



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Entscheidungsräume für Kinder in einem
Waldkindergarten:

Eine Fallstudie zur Alltagspartizipation in den Bereichen
Jause, kreative Tätigkeit und Aushandlungsprozesse“

verfasst von / submitted by

Petra Ackerlauer BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Judith Schoonenboom

“The difference in the extent of the information obtained lies not so much in the validity of the inference as in the quality of the observation.” (Edgar Allan Poe)

“Jaromil merkte bald, daß seine Wörter mit großer Aufmerksamkeit verfolgt wurden, und er begann sich dementsprechend zu verhalten; hatte er die Sprache ursprünglich zur Verständigung benutzt, redete er nun, um Zustimmung, Bewunderung oder Lachen zu hören.” (Milan Kundera)

Inhalt

Einleitung und Aufbau der Arbeit	6
Kapitel 1: Theoretische Erörterungen, Vorstellen der Theoriematrix	9
1.1 Partizipation als pädagogisches Grundprinzip - John Dewey	9
1.2 Partizipation als Kompetenz - Psychologische Zugänge	12
1.3 Partizipation als Basis von Lernen - Beiträge aus der Reformpädagogik.....	13
1.4 Partizipation aus Sicht des Sozial-Konstruktivismus	16
1.5 Theoriematrix und Begriffsbestimmungen	18
Kapitel 2: Die Forschungsfrage.....	24
2.1 Stand der Forschung	26
2.2 Die Forschungsfrage als Frage nach der Praxis	31
2.3 Drei Alltagsfelder als Beobachtungsbereiche	33
2.3.1 Ansprüche für die Raumgebung bei der Vormittagsjause im Widerstreit	34
2.3.2 Entscheidungsräume in kreativen Aktivitäten und ihre Verankerung in der Gemeinschaftspraxis.....	35
2.3.3 Entscheidungsräume bei Aushandlungsprozessen und ihre Begleitung.....	35
Kapitel 3: Erhebungsmethoden, Einstieg ins Feld und Auswertung	38
3.1 Die Fallstudie als explorativer Untersuchungsrahmen	38
3.2 Datenerhebung	41
3.3 Vorbereitung und Einstieg ins Forschungsfeld, Durchführung der Datenerhebung	43
3.4 Methoden der Datenanalyse	46
Kapitel 4: Entscheidungsräume bei der Vormittagsjause	51
4.1 Möglichkeiten bei der Jause.....	51
4.1.1 Das Einüben in Verantwortlichkeit, Selbstständigkeit, Selbstorganisation und feinmotorische Fähigkeiten beim Her- und Wegräumen der Jause.....	51
4.1.2 Die Erhaltung und Entwicklung eines guten Selbstgefühls.....	53
4.1.3 Das Sammeln von Sozialerfahrungen in der Jausensituation.....	54

4.2 Qualität von Entscheidungsräumen	56
4.3 Kategorien von Begleitung	59
4.3.1 Nichtreaktion	59
4.3.2 Zurückhaltung, minimale Unterstützung, Geduld	60
4.3.3 Erinnern, Entscheidungshilfe und Umgang mit Heterogenität	61
4.4 Fazit	63
Kapitel 5: Ergebnisse zu kreativen Aktivitäten	66
5.1 Möglichkeiten im Bereich Kreativität	67
5.1.1 Aufgaben und Aktivitäten selbst suchen, Experimentieren	67
5.1.2 Prozessorientierung und Selbstwirksamkeit	69
5.1.3 Theater als Projektarbeit	72
5.1.4 Verbindlichkeit und Ästhetik	73
5.2 Qualität der Entscheidungsräume	74
5.2.1 Etwas nicht machen	74
5.2.2 Kreativitätsfördernde und normierende Praxis	75
5.2.3 Offenheit bei Material, Geräten und Angeboten	76
5.3 Handlungen und Begleitung	78
5.4 Fazit: Gemeinschaftspraxis als Aspekt der Raumgebung	79
Kapitel 6: Ergebnisse zu Aushandlungsprozessen – Kinder finden eigene Lösungen	81
6.1 Möglichkeiten	81
6.1.1 Aushandlungskompetenz durch Autonomiegewährung	81
6.1.2 Verantwortungsübernahme über eigene und Gruppenentscheidungen	82
6.2 Qualitätsmerkmale von Aushandlungsräumen	83
6.2.1 Der Faktor Zeit als Stellenwertmesser für Aushandlungsprozesse	83
6.2.2 Autonomiegewährung und Ernst nehmen kindlicher Lösungsansätze	84
6.2.3 Integrität durch persönliche Sprache bewahren	85
6.2.4 Als-ob-Aushandlungen	86

