Orientierungsrahmen zu agieren.

4.3.7.3 Denkprozesse im Gespräch herausfordern

In anderen Beispielen hingegen wird deutlich, dass die Pädagogin intensiv an dem Gespräch beteiligt ist und es gewissermaßen lenkt. Dies trifft vor allem in solchen Situationen zu, in denen die Pädagogin bewusst als Gesprächspartnerin dazu beitragen will, Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse der Kinder zu erweitern, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Nachdem eine Gruppe von Kindern Maulwurfshügel im Wald entdeckt hat, sind sie von dem Wunsch beseelt, einen Maulwurf zu Gesicht zu bekommen. So ziehen sie mehrere Tage umher und machen sich auf die Suche. Die Kinder graben, schauen in allen Löchern nach und bauen Fallen. Auch wenn sie keinen Maulwurf sichten, haben sie viel Freude bei ihren Entdeckungen, die sehr vielfältig sind. Sie legen Schnecken vor die Hügel, um die Maulwürfe anzulocken, bauen Fallen mit Seilen und untersuchen die Erde. Nach einigen Tagen lässt die Suche jedoch nach und ich spüre eine Ratlosigkeit bei den Kindern. Was jetzt? Es scheint der Moment gekommen zu sein, in dem alles ausgeschöpft ist, was ihnen an Ideen und Handlungsweisen zur Verfügung steht. Für mich scheint das der Moment zu sein, in dem es sinnvoll sein könnte, ihre konkreten Erfahrungen mit Wissen aus zweiter Hand anzureichern. Also drucke ich am Nachmittag Bilder vom Maulwurf und seiner Lebensweise aus, laminiere diese und lege sie am nächsten Morgen auf dem Tisch aus, an dem wir uns jeden Morgen versammeln und bei einem Glas Tee über den vorherigen Tag sprechen, bevor wir uns auf den Weg in den Wald machen.

Als die Kinder am nächsten Morgen in der Lernwerkstatt ankommen, zeigen sie sofort großes Interesse für die Bilder, die auf dem Tisch liegen. Ich beginne die Morgenrunde: „Einige von euch haben ja jetzt seit drei Tagen nach dem Maulwurf gesucht und ihn immer noch nicht gefunden, ne?“ Die Kinder nicken zustimmend.

Die Pädagogin initiiert das Gespräch, indem sie zunächst einmal rekapituliert, was die Kinder in den letzten Tagen gemacht haben, sie stellt somit einen Bezug zu den Handlungstätigkeiten der Kinder dar. Sie haben nach dem Maulwurf gesucht, ihn jedoch nicht gefunden. Durch das „ne“ am Ende ihres Satzes, fordert sie eine Bestätigung von den Kindern ein, ob dies tatsächlich der Fall war. Damit sichert

sie kommunikativ ab, dass sie die Erfahrungen der Kinder teilt und eben an diesen mit ihrem folgenden Vorschlag ansetzt.

Dann erzähle ich: „Ich hab mich mal hingesezt und versucht herauszufinden, warum wir den Maulwurf eigentlich nicht finden, wir haben doch so gut gesucht. Wo haben wir denn überall nach dem Maulwurf gesucht?“

Sie berichtet nun den Kindern, dass sie den Versuch unternommen hat, herauszufinden, warum sie den Maulwurf nicht gefunden haben. Es geht also für die Pädagogin darum, eine Erklärung für dieses Phänomen zu finden. Durch den Zusatz „Wir haben doch so gut gesucht“, zeigt sie den Kindern indirekt, dass sie ihre Bemühungen wahrgenommen hat und schätzt. Dann nutzt sie diesen Moment, um die Kinder einzuladen, an dem Gespräch teilzunehmen. Mit der Frage „Wo haben wir denn überall nach dem Maulwurf gesucht?“ eröffnet sie den Gesprächskreis.

Leonie: „Einmal unten und an der Wiese.“

Ich antworte: „Genau. Ihr habt bei den Maulwurfshügeln gegraben, ne?“

Leonie nickt.

Dann frage ich nach: „Habt ihr denn da richtig tief gegraben?“

Leonie: „Nicht so dolle.“ Ich antworte: „Hm, nicht so tief? Ich hab nämlich auf den Bildern gesehen, dass der Maulwurf sich so richtige Gänge baut.

Guckt mal hier auf dem Bild. Der macht sich so Wege unter der Erde.“ Die Kinder betrachten das Bild, auf dem Maulwurfsgänge abgebildet sind.

Leonie erinnert sich, dass sie unten an der Wiese gegraben haben. Die Antwort von Leonie wird von der Pädagogin aufgenommen und bestätigt. Die Pädagogin wartet an dieser Stelle nicht auf weitere Antworten, sondern schließt gleich eine weitere Frage an: ob sie denn auch tief gegraben hätten? Diese Frage führt wieder zum Gegenstand des Gesprächsanlasses zurück, warum der Maulwurf nicht gefunden wurde. Leonies Antwort „Nicht so dolle“ nutzt die Pädagogin, um daran anknüpfend Bezug auf die Maulwurfsgänge zu nehmen und zu beschreiben, dass der Maulwurf sich Gänge unter der Erde baut.

Maximilian: „Bei uns zu Hause ist auch ein Hügel.“

Ich frage nach: „Ja? Im Garten? Ein Maulwurfshügel?“

Maximilian nickt bestätigend.

Ich sage: „Ja, die sind auch manchmal in Gärten.“

Nun folgt ein kurzes Zwischengespräch mit Max. Max erinnert sich durch das Gespräch an einen anderen ihm bekannten Kontext – den Maulwurfshügel im eigenen Garten. Dies wird von der Pädagogin wahrgenommen und bestätigt. Sie lässt ihm Raum, davon zu erzählen. Damit stellt Max einen lebensweltlichen Bezug her, dies macht das Thema „Maulwurf“ für ihn persönlich spannend und trägt dazu bei, dass er Interesse dafür zeigt.

Bei Leonie scheint beim Betrachten der Maulwurfsgänge ein Licht aufzugehen: „Ich glaube, man findet den nicht, weil der immer da rumläuft“, sie zeigt auf das Bild und führt dabei ihren Zeigefinger schnell die Gänge entlang, hin und her.

Ich freue mich: „Genau! Das hab ich auch gedacht, als ich das Bild mit den Gängen gesehen habe, Leonie!“

Im weiteren Gesprächsverlauf wird der Bezug zum – von der Pädagogin definierten – Gesprächsgegenstand erneut von Leonie aufgegriffen. Sie scheint zu verstehen, warum der Maulwurf nicht gesehen werden konnte. Die Fähigkeit der Maulwürfe, unterirdische Gänge anzulegen und sich darin fortzubewegen, erklärt, weshalb sie sich so gut verstecken können. Die Pädagogin bestätigt Leonies Gedankengang mit einem „Genau!“ und erzählt, dass sie den gleichen Gedanken hatte, als sie das Bild gesehen hat. Damit macht die Pädagogin deutlich, dass sie selbst – wie die Kinder – diese Überlegung beim Betrachten des Bildes erst entwickeln musste. Wissen wird damit von ihr als etwas gerahmt, dass man nicht einfach hat, sondern sich überlegend und durch das Hinzuziehen von Informationen erst aneignet. Das bedeutet, sie stellt sich zum einen als die ‚Wissende‘ dar, zum anderen führt sie den Kindern vor Augen, dass auch sie selbst sich Wissen aneignet, dass man also auch als Erwachsener Wissen nicht einfach hat.

Phillip: „Nee, weil das so tief ist.“

Ich: „Weil das so tief ist, Phillip?“

Sandrine: „Oder weil der Angst hat.“

Ich frage die anderen Kinder: „Habt ihr gehört, was Phillip, Leonie und Sandrine gesagt haben?“ und versuche, sie mit einzubeziehen. „Ich kann mir das gut vorstellen. Guckt mal, wenn der Maulwurf Angst vor uns hat und deshalb tief in den Gängen unter den Hügeln immer herumläuft, dann ist das ja auch richtig schwer, den zu finden.“ Einige Kinder nicken. Phillip ergänzt:

„Dann muss man von da in den anderen Hügel und da und da.“ Max: „Aber dann läuft ja wieder die Erde da rein.“

Ich bestätige: „Stimmt, wenn man gräbt, dann fällt die Erde wieder in das Loch rein...“

Nun bringt sich auch Phillip ein. Wahrscheinlich anknüpfend an die vorherige Frage, wie tief sie denn gegraben hätten, argumentiert Phillip, dass sie den Maulwurf nicht gefunden hätten, „weil das so tief ist“. Diesmal wiederholt die Pädagogin das Gesagte, um die anderen Kinder auf Phillips Aussage aufmerksam zu machen. Die Wiederholung, die als Frage formuliert ist, regt Sandrine ebenfalls an, ihren Gedanken mitzuteilen: „Oder weil der Angst hat.“ Im nächsten Schritt verbindet die Pädagogin nun alle drei Äußerungen der Kinder und bringt sie in einen Zusammenhang. „Guckt mal, wenn der Maulwurf Angst vor uns hat und deshalb tief in den Gängen unter den Hügeln immer herumläuft, dann ist das ja auch richtig schwer, den zu finden.“ Sie fasst sozusagen die Erklärungen der Kinder auf ihre Frage, warum sie den Maulwurf nicht gefunden haben, zusammen. Diese sind durch einen gemeinsam entwickelten Dialog mit der Pädagogin entstanden. Indem die Pädagogin die Frage fokussiert, warum die Kinder den Maulwurf noch nicht gefunden haben, schafft sie nicht nur einen Gegenstandsbezug für das Gespräch, sondern auch einen emotional-motivationalen, da es den Kindern ein großes Anliegen ist, den Maulwurf zu finden. Ihre Anregungen – sowohl die sprachlichen als auch die Bilder – bringen die Kinder immer wieder zu der Fragestellung zurück.

Insgesamt dokumentiert sich in dem Gespräch über Maulwürfe, dass es in diesem Beispiel die Kinder sind, die sich an den Relevanzen der Erwachsenen orientieren. Zwar greift die Pädagogin das Thema der Kinder auf und integriert sich somit grundsätzlich in den kindlichen Rahmen. Dennoch wird deutlich, dass sie ein Ziel verfolgt: Die Kinder sollen am Ende des Gesprächs verstanden haben, weshalb sie die Maulwürfe im Wald nicht gefunden haben. Um dieses Ziel zu erreichen, ist die Pädagogin intensiv am Gespräch beteiligt und führt dieses. Sie stellt Fragen, greift die Antworten der Kinder auf, wiederholt oder erweitert diese durch eigene Anregungen und Gedanken.

Nachdem die Kinder mehrere Tage Zeit hatten, im Wald ihre eigenen Erfahrungen zu machen und ihre Pläne umzusetzen (auf ihre Art und Weise nach dem Maul-

wurf zu suchen), stellt die Pädagogin Material bereit, um in einem Gespräch die Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse der Kinder zu erweitern. Dieses eingespeiste Wissen erweitert den Deutungsrahmen der konkreten Erfahrungen der Kinder. Erst die eigenen Frage- und Suchprozesse und die mit vielen Emotionen verbundenen Erfahrungen führen zu einem großen Interesse für die Lebensweise des Maulwurfs und sorgen dafür, dass die Kinder wissbegierig neue Informationen aufnehmen, die sie mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen können. Das Wissen aus zweiter Hand ist durch ihre vorherigen Erfahrungen besonders anknüpfungsfähig und gibt ihnen eine Erklärung, weshalb der Maulwurf nicht gesichtet werden konnte. Dies scheint aus Sicht der Pädagogin ein wichtiger Beitrag zu sein, um die kindliche Erfahrung, dass der Maulwurf nicht so einfach gefunden werden kann, einordnen zu können und somit diese Erfahrung abzurunden. In dieser Verschränkung ist es mal die Pädagogin, die sich an den Relevanzsetzungen der Kinder orientiert, und mal sind es die Kinder, die sich an den Relevanzsetzungen der pädagogischen Fachkraft orientieren, und dadurch zu einer wechselseitig responsiven Interaktion beitragen.

Während die Pädagogin im letzten Fall am Ende der Lernwerkstattwoche ein Gespräch in der Morgenrunde initiiert, um den Kindern die eigenen Erfahrungen begreiflich zu machen, fordert sie in anderen Fällen Kinder spontan während einer gemeinsam geteilten Situation zum Nachdenken heraus oder regt sie dazu an, Handlungen zu überprüfen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Paul und Jakob möchten ein Feuer gestalten. Nachdem sie gemeinsam mit der Pädagogin überlegt haben, welche Materialien sie hierzu benötigen, und diese zusammengesucht und auf einem Tisch bereitgestellt haben, beginnt der Prozess des Gestaltens.

Paul: „Ich fang an mit das Holz.“ Paul und Jakob kleben ihre nassen Äste mit „Uhu“ bzw. Holzleim auf das Papier. Erst nach einigen Minuten merken sie, dass das nicht so gut klappt. Paul ruft: „Hey, das klebt nicht!“ Ich antworte ihm: „Das geht nicht so einfach, ne? Weißt du, warum?“ Paul stellt die Frage an mich zurück: „Warum?“ Ich versuche ihn zunächst selbst auf die Antwort zu bringen: „Was glaubst du?“ Paul: „Weil es nass ist?“

Die Pädagogin gibt den Kindern zunächst Zeit und Raum für eigene Erfahrungen und lässt sie ausprobieren, ob sie die Äste mit „Uhu“ befestigen können. Über

diese konkreten Materialerfahrungen lernen die Kinder die Eigenschaften des Holzes, wie Form, Gewicht, Oberflächenbeschaffenheit etc., sowie auch die Eigenschaften des Klebstoffes kennen. Durch das Ausprobieren erfahren sie, dass man Äste nicht gut mit Kleber befestigen kann. Erst nachdem die Kinder dies selbst bemerken, geht die Pädagogin darauf ein und versucht, sie dabei zu unterstützen, eine andere Lösung zu finden. Dabei fordert sie die Kinder durch offene Fragen zum Denken heraus, z. B. indem sie fragt, weshalb sich die Stöcke nicht mit „Uhu“ befestigen lassen.

Ich sage: „Ich glaube auch, einmal weil das Holz nass ist, und was könnte es noch sein?“ Paul zuckt mit den Schultern. Ich sage daraufhin: „Das Holz ist schwer, ne? Könnt ihr die Äste denn befestigen?“ Beide nicken. Ich frage nach, wie. „Mit Kleber.“ Ich sehe jedoch, dass die Äste trotz des vielen Klebers immer noch nicht halten. Dann mache ich folgenden Vorschlag: „Vielleicht könnt ihr die Äste auch von oben befestigen?“

Sie greift die Antworten der Kinder auf, bringt aber auch eigene Gedanken ein, z. B. dass die Äste zu schwer seien. Darüber hinaus bringt sie sich mit Ideen ein, z. B. einmal auszuprobieren, die Äste von oben zu befestigen.

Zu meiner Überraschung schmieren sie die Äste nun auch von oben mit Kleber ein. Ich schaue zu und frage dann, wie es klappt. Sie antworten „gut“. Ich frage Jakob, ob ich etwas ausprobieren kann. Ich hebe vorsichtig sein Bild hoch, so dass er sieht, dass die Äste noch nicht richtig befestigt sind. Paul guckt gespannt zu.

Die Idee der Pädagogin ist nicht auf Anhieb anknüpfungsfähig, da sie bereits andere Konzepte im Kopf hat als die Kinder. Während ihr klar ist, dass man ein anderes Material heranziehen muss, um die Äste „von oben“ zu befestigen, bestreichen die Kinder die Äste nun von der oberen Seite mit Kleber. Auch diese Erfahrung lässt die Pädagogin zunächst zu, bevor sie die Kinder zum Überprüfen anregt.

Ich frage Jakob, ob er eine weitere Idee hat, wie man die Zweige befestigen kann. Jetzt kommt Jakob auf die Idee, den Draht zu nehmen. Er macht sich ein Stück Draht mit der Zange ab, legt es über mehrere Äste und versucht, den Draht – wieder zu meiner Überraschung – mit Uhu festzukleben. Er merkt recht bald, dass das nicht klappt. Ich sage nun: „Hmm, was könnte

man denn machen, dass es hält?“ Jakob möchte es nun mit Tesa versuchen. Nachdem er einen Streifen geklebt hat und merkt, dass es klappt, schlage ich ihm vor, das Klebeband zu nehmen, da es stärker ist. Auch Paul klebt jetzt seine Äste mit Klebeband fest. Ich halte das Band, und die Kinder schneiden es ab. Die beiden Jungen merken schnell, dass es mit dem Klebeband viel besser klappt als mit dem Uhu. Ich bemerke, dass Paul einige Stellen ganz außer Acht lässt und frage ihn, ob ich auch mal ganz vorsichtig sein Bild heben kann, um zu schauen ob es jetzt hält. Er nickt und schaut gespannt zu. Er merkt, dass einige Stellen noch nicht befestigt sind und beklebt die Äste mit weiteren Streifen Klebeband.

Erst als Jakob und Paul erkennen, dass ein Bestreichen mit Kleber „von oben“ die Äste ebenfalls nicht am Papier befestigen wird, fordert die Pädagogin die Kinder durch ihre Frage dazu auf, andere Techniken auszuprobieren. Interessanterweise nimmt er nun den Draht, aber auch diesen möchte er mit Kleber befestigen. Erst als dieser Versuch scheitert, greifen sie auf ein Material zurück, mit dem sie tatsächlich die Äste befestigen können: Tesa-Film bzw. Klebeband.

Nachdem alle Äste mühevoll befestigt wurden, fragt mich Paul, ob ich sein Bild noch mal so hochhalten kann, um zu schauen, ob es jetzt hält. Ich frage ihn, ob er es nicht selber versuchen möchte, was er dann auch tut. Als er sieht, dass es hält, freut er sich riesig und macht ein kleines Tänzchen. Ich freue mich mit ihm.

Paul fordert nun von selbst die Unterstützung der Pädagogin zur Überprüfung der Standfestigkeit seiner geklebten Äste ein. Sie regt ihn an, die Technik, die sie ihm zuvor gezeigt hat, selbst anzuwenden. Seine Freude über das positive Ergebnis bringt er performativ zum Ausdruck.

Die Pädagogin lässt die Kinder zunächst ihre eigenen Erfahrungen machen. Ihr Handeln wird intentional, als sie das Vorhaben der Kinder erkennt: Sie wollen nasse Stöcke auf einem Blatt befestigen. Durch die Anregungen der Pädagogin, den Erfolg ihres Tuns zu überprüfen, und aufgrund ihrer Denkanstöße, andere Techniken auszuprobieren, erreichen die Kinder letztendlich ihr Ziel.

4.3.8 Der Pädagoge als Mitspieler/Mitgestalter

Die folgenden Beschreibungen und Interpretationen zeigen einen Typus pädagogischen Handelns auf, der sich durch das Mitspielen bzw. Mitgestalten auszeichnet. Situationen, in denen die pädagogische Fachkraft mitspielt, entstehen meist spontan. Die pädagogische Fachkraft nimmt entweder unaufgefordert an dem Geschehen teil, weil die Situation es anbietet und sie die Gelegenheit feinfühlig wahrnimmt, oder aber sie wird von den Kinder explizit dazu aufgefordert, mitzuspielen oder gemeinsam einer Tätigkeit nachzugehen. Dementsprechend konnten aus den Protokollen zwei Formen pädagogischen Mitmachens rekonstruiert werden: Das Mitspielen und gemeinsame Gestalten entweder durch einfühlsame Beteiligung und intuitives Verstehen oder auf der Grundlage verbaler Absprachen.

4.3.8.1 Gemeinsames Gestalten durch einfühlsame Beteiligung und intuitives Verstehen

In Situationen, in denen die pädagogische Fachkraft und das Kind durch einfühlsame Beteiligung und intuitives Verstehen etwas gemeinsam gestalten, bringen sich Kind und Erwachsener gleichermaßen ein. Beide sind involviert; sie greifen jeweils die Impulse des anderen auf und schaffen somit eine ausgewogene Balance der Beiträge. Die Kommunikation verläuft in solchen Fällen als wechselseitiger Prozess, ähnlich wie beim gemeinsamen Wippen. Man balanciert sich gegenseitig aus, die Ideen entstehen miteinander, werden aufgenommen und weitergeführt. Dabei geben beide Beteiligten wechselseitig Impulse. Dies kann als Einander-Verstehen im Medium des Konjunktiven charakterisiert werden. Hier entsteht intuitiv und selbstläufig eine Rahmenkongruenz, sie muss nicht erst erarbeitet werden. Beide – Erwachsener und Kind – haben Freude an der Situation und gehen im gemeinsamen Tun auf, weil sie sich in der Situation entfalten können. Es entsteht sozusagen ein gemeinsames Flow-Erleben, in das beide Partner eintauchen.

Max steht im Bachlauf und sammelt Stöcke. Seine Erzieherin schaut ihm kurz zu, greift den Impuls auf und beginnt ebenfalls, Stöcke zu sammeln. Max nimmt dies wahr und unterstützt ihr Tun mit einem: „Guck mal, so dicke brauchen wir.“ Sie nickt und sammelt weiter. Nachdem die beiden einen kleinen Vorrat angelegt haben, beginnen sie, einen Staudamm zu bauen. Dabei reden sie kaum. Ihre Handlungen sind aufeinander abgestimmt. Hier wird ein Stock hingelegt, da ein bisschen Lehm hineingedrückt. Beide wissen genau, was zu tun ist.

In dem ausgewählten Beispiel wird ein intuitives Verstehen zwischen einer Erzieherin und einem Kind sichtbar. Von außen wirken die beiden wie ein eingespieltes Team. Jeder trägt seinen Teil dazu bei, dass etwas Gemeinsames entsteht. Im Prozess selbst geht es dabei ebenso um das Bauen eines Staudamms wie auch um die gemeinsam geteilte Erfahrung, die Gemeinschaft herstellt. Der Junge bringt dies durch das „Wir“ in seiner Aussage zum Ausdruck. Das Kind und die Erzieherin gehen über die gemeinsame Tätigkeit in Resonanz, erfahren sich als miteinander verbunden. Ein weiteres Grundelement dieser gemeinsam geteilten Erfahrungen ist die *Spontaneität* der Situation, wie auch das folgende Beispiel zeigt:

Julien und ich sitzen am Bachlauf. Julien hat einen Stein in der Hand. Eher zufällig als bewusst gesteuert erzeugt er ein Geräusch, indem er ihn auf den Boden schlägt. Ich nehme mir ebenfalls einen Stein, um auf sein Geräusch zu antworten. Er lächelt und es ergibt sich daraus ein Spiel, indem wir mit den Steinen auf den Boden klopfen. Dabei greife ich Juliens Rhythmus auf. Wir variieren mit dem Tempo und der Intensität. Wir lächeln uns an. Nach einer Weile wirft Julien den Stein weg und ergreift einen Ast, an dem er zieht.

Das gemeinsame Spiel entsteht aus der Situation heraus, es ist nicht zielgerichtet, nicht intentional. Es entsteht eine Idee, die aufgegriffen wird, aber auch jederzeit wieder über Bord geworfen werden kann. Das Spiel ist selbstläufig und selbstbestimmt, nicht vorab durch Regeln geordnet, sondern sich im Prozess des Spielens selbst erst ordnend und Gestalt annehmend. Das gemeinsame Handeln entwickelt sich im Fluss und wird in jedem Moment von den beiden Teilnehmern neu bestimmt. Dabei verläuft die Kommunikation vorwiegend intuitiv und nonverbal. Das Kind und die Pädagogin gehen über die gemeinsame Tätigkeit in Resonanz, sie validieren einander kontinuierlich, sodass im Miteinander etwas Gemeinsames Drittes entsteht.

Dies wird auch bei folgendem Beispiel deutlich:

Die zweijährige Katharina möchte auf einem umgefallenen Baumstamm balancieren. Da der Baumstamm im Verhältnis zu ihrer Körpergröße sehr hoch ist, biete ich ihr, ohne darüber nachzudenken, meine Hand an, die sie sofort ergreift. Sie läuft nun einige Male den Baumstamm auf und ab, Hand in Hand mit mir. Später geht es in ein Springen hinüber. Immer, wenn Katharina am Ende des Baumstamms anlangt, fordert sie auch meine zweite Hand

ein, indem sie mir ihre beiden Hände hinhält. Ich stelle mich vor sie und sobald sie meine beiden Hände hält, springt sie vom Baumstamm herunter. Dann klettert sie alleine wieder hoch, greift erneut nach meiner Hand und springt wieder herunter. All dies geschieht ohne Worte. Wir wiederholen dies viele Male. Die Freude ist bei jedem Sprung groß.

Die Pädagogin bietet dem Kind ihre Hand an und vermittelt dadurch Halt und Sicherheit. Dies wird von dem Kind wie selbstverständlich angenommen. Darüber hinaus dokumentiert sich in der Szene eine gemeinsam geteilte Erfahrung zwischen Kind und Pädagogin, wobei sich ein Spiel entwickelt, das immer wieder in derselben Abfolge wiederholt wird. Dabei hat jeder seinen Part: Das Kind bestimmt das Tempo und die Bewegungsabfolge – hochsteigen, balancieren und herunterspringen. Die Rolle der Pädagogin besteht darin, im richtigen Moment die Hand anzubieten oder kurz vor dem Sprung sich vor das Kind zu stellen und beide Hände zur Verfügung zu stellen. Die beiden spielen sich in einen gemeinsamen Rhythmus hinein, den beide wie selbstverständlich einhalten.

In diesen Beispielen gelingt es, zwischen der Pädagogin und einem Kind intuitiv und selbstläufig Interaktionen herzustellen, die von Wechselseitigkeit und Responsivität geprägt sind. Die Herstellung einer gemeinsamen Rahmung entstand in diesen Beispielen auf der Grundlage gemeinsam geteilter Erfahrungen. Alle Beteiligten scheinen intuitiv zu wissen, was zu tun ist, um das Spiel aufrechtzuerhalten. Es sind keine Absprachen notwendig – wahrscheinlich würden diese das Spiel eher zerstören.

4.3.8.2 Gemeinsames Gestalten durch verbale Absprachen

Folgende Beispiele weisen zwar Homologien und Ähnlichkeiten zu den zuvor genannten Beispielen auf, da es auch dort um die Entstehung eines spontanen gemeinsamen Spiels bzw. um das gemeinsame Schaffen geht, lassen aber auch wesentliche Unterschiede in der Art und Weise erkennen, *wie* diese gemeinsam geteilten Erfahrungen entstehen. Hier spielt im Gegensatz zu den vorherigen Beispielen die Kommunikation auf der verbalen Ebene eine bedeutsame Rolle, um gemeinsam ins Tun zu kommen bzw. das Spiel gemeinsam zu spielen.

In den nächsten beiden Beispielen werden die Pädagogen von den Kindern aktiv dazu aufgefordert, „mitzumachen“.

Es ist Spielzeit im Glashaus. Drei Jungen sehen ein Katapult in einem Buch über Römer und fragen ihre Erzieherin, Susanne, ob sie mit ihnen ein Katapult baut. Die Erzieherin ist sich nicht ganz sicher, ob sie das kann, ist aber bereit, auf den Wunsch der Kinder einzugehen und es auszuprobieren. Sie gehen an den Werkstisch und nutzen die Abbildung des Katapults aus dem Römerbuch als eine Art Bauplan. Alle beteiligen sich und bringen sich ein. Der Erzieherin wird die Expertenrolle zugeschrieben, sie wird von einem Kind gefragt, ob es schon die Räder sägen soll. Als sie bestätigt, wird sie gefragt, ob Korken dafür gut seien. Von einem anderen Kind wird sie gefragt, ob es immer die Materialien beschaffen kann, auch dies wird von ihr bestätigt. Die Erzieherin werkt auch selbst aktiv mit und wirkt dabei hoch konzentriert. Sie sägt, schlägt Nägel ein und spannt ein Gummi zwischen zwei Hölzer. Immer wieder wird gemeinsam überlegt, wie es weitergehen könnte, wie auch die folgende Szene zeigt:

Der untere Teil der Halterung steht und das Gummi ist gespannt. Nun überlegen die Kinder gemeinsam mit ihrer Erzieherin, wie es weitergehen könnte. Tim nimmt ein Stück Holz, das den Wurfarm des Katapults repräsentieren soll, hält es an die Stelle, an der es festgenagelt werden müsste und führt die Bewegung des Schleuderns aus. Dabei sagt er: „Denn das soll dann so werden.“ Die Erzieherin greift seinen Plan auf: „Ja, das muss man jetzt da irgendwie so draufspannen.“ Sie nimmt das Stück Holz, hält es an die Stelle, an der es festgemacht werden müsste, und scheint darüber nachzudenken, wie sie dies geschickt umsetzen können. Tim möchte nun aber einen anderen Handlungsschritt vorziehen. Er zeigt auf ein Stück Holz und meint: „Das da muss da drauf.“ Er möchte zunächst die zwei Halterungen durch eine Querstrebe am oberen Ende verbinden, bevor es an den Wurfarm geht. Tim erklärt auch, warum erst noch ein Stück Holz quer angebaut werden muss: „Dann knallt das [gemeint ist der Wurfarm; M.A.] gegen die Latte.“ Die Erzieherin fragt sich, ob die Latte wirklich notwendig ist: „Muss das denn da noch drauf?“ Finn antwortet mit einem klaren: „Ja“. Die Latte ist aus seiner Sicht zum Schleudern notwendig, erst wenn diese befestigt ist, kann der Wurfarm gebaut werden. Die Erzieherin äußert ihre Bedenken: „Ich glaube nicht, dass das funktioniert.“ Tim und Julius sagen einstimmig: „Doch!“ Die Erzieherin

ist einverstanden, diesen Schritt als Nächstes zu gehen: „Okay, wenn ihr so überzeugt seid, probieren wir es aus.“

Wie in dem Beispiel des gemeinsamen Staudammbauens, gibt es auch hier ein gemeinsames Ziel: Es soll ein Katapult entstehen. Die Erzieherin wird diesmal jedoch explizit von den Kindern gefragt, ob sie das Katapult mit ihnen baut, und geht auf den Wunsch der Kinder ein. Im Unterschied zu dem Staudammbeispiel vollzieht sich der gemeinsame Schaffensprozess jedoch nicht selbstläufig, sondern auf der Grundlage verbaler Absprachen. Es wird ausgehandelt, welche Schritte vorzunehmen sind. Dabei äußern die Kinder zwar ihre Ideen, welche die Erzieherin aufgreift und mit ihnen gemeinsam umsetzt, auffällig im Vergleich zum Staudammbeispiel ist jedoch, dass es letztlich die Erzieherin ist, die über die Handlungsschritte entscheiden darf. Dies wird darin deutlich, dass sie von den Kindern gefragt wird, ob diese bestimmte Tätigkeiten ausführen können. Auch wenn sie Ideen äußern, fordern sie die Bestätigung der Erzieherin ein. Die Erzieherin kommt ihrer Rolle nach und bestätigt somit, dass sie letztlich über das Vorgehen entscheidet, auch wenn sie den Ideen der Kinder durchaus viel Raum lässt, sogar wenn sie einer Idee kritisch gegenübersteht: *„Ich glaube nicht, dass das funktioniert. (...) Okay, wenn ihr so überzeugt seid, probieren wir es aus.“* Im Unterschied zu dem Staudammbeispiel sind die Kinder in dieser Situation auf die Unterstützung ihrer Erzieherin angewiesen. Ein Katapult zu bauen, ist keine einfache Angelegenheit, es übersteigt den bisherigen Erfahrungshorizont der Kinder. Vielleicht liegt es daran, dass die Kinder gewissermaßen eine „Anleitung“ ihrer Erzieherin einfordern, was sowohl in ihren Aussagen als auch in ihren Körperhaltungen deutlich wird – sie warten immer geduldig am Werkstisch und beginnen erst dann, wenn die Erzieherin ihnen ein Zeichen gibt, z. B.: *„Du kannst schon mal mit den Rädern beginnen, Julius.“* Vielleicht spürt die Erzieherin, dass eine gewisse „Führung“ benötigt wird, um das gemeinsame Vorhaben zu erreichen. Diese Vermutung wird gestützt durch die Selbstverständlichkeit, mit der sie ihre Rolle ausführt. In diesem Beispiel dokumentiert sich, dass es auch Situationen gibt, in denen Kinder explizit einen Handlungs- und Orientierungsrahmen vom Erwachsenen einfordern. Ähnlich wie im Maulwurf-Beispiel orientiert sich die pädagogische Fachkraft zwar grundsätzlich am kindlichen Rahmen, schließlich geht sie auf den Wunsch der Kinder ein, mit ihnen gemeinsam ein Katapult zu bauen, in der Situa-

tion des Katapultbauens selbst orientieren sich jedoch die Kinder an den Handlungen und Aussagen ihrer Erzieherin.

Als Pendant zu diesem Beispiel soll als Nächstes eine Situation vorgestellt werden, in dem die Lenkung sehr stark in die Hände des Kindes gelegt wird. Absprachen spielen hier eine ebenso wichtige Rolle wie in dem vorherigen Beispiel. Der Unterschied ist jedoch, dass diesmal dem Kind die Expertenrolle zugewiesen wird und die Pädagogin sich sehr stark an dem vom Kind vorgegebenen Rahmen orientiert:

Die Spielzeit nach der Mittagspause hat gerade begonnen. Als ich durch die Lernwerkstatt gehe, um mir einen Überblick zu verschaffen, was wo geschieht und ob alle benötigten Materialien bereitliegen, fragt mich Jan nach einem Stift. Er steht an der Schreibmaschine und tippt. Ich bringe ihm einen Grafitstift und gehe weiter. Kurz darauf fordert er mich auf: „Komm mal.“ Ich gehe hin und schaue ihm zu, wie er ein Blatt in die Schreibmaschine zieht, auf das er einen Zug gemalt hat. Jan tippt weiter auf der Schreibmaschine und fragt mich: „Du bist der Zugführer, gut?“ Ich sage: „Okay, was muss ich denn machen?“ Jan erklärt nun: „Um 1 Uhr musst du mit dem Auto zum Bahnhof losfahren. Dann bist du um 2 Uhr am Bahnhof.“ Ich frage: „Und wann fährt dann der Zug?“ Jan: „Um 6 Uhr fährst du los. Und um 1 Uhr bist du dann wieder zu Hause.“ Ich antworte mit einem: „Okay. Und was muss ich als Zugführerin machen?“ Jan erklärt: „Du musst immer so was schreiben.“ Während er das sagt, gibt er mir ein Blatt. Ich schreibe die Uhrzeiten auf, die er mir zuvor mitgeteilt hat. Dabei schaut er mir zu. Dann fügt er hinzu: „Und dahinter musst du ein schönes Bild malen.“

Auch hier fällt im Unterschied zu den Beobachtungen in Kapitel 4.3.8.1 auf, dass die Pädagogin nicht sanft in das Spiel hineingleitet, sondern vom Kind zum Mitspielen aufgefordert wird. Sie macht zwar spontan mit, ist bereit, in das Spiel einzusteigen; im Unterschied zu den ersten Beispielen entsteht das gemeinsame Spiel jedoch nicht intuitiv, nicht im Fluss, sondern vielmehr auf der Grundlage von kommunikativen Absprachen. Es findet ein Verständigungsprozess statt. Eine Rahmenkongruenz wird also in der Situation gemeinsam erarbeitet. Die Pädagogin schreibt dem Kind die Expertenrolle zu, in dem sie es fragt, wie sie ihre Rolle als Zugführerin auszuführen hat. Das Kind nimmt die Rolle an, gibt Anweisungen

und begibt sich somit quasi auf eine Meta-Ebene im Spiel. Das gemeinsame Spiel ist dadurch stark vom Kind gelenkt, die Pädagogin bringt keine eigenen Ideen ein, um ihre Rolle als Zugführerin zu spielen, sondern lässt das Kind bestimmen, was sie tun soll. Darin dokumentiert sich eine starke Anpassung an den kindlichen Orientierungsrahmen.

Nach einer Weile wendet das Kind jedoch das Spiel und ändert das Spielgeschehen, indem es die Rollen neu definiert. Damit trägt es dazu bei, dass beide es im weiteren Verlauf schaffen, sich aufeinander einzuspielen:

Während ich das Bild male, geht Jan wieder an die Schreibmaschine und tippt. Plötzlich kommt er zurück an den Tisch und sagt, sehr deutlich artikulierend: „Sag mal Zug.“ Dabei zieht er das U merklich in die Länge. Ich spreche ihm nach und lege die Betonung wie er auf das U. Als Nächstes sagt er: „Ei-sen-bahn.“ Dabei betont er die einzelnen Silben. Ich spreche das Wort mit der gleichen Betonung nach. Dann sagt er: „Dampf-ei-sen-bahn.“ Auch dieses Wort spreche ich ihm deutlich artikuliert nach. Die Situation erinnert mich an einen Sprach- oder Schuleingangstest, und ich vermute, dass Jan solch einem Test vor Kurzem ausgesetzt war. Jan scheint mit mir zufrieden zu sein und verkündet: „Okay, du kannst jetzt nach Hause gehen. Du hast den Test bestanden.“ Ich lächle ihn an. Er setzt sich an den Tisch und malt ein Flugzeug. Als er fertig ist, überreicht er mir das Bild und sagt: „Weil du den Test bestanden hast, kannst du nach Spanien fliegen. Du kannst 1.000 Jahre bleiben. Wenn du was vergessen hast, musst du noch mal zurück. Du brauchst aber nur deinen Namen zu sagen. Du musst nichts bezahlen. Gut?“ Ich bin überrascht, dass ich etwas gewinne, und frage ihn: „Echt?“ Als er nickt, sage ich: „Das ist ja super! Danke.“ Jan lächelt mich an, setzt sich wieder an den Tisch und malt ein Haus. Dazu erklärt er: „Und das ist dein Haus, für dich ganz allein. Wenn du willst, kannst du deinen Papa mitnehmen. Da oben ist ein Schwimmbad. Und eine Treppe. Und es gibt auch eine Rutsche vom Schwimmbad. Gut?“ Wieder freue ich mich, und darüber freut sich Jan.

Es scheint, als würde das Kind sich durch das Spiel – der Erwachsene ist der Zugführer, dem gesagt wird, was zu tun ist – an eine reale Situation erinnern. Seine Assoziation führt im weiteren Spielverlauf zu einer Neuverteilung der Rollen: Es

wechselt seine Rolle und nimmt die aktive Rolle eines Prüfers ein – die seiner vorherigen Rolle auf der Meta-Ebene zwar sehr ähnelt, es aber aus der Rolle des Spielleiters, der Regie führt, herausholt und zu einem Mitspieler im Rollenspiel macht. Der Pädagogin weist Jan nun die Rolle des Prüflings zu. Dies passt insofern, da sie es war, die am Anfang des Spiels Anweisungen und eine gewisse Führung einfordert. Nun gehört es zu ihrer Rolle, Anweisungen zu befolgen: Als Prüfling muss sie Wörter nachsprechen, ein Bild malen, wird bewertet und belohnt. Die neue Rollenzuschreibung führt dazu, dass sich aus einem holprigen Spielanfang, der viele Absprachen notwendig macht, ein rundes Rollenspiel entwickelt, in dem beide Beteiligten ihrer Rolle intuitiv gerecht werden können.

5 Praktiken einer Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur

Ausgehend von der Typenbildung pädagogischer Handlungsweisen, sollen in diesem Kapitel am Beispiel der Lernwerkstatt Natur allgemeine Praktiken einer Didaktik der frühen Kindheit herausgearbeitet werden, die dazu beitragen können, im pädagogischen Bezug zwischen Fachkräften und Kindern geteilte Orientierungsmuster herzustellen, in dem Interaktions- und Spielprozesse in responsiver Bezugnahme aufeinander initiiert und aufrechterhalten werden.

Dabei werden aus den zuvor empirisch erarbeiteten pädagogischen Handlungsweisen didaktische Praktiken abgeleitet und in einen theoretischen Rahmen eingebettet. Die pädagogischen Praktiken werden verschiedenen Typen zugeordnet:

- Praktiken einer professionellen Beziehungsgestaltung,
- Praktiken des Beobachtens, Interpretierens und Dokumentierens,
- Praktiken der Bereitstellung und Sicherung von Raum, Zeit und Material,
- Praktiken zur Unterstützung und Aufrechterhaltung von Gleichaltrigen-Interaktionen,
- Praktiken des Einbringens der eigenen Persönlichkeit und
- Praktiken der Initiierung von Gesprächsanlässen.

Die Grundhaltung der Pädagogen in der Lernwerkstatt Natur war geprägt von wahrnehmendem Beobachten. Wahrnehmendes Beobachten erfordert die volle Aufmerksamkeit für den gegenwärtigen Moment. Sie verhilft dazu, sich voll und ganz auf eine Situation einzulassen, sei es für wenige Minuten oder gar für eine volle Stunde. Geprägt ist es vom Bemühen, die Beziehungen und Ereignisse zu verstehen, die sich der Wahrnehmung erschließen. Diese Aufmerksamkeit, die den Kindern durch das wahrnehmende Beobachten zuteilwird, ist gleichzeitig eine Form der Teilnahme, des Involvements (siehe hierzu Kapitel 5.1), aber eben auch ein Ausdruck von Wertschätzung. Wertschätzung erwächst „aus einer positiven erzieherischen Grundeinstellung, die das Kind bzw. den Jugendlichen als Person und Partner voll ernst nimmt, auch und gerade in seiner jeweiligen emotionalen Befindlichkeit“ (Köck & Ott 2002, S. 801). Werden Kinder wahrnehmend beobachtet, so spüren sie ganz konkret das Interesse, das ihrem Tun und Handeln, aber auch ihrer ganzen Person entgegengebracht wird (vgl. hierzu Kapitel 4.3.1.1),

dies könnte dazu beitragen sich wertgeschätzt zu fühlen. „Sich selbst als jemand wahrzunehmen, der wertgeschätzt wird, bedeutet, zu erleben, dass man eine positive Veränderung im Erlebnisfeld des anderen bewirkt“ (Rogers 2009, S. 40).

Wertschätzung kann daher als eine „Kultur der Begegnung“ bezeichnet werden (Mettler v. Meibom 2008, S. 72).

Nentwig-Gesemann et al. weisen in ihrer Expertise zum Thema „Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ beziehend auf die Bindungsforschung ebenfalls darauf hin, dass „im Zentrum frühpädagogischen Handelns eine professionelle Interaktions- und Beziehungsgestaltung“ steht (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 16). Dabei wird davon ausgegangen, dass Haltungen „die Grundlage für die Gestaltung von Praxis und Beziehungen“ darstellen (ebd., S. 10). Zudem dokumentierten sich „Haltungen im Sinne von (expliziten und impliziten) handlungsleitenden Orientierungen, die sowohl biografisch-individueller, als auch kollektiv-milieuspezifischer Prägung sein können, (...) in konkreten Interaktionssituationen“ (ebd.). In dieser Arbeit konnte zum einen durch das konkrete Herausarbeiten pädagogischer Handlungsweisen in Interaktionssituationen eine bestimmte pädagogische Haltung sichtbar gemacht werden. Darüber hinaus wurden aber auch Aspekte sichtbar, die eine professionelle Beziehungsqualität auszeichnen (siehe hierzu weiter unten).

Es ist unbestritten, dass es zu den wichtigsten Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft gehört, eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind aufzubauen, die dem Kind Sicherheit bietet. Nur wenn solche Beziehungen entstehen, können sich kindliche Bildungsprozesse vollziehen, da Kinder zu allererst die Gewissheit brauchen, dass für ihre Grundbedürfnisse gesorgt ist, und dazu gehört vor allem auch die emotionale Nähe zu einer Bezugsperson (vgl. exemplarisch Tietze & Viernickel 2003; Nentwig-Gesemann et al. 2011). Obwohl die Relevanz der Beziehungsgestaltung für die pädagogische Arbeit mit Kindern sehr wohl bekannt ist und auch fast überall benannt wird, so gibt es dennoch nur wenige Beschreibungen dafür was diese pädagogischen Beziehungen eigentlich ausmachen. Zwar tauchen in diesem Zusammenhang immer wieder zentrale Begriffe auf, beispielsweise „Wertschätzung“ oder „Respekt“ (vgl. exemplarisch Tietze & Viernickel 2003, S. 141 ff.; Neuß & Westerholt 2010, S. 210), die eine bestimmte Qualität von Beziehungen beschreiben sollen. Darüber hinaus gibt es jedoch vor allem für die Elementarpädagogik wenige Anhaltspunkte dafür, wie pädagogische Fachkräfte

konkret professionell Beziehungen gestalten können. Dies spiegeln auch die Bildungspläne wider (für einen Überblick siehe Remsperger 2011).

Einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung professioneller Beziehungsgestaltung hat die Bindungsforschung geleistet, indem sie Merkmale herausgearbeitet hat, die zu einer beziehungs- und entwicklungsförderlichen Interaktion beitragen. Diese wurden von Airsworth in Anlehnung an Bowlby (1975) mit dem Konstrukt der „Feinfühligkeit“ operationalisiert (vgl. Airsworth et al. 1978). Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass das Konstrukt der Feinfühligkeit nicht nur für den Krippenbereich, sondern auch für die Arbeit mit drei- bis sechsjährigen Kindern eine wichtige Rolle spielt (vgl. Remsperger 2011). Während grundsätzlich Konsens darüber besteht, dass „wechselseitige Interaktionen und von Feinfühligkeit geprägte Beziehungen wesentliche Qualitätsaspekte in der Frühpädagogik darstellen“ (ebd., S. 68; Nentwig-Gesemann et al. 2011), so fehlt dennoch eine differenzierte Beschreibung dessen, was Beziehungsgestaltung und Interaktionsqualität ausmacht (vgl. Remsperger 2011, S. 71). An diesem Punkt setzt Remsperger mit ihrer Studie an und arbeitet detailliert heraus, was ein feinfühliges bzw. sensitiv-responsives pädagogisches Verhalten ausmacht und wie sich dieses auf den Wechselwirkungsprozess in Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern auswirkt (vgl. Remsperger 2011).

Remsperger ist dabei der Frage nachgegangen, wie sich feinfühliges Verhalten in der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern zeigen kann. Dabei entwickelte sie in Anlehnung an van de Boom (1994) und Isabella (1993) den Begriff der „sensitiven Responsivität“ (Remsperger 2011). „Responsivität“ fokussiert dabei „das Antworten und Reagieren“ (ebd., S. 125), während der Begriff der „Sensitivität“ „demgegenüber eher einen qualitativen Faktor“ (ebd., S. 125) und das „Wie des Antwortens“ (ebd., S. 125) darstellt. „Die Betonung des Begriffs der ‚Sensitivität‘ liegt damit klar auf der Angemessenheit bzw. der Feinfühligkeit des Antwortverhaltens“ (ebd., S. 125). Um im pädagogischen Alltag mit sensitiver Responsivität auf die Kinder zu reagieren, muss die pädagogische Fachkraft:

„1. Die Signale des Kindes bemerken und 2. sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten“ (ebd., S. 125).

„Es zeigte sich, dass (...) ein hohes Interesse, ein konstantes Eingehen auf Kinder, ein gut verständliches Handeln und Sprechen, ein engagiertes Interaktionsverhalten, sowie

ein fortwährender Blickkontakt mit Kindern zu den charakteristischen Merkmalen von Interaktionen gehören, die durch ein überwiegend feinfühliges Verhalten der Fachkräfte geprägt sind“ (ebd., S. 279).

Auch das Projekt „GInA“ – Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag – hat zum Ziel, Merkmale zu erkennen, die sich in Alltagsinteraktionen als bedeutsam erweisen, um der Frage nachzugehen, „ob und wie diese Beziehungsqualität in Interaktionen vermittelt und – vice versa – wie sie über bewusst gestaltete Interaktionsgelegenheiten im pädagogischen Alltag befördert werden kann“ (Weltzien 2013b, S. 64). Eine sehr interessante Frage lautet dabei, „ob es möglich ist, Merkmale zu erkennen, die eine beobachtete Interaktion zu einem wertvollen Moment machen“ (ebd., S. 64).

Die vorliegende Arbeit leistet ebenfalls einen wichtigen Beitrag dazu, pädagogische Interaktionen in den Blick zu nehmen. Durch die detaillierte Beschreibung verschiedener pädagogischer Handlungsweisen, die der Aufrechterhaltung von Interaktionsprozessen zwischen Kindern und Pädagogen dienen, konnte aufgezeigt werden, dass pädagogische Interaktionen nicht nur aus sprachlichen Diskursen bestehen.

Im Folgenden werden daraus abgeleitet (verbale wie nonverbale) Praktiken für eine Didaktik der frühen Kindheit herausgearbeitet sowie Aspekte einer professionellen Interaktions- und Beziehungsgestaltung beschrieben.

5.1 Praktiken einer professionellen Beziehungsgestaltung

„Jede Didaktik spiegelt eine pädagogische Grundhaltung wider“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 168).

Didaktische Praktiken können also nicht losgelöst von pädagogischen Haltungen, die sich in handlungsleitenden Orientierungen widerspiegeln, gedacht werden. Die in dieser Arbeit skizzierte pädagogische Haltung zeichnet einen pädagogischen Basistyp aus, der an der Gestaltung gemeinsam geteilter Erfahrungen interessiert ist. Die Muster gemeinsam geteilter Erfahrungen wurden in Kapitel 4.3 mit dem Fokus auf didaktische Praktiken beschrieben. Es wurde exemplarisch aufgezeigt, wie es durch verschiedene pädagogische Handlungsweisen gelingen kann, sowohl auf einer kommunikativ-expliziten als auch auf einer handlungspraktisch-impliziten Ebene an die Erfahrungen, Interessen und Tätigkeiten der Kinder anzuknüpfen.

„Indem Erwachsene ihr [pädagogisches; M.A.] Handeln an den Kindern orientieren, geben sie ihnen hohe Bedeutung im Rahmen der gemeinsamen Beziehung“ (ebd., S. 169).

Im Fokus einer partizipatorischen Didaktik stehen die Interessen, Tätigkeiten und Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder. Es geht darum, die Stimme der Kinder zu hören, ihre Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und diesen Raum im pädagogischen Alltag zu geben. Teilnahme, Resonanz und Verständigung sind die Grundlage einer solchen Didaktik (vgl. ebd.; Rinaldi 2001).

Die genannten Begriffe sind eng miteinander verwoben und deshalb nicht trennscharf, weisen aber dennoch auf unterschiedliche Aspekte pädagogischen Verhaltens hin. Die rekonstruktiven Analysen in dieser Studie tragen dazu bei, diese Begriffe zu konkretisieren und in Teilen weiter auszudifferenzieren.

5.1.1 Teilnehmen und Involviertsein

Eine intensive Teilnahme am pädagogischen Geschehen ist die Voraussetzung dafür, dass eine gemeinsam geteilte Situation geschaffen werden kann:

„Teilnahme ist auch Beteiligung der Erwachsenen an der Situation des Kindes. Sie ist Grundlage gemeinsam geteilter Erfahrung. Teilnehmen heißt nicht nur, dabei zu sein, wenn ein Kind eine Erfahrung macht, sondern darüber hinaus eine eigene Erfahrung mit dieser Situation zu machen, die man mit der Erfahrung des Kindes in Verbindung setzen, vergleichen und gegebenenfalls teilen kann“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 168).

Schäfers Beschreibung zeigt, dass es bei dem Begriff „Teilnahme“ um weit mehr geht als um die reine körperliche Anwesenheit. Es geht darum, sich durch intensive Teilnahme in einen Prozess zu begeben. Diese Teilnahme äußert sich beispielsweise durch interessiertem Dabeisein oder aber auch durch den Versuch, nachzuvollziehen, um welche Erfahrungen es sich handeln könnte (siehe Kapitel 4.3.1.1). Sich zu beteiligen, bedeutet, sowohl körperlich als auch geistig mitzugehen. Körperlich mitzugehen, bedeutet, den Kindern beispielsweise in den Bach oder ins Dickicht zu folgen und das Geschehen nicht aus der Distanz heraus zu verfolgen. Geistig mitzugehen, bedeutet, sich innerlich zu beteiligen, nachzuvollziehen, welche Erfahrung die Kinder machen (vgl. Kapitel 4.3.1.3), sich vorzustellen, was für die Kinder von Bedeutung sein könnte. Geistige Beteiligung bedeutet auch, „eine eigene Erfahrung“ zu machen und in Resonanz zu gehen.

Die rekonstruktiven Analysen dieser Arbeit zeigen, dass Teilnahme innere Beteiligung sein kann, wie sie vor allem im Handlungstyp „der Pädagoge als stiller Teilnehmer“ deutlich wurde (vgl. Kapitel 4.3.1); sie kann als emotionale Teilnahme verstanden werden (vgl. Kapitel 4.3.6); und sie kann auch als aktive Teilnahme vollzogen werden, beispielsweise als anregender Gesprächspartner (Kapitel 4.3.7), als Mitspieler (4.3.8) oder als Modellgeber für mimetisch-performative Lernprozesse (Kapitel 4.3.5).

In diesem Sinne kann Teilnahme auch als Involvement bezeichnet werden.

Remsperger definiert Involvement als „starke innere Beteiligung und das Sich-Einlassen der Bezugsperson während der Interaktion mit den Kindern“ (Remsperger 2011, S. 114). Angelehnt an die „Caregiver Interaction Scale“ von Arnett (1989) und die fünfstufige „Adult Involvement Scale“ (Howes & Hamilton 1992, S. 862) sowie auf Basis eigener Überlegungen hat Remsperger Involvement folgenderweise operationalisiert:

- „Starkes Interesse am Kind, seinen Aktivitäten und Äußerungen;
- eigene Freude und Begeisterung über kindliche Aktivitäten und Fortschritte zum Ausdruck bringen;
- hohes Engagement, die Interaktion aufrechtzuerhalten;
- Sprache: prompte Reaktionen, nachfragen, spiegeln, loben, aktives Zugehen auf das Kind, mit eigenen Beiträgen, Ausdrucksstärke und Ideenreichtum zu neuen Ideen und Gedanken anregen, lang anhaltende Gespräche führen;
- Stimme: wertschätzend, begeistert, enthusiastisch;
- Gesicht: interessierter, engagierter, offener, an die Stimmungen und Äußerungen des Kindes angepasster Blick;
- Körper: interessierte, engagierte, offene, zugewandte und an die Stimmungen und Äußerungen des Kindes angepasste Körperhaltung (aufrichten, freuen, kein statisches Verharren)“ (Remsperger 2011, S. 139, Herv. weggel.).

Einige der genannten Merkmale tauchen auch in der Typisierung der vorliegenden Arbeit auf, z. B. das „Loben“ (Kapitel 4.3.6.4) oder das „Spiegeln“ (Kapitel 4.3.6.2). Andere Merkmale beziehen sich auf gleiche Phänomene, die in dieser

Arbeit ebenfalls herausgearbeitet wurden, jedoch etwas anders benannt bzw. weiter ausdifferenziert wurden. Beispielsweise ist eine der Hauptfragen dieser Arbeit, wie die pädagogische Fachkraft dazu beitragen kann, Interaktionen aufrechtzuerhalten. Das Merkmal „Interaktion aufrechterhalten“ taucht demnach bei den unterschiedlichen Typen pädagogischer Handlungsweisen auf. Das „Nachfragen“ und „aktive Zugehen auf das Kind mit eigenen Beiträgen“ gehört in diesem Fall zum Typ „Der Pädagoge als anregender Gesprächspartner“. Grundsätzlich liegt der Fokus dieser Arbeit darauf, herauszuarbeiten, wie es zu lang anhaltenden Interaktionen kommt, z. B. durch das Thematisieren des Erlebten, durch Ausstellungen, durch Impulse der Pädagogen in Form von Fragen, Materialien oder Bildern etc. In den konkreten Ausführungen und Beispielen lassen sich deutliche Übereinstimmungen zu den Ergebnissen aus Remspersgers Studie finden.

Ob alle Beteiligten mit hohem Engagement involviert sind oder nicht, hängt nicht zuletzt davon ab, ob es den Beteiligten gelingt, einen gemeinsamen Bezugspunkt zu finden, wie die vorliegende Arbeit aufzeigen konnte. Das Kind und die pädagogische Fachkraft müssen ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf eine Sache richten, die für beide von Interesse ist (vgl. Bruner & Haste 1987; Tomasello 2002). „Bildung und Erziehung sind immer auf ein ‚Drittes‘ – auf Themen/Gegenstände/Inhalte – bezogen“ (Liegle 2010, S. 20). Wenn die pädagogische Fachkraft meint, dieses „Dritte“ gefunden zu haben, kann es zu einer gemeinsam geteilten Erfahrung kommen, in die sich beide – Kind wie Pädagoge – gleichermaßen einbringen können.

Auf das Beispiel der Lernwerkstatt bezogen, interessieren sich die Kinder beispielsweise für die Höhle, und indem die pädagogische Fachkraft ebenfalls Interesse an der Höhle und an den Gedanken der Kinder zeigt, schafft sie eine Grundlage für etwas Gemeinsames. Sie wird zur Gesprächspartnerin, die die Ideen und Fragen der Kinder aufgreift und zusammenhält. Darüber entsteht eine Beziehung zwischen den Kindern und ihr. Im Mittelpunkt der Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft steht immer eine Sache, ein Interesse oder ein Thema, über das der Kontakt zustande kommt.

Ruth Cohns Theorie der Themenzentrierten Interaktion geht davon aus, dass sich der Verbindungsanker „Beziehung“ als umso haltbarer erweist, je höher das Interesse am gemeinsamen Thema ist (vgl. Langmaack 2001). Zu einem responsiven

Verhalten gehört daher auch das Erkennen der Interessen und Motivationen der Kinder (vgl. Remsperger 2011). Das Auffinden gemeinsamer Interessen trägt also ebenfalls dazu bei, dass eine Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen aufgebaut werden kann.

Teilnahme bzw. Involvement stellt gleichzeitig die Voraussetzung für weitere pädagogische Verhaltensweisen dar, unter anderem, um empathisch reagieren zu können, aber auch, um sich einzulassen und sich mit dem Kind in Resonanz zu begeben.

5.1.2 Empathisch reagieren

„Empathie bezeichnet die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Differenzierung affektiver Zustände anderer Personen, zur Perspektiven- und Rollenübernahme sowie eine entsprechende emotionale Antwortbereitschaft. Empathie ist daher nicht mit einem bloßen Mitgefühl gleichzusetzen, weil sie sich zusätzlich noch auf die kognitiven Voraussetzungen von Mitgefühl bezieht und somit eine grundlegende Voraussetzung für prosoziales Verhalten darstellt. Im Rahmen des symbolischen Interaktionismus spielt Empathie eine zentrale Rolle zur Aufrechterhaltung von Kommunikationsprozessen und Freundschaftsbeziehungen“ (Tenorth & Tippelt 2007, S. 181).

Nentwig-Gesemann et al. (2011) benennen in ihrer Expertise zur professionellen Haltung von pädagogischen Fachkräften Empathie als eine Kernkompetenz:

„Empathisch zu sein, bedeutet, dass eine Fachkraft in der Lage dazu ist,
(a) die Perspektive des Kindes zu erfassen (kognitive Perspektivenübernahme) (Davis 1994; Flavell 1968),
(b) seine verbalen und nonverbalen Ausdruckssignale zu decodieren (Ekman 1992; Gross/Baliff 1991), und sich
(c) auf der emotionalen Ebene berühren und ‚anstecken‘ lässt (Eisenberg/Fabes 1998). Auf der Verhaltensebene kommt Empathie in lauschendem Zuhören und der wohlwollenden betrachtenden Wahrnehmung zum Ausdruck“ (Kroll/Boos-Hammes 2009, S. 56)“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 23).

Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde bereits deutlich, dass die intensive Teilnahme der pädagogischen Fachkraft Voraussetzung dafür ist, sich in das Kind hineinversetzen zu können (vgl. exemplarisch Kapitel 4.3.1), um in der Lage zu sein, empathisch zu reagieren.

Die vorliegende Studie zeigt an bestimmten Stellen exemplarisch auf, was es bedeutet, empathisch zu sein, sich in die Kinder hineinzuversetzen und entsprechend zu antworten. Besonders explizit kommt das empathische Verhalten beim Typ „Der Pädagoge als emotionaler Unterstützer“ (Kapitel 4.3.6) zum Ausdruck. Dies hängt sicher damit zusammen, dass in den dort beschriebenen Beobachtungsbeispielen die kindlichen Emotionen eine besonders große Rolle spielen, beispiels-

weise als ein Junge seine Trauer darüber zum Ausdruck brachte, dass sein Vater nur noch selten zu Hause ist (vgl. Kapitel 4.3.6.2.) Außerdem werden in diesem Kapitel vorwiegend Situationen im pädagogischen Alltag beschrieben, in denen sich Kinder Herausforderungen stellen, die es ihnen ermöglichen, einen Schritt in ihrer Entwicklung voranzugehen, z. B., wenn sie einen Hügel erklimmen wollten und dies nicht von Anfang an klappte, sondern von den Kindern Schritt für Schritt erarbeitet werden musste (vgl. Kapitel 4.3.6.1). Die pädagogische Fachkraft nahm diese Situationen wahr und fühlte sich besonders aufgerufen, die Kinder zu unterstützen, sei es durch die eigene Anwesenheit und Präsenz, durch ermutigende Worte oder durch konkrete Hilfestellungen. Die Analysen dieser Arbeit haben gezeigt, dass Kinder Herausforderungen bereitwillig annehmen, wenn sie von einem Erwachsenen empathisch wahrgenommen und begleitet werden. Meist verwissert sich das Kind bei der pädagogischen Fachkraft, ob es der Situation gewachsen ist, z. B. über Blickkontakt. Das Kind entscheidet in solchen Momenten abhängig von der Reaktion des Erwachsenen, ob es den nächsten Schritt wagt oder eben nicht (vgl. Kapitel 4.3.6.1).

Kinder orientieren sich vor allem an der spontanen Mimik des Erwachsenen, da diese authentisch widerspiegelt, wie er die Situation einschätzt. Kinder nutzen die mimischen Botschaften von Bezugspersonen, um sich in einer Situation zu orientieren. Dieses Phänomen ist bereits aus der Säuglingsforschung als „social referencing“ (Stern 2003, S. 189) bekannt. Social referencing wird z. B. erkennbar, wenn man „einjährige Säuglinge in eine Situation, die unweigerlich Unsicherheit, in der Regel ein ambivalentes, zwischen Annäherung und Rückzug schwankendes Verhalten hervorrufen wird“ (ebd., S. 189), versetzt. Wenn ein Kind in einer bestimmten Situation unsicher wird, schaut es zu seiner Mutter, „um ihrem Gesicht abzulesen, was sie empfindet; es will im Grunde sehen, was es selbst empfinden soll, sucht nach einer zweiten Beurteilung der Situation, die ihm aus seiner eigenen Unsicherheit heraushelfen könnte“ (ebd., S. 189).

Diese Arbeit konnte deutlich aufzeigen, dass empathisches Verhalten, so wie es eingangs beschrieben wurde, Grundvoraussetzung dafür ist, Situationen gemeinsam geteilter Erfahrungen herzustellen.

5.1.3 Sich in Resonanz begeben

Das Sich-Einfühlen in die Situation ermöglicht es, mit dem Kind bzw. mit dem Geschehen in Resonanz zu gehen.

„Resonanz heißt: Etwas wird zum Schwingen oder Erklingen gebracht. (...) Es muss demnach ein System wirksam sein, das den Austausch von inneren Vorstellungen und Gefühlen bewerkstelligen und außerdem die ausgetauschten Vorstellungen im Empfänger zu einer Resonanz, also zum Erklingen, bringen kann. (...) Wie sich herausgestellt hat, ist das System der Spiegelneurone das neurobiologische Format, das diese Austausch- und Resonanzvorgänge möglich macht“ (Bauer 2009, S. 17).

Auch der Frage, *wie* dies geschieht, sind die Hirnforscher nachgegangen. Dabei scheint das Beobachten eine durchaus wichtige Rolle zu spielen:

„Von der wahrgenommenen Handlung wird eine interne neuronale Kopie hergestellt, so, als vollzöge [sic] der Beobachter die Handlung selbst. Ob er sie wirklich vollzieht, bleibt ihm freigestellt. Wogegen er sich aber gar nicht wehren kann, ist, dass seine in Resonanz versetzten Spiegelneurone das in ihnen gespeicherte Handlungsprogramm in seine innere Vorstellung heben. Was er beobachtet, wird auf der eigenen neurobiologischen Tastatur in Echtzeit nachgespielt. Eine Beobachtung löst also in einem Menschen eine Art innere Simulation aus. (...) Indem er das, was er beobachtet, unbewusst als inneres Simulationsprogramm erlebt, versteht er, und zwar spontan und ohne nachzudenken, was der andere tut“ (Bauer 2009, S. 26 f.).

Bauer verweist auch darauf, dass dieser Prozess natürlich nicht vor Irrtümern geschützt sei, da viele Alltagsszenen mehrdeutig sind. Das, was im neurobiologischen Spiegelsystem aktiviert wird, stellt eine individuelle Interpretation dar, die natürlich von den subjektiven Erfahrungen des Beobachters abhängig ist (vgl. ebd., S. 33). Zu erfassen, was in einem anderen Menschen vorgeht, wird als das Vermögen bezeichnet, sich eine „Theory of mind“ zu bilden (vgl. hierzu exemplarisch ebd., S. 50). Dies ist allerdings nur dann möglich, wenn der Beobachter davon ausgeht, dass der andere so denkt wie er selbst.

Gerd Schäfer beschreibt das Prinzip der Resonanz als eine wesentliche pädagogische Eigenschaft. Resonanz macht deutlich, dass man teilnimmt, dass man etwas von dem aufnimmt, was geschieht, und es in einem selbst zum Erklingen bringt.

„Resonanz ergibt sich als Antwort auf das, was man teilnehmend wahrgenommen hat. Der Begriff der Resonanz soll dreierlei deutlich machen: Erstens drückt er aus, dass der teilnehmende Erwachsene etwas von dem situativen Erleben nachvollziehend aufnimmt, an dem er sich beteiligt. Zweitens spiegelt seine Resonanz etwas davon wider, wie er das Wahrgenommene persönlich einschätzt. Drittens ist Resonanz eine Art Antwort, die dem Kind dieses persönlich gefärbte Verständnis in einer persönlichen, verträglichen und möglichst verständlichen Weise zurückspiegelt“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 169).

Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde diese Dreiteilung an vielen Beispielen deutlich: Zunächst stellt die pädagogische Fachkraft dar, was sie wahrgenommen

hat. Einhergehend damit beschreibt sie, wie sie das Wahrgenommene deutet. Außerdem zeigt sie auf, wie sie auf das Wahrgenommene eingegangen ist. Diese Dreiteilung soll jedoch nicht den Eindruck vermitteln, dass es möglich ist, bewusst in Resonanz zu gehen. Dies geschieht vielmehr intuitiv, im Einklang miteinander und wenn es die Situation erlaubt. Dabei ist die Wechselseitigkeit der Resonanz ein wichtiger Aspekt.

„Resonanz ist wechselseitig. Es kann ja gar nicht anders sein: Wenn zwei Dinge in eine ähnliche Schwingung geraten, befinden sich beide darin, nicht nur eines. Resonanz wird nicht gegeben, sondern Kind und Erwachsener befinden sich in Resonanz. Resonanz ist demnach eher ein ‚Zustand‘, ein Zustand der ‚Verschmelzung‘, des tiefen Verständnisses für die Wirklichkeit des jeweils anderen“ (Henneberg et al. 2011, S. 57).

Die vorliegende Arbeit zeigt konkrete Beispiele auf, die den Prozess der Resonanz veranschaulichen, beispielsweise die gemeinsam geteilte Erfahrung beim Rutschen, als die Pädagogin die körperliche Rutschbewegung eines Jungen durch den freudige Ausruf „Yipiii“ stimmlich begleitete. Der Ausruf setzte in dem Moment ein, als der Junge losrutschte, und erreichte den Höhepunkt der Intonation, als er unten ankam (vgl. Kapitel 4.3.6.2.). Die Pädagogin nahm in diesem Beispiel die Freude des Jungens beim Rutschen wahr und spürte selbst auch etwas von dieser Freude. Dies kam in Form des freudigen Ausrufs zur Geltung – begleitend zu seiner Bewegung – und spiegelte dem Kind gleichzeitig wider, dass der Gefühlszustand von der Pädagogin geteilt wird. Was es noch bedeuten kann, sich in Resonanz zu befinden, zeigen vor allem die Beispiele, in denen es der Pädagogin gelang, ganz intuitiv durch einfühlsame Beteiligung mit dem Kind eine gemeinsame Aktivität zu schaffen, einer gemeinsamen Tätigkeit nachzugehen bzw. etwas miteinander zu gestalten und sich dabei miteinander verbunden zu fühlen (vgl. Kapitel 4.3.8.1.).

5.1.4 Sich verständigen

Ein wenigstens ansatzweises Verständnis ist Voraussetzung für eine pädagogisch sinnvolle Antwort. Verständigung bildet – in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik – die Grundlage einer Pädagogik, die innehält, um zuzuhören, bevor fachlich geantwortet wird. Nur jemand, der zuhört, kann achtsam auf sein Gegenüber eingehen (vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.7). Das tiefe Eintauchen in eine Situation, in der man aufmerksam zuhört und sich zu verstehen bemüht, lässt gemeinsam geteilte

Erfahrungen entstehen, sei es beim Schuheanziehen, beim Staudammbauen oder in anderen Situationen des Alltags.⁴⁸

Da die pädagogische Fachkraft nie ganz sicher sein kann, dass sie tatsächlich gänzlich erfasst hat, was für das Kind bzw. die Kinder im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, spielt der Prozess der Verständigung eine wichtige Rolle.

„Der Begriff der Verständigung bezieht sich nicht nur auf den kognitiven Beitrag, sondern umfasst emotionale und soziale Bezüge. Da es sich bei frühkindlichen Bildungsprozessen immer um Prozesse handelt, die durch soziale Bezüge geformt und auf eine subjektive Weise emotional erlebt werden.“ (Schäfer 2014, S. 19)

Deshalb ist es wichtig, in einer Didaktik der frühen Kindheit zu bedenken, dass Verständigungsprozesse auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Je jünger Kinder sind, desto mehr laufen diese Prozesse auch nonverbal ab.

Anhand der dokumentarischen Videointerpretation konnte besonders gut herausgearbeitet werden, dass das Performative, die Körperlichkeit und auch Körperhaltungen in Interaktionsprozessen explizit zu berücksichtigen sind (vgl. hierzu exemplarisch Blaschke 2012; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014; Lamprecht 2012). Nentwig-Gesemann & Nicolai (2014) zeigen beispielsweise anhand einer dokumentarischen Videointerpretation detailliert den Verständigungsprozess zwischen einem zweieinhalbjährigen Mädchen und einer pädagogischen Fachkraft in einer Wickelsituation auf, in der sowohl verbale als auch nonverbale Elemente zum Einsatz kommen, die für den Verständigungsprozess der beiden Interagierenden von wesentlicher Bedeutung sind. So kann beispielsweise auch der Mimik und Gestik, der Stimme und der Körperhaltung der teilnehmenden Interaktionspartner entnommen werden, ob der Verständigungsprozess gelungen ist oder nicht.

Leider konnte in dieser Arbeit die nonverbale Ebene der Verständigungsprozesse nicht erfasst werden, da als Grundlage der Interpretation hauptsächlich schriftliche Beobachtungen vorlagen. Da dieser Aspekt jedoch als wesentlich erachtet wird, sollte dies in weiteren Studien bei der Auswahl der Methoden der Datenerhebung auf jeden Fall mit bedacht werden.

⁴⁸ Dieser Abschnitt wurde der Publikation „Wahrnehmendes Beobachten – Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur“ (Schäfer & Alemzadeh 2012) entnommen.

Die vorliegende Arbeit kann dennoch einen Beitrag dazu leisten, zu verdeutlichen, dass Verständigungsprozesse nicht nur über Sprache und somit explizit stattfinden. Der dialogische Austausch stellt zwar vor allem bei älteren Kindern eine wichtige Verständigungsform dar, die es pädagogischen Fachkräften ermöglicht, im Gespräch über ihre Reaktionen und anhand der sprachlichen Antworten der Kinder festzustellen, ob sie mit ihrer Wahrnehmung richtig liegen oder nicht (vgl. Kapitel 4.3.7). Es wurde aber darüber hinaus auch deutlich, dass Verständigungsprozesse, z. B. über emotionale Zustände, eher unbewusst in Form des Spiegels ablaufen können (vgl. Kapitel 4.3.6.2).

Außerdem wurde aufgezeigt, dass ein nonverbaler Verständigungsprozess beispielsweise auch darin bestehen kann, dem Kind ein Material bereitzustellen. Durch das „Angebot“ wird dem Kind widergespiegelt, dass seine Tätigkeit wahrgenommen wurde, und dessen Reaktion darauf kann der pädagogischen Fachkraft wiederum Auskunft darüber geben, ob sie mit ihrer Vermutung richtig lag (vgl. Kapitel 4.3.2).

„Von Verständigung zu sprechen, macht nur da Sinn, wo Erwachsene den unterschiedlichen Stimmen der Kinder zuhören, auf ihre Äußerungsformen eingehen und so antworten, dass der jeweils möglichen Autonomie der Kinder Rechnung getragen wird. Verständigung ist also in erster Linie abhängig von der Bereitschaft und dem Bemühen der Erwachsenen, sich auf die Perspektive von Kindern einzulassen. Verständigung ist daher eine – professionelle – Aufgabe, aber auch ein mehr oder weniger gelingender Prozess“ (Schäfer 2014, S. 14).

Ist die Verständigung gesichert, kann eine gemeinsam geteilte Erfahrung entstehen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Verständigungsprozess abgeschlossen ist. Während der gemeinsam geteilten Erfahrung kommt es immer wieder zu Verständigungsprozessen zwischen den Kindern und den Pädagogen.

„Verständigung meint, dass die Handlungen des Kindes als ein Kommentar auf meine Vermutungen hin verstanden werden und Anlass geben, meine Annahmen und Vermutungen dementsprechend immer wieder neu abzugleichen“ (ebd., S. 12).

5.2 Praktiken des Beobachtens, Interpretierens und Dokumentierens

Die Analyse pädagogischer Handlungsformen machte deutlich, dass jeder pädagogischen Handlung ein Wahrnehmen und eine Beobachtung vorausgingen. Das

wahrnehmende Beobachten⁴⁹ stellte demnach für die Mitarbeiter der Lernwerkstatt Natur die Basis für ihr pädagogisches Handeln dar, auf deren Grundlage gemeinsam geteilte Erfahrungen mit den Kindern entstanden.

In diesem Sinne gehen die Schritte zwischen wahrnehmender Beobachtung und pädagogischem Handeln spiralförmig ineinander über. Es geht also nicht darum, in der Rolle des Beobachters zu verhaften. Vielmehr bedarf es im Sinne einer „Pädagogik des Innehaltens“⁵⁰ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 109) zunächst der aktiven, aufmerksamen Zurückhaltung der pädagogischen Fachkraft, die der Aktivität der Kinder den Vortritt lässt, um die individuellen Möglichkeiten der Kinder zu erfassen, nachzuempfinden und zu ordnen, um diese dann aktiv zu unterstützen und herauszufordern (vgl. Schäfer 2011a, S. 17). Die pädagogische Fachkraft nimmt also zunächst achtsam wahr, welchen Prozess das Kind bzw. eine Kindergruppe gerade vollzieht, bevor sie entscheidet, wie sie sich in den Prozess einbringen kann. Gemeinsam geteilte Erfahrungen entstehen demnach in jeder Situation neu, häufig entstehen sie auf der Grundlage von Beobachtungen der pädagogischen Fachkraft (vgl. Kapitel 4.3).

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren spielen seit einigen Jahren in der Bildungsdiskussion eine wichtige Rolle.

„Im Zuge der differenzierten Beschreibung von Aufgaben des frühpädagogischen Fachpersonals, wie sie seit einigen Jahren in den Bildungsprogrammen der Bundesländer vorgenommen wird, avancieren Beobachten und Dokumentieren jetzt jedoch zu Fachaufgaben von herausgehobener Bedeutung. Diese Aufwertung mag davon verkünden, dass ein verändertes Bild vom Kind und seinen Lern- und Bildungsprozessen Einzug in die Frühpädagogik hält, ein Bild, das die Stärkung der individuellen Zugangsformen und Lernwege von Kindern als wesentlich für nachhaltige Bildungsprozesse erachtet. Beobachtung wäre dann als eine Möglichkeit zu verstehen, wie Pädagoginnen und Pädagogen die kindlichen Lernwege oder Bildungsbewegungen nachvollziehen können, um sie besser begleiten und unterstützen zu können“ (Viernickel 2011, S. 202).