6.3 Kategorien von Begleitung	87
6.3.1 Räume vorbereiten, Entscheidungen abnehmen	87
6.3.2 Aushandlungen vorleben	88
6.3.3 Mitgefühl als Antwort	89
6.3.4 Vermitteln – so wenig wie möglich, so viel wie nötig.....	90
6.4 Fazit	91
Kapitel 7: Diskussion der Forschungsergebnisse	94
Danksagung	98
Literatur	99

Einleitung und Aufbau der Arbeit

Kindern Entscheidungsräume einzuräumen und sie gegebenenfalls mit den nötigen Informationen und Ressourcen auszustatten, um in diesen altersgemäße Entscheidungen zu treffen, ist eine der Kernaufgaben in der partizipativen Erziehung im Kindergarten (vgl. u.a. Knauer 2007, 21; Sturzbecher/Waltz 2003; Spiegel 2007; Klattenhoff 2006; Colberg-Schader 2000). Das Ziel, Kindern in den Bereichen, die ihre Lebenswelt betreffen, Beteiligung zu ermöglichen, findet in der Praxis verschiedene Ausdrucksformen wie Projektunterricht, Kinderrat oder Kinderparlament (Danner 2012; Baacke/Brücher 1982, 113 ff.). Aber auch in den alltäglichen Aufgaben, Abläufen, Plätzen und Tätigkeiten im Kindergarten lassen sich partizipative Lernmöglichkeiten schaffen. Diesen Bereich der Partizipationsförderung nennt man „Alltagspartizipation“. Damit ist gemeint, in alltäglichen Routinen Partizipationsmöglichkeiten und Entscheidungsräume für Kinder zu etablieren und kindliche Handlungen durch adäquate Formen zu begleiten (Vockerodt 2014, 75 ff.; Großmann 2003, 184-223; Knauer 2007, 46 f.).

In Österreich ist das Recht auf Partizipation, freie Meinungsäußerung und Mitbestimmung für Kinder in der UN-Kinderrechtskonvention (1990), in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2012) sowie im österreichischen Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (2011) gesetzlich verankert. Der Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich sieht ab der Elementarpädagogik vor, dass „Kinder an Entscheidungen, die ihr eigenes Leben und das Leben in der Gemeinschaft betreffen, beteiligt sind“ (BildungsRahmenPlan 2009, 13). Das Recht auf Mitbestimmung ist gesetzlich vorgeschrieben, dennoch ist die Situation in vielen Kindergärten eine andere. Dass Kinder aktiv ihren Alltag mitgestalten, Entscheidungen über ihre Tätigkeiten, ihr Essen, ihre Sozialkontakte treffen und zu Gestaltungsthemen um ihre Meinung gefragt werden, hört sich vielfach noch nach einem „Kindergarten der Zukunft“ an. Woran liegt das?

Auf struktureller Ebene betrachtet erfolgt Partizipation (im Kindergartenalltag) in einer konkreten pädagogischen *Praxis*¹. Diese ist geprägt von gewachsenen *Strukturen*. Diese können für Kinder *Entscheidungen* ermöglichen oder sie limitieren. Dadurch ergeben sich *Entscheidungsräume*, die sowohl *Grenzen* als auch *Möglichkeiten* für kindliche Entwicklung

¹ Die kursiv gedruckten Begriffe repräsentieren die Kategorien meiner Analyse und werden in Kapitel 1.5.2 definiert.

enthalten. Aus den Möglichkeiten generieren Kinder *Handlungen*, die Lernprozesse in Gang setzen. Handlungen von Kindern können in einem pädagogischen Setting eine *Begleitung* durch Pädagoginnen und Pädagogen erfahren. Diese Begleitung umfasst auch die bewusste Gestaltung von kindlichen Entscheidungsräumen und ihre Limitierung. Wie Entscheidungsräume sich auf Entwicklungsmöglichkeiten auswirken können, welche Qualitäten sie aufweisen, welche qualitätssichernde Funktion Grenzen einnehmen können und schließlich welche Rolle die Begleitung durch PädagogInnen dabei spielt, soll diese Arbeit anhand einer Fallstudie untersuchen. Bei dem Fall handelt es sich um einen Standort, der versucht, Kindern ein hohes Maß an Teilhabe zu bieten und für sie Entwicklungsmöglichkeiten durch bewusst gestaltete Entscheidungsräume zu schaffen. Er kann als „best practice“-Beispiel in Sachen Alltagspartizipation gelten.