Dazu wurden in den letzten Jahren verschiedene Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren entwickelt, die die professionelle Begleitung von kindlichen Bildungsprozessen unterstützen sollen (siehe für einen Überblick Leu 2006; Staeger

⁴⁹ Da das wahrnehmende Beobachten bereits in den Kapiteln 2.2.2 und 4.3.1 ausführlich beschrieben wurde, wird es an dieser Stelle nicht noch einmal in allen Details ausgeführt. Des Weiteren wurde zum Thema wahrnehmendes Beobachten eine eigene Publikation herausgegeben (Schäfer & Alemzadeh 2012): Wahrnehmendes Beobachten – Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur.

⁵⁰ Gerd Schäfer hat Carla Rinaldis Begriff der „Pädagogik des Zuhörens“ (Rinaldi 2006) aufgegriffen und zu einer „Pädagogik des Innehaltens“ (Schäfer & v. d. Beek 2013) erweitert.

2010b; Viernickel & Völkel 2009; Cloos & Schulz 2011). Eines davon ist das wahrnehmende Beobachten (vgl. Schäfer & Alemzadeh 2012).

5.2.1 Wahrnehmendes Beobachten

Die vorliegende Studie konnte aufzeigen, wie das wahrnehmende Beobachten im Modellprojekt Lernwerkstatt Natur dazu beigetragen hat, die Rahmungen der Kinder zu erfassen, um anschließend einen geteilten Orientierungsrahmen herzustellen. Darüber hinaus hat es dazu beigetragen kindliche Bildungsprozesse zu unterstützen und den pädagogischen Alltag zu gestalten (vgl. hierzu Kapitel 4.3). Wie in den Beschreibungen deutlich wurde, gehört das wahrnehmende Beobachten zu den prozessorientierten Beobachtungsverfahren.

„Die Verfahren lassen sich einerseits nach entwicklungspsychologisch fundierten, kompetenzbezogenen Feststellungsverfahren und andererseits nach prozessorientierten bildungs- und lernbezogenen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren unterscheiden“ (Cloos & Schulz 2011, S. 8).

Wahrnehmendes Beobachten ist mit dem Bemühen verbunden ist, Kinder zu verstehen, dem Sinn ihres Handelns näherzukommen und davon ausgehend Unterstützung anbieten zu können (Schäfer & Strätz 2005; v. d. Beek et al. 2006; Steudel 2008; Schäfer 2010b; Schäfer & Alemzadeh 2012). Dabei folgt es wie alle prozessorientierten Verfahren einer bestimmten Schrittabfolge, die nicht linear ist, sondern sich

„an der klassischen didaktischen Figur des Kreislaufs oder der Spirale orientiert, in welchem die Kinder beobachtet, die Beobachtungen protokolliert, die Protokolle interpretiert und mit dem Kind, den Erziehungsberechtigten oder anderen relevanten Akteuren und Akteuren rückgekoppelt werden“ (Cloos & Schulz 2011, S. 9).

Die vielen exemplarischen Beispiele in dieser Arbeit haben aufgezeigt, dass die wahrnehmenden Beobachtungen und deren Protokollieren als Grundlage der Interpretation dienen, um auf dieser Basis Entscheidungen zu treffen, welcher pädagogische Schritt als Nächstes vollzogen werden soll. Gleichzeitig dient das wahrnehmende Beobachten dazu, möglichst in jedem Moment des pädagogischen Handelns bewusst zu sein und trägt somit auch zu einer Grundhaltung bei, die von Interesse, Präsenz und Wertschätzung geprägt ist (siehe Kapitel 5.1). Es ist zu vermuten, dass die intensive Auseinandersetzung mit dem Beobachteten durch das Verschriftlichen und Interpretieren die Wahrnehmungsperspektive des Pädagogen von Mal zu Mal erweitert. Die bewusste Reflexion des vorangegangenen Handelns kann im pädagogischen Alltag das künftige Handeln beeinflussen und dazu

beitragen, dass differenziertere Wahrnehmungen bereits in aktuellen Handlungssituationen Handlungsentscheidungen beeinflussen können. In diesem Sinne würde der vorausgehende Reflexionsprozess ein Stück weit zur Professionalisierung pädagogischer Handlungsweisen (vgl. hierzu auch Schäfer & Alemzadeh 2012) und einem forschenden Habitus beitragen (vgl. Nentwig-Gesemann 2013a).

5.2.2 Flow-Erleben wahrnehmen

Die pädagogische Fachkraft zieht sich in die Rolle des *stillen Teilnehmers* zurück, wenn sie Kinder im *Flow* erlebt. *Flow* ist jener Zustand, „bei dem man in eine Tätigkeit so vertieft ist, daß nichts anderes eine Rolle zu spielen scheint“ (Csikszentmihalyi 2010, S. 16). Dieses Phänomen hatte bereits Maria Montessori erkannt und als „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (Montessori 2002, S. 125) bezeichnet.

„Die Konzentration ist freiwillig lang anhaltend und sie scheint sich vor allem auf die Freude an der Wiederholung zu beziehen. Die Konzentrationsphase strengt die Kinder nicht an, sondern im Gegenteil, die Kinder wirken ausgeglichen und zufrieden (...). Und jedes Mal gingen die Kinder daraus wie erfrischt und ausgeruht, voll Lebenskraft und mit dem Gesichtsausdruck von Menschen hervor, die eine große Freude erlebt haben“ (Montessori 2002, S. 125).

Die Polarisation der Aufmerksamkeit scheint dem Phänomen des Flow-Erlebens sehr nahezukommen. In Anlehnung an Montessoris Zitat lassen sich folgende gemeinsame Merkmale herausarbeiten:

- Man führt die Tätigkeit mit einer tiefen, aber mühelosen Hingabe durch (vgl. Csikszentmihalyi 2010, S. 74).
- Man widmet sich voller Konzentration seiner Aufgabe (vgl. ebd., S. 63).
- Man erlebt eine tiefe Freude durch die Tätigkeit (vgl. ebd., S. 63).
- Das Selbstgefühl taucht nach der Flow-Erfahrung gestärkt wieder auf (vgl. ebd., S. 74).

Ein weiteres wesentliches Merkmal des Flow-Erlebens ist die „autotelische“ Erfahrung.

„Der Begriff ‚autotelisch‘ leitet sich von zwei griechischen Worten ab: *autos* bedeutet Selbst, *telos* Ziel. Er bezeichnet eine sich selbst genügende Aktivität, eine, die man ohne Erwartung künftiger Vorteile ausübt, sondern einfach, weil sie an sich lohnend ist“ (ebd., S. 74).

Das bedeutet, dass die Tätigkeit „um der Sache selbst willen geschieht“ (ebd., S. 97). Gerade das Spiel scheint diesen Kriterien zu genügen, da Spiel durch Zweckfreiheit und intrinsische Motivation geprägt ist.

„Beim Spiel fehlt die Berücksichtigung der Folgen, es wird um seiner selbst willen betrieben, d. h., die Spieltätigkeit und in manchen Fällen auch noch das Spielergebnis sind entscheidend“ (Oerter 1999, S. 5).

Selbst wenn es zunächst ein Ziel gibt, rückt dieses laut Bruner während des Spiels in den Hintergrund.

„Dem Kind kommt es im Spiel nicht so sehr darauf an, den ursprünglich mit der Spielhandlung verbundenen Zweck auch wirklich zu erreichen, sondern die Tätigkeit selbst rückt in den Vordergrund, wird variiert und immer wieder erneut aufgegriffen. Das Kind vergißt gewissermaßen über der Tätigkeit den ursprünglichen Zweck. Auf diese Weise, so meint Bruner, werden Fertigkeiten geübt und kombiniert, die unter funktionalem Druck (nämlich das Ziel zu erreichen) wohl nie ausprobiert würden“ (Oerter 1999, S. 6).

Das Flow-Erlebnis im Spiel erkennt man an der „Erfahrung des Aufgehens in der Umwelt, also die Verschmelzung des Spielenden mit der Umwelt“ (ebd., S. 7). Vergleicht man die Merkmale des *Flow-Erlebens* mit denen der *Engagiertheit*, so werden große Parallelen deutlich: Engagiertheit ist „ein Zustand, in dem Kinder (und Erwachsene) sich befinden, wenn sie auf eine sehr intensive Art und Weise mit etwas beschäftigt sind, hoch konzentriert und zeitvergessen“ (Laevers & Vandenbusche 2009, S. 14).

Laevers hat wesentliche Anzeichen für engagiertes Tun bei Kindern beschrieben, die dabei helfen können, Engagiertheit zu erkennen. Folgende Signale für Engagiertheit werden beschrieben (ebd., S. 15):

„Gezielte Aufmerksamkeit:

- Das Kind begrenzt seine Aufmerksamkeit auf einen eingegrenzten Bereich
- Die Augen sind fast ununterbrochen auf die Aktivität gerichtet
- nur intensive Reize aus der Umgebung können es erreichen und möglicherweise ablenken

Energie:

- Eifer, Begeisterung
- körperliche Energie wird in der Aktivität deutlich
- sichtbar z. B. an Kraftaufwand, roten Wangen, positiver Anspannung, Schwitzen
- Bereitschaft, sich anzustrengen
- kommt auch bei kurzen Ablenkungen schnell wieder auf die Tätigkeit zurück
- (...)

Komplexität, Vielschichtigkeit, Kreativität:

- die Kinder aktivieren ihre Fähigkeiten so weit wie möglich, komplexe Handlungen
- Aktivität geht über Routinetätigkeit hinaus
- eigene individuelle Anteile werden sichtbar

Gesichtsdruck und Körperhaltung:

- interessierte und gespannte Mimik
- positive körperliche Anstrengung
- intensives ‚Schauen‘, Betrachten

Ausdauer:

- geben nicht schnell auf, bleiben ‚bei der Sache‘
- Länge der Konzentration
- überwinden Widerstände
- kommen immer wieder auf die Tätigkeit zurück

Genauigkeit:

- zeigen beachtliche Genauigkeit
- sind auf Einzelheiten bedacht
- handeln bewusst, sorgfältig

Reaktionsbereitschaft:

- Kinder sind aufgeweckt, rege
- aufgeschlossen für neue Herausforderungen
- schnell interessiert, greifen Anregungen auf

Verbale Äußerungen:

- spontane Ausdrücke wie ‚das ist schön‘ oder ‚noch mal‘
- erzählen begeistert
- begleiten sich selbst mit Worten
- spontane Laute wie singen, summen

Zufriedenheit:

- Aktivität bereitet Freude
- Genießen, Strahlen
- auch ‚stille Genießer‘
- positive Mimik, Gestik (oft unmittelbar nach der Anstrengung)
- Erfahrung als geistiges Erlebnis

(entnommen aus: Laevers & Vandenbusche 2009, S. 15)

Viele dieser Signale sind in den in Kapitel 4.3.1 (Der Pädagoge als stiller Teilnehmer) beschriebenen Beispielen enthalten. Die pädagogische Fachkraft nimmt demnach Momente, in denen Kinder eine Flow-Erfahrung machen bzw. hoch engagiert sind, wahr und spürt, dass es wichtig ist, sich in diesen Momenten zurückzuhalten, um das Flow-Erleben nicht zu stören.

Winnicott beschreibt dieses Phänomen als die „Fähigkeit, in Anwesenheit eines anderen allein zu sein“ (Winnicott 1990, S. 38). Es ist

„eine Art unaufdringliche Anwesenheit der Mutter [oder der Erzieherin; M.A.], die es nicht notwendig macht, mit ihr direkt in Beziehung zu treten; die es gestattet, sich weiter der eigenen Tätigkeit zu widmen, ohne sie irgendwie mit einbeziehen zu müssen. Trotzdem ist es wichtig, dass sie als stumme Zeugin eines Geschehens anwesend ist, das in der Kompetenz des Kindes abläuft, dass sie da ist, ohne sich [aktiv; M.A.] zu beteiligen. [...] Für Kinder heißt das, in der stummen Aufmerksamkeit eines Erwachsenen ungestört dem eigenen Wollen und Können zu folgen und es zu erproben“ (Schäfer 2011b, S. 269).

Die pädagogische Fachkraft hält sich hier als stiller Teilnehmer zurück, verfolgt das Geschehen aufmerksam und nimmt intensiv wahr, welche Erfahrungen die Kinder machen. Gleichwohl geht sie sowohl körperlich als auch geistig mit. Dieses Mitgehen spielt eine wichtige Rolle: Die Kinder nehmen wahr, dass der Erwachsene sich für ihr Tun interessiert. Sie spüren, dass sie wahrgenommen werden, ihnen wird eine besondere Art der Aufmerksamkeit zuteil. Das Kind kann ungestört seinem Interesse nachgehen, der Erwachsene zeigt durch seine Zurückhaltung, dass er „einfach nur“ dabei sein möchte. Gleichzeitig schenkt er dem Kind durch seine Anwesenheit Sicherheit, was dazu beiträgt, dass sich das Kind ganz in seine Sache vertiefen kann.

Es könnte sein, dass die Begleitung der pädagogischen Fachkraft einen Effekt auf das Auftreten von Flow-Erfahrungen hat. Die intensive Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft, ihr Involvement (siehe Kapitel 5.1.1), kann eine Art „Energiezufuhr“ darstellen, die mit dazu beiträgt, dass das Kind in eine Flow-Erfahrung kommt. Die Auswertungen der Beobachtungen weisen darauf hin, dass es eine Wechselwirkung zwischen dem Involvement eines Erwachsenen und dem Vertiefen eines Kindes in eine Sache zu geben scheint. Dieser Zusammenhang wird auch in anderen Studien deutlich (Weltzien 2013b, S. 64) und müsste in weiteren Studien vertiefend untersucht werden.

Flow-Momente fordern die pädagogische Fachkraft zur Zurückhaltung und Beobachtung auf. Es sind die Situationen, in denen die Interessen der Kinder beson-

ders deutlich erkennbar werden. Des Weiteren entsteht höchste Engagiertheit häufig dann, wenn sich Kinder an der Grenze ihrer eigenen Möglichkeiten befinden, auf dem schmalen Grat zwischen „schon können“ und „noch nicht können“ (Laevers & Vandenbbusche 2009, S. 14). Dadurch werden auch Bildungsprozesse häufig in solchen Situationen sichtbar. Flow-Momente scheinen demnach in besonderer Weise für eine (wahrnehmende) Beobachtung geeignet zu sein, um anschließend an die Interessen der Kinder anzuknüpfen und ihre Lernprozesse weiter herauszufordern.

5.2.3 Lernprozesse in Gruppen erfassen und herausfordern

Die vorliegende Arbeit konnte darüber hinaus in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik (vgl. Project Zero & Reggio Children 2001) und das Forschungsprojekt von Stenger (vgl. Stenger & Krebs 2011) die besondere Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation für Lernprozesse in Kleingruppen aufweisen (vgl. hierzu vor allem die Kapitel 4.1 und 4.2).

„Ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren wie die Bildungs- und Lerngeschichten oder Beobachtung und Dokumentation nach dem INFANS Konzept (Leu et al., 2007) oder dem Early Excellence Programm (Hebenstreit-Müller & Lepenies, 2007) fokussieren zumeist einzelne Kinder. Die beobachtende Erzieherin ist während ihres Beobachtens nicht aktiv am beobachteten Geschehen beteiligt. Auswertungen und Dokumentationen werden nach unterschiedlichen Kriterien erstellt, doch die pädagogischen Ideen für nächste und weiterführende Schritte werden für je ein beobachtetes Kind entwickelt, z. B. in Form eines individuellen Curriculums (INFANS, vgl. Laewen & Andres, 2007) oder eines individuellen Angebots (Early Excellence, vgl. Hebenstreit-Müller & Lepenies, 2007). An diesen Angeboten dürfen auch andere Kinder teilnehmen, das einzelne Kind steht jedoch im Zentrum“ (Stenger & Krebs 2011, S. 152).

Stenger und Krebs (2011) gingen in ihrer Studie unter anderem der Frage nach, „auf welche Weise gruppenbezogene Beobachtung, Interpretation und Dokumentation zentrale Werkzeuge bei der Begleitung von Lernprozessen in Gruppen darstellen und inwiefern durch sie kooperatives Lernen gefördert werden kann“ (ebd., S. 151). Dabei zeigte auch ihre Studie auf, dass Beobachtung und Dokumentation zentrale Instrumente sind, um unter anderem über das Geschehene nachzudenken, Fragen zu entwickeln und der Kindergruppe offene Fragen in Form von Dokumentationen anzubieten. Sie zeigten ebenfalls auf, dass pädagogische Fachkräfte – in dem Fall Studierende – durch die Auswertung ihrer Beobachtungen Themen der Kinder aufspüren und so im pädagogischen Alltag Fragen, Ideen und Interessen der Kinder aufgreifen und an zuvor Geschehenem anknüpfen konnten. Vor allem aber zeigten sie auch die Bedeutung von Beobachtung und Interpretation für

die Begleitung von Kleingruppen in Projektarbeiten. Ein wesentlicher Unterschied zu dieser Studie liegt jedoch darin, dass in Stengers Studie die Kinder aufgrund der ausgewerteten Beobachtungen von der Pädagogin für die Projektarbeit ausgewählt wurden. In den in dieser Arbeit beschriebenen Beispielen entstanden Projekte immer auf der Grundlage von Beobachtungen aus begleiteten Freispielsituationen. Die Zusammensetzung der Kindergruppen geschah also durch die Kinder selbst – nicht nach Auswahl der Pädagogin. Die verschiedenen Beispiele im empirischen Teil dieser Arbeit konnten ebenfalls aufzeigen, dass pädagogisches Handeln, das an die Interessen der Kinder anknüpft, eine aufmerksame Beobachtung und Teilnahme voraussetzt. Das Involviert-Sein der Pädagogin ermöglichte es ihr, auch Kleingruppen darin zu unterstützen, ihren selbst gewählten Tätigkeiten und Spielideen nachzugehen und den Gruppenprozess am Laufen zu halten.

5.2.4 Dokumentation als didaktisches Mittel nutzen

Die rekonstruierten, prototypischen Situationen dieser Arbeit haben gezeigt, dass Dokumentationen in der Lernwerkstatt Natur zum einen eingesetzt wurden, um die Bildungsprozesse der Kinder sichtbar und der Interpretation der Pädagogen zugänglich zu machen. Darüber hinaus wurde aber insbesondere auch in Bezug auf Gruppenprozesse in Kleingruppen deutlich, dass Dokumentation nicht nur für die pädagogische Fachkraft eine wichtige Rolle spielt, sondern auch für die Kinder. Dokumentationen z. B. in Form von Ausstellungen oder ausgedruckten Fotos mit Kommentaren (für eine ausführliche Beschreibung siehe Kapitel 4.3.3) ermöglichen es den Kindern, sich zu erinnern, über ihr Tun nachzudenken, das Geschehen zu reflektieren, gemeinsam ins Gespräch zu kommen und an ihre Ideen, Handlungen und Interessen weiter anzuknüpfen. Derart wird Dokumentation als didaktisches Werkzeug eingesetzt, um aktuelle Prozesse und Geschehnisse der Gruppe widerzuspiegeln und gleichzeitig am Laufen zu halten.

„Documentation not only lends itself to interpretation but is itself interpretation. It is a narrative form, both intrapersonal and interpersonal communication, because it offers those who document and those who read the documentation an opportunity for reflection and learning“ (Rinaldi 2001, S. 86).

Dokumentation ist also ein wesentlicher Teil einer „Pädagogik des Zuhörens“ (ebd., S. 80) und zwar in dem Sinne, dass die Dokumentation den Versuch unternimmt, das sichtbar zu machen, was zuvor wahrgenommen wurde (vgl. ebd., S. 80). Demnach hat sie auch nicht den Anspruch, etwas festzuschreiben. Viel-

mehr geht es darum, einen Raum zu öffnen, der etwas von dem wiederzugeben versucht, das zuvor stattgefunden hat, und der darüber hinaus neue Fragen zulässt – sowohl für die Kinder als auch für die pädagogischen Fachkräfte:

„Documentation is thus a narrative form. Its force of attraction lies in the wealth of questions, doubts, and reflections that underlie the collection of data and with which it is offered to others – colleagues and children“ (ebd., S. 86).

Auch wenn sich Rinaldis Aussagen über Dokumentation vor allem auf schriftliche Dokumentationen in Form von Geschichten beziehen, so zeigen die Erfahrungen aus der Lernwerkstatt, dass sich dies auch auf Dokumentation z. B. in Form von Ausstellungen beziehen lässt. Betrachtet man Dokumentationen als eine Form des Sichtbarmachens (vgl. Rinaldi 2001), so wird gleichzeitig deutlich, dass Dokumentationen Anlässe schaffen, um in einen gemeinsamen Dialog zu treten, sich über Gedanken, Ideen und Vorstellungen auszutauschen. Auch wenn Ausstellungen für die Kinder während der Projektarbeit z. B. in der Literatur der Reggianer an kaum einer Stelle explizit als didaktisches Mittel genannt werden, so wurde die Autorin dieser Arbeit sicher durch ihren Besuch in Reggio⁵¹ und die Erzählungen von anderen Kollegen und Kolleginnen vor Ort auf diese Form aufmerksam und setzte sie ganz intuitiv, aber sicher beeinflusst durch dieses Wissen aus Reggio, in der Praxis ein. Es handelte sich gewissermaßen um implizites Handlungswissen. Diese pädagogische Handlungsweise und deren immense Bedeutung für den pädagogischen Alltag wurden erst durch die Rekonstruktionen der reflektierenden Interpretationen explizit.

Während diese Art von Dokumentation in der Reggio-Pädagogik bereits seit über 30 Jahren erfolgreich eingesetzt wird, wird sie in der aktuellen Bildungsdiskussion in Deutschland an kaum einer Stelle erwähnt. Sowohl die Projekte aus Reggio als auch die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen jedoch die Wichtigkeit von Dokumentationen aktueller Geschehnisse im pädagogischen Alltag, wenn es darum geht, Kinder bei der Vertiefung ihrer Bildungsprozesse zu unterstützen. Dokumentation als didaktisches Mittel wird in deutschen Einrichtungen kaum eingesetzt. Im Zusammenhang mit Dokumentation wird meist nur von Portfolios gesprochen.

„In dem Portfolio des Kindes, in seinem Ordner, sammeln wir die Dokumente, die die Entwicklung des Kindes beleuchten. Leitgedanke ist, dass die Mappe des Kindes posi-

⁵¹ Eine Studienfahrt nach Reggio erfolgte vor der Projektzeit im Jahr 2006.

tive Sachen enthalten soll, die das Kind stärken. Es soll ein Dokument sein, das uns Pädagogen hilft, die Entwicklung und das Lernen für das Kind aufzuzeigen. (...) In ein Portfolio gehört nicht irgendein Dokument hinein. Dann wird es zu einer Sammelmappe. Hinter jedem Dokument in der Mappe des Kindes muss ein Gedanke, ein Prozess, eine Geschichte zu finden sein. In diese Mappe legen wir also gut ausgewählte Zeichnungen, Malereien und auch Fotografien, und wir machen zu allem kurze Notizen“ (Johannsson 2007, S. 22).

Die Bedeutung eines Portfolios für jedes Kind soll keineswegs geschmälert werden, im Gegenteil: Es ist eine sehr bedeutsame Aufgabe der pädagogischen Fachkraft. Macht man sich jedoch die Bedeutung von Lernprozessen in Gruppen bewusst, ist es fragwürdig, ob Portfolios einzelner Kinder ausschließlich individuelle Lerngeschichten enthalten sollten. Außerdem stellt diese Arbeit infrage, ob Portfolios als einzige Form der Dokumentation in Kindertagesstätten genutzt werden sollten. Die langjährige Fortbildungserfahrung zum Thema Beobachtung und Dokumentation der Autorin zeigt, dass in den allermeisten Einrichtungen aufgrund der mangelnden Rahmenbedingungen sehr viel Zeit zwischen einer Beobachtung und ihrer Dokumentation in einem Portfolio vergeht – wenn es überhaupt dazu kommt. Um den Lernprozess der Kinder für sie selbst sichtbar zu machen – nicht nur, um im Nachhinein darüber zu reflektieren, sondern auch, um während der Prozesse daran anknüpfen zu können –, müssen sowohl für einzelne Kinder als auch für Kleingruppen Formen der Dokumentationen eingesetzt werden, die pädagogische Fachkräfte zeitnah umsetzen können. Die vorliegende Arbeit hat exemplarisch aufgezeigt, wie dies in der Praxis aussehen könnte (vgl. hierzu auch Schäfer & Alemzadeh 2012). Auch die Arbeit von Stenger und Krebs (2011) zeigt deutlich auf, wie wichtig verschiedene Dokumentationsformen für die pädagogische Arbeit sind, um aktuelle „Vorhaben, Ideen und Handlungen mit früheren Erfahrungen und Erkenntnissen“ zu verknüpfen (Stenger & Krebs 2011, S. 167). Darüber hinaus zeigt sowohl diese Studie als auch die Studie von Stenger, wie Beobachtung und Dokumentation tatsächlich als pädagogische Alltagsinstrumente eingesetzt werden können, wenn Pädagogen in diesem Bereich fachlich ausgebildet werden und die Bedeutung dieser Instrumente für ihr pädagogisches Handeln erkennen und auch die Rahmenbedingungen geschaffen werden, diese konkret im pädagogischen Alltag einsetzen zu können.

5.3 Praktiken der Bereitstellung und Sicherung von Raum, Zeit und Material

Die Auswertung der ethnographischen Beobachtungen machte deutlich, dass neben der vorbereiteten Umgebung weitere didaktische Praktiken von Bedeutung sind, die hier unter dem Aspekt Bereitstellen und Sichern von Raum, Zeit und Material zusammengefasst werden. Dazu gehören das aufmerksame Bereitstellen von Materialien und Werkzeugen, die die Tätigkeiten der Kinder unterstützen bzw. erweitern, das Einrichten von Orten zum Nachdenken, die Kinder zum Reflektieren und Anknüpfen an bereits gemachte Erfahrungen auffordern, sowie die Schaffung von Bedingungen, die es den Kindern ermöglichen, ihrem eigenen zeitlichen Rhythmus zu folgen und Tätigkeiten so lange auszuüben, bis sie für diese selbst abgeschlossen sind.

5.3.1 Eine anregende Umgebung vorbereiten

Die Bedeutung einer vorbereiteten Umgebung wurde schon an mehreren Stellen in dieser Arbeit thematisiert (siehe Kapitel 2.2.3. und 4.2.1). In der Darstellung des pädagogischen Konzeptes der Lernwerkstatt Natur wurden die vorbereitete Umgebung im Glashaus und die ausgewählten Materialien bereits beschrieben und deren Merkmale Offenheit, Vielfalt und Alltagsbezug fachlich begründet. Das Glashaus sollte den Kindern ermöglichen, handelnd und denkend ihren Fragestellungen zu folgen, sich darüber mit anderen auszutauschen und ihre Lösungswege zu erproben (vgl. Schäfer 2011b und in dieser Arbeit Kapitel 4.2.6.1). Die Pädagogen der Lernwerkstatt haben sich bewusst mit dem Gedanken befasst, dass die bereitgestellten Räume, in denen sich die Kinder aufhalten, zu einem Teil frühkindlicher Bildung und Erziehung werden.

„Die Bedeutung sinnlicher Bildung in der frühen Kindheit spricht jedoch dafür, dieser fachlichen Aufgabe die notwendige Aufmerksamkeit zu schenken. Deshalb sollten Kindertagesstätten Kindern Räume im Innen- und Außenbereich zur Verfügung stellen, in denen sie den Initiativen nachgehen können, die sie für ihre Selbstbildungsprozesse brauchen. Die Räume und ihre Ausstattung müssen es ihnen erlauben, Orte, Zeitdauer, Materialien sowie Spiel- und Arbeitspartner selbst zu wählen“ (Schäfer 2005, S. 189 f.).

Die Räume sollten so eingerichtet sein, dass sie den Kindern die Möglichkeit geben, sich aus eigener Initiative mit Tätigkeiten und Themen zu beschäftigen. Sie sollten interessant gestaltet sein und die Kinder zum Entdecken anregen, stellt

dieser Lebensraum doch den Ausgangspunkt vielen kindlichen Wahrnehmens, Fragens und Forschens dar (vgl. ebd.).⁵²

„In einer differenziert und reich vorbereiteten Umgebung suchen sich die Kinder nicht nur das aus, was sie wirklich interessiert, sondern sie nehmen auch Gelegenheiten wahr, um ihre Kenntnisse zu vertiefen und ihre Fähigkeiten zu vervollkommen. (...) Aufgrund ihrer Neugier gehen Kinder auf die Dinge zu. Aufgrund ihrer Fähigkeit, sich zu konzentrieren, beschäftigen sie sich ausdauernd mit den Dingen und gehen ihnen auf den Grund“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 128).

Räume und Materialien können darüber entscheiden, welche Fragen entstehen, welche Perspektiven eingenommen werden und wie sich Denkweisen verändern.

„Orte und Räume sollen nicht nur anregen, sondern sich auch zum Nachdenken in einem weiten Sinne eignen. Damit ist ein Nachdenken des Körpers einschließlich der Gefühle gemeint, ein Nachdenken als Nachsinnen mit gestaltenden Mitteln.

Ebenso müssen die Räume sich zum Nachdenken im engeren Sinne, also mit Hilfe der logisch geordneten Gedankenwelt, eignen. Dieses Nachdenken braucht Werkzeuge zum forschenden Handeln und Medien, in denen sich die kulturellen Bezüge so präsentieren, dass sie den Kindern zugänglich und verständlich sind.

Das Nachempfinden gehört in die Welt des Rollenspiels und der Geschichten, in denen Kinder sich mit anderen Menschen, Tieren oder anderen Wesen identifizieren können. Dafür brauchen sie eine Art Bühne und Medien, die Geschichten enthalten. Das Nachsinnen gehört in die Welt des Ateliers samt seiner Materialien und Werkzeuge zum Gestalten.

Alles zusammen jedoch entwickelt sich im kindlichen Spiel, das Nachempfinden, Nachsinnen und Nachdenken in einem ist. Für das kindliche Spiel kann man nur Rahmen schaffen, Orte der Öffnung und des Rückzugs“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 174 f.).

Selbstverständlich ist die Aufgabe einer vorbereiteten Umgebung nie abgeschlossen: Das tägliche Aufräumen und Überprüfen der Materialien, das ästhetische Präsentieren in überschaubaren Regalen, Körben und anderen Aufbewahrungskisten gehören genauso zu den täglichen Aufgaben der pädagogischen Fachkraft wie das Überlegen, ob die zur Verfügung stehenden Materialien in Bezug auf die aktuellen Tätigkeiten der Kinder ausreichend sind oder neues Material besorgt oder in besonderer Weise bereitgestellt werden muss (siehe hierzu Kapitel 4.3.2).

Bei den Hospitationen in den teilnehmenden Projekteinrichtungen zeigte sich immer wieder, dass die Raumgestaltung, die zugänglichen Materialien und die Regeln einer Einrichtung widerspiegeln, wie viel Selbstständigkeit den Kindern zugestanden wird. Häufig ist der Kindergartenalltag so organisiert, dass die Kinder bei allem, was sie tun wollen, die Unterstützung oder Erlaubnis der Erzieherin

⁵² Für konkrete Vorschläge zur Raumgestaltung in Kindertagesstätten siehe die Bücher von Angelika von der Beek: „Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei“ und „Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs“ und von Gerd E. Schäfer & Angelika von der Beek: „Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken“.

brauchen. Dadurch ist es für die Erzieherin schwer, ihre Aufmerksamkeit im Sinne der wahrnehmenden Beobachtung auf nur eine Situation zu richten, da sie immer überall präsent sein muss. Gleichzeitig ist damit vorprogrammiert, dass sie alles organisieren muss. Fragen wie „Kann ich...?“, „Darf ich...?“ und „Kannst du mal...?“ prägen den Alltag (vgl. Schäfer & Alemzadeh 2012). In den Reflexionsgesprächen mit den teilnehmenden Erzieherinnen wurde deutlich, dass es für die Erzieherinnen etwas Besonderes war, dass das Glashaus so eingerichtet war, dass alle Materialien für die Kinder frei zugänglich waren. Die Kinder konnten dadurch selbstständig handeln und mussten nicht jedesmal fragen, ob sie sich ein Material nehmen dürfen. Dies wäre eine Erklärung dafür, warum fast alle Erzieherinnen äußerten, dass sie die Atmosphäre in der Lernwerkstatt als sehr entspannt und ruhig wahrgenommen haben. Sie berichteten, dass sie es aus ihrem Alltag nicht gewohnt seien, dass Kinder über längere Zeiträume eigenen Tätigkeiten nachgingen, ohne auf ihre Hilfe angewiesen zu sein. Auf Hilfe der Pädagogin angewiesen zu sein, stellt eine grundlegend andere Sozialform dar, als von der pädagogischen Fachkraft begleitet zu werden.

Wie die Arbeit deutlich aufzeigen konnte, soll die vorbereitete Umgebung die Pädagogin nicht ersetzen. Vielmehr geht es darum, dass eine gut durchdachte Raumgestaltung und Materialauswahl die Pädagogin darin unterstützt, ihre Ressourcen und Energien auf wichtige Prozesse im pädagogischen Alltag zu lenken. Die vorliegende Arbeit gibt Hinweise darauf, dass der pädagogische Alltag deutlich mehr Zeit für die wahrnehmende Beobachtung von Kindern und die Gestaltung intensiver Erzieherin-Kind-Interaktionen zulässt, wenn von Anfang an der Wunsch der Kinder nach Autonomie ernst genommen wird und Räume so gestaltet werden, dass Kinder darin selbstständig tätig werden können. Dabei sollten sich möglichst alle vier Grundformen des frühkindlichen Denkens – handelndes Denken, ästhetisches Denken, narratives Denken und theoretisches Denken – entfalten können (vgl. hierzu Kapitel 4.2.6. und Schäfer & Alemzadeh 2012). Räume entscheiden in erheblichem Maße mit darüber, ob Beteiligung und Resonanz im pädagogischen Alltag als Beziehungsformen gelebt werden oder nur Beiwerk sind (vgl. Schäfer & v. d. Beek 2013). „Soziale Beziehungen brauchen – zumindest in einer partizipatorisch gedachten Didaktik – eine materielle und institutionelle Grundlage“ (ebd., S. 174), die es mitzudenken gilt.

Wenn Kinder interessante Räume vorfinden, die forschendes Lernen (siehe hierzu Kapitel 4.2.6.4) ermöglichen, können sich pädagogische Fachkräfte im Alltag intensiv auf die Spielprozesse der Kinder einlassen und ihrer Aufgabe gerecht werden, Kinder und deren Bildungsprozesse wahrzunehmen und zu begleiten und sich jeweils dann in das Geschehen einzubringen, wenn sie es für sinnvoll erachten.

Im Kontext einer vorbereiteten Umgebung spielt hier insbesondere „der Pädagoge als aufmerksamer Bereitsteller von Materialien und Werkzeugen“ eine wichtige Rolle. Die dazugehörigen pädagogischen Handlungsweisen wurden in Kapitel 4.3.2 explizit herausgearbeitet. Die Beispiele zeigten, dass ein aufmerksames Wahrnehmen der Kinder vonseiten der Pädagogin notwendig ist, um den Kindern bei Bedarf passende Materialien oder Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, die dazu beitragen können, bereits laufende Prozesse zu vertiefen oder weiterzuführen.⁵³ Die innere Beteiligung der Pädagogen und deren Versuch, nachzuvollziehen, worum es im kindlichen Spiel gehen könnte, sind dafür ein wichtiger Ausgangspunkt. Erst auf dieser Grundlage gemeinsam geteilter Erfahrungen können Materialien oder Werkzeuge angeboten werden, die aus Sicht der pädagogischen Fachkraft sinnvolle ergänzende Elemente für die Tätigkeit des Kindes darstellen könnten. Trifft der Pädagoge das Interesse des Kindes, so fühlt sich das Kind wahr- und in seinem Tun ernst genommen. Das Mitdenken könnte zudem vom Kind als eine Geste der Aufmerksamkeit gedeutet werden.

Die reflektierenden Interpretationen weisen darauf hin, dass vor allem in Situationen, in denen die Gleichaltrigen-Interaktionen oder die vertiefte Beschäftigung mit einer Sache im Vordergrund stehen, das Bereitstellen von Materialien und Werkzeugen eine wichtige pädagogische Handlungsweise zu sein scheint, die es Pädagogen ermöglicht, sich auf einer handlungspraktisch-impliziten Ebene zu beteiligen und mitzudenken und sich dennoch im Hintergrund des Geschehens zu halten.

5.3.2 Orte zum gemeinsamen Nachdenken einrichten

In Kapitel 2.2.4 wurde bereits beschrieben, wie im Glashaus Orte des Nachdenkens, des Nachsinnens und des Nachempfindens eingerichtet wurden, um den

⁵³ Unsere Beobachtungen zeigten, dass Kinder ihr Vorhaben in manchen Fällen beendeten, weil ihnen etwas fehlte. Sie begannen dann mit neuen Tätigkeiten.

„hundert Sprachen“ der Kinder Raum und Ausdrucksmöglichkeiten zu geben. Die rekonstruktiven Analysen dieser Arbeit haben jedoch in besonderer Weise herausgestellt, dass es neben der Einrichtung von *festen* Orten zum Nachdenken – wie beispielsweise dem Atelier oder dem Werkbereich (die in dieser Arbeit eher der vorbereiteten Umgebung zugeordnet werden) – darum geht, auf der Grundlage der täglichen Beobachtungen, zeitnah und individuell bezogen auf die Tätigkeiten und Interessen der Kinder, *flexibel* Orte zum gemeinsamen Nachdenken anzulegen. Beispielsweise wurde bereits deutlich, dass Orte zum gemeinsamen Nachdenken durch das Gestalten von Ausstellungen ermöglicht werden können (siehe Kapitel 4.3.3.1).

Kleine Ausstellungen⁵⁴ zeigen, mit welchen Themen sich die Kinder gerade beschäftigen. Nach einem Waldtag können die Fundstücke ausgestellt werden. Da sie für die Kinder meist eine Bedeutung haben – ein Stein ist z. B. ein Feuerstein, ein Stock ein „Dino-Knochen“ –, ist es sinnvoll, sie mit kleinen Schildern zu versehen, auf denen die Bedeutungen festgehalten sind. Durch das Ausstellen von Objekten, die für die Kinder bedeutsam sind, erhalten diese einen Rahmen und werden hervorgehoben. Dies unterstützt die Kinder darin, ihren Interessen nachzugehen. Die Erzieherin gestaltet die Ausstellung; im besten Falle wächst diese Stück für Stück mit den Erfahrungen und Ideen der Kinder. Neben dem Sammeln und Ausstellen von Objekten stellt die Erzieherin auch passende Gegenstände wie Bilder oder Bücher bereit, die das Weiterdenken der Kinder anregen können.

Manchmal ist es sinnvoll, die Ausstellung mit einer Wanddokumentation zu kombinieren. Werden z. B. Bilder oder andere Werke der Kinder ausgestellt, könnte die Wanddokumentation den Entstehungsprozess der Werke aufzeigen.

Ausstellungen bieten Gesprächsanlässe, sowohl für Peer-Interaktionen als auch für Erwachsenen-Kind-Interaktionen, da sie Orte des Zusammenkommens sind. Kinder können hier von ihren Erfahrungen berichten, indem sie Bezug auf die ausgestellten Bilder oder Gegenstände nehmen. Im Gespräch können sich neue Ideen entwickeln. Diese Momente sind wichtig und sollten von den Pädagogen aufmerksam begleitet werden, da Ideen für den weiteren Verlauf entstehen können.

⁵⁴ Der folgende Absatz zum Thema „Ausstellungen“ wurde dem Buch „Wahrnehmendes Beobachten – Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur“ entnommen (Schäfer & Alemzadeh 2012).

Die Ausstellung ermöglicht es der Erzieherin, über bereits Geschehenes immer wieder mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und mehr über deren Ideen und Gedanken zu erfahren. Während eines Projekts kommen die Kinder häufig am nächsten Tag mit einer Idee oder einem Gedanken in die Lernwerkstatt, weil sie zu Hause noch mit dem Thema beschäftigt waren. Gibt es Orte, an denen vergangene Erfahrungen gebündelt zusammengestellt werden, werden diese von den Kindern auch genutzt, um neue Erfahrungen mitzuteilen. Deshalb scheint es sinnvoll zu sein, in den Räumen einer Kindertagesstätte Plätze für kleine Ausstellungen einzurichten: eine Fensterbank, ein Tisch oder ein Regal in Kinderhöhe.

In der Reggio-Pädagogik spielen Ausstellungen bereits seit den 1980er Jahren eine bedeutsame Rolle für die pädagogische Praxis. Dabei geht es jedoch vorwiegend um Ausstellungen, die abgeschlossene Projekte zeigen: Häufig werden hier Lern- und Gestaltungsprozesse von Kindern und Kindergruppen über einen längeren Zeitraum aufgezeigt, strukturiert und in ästhetisch besonders ansprechender Weise präsentiert (siehe hierzu exemplarisch „The Hundred Languages of Children“, Reggio Children 1996). Werke der Kinder, die während dieser Zeit entstanden sind, werden in die Ausstellung integriert, manchmal auch eine Videosequenz oder Tonbandaufnahme abgespielt. In jeder Reggio-Einrichtung arbeitet eine Atelierista. Eine Atelierista unterscheidet sich dahingehend von einer pädagogischen Fachkraft, dass sie keine pädagogische, sondern eine künstlerischere Ausbildung absolviert hat. Aus diesem Grund bereichert sie jedoch auch die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen, da das differenzierte Wahrnehmen eine ihrer wichtigen Kompetenzen darstellt. Darüber hinaus ist es die Aufgabe der Atelierista, Ausstellungen und Wanddokumentationen sowohl für die Einrichtungen, aber auch für die Öffentlichkeitsarbeit zu gestalten. Dass die Standards der Ausstellungen in Reggio sehr professionell sind, wird unter anderem daran erkennbar, dass die Ausstellungen Raum in Museen verschiedener europäischer Länder finden (vgl. Schäfer & v. d. Beek 2013).

In Kapitel 4.3 wurden weitere Formen pädagogischen Handelns aufgezeigt, die dazu beitragen können, „Orte zum gemeinsamen Nachdenken“ einzurichten, wie die „stillen Impulse“ (Kapitel 4.3.3.2), das Einrichten von Untersuchungsplätzen oder das Vorbereiten von Gesprächssituationen mit und ohne Materialien (Kapitel 4.3.7).

In allen Fällen ist es die aufmerksame pädagogische Fachkraft, die sich aufgrund ihrer Beobachtungen Gedanken macht, wie sie die Kinder darin unterstützen könnte, am nächsten Tag an ihren Tätigkeiten, Interessen bzw. Fragestellungen wieder anzuknüpfen bzw. diese zu intensivieren. Orte zum Nachdenken einzurichten, bedeutet also für die Pädagogen, das Geschehene nachzuarbeiten, zu reflektieren und sich intensiv darüber Gedanken zu machen, was im Zentrum der Aufmerksamkeit für die Kinder stehen könnte sowie dementsprechend etwas vorzubereiten, das an die kindlichen Gedanken bzw. Tätigkeiten anknüpfungsfähig ist und ihnen dazu dient, damit weiterzuarbeiten.

In den teilnehmenden Kindertagesstätten des Projekts konnte nur äußerst selten beobachtet werden, dass Orte zum gemeinsamen Nachdenken eingerichtet wurden. Dies steht sehr wahrscheinlich im Zusammenhang damit, dass Beobachtung und Dokumentation bis jetzt in den seltensten Fällen zum pädagogischen Alltag gehören, sondern eher als eigenständige Aufgaben gesehen werden, die losgelöst vom Alltag stattfinden. Geht es jedoch darum, Bildungsprozesse zu unterstützen und lang anhaltende Interaktionsprozesse herauszufordern, sind Kinder auf Erwachsene angewiesen, die wahrnehmen, worum es ihnen geht, und ihnen Möglichkeiten anbieten, ihre Tätigkeiten über längere Zeiträume aufrechtzuerhalten, um sie zu vertiefen, wie die vorliegende Arbeit deutlich aufzeigen konnte.⁵⁵

5.3.3 Den Kindern Zeit lassen, ihrem eigenen Rhythmus zu folgen

Die Didaktik der Lernwerkstatt Natur sieht es vor, dass die Kinder Zeit haben, ihren Interessen und Tätigkeiten zu folgen. Dies scheint ein weiterer Unterschied zu sein, der vor allem im Vergleich mit den Beobachtungen aus dem Alltag der Projekteinrichtungen und anderen Kindertagesstätten aufgefallen ist. In der Lernwerkstatt Natur war es keine Besonderheit, dass sich die Kinder einer Tätigkeit widmeten und diese Tätigkeit in ihrem eigenen Rhythmus über eine ganze Woche lang auf intensive Art und Weise verfolgten – entweder in einer kleinen Gruppe oder aber auch individuell. So konnten beispielsweise Kinder beobachtet werden, die jeden Vormittag im Wald am Bach verbrachten und Erfahrungen mit dem Element Wasser machten, diese verfeinerten und intensivierten und sich mit dem Element Wasser auf vielfältige Art und Weise auseinandersetzten. Sie zogen von

⁵⁵ Das Einrichten von Orten zum gemeinsamen Nachdenken ist darüber hinaus ein wesentliches Element der Projektarbeit (siehe Kapitel 5.4).

Zeit zu Zeit neue Materialien und Werkzeuge hinzu, erweiterten ihren Handlungsspielraum und ihr Erfahrungswissen. Das Gleiche ließ sich auch in Bezug auf andere Themen beobachten: Klettern, Graben, Bauen bestimmter Sachen, Erkunden von Tierwelten (z. B. Bachflohkrebse, Ziegen oder Dachse), Entdeckungen machen. Spannend war, zu sehen, dass die Kinder – wenn sie die Wahl haben – häufig zu ihren Themen und Tätigkeiten zurückkehrten, bis sie diese für sich befriedigend abschließen konnten. Es war deutlich sichtbar, wie sie nach einer gewissen Zeit eine Sache abschließen, um zur nächsten überzugehen. In einigen Fällen wurde dieser Übergang sogar verbal kommentiert: Florian, der drei Tage lang gegraben hat, beendete das Graben mit den Worten: „Die Arbeit ist beendet!“, und ging zum Klettern über.

„Ein klar strukturierter Alltag schenkt Kindern ein Gefühl von Sicherheit, weil er Orientierung im Tageslauf ermöglicht. Dabei sind Rituale der Übergangsgestaltung wichtig“ (Alemzadeh 2012, S. 8). In der Lernwerkstatt Natur war der pädagogische Alltag durch den Morgenkreis und den Waldaufenthalt sowie die Mittagspause und die Spielzeit im Glashaus strukturiert.⁵⁶

„Rituale strukturieren das Leben und den Tag. Sie geben dem Lauf der Dinge einen Rhythmus, heben Besonderes aus dem Alltag hervor, setzen Punkte und Kontrapunkte im Miteinander. Sie schaffen besondere Momente, mit anderen Menschen oder allein erlebt, bieten Zeiten des Innehaltens, in denen etwas Wiederkehrendes geschieht“ (Lill 2010, S. 129).

Die Rhythmisierung des Alltags ermöglichte es den Kindern, sich auf den nächsten Tag einzustellen, Pläne zu schmieden und diese auch umzusetzen – die Pädagogen erinnerten sie auch als externe Gedächtnisstütze über Impulse in verschiedenen Formen daran (siehe Kapitel 4.3.3). Das Anknüpfen an die Tätigkeiten des Vortages und die Entstehung von Projekten war dadurch ohne Hindernisse möglich.

Wahrnehmendes Beobachten hilft, eine Haltung zu entwickeln, die es erlaubt, Kindern Zeit einzuräumen und sich selbst Zeit zu nehmen. Kinder wissen selbst am besten, was sie brauchen und was für sie als Nächstes ansteht. Lässt man ein Kind das erkunden, das gerade im Mittelpunkt seines Interesses steht, so wird die eigene Neugier zum Antrieb des Lernens.

⁵⁶ Die zeitlichen und organisatorischen Strukturen der Lernwerkstatt Natur wurden in Kapitel 2.2.5.3 vorgestellt.

Schon Maria Montessori wies darauf hin, wie wichtig es sei, dem kindlichen Rhythmus zu folgen, statt ihnen den Rhythmus der Erwachsenen aufzudrängen (vgl. Montessori 2002).

„Man kann seinen persönlichen Rhythmus nicht einfach ablegen wie ein unmodern gewordenes Kleid und durch einen neuen ersetzen. Der Bewegungsrhythmus ist ein Teil der Persönlichkeit, einer ihrer Charakterzüge, fast wie die Form des Körpers, und der Zwang, sich einem fremden Rhythmus anpassen zu müssen, ist sehr einschneidend“ (Montessori 2002, S. 96).

Auch Emmi Pikler hebt in ihren Schriften immer wieder hervor, dass es von großer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern ist, ihnen die Möglichkeit zu geben, ihrem eigenen Rhythmus zu folgen. Sie fordert dies nicht nur für jegliche Entwicklungsschritte ein, die ein Kind vollzieht, beispielsweise bei der Bewegungsentwicklung (vgl. Pikler 2001)⁵⁷ oder beim Übergang vom Gefütterterwerden zum selbstständigen Essen (vgl. Pikler & Tardos 2012), sondern gerade auch für das Spiel der Kinder:

„So sah ich in einer gut geführten Krippe ein ungefähr einjähriges Kind auf dem Boden herumkriechen. Es nahm eine kleine Lokomotive aus Holz in die Hand und drehte sie mit viel Interesse, betastete sie und untersuchte sie. Eine Erzieherin bemerkte dies, ging hin, nahm das Spielzeug aus der Hand des Kindes, rollte es auf den Rädern hin und her und sagte ihm: ‚So muss man damit spielen.‘ Als sie wegging, nahm das Kind die Lokomotive wieder auf, drehte sie, untersuchte sie, drehte sie um und berührte sie mit großem Interesse. Die Erzieherin ging wieder zu ihm hin, nahm die Lokomotive wieder aus seinen Händen, und während sie sie hin und her rollen ließ, sagte sie noch mal: ‚So muss man damit spielen.‘ Als die Erzieherin ging, ließ das Kind die Lokomotive stehen und kroch weg. Es hatte das Interesse verloren“ (Pikler 2012, S. 29).

Pikler plädiert dafür, erst einmal zu beobachten, was im Mittelpunkt des Interesses für das Kind stehen könnte, bevor man vorschnell in das Geschehen eingreift. In diesem Moment geht es nicht darum, was die Lokomotive kann; es ist nicht das Interesse des Kindes, die Lokomotive rollen zu lassen, sondern das Interesse der Erwachsenen. Sie nimmt in dieser Situation nicht zur Kenntnis, dass das sinnliche Erkunden der Lokomotive mit all seinen Details im Fokus steht, und stört das Kind bei seiner Exploration.

In der Lernwerkstatt Natur wurde den Kindern Raum, Zeit und Material bereitgestellt, das es ihnen ermöglichen sollte, sich in ihrem individuellen Rhythmus mit sich und der Welt allein und im Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen auseinanderzusetzen.

⁵⁷ Bereits der Titel des Buches bringt dies prägnant zum Ausdruck: „Laßt mir Zeit: Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen“ (Pikler 2001).

5.4 Praktiken zur Unterstützung und Aufrechterhaltung von Gleichaltrigen-Interaktionen

„Während wir in unserem traditionellen pädagogischen Denken das Zusammenwirken in einer Gruppe vorwiegend als Form der Einschränkung begreifen, zu deren Bewältigung soziale Tugenden zu entwickeln sind, wird das soziale Miteinander in Reggio als eine Form der individuellen Bereicherung gesehen. Dies, so scheint es, wird in der frühpädagogischen Bildungsdiskussion bis heute noch nicht wirklich wahrgenommen – ausgenommen einige Wenige, die sich ausführlich mit der Reggio-Pädagogik auseinandersetzen“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 16).

Die vorliegende Arbeit konnte aufzeigen, dass Kinder durch ihre gemeinsamen Aktivitäten im Spiel einen großen Beitrag zu den Prozessen der Selbstbildung leisten. Das gemeinsame Verfolgen eines Spielthemas hat dazu beigetragen, dass Kinder ko-konstruktiv und kooperativ Lernprozesse vollzogen haben (siehe hierzu Kapitel 5.4.1), die sie alleine nicht hätten vollziehen können. Es konnte bestätigt werden, dass Gleichaltrigen-Interaktionen ein großes Potenzial an Lernanlässen bieten.

Die Arbeit konnte dabei exemplarisch aufzeigen, wie es gelingen kann, im pädagogischen Alltag die Bedeutung von Gleichaltrigen-Interaktionen ernst zu nehmen, ihnen genug Raum beizumessen und sie darüber hinaus auch pädagogisch zu begleiten.

5.4.1 Raum für Peer-Interaktionen schaffen

„Das Kind erfährt auch dadurch eine Aufwertung, dass es als fähig bezeichnet wird, die Lernprozesse der gleichaltrigen Kinder so zu bereichern, wie es selbst den Erwachsenen nicht möglich wäre. Die Gemeinschaft der Kinder, verstanden als Schmelztiegel von Wissen und Leidenschaft, stellt demnach für die Entwicklung des Kindes einen ungemein wirkungsvollen Faktor dar“ (Lingenauber 2001, S. 24).

Kapitel 4.1 zeigte, dass Kinder großes Potenzial haben, eigenständig Spielthemen zu entwickeln, diese auszuhandeln und eine Spielszenerie zu entwickeln, innerhalb derer unterschiedliche Spieltätigkeiten und Interessen in einem Gruppenprozess verfolgt werden können. Dabei trägt das Spielthema der Gruppe zum Gesamtgeschehen bei. Einzelne Tätigkeiten und Ideen werden diesem Oberthema untergeordnet. Dadurch werden die einzelnen Spieltätigkeiten der Kinder mit Sinn und Bedeutung behaftet. Gleichzeitig gibt es jedoch Raum, individuelle Themen einzubringen und zu bearbeiten; auch ein Wechsel von Weltzugängen scheint innerhalb eines Spielprozesses ganz natürlich zu sein. Die rekonstruktiven Analysen in Kapitel 4.1 haben deutlich aufzeigen können, wie bereichernd Gleichaltrigen-Interaktionen für die Bildungsprozesse von Kindern sind. Kinder untereinander

erkennen viel schneller ihre Themen, die oft zum Ausgangspunkt ihrer Spielprozesse werden. Es gehört zu ihrem konjunktiven Wissen, wie sie handeln müssen, um ein Spiel in Gang zu setzen.

Eines der wichtigsten Forschungsergebnisse in Bezug auf die Bedeutung von Gleichaltrigen-Interaktionen in der frühen Kindheit hat Youniss in seinen Forschungsarbeiten herausgearbeitet. Hierbei handelt es sich um den Prozess der „Ko-Konstruktion“. Die Kernidee der Ko-Konstruktion liegt für ihn darin, dass

„(...) Tätigkeiten der Kognition als sozial und nicht als individuell angesehen [werden]. Wissen wird durch den Austausch von Ideen erworben, indem jede Person der jeweils anderen als widerständiges Gegenüber dient. In einer kooperativen Beziehung ist Widerstand nicht etwas, das vermieden werden sollte, sondern er ist ein Hilfsmittel, um sich selbst zu verstehen und um einzusehen, daß für begriffliche Klärungen andere gebraucht werden. (...) Was ein Individuum auf sich selbst gestellt an Ideen hervorbringen und entwickeln kann, ist begrenzt, vor allem auch unter dem Zeitaspekt. Im Kontext einer Beziehung sind dagegen Erkenntnisfortschritte schon deswegen möglich, weil zwei Denkende zusammenarbeiten, aber auch weil die Interaktionen ihre eigene Dynamik entfalten“ (Youniss 1994, S. 105).

Gleichaltrigen-Interaktionen beruhen auf einem reziproken Austausch und implizieren nach Youniss besonders günstige Entwicklungsmöglichkeiten, da in symmetrischen Beziehungen Wissen viel besser konstruiert werden könne. In diesem Kontext spricht er von Prozessen der Ko-Konstruktion. Auch Brandes beschreibt in Bezug auf Youniss diesen Prozess als wesentlich:

„Wenn Kinder miteinander interagieren und voneinander lernen, haben wir es mit prinzipiell symmetrischen Beziehungen zu tun, in denen beide (oder mehr) Partner auf Basis vergleichbarer Fähigkeiten und vergleichbaren Wissens zur Interaktion beitragen. Insofern ist, wenn wir von Ko-Konstruktion sprechen, eine solche Bezeichnung für keinen Interaktionskontext treffender als für den unter Kindern und in Kindergruppen“ (Brandes 2008, S. 64).

Die Interpretationsszenen dieser Arbeit haben gezeigt, wie Kinder ko-konstruktiv Ideen im Spiel entwickeln, Tätigkeiten voneinander aufgreifen und gemeinsam weiterentwickeln. Bezugnehmend auf Tomasello (2006; 2009) wird diese Form des Lernens auch als kooperatives Lernen bezeichnet.

„In einer Kleingruppe können Kinder die Vorstellungen und Herangehensweisen der anderen wahrnehmen, übernehmen, ausprobieren und darauf antworten, sodass ein Austausch entsteht, in dem jeder Hauptakteur und Ideengeber sein kann“ (Stenger & Krebs 2011, S. 155).

Sobald die Intentionalitäten des anderen verstanden und einbezogen werden, findet kooperatives Lernen statt.

„Kooperative Handlungen mit anderen Kindern stellen hohe Anforderungen und bieten damit ausgezeichnete Lerngelegenheiten. Kooperatives Lernen und die Entwicklung

kognitiver Fähigkeiten bilden einen Zusammenhang, der in der gemeinsamen Entwicklung einer Spielszene oder einer Idee, aber auch beim gemeinsamen Lösen eines Problems in besonderer Weise wirksam ist. In kooperativen Lernprozessen wird die Perspektive und Herangehensweise anderer wahrgenommen und in die Entwicklung neuer Ideen und Handlungen einbezogen“ (Stenger & Krebs 2011, S. 157).

Gerade auch in Bezug auf das gemeinsame Entwickeln von Geschichten (insbesondere Fantasiegeschichten) wurde deutlich, wie diese ko-konstruktiv und kooperativ entstanden sind. Jedes einzelne Kind trägt einen Teil zum Ganzen bei, wobei die unterschiedlichen Beiträge von den anderen Kindern aufgegriffen werden.

Es gibt bereits einen Forschungsstrang in der Peer-Culture-Forschung, der sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern Gleichaltrigen-Interaktionen die sprachliche Entwicklung der Kinder fördern (für einen Überblick siehe Stude 2010). So untersucht Stude beispielsweise, „inwieweit Gespräche unter Peers einen förderlichen Kontext für den Erwerb diskursiver Fähigkeiten bereitstellen“ (ebd., S. 165).

Lamparter-Posselt widmet sich ebenfalls Dialogsituationen zwischen Gleichaltrigen und zeigt auf, inwiefern diese das sprachliche Potenzial der Kinder verbessern (vgl. Lamparter-Posselt 2010). Auch diese Arbeit konnte aufzeigen, dass die Gespräche der Kinder untereinander sowohl ihre sprachlichen Kompetenzen als auch ihre diskursiven Fähigkeiten vorantreiben. Das Spiel bot viele Möglichkeiten, miteinander ins Gespräch zu kommen, gemeinsam über Dinge nachzudenken, miteinander Gedanken zu entwickeln und diese in die Tat umzusetzen.

5.4.2 Gleichaltrigen-Interaktionen pädagogisch begleiten

In Kapitel 4.3 wurde darüber hinaus erarbeitet, welche pädagogischen Handlungsweisen dazu beigetragen haben, Spiel- und Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten. Es wurde deutlich, dass die Begleitung der Kindergruppen innerhalb des Freispiels eine große Rolle dabei gespielt hat, dass diese Spielprozesse über längere Zeiträume Bestand hatten.

In der Lernwerkstatt kam es häufig zu Situationen kooperativen Lernens. Dies liegt vielleicht daran, dass die Pädagogen sich nicht aus den Gleichaltrigen-Interaktionen in den Kleingruppen herausgezogen haben, sondern diese in der Rolle eines wahrnehmenden Beobachters begleitet und je nach Situation an passenden Stellen mit pädagogischen Impulsen unterstützt haben. Der Gleichaltrigengruppe wurde eine große Bedeutung beigemessen und ihr wurde im pädagogi-

schen Alltag viel Raum gegeben. Bisherige Studien zeigen, dass Erzieherinnen sich häufig aus den Spielsituationen der Kinder heraushalten und sich in Freispielsituationen nicht in das Spiel der Kinder involvieren (vgl. Göncü & Weber 2000; Röchner 1987). So können sie auch nicht wahrnehmen, wenn Kinder für das Aufrechterhalten ihres Spiels etwas benötigen, sei es ein Material oder auch eine Idee – außer es wird explizit mitgeteilt. Auch die Studie von Stenger und Krebs zeigt, dass in begleiteten Situationen häufiger kooperatives Lernen stattfindet als in unbegleiteten Situationen (vgl. Stenger & Krebs 2011). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Potenzial der Kleingruppe bisher zu selten im pädagogischen Alltag genutzt wird, obwohl die Reggio-Pädagogik auf deren Bedeutung nunmehr seit 30 Jahren hinweist, spätestens jedoch seit dem Forschungsprojekt „Making Learning Visible“, das zum Ziel hatte, Lernprozesse von Kindern in Kleingruppen sichtbar zu machen (vgl. Project Zero & Reggio Children 2001).

5.4.3 Projektarbeit

In Reggio wird das Potenzial der Kleingruppe über Projektarbeit erschlossen:

„Projektarbeit wird in Reggio als ein Weg angesehen, auf dem Können und Wissen im Austausch mit anderen Kindern und mit Erwachsenen erzeugt werden. Wenn Wissen nichts Festes ist, das man vermitteln kann, sondern etwas, das in der Auseinandersetzung mit Dingen und Menschen entsteht – wie es die Kognitionswissenschaften nahelegen –, dann ist die Projektarbeit ein zentrales didaktisches Mittel, um Kindern den Gebrauch ihrer körperlichen und geistigen Werkzeuge zu ermöglichen“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 54).

Voraussetzung dafür, dass ein Projekt entstehen kann, ist eine aktuelle Situation, die etwas auslöst. Das kann eine Frage sein, eine besondere Gegebenheit, ein Problem oder eine Idee. Das Projekt beginnt meist in bedeutsamen Momenten des Alltags, in denen Fragen über die Welt, sich selbst oder das Zusammenleben mit anderen auftauchen. Es ist also das Leben selbst, das zum Ausgangspunkt des Experimentierens und Forschens wird (vgl. Stenger 2010c, S. 35).

„Die Wahl der Projektinhalte wird fast immer durch Ergebnisse, Gespräche, Interessen angeregt, da sie aus der eigenen Erfahrung der Kinder emporsteigt, und sie sichert eine gute Akzeptanz und vor allem eine Fülle an Motivationen und Aufmerksamkeit“ (Reggio Children 1998, S. 14).

In allen Fällen geht eine „Initialzündung“ voraus, aus der weitere Ereignisse, Ideen und Entwicklungen entstehen können, wenn sie auch andere Kinder und Erwachsene packt und begeistert. Die erste und vielleicht wichtigste Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, solche Momente, in denen zündende Ideen entste-

hen, mitzubekommen, aufzugreifen und somit den Beginn einer Projektarbeit zu ermöglichen.

Die Entstehung solch einer Projektarbeit ist also auf ein aufmerksames Begleiten vonseiten der Pädagogen, z. B. in Form des wahrnehmenden Beobachtens, angewiesen. Auch im weiteren Verlauf der Projektarbeit bleiben das Beobachten, Reflektieren und Dokumentieren wesentliche Aufgaben. „Die Fachkräfte dokumentieren, um die aktuellen Lernprozesse, ihre Wege des Fragens, Interpretierens, Denkens und Gestaltens von Realität nachzuvollziehen. Die Erzieherinnen dokumentieren aber auch, um selbst zu lernen, wie sie Lerngelegenheiten für Kinder so organisieren und vielfältigen können, dass daraus Freude und Vergnügen am Lernen entsteht“ (Stenger & Krebs 2011, S. 154). Und letztendlich schätzen sie auf der Grundlage ihrer Beobachtungen und deren Reflexion ein, in welcher Form Unterstützung notwendig ist. Der jeweils nächste Schritt in der Projektarbeit ergibt sich aus der Reflexion und Interpretation der vorherigen Schritte. Es liegt in der Verantwortung der Pädagogen, einen Rahmen zu schaffen, in dem nächste Schritte tatsächlich gegangen werden können.

Das bedeutet konkret, dass die Pädagogen während der Reflexion versuchen, die Fragen, Interessen oder Problemstellungen der Kinder zu erkennen (vgl. Spaggiari 2002), und überlegen, wie man die Kinder darin unterstützen könnte, ihren Vorhaben weiter nachzugehen. Wie wir in Kapitel 4.3 gesehen haben, geschieht das auf unterschiedliche Art und Weise: An manchen Stellen gibt die pädagogische Fachkraft einen Impuls in Form eines Gedankens oder einer Frage, an anderer Stelle bietet sie ein neues Material oder Werkzeug an und beobachtet, ob und wie es von den Kindern aufgegriffen wird. Oder sie bietet kulturelle Praktiken an (wie z. B. das Gestalten), die einen Wechsel des Weltzugangs bzw. der „Sprache“ ermöglichen. Projektarbeit in diesem Sinne ist also nur durch einen intensiven Wechselwirkungsprozess zwischen wahrnehmenden Beobachtungen, deren Reflexion und Interpretation und daraus resultierendem pädagogischem Handeln möglich.

Die Dokumentation spielt dabei nicht nur für die Pädagogen eine besonders wichtige Rolle, sondern auch für die Kinder. „Jede Dokumentation ist eine Interpretation der Lernwege von Kindern, ein Versuch, ihnen eine Stimme zu geben, ihre Vielfalt und ihren Reichtum an Sichtweisen und Gestaltungsmöglichkeiten fest-

zuhalten und sichtbar zu machen“ (Stenger & Krebs 2011, S. 155). Durch die Dokumentation macht die pädagogische Fachkraft „das ‚sichtbar‘, was sie wahrgenommen hat, und stellt es zur Diskussion. Durch ihr eigenes Empfinden und Wissen geleitet, hat sie etwas vom Tun der Kinder ausgewählt, das ihr bedeutsam scheint“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 57). Sie bringt damit die Ideen und Handlungsmöglichkeiten der Kinder in einen Dialog, denn die Dokumentationen zeigen, was bereits geschehen ist, und lassen gemeinsame Gespräche darüber entstehen, vor allem auch in der Kindergruppe (vgl. ebd., S. 57). „Dadurch erfahren sie einerseits Resonanz im sozialen Raum und werden andererseits in den Prozess gemeinsamen Lernens eingebettet. So tragen sie zu einer gemeinsamen Kinderkultur bei (...)“ (ebd., S. 57).

Projektarbeit ist eine didaktische Form, „die es Kindern ermöglicht, mit einem höchst möglichen Grad an Selbstbeteiligung“ ihren Fragen nachzugehen (Stenger 2010c, S. 135). Dies trifft insbesondere auf die Gleichaltrigengruppe zu: Es sind vor allem die Kinder untereinander, die sich durch Ideen und Gedanken anregen, ihre Fragen, Spielprozesse und Projekte aufrechtzuerhalten (siehe Kapitel 4.1), jedoch unter der Voraussetzung, dass sie von den Erwachsenen z. B. durch Dokumentationen in Form von Ausstellungen oder Fotos unterstützt werden. Die offene Projektarbeit, wie sie hier beschrieben worden ist,⁵⁸ ist also ein sehr wichtiges Mittel für eine Didaktik der frühen Kindheit, das der Gleichaltrigengruppe eine hohe Bedeutung beimisst. Dennoch, und das ist ganz wichtig, gilt sie nicht als „kindlicher Selbstläufer“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 56).

Wie in den vorherigen Kapiteln deutlich geworden ist, variieren die Rollen und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft während der Projektarbeit immer wieder: Mal ist sie auf unterschiedlichste Art und Weise handelnd tätig und unterstützt die Kinder in ihren Vorhaben, dann wieder zieht sie sich in die Rolle des stillen Teilnehmers zurück, um zu verfolgen, wie die Kinder ihren Ideen und Gedanken in der Gruppe nachgehen und selbstständig weiterarbeiten. Sie bringt sich erst dann wieder ein, wenn sie das Gefühl hat, dass der Prozess ins Stocken gerät. Das Hauptinstrument in der Projektarbeit ist also ein zirkulärer Prozess zwischen Be-

⁵⁸ Es gibt zwei Formen von Projektarbeit: die offene und die direktive Projektarbeit. Während die einzelnen Schritte bei direktiven Projekten im Voraus von der pädagogischen Fachkraft geplant und mit den Kindern Schritt für Schritt umgesetzt werden, wissen Kinder und Erzieherin in der offenen Projektarbeit oft nicht, wohin die Reise führt. In der Lernwerkstatt wurde die offene Projektarbeit angestrebt.

obachtung, Analyse und Interpretation der vorherigen Schritte, Dokumentation und pädagogischem Handeln, um die Kinder bei der Suche „nach den möglichst tiefer greifenden und weiter reichenden Arbeitshypothesen“ (Stenger 2010c, S. 136) zu unterstützen.

Letztendlich bringt die Projektarbeit, die in der Reggio-Pädagogik schon lange als zentrales didaktisches Element zum Einsatz kommt, alle wichtigen Aspekte einer Pädagogik der frühen Kindheit zusammen. Hier werden Kinder „als aktive Konstrukteure ihres eigenen Lernens und als Produzenten origineller Ansichten über die Welt“ (Cagliari et al. 2004, S. 29) ernst genommen. Sie können in einer spannenden vorbereiteten Umgebung ihrer Neugierde nachgehen und tätig handelnd ihre ganz eigenen Erfahrungen machen. Die Pädagogen verstehen sich dabei als Begleiter von Bildungsprozessen und bringen sich durch unterschiedlichste pädagogische Handlungsweisen ein (siehe Kapitel 4.3). Gerade das Zusammenwirken dieser pädagogischen Handlungsweisen führt oft zu einer Projektarbeit, die sowohl dem Lernen in der Gleichaltrigengruppe viel Spielraum lässt, jedoch auch den Austausch zwischen den Kindern und der pädagogischen Fachkraft für bedeutsam hält.

Gerade bei Kindern, denen es nicht selbstständig gelingt, Spielprozesse zu entwickeln und aufrechtzuerhalten (vgl. Kapitel 4.1.2), könnte die Projektarbeit ein adäquates didaktisches Mittel sein, um sie darin zu unterstützen. Die herausgearbeiteten Merkmale lang anhaltender improvisierter Spielprozesse könnten dazu beitragen, dass pädagogische Fachkräfte von Kindern lernen und über diese Merkmale einen Anhaltspunkt dafür haben, worauf sie achten müssen, damit Spielprozesse entwickelt und aufrechterhalten werden können. Interessanterweise tauchen die Merkmale lang anhaltender improvisierter Spielprozesse, die anhand der Spielprozesse von Gleichaltrigen herausgearbeitet wurden, auch in der Projektarbeit wieder auf. Auch in der Projektarbeit geht es darum, geteilte Aufmerksamkeit herzustellen, sich auf ein Thema zu fokussieren und verschiedene Schwerpunkte dieses Themas – auch unter Heranziehung verschiedener Weltzugänge – zu bearbeiten.

In der Projektarbeit verbinden sich demnach alle wesentlichen Elemente:

„[d]as Bild des Kindes, das Lernverständnis, der Einsatz von Beobachtung und Dokumentation, die didaktische Funktion der Reflexion, das Zusammenspiel von Selbstkonstruktion und sozialer Konstruktion, die Bedeutung einer anregenden Umwelt, der Ma-

aterialien und Werkzeuge sowie der ‚hundert Sprachen‘ der Kinder“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, S. 54).

5.4.4 Peers unter sich

Dennoch ist es auch wichtig, dass Kinder die Möglichkeit haben, unter sich zu spielen, unbegleitet von Erwachsenen. Die Peer-Culture-Forschung zeigt, was Kinder innerhalb von Kindergruppen lernen und wie sie ihre Erfahrungen im Spiel ohne Erwachsene verarbeiten. Corsaro hat beispielsweise langjährige kulturvergleichende Feldforschung in Krippen und Kindertagesstätten in den USA und Italien betrieben und konnte beobachten, wie Kinder in ihrer sozialen Kinderwelt ihre Erfahrungen mit der Erwachsenenwelt darstellen und zur Organisation der sozialen Beziehungen nutzen (Corsaro 1992; vgl. Honig 2003). Er kristallisierte bei seinen Analysen vor allem zwei Themen als wesentlich für die Kinderkultur heraus: Kinder seien beharrlich damit beschäftigt, Kontrolle über das eigene Leben zu gewinnen, und diese Kontrolle mit anderen zu teilen (Corsaro 1997; 2011). Er beschreibt, wie es ihnen gelingt, soziale Teilhabe zu gewinnen, Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Wie Youniss legt auch Corsaro seinen Fokus auf Kinderfreundschaften und untersucht deren Entstehung. Dabei geht er weiteren Fragestellungen nach: Wie gelingt es Kindern, sich zu integrieren, Anschluss an eine Gruppe zu finden und sich im Konflikt zu behaupten? Im Zentrum seines Interesses stehen die Routinen der Kinderkultur, also z. B. Zugangsrituale, Freundschaftsmuster und Aushandlungsprozesse sowie Strategien, sich den durch Erwachsene gesetzten Regeln und Normen zu entziehen bzw. diese umzuinterpretieren (Corsaro 1990; 1993; 1997; 2011; vgl. Honig 2003).

„Die Kultur der Kinder ist das Ergebnis von Anstrengungen, der sozialen Welt Sinn abzugewinnen in dem Versuch, in ihr handlungsfähig zu sein. Diese Lebensform ist also nicht etwa eine autonome Kinderwelt, sondern eine Form der gesellschaftlichen Teilhabe und zugleich der Beitrag der Kinder zu Reproduktion und Wandel von Kultur und Gesellschaft“ (Honig 2003, S. 111).

Begleitete Kindergruppen haben eine ganz andere Qualität als unbegleitete Kindergruppen. Beide Arten von Gruppen sind wichtig für Kinder und ermöglichen ihnen sehr unterschiedliche Lernerfahrungen. Hier erfolgt nicht der Versuch, eine Form zu favorisieren, sondern beide Formen, mit all ihren Potenzialen, ins Bewusstsein zu rufen und im pädagogischen Alltag einzusetzen. Im pädagogischen Alltag gibt es viele Situationen, in denen Kinder unbegleitet ihren Spielprozessen nachgehen können. Möchte man das Potenzial der Gleichaltrigen pädagogisch

nutzen, so lohnt es sich, innerhalb des Freispiels auch Kleingruppen zu begleiten und sie in ihren Bildungsprozessen zu begleiten und zu unterstützen.

5.5 Praktiken des Einbringens der eigenen Persönlichkeit

Nicht nur die Handlungen der pädagogischen Fachkraft und das Gestalten von äußeren Bedingungen wie Raum, Zeit und Material wirken sich auf den pädagogischen Alltag aus, einen ganz entscheidenden Einfluss auf die Kinder und den pädagogischen Alltag hat auch die Persönlichkeit der Fachkraft selbst.

Eine Durchsicht aller Dokumentationen im Projekt lässt darauf schließen, dass jeder pädagogische Mitarbeiter bestimmte Interessen und Vorlieben hat, was sich unter anderem darin zeigt, welche Situationen schwerpunktmäßig dokumentiert wurden.

Während in der ersten Projektphase beispielsweise fast wöchentlich intensive Interaktionsprozesse an der Höhle beobachtet werden konnten, die in dieser Arbeit detailliert dargestellt worden sind, kam es in der zweiten Projektphase äußerst selten zu intensiven Auseinandersetzungen an der Höhle. Diese Beobachtung lässt darauf schließen, dass die Resonanz der Pädagogen einen großen Einfluss darauf hat, welche Tätigkeiten, Fragen und Interessen von den Kindern aufgegriffen und weiterverfolgt werden. Erste Hinweise machen darauf aufmerksam, dass Kinder das authentische Interesse oder die Resonanz der Pädagogen spüren und intuitiv wissen, an wen sie sich mit ihren jeweiligen Interessen oder Themen wenden können. Diese Hypothese muss jedoch in weiteren Studien aufgegriffen und überprüft werden.

Im Bereich der Lehr- und Lernforschung gibt es bereits einige Studien, die am Beispiel der Hochschule aufzeigen, dass – neben den Studierenden selbst – der ausschlaggebende Faktor für erfolgreiches Lernen die Lehrenden sind (vgl. Wang et al. 1993; Pascarella & Terenzini 1991; 2005; Hattie 2003; Darling-Hammond 1999; Winteler & Forster 2008). Auch für die Frühpädagogik wurde bereits bestätigt, dass „ein zugewandtes, aufmerksames und kongruentes Verhalten der Bezugsperson (...) die Beteiligungsbereitschaft [unterstützt]“ (Weltzien 2013b, S. 64).

Die vorliegende Arbeit stellt die Hypothese auf, dass dies umso besser gelingt, je mehr sich Pädagogen mit ihrer Persönlichkeit und eigenen Interessen einbringen

können. Das Mitspielen und gemeinsame Gestalten durch einfühlsame Beteiligung und intuitives Verstehen scheint beispielsweise vor allem dann möglich zu sein, wenn die pädagogische Fachkraft selbst einen Bezug zu der Tätigkeit oder dem Spiel aufweist, also beispielsweise Freude am Bauen hat und dadurch besser nachempfinden kann, welche Bedeutung das Bauen eines Staudamms für die Kinder hat. In diesen Situationen zeigt der Pädagoge etwas von seiner eigenen Persönlichkeit, seinen eigenen Interessen und Vorlieben. Dies nimmt das Kind wahr, und die Atmosphäre der Situation spiegelt dies in einer besonderen, wenn auch schwer fassbaren Weise wider. Diese Situationen gemeinsam geteilter Erfahrung wurden beispielsweise in Kapitel 4.3.8.1 beschrieben.

In der Reggio-Pädagogik wird dieser Aspekt bereits bedacht. Die kulturellen, fachlichen und personalen Fähigkeiten von Pädagogen gelten als unverzichtbare Bestandteile ihrer Professionalität und werden folglich in die Arbeit mit den Kindern integriert (Dreier 2006, S. 182). „Die Anerkennung ihrer Gesamtpersönlichkeit erfahren die reggianischen Erzieherinnen von Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit an und können auf diese Weise eine besondere Identifikation mit ihrer Arbeit entwickeln“ (ebd., S. 182). Dabei spielt insbesondere die Verbindung von fachlicher und personaler Kompetenz eine große Rolle. Die Fachberater versuchen, die Interessen und Fähigkeiten der Erzieherinnen mit ihnen gemeinsam aufzudecken, um sie in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern nutzen zu können (vgl. ebd., S. 182).

„Gerade in den hiesigen Kindereinrichtungen ist diese Überlegung im Hinblick auf eine Erweiterung des erzieherischen Handelns sinnvoll, denn viele Erzieherinnen trennen noch immer einen großen Teil ihres privaten Lebens von ihrer Arbeit in der Kita ab in dem Glauben, dass ihre persönlichen Interessen dort nicht hingehören. Diese Reduzierung hat häufig zur Folge, dass in den Kitas ein zwar ‚pädagogischer‘, aber weitgehend wirklichkeitsfremder Alltag konstruiert wird und die Erzieherinnen darunter leiden, dass ihre Konzentration auf die Kinder nur einen geringen Teil ihrer Persönlichkeit fordert. Die Frage ‚Was brauche ich, um mich in meiner Einrichtung wohlfühlen?‘ stellt einen Ausweg aus diesem Dilemma dar, denn nicht allein die Kinder, sondern auch die Erwachsenen sollten sich in ihren Räumen und Alltagssituationen wohlfühlen können“ (Dreier 2006, S. 181 f.).

5.5.1 Fachfrau sein

Angelika von der Beek greift diesen Aspekt im Hamburger Raumgestaltungskonzept durch das Fachfrauenprinzip auf, das von ihr gemeinsam mit Matthias Buck und Annelie Rufenach entwickelt wurde (v. d. Beek et al. 2001). Angelika von der Beek plädiert dafür, dass sich Erzieherinnen in den Bereichen, in denen sie beson-

dere Fähigkeiten und persönliche Vorlieben haben, intensiv fort- und weiterbilden und Fachfrau für diesen Bereich werden. Diese Forderung ist vor allem vor dem Hintergrund sinnvoll, dass Kinder – wie die vorliegende Studie vermuten lässt – das Involvement eines Erwachsenen bei bestimmten Tätigkeiten, Interessen und Fragestellungen spüren können.⁵⁹

Im Idealfall gäbe es dann beispielsweise in jeder Kita eine pädagogische Fachkraft, die kreativ ist, vielfältige Möglichkeiten des Gestaltens kennt und sich für Kunst interessiert; eine andere, die gern Kostüme näht und Rollen- und Theaterstücke mit den Kindern initiiert; eine, die Interesse an Bauwerken, Architektur oder Mathematik hat; eine pädagogische Fachkraft, die sich besonders für Bewegung interessiert; eine, die musizieren kann und Interesse für Musik zeigt; eine andere, die gern im Garten ist und Freude daran hat, mit den Kindern die Natur zu erforschen; und eine, die handwerklich begabt ist, mit Werkzeugen und Materialien vertraut ist und mit den Kindern in einer Werkstatt arbeiten könnte. In Einrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren empfiehlt es sich entsprechend, Funktionsräume einzurichten, in denen die Kinder differenzierte und komplexe Erfahrungen machen können (vgl. ebd.).

„Wir erleben, dass sich ErzieherInnen durch die Zuständigkeit für einen Funktionsraum in einer vorher nicht gekannten Weise spezialisieren und sich intensiv mit einem Thema auseinandersetzen. Axel Wieland nennt das den Abschied vom Zehnkampf. Das klappt dann besonders gut, wenn der Spezialisierung eine Neigung zugrunde liegt. Diese Neigung kann in Kenntnissen, speziellen Fähigkeiten oder Vorlieben bestehen, die bis dahin nicht zum Tragen kamen“ (v. d. Beek et al. 2001, S. 14 f.).

Ein Funktionsraum lässt im Vergleich zu einem Gruppenraum intensivere Erfahrungen zu. Allein dadurch, dass ein ganzer Raum einem Tätigkeitsbereich, wie beispielsweise dem Bauen oder dem ästhetischen Gestalten, gewidmet wird, können mehr Materialien zur Verfügung gestellt werden. Man kann davon ausgehen, dass in einem Atelier, in dem Kinder täglich entscheiden können, ob sie trocken oder nass malen, ob sie mit Ton plastizieren oder am Leuchttisch mit Farben und Formen experimentieren, differenziertere Erfahrungen stattfinden können als an einem Maltisch in einem Gruppenraum.

Ein naturnahes Außengelände ermöglicht es Kindern, tagtäglich den Phänomenen der Natur zu begegnen. Während es ihnen einmal darum geht, sie konkret zu er-

⁵⁹ Umgekehrt hat sich während der Fortbildungstätigkeit oft gezeigt, dass Funktionsräume, in denen Erzieherinnen tätig sind, die selbst keine Freude an ihrem Bereich haben, selten von den Kindern besucht werden.

fahren, in der Erde zu wühlen, Sand und Wasser zu mischen oder vielleicht Beton für das Rollenspiel herzustellen, stehen ein anderes Mal Fragen an die Natur und deren Phänomene im Vordergrund. Hat der Regenwurm eine Nase? Kann er schwimmen? Ein Experimentierkoffer oder eine kleine Forscherecke könnte diesen Bereich bei Weitem nicht so differenziert abdecken, allenfalls ergänzen.

Es ist zu vermuten, dass die Ausbildung zu Fachfrauen dazu beitragen kann, Bildungsprozesse von Kindern differenzierter aufzugreifen.⁶⁰ Fachfrauen in Kindertagesstätten sollten sich intensiv damit beschäftigen, wie sich frühkindliche Bildungsprozesse vollziehen.

Eine Fachfrau kennzeichnet sich dadurch, dass sie sich nicht nur theoretisch in ihrem Gebiet auskennt, sondern eben auch praktisch. Sie kennt Materialien und deren Handhabungsweisen, beherrscht verschiedene kulturelle Techniken in Bezug auf den spezifischen Weltzugang und ist gern praktisch in diesem Bereich tätig. Das zeitweilige Selbst-Tätigsein der Pädagogen ermöglicht ganz beiläufig das Lernen am Modell. Gerade dann, wenn es verschiedene Techniken gibt, die man erst einmal kennenlernen muss, bevor man sie kreativ einsetzen kann, wie z. B. im Werkbereich oder im Atelier, macht es Sinn, dass die Pädagogen selbst auch tätig werden. Die Kinder können über das Tun der Erwachsenen die Vielfalt von Möglichkeiten kennenlernen. Wichtig ist dabei, dass es *nicht* darum geht, Angebote zu machen, in denen der Erwachsene etwas vormacht und die Kinder das Verhalten des Erwachsenen lediglich kopieren. Es geht vielmehr um mimetische Prozesse, die eine kreative Tätigkeit kennzeichnen, da die Kinder nicht einfach die Tätigkeit des Erwachsenen nachahmen, sondern zu einem selbst gewählten Zeitpunkt in einer körperlichen Re-Inszenierung etwas reproduzieren, modifizieren oder neu erzeugen, was sie zuvor wahrgenommen und als innere Bilder abgespeichert haben (vgl. Wulf 2007).

Die vorausgehenden Überlegungen sollen jedoch keinesfalls implizieren, dass pädagogische Fachkräfte sich ausschließlich auf fachdidaktisches Wissen konzen-

⁶⁰ Aufgrund der eigenen Fortbildungserfahrungen mit Erzieherinnen und Erfahrungen mit Studierenden des Studienfachs Pädagogik der Kindheit an verschiedenen Hochschulen wird hier die Hypothese aufgestellt, dass es pädagogischen Fachkräften besser gelingt, an die Tätigkeiten der Kinder anzuknüpfen und sich ergebnisoffen im Sinne des forschenden Lernens auf die nächsten Schritte einzulassen, wenn sie fachlich gut ausgebildet sind und sich sowohl mit allgemeinen Methoden und Ansätzen der frühkindlichen Didaktik als auch mit den spezifischen Bildungsprozessen, die verschiedenen Weltzugängen zugeordnet werden, intensiv auseinandergesetzt haben. Diese Hypothese wird in der Studie von Stenger & Krebs 2011 bestätigt. Es besteht jedoch weiterer Forschungsbedarf.

trieren sollten; dies würde zu einer Verengung in der Frühpädagogik führen, die tiefgreifende Wirkungen haben könnte. Denn didaktisches Handeln, das zu stark an „Fächern“, wie sie in der Schule gelehrt werden, orientiert ist, würde frühkindlichen Bildungsprozessen eher entgegenwirken, statt diese zu fördern. Die vorliegende Arbeit hat auf verschiedenen Ebenen gezeigt, dass es eben nicht darum geht, möglichst früh zielstrebig einen Bildungsbereich abzudecken, sondern verstärkt pädagogische Handlungsweisen einzusetzen, um in allen Bildungsbereichen – hier wurde das am Bereich des Naturwissens deutlich – verschiedene kindliche Denkwege zu ermöglichen und herauszufordern. So wurde beispielsweise deutlich, welche wichtige Rolle das ästhetische oder narrative Denken in den Naturerfahrungen der Kinder spielt. Die verschiedenen Formate des Denkens stellen „zugleich wichtige Qualitäten und Dimensionen der Naturbildung“ dar (Fischer 2008, S. 59), ohne die der Bildungsbereich Natur nur unvollständig wäre. Dies weist darüber hinaus darauf hin, dass es im Bereich der frühen Kindheit in den verschiedenen Bildungsbereichen bisher viel zu wenig Forschung gibt, um den Erzieherinnen eine den Bildungsbereichen zugeordnete „differenzierte Handlungsdidaktik“ (König 2009, S. 256), wie es König fordert, an die Hand zu geben. Ein weiteres Problem wird darin deutlich, dass sich die Handlungsdidaktik der Bildungspläne vorwiegend auf das explizit-kommunikative Handeln der pädagogischen Fachkräfte bezieht. Konjunktive Handlungsweisen, die sich eher auf der nonverbalen, praktischen Ebene zeigen, werden für den Bildungsbereich Natur und Naturwissenschaften wenig thematisiert. Dies müsste für die anderen Bildungsbereiche ebenfalls überprüft werden.

Die Reflexionsgespräche mit den pädagogischen Fachkräften aus den Projekteinrichtungen sowie eigene Beobachtungen in diesen Kindertagesstätten weisen eher darauf hin, dass die Arbeit mit den Bildungsplänen nicht dazu beiträgt, die Interessen und Aktivitäten der Kinder aufzugreifen.

In den Reflexionsgesprächen mit den pädagogischen Fachkräften aus den Projekteinrichtungen wurde immer wieder thematisiert, als wie angenehm es von ihnen empfunden wurde, dass die Kinder über längere Zeiträume einer Tätigkeit nachgingen. In ihren Einrichtungen wäre dies kaum möglich, da sie oft einem „Programm“ folgen müssten, das es ihnen unmöglich mache, an die Tätigkeiten der Kinder anzuknüpfen. So stehe den einen Tag Turnen auf dem Programm, am nächsten ein Musikangebot, wiederum ein anderer Tag sei für Ausflüge reserviert.

Hinzu kommt natürlich die Sprachförderung, in einigen Einrichtungen auch Psychomotorikstunden usw. Dieses „Programm“ hindert nicht nur Kinder daran, ihrem eigenen Rhythmus zu folgen, sondern stellt ebenfalls die pädagogischen Fachkräfte unter Druck, wie immer wieder in den Gesprächen zur Nachbereitung der Lernwerkstatt-Wochen thematisiert wurde. Es geht dann im Alltag nur noch darum, „hinterherzukommen“, statt sich aufmerksam und präsent dem zu widmen, was sich gerade im pädagogischen Alltag vollzieht.

Zwar wird in allen Bildungsplänen explizit darauf hingewiesen, dass die einzelnen Bildungsbereiche – auch wenn sie als einzelne Segmente dargestellt werden – nicht isoliert betrachtet werden dürften, sondern stets miteinander verbunden und unter einem ganzheitlichen Aspekt gesehen werden sollten, der dem Bild vom Kind als aktivem Gestalter seiner Bildungs- und Entwicklungsprozesse gerecht wird (vgl. Skalla 2013). In der Praxis lässt sich aber zunehmend beobachten, dass pädagogische Fachkräfte in Anlehnung an die Bildungsbereiche Angebote für die Kinder gestalten, die bestimmte Lernwege und Funktionsweisen vorgeben (vgl. ebd.). Gerade im Bereich der Natur(-wissenschaften) wird vornehmlich der Weg eingeschlagen, Kinder über Experimente frühzeitig an das Feld der Natur(-wissenschaften) heranzuführen. Dass das konkrete Erleben der Natur die Grundlage für das Entwickeln eines Interesses an der Natur und ihren Wissenschaften darstellt, wird dabei völlig außer Acht gelassen. Vergleicht man die Forschungsergebnisse des Projekts Lernwerkstatt Natur mit den Zielen, die in den Bildungsplänen für den Bildungsbereich Natur bzw. Naturwissenschaft definiert werden, so wird deutlich, dass Letztere sehr stark auf das theoretische Denken der Kinder ausgerichtet sind und die anderen Denkformate, wie sie in dieser Arbeit und an anderen Stellen vorgestellt wurden (vgl. Schäfer et al. 2009; Schäfer & v. d. Beek 2013), wenig mit einbeziehen. Das Projekt Lernwerkstatt Natur hatte unter anderem zum Ziel, Kindern die Möglichkeit zu geben, ihr Naturwissen und -verstehen zu vertiefen. Dies geschah, wie die vielen Dokumentationen aufzeigen konnten,⁶¹ indem Kinder die Natur in ihrer Umgebung über Bewegungen, Handlungen, Spiel, Fantasien, Bilder, Szenen, Geschichten usw. erfahren konnten. Die Kinder haben intuitiv verschiedene Weltzugänge genutzt, kombiniert und variiert. Natur-

⁶¹ Siehe hierzu auch die Publikationen „Natur als Werkstatt“ von Schäfer et al. 2009 und „Wahrnehmendes Beobachten – Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur“ von Schäfer & Alemzadeh 2012.

bildung beschränkt sich nicht ausschließlich auf theoretisches Denken; Kinder nutzen verschiedene Denkformate, um sich Natur zu erschließen (vgl. Kapitel 4.2.6.1).

In der Bildungsdiskussion wird mittlerweile verstärkt thematisiert, dass die Arbeit mit den Bildungsbereichen Kinder und pädagogische Fachkräfte zunehmend in ihren Erfahrungen begrenzt und dazu beiträgt, dass Kinder eben nicht mehr ihrem eigenen, sondern vielmehr einen von außen vorgegebenen Rhythmus folgen:

„Die Festlegung der Bildungsbereiche hat bezüglich der Umsetzung des Bildungsauftrags mehrere Konsequenzen. Zum einen setzt sich zunehmend eine Angebotspädagogik durch, die der Logik dieser Bildungsbereiche zu scheitern folgt. So finden sich in vielen Kitas mittlerweile Wochenpläne, in denen die Bildungsangebote in eine Zeitschiene eingepasst wurden. Montags von 10.00-11.00 finden naturwissenschaftliche Experimente statt und dienstags dann zur selben Zeit musikalische Früherziehung. (...) Zum anderen findet sich die Logik der Bildungsbereiche in der „Kofferpädagogik“ wieder, bei der es nun für jeden Bildungsbereich einen Materialkoffer gibt, mit dem man dann – scheinbar gezielt – einen Bildungsbereich didaktisch abarbeiten kann. Neben Experimentierkoffern für naturwissenschaftliche Bildung findet man Sprachkoffer, Mathekoffer, Medienkoffer, Bastelkoffer, Vorlesekoffer und sogar einen Trauerkoffer. Bildungsbereiche zergliedern ganzheitliche Lernprozesse von Kindern in Kompetenzbereiche“ (Neuß 2014, S. 4).

Die vorliegende Arbeit hat exemplarisch aufgezeigt, was es bedeuten kann, sich als Fachfrau für den Bereich Natur zu verstehen und sich an den Tätigkeiten der Kinder zu orientieren. Fachfrau für den Bereich Natur zu sein, bedeutet, die verschiedenen Wege der Kinder, sich mit Naturphänomenen auseinanderzusetzen, zu erkennen, wertzuschätzen und zu unterstützen. Die in dieser Arbeit entwickelten didaktischen Praktiken können gleichzeitig als Antworten auf die beobachteten Formen kindlichen Denkens im Bereich Natur gelesen werden (vgl. hierzu Kapitel 4.2.6.1). Fachfrau zu sein, bedeutet nicht, sich auf bestimmte vorgefertigte Inhalte innerhalb vorgegebener Zeiträume zu konzentrieren, sondern Räume und einen eigenen Bezug zu einem Bereich herzustellen, der es Kindern und Pädagogen ermöglicht, auf vielfältige Art und Weise und alle Denkformate einbeziehend sich mit bestimmten Weltzugängen auseinanderzusetzen. Ob Funktionsräume tatsächlich dazu beitragen können, diesen Freiraum zu schaffen, oder ob sie doch eher zu einer Einengung in Richtung fachdidaktisches Handeln führen, müsste in weiteren Studien empirisch überprüft werden.

5.5.2 Modell sein

Die Beispiele aus Kapitel 4.3.5 dieser Arbeit weisen daraufhin, dass das Modell-Lernen insbesondere dann eine Rolle spielt, wenn es um den Erwerb kultureller

Techniken geht. Es scheint kein Zufall zu sein, dass gerade kulturelle Techniken seit jeher von Generation zu Generation weitergegeben werden. Im Umgang mit Materialien und Werkzeugen können Handlungsweisen nur teilweise über Exploration erkundet werden. Es wäre beispielsweise ein großer Zufall, wenn Kinder von sich aus entdecken, dass Aquarell-Stifte nur mit Wasser zum Einsatz kommen können. Bestimmte kulturelle Techniken würden verschwinden, würde man sie nicht weitergeben, beispielsweise das Stricken oder Häkeln. Das Kennenlernen bestimmter kultureller Techniken ist Voraussetzung dafür, diese kreativ einsetzen zu können. Ein bestimmtes Know-how, beispielsweise im Umgang mit Materialien und Werkzeugen, ist eine wichtige Grundlage, um vielfältig und kreativ gestalterisch tätig werden zu können. Nur wer verschiedene Materialien und Werkzeuge und deren Umgangsweisen kennt, kann sie bei Bedarf einsetzen und für vertiefende Erfahrungen heranziehen. Wenn der Unterschied zwischen Lehm, Ton und Gips bekannt ist, kann besser eingeschätzt werden, welches Material in welcher Situation am besten eingesetzt werden kann.

Spätestens seit den Studien Banduras zum Lernen am Modell (1976) wurde die Bedeutung des Lernens durch informelle Beobachtung wissenschaftlich anerkannt. Der Prozess des Modell-Lernens kann sowohl bewusst als auch unbewusst stattfinden (vgl. Mönks & Knoers 1996). Wichtig ist vor allem die Aufmerksamkeit des Lernenden. „Damit Beobachtungslernen stattfindet, muss der Beobachtende das Modell aufmerksam beobachten, das beobachtete Verhalten behalten können, sowie fähig und motiviert sein, es auszuführen“ (Langfeldt 1996, S. 107). Das Lernen am Modell wird folglich in zwei Phasen unterteilt (vgl. Bandura 1976):

1. die Aneignungsphase und
2. die Ausführungsphase.

Während sich in der Aneignungsphase vornehmlich Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse vollziehen, zeigt sich in der Ausführungsphase das gelernte Verhalten auf der Performanz-Ebene, z. B. durch motorische Reproduktion (vgl. Bandura 1976; Edelmann 1996).

Wenn sich Pädagogen, wie weiter oben beschrieben, mit ihren eigenen Interessen und Vorlieben im pädagogischen Alltag einbringen und somit ein bestimmtes En-

agement zeigen, dann ist auch davon auszugehen, dass sich Kinder durch das Modell-Lernen nicht nur bestimmte Tätigkeiten aneignen. Sie orientieren sich nicht nur daran, *was* der Pädagoge tut, sondern vor allem, *wie* er es tut. Diesem Aspekt wird besonders in der Waldorf-Pädagogik Beachtung geschenkt.

„Die Art und Qualität, in der der Erwachsene in seinen Handlungen lebt, gestaltet in entscheidender Weise das freie Spiel des Kindes. Die Inhalte des Spiels sind dem Lebenszusammenhang des einzelnen Kindes entnommen, aber die Intensität, mit der ein Kind frei in die Gestaltung seines Spiels eintritt, korreliert unmittelbar mit der Intensität, mit der der das Kind führende Erwachsene in seinem Lebenszusammenhang steht. So wie der Erwachsene Leben vorbildet, so steigt das Kind in seinen Zusammenhängen in seine Tätigkeiten ein. Nachahmung ist somit nicht bezogen auf eine inhaltliche Führung des Kindes im Sinne einer Aufforderung zur Imitation eines Vorgemachten, sondern beschreibt, wie das Kind sich anschließt an die im Erwachsenen erlebte Intensität und Qualität, wie dieser sich in seinen Handlungen offenbart“ (Saßmannshausen 2010, S. 50).

Die Beschreibung folgender Situation soll dies verdeutlichen:

„Eine typische Situation des Kindergartengeschehens: Die Erzieherin ist mit drei, vier Kindern während der Freispielzeit beschäftigt, die Blumen auf der Fensterbank umzupflanzen. Die anderen Kinder der Gruppe spielen innerhalb des Gruppenraumes in kleinen Gruppen oder allein. Die Atmosphäre ist von Schaffensfreude gekennzeichnet. Die Spielsituationen der Kindergruppen zeigen völlig verschiedene Inhalte. Die Erzieherin wird von einer Kollegin aus der Nachbargruppe gebeten, kurz zu einem Gespräch ins Büro zu kommen. Die Jahrespraktikantin übernimmt die Aufgabe der Erzieherin, das Umpflanzen der Blumen fortzusetzen. Nach ganz kurzer Zeit verliert das Freispiel der Kinder seine konstruktive Qualität. Streitigkeiten unter den Kindern entstehen, der Geräuschpegel nimmt merklich zu“ (ebd., S. 50).

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Beobachtungen weisen ebenfalls darauf hin, dass sich die Art und Weise, wie Pädagogen den Alltag vorleben, wie sie sich selbst bestimmten Tätigkeiten widmen und Interessen und Vorlieben für Dinge zeigen, auf die Kinder auswirkt. In der zweiten Projektphase erwähnten fast alle pädagogischen Fachkräfte im Hospitationsgespräch, dass die Pädagogen in der Lernwerkstatt Natur eine gewisse Ruhe ausgestrahlt hätten. Gleichzeitig erwähnten sie häufig, dass die Kinder viel ausgeglichener und konzentrierter ihren Tätigkeiten nachgegangen seien, als sie das aus dem Kita-Alltag gewohnt seien.⁶²

Dies könnte damit erklärt werden, dass Kinder das Tun der Erwachsenen und gerade auch die Art und Weise, wie sie etwas tun, beobachten und sich im Sinne des mimetischen Lernens kulturelle Ausdrucksformen sinnlich-körperlich zu eigen machen.

⁶² Leider wurde mir die Relevanz solcher Situationen erst im Auswertungsprozess nach der Erhebungsphase deutlich. Es wäre sehr aufschlussreich, genau diese wechselseitigen Prozesse in weiteren Studien zu beobachten und zu dokumentieren.

„Mimetisches Lernen bezeichnet nicht bloßes Imitieren oder Kopieren, sondern einen Prozess, in dem in der mimetischen Bezugnahme auf andere Menschen und Welten eine Erweiterung der Weltsicht, des Handelns und Verhaltens erfolgt. Mimetisches Lernen ist produktiv; es ist körperbezogen und verbindet den Einzelnen mit der Welt und anderen Menschen; es schafft ein praktisches Wissen und ist daher für soziales, künstlerisches und praktisches Handeln konstitutiv“ (Wulf 2007, S. 91).

In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach einer bestimmten pädagogischen Haltung von großem Interesse. Kinder würden demnach nicht nur spüren, welche Haltung ihnen entgegengebracht wird. Die Haltung der Pädagogen, die sowohl in der Kommunikationsweise mit den Kindern, aber eben auch auf einer performativen Ebene durch ihre Körpersprache und ihre Verhaltensweisen zum Ausdruck kommt, würde somit auch die Verhaltensweisen der Kinder beeinflussen, wenn sie die Pädagogen als Modell wahrnehmen. Diesem Phänomen empirisch nachzugehen, wäre sicher sinnvoll. Bandura weist darauf hin, dass Modell-Lernen vor allem dann stattfindet, wenn der Lernende eine Beziehung zum Modell hat, wenn das Modell vom Lernenden anerkannt wird und einen hohen sozialen Status besitzt (vgl. Bandura 1971).

Fasst man diese Überlegungen zusammen, so scheint es von großer Bedeutung zu sein, dass sich Pädagogen in ihrer Arbeit mit Kindern authentisch bzw. kongruent zeigen.

„Die Stimmigkeit oder Kongruenz (Rogers 1959/1991, S. 40 f.) von verbalen und non-verbalen Signalen bestimmt darüber, ob sich in Interaktionen ein gemeinsames Verstehen und Erkennen entwickeln kann und im besten Falle enge, vertrauliche Beziehungen ausbilden. Mit Kongruenz ist dabei keine Methode der Gesprächsführung, sondern eine grundlegende Haltung gemeint, die die eigene Persönlichkeit ebenso beachtet wie andere Persönlichkeiten respektiert“ (Weltzien 2013a, S. 21).

Glaubwürdigkeit, Zuverlässigkeit, und Transparenz des Handelns in pädagogischen Feldern gelten als konstitutive Grundlage für pädagogische Prozesse, gerade in Hinsicht auf Beteiligungsrechte (vgl. Tenorth & Tippelt 2007, S. 60). Studien zeigen, dass Menschen unbewusst bewerten, ob ihr Gegenüber authentisch auf sie wirkt, z. B., indem sie wahrnehmen, ob sie Mimik und Körpersprache des anderen als kongruent, also passend zu einer gegebenen äußeren Situation, erleben (vgl. Bauer 2009, S. 48 f.; Schulz von Thun 2002). Die Körpersprache in einer bestimmten Situation lässt sich nicht bewusst planen oder willentlich herstellen, sie zeigt sich vielmehr spontan. Authentizität wird somit zu einem wichtigen Merkmal pädagogischer Interaktionen.

5.6 Praktiken der Initiierung von Gesprächsanlässen

Der empirisch rekonstruierte Typ „Der Pädagoge als anregender Gesprächspartner und Zuhörer“ hat deutlich gezeigt, dass eine der didaktischen Praktiken darin besteht, Gesprächsanlässe zu initiieren, indem zuvor beobachtete Themen, Aktivitäten und Spielideen oder geäußerte Gedanken der Kinder aufgegriffen werden. Hierfür werden bewusst (Zeit-)Räume zum gemeinsamen Nachdenken geschaffen; ob als strukturierte Zeiträume wie der Morgenkreis oder als spontan entstehende, improvisierte Räume, die täglich von den Pädagogen neu gestaltet werden oder spontan in der Situation entstehen. In den rekonstruierten Beispielen wurden drei Arten von Gesprächssituationen sichtbar:

- Rituale, wie der Morgenkreis, die einen festen Platz im Tagesablauf haben.
- Didaktisch geplante Gesprächssituationen, die die Pädagogin aufgrund ihrer zuvor gemachten Beobachtungen vorbereitet (diese finden meist zwischen der Pädagogin und einer kleinen Gruppe von Kindern statt, manchmal aber auch mit nur einem Kind oder der gesamten Gruppe oder aber auch zwischen den Kindern, beispielsweise an einem Ausstellungstisch).
- Situativ spontan entstehende Zwiegespräche zwischen der Pädagogin und einem Kind oder einer kleinen Gruppe von Kindern.

Wie in den folgenden Ausführungen deutlich wird, geht es beim Initiieren von Gesprächen darum, Kindern mit einer bestimmten Haltung zu begegnen und ein pädagogisches Repertoire zu entwickeln, das aus fachlichem Wissen und einer methodisch-didaktischen Kompetenz besteht, um sowohl in spontan entstehenden als auch didaktisch vorbereiteten Situationen an die Tätigkeiten und Erzählungen der Kinder anknüpfen und sie darin unterstützen zu können, diese weiter voranzutreiben. Dann können Gespräche wesentlich dazu beitragen, dass die Kinder ihren Interessen nachgehen und ihre Tätigkeiten über längere Zeiträume aufrechterhalten.

5.6.1 Aufmerksam zuhören

In manchen Situationen unterstützt die pädagogische Fachkraft hauptsächlich das Erzählen der Kinder durch aufmerksames Zuhören. Die Aufmerksamkeit schafft Raum für das freie Erzählen. „Hierbei ist eine Form von Aufmerksamkeit gefor-

dert, die ‚ganz Ohr‘ ist, mitgeht, interessiert ist, um das Gesagte innerlich mit- und nachzuvollziehen“ (Nentwig-Gesemann 2012, S. 12). Diese Art des Zuhörens bezeichnet Rogers als „aktives Zuhören“. Rogers entwickelte die Gesprächstechnik des „aktiven Zuhörens“ für die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie (vgl. Rogers 2009). Elemente des aktiven Zuhörens tauchen aber auch häufig in zwischenmenschlichen Interaktionen auf, so auch in den Erwachsenen-Kind-Interaktionen dieser Studie. Beim aktiven Zuhören konzentriert sich die pädagogische Fachkraft auf das erzählende Kind und dessen Erzählung und hält sich mit eigenen Redebeiträgen weitestgehend zurück. Sie zeigt jedoch deutliches Interesse für das Erzählte, indem sie bestätigt, nickt oder mit affirmativen Äußerungen zu erkennen gibt, dass sie aufmerksam folgt und zuhört. Des Weiteren bringt sie durch ihre Gestik und Mimik Interesse zum Ausdruck, indem sie Blickkontakt hält und sich in ihrer Körperhaltung dem Kind zuwendet. Durch diese Art des Zuhörens kann das Kind Inhalt, Ausführlichkeit und Tempo des Erzählens selbst bestimmen. Die Pädagogin hört geduldig zu, respektiert die Denkpausen des Kindes und trägt dazu zum Gelingen des Gesprächs bzw. der Erzählung bei. Diese Art des Zuhörens wurde beispielsweise in Kapitel 4.3.6.2. deutlich, als Florian darüber spricht, dass sein Vater nur noch so selten da ist, oder auch in Kapitel 4.1.11, als sich drei Kinder intensiv darüber unterhalten, ob der Bär Bruno wohl in der Höhle gelebt hat, und gemeinsam eine Geschichte erzählen.

Im Vordergrund steht dabei das freie Erzählen der Kinder.

„Der ‚frei‘ Erzählende formuliert in seiner Sprache, er erzählt auf seine Weise, er entscheidet selbst, worüber er spricht, was ihm daran wichtig ist, wie eine Geschichte beginnt und wie und wann sie endet. Das Erzählen muss sich nicht an vorgegebene Erzählordnungen halten, gleichwohl werden im Erzählen eigene Ordnungen gesucht und gefunden. Zentral für das freie Erzählen ist die Möglichkeit, spontane Ideen und Assoziationen zuzulassen, ihnen nachzugeben und nachzugehen, und dann auch wieder zu einer eigenen, selbst-bestimmten ‚geordneten‘ Form zu finden. Der Erzähler strukturiert Erlebtes oder Erfundenes auf eine subjektiv sinnvolle Weise, er greift das auf, was ihm selbst bedeutsam und erzählenswert erscheint. Erzählen kann somit Begebenheiten aufgreifen, die weit zurückliegen, weit vorausgreifen oder die gänzlich fiktiv sind. Das Kind entfaltet eine Bricolage aus erinnerter, erwünschter oder erfundener Wirklichkeit, aus Realem und Erfundenem, Wirklichem und Imaginären. So ist das erzählende Kind also immer auch im Gespräch mit sich selbst, wenn es im Gespräch mit anderen ist. Dieser Prozess des Erzählens ist ein Abenteuer – denn das, was im Erzählen entsteht und uns dann begegnet, haben wir nie vollständig im Griff – und für dieses Wagnis des Erzählens braucht das Kind zuhörende, beteiligte, ihm in seiner Erzählung folgende Zuhörer!“ (Nentwig-Gesemann 2012, S. 9)

Auch in den Beobachtungsprotokollen wurde immer wieder deutlich, dass sich die pädagogische Fachkraft in das Gespräch involviert, indem sie das Kind bzw. – im

Falle von Kindergruppen – die Kinder bestätigt, kindliche Äußerungen wiederholt oder offene Fragen stellt, um die Kinder dabei zu unterstützen, weiter von ihren Vorhaben oder Interessen zu erzählen.

Auch hier spielt die pädagogische Haltung eine wichtige Rolle. Es geht nicht darum, das Kind zu drängen, sondern eher unterstützend da zu sein. Die Freiwilligkeit des Erzählens steht immer im Vordergrund. Es muss demnach auch im Morgenkreis nicht ein Kind der Reihe nach erzählen, was es erlebt hat. Nur die Kinder, die etwas mitteilen möchten, können dies tun.

„Der Ausdruck wird unfrei, wenn Kinder etwas vom Wochenende erzählen müssen, wenn wir sie bedrängen über Gefühle zu sprechen oder sie ausfragen, wenn sie ein Erlebnis „schön der Reihe nach“ erzählen sollen oder Bilder malen sollen, die der Erwachsene schön findet. Der freie Ausdruck kann in Form und Inhalt nur aus der innersten freien Entscheidung des Kindes kommen – hier sind sie die ‚Bestimmer‘, uneingeschränkt!“ (ebd., S. 13)

5.6.2 An Geschehenes anknüpfen

In den Kapiteln 4.3.7.1 und 4.3.7.2 wurde anhand verschiedener Beispielen deutlich, wie pädagogische Fachkräfte sowohl durch vorbereitete Räume, die zum Nachdenken anregen (vgl. Kapitel 5.3.2), als auch durch strukturierte Zeiträume wie den Morgenkreis an bereits Geschehenes anknüpfen können. Der Morgenkreis wurde in der Lernwerkstatt immer wieder dafür genutzt, an den vorherigen Tag anzuknüpfen. Die Pädagogen schaffen damit eine Möglichkeit, den Kindern Raum zu lassen, um ihre Ideen und Gedanken zu äußern. Im Fokus steht hier der Impuls, Kinder zum Erzählen anzuregen und dies gleichzeitig selbst als Gelegenheit zu nutzen, den Tätigkeiten, Fragen und Themen der Kinder nachzuspüren. Die Pädagogen fragten die Kinder z. B., was sie am Vortag im Wald erlebt bzw. gespielt haben oder woran sie im Wald gearbeitet haben und ob sie schon Pläne für den aktuellen Tag haben. Falls es Pläne gab, wurde darüber gesprochen, wie diese umgesetzt werden können. Sie fragten die Kinder auch, ob diese noch etwas Bestimmtes brauchen, um ihre Pläne umzusetzen. Je nachdem, welche Spielideen oder Projekte entstanden, wurden auch Impulse in Form von Ideen gegeben. Nachdem die Pädagogen z. B. beobachteten, dass Kinder, die einen Hang hinaufkletterten, in ihren Bewegungsabläufen geschickter wurden, stellten sie ihnen ab dem zweiten oder dritten Tag ein Kletterseil zur Verfügung, mit dem andere Bewegungsabläufe erprobt werden konnten. Der Bollerwagen wurde ab dem zweiten

Tag zusätzlich mit Materialien bestückt, die die Umsetzung der beobachteten individuellen Tätigkeiten der Kinder im Wald unterstützen konnten.

Die Morgenkreise waren von Woche zu Woche sehr unterschiedlich. Es gab Kindergruppen, in denen die Kinder sehr intensiv die Gelegenheit genutzt haben, von ihren Erfahrungen zu berichten, sodass auch die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit hatten, an das Erzählte anzuknüpfen. Diese Kinder waren es aus ihren Einrichtungen gewohnt, über Erlebtes zu erzählen. Es gab aber auch Gruppen, in denen diese Art von Gesprächskultur nicht bekannt zu sein schien. In diesen Fällen nutzten die Kinder die Gelegenheit zum Erzählen eher weniger. Der Begriff der Gesprächskultur umfasst beispielsweise, ob die Pädagogen Raum für Erzählungen schaffen, ob sie aufmerksam zuhören und Interessen, Themen und Fragen der Kinder aufgreifen, ob Kinder sich frei ausdrücken können etc. Interessant war, dass in den Gruppen mit ausgeprägter Gesprächskultur die Kinder sich bei ihren Erzählungen oft aufeinander bezogen, während in den Gruppen, in denen eine Gesprächskultur eher weniger ausgeprägt zu sein schien, die Beiträge der Kinder eher isoliert für sich standen und es mehr darum ging, auch etwas zu sagen.

5.6.3 Sich als Gesprächspartner einbringen

Wie die Beispiele in den Kapiteln 4.3.7.2 und 4.3.7.3 aufzeigen konnten, tritt die pädagogische Fachkraft darüber hinaus auch auf der kommunikativ-expliziten Ebene ein mit den Kindern in Dialog. Durch die Vorbereitung der Umgebung signalisiert sie: „Ich interessiere mich für euer Tun. Ich möchte gerne mehr darüber erfahren.“

„Um eine gute Gesprächs- und Erzählkultur zu schaffen, sind Gesprächsführungskompetenzen unabdingbar: Es geht darum, sich als Erwachsener in einer bestimmten – zuhörenden und den Themen der Kinder nachgehenden – Art und Weise in das Gespräch einzubringen, Impulse zu geben und Fragen zu stellen, ohne in instruktiver Weise zu lenken und zu leiten“ (Nentwig-Gesemann 2012, S. 4 f.).

Um sich auf die beschriebene Art und Weise in ein Gespräch einzubringen, ist auch hier ein sensibles Einfühlen gefragt.

Zur Initiierung eines Gespräches stellte die Pädagogin beispielsweise offene Fragen (z. B.: „Was habt ihr denn gestern im Wald erlebt?“) oder aber sie nahm die Rolle einer Gedächtnisstütze ein und gab einen Impuls, der das beobachtete Geschehen aufgriff und dadurch die Kinder zum Erzählen herausforderte („Ihr habt

ja gestern überlegt, wer in den Löchern wohnen könnte, ne? Schaut mal, ich habe mal Fotos von den Tieren ausgedruckt, von denen ihr gesagt habt, dass sie da vielleicht wohnen.“)

Im DJI-Projekt „Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung mit Kindern“ (Jampert et al. 2011) werden Grundlagen einer Dialoghaltung beschrieben, die mit den in dieser Arbeit herausgearbeiteten Praktiken stark übereinstimmen.

Eine feinfühligke Dialoghaltung kennzeichnet laut Jampert et al. „das sensible Reagieren auf ein Kind und das Aufgreifen und Wertschätzen seiner (sprachlichen) Themen und Interessen. Es ist also zum einen wichtig, im pädagogischen Dialog auf die Gesprächsangebote des Kindes zu reagieren, und zum anderen, auf diese sensibel und mit Interesse einzugehen“ (Jampert et al. 2011, S. 28). Auch sie beschreiben Situationen geteilter Aufmerksamkeit als besonders fruchtbare Situationen, um mit den Kindern intensive Interaktionsprozesse über Themen herzustellen, die für diese bedeutsam sind. Kennzeichnend für eine sensible Dialoghaltung seien dabei das Einräumen von Raum und Zeit für einen wechselseitigen Austausch, die Fähigkeit, das Tempo aufeinander einzustellen, um somit dem Kind genügend Möglichkeiten zu geben, sich einzubringen, und eine zugewandte Körpersprache (vgl. ebd.).

Das sensible Wahrnehmen von Situationen gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit stellt somit die Grundvoraussetzung dafür dar, dass Dialoge entstehen können.

5.6.4 Dialogisch-entwickelnde Denkprozesse

Von Bedeutung ist auch die Interaktionsform des „sustained shared thinking“ (Sylva et al. 2003; Siraj-Blatchford et al. 2002), eine weitere Form gemeinsam geteilter Erfahrung, die bereits als didaktisches Prinzip für eine Pädagogik der frühen Kindheit empirisch erforscht wurde (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002; König 2009; Albers 2009; Hopf 2012)

„Sustained shared thinking thus came to be defined as an effective pedagogic interaction, where two or more individuals ‚work together‘ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, or extend a narrative. This can also be achieved between peers“ (Siraj-Blatchford 2009a, S. 78)

Beim „sustained shared thinking“ geht es um eine wechselseitige Interaktion, in die sowohl die pädagogische Fachkraft als auch das Kind involviert sind. Dabei ist die Interaktion vor allem von Offenheit geprägt. Laut König ist der wechselsei-

tige, ununterbrochene Austauschprozess zwischen den Beteiligten für einen dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozess grundlegend. Gemeinsam geteilte Denkprozesse setzen voraus, dass sich alle am Gedankenaustausch beteiligen und diesen weiterführen (vgl. König 2009).

Siraj-Blatchford weist darauf hin, dass „sustained shared thinking“ auch zwischen Peers erreicht werden kann. Die vorliegende Arbeit konnte bestätigen, dass sich dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse besonders gut zwischen Peers entwickeln können. Gerade wenn es darum geht, Aushandlungsprozesse zu vollziehen, Perspektiven auszutauschen und Gedankengänge gemeinsam weiterzuentwickeln, scheinen Peer-Interaktionen großes Potenzial zu haben.

Studien zeigen, dass das gemeinsame Erfinden von Geschichten besonders förderlich für „sustained shared thinking“ ist (vgl. Sylva et al. 2003; Siraj-Blatchford et al. 2002). Da die Geschichte gemeinsam entwickelt wird und keiner weiß, wie sie ausgeht, muss man sich aufeinander einstellen und beziehen, miteinander in Dialog treten, gemeinsam den Verlauf der Geschichte aushandeln.

„Die Ko-Konstruktion von Narrationen (Fuhs 2012) im Erwachsenen-Kind-Gespräch trägt dabei in besonderer Weise zur Schaffung einer geteilten Erzählkultur bei; die unterstützende Begleitung oder die gemeinsame Suche nach der sprachlichen Gestalt für ein Erlebnis oder eine erfundene Geschichte fördern die Narrationskompetenz von Kindern“ (Nentwig-Gesemann 2012, S. 4 f.).

Dabei ist es nicht nur wichtig, das Fantasieren der Kinder zuzulassen, sondern das freie Erzählen zu unterstützen, z. B. indem die pädagogische Fachkraft selbst mitfantasiert und somit zur Erzählung und zum Tätigsein beiträgt (vgl. Schäfer 1989, S. 44). In Kapitel 4.1 wurde die Entstehung von Spiel- und Interaktionsprozessen zwischen Kindern analysiert. Dabei konnte exemplarisch dargestellt werden, wie es Kindern gerade in Fantasienspielen ganz intuitiv gelingt, sich in eingespielter, habitueller Form gegenseitig aufeinander zu beziehen, an die Gedanken ihres Gegenübers anzuknüpfen und Ideen gemeinsam weiterzuentwickeln. Durch den Vergleich von Beiträgen der Gleichaltrigen und jenen der Pädagogin innerhalb des Fantasienspiels konnte besonders deutlich herausgearbeitet werden, dass sich in symmetrischen Beziehungen zwischen Peers reziproke Austausch- und Ko-Konstruktionsprozesse entwickeln können, die von Selbstläufigkeit geprägt sind (siehe Kapitel 4.1.3), während die pädagogische Fachkraft über den Diskurs auf einer kommunikativen Ebene um Verständigung bemüht ist.

Peers fällt es im Unterschied zu Erwachsenen leichter, an die Aussagen ihres Gegenübers anzuknüpfen, um einen Gedankengang auf gleichem Level weiterzuentwickeln, wie in Kapitel 4.1.3 deutlich wurde und wie auch folgendes Beispiel zeigt:

Noah ist gerade damit beschäftigt, den Höhlenausgang zu vermessen, um herauszufinden, welches Tier in der Höhle leben könnte. Er legt den Zollstock kurz über den Ausgang, nimmt ihn dann schnell wieder weg und kommentiert:

Noah: „Aber einen Moment mal. Wenn da ein Tier drinne ist, kann es den doch anknabbern.“ Er zeigt auf den Zollstock. Ich sage: „Die Gefahr können wir auf uns nehmen.“ Sophie: „Die mögen das ja nicht.“ Ich bestätige ihn: „Stimmt, die mögen wahrscheinlich gar nicht dieses Holz, ne?“ Noah: „Die können das auch nicht richtig abbeißen.“ Sophie: „Weil das ist zu hart.“ Noah klappt den Zollstock währenddessen wieder etwas zu und legt ihn dann an.

In diesem kurzen Dialog wird sichtbar, dass Noah ein Problem zur Kenntnis nimmt. Er macht sich Gedanken darüber, dass Tiere den Zollstock anknabbern könnten. Während die pädagogische Fachkraft das Problem aus ihrer Sicht durch eine allgemeine Aussage entkräftet, greift Sophie konkret Noahs Sorge auf und eröffnet ein Dialogfeld: „Die mögen das ja nicht“. Auch hier wiederholt und verstärkt die pädagogische Fachkraft erst einmal nur das Gesagte, während Noah wiederum an Sophies Aussage anknüpft und thematisiert, dass die Tiere kein Holz abbeißen können. Sophie knüpft erneut an Noahs Aussage an, bringt hierfür eine Erklärung („das Holz ist zu hart“) und trägt somit wesentlich zu einer dialogisch-entwickelnden Interaktion bei. Auf der Ebene der Aussagen sind es die Kinder, denen es gelingt, inhaltlich aufeinander Bezug zu nehmen und das Problem gemeinsam zu erörtern. Dies wurde auch in anderen Gleichaltrigen-Interaktionen deutlich, beispielsweise als die Kinder gemeinsam Überlegungen an der Höhle anstellten und Bruno den Bären darin verorteten (vgl. Kapitel 4.1).

In dem Beispiel haben nur die Kinder dazu beigetragen, den Gedankengang weiterzuführen. Die Pädagogin begleitet die Situation eher durch das Aufgreifen und Spiegeln des Gesagten (vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.7.2).

In der Interaktion zwischen Kindern und Pädagogen konnten ebenfalls dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse gefunden werden, sie wurden beispielsweise im Kapitel „Gespräche im Dialog herausfordern“ beschrieben (vgl. Kapitel 4.3.7.3). Die ausgewählten Beispiele zeigen, dass die Pädagogin sich vor allem in jenen Situationen für einen Dialog mit den Kindern im Sinne des „sustained shared thinking“ entscheidet, wenn ihr das Ziel der Handlungen der Kinder offensichtlich zu sein scheint, sie aber zugleich erkennt, dass die Bemühungen der Kinder (dauerhaft) nicht zielführend sind. In beiden in Kapitel 4.3.7.3 genannten Beispielen verfolgen die Kinder eine Absicht, die für die Pädagogin deutlich erkennbar ist: Einmal möchten sie einen Maulwurf finden, ein andermal Stöcke auf einem Blatt befestigen. In beiden Fällen führt die Pädagogin die Kinder durch eigene Beiträge bewusst zu Problemlösungsprozessen.

König beschreibt diese Lernform des „sustained shared thinking“, in der „konstruktive‘ und ‚instruktive Momente‘ des Handelns bewusst aufeinander bezogen werden“ (König 2009, S. 147) als besonders effektiv. Dabei unterscheidet sie in Anlehnung an die Instruktionsforschung (Weinert 1996) zwischen direkter und adaptiver Instruktion. Während bei der direkten Instruktion das Lernziel von den Lehrenden vorgegeben wird, ist die adaptive Instruktion „eine Methode, Lernprozesse zu initiieren“, die „individuell auf die Lernenden abgestimmt“ sind (König 2009, S. 89). In diesem Zusammenhang bezieht sie sich auf „Scaffolding-Prozesse“ nach Wood et al. (1976).

„Scaffolding‘ baut auf dem reziproken Interaktionsprozess von Erwachsenen und Kind auf. Ganz ähnlich beschreibt Rogoff (1990) ihren Begriff von ‚guided participation‘, womit sie sowohl auf ‚guidance‘ (Orientierung) als auch auf ‚participation‘ (Teilhabe) am Interaktionsprozess rekurriert. Durch ‚guided participation‘ soll das Kind von seinen bisherigen Fähig- und Fertigkeiten zu neuen Entwicklungen und Erkenntnissen geführt werden. Mit ‚guidance‘ (Rogoff 1990) beschreibt Rogoff die Unterstützung und die Herausforderung im gemeinsamen Interaktionsprozess. Mit dem Begriff ‚scaffolding‘ wird betont, dass Kinder zu etwas befähigt werden sollen, wozu sie alleine nicht in der Lage wären (Ireson & Bly 1999)“ (König 2009, S. 89).

Mit Blick auf das „Maulwurf“-Beispiel aus Kapitel 4.3.7.3 hat die Pädagogin eine vorbereitete Umgebung geschaffen, um anknüpfend an die Erfahrungen der Kinder im Wald einen Dialog zu initiieren, der sie in Bezug auf die Frage, weshalb sie den Maulwurf im Wald nicht finden konnten, zu neuen Erkenntnissen führt. Indem die Pädagogin die Frage fokussiert, warum die Kinder den Maulwurf noch nicht gefunden haben, schaffte sie nicht nur einen Gegenstandsbezug für das Gespräch, sondern auch einen emotional-motivationalen Bezug, insofern es den Kin-

dem ein großes Anliegen war, den Maulwurf zu finden. Durch den gemeinsamen Dialog, der in diesem Fall bewusst von der Pädagogin initiiert wurde, konnten die Kinder ihre Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse erweitern und somit auch ihre konkreten Erfahrungen im Wald einordnen.

Bei den gemeinsam geteilten Denkprozessen geht es also um eine dialogische Gestaltung von Interaktionsprozessen. Die Initiative kann dabei sowohl von der pädagogischen Fachkraft ausgehen als auch von den Kindern (vgl. König 2009, S. 62). Manchmal fordert die Pädagogin das Denken bzw. die Initiative der Kinder bewusst heraus, wie das „Maulwurf“-Beispiel verdeutlicht.

König knüpft an die Kategorie des „sustained shared thinking“ an, bezeichnet diese Prozesse aber als „bewusst dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“, um die Gleichheit bzw. Wechselseitigkeit zwischen Kindern und Erwachsenen zu betonen (ebd., S. 140). Im Zentrum dieses Konzeptes stehen die „wechselseitigen Austauschprozesse“, Kinder wie Pädagogen werden als gleichermaßen involviert verstanden und damit gleichermaßen ernst genommen (vgl. ebd., S. 139).

„Die Bezeichnung ‚bewusst dialogisch-entwickelnde Denkprozesse‘ nimmt auf die Interaktionsform des ‚sustained shared thinking‘ Bezug. Damit soll der Prozess der ‚Kokonstruktion‘, welcher auf ‚dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen‘ basiert, hervorgehoben werden. ‚Instruktive‘ Momente wirken im Interaktionsprozess durch die bewusste Unterstützung der PädagogInnen, die in einem wechselseitigen, konstruktiven Dialog münden sollen. Im Gegensatz zu dem von Sylva et al. gewählten Begriff ‚sustained‘, welcher eine Absicht im Handlungsprozess unterstellt, soll hier mit ‚bewusst dialogisch-entwickelnden Denkprozessen‘ in Orientierung an sozialkonstruktivistischen Theorien der Interaktionsprozess, nicht aber der ‚Denkprozess‘ bewusst herbeigeführt werden. Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive kann das Lernziel bzw. können Denkprozesse stets nur gemeinsam mit den Lernenden entwickelt und fortgeführt werden“ (ebd., S. 140).

„Sustained shared thinking“ und dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse sind durch enorm dichte Interaktionsphasen geprägt, König spricht von einer Pädagogik der Konzentration. Voraussetzung ist die Ausrichtung aller Beteiligten auf denselben Gegenstand im Gespräch. „Sustained shared thinking“ lässt in diesem Sinne keine Umwege des Denkens zu und ist ausschließlich auf die verbale Sprache ausgerichtet. Andere Denkformen, die in der Pädagogik der frühen Kindheit eine große Rolle spielen (siehe Kapitel 4.2.6.1), kommen hier nicht zur Geltung.

Auch wenn dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse und „sustained shared thinking“ als besonders effektive Interaktionsformen gelten, um kindliche Lern- und Entwicklungsprozessen herauszufordern und diese zu erweitern (vgl. Göncü

& Rogoff 1998; Sylva et al. 2003; Siraj-Blatchford et al. 2002), konnte die vorliegende Arbeit aufzeigen, dass es sich dabei nur um *einen* Aspekt pädagogischen Handelns handelt, der sehr stark auf die verbale Interaktion begrenzt ist.

5.6.5 Raum für Erzählungen lassen

Die vorliegende Arbeit hat auch sehr deutlich gezeigt, wie wichtig es ist, Kindern Raum für ihre Erzählungen zu lassen, um auf diese Weise mehr über ihre Welt-sicht, Gedanken und Ideen zu erfahren und diese aufgreifen und unterstützen zu können. Kapitel 4.1.1 und 4.2.6.3 dieser Arbeit haben in besonderer Weise aufzeigen können, wie intensiv sich Kinder die Welt über das narrative Denken, also das Denken in sprachlichen Geschichten, erschließen.

„Nur wenn wir ihnen zuhören, wenn wir hören, was sie sagen und worüber sie reden, können wir teilhaben an ihrer Form, sich und die Welt zu bilden und dabei mit uns in Kontakt zu treten. Nur wenn wir ihnen Zeit und Raum geben, sich frei auszudrücken – und dies in den verschiedenen Sprachen, die sie haben, dann können wir rekonstruieren, aus welcher Perspektive sie die Welt sehen und wie ihre Welten aussehen. Wenn es also gelingt, den Ausdruck der Kinder zu ‚befreien‘ – und dies ist die erste große pädagogisch-didaktische Herausforderung, der wir uns zu stellen haben– dann stellt sich gleich die zweite Aufgabe: Wir müssen die Sprachen der Kinder, das was sie uns im Medium der Sprache und der Bilder, mit ihren Körpern und in ihren Aufführungen und Werken sagen, verstehen und ‚entziffern‘ – im pädagogischen Alltag ebenso wie in der Forschung. Das mündliche Erzählen ist ein zentrales Medium des Ausdrucks, der Darstellung, der Werk- und Weltschöpfung und der Kommunikation. Wenn Kindern die Möglichkeit gegeben wird, sich im Sinne der Pädagogik von Freinet frei auszudrücken, dann öffnet sich damit ein Fenster: Wir erfahren etwas über das besondere Kind, über Kinder im Allgemeinen und über Kindheit“ (Nentwig-Gesemann 2012, S. 7 f.).

In Kapitel 4.1 wurde deutlich, wie es Kindern gelingt, in Freispielsituationen Geschichten zu erzählen, die reale und fantastische Elemente verbinden. Die Beispiele zeigten auch, wie es Kindern gelingt, die Erzählungen der anderen stehen zu lassen, evtl. daran anzuknüpfen und gemeinsam im Dialog etwas Neues zu entwickeln. In diesen ungestörten Situationen konnten sie den „freien Ausdruck“ entfalten.

In Kapitel 4.3.7 wurde durch die Beobachtungsprotokolle und deren Interpretationen deutlich, dass es den Pädagogen gelungen war, auf der handlungspraktisch-impliziten Ebene, z. B. durch das Vorbereiten einer anregenden Umgebung, Gesprächsanlässe zu initiieren. Da in der Lernwerkstatt der Schwerpunkt der geplanten Gesprächssituationen darin lag, die Tätigkeiten und Erlebnisse der Kinder aufzugreifen, gehörte hierzu z. B. das Ausdrucken und Auslegen von Fotos, die deren Aktivitäten widerspiegeln, oder das Ausstellen von mitgenommenen Materialien aus dem Wald oder von Werken der Kinder. Dadurch wurde Raum geschaffen,

der zeigte: „Hier ist etwas passiert! Hier gibt es etwas zu erzählen!“ Erwachsene können nur über diese Dinge wissen, wenn sie an den Erfahrungen der Kinder zuvor teilgenommen haben. Ein aufmerksames Begleiten im Sinne einer Pädagogik des Zuhörens (vgl. Kapitel 2.2.2 dieser Arbeit und Rinaldi 2001) geht also dem Initiieren von Gesprächssituationen voraus.

Um eine Kultur des Erzählens zu entwickeln, ist es wichtig, dieser Art von vorbereiteter Umgebung in den Kindertagesstätten mehr Beachtung zu schenken (siehe Kapitel 5.3.1).

„Ein Missverständnis wäre es, zu meinen, dass der freie Ausdruck ohne eine vorbereitete Umgebung und vorbereitete Erwachsene im Sinne von Montessori auskäme, ohne vielfältiges, übersichtlich geordnetes, wertvolles und schönes, anregendes und ideengebendes Material, ohne Raum und Zeit, um sich ungestört dem Erzählen und Malen hingeben zu können, ohne Rituale und ohne die Assistenz des aufmerksamen Erwachsenen“ (Nentwig-Gesemann 2012, S. 12 f.).

Es wird also auch ein vorbereiteter Erwachsener benötigt, denn ohne ihn gäbe es auch keine vorbereitete Umgebung. Nur eine pädagogische Fachkraft, die die Kinder aufmerksam in ihrem Alltag begleitet, kann eine Umgebung schaffen, die die Kinder dazu anregt, über etwas zu Erzählen, das sie beschäftigt, das ihnen wichtig ist – etwas, das für sie persönlich Sinn ergibt.

Obwohl es der Pädagogin gelungen ist, einen Raum vorzubereiten, um Gesprächssituationen zu initiieren, ist es ihr dennoch nur an bestimmten Stellen gelungen, das freie Erzählen in den Fokus zu rücken.

„Der freie Ausdruck in der Erzählwerkstattarbeit bedeutet, dass der Erzählprozess eingebettet ist in eine konzentrierte Kommunikation des Kindes mit sich selbst, mit anderen und mit der Welt: Das Kind im freien Ausdruck teilt sich mit und bearbeitet erzählend seine Erfahrungen und Erlebnisse, Gedanken, Träume, Phantasien und Gefühle. Seine Geschichten – auch wenn sie uns oft unverständlich bleiben – sind Ausdruck der aktiven und sinngebenden Verarbeitung lebensweltlicher Erfahrungen“ (Nentwig-Gesemann 2012, S. 10).

In dem „Maulwurf“-Beispiel in Kapitel 4.3.7.3 wurde die Interaktion beispielsweise sehr stark von der Pädagogin gelenkt. Sie stellt hier viele Fragen und steuert bewusst zu der Problemlösung bei. Ein Bewusstsein darüber, wie wichtig das narrative Erzählen für die Auseinandersetzung des Kindes mit sich selbst und der Welt ist, könnte dazu beitragen, den Erzählungen der Kinder – auch in didaktisch vorbereiteten Situationen und in dialogisch-entwickelnden Interaktionen – mehr Raum zu lassen. Der Autorin dieser Arbeit wurde die immense Bedeutung des freien Ausdrucks während der Analyse ihrer Beobachtungssequenzen deutlich.

6 Diskussion und zentrale Ergebnisse dieser Arbeit

Ziel dieser Arbeit war es, einen Beitrag zur Beschreibung gelungener Interaktionen in einer Pädagogik der frühen Kindheit zu leisten. Um dies zu erreichen, wurden Interaktionen innerhalb eines pädagogischen Feldes rekonstruiert. Dabei wurde der Frage nachgegangen, wie Spiel- und Interaktionsprozesse entstehen und wie sie von den sozialen Akteuren aufrechterhalten werden.

Hierzu wurden ethnographische Beobachtungen aus der Lernwerkstatt Natur mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. In einem ersten Schritt wurde der Frage nach der Entstehung und Aufrechterhaltung von Spielprozessen innerhalb von Gleichaltrigengruppen nachgegangen (Kapitel 4.1); in einem zweiten Schritt wurden auf der Grundlage der rekonstruktiven Analysen Merkmale lang anhaltender, improvisierter Spielprozesse herausgearbeitet (Kapitel 4.3). Der Analysefokus in Kapitel 4.3 lag auf der Rekonstruktion pädagogischer Handlungspraktiken, die zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Interaktions- und Spielprozessen beigetragen haben. Schließlich wurden in Kapitel 5 auf der Grundlage der rekonstruktiven Analysen und mittels weiterer theoretischer Bezüge Praktiken einer Didaktik der frühen Kindheit herausgearbeitet, die dem Bild des Kindes als eines aktiven, sich in sozialen Beziehungen bildenden Wesens gerecht werden.

Die Ergebnisse dieser Studie sind, wie im Verlauf der Analysen immer wieder deutlich wurde, an aktuelle Studien der Pädagogik der Kindheit anschlussfähig. Sie knüpfen zum einen an Interaktionsstudien an, in denen die Qualität der Interaktionssituationen selbst (und nicht erst die Herstellung dieser) im Vordergrund stehen. In solchen Studien wird die wechselseitige, reziproke Bezugnahme der Interagierenden als wesentlich für eine qualitativ hochwertige Interaktion erachtet (vgl. hierzu die Studien von König 2009; Remsperger 2011; Gutknecht 2012; Weltzien 2012; Weltzien & Viernickel 2012). Als besonders gelungene Interaktionen werden „dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (König 2009) bzw. Momente von „sustained shared thinking“ (Siraj-Blatchford et al. 2002) bezeichnet, in denen die wechselseitige Bezugnahme aufeinander für gemeinsam geteilte Denkprozesse einen wichtigen Stellenwert einnimmt.

Neben aktuellen empirischen Befunden zu Interaktionsprozessen, die die Qualität der Situation als solche zu erfassen versuchen und dabei Interaktionsformen wie beispielsweise „dialogisch-entwickelnde Interaktionen“ (König 2009) oder Inter-

aktionsqualität in Form von „sensitiver Responsivität“ (Remsperger 2011) operationalisieren, fließen insbesondere Studien in diese Arbeit ein, die pädagogische Prozesse dokumentarisch rekonstruieren und in diesem Sinne Implizites explizit zu machen versuchen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2012; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014; Blaschke 2012; Staeger 2010b; Jooß-Weinbach 2012).

6.1 Typik der Interaktionsorganisation

Hier ist insbesondere die Forschung zu ‚typischen‘ Modi pädagogischer Interaktionsorganisation hervorzuheben (Nentwig-Gesemann et al. 2012; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014), die wiederum anschließt an eine Typologie von Diskursorganisationsmustern, in der „inkludierende“ und „exkludierende“ Modi unterschieden werden (Bohnsack 1989, Kap. 2 u. 4; vgl. auch Przyborski 2004, Kap. 3). Wenn verschiedene Akteure in einem inkludierenden Interaktionsmodus agieren, handeln sie auf der Grundlage gemeinsam geteilter Erfahrungen innerhalb eines geteilten Orientierungsrahmens. Gelingt es den Akteuren nicht, sich aufeinander zu beziehen, „agieren sie aneinander vorbei bzw. forcieren ggf. die Durchsetzung der eigenen Rahmung“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 18). In solchen Fällen kann von einem exkludierenden Interaktionsmodus gesprochen werden. Nentwig-Gesemann und Nicolai konnten die inkludierenden Interaktionsmodi speziell für fröhpädagogische, elementardidaktische Interaktionssituationen weiter ausdifferenzieren. Demnach gibt es einen (vgl. ebd., S. 18):

- primär an den Relevanzen des Erwachsenen orientierten responsiven Interaktionsmodus und einen
- primär an den Relevanzen des Kindes orientierten responsiven Interaktionsmodus.

„Beim kindorientiert-responsiven Modus integriert sich der Erwachsene immer wieder auch in den kindlichen Rahmen: Responsivität beruht auf einer Anerkennung der Autonomie und prinzipiellen Gleichwertigkeit des kindlichen Rahmens und der Bereitschaft, den propositionalen Äußerungen des Kindes zu folgen. Der erwachsenenorientiert-responsive Modus ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind sich mimetisch am Vor-Bild, an den Zeigegesten und zum Ausdruck gebrachten Erwartungen des Erwachsenen, orientiert und dessen Rahmungen validierend zu erfüllen und bestätigen versucht. Zuweilen fordern die Kinder vom Erwachsenen sogar sehr explizit eine Reaktion ein, die ihnen Sicherheit und Orientierung gibt. Agieren die Akteure in einer Situation wechselseitig responsiv aufeinander, verschränken sich also in der Interaktion beide hier beschriebenen Modi kontinuierlich in einer Art gleichberechtigtem Wechselspiel, dann ist von einer reziproken Interaktionsorganisation zu sprechen.“ (ebd., S. 18).

Mit der Dokumentarischen Videointerpretation konnten dabei besonders gut korporierte – nonverbale, auf Ebene der Körpersprache auftretende – Handlungs- und Interaktionspraktiken rekonstruiert werden, die für frühkindliche Interaktionsprozesse eine herausragende Rolle spielen (ebd., S. 5).

Die Ergebnisse dieser Arbeit knüpfen an diese Interaktionsmodi an und erweitern diese um vier Varianten der Herstellung und Sicherung geteilter Orientierungsmuster innerhalb von Interaktionen in einem frühpädagogischen Feld.

Vor allem die komparative Analyse, das Aufzeigen von maximalen und minimalen Kontrasten – sowohl zwischen Gleichaltrigen-Interaktionen und pädagogischen Erwachsenen-Kind-Interaktionen als auch innerhalb der Fälle selbst –, haben darauf aufmerksam gemacht, dass Interaktionen dann als gelungen bezeichnet werden können, wenn die Interagierenden durch den kommunikativen Austausch und geteilte Erfahrungen eine Ebene gemeinsamer Orientierungen – fundiert im Kommunikativen oder Konjunktiven – herzustellen und sich zu verständigen vermögen bzw. sich auf deren Grundlage im Medium des Selbstverständlichen verstehen.

Gelingt dies nicht, kann dies zur Folge haben, dass der Interaktionsprozess ins Stocken gerät bzw. nicht weitergeführt wird (siehe Kapitel 4.1.2). Situationen, in denen zwei unterschiedliche Rahmungen aufeinander treffen – z. B. die kollektive und konjunktiv geteilte Rahmung der Kinder einerseits und die ‚pädagogische‘ (Fremd-) Rahmung der Erwachsenen andererseits –, zeigen, weshalb Interaktionen manchmal – vor allem aus pädagogischer Sicht – als ‚disharmonisch‘ wahrgenommen werden. Es wirkt, als würden die Beteiligten aneinander vorbei agieren (vgl. hierzu auch Nentwig-Gesemann et al. 2012 und Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014). In diesen Interaktionen gelingt es nicht oder nur zum Teil, einen gemeinsamen Gegenstandsbezug herzustellen, der dann in einem miteinander geteilten Orientierungs- und Relevanzrahmen bearbeitet werden kann.

Da Rahmenkongruenz sowohl in Peer-Interaktionen als auch in pädagogischen Erwachsenen-Kind-Interaktionen die Voraussetzung für die Entstehung und Aufrechterhaltung lang anhaltender Interaktionen darstellt (vgl. Kapitel 4), sollen im Folgenden die vier rekonstruierten Interaktionsmodi der Herstellung und Sicherung geteilter Orientierungsmuster vorgestellt werden, die alle dem inkludierenden Interaktionsmodus zugeordnet werden können, das bedeutet ihnen liegen ge-

meinsam geteilte Erfahrungen und ein gemeinsames Orientierungsmuster zugrunde.

6.1.1 Kindorientiert-responsiver Interaktionsmodus

Die erste, und in dieser Arbeit am häufigsten aufgetretene Variante der Herstellung eines gemeinsamen Orientierungsrahmens besteht in der Wahrnehmung und Anerkennung der kindlichen Rahmung durch die pädagogische Fachkraft. Die rekonstruktiven Analysen zeigten, dass dies häufig in Situationen der Fall war, in denen die Pädagogin zunächst über wahrnehmendes Beobachten nachzuvollziehen versuchte, welche kindliche Erfahrungen im Mittelpunkt des Geschehens stehen. Dadurch gelang es ihr anschließend, mit ihren an die Beobachtung ansetzenden pädagogischen Handlungsweisen an die Relevanzrahmungen der Kinder anzuknüpfen. Hierbei konnte deutlich gezeigt werden, dass das Anknüpfen an kindliche Relevanzsetzungen vielfältige pädagogische Handlungsweisen erfordert (siehe hierzu weiter unten die Praktiken zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktions- und Spielprozessen). Es kann also von einem „primär an den Relevanzen des Kindes orientierten responsiven Interaktionsmodus“ gesprochen werden (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 18). Die rekonstruktiven Analysen dieser Arbeit zeigten dabei, dass es möglich ist, sich professionell, beispielsweise über Praktiken des Beobachtens, Interpretierens und Dokumentierens, den Relevanzsetzungen der Kinder zu nähern, und unterstreichen damit gleichermaßen die Bedeutsamkeit dieser Praktiken für eine Pädagogik der frühen Kindheit.

Kindorientiert-responsiver Interaktionsmodus

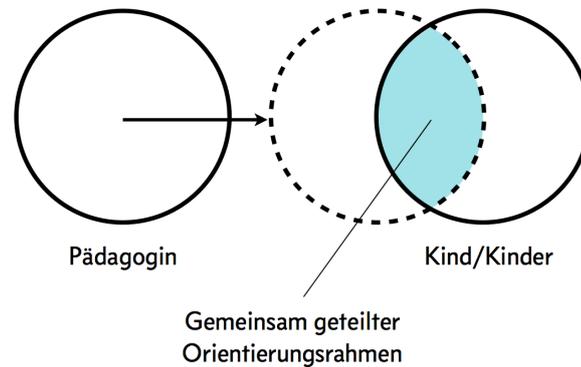


Abbildung 5: Kindorientiert-responsiver Interaktionsmodus

6.1.2 Erwachsenenorientiert-responsiver Interaktionsmodus

Ein zweiter Typ der Interaktionsorganisation besteht darin, dass sich Kinder am Relevanzrahmen der pädagogischen Fachkraft orientieren. Es handelt sich um Situationen, in denen die Tätigkeiten, Ideen und Vorgaben der pädagogischen Fachkraft ein handlungsorientierendes Modell für die Kinder darstellen. Dabei kann zwischen verschiedenen Situationen unterschieden werden: In bestimmten Situationen fordern die Kinder explizit einen Handlungs- und Orientierungsrahmen von einem Erwachsenen ein und dieser wird ihnen auch bereitwillig bereitgestellt (vgl. Kapitel 4.3.8.2, Beispiel Katapult). In anderen Situationen orientieren sich Kinder an dem Relevanzrahmen des Erwachsenen, ohne dass dies den Kindern und Erwachsenen bewusst ist (vgl. Kapitel 4.3.6.1, Beispiel Leon). In beiden Fällen kann von einem „primär an den Relevanzen des Erwachsenen orientierten responsiven Interaktionsmodus“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 18) gesprochen werden.⁶³

Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass die pädagogische Fachkraft sich auch innerhalb dieser Situationen gewissermaßen an den Rahmungen der Kinder orientiert, denn sie bot dann gewissermaßen eine „Leitung“ an, wenn Situationen entstanden in denen das Ziel der Handlungen der Kinder für die Pädagogin offensichtlich zu sein schien oder aber von den Kindern explizit formuliert wurde, sie

⁶³ Würde die Orientierung des Kindes an dem Relevanzrahmen der Pädagogin hingegen nicht freiwillig erfolgen, sondern von der pädagogischen Fachkraft eingefordert werden, würde es sich um einen divergenten Interaktionsmodus handeln (vgl. hierzu auch Przyborski 2004, Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014).

aber alleine keinen Weg fanden ihr Vorhaben in die Tat umzusetzen und somit auf Unterstützung angewiesen waren, um ihr Ziel zu erreichen. In diesen Fällen leitete die pädagogische Fachkraft die Kinder gewissermaßen. In manchen Situationen wird die pädagogische Fachkraft explizit von den Kindern dazu aufgefordert, sie zu leiten. Wenn die Leitung der pädagogischen Fachkraft von den Kindern akzeptiert und angenommen wird, bleibt ein geteilter pädagogischer Rahmen erhalten.

Erwachsenenorientiert-responsiver Interaktionsmodus

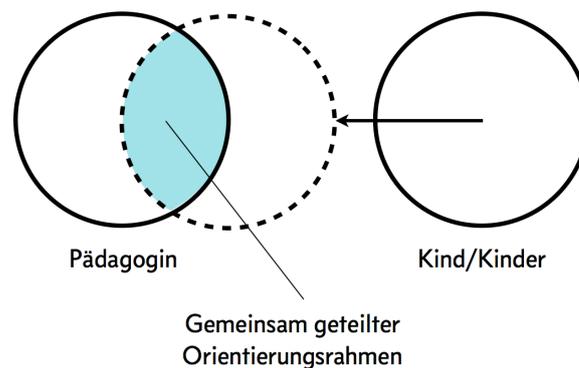


Abbildung 6: Erwachsenenorientiert-responsiver Interaktionsmodus

6.1.3 Variierender Interaktionsmodus

Im dritten Interaktionsmodus wird ein „Spielraum“ geschaffen, in den sich sowohl die Kinder, als auch die pädagogische Fachkraft mit ihren jeweiligen individuellen Erfahrungen, Themen und Interessen einbringen. Hier wird ein Rahmen geschaffen, der große Variationsbreiten des Handelns zulässt. In diesen Interaktionen kommt es an bestimmten Stellen zu Überschneidungspunkten im Sinne von Übereinstimmungen im Handeln und Denken sowohl zwischen den Kindern als auch zwischen den Kindern und der pädagogischen Fachkraft. An anderen Stellen kommt es aber auch zu Differenzen, die ein Möglichkeitsfeld öffnen, in dem ein Thema von den verschiedenen Akteuren in unterschiedlichen Variationen bearbeitet werden kann, und zwar unter Berücksichtigung des jeweiligen persönlichen Erfahrungs- und Ideenhintergrunds. So wird in dem folgenden Beispiel deutlich, dass die Kinder sich in der Interaktion, einerseits auf die Rahmung der pädagogischen Fachkraft einlassen, da es einen thematischen Überschneidungspunkt gibt. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Situation auch Raum lässt, das explizit

ausgehandelte Thema zu variieren. So werden im Sinne einer Themenvariation von den Kindern auch andere impliziter bleibende Themen, die die Pädagogin in dieser Situation nicht aufgespürt hat, bearbeitet, und zwar vor allem zwischen den Kindern selbst. Innerhalb einer solchen Interaktion entstehen also „Spielräume“, die einerseits auf Übereinstimmungen Bezug nehmen, andererseits aber auch ein Feld von neuen Möglichkeiten eröffnen. Im pädagogischen Miteinander geht es hier um Suche nach Übereinstimmung, aber vor allem auch nach Differenz und Varianz. Dieser Interaktionsmodus befindet sich an der Schwelle zwischen einem inkludierenden und einem divergenten Interaktionsmodus (vgl. Przyborski 2004). Während es der Pädagogin an bestimmten Stellen gelingt sich an den kindlichen Relevanzen zu orientieren, steht an anderen Stellen ihre Fremdrahmung im Mittelpunkt. Es handelt sich also um Interaktionen zwischen pädagogischer Fremdrahmung und Orientierung am Kind bzw. an den Kindern. Eine Besonderheit stellt dabei das simultane Agieren in unterschiedlichen Orientierungsrahmen dar. Kindern gelingt es in bestimmten Situationen, sich einerseits auf die Rahmung der pädagogischen Fachkraft einzulassen und andererseits an der eigenen (Spiel-) Rahmung festzuhalten (vgl. exemplarisch Kapitel 4.1.1.2). Hierin dokumentiert sich die Fähigkeit der Kinder, simultan in unterschiedlichen Orientierungsrahmen zu agieren. Dies lässt einerseits darauf schließen, dass Kinder darum bemüht sind, sich der ‚pädagogischen‘ (Fremd-) Rahmung anzupassen, um den Erwartungen der Erwachsenen gerecht zu werden. Andererseits konnte herausgearbeitet werden, dass die Fokussierung auf gemeinsame Themen und Orientierungen, selbst wenn die Pädagogin nur bestimmte Aspekte der kindlichen Relevanzen wahrnimmt und aufgreift – und andere Themen nicht aufspürt –, dazu beitragen kann, dass die Kinder auch ihre impliziter bleibenden Themen innerhalb der Gleichaltrigen-Interaktionen bearbeiten können (vgl. das Höhlen-Beispiel in Kapitel 4.3.7.2).

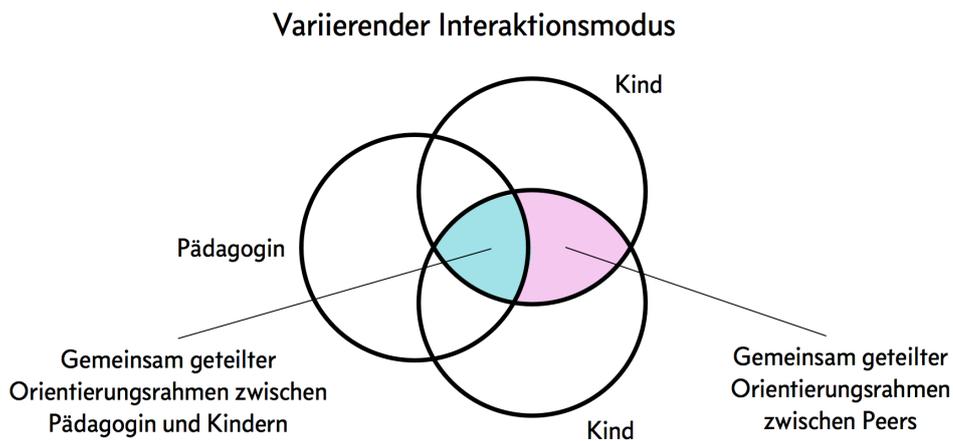


Abbildung 7: Variierender Interaktionsmodus

6.1.4 Wechselseitig responsiver Interaktionsmodus

Eine vierte Variante der Herstellung eines gemeinsamen Orientierungsrahmens ist die reziproke Interaktion, die sich in einer gegenseitigen, symmetrischen Orientierung aneinander dokumentiert. In solchen Situationen gelingt es entweder Kindern untereinander (vgl. Kapitel 4.1.1.3) oder aber auch zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern, (vgl. Kapitel 4.3.8.1) intuitiv und selbstläufig eine Rahmenkongruenz herzustellen. Die Interaktion verläuft komplementär, alle Interagierenden beziehen sich wie selbstverständlich aufeinander. Sie greifen jeweils die Impulse des anderen auf und schaffen somit eine ausgewogene Balance der Beiträge. Dabei geben alle Beteiligten wechselseitig Impulse. Die Interagierenden erfahren sich als miteinander verbunden, indem sie beispielsweise über eine gemeinsame Tätigkeit in Resonanz gehen. Diese Situationen können als Einander-Verstehen im Medium des Konjunktiven (vgl. Nentwig-Gesemann 2006) charakterisiert werden. Sie unterscheiden sich stark von solchen Interaktionen, in denen die Rahmenkongruenz erst einmal durch kommunikative Absprachen und Aushandlungen erarbeitet werden muss.

Wechselseitig-responsiver Interaktionsmodus

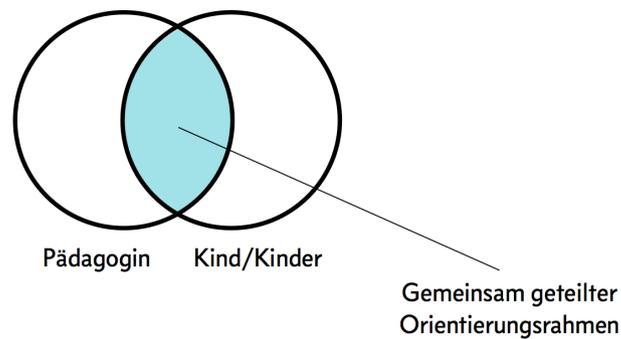


Abbildung 8: Wechselseitig-responsiver Interaktionsmodus

Festzuhalten ist, dass eine Interaktion dann als gelungen bezeichnet werden kann, wenn es eine Überschneidung zwischen den Rahmungen der Interagierenden gibt, die zu einem gemeinsamen Orientierungsrahmen führt. Ob und wie groß diese Überschneidung ist, variiert von Fall zu Fall und kann sich selbst innerhalb einer Interaktionssequenz verändern.⁶⁴ Es ist zu vermuten, dass es so gut wie nie zu einer vollkommenen Überlappung beider Rahmungen kommt. Es ist dennoch davon auszugehen, dass der Überschneidungsraum in reziproken Interaktionen am größten ist. Ausgehend von einem Bild des Kindes als aktiv in Interaktion mit Gleichaltrigen und Erwachsenen ein Bild von sich selbst und der Welt konstruierend, können Interaktionen als umso gelungener bezeichnet werden, je größer die Überschneidung der beiden Rahmungen zwischen Kindern und Pädagogen ist. Interaktionen, die an die Rahmungen der Kinder anknüpfen oder durch wechselseitige Bezugnahmen geprägt sind, besitzen für eine an den Tätigkeiten und Interessen der Kinder ansetzende Pädagogik besonders großes Potenzial.

⁶⁴ Nentwig-Gesemann und Nicolai (2014) haben anhand einer Interaktionssequenz aufgezeigt, wie es einem Kind und einer Pädagogin gelingt, von einer divergenten Interaktionsorganisation, bei der Pädagogin und Kind zunächst aneinander vorbei reden und handeln, zur Herstellung eines gemeinsamen Rahmens und dadurch eines „dyadischen Aufeinander-Bezogen(s)“ zu gelangen und gemeinsam eine Rahmenkongruenz im reziproken Interaktionsmodus herzustellen.

6.2 Resümee

Die ausgewählten prototypischen Interaktionssequenzen konnten die hohe Bedeutung von Wechselseitigkeit und Reziprozität für die Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionen – sowohl verbaler als auch nonverbaler Art – bestätigen. Dabei konnte gezeigt werden, dass Interaktionen gerade dann eine hohe Qualität aufweisen, wenn es der pädagogischen Fachkraft gelingt, die Relevanzen des Kindes bzw. der Kinder zu erfassen bzw. intuitiv mitzuerleben, sie ‚passend‘ – dem Modus des kindlichen Denkens und Handelns entsprechend – aufzugreifen und sich damit in den konjunktiven, kindlichen Erfahrungsraum und seine Relevanzen zu integrieren.

Um sich in einer pädagogischen Interaktion einvernehmlich mit etwas zu beschäftigen, muss eine Überschneidung zwischen den Rahmungen der Interagierenden vorliegen, es muss aber auch die Möglichkeit offen gehalten werden, aus dieser Rahmung wieder auszusteigen, um Neues entstehen zu lassen. Ob und wie groß diese Überschneidung ist, variiert von Fall zu Fall und kann sich selbst innerhalb einer Interaktionssequenz verändern.

Selbstläufige und von fokussierter Aufmerksamkeit geprägte pädagogische Interaktionsprozesse können demnach zum einen auf konjunktivem Verstehen beruhen. Zum anderen kann eine reflexive Reziprozität, die auf einer Verständigung im Medium des Kommunikativen beruht, z.B. durch ein Sich-Befragen bzw. Klären von Dingen, die Basis für gelingende Interaktionen darstellen. Somit kann zwischen reflexiver und intuitiver bzw. habitueller Reziprozität in Interaktionsprozessen unterschieden werden (vgl. Nentweig-Gesemann & Nicolai 2014).

Die Frage, in welchem Interaktionsmodus miteinander agiert wird, besitzt für eine an den Tätigkeiten und Interessen der Kinder ansetzende Pädagogik besondere Relevanz.

Um eine Überschneidung der Rahmungen herbeizuführen und einen geteilten Orientierungsrahmen herzustellen, konnte die Arbeit darüber hinaus empirisch fundiert pädagogische Handlungsweisen herausarbeiten, die es der pädagogischen Fachkraft ermöglichen, Interaktions- und Spielprozesse sowohl innerhalb von Gleichaltrigen-Interaktionen als auch in pädagogischen Erwachsenen-Kind-Interaktionen aufrechtzuerhalten. Während die meisten Interaktionsstudien bisher den Analysefokus auf Situationen richteten, in denen sehr stark die verbale Inter-

aktion zwischen Pädagogen und Kindern in den Blick genommen wurde, hat diese Studie auch nonverbale pädagogische Handlungsweisen und Interaktionspraktiken fokussiert und konnte so die Vielfältigkeit pädagogischer Interaktionen sichtbar machen.

Mittels der rekonstruktiven Analysen der Beobachtungssequenzen ließen sich acht (sinngenetische) Typen pädagogischer Handlungspraxis rekonstruieren (siehe Kapitel 4.3). Dabei zeigte sich, dass die pädagogischen Handlungsweisen zur Aufrechterhaltung von Spiel- und Interaktionsprozessen zwei Ebenen zugeordnet werden konnten: einer kommunikativ-expliziten und einer handlungspraktisch-impliziten Ebene. Während in manchen Fällen eine Interaktion auf der kommunikativ-expliziten Ebene nicht notwendig war – und das Spiel der Kinder vielleicht sogar gestört hätte –, stand in anderen Situationen das Gespräch zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern im Mittelpunkt des Geschehens und war *das* verbindende, Verständigung herstellende Element. In vielen Fällen erfolgte das pädagogische Handeln auf beiden Ebenen, je nach den Erfordernissen der Situation. Die vorliegende Arbeit konnte aufzeigen, dass beide Ebenen für eine Didaktik der frühen Kindheit eine bedeutsame Rolle spielen, da es insbesondere die unterschiedlichen Facetten pädagogischen Handelns sind, die in vielfältiger Art und Weise dazu beitragen, die verschiedenen Formen kindlichen Denkens, Handelns und Spielens anzusprechen. Dies ist insofern von besonderer Bedeutung, als die Arbeit sowohl in den Analysen der Gleichaltrigen-Interaktionen als auch der pädagogischen Erwachsenen-Kind-Interaktionen herausarbeiten konnte, dass ein wesentliches Merkmal zur Aufrechterhaltung von Interaktions- und Spielprozessen darin liegt, verschiedene Formen kindlichen Denkens und Spielens einzubeziehen. Eine ausschließliche Konzentration auf verbale Interaktionen grenzt weitere Weltzugänge, wie beispielsweise den ästhetischen, aus. Um gemeinsam geteilte Erfahrungen herzustellen und dabei innerhalb von Rahmenkongruenzen zu handeln und zu interagieren, werden in einer Pädagogik der frühen Kindheit über die verbale Interaktion hinaus jedoch vielfältige Interaktionsformen benötigt – dies dokumentiert sich in der vorliegenden Arbeit .

Ein weiteres Ergebnis ist, dass gerade Praktiken auf der handlungspraktisch-impliziten Ebene (z. B. das Beobachten und Dokumentieren, das Gestalten von Ausstellungen oder das Setzen von stillen Impulsen) häufig dazu führen, Interaktions- und Spielprozesse über längere Phasen aufrechtzuerhalten. Sie dienen als

wichtige Wegbereiter, um sich später auch auf der kommunikativ-expliziten Ebene mit den Kindern über ihre Aktivitäten oder Vorhaben verständigen und in einen gemeinsamen Dialog treten zu können, z. B. durch die Einrichtung von Orten des gemeinsamen Nachdenkens (siehe Kapitel 5.3.2).

Die Typen pädagogischer Handlungsweisen (siehe Kapitel 4.3) und das Generieren von Merkmalen lang anhaltender, improvisierter Spielprozesse innerhalb von Gleichaltrigengruppen (Kapitel 4.2.) wurden in einem weiteren Schritt dazu genutzt, Praktiken einer Didaktik der frühen Kindheit zu erarbeiten, die dazu beitragen können, im pädagogischen Bezug zwischen Fachkräften und Kindern einen geteilten Orientierungsrahmen herzustellen, in dem Interaktions- und Spielprozesse in responsiver Bezugnahme aufeinander initiiert und aufrechterhalten werden. Manche dieser Praktiken greifen Elemente der frühkindlichen Bildungsdiskussion auf und unterstreichen deren Relevanz – beispielsweise die Bedeutung einer feinfühlig, responsiven pädagogischen Haltung (vgl. exemplarisch Remsperger 2011; Gutknecht 2012), die Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation für das Erfassen und Unterstützen kindlicher Bildungsprozesse (vgl. exemplarisch Schäfer & Strätz 2005; Steudel 2008; Viernickel & Völkel 2009; Cloos & Schulz 2011; Schäfer & Alemzadeh 2012) oder das Initiieren von dialogisch-entwickelnden Denkprozessen (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002; Sylva et al. 2003; König 2009). Darüber hinaus konnte die Rekonstruktion auf der Grundlage des empirischen Materials einige dieser Praktiken ausdifferenzieren und somit weitere bedeutsame Elemente für eine Didaktik der frühen Kindheit aufzeigen.

Die pädagogischen Praktiken wurden dabei verschiedenen Typen zugeordnet:

- Praktiken einer professionellen Beziehungsgestaltung,
- Praktiken des Beobachtens, Interpretierens und Dokumentierens,
- Praktiken der Bereitstellung und Sicherung von Raum, Zeit und Material,
- Praktiken zur Unterstützung und Aufrechterhaltung von Gleichaltrigen-Interaktionen,
- Praktiken des Einbringens der eigenen Persönlichkeit und
- Praktiken der Initiierung von Gesprächsanlässen.

In der Ausarbeitung der Praktiken einer professionellen Beziehungsgestaltung – und darüber hinaus in der gesamten Arbeit – zeigte sich eine große Anschlussfä-

higkeit an aktuelle Studien zu einem responsiven, feinfühligem pädagogischen Handeln, das zu einer beziehungs- und entwicklungsförderlichen Interaktion beiträgt (vgl. exemplarisch Remsperger 2011; Gutknecht 2012). So wurde beispielsweise der Begriff der Teilnahme bzw. des Involvements als wesentliches Element herausgearbeitet, um überhaupt einen gemeinsamen Bezugspunkt zu finden, der zur Herstellung eines geteilten Orientierungsrahmens führen kann. Der Begriff des Involvements wird in Anlehnung an Remsperger (2011) sowohl mit Bezugnahme auf bereits bestehende Theorien und Konzepte als auch auf der Grundlage der rekonstruktiven Analysen dieser Arbeit weiter ausdifferenziert bzw. mit empirischen Dokumenten angereichert, z. B. „Kindern folgen“ (sowohl auf der körperlichen als auch auf der geistigen Ebene) oder „sich beteiligen“ (als stiller Teilnehmer, durch emotionale oder aktive Teilnahme, beispielsweise als anregender Gesprächspartner oder Mitspieler). Empathisch zu reagieren, sich in Resonanz zu begeben und sich zu verständigen, sind ebenfalls wesentliche Praktiken einer professionellen Beziehungsgestaltung (siehe Kapitel 5.1).

Die vorliegende Studie unterstreicht ausdrücklich die immense Bedeutung von Beobachtung, Interpretation und Dokumentation für eine Pädagogik der frühen Kindheit. Die rekonstruktiven Analysen zeigten auf, dass fast jeder pädagogischen Handlung und Interaktion ein Wahrnehmen und eine Beobachtung vorausgingen. Dabei wurde deutlich, dass erst durch ein Beobachten das Wahrnehmen kindlicher Relevanzen möglich wurde. Dieser Schritt stellt somit eine wichtige Grundlage für das Herstellen geteilter Orientierungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern dar, um daran anknüpfend im pädagogischen Alltag responsiv aufeinander Bezug zu nehmen. In der vorliegenden Arbeit dokumentiert sich demnach, wie pädagogische Blicke zu pädagogischem Handeln führen können. Auf der Grundlage ethnographischer Beobachtungssequenzen und deren Analyse mit der dokumentarischen Methode konnten Zusammenhänge zwischen der Qualität der Wahrnehmung der pädagogischen Fachkraft und der Qualität ihres daraus resultierenden pädagogischen Handelns aufgezeigt werden. Insofern kann daraus die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das wahrnehmende Beobachten, Interpretieren und Dokumentieren als selbst-reflexive und didaktische Praktik in der Elementarpädagogik eingesetzt werden kann, um der Forderung nachzukommen, als Bildungsbegleiter/in orientiert an den Interessen und Bedarfen der Kinder deren

Bildungsprozesse zu begleiten, und zwar auf der Grundlage kontinuierlich reflektierten pädagogischen Erfahrungswissens.

Darüber hinaus konnte aufgezeigt werden, dass eine Begleitung der Kinder in der Rolle eines stillen Teilnehmers und Beobachters über längere Phasen vor allem dann sinnvoll erscheint, wenn sich Kinder in Situationen vertiefter Aufmerksamkeit befinden, die man auch als „Flow“ bezeichnen kann (Csikszentmihalyi 2010, S. 16), oder wenn die Interaktions- und Spielprozesse der Peers im Vordergrund stehen und die pädagogische Fachkraft sich bewusst zurückhält. In Bezug darauf konnte gezeigt werden, dass gruppenbezogene Beobachtungen ein wesentliches Element einer Didaktik der frühen Kindheit darstellt, in der die pädagogische Bedeutung von Kleingruppen für die Lernprozesse von Kindern berücksichtigt und unterstützt wird. Erst durch die Beobachtung von Spielprozessen zwischen Gleichaltrigen gelang es der Pädagogin (teilweise), die Themen der Kinder auf unterschiedliche Art und Weise aufzugreifen und sie dadurch in der längerfristigen Aufrechterhaltung ihrer Spiel- und Interaktionsprozesse zu unterstützen. Dabei konnte in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik die besondere Bedeutung von Dokumentation als didaktisches Mittel, z. B. in Form von Ausstellungen, in einer Didaktik der frühen Kindheit herausgearbeitet werden. Dokumentation als didaktisches Werkzeug (als externe Gedächtnisstütze) zur Widerspiegelung und Aufrechterhaltung aktueller Prozesse und Geschehnisse der Gruppe spielt in der deutschen Bildungsdiskussion bisher eine viel zu geringe Rolle. Die vorliegende Arbeit konnte aufzeigen, dass Dokumentationen in Form einer vorbereiteten Umgebung Anlässe schaffen, um in einen gemeinsamen Dialog zu treten und sich über Gedanken, Ideen und Vorstellungen auszutauschen, sowohl innerhalb von Gleichaltrigengruppen als auch in pädagogischen Erwachsenen-Kind-Interaktionen. Diese Nutzungsweise von Dokumentation sollte auch in der deutschen Bildungsdiskussion mehr Raum finden (vgl. hierzu auch Stenger & Krebs 2011).

Die Arbeit konnte insbesondere das Potenzial von Gleichaltrigen-Interaktionen für eine Didaktik der frühen Kindheit aufzeigen. Es gelingt Kindern oft ganz intuitiv und selbstläufig, wechselseitig an ihre Spiel- und Denkprozesse anzuknüpfen und einen gemeinsamen Spielrahmen herzustellen, innerhalb dessen Spiel- und Interaktionsprozesse lange Zeit aufrechterhalten werden. Dabei spielt auf der einen Seite die Herstellung von Gemeinschaft eine große Rolle, auf der anderen Seite wird von den Kindern selbst Raum zur Bearbeitung von individuellen Themen –

auch mit und in der Gruppe – geschaffen. Durch einen reziproken Austauschprozess, der auf symmetrischen Beziehungen beruht, leisten Gleichaltrigen-Interaktionen einen besonderen Beitrag zu den Prozessen der Selbstbildung (vgl. hierzu auch Youniss 1994). Die vorliegende Arbeit zeigte aber auch auf, wie wichtig es ist, das Potenzial von Gleichaltrigen-Interaktionen in einer Didaktik der frühen Kindheit zu nutzen, gemeinsam entwickelten Spielprozessen der Kinder genug Raum beizumessen und sie darüber hinaus aber auch pädagogisch zu begleiten und zu unterstützen. Gerade in den Fällen, in denen es Kindergruppen nicht von selbst gelingt, Interaktions- und Spielprozesse herzustellen und aufrechtzuerhalten (vgl. Kapitel 4.1.2.2), spielen unterstützende pädagogische Handlungsweisen der Fachkraft eine besonders große Rolle (vgl. Kapitel 4.3 und 5.3). Es zeigen sich Parallelen zwischen der Art und Weise, wie Kinder eigenständig einen Spielrahmen herstellen, um Tätigkeiten der gemeinsam entwickelten Spielidee zuzuordnen, und wie eine pädagogische Fachkraft die Tätigkeiten und Handlungen der Kinder innerhalb einer Projektarbeit aufrechterhält und immer wieder bündelt, um die Kinder in der Aufrechterhaltung eines Spielprozesses zu unterstützen. Beiden gemeinsam ist, dass eine Spielrahmung hergestellt wird, innerhalb derer jeder Tätigkeit von den Akteuren eine ‚passende‘ Bedeutung zugeschrieben wird. Indem die Kinder ihre einzelnen Tätigkeiten immer wieder aufeinander beziehen und sie an Ideen und Handlungen der Peers anknüpfen, stellen sie etwas Gemeinsames, Neues her. Jedes einzelne Kind trägt einen Teil zum Ganzen bei, wobei dieses Ganze in dieser Art und Weise einzeln nie hervorgebracht werden könnte. In diesen Situationen kommt es zu kooperativem Lernen (vgl. Tomasello 2010). Die Beobachtungssequenzen zeigen, dass Kinder in ihren Spielprozessen ganz intuitiv die Spielform wechseln, während Pädagogen unterschiedliche kulturelle Praktiken anbieten, die einen Wechsel des Weltzugangs bzw. – in den Worten der Reggio-Pädagogik – der „Sprache“ ermöglichen. Das Einbeziehen verschiedener Formen kindlichen Denkens und Spielens trägt sowohl innerhalb von Peer-Interaktionen als auch innerhalb der Erwachsenen-Kind-Interaktionen zur Aufrechterhaltung von Spielprozessen bei.

Die Praktiken zur Bereitstellung und Sicherung von Raum, Zeit und Material konnten neben der schon lange bekannten Bedeutung einer grundsätzlich anregenden vorbereiteten Umgebung und der Beachtung des kindlichen Rhythmus zeigen, dass gerade das tägliche, neue Überdenken der räumlichen und materiellen

Gegebenheiten auf der Grundlage aktueller Beobachtungen oder auch das auf Reflexionen basierende flexible Einrichten von Orten des gemeinsamen Nachdenkens zur Aufrechterhaltung von lang anhaltenden Spiel- und Interaktionsprozessen beitragen. Dies beinhaltet Fragen wie: Ist Material da, das an die aktuellen Tätigkeiten der Kinder anknüpft? Muss ein Material in besonderer Weise bereitgestellt werden? Wie kann dazu beigetragen werden, dass bereits gemachte Erfahrungen in Erinnerung gerufen und somit der Reflexion zugänglich gemacht werden? Wie können aktuelle Gesprächsanlässe geschaffen werden? Kann ein weiterer Weltzugang für die Bearbeitung der kindlichen Themen zur Verfügung gestellt werden? Die Berücksichtigung dieser Aspekte trägt in besonderer Weise dazu bei, Kinder darin zu unterstützen, ihren Interessen nachzugehen, an ihre Tätigkeiten und Fragestellungen anzuknüpfen bzw. diese zu intensivieren. Praktiken der Bereitstellung und Sicherung von Raum, Zeit und Material dienen somit auf einer handlungspraktisch-impliziten Ebene der Aufrechterhaltung von Interaktions- und Spielprozessen. Daher ist erstaunlich, dass eben solche didaktischen Handlungsweisen in der aktuellen Bildungsdiskussion selten thematisiert werden. Möchte man Kinder tatsächlich darin unterstützen, ihren selbst gewählten Tätigkeiten nachzugehen, müsste solchen Praktiken unbedingt mehr Bedeutung in einer Didaktik der frühen Kindheit zukommen. Dies bedeutet gleichzeitig, dass pädagogische Fachkräfte täglich das Geschehene reflektieren und in gewisser Weise aufarbeiten müssen, um es dann wieder den Kindern in einem Modus zugänglich zu machen, der es ihnen ermöglicht, an laufende Prozesse anzuknüpfen und diese weiterzuführen.

Auch die Praktiken zur Einbringung der eigenen Persönlichkeit werfen sowohl in Hinsicht auf kindliche Lernprozesse als auch auf der Ebene didaktischen Handelns eine Perspektive auf, die in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion selten thematisiert wird. Die vorliegende Arbeit ruft dabei zum einen die Bedeutung des Modelllernens für frühkindliche Bildungsprozesse in Erinnerung und plädiert daran anknüpfend dafür, dass pädagogische Fachkräfte ihre besonderen Fähigkeiten und eigenen Interessen in ihrer Arbeit zum Tragen kommen lassen, da die empirischen Analysen gezeigt haben, dass das Involvement der pädagogischen Fachkraft einen Einfluss auf das Engagement der Kinder hat. In der vorliegenden Studie konnte die Erkenntnis generiert werden, dass sich Kinder nicht nur daran orientieren, was Pädagogen tun, sondern auch *wie* sie etwas tun. Sie eignen sich durch das

Modelllernen also nicht nur bestimmte Tätigkeiten an, sondern erleben verschiedene (emotionale, motivationale) Qualitäten erwachsenen Handelns, die sie sich im Sinne des mimetischen Lernens sinnlich-körperlich zu eigen machen.

Die Praktiken zur Initiierung von Gesprächsanlässen konnten zeigen, dass aufmerksames Zuhören, Anknüpfen an Geschehenes oder das Sich-Einlassen als Gesprächspartner wichtige Voraussetzungen dafür sind, dialogisch-entwickelnde Denkprozesse herzustellen. Die differenzierte Ausarbeitung der Beispiele konnte aufzeigen, dass nicht nur die dialogisch-entwickelnden Denkprozesse an sich eine wesentliche Rolle für eine Pädagogik der frühen Kindheit spielen, sondern auch das Vorbereiten einer solchen Umgebung, dazu gehört auch eine vorbereitete pädagogische Fachkraft, die auf die Themen und Interessen der Kinder eingeht und durch unterschiedliche Formen daran anknüpfende Gesprächsanlässe schafft.

Zwar können dialogisch-entwickelnde Interaktionen auch spontan entstehen, vor allem zwischen Gleichaltrigen, aber auch in pädagogischen Erwachsenen-Kind-Interaktionen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verweisen aber darauf, dass eine Sensibilisierung für die in Kapitel 4.3 vorgestellten Praktiken zur Herstellung geteilter Orientierungsmuster dazu beitragen können, Situationen dialogisch-entwickelnder Denkprozesse häufiger vorzufinden, als dies gegenwärtig in Kindertagesstätten der Fall ist (vgl. König 2009). Dies würde dafür sprechen, pädagogische Fachkräfte auf der Grundlage solcher Arbeiten besser aus- und weiterzubilden und ihnen so pädagogische Handlungsweisen an die Hand zu geben, um mit den Kindern intensiver ins Gespräch zu kommen und didaktische Prinzipien wie dialogisch-entwickelnde Denkprozesse umzusetzen. Gleichzeitig soll aber auch ein Bewusstsein für die Vielfalt pädagogischer Interaktionspraktiken geweckt werden. Die vorliegende Arbeit konnte beispielsweise aufzeigen, dass ein gemeinsam-entwickelnder Dialog in manchen Situationen von großem Wert ist, während es in anderen Situationen viel bedeutsamer ist, den Fokus auf das Zuhören zu legen und den kindlichen Erzählungen zu folgen. In diesen Momenten ist auf der verbalen Ebene die Zurückhaltung der pädagogischen Fachkraft gefragt, um durch aktives Zuhören dem freien Ausdruck der Kinder Raum zu lassen. Wiederum andere Situationen sind von nonverbalen Interaktions- und Handlungspraktiken geprägt und weisen gerade darin ihre Besonderheit auf.

6.3 Fazit

Das Erarbeiten pädagogischer Praktiken, die zur Herstellung eines geteilten Orientierungsrahmens im pädagogischen Bezug beitragen, ermöglicht es einerseits, pädagogische Fachkräfte für die Vielfalt pädagogischer Handlungs- und Interaktionspraktiken zu sensibilisieren, und leistet damit einen wichtigen Beitrag für eine Didaktik der frühen Kindheit. Andererseits konnte die vorliegende Arbeit deutlich zeigen, dass in jeder Situation (oft ganz intuitiv) neu entschieden werden muss, welche Interaktionsform bzw. pädagogische Handlungsweise an die kindlichen Handlungspraktiken anknüpfungsfähig ist und somit zur Aufrechterhaltung von Interaktions- bzw. Spielprozessen beitragen kann. Die gewählte Praktik der pädagogischen Fachkraft muss passend und kongruent in Bezug zur Gesamtsituation sein, wenn es darum geht, einen Interaktionsmodus zu wählen, der die Rahmungen der Kinder und der Pädagogen aufeinander abstimmt.

Auch wenn die vorliegende Arbeit zu einer Weiterentwicklung einer Didaktik der frühen Kindheit beitragen möchte und somit dafür plädiert, bestimmte pädagogische Situationen bewusst zu gestalten und anknüpfend an das zuvor Beobachtete Bildungsaktivitäten von Kindern vor- und nachzubereiten, möchte sie gleichzeitig darauf aufmerksam machen, dass hier nicht die Vorstellung einer vollständigen Planbarkeit pädagogischer Prozesse vertreten wird. Die in dieser Arbeit beschriebenen Praktiken können zwar dazu beitragen, bewusst einen geteilten Orientierungsrahmen herzustellen, innerhalb dessen Interaktions- und Spielprozesse hergestellt und aufrechterhalten werden können. Wie diese jedoch verlaufen, ob und welche Bildungsprozesse innerhalb dieser stattfinden, kann und soll nicht vorab festgelegt werden, sondern entscheidet sich in der jeweiligen Situation selbst. Es geht nicht darum, „dass implizite alltagspädagogische Strukturierungen durch von vornherein explizite Pädagogiken, Didaktisierungen und Methodisierungen ersetzt bzw. ‚überformt‘ werden sollen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 4).

Vielmehr geht es um die

„Transformation von Erfahrungswissen in ‚reflektiertes Erfahrungswissen‘, die Kompetenz des Professionellen, sich seiner eigenen Praxis gegenüber immer wieder fremd zu machen, diese kritisch zu befragen und sich der Ungewissheit pädagogischen Handelns nicht mit einer vermeintlichen Gewissheit ‚fertigen‘ pädagogischen Rezeptwissens zu nähern“ (ebd., S. 4).

Um Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen zu transformieren, spielen Praktiken des Beobachtens, Interpretierens und Dokumentierens eine große Rolle,

wie die Arbeit deutlich machen konnte. Beobachtung, Interpretation und Dokumentation tragen zu einem „forschungsorientierten professionellen Habitus“ (Friebertshäuser 1996, S. 76) bei. Dazu gehört über das Beobachten hinaus eine forschungsmethodische Kompetenz, „pädagogische Situationen in ihrer Prozesshaftigkeit und Bedeutungsherstellung zu rekonstruieren“ (ebd., S. 4), und „die Fähigkeit, über den systematischen Fallvergleich zu Erkenntnissen zu gelangen, die über den Einzelfall hinausreichen“ (Nentwig-Gesemann 2013a, S. 13). Erst die Entwicklung einer forschenden Haltung führt dazu, dass unvorhersehbare Situationen auf der Grundlage von „auf Erfahrung beruhender Intuition“ und „analytischer Reflexion“ bewältigt werden können (ebd., S. 11). Somit kann auch professionelle Reflexivität als wesentliches Element einer Didaktik der frühen Kindheit formuliert werden. Sie bildet die Grundlage, auf der die anderen beschriebenen pädagogischen Praktiken aufbauen, und kann nur im Zusammenspiel gedacht werden. Die vorliegende Arbeit konnte dabei aufgrund der Doppelrolle der Autorin dieser Arbeit als Forscherin und Pädagogin besonders gut aufzeigen, was es bedeutet, „sich aus der Befremdung und Befragung der eigenen Praxis heraus einen verstehenden Zugang zu impliziten pädagogischen Praktiken der Beziehungs- und Interaktionsqualität [zu] verschaffen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 5).

Um also die Arbeit mit der Frage zu schließen, was gelungene Interaktionen in einem frühpädagogischen Feld ausmachen, kann zusammengefasst werden, dass Interaktionen dann als gelungen bezeichnet werden können, wenn es zu einer gemeinsam geteilten Erfahrung kommt, innerhalb derer die Beteiligten in einem geteilten Orientierungsmuster agieren. Die soziale Bezugnahme aufeinander kann dabei entweder im Medium des Konjunktiven – des Selbstverständlichen – oder durch kommunikative Interaktions- und Handlungspraktiken vollzogen werden, um „passende“ Antworten aufeinander hervorzubringen“ (ebd., S. 3).

„Zu unterscheiden ist also zum einen eine intuitive (einander verstehende) von einer reflexiven (einander befragenden) Responsivität. So sind manche Interaktionssequenzen dadurch gekennzeichnet, dass die Akteure auf der verbalen, korporierten und emotionalen Ebene bereits habituell aufeinander eingespielt sind und sich wie selbstverständlich verstehen – sie stellen dann in der Situation Reziprozität auf der Grundlage ihres geteilten konjunktiven Erfahrungswissens, das sie sich in der gemeinsamen Praxis angeeignet haben, intuitiv her. In anderen Interaktionen muss ein gemeinsamer Deutungs- und Handlungsrahmen erst hergestellt werden: Indem sie einander befragen, interpretieren und Deutungen aushandeln, sich also kommunikativ verständigen, stellen die Akteure dann Reziprozität reflexiv her“ (ebd.).

Für beide Interaktionsformen stellt ein aufmerksames Wahrnehmen des anderen, mit seinen Interessen, Wünschen und Bedürfnissen, eine wichtige Grundvoraussetzung dar. Dass gemeinsam geteilte Erfahrungen dann auf sehr unterschiedliche Art und Weise verlaufen können und sich im Sinne der „hundert Sprachen der Kinder“ auch in unterschiedlichen Ausdrucksweisen der Pädagogen spiegeln, scheint ein weiterer Aspekt gelungener Interaktionsprozesse in einer Pädagogik der frühen Kindheit zu sein. Die vorliegende Arbeit konnte konkret aufzeigen, wie es gelingen kann, Kindern auf verschiedenen Ebenen zu antworten und über das Medium der Sprache hinaus weitere Werkzeuge und Ausdrucksmittel zur Verfügung zu stellen, die die Vielfalt der kindlichen Weltverständnisse und Weltzugänge unterstützen.

6.4 Forschungsdesiderata

Die vorliegende Arbeit konnte empirisch fundiert verschiedene Interaktions- und Handlungspraktiken für eine Didaktik der frühen Kindheit aufzeigen, die zu einer Professionalisierung des Elementarbereichs beitragen können. Dabei wurden auch Aspekte auf der nonverbalen Ebene erfasst, die sich im Verhalten der Pädagogin äußerten. Dies scheint von besonders großer Bedeutung für eine Frühpädagogik zu sein und wurde bis dato in der Forschung zur Interaktionsforschung viel zu wenig beachtet. Durch das Medium des Schreibens konnten in dieser Arbeit nur teilweise die verschiedenen Ausdruckskanäle der Kinder und der Pädagogin wie z. B. Stimme, Gestik und Körper, Blick und Sprache in die Interpretationen einfließen (vgl. exemplarisch Simó et al. 2000; Remsperger 2011). Interaktionsprozesse leben jedoch von der Vielfalt unterschiedlicher Ausdrucksmöglichkeiten; dies sollte unbedingt in weiteren Studien mehr Raum finden. Die Relevanz bestimmter Situationen, wie das gemeinsame Gestalten durch einfühlsame Beteiligung und intuitives Verstehen (vgl. Kapitel 4.3.8.1), wurde erst durch die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode bewusst. Gerade Situationen, in denen Sprache nicht *das* Ausdrucksmittel der Wahl ist, sondern die gemeinsame Tätigkeit oder das Interagieren über Körpersprache, sollten anhand videographischer Erhebungen einer feinanalytischen Rekonstruktion zugänglich gemacht werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2013b). Ein Desiderat ist es daher, in weiteren Studien den Blick bewusst auf solche Situationen zu fokussieren, in denen gelingende Interaktionen sich über nonverbale Praktiken zeigen.

Ein anderes wichtiges Forschungsdesiderat ist die Überprüfung, ob in der Arbeit mit Kindern zwischen null und drei Jahren dieselben Interaktions- und Handlungspraktiken eine bedeutsame Rolle spielen oder ob sich je nach Altersstufe Unterschiede zeigen. Darüber hinaus sollten weitere Studien speziell für den Krippenbereich durchgeführt werden, die danach fragen, welche Handlungs- und Interaktionspraktiken hier zu gelingenden Interaktionen beitragen. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere dort die nonverbalen Praktiken pädagogischer Fachkräfte eine besondere Rolle spielen. An dieser Stelle kann an die Studien zu einem feinfühligem, responsiven Pädagogenverhalten angeknüpft werden (Remsperger 2011; Gutknecht 2012), diese könnten jedoch sicher darüber hinaus erweitert werden; die Forschung steht in diesem Bereich noch am Anfang.

Ein weiteres Forschungsdesiderat gilt der Forderung nach mehr Professionalität in pädagogischen Handlungskontexten. Obwohl bereits Beobachtungsverfahren entwickelt wurden, in denen nicht ausschließlich die Bildungsprozesse der Kinder, sondern auch das eigene pädagogische Handeln reflektiert werden soll (vgl. exemplarisch Schäfer & Alemzadeh 2012), verweisen erste Studien zur Selbstreflexionsfähigkeit auf die Gefahr, dass

„Selbstreflexionsprozesse ohne eine ergänzende Perspektive von außen innerhalb des jeweiligen konstruierten Begründungsrahmens verweilen und sich gegebenenfalls festigen und damit nicht zu einer Verbesserung der pädagogischen Praxis und damit der pädagogischen Prozessqualität führen. Durch die Erweiterung des Blicks und das Abgleichen von Perspektiven kann kompetenzorientiert der eigene Fokus auf blinde Flecken und Ressourcen gelenkt und Wissen erweitert werden. Wie das genau gelingen kann, gilt es weiter zu ergründen“ (Durand et al. 2013, S. 173).

Empirische Arbeiten, wie diese, können dazu beitragen, ein methodisches Repertoire zur Selbstbeobachtung und -reflexion für pädagogische Fachkräfte zu entwickeln, das es ermöglicht, die eigene Interaktionspraxis systematisch in den Blick zu nehmen und zu professionalisieren (vgl. hierzu auch Weltzien 2013a). Eine stetige Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns sollte sowohl in den Studiengängen, in der Aus- und Weiterbildung als auch in der kontinuierlichen Reflexionsarbeit in Kindertagesstätten stattfinden, um einen forschenden Habitus, wie er weiter oben bereits ausgeführt wurde, zu entwickeln. Dabei scheint die Videoreflexion – verbunden mit einem Dialog über das Gesehene – einen guten Zugang zu eigenen Interaktions- und Handlungspraktiken darzustellen (vgl. ebd.). Diese jedoch mit bestimmten Reflexionsfragen zu verbinden, wäre sicher sinnvoll, um

nach einem ersten freien Zugang auch weitere Bereiche der Reflexion zu unterziehen.

6.5 Nachwort

Möchte man, dass pädagogische Fachkräfte in Zukunft Elemente einer Didaktik der frühen Kindheit, wie sie in der vorliegenden Arbeit beschrieben worden sind, in ihr Handlungsrepertoire aufnehmen, so muss zum einen dafür Sorge getragen werden, dass die Vielfalt pädagogischen Handelns in der Aus- und Weiterbildung für Kindheitspädagogen und frühpädagogische Fachkräfte aufgenommen wird, und zwar in einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis, beispielsweise durch Fallarbeit, Videoanalysen und begleitete Praktika, in denen die verschiedenen Facetten pädagogischen Handelns und Interagierens thematisiert, reflektiert und erprobt werden können.

Ein wesentlicher Aspekt, der jedoch Grundvoraussetzung dafür ist, dass pädagogische Handlungsweisen, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt wurden, in frühpädagogischen Einrichtungen tatsächlich umgesetzt werden können, ist die Verbesserung von Rahmenbedingungen für frühpädagogische Fachkräfte. Eine Pädagogik der frühen Kindheit, wie sie in der Lernwerkstatt Natur umgesetzt wurde, funktioniert nicht ohne tägliche Vor- und Nachbereitungszeit. Die Mitarbeiter der Lernwerkstatt Natur wandten dafür durchschnittlich ca. 1,5 Stunden pro Tag auf.⁶⁵

Nach den täglich anfallenden Tätigkeiten wie Aufräumen und Instandhalten der verschiedenen Funktionsbereiche (im Atelier beispielsweise Auswaschen von Pinseln, Bereitstellen von Farben und Aufhängen von Papierbögen an der Staffelei, Verarbeitung des Tons etc.), Abwaschen der benutzten Materialien, die in den Wald mitgenommen wurden, Abspülen der Gläser etc. wurden zunächst die Fotos auf die Laptops übertragen, um den Tag noch einmal Revue passieren zu lassen und anschließend gemeinsam im Tandem-Team die pädagogischen Situationen des Tages zu reflektieren und anhand eines Themenplans festzuhalten. Daraufhin folgte eine kurze Absprache darüber, wer welche Prozesse weiter begleiten möchte und ob für den Folgetag weitere Vorbereitungen zu treffen sind. Dies konnten Tätigkeiten wie das Ausdrucken, Kommentieren und Laminieren von Fotos der

⁶⁵ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Lernwerkstatt Natur als Modellprojekt ausschließlich mit den pädagogischen Fachkräften aus den Einrichtungen zusammengearbeitet hat und keinen Kontakt zu den Eltern hatte. Pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten müsste an dieser Stelle demnach noch „Extra-Zeit“ für das Vorbereiten und Führen von Elterngesprächen zugestellt werden.

Kinder sein; das Heraussuchen, Bereitstellen und Präsentieren von Materialien – in „passender“ Form –, die an die Interessen der Kinder anknüpfen; das Gestalten von Ausstellungen, das Anfertigen von Dokumentationen,⁶⁶ das Einrichten von Untersuchungsplätzen, das Vorbereiten von Gesprächssituationen mit und ohne Materialien u.v.m.. Die unterschiedlichen Praktiken zur Vor- und Nachbereitung kindlicher Bildungsprozesse wurden in der Arbeit differenziert beleuchtet.

Der Forschungsbericht „Schlüssel zu guter Bildung“ (Viernickel et al. 2013) zeigt, dass Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen von pädagogischen Fachkräften als unzureichend empfunden werden, um Aufgaben wie Beobachtung und Dokumentation so nachzugehen, dass sie von ihnen selbst als qualitativ gut bewertet werden könnten (vgl. ebd., S. 54). Im Zeitkontingent der pädagogischen Fachkräfte fehlt Vor- und Nachbereitungszeit für das Begleiten von Bildungsaktivitäten und das Initiieren von an den Tätigkeiten der Kinder anknüpfenden Projekten oder aber die Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeiten, wie sie gerade genannt wurden, werden zu niedrig kalkuliert (vgl. ebd., S. 54). Aus politischer und gesellschaftlicher Sicht muss an dieser Stelle kritisch angemerkt werden, dass zwar im Zuge der Bewusstwerdung der hohen Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse auf der einen Seite die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte stetig höhergeschraubt werden, aber dennoch auf der anderen Seite die Rahmenbedingungen nicht angepasst werden.

Professionelles pädagogisches Handeln ist jedoch nur unter der Einrichtung der entsprechenden Bedingungen möglich. Ein feinfühliges, responsives pädagogisches Handeln, das in gegenseitiger Bezugnahme aufeinander stattfindet, braucht nicht nur gut ausgebildete fröhpädagogische Fachkräfte, sondern eben auch strukturelle Rahmenbedingungen, die ein solches Handeln überhaupt erst ermöglichen (vgl. Tietze & Viernickel 2003). Es wäre dementsprechend mehr als förderlich, die notwendigen Investitionen für strukturelle Veränderungen und den Einsatz zusätzlichen qualifizierten Personals zu unterstützen – vonseiten politischer Entscheidungsträger als auch auf Trägerebene –, um die Qualität in deutschen Kindertagesstätten zu verbessern. Bildungsprozesse werden von sachlichen, individuellen, sozialen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen geprägt und

⁶⁶ Das Anfertigen unserer Beobachtungsprotokolle für die wissenschaftliche Tätigkeit wird nicht darunter gezählt.

beeinflusst. Eine Kultur des Lernens braucht Anerkennung, nicht nur auf der Ebene der Kinder, sondern darüber hinaus auch für frühpädagogische Fachkräfte, beispielsweise durch eine adäquate Bezahlung und gute Arbeitsbedingungen.

Dank

Meine lehrreichsten Erfahrungen sammelte ich in der Praxis. Dort waren die Kinder mein Lehrmeister. Deshalb gilt ihnen mein größter Dank.

Die Entstehung dieser Arbeit wurde aber auch durch viele Gespräche und gemeinsame Stunden des Denkens inspiriert. An erster Stelle möchte ich hier meine damalige Kollegin Hilke Eden nennen, mit der ich anderthalb Jahre gemeinsam in der Lernwerkstatt Natur zusammengearbeitet habe. Unsere täglichen Gespräche, Reflexionen und das gemeinsame Entwickeln und Umsetzen von Ideen spiegeln sich in dieser Arbeit wider. Ihr gilt mein herzlicher Dank für die gute Zusammenarbeit.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Gerd E. Schäfer für seine große Unterstützung und Ermutigung in jeder Beziehung. Unsere langjährige Zusammenarbeit und unsere vielfältigen gemeinsam geteilten Erfahrungen in unterschiedlichen Arbeitskontexten haben mich sehr bereichert. Unsere Gespräche haben mich stets vorangebracht und mich intensiv und ausgiebig zum Weiterdenken angeregt. Ich bin von Herzen dankbar für die vielen Erfahrungen, die ich durch unsere Begegnung machen konnte.

Zudem möchte ich mich ganz herzlich bei Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann für ihr unglaublich hohes Engagement bedanken. Als Stipendiatin des Programms „Forschungskolleg Frühkindliche Bildung“ der Robert-Bosch-Stiftung habe ich sie als Mentorin gewinnen können. In diesem Kontext ist eine Forschungswerkstatt entstanden, die die vorliegende Arbeit intensiv voran gebracht hat. Doch auch hier waren es darüber hinaus die vielen Gespräche und Begegnungen, durch die ich sehr viel lernen konnte und die mich und die vorliegende Arbeit sehr bereichert haben.

Ein großes Dankeschön gilt Prof. Dr. Norbert Neuß, der es mir an seinem Lehrstuhl ermöglicht hat, die Dissertation in einer konzentrierten finalen Phase fertigzustellen.

Ein weiterer Dank gilt Angelika von der Beek, vor allem für ihren Zuspruch und die Unterstützung in der allerletzten Phase.

Auch allen anderen Kollegen und Kolleginnen, mit denen ich in den letzten Jahren zusammengearbeitet habe, sei an dieser Stelle für den gemeinsamen Austausch gedankt.

Zuletzt danke ich von Herzen meiner Familie, und insbesondere meinem geliebten Partner Matthias Mohr und unserem Sohn, für die ganz besondere Unterstützung, die sich nicht in Worte fassen lässt.

Literatur

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alemzadeh, M. (2010). Feldbeobachtungen in der „Lernwerkstatt Natur“. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 181 – 205). Weinheim und München: Juventa.
- Alemzadeh, M. (2012). Zeitlupe. Dem Tag mit Kleinstkindern Qualität geben. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege*, Heft 5/2012, 8–11.
- Alemzadeh, M., & Rosenfelder, D. (2009). Grundzüge einer elementaren Didaktik im Bildungsbereich Naturwissenschaften – Perspektiven. In G. Schäfer, M. Alemzadeh, H. Eden, & D. Rosenfelder (Hrsg.), *Natur als Werkstatt* (S. 11–20). Weimar: verlag das netz.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in Day-Care Centers. Does Training Matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541–552.
- Auwärter, M., & Kirsch, E. (1982). Die Generierung fiktionaler Realität im kindlichen Handpuppenspiel. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie*. Tübingen: Günther Narr.
- Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling. Conflicting Theories*. New Brunswick, NJ: Aldine & Atherton.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bateson, G. (1972). A Theory of Play and Fantasy. In G. Bateson (Hrsg.), *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauer, J. (2009). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone* (14. Aufl.). München: Heyne.
- BDK-AG Grundschule (Hrsg.). (2009). *Frühkindliche ästhetische Bildung. Eine Denkschrift*. Hannover.
- Beck, G., & Scholz, G. (1995a). *Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Lehrbuch.
- Beck, G., & Scholz, G. (1995b). *Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Beck, G., & Scholz, G. (2000). Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 147–170). Weinheim: Juventa.
- Becker, T. (2005). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Beekman, T. (1984). Hand in Hand mit Sasha. Über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige andere Raumeschichten. Im Anhang: Über teilnehmende Erfahrung. In *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (S. 11–25). Hain, Hanstein: Forum Academicum.
- Behnken, I., & Zinnecker, J. (2001). Neue Kindheitsforschung ohne eine Perspektive der Kinder? In M. Fölling-Albers, S. Richter, H. Brügelmann, & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kindheitsforschung, Forschung zum Sachunterricht* (S. 52–55). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Beit, H. von. (1971). *Symbolik des Märchens. Versuch einer Deutung* (4. Aufl.). Bern; München: Francke.
- Blaschke, G. (2012). *Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 40–44). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE)*, (Jahrgang 8, Beiheft 4), 63– 81.
- Bohnsack, R. (2007). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180–190). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München: Reinhardt.
- Brandes, H. (2009). Die Kindergruppe als Übergangsraum. *Psychosozial*, 32. Jg.(Nr. 115, Heft 1).
- Brandes, H. (2011). Die Kindergruppe im Fokus. Beobachtung aus gruppenorientierter Perspektive. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 130–143). Weinheim: Juventa.
- Brazelton, T. B., Koslowski, B., & Main, M. (1974). The Origins of Reciprocity: The Early Mother-Infant Interaction. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Hrsg.), *The Effect of the Infant on its Caregiver* (S. 49–76). New York: Wiley.
- Brazelton, T. B., & Yogman, M. W. (1986). Introduction: Reciprocity, Attachment, and Effectance: Anlage in Early Infancy. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Hrsg.), *Affective Development in Infancy*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.

- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln. Strategien der Befremdung. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos, & S. Königeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205–215). Wiesbaden: Springer.
- Breidenstein, G., & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Bruner, J. S. (1977). Early Social Interaction and Language Acquisition. In H. R. Schaffer (Hrsg.), *Studies in Mother-Infant Interaction* (S. 271–289). London: Academic Press.
- Bruner, J. S., & Haste, H. (1987). *Making Sense. The Child's Construction of the World*. London: Methuen.
- Buber, M. (1984). *Das dialogische Prinzip. Ich und Du - Zwiesprache*. Heidelberg: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bubolz, G. (2000). *Lernen und Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Cagliari, P., Barozzi, A., & Guidici, C. (2004). Gedanken, Theorien und Erfahrungen für ein Erziehungsprojekt mit Beteiligung. In *Kinder in Europa*. Beiheft von „klein&groß“ (S. 1–22).
- Cloos, P., & Schulz, M. (2011). Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Tätigkeiten. Eine Einleitung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 7–19). Weinheim: Juventa.
- Corsaro, W. A. (1990). The Underlife of the Nursery School: Young Children's Social Representations of Adult Roles. In G. Duveen & B. B. Lloyd (Hrsg.), *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretative Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160–177.
- Corsaro, W. A. (1993). Interpretative Reproduction in Children's Role Play. *Childhood*, 1(2), 64–74.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're Friends, Right? Inside Kids' Cultures*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2011). Peer Culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Hrsg.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (S. 301–315). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Flow. Das Geheimnis des Glücks* (15. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London: Routledge Falmer.

- Dammann, R. (1991). *Die dialogische Praxis der Feldforschung. Der ethnographische Blick als Paradigma der Erkenntnisgewinnung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement. A Review of State Policy Evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Dehn, M. (2010). Geschichte und Märchen. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß, & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 149–152). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Dittrich, S., & Dittrich, L. (2005). *Lexikon der Tiersymbole* (2. Aufl.). Petersberg: Imhof.
- Dreier, A. (2006). *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Durand, J., Hopf, M., & Nunnenmacher, S. (2013). Wie reflektieren pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Interaktionshandeln? Eine Fallanalyse im Kontext von Bilderbuchbetrachtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger, & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 145–176). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Edelmann, W. (1996). *Lernpsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eden, H. (2007). *Ethnographische Beobachtungen aus der Lernwerkstatt Natur* (unveröffentlichte Protokolle).
- Eden, H. (2009). Klare Strukturen. Ein Tag in der Lernwerkstatt. In G. Schäfer, M. Alemzadeh, H. Eden, & D. Rosenfelder (Hrsg.), *Natur als Werkstatt* (S. 45–61). Weimar: verlag das netz.
- Eden, H. (2012). Dinosaurierknochen. Die Entstehung eines Projekts. In G. E. Schäfer & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur* (S. 103–109). Weimar: verlag das netz.
- Fischer, H. (1992). Feldforschung. In H. Fischer (Hrsg.), *Ethnologie. Einführung und Überblick*. (3. Aufl., S. 79–99). Berlin: Reimer.
- Fischer, H.-J. (2008). Lernwerkstatt Natur. Der Beitrag von Gerd E. Schäfer zum frühkindlichen Naturverstehen. *Sache – Wort – Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule*, 36. Jg., Heft 97, 57–60.
- Fischer, K. (2004). *Einführung in die Psychomotorik* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fleck-Bangert, R. (1999). *Was Kinderbilder uns erzählen. Kinder setzen Zeichen: Gemaltes sehen und verstehen*. München: Kösel.
- Forgas, J. P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.

- Friebertshäuser, B. (1996). Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. Möglichkeiten und Grenzen ethnografischer Forschung. *Neue Praxis*, 26(1), 75–86.
- Friebertshäuser, B. (2000). Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik. In W. Lindner (Hrsg.), *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele* (S. 33–54). Opladen: Leske und Budrich.
- Friebertshäuser, B. (2003). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 33–54). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2008). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. In B. Hünersdorf, C. Maeder, & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 49–64). Weinheim: Juventa.
- Fried, L. (2004). Kindergartenkinder ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. Eine Exploration inszenierter Handpuppenspiele. In L. Fried & G. Büttner (Hrsg.), *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsgegenstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. (S. 55 – 77). Weinheim: Juventa.
- Fried, L. (2008). Bildung und didaktische Kompetenz. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 141–151). Opladen: Budrich.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2010). Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretisch betrachtet. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm, Methodologie, Empirie* (S. 97–116). Univ. du Luxembourg.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Haderlein, R. (2008). Forschung in der Frühpädagogik. Sinn – Standards – Herausforderungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann, & R. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (S. 13–36). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., König, A., Stenger, U., & Weltzien, D. (Hrsg.). (2013). *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göncü, A., & Rogoff, B. (1998). Children's Categorization with Varying Adult Support. *American Educational Research Journal*, 35(2), 333–349.
- Göncü, A., & Weber, E. (2000). Preschoolers' Classroom Activities and Interactions with Peers and Teachers. *Early Education and Development*, 11(1), 93–107.

- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the Research Evidence?* Melbourne: Australian Council for Educational Research Melbourne.
- Hebenstreit-Müller, S., & Lepenies, A. (Hrsg.). (2007). *Early Excellence. Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Internationale Studien zu einem Erfolgsmodell*. Berlin: Dohrmann.
- Heimlich, U. (2000). Kinderspiel und Spielbeobachtung. Spielerfahrungen als Mittler zwischen Bildungssystem und Lebenswelt. In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 171 – 184). Weinheim und München: Juventa.
- Henneberg, R., Klein, L., & Schäfer, G. E. (2011). *Das Lernen der Kinder begleiten. Bildung - Beziehung - Dialog. Ein Fotoband*. Stuttgart: Klett.
- Hirschauer, S., & Amann, K. (1997). *Die Befremdung Der Eigenen Kultur. Zur Ethnographischen Herausforderung Soziologischer Empirie*. Berlin: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (2003). Institutionen und Institutionalisierung. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig, & L. Liegle (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 86–121). Weinheim: Beltz.
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's Relationships with Caregivers. Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63(4), 859–866.
- Huf, C. (2006). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huf, C. (2010). „I'm gonna make a different“. Ethnographische Annäherung an die Perspektive von Kindern am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen. In G. E. Schäfer & R. Staeger (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 129 – 155). Weinheim: Juventa.
- Isabella, R. A. (1993). Origins of Attachment. Maternal Interactive Behavior Across the First Year. *Child development*, 64(2), 605–621.
- Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnauer, A., Best, P., & Laier, M. (Hrsg.). (2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei*. Weimar: verlag das netz.
- Johannsson, P. (2007). Wie man mit dem Portfolio arbeitet (Vortrag). In M. Berger & L. Berger (Hrsg.), *Portfolio in Vorschule und Schule*. Stockholm: Fortbildning i Stockholm AB.
- Jooß-Weinbach, M. (2012). *Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Kasper, W. (1987). *Semantik des Konjunktivs II in Deklarativsätzen des Deutschen*. Walter de Gruyter.
- Kasüschke, D. (2010). *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Köln: Carl Link.
- Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, Jg. 21. H. 2, 192–208.
- Kieselhorst, M., Brée, S., & Neuss, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer.
- Kirchner, C. (2008). *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer.
- Kirchner, C. (2010). In die Welt ästhetisch handelnd eingreifen. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß, & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 174–178). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Klann-Delius, G. (2005). Erzählen in der kindlichen Entwicklung. In P. Wieler (Hrsg.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten* (S. 13–27). Fillibach-Verlag.
- Kleinow, M., & Panitz, K. (2010). Lernwerkstatt Natur. Erfahrungslernen als Grundlage von Naturwissen. *KiTa aktuell (NRW)*, 5/2010, 108–110.
- Köck, P., & Ott, H. (2002). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen* (7. Ausg.). Donauwörth: Auer.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. (2013a). Einführung: Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern. Teil 1: Interaktion im Kontext von Erziehung und Bildung. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger, & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 12–16). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- König, A. (2013b). Videographie. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 817–829). Wiesbaden: Springer.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Laevers, F., & Vandenbussche, E. (Hrsg.). (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvenner Engagiertheitsskala*. Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz.
- Laewen, H.-J. (2002). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 16–102). Weinheim: Beltz.

- Laewen, H.-J., & Andres, B. (2005). *Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente*. (L. Pesch, Hrsg.) (Bd. 2). Weimar: verlag das netz.
- Lamarter-Posselt, M. (2010). Dialogsituationen unter Vorschulkindern. Wie Kinder von Kindern lernen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 07/2010, 42–45.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Langfeldt, H.-P. (1996). *Psychologie. Grundlagen und Perspektiven* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Langmaack, B. (2001). *Einführung in die themenzentrierte Interaktion (TZI). Leben rund ums Dreieck*. Weinheim: Beltz.
- Leu, H. R. (2006). Beobachtung in der Praxis. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 232–242). Weinheim: Beltz.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K., & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* (2. Aufl.). Weimar: verlag das netz.
- Liegle, L. (2003). Kind und Kindheit. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiern, M.-S. Honig, & L. Liegle (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 14–53). Weinheim: Beltz.
- Liegle, L. (2010). Didaktik der indirekten Erziehung. In G. E. Schäfer, R. Staeger, & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 11–25). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lill, G. (2010). *Das Krippenlexikon. Von Abenteuer bis Zuversicht*. Weimar: verlag das netz.
- Lingenauber, S. (2001). *Einführung in die Reggio-Pädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat*. Bochum: projekt verlag.
- Lüders, C. (2003). Teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 151–153). Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, C. (2007). Beobachten im Feld und Ethnographie. In E. von Kardorff, I. Steinke, & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mönks, F., & Knoers, A. M. P. (1996). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. München, Basel: Reinhardt.
- Montessori, M. (2002). *Kinder sind anders* (19. Aufl.). München: dtv.
- Muchow, M., & Muchow, H. H. (1998). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. (J. Zinnecker, Hrsg.) (Neuausgabe.). Weinheim: Juventa.

- Nelson, K. (1998). *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (Hrsg.). (2006). *Narratives from the Crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *ZBBS*, 1/2002, 41–63.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielepraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25–44). Opladen: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und Ihre Forschungspraxis. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 277–302). Wiesbaden: Springer.
- Nentwig-Gesemann, I. (2009). Glossar: Die Dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews (unveröffentlichtes Arbeitspapier). Alice Salomon Hochschule, Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 25–44). Opladen: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2012). *Kulturelle Bildung in früher Kindheit. Erzählkultur. (Vortragsmanuskript)*. DGfE-Kongress.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013a). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1/2013, 10–14.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013b). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 759–770). Wiesbaden: Springer.
- Nentwig-Gesemann, I., & Klar, I. (2002). Aktionismus, Regelmäßigkeiten und Regeln im Spiel. Kinderspielkultur am Beispiel Pokémon. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 26. Jg. (Nr. 102/103, Heft II/III), 127–158.
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2008). Praktische, theoretische und persönliche Annäherungen an das forschende Lernen. In B. Daiber & I. Weiland (Hrsg.), *Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2011). Erzählkultur. Voraussetzungen und Formen des Erzählens. *Kindergarten Heute*, 1/2011, 8–16.

- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, A. Baltruschat, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (In Erscheinung). Opladen: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Wedekind, H., Gerstenberg, F., & Tengler, M. (2012). Die vielen Facetten des „Forschens“. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung - Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 33–64). Freiburg: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Neuß, N. (2014). „Hinter einer Waschmaschine lag eine Zitrone“. Tätigkeitsorientierte Bildungsbereiche als Lernressourcen erkennen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1/2014.
- Neuß, N., & Westerholt, F. (2010). Didaktische Formen und Momente in der elementarpädagogischen Praxis. Dimensionen didaktischen Handelns im Elementarbereich. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (1. Aufl., S. 199–224). Köln, Kronach: Link.
- Nohl, A.-M. (2003). Komparative Analyse. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 100–101). Opladen: Leske + Budrich.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels*. Weinheim: Beltz.
- Papousek, H., & Papousek, M. (1978). Interdisciplinary parallels in studies of early human behavior. From physical to cognitive needs, from attachment to dyadic education. *International Journal of Behavioral Development*, 1(1), 37–49.
- Papousek, H., & Papousek, M. (1987). Intuitive Parenting. A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence. In J. D. Osofsky (Hrsg.), *Handbook of Infant Development* (S. 669–720). New York: Wiley.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students. Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students. A Third Decade Of Research* (Bd. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Pikler, E. (2001). *Lasst mir Zeit. Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*. München: Pflaum.
- Pikler, E. (2012). Einige Gedanken zu Sitten und Bräuchen in der Säuglingserziehung und im elterlichen Verhalten. In E. Pikler & A. Tardos (Hrsg.), *Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern* (S. 15–34). Freiburg: Herder.
- Pikler, E., & Tardos, A. (2012). *Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. Freiburg: Herder.

- Project Zero, & Reggio Children (Hrsg.). (2001). *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.
- Reggio Children (Hrsg.). (1996). *The Hundred Languages of Children. Narrative of the Possible - Projects by Children of the Municipal Infant-Toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia* (6. Aufl.). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Reggio Children (Hrsg.). (1998). *Springbrunnen. Aus einem Projekt zur Konstruktion eines Vergnügungsparks für Vögel*. Neuwied: Luchterhand.
- Reim, T., & Riemann, G. (1997). Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit / Sozialpädagogik und der Supervision. In G. Jakob & H.-J. von Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S. 223–238). Weinheim: Juventa.
- Reiß, W. A. (1996). *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung*. Neuwied: Luchterhand.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS.
- Remsperger, R. (2013). Reaktionen von Kindern auf eine höhere bzw. geringere sensitive Responsivität in unterschiedlichen pädagogischen Situationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger, & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 119–144). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Riemann, G. (2003). Forschungswerkstatt. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 68–69). Opladen: Leske + Budrich.
- Riemann, G. (2009). Der Beitrag interaktionistischer Fallanalysen professionellen Handelns zur sozialwissenschaftlichen Fundierung und Selbstkritik der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 287–305). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riemann, G., & Schütze, F. (1987). Some Notes on a Student Research Workshop on „Biography Analysis, Interaction Analysis and Analysis of Social Worlds“. *Newsletter of Research Committee 38, International Sociological Association*, 8, 54–70.
- Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. In C. P. Edwards, L. Gandini, & G. E. Forman (Hrsg.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (S. 101–112). Norwood, New Jersey: Ablex Pub. Corp.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and Assessment. What is the Relationship? In Project Zero & Reggio Children (Hrsg.), *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners* (S. 78–89). Reggio Emilia: Reggio Children.

- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning: Contextualising, Interpreting and Evaluating Early Childhood Education*. New York: Routledge Chapman & Hall.
- Röchner, M. (1987). Erziehungspraxis im Kindergarten. Curricula, Einstellungen und Verhalten. In B. Wolf (Hrsg.), *Zuwendung und Anregung- Lernumweltforschung zur Sprachentwicklung im Elternhaus und Kindergarten* (S. 159–187). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rogers, C. R. (2009). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (18. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Cambridge Harvard University.
- Rosenfelder, D., & Ernst, H.-H. (2011). Wie gründet man eine »Lernwerkstatt Natur«? Handreichung für Kommunen. (Unveröffentlichter Projektbericht).
- Ryokai, K., & Cassell, J. (1999). Computer support for children's collaborative fantasy play and storytelling. In C. M. Hoadley & J. Roschelle (Hrsg.), *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) 1999 Conference* (S. 510–517). Palo Alto, CA: Stanford University.
- Saßmannshausen, W. (2010). Didaktik und Methodik in der Wald(dorf)kindergartenpädagogik. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 45 – 63). Köln: Link.
- Sawyer, R. K. (2002). Improvisation and Narrative. *Narrative Inquiry*, 12(2), 319–349.
- Schaarschmidt, M. (2007). So geht's - Lernen in der Lernwerkstatt. *Kindergarten heute, Sonderheft spot*.
- Schäfer, G. E. (1983). Spiel, Phantasie und Selbstbezug. In K. J. Kreuzer (Hrsg.), *Handbuch der Spielpädagogik. Band 1: Das Spiel unter pädagogischem, psychologischem und vergleichendem Aspekt* (S. 337–355). Düsseldorf: Schwann.
- Schäfer, G. E. (1989). *Spielphantasie und Spielumwelt*. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2001). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2003). *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schäfer, G. E. (2009). Frühe Wege ins Naturwissen. In G. Schäfer, M. Alemzadeh, H. Eden, & D. Rosenfelder (Hrsg.), *Natur als Werkstatt* (S. 81–99). Weimar: verlag das netz.
- Schäfer, G. E. (2010a). Bildung und Lernen durch Erfahrung. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß, & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 23–29). Seelze: Klett, Kallmeyer.

- Schäfer, G. E. (2010b). Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 69–90). Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2011a). Erfahrungslernen, was ist das? In R. Henneberg, L. Klein, & G. E. Schäfer (Hrsg.), *Das Lernen der Kinder begleiten. Bildung - Beziehung - Dialog. Ein Fotoband* (S. 13–24). Stuttgart: Klett.
- Schäfer, G. E. (2011b). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2012). Grundlegendes zum wahrnehmenden Beobachten. In G. E. Schäfer & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur* (S. 26–35). Weimar: verlag das netz.
- Schäfer, G. E. (2014). Theorie der frühkindlichen Bildung. Grundbegriffe frühkindlicher Bildung. (unveröffentlichtes Manuskript).
- Schäfer, G. E., & Alemzadeh, M. (2012). *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Weimar: verlag das netz.
- Schäfer, G. E., Alemzadeh, M., Eden, H., & Rosenfelder, D. (2009). *Natur als Werkstatt*. Weimar: verlag das netz.
- Schäfer, G. E., & Rosenfelder, D. (2008). Bildung des Naturwissens. In G. E. Schäfer (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informelle Bildung in früher und mittlerer Kindheit* (S. 149–191). Düsseldorf: Landtag Nordrhein-Westfalen, Enquetekommission „Chancen für Kinder“.
- Schäfer, G. E., & Staege, R. (2010). *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E., & Strätz, R. (Hrsg.). (2005). *Beobachtung und Dokumentation in der Praxis. Arbeitshilfen zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen*. München: Carl Link.
- Schäfer, G. E., & Strätz, R. (2006). *Professionalisierung frühkindlicher Bildung (Unveröffentlichter Projektbericht)*. Köln: Universität zu Köln.
- Schäfer, G. E., & v. d. Beek, A. (2013). *Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken*. Weimar: verlag das netz.
- Scholz, G. (1996). *Kinder lernen von Kindern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schulz von Thun, F. (2002). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Simó, S., Rauh, H., & Ziegenhain, U. (2000). Mutter-Kind Interaktion im Verlaufe der ersten 18 Lebensmonate und Bindungssicherheit am Ende des 2. Lebensjahres. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (S. 118–139). München: Ernst Reinhard Verlag.

- Siraj-Blatchford, I. (2009a). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education. A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77–89.
- Siraj-Blatchford, I. (2009b, Mai 25). *What Does Quality Early Childhood Education Practice Look Like? Findings From Research (Präsentation)*. gehalten auf der Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder, PHZ, Luzern.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years, (Research Report No. 356). Abgerufen von <http://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>
- Skalla, S. (2013). Fachdidaktische Zugänge zu Kita-Bildungsbereichen. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (1. Aufl., S. 161–173). Berlin: Cornelsen.
- Spaggiari, S. (2002). Die Unsichtbarkeit des Wesentlichen. In Reggio Children (Hrsg.), *Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen* (S. 6–10). Weinheim: Beltz.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Staege, R. (2010a). Beiträge zur frühpädagogischen Bildungsforschung. Eine Einleitung. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 9–22). Weinheim: Juventa.
- Staege, R. (2010b). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß, & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 110–114). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Staege, R. (2010c). How to do Things with Music. Dokumentarische Videointerpretation als Zugang zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 233–246). Weinheim: Juventa.
- Staege, R., Eden, H., & Durand, J. (2011). »Das nehme ich meistens wahr, wenn ich nicht beobachte.« Zur begrifflichen und handlungspraktischen Konstruktion des Gegenstandes prozessorientierter Beobachtungen. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 65–78). Weinheim: Juventa.
- Stenger, U. (2010a). Spielen und Lernen. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß, & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 30–37). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Stenger, U. (2010b). Zur Didaktik in der Reggiopädagogik. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (1. Aufl., S. 114–143). Köln, Kronach: Link.

- Stenger, U., & Krebs, M. (2011). Beobachtung und Dokumentation von Lernprozessen in Gruppen als pädagogische Werkzeuge im Alltag. In K. Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann, & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 151–182). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Stern, D. N. (2003). *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (8. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Studel, A. (2008). *Beobachtung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Juventa.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. Paderborn: Fink.
- Stieve, C. (2011). Inszenierte Dingwelten. Spiel- und Lernmaterialien in Kindertageseinrichtungen. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 115–129). Weinheim: Juventa.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Stude, J. (2010). Gespräche führen – (k)ein Kinderspiel. Eine Untersuchung zum Erwerb diskursiver Fähigkeiten im Vorschulalter. In K. Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann, & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 165–192). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliott, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-School Period*.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliott, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, & H. Hacker (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Thole, W., Heinzl, F., Cloos, P., & Köngeter, S. (2010). Einleitung. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos, & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 11–16). Wiesbaden: Springer.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., & Viernickel, S. (Hrsg.). (2003). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Trevarthan, C., & Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity. Confidence, Confiding and Acts of Meaning in the First Year. In A. Lock (Hrsg.), *Action, Gesture, and Symbol: The Emergence of Language*. New York: Academic Press.
- v. d. Beek, A. (2006). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar: verlag das netz.
- v. d. Beek, A. (2010). *Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs*. Weimar: verlag das netz.
- v. d. Beek, A., Buck, M., & Rufenach, A. (2001). *Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas*. Neuwied: Luchterhand.
- v. d. Beek, A., Schäfer, G. E., & Steudel, A. (2006). *Bildung im Elementarbereich - Wirklichkeit und Phantasie*. Weimar: verlag das netz.
- v. d. Boom, D. C. (1994). The Influence of Temperament and Mothering on Attachment and Exploration. An Experimental Manipulation of Sensitive Responsiveness among Lower-Class Mothers with Irritable Infants. *Child Development*, 65(5), 1457–1477.
- v. Dieken, C. (2004). *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten* (5. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- v. Meibom, B. (2006). *Wertschätzung. Wege zum Frieden mit der inneren und äusseren Natur*. München: Kösel.
- VeLW (Hrsg.). (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Berlin.
- Viernickel, S. (Hrsg.). (2009). *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft*. Berlin: Cornelsen.
- Viernickel, S. (2011). Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Einige Reflexionen über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 202–220). Weinheim: Juventa.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Der Paritätische Gesamtverband.
- Viernickel, S., & Völkel, P. (2009). *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder.
- Vogd, W. (2010). Krankheitsmodernisierung: Höhere Effizienz ärztlicher Arbeit? Dokumentarische Evaluationsforschung und teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 325–352). Opladen: Budrich.

- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of educational research*, 63(3), 249–294.
- Weihmann, R. (2007). Kriminaltechnik I. In H. Clages & K. Neidhardt (Hrsg.), *Lehr- und Studienbriefe Kriminalistik, Kriminologie* (Bd. 2). Verlag Dt. Polizeiliteratur.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorie und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen ; Seattle: Hogrefe.
- Weltzien, D. (2012). Von der Beobachtung in den Dialog. In S. Kägi & U. Stenger (Hrsg.), *Forschung in Feldern der Frühpädagogik: Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung* (S. 213–224). Baltmannsweiler: Schneider.
- Weltzien, D. (2013a). Einführung: Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern. Teil 2: Was sind gelingende Interaktionen? Momente – Verläufe. Zugang mit einer forschenden Haltung. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger, & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 16–24). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Weltzien, D. (2013b). Erfassung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag. Erste Ergebnisse der Entwicklung und Überprüfung des Beobachtungsverfahrens GInA. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger, & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 59–85). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Weltzien, D., & Viernickel, S. (2008). Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen. Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In K. Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann, & R. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (S. 203–234). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Weltzien, D., & Viernickel, S. (2012). Eine Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren. Gelingensbedingungen für den Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, (Heft 1/2012), 78–88.
- Welzer, H. (2005). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: Beck.
- Wilde, G. (1981). Aspekte entdeckenden Lernens aus allgemeindidaktischer Sicht. In H. Brandes, G. Wilde, & R. Wollrad (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen im Unterricht*. (S. 7–32). Oldenburg: Univ., Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Winnicott, D. W. (1990). *Babys und ihre Mütter*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winnicott, D. W. (2010). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winteler, A., & Forster, P. (2008). Lern-Engagement der Studierenden: Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium. *Das Hochschulwesen, HSW*, 56(6), 162–170.

- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Wulf, C. (2007). Mimetisches Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf, & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 91–101). Weinheim: Beltz.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zimmer, R. (1995). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung* (8. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (1999). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (5. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Zinnecker, J. (1998). Vorwort des Herausgebers. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (Neuausgabe.). Weinheim: Juventa.
- Zulliger, H. (2007). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel* (8. Aufl.). Eschborn: D. Klotz.