Ein zentraler Faktor zur Auswahl geeigneter Räume ist die Wahl der Umgebung. In diesem Falle ist das *der Wald* als Raum für kindliche Erfahrung und Entwicklung. Diese Kindergartenform trägt den Namen Waldkindergarten. Das pädagogische Modell des Waldkindergartens wurde in den 1950er Jahren in Dänemark gegründet und in vielen Ländern, darunter Deutschland, Österreich, Schweiz, aber auch in Nordamerika, umgesetzt (Rea/Wait 2009). Es gibt zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten und Untersuchungen bezüglich der Vorteile dieses Ansatzes für die kindliche Entwicklung (u.a. Aasen et al 2008; O'Brien 2007). Waldkindergärten können, müssen aber nicht partizipationsfreundliche Strukturen aufweisen. Am Untersuchungsstandort ist die Entscheidung zur Waldumgebung (und Gründung des Kindergartens als Waldkindergarten) eine *Folge* der Bemühungen um Partizipationsmöglichkeiten für Kinder. *Weil* der Wald als Umgebung besondere Strukturen in Bezug auf Teilnahme der Kinder bereitstellt, ist der Kindergarten ein Waldkindergarten. Insofern ist die Waldumgebung eine von mehreren *Komponenten* für die Raumgebung und wird unter diesem Gesichtspunkt in meiner Forschungsarbeit behandelt.

Methodisch arbeite ich mit Beobachtung und Interviews. Aus Gründen der Datenreduktion und Bearbeitbarkeit habe ich mich auf drei Alltagsfelder als Beobachtungsbereiche eingegrenzt (Abhalten der Vormittagsjause, kreative Aktivitäten und Aushandlungsprozesse). Als Objekt der Betrachtung dient mir dabei die am Untersuchungsstandort vorgefundene Praxis. Die Beobachtung und Analyse der Praxis – als einer *Sozialpraxis* – und der Frage nach deren Konsequenz auf die kindliche Entwicklung nachzugehen, orientiert sich an den

Arbeiten Laves und Wengers (Lave/Wenger 1991; Wenger 1998). Analytisch folge ich dem Grounded Theory-Ansatz von Corbin und Strauss (2015).

Kapitel 1 behandelt Theorien und Begriffe, die als Verständnisgrundlage für meine Forschungsarbeiten dienen. Hier expliziere ich die meiner Auswertung zugrunde liegende Theoriematrix und ihre Kategorien. Kapitel 2 thematisiert anhand einiger Beispiele den aktuellen Stand der Forschung und beschäftigt sich mit der Forschungsfrage und ihrer Eingrenzung. In Kapitel 3 erläutere ich meinen methodischen Zugang und stelle meinen Einstieg ins Forschungsfeld dar. In den Kapiteln 4, 5 und 6 lege ich die ausgewerteten Ergebnisse meiner Forschungsarbeit zu jedem der drei Alltagsfelder dar. Abschließend erfolgt in Kapitel 7 ein Resümee über meine Untersuchung. Da sich mein Forschungsprojekt konsequent an der Beobachtung und Analyse der pädagogischen Praxis (beispielhaft am Untersuchungsstandort) ausrichtet, indem es versucht, dessen Strukturen sichtbar zu machen und in Theoriemodelle zu übersetzen, kann meine Forschungsarbeit als Anknüpfungspunkt für weitere Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet gelten, aber auch als Grundlage zur kritischen Betrachtung von bestehender Praxis betrachtet werden.

Kapitel 1: Theoretische Erörterungen, Vorstellen der Theoriematrix

Um das Überthema meiner Arbeit „Partizipation“ theoretisch hinreichend aufzuarbeiten, bedarf es mehr als das Theoriekapitel einer Forschungsarbeit. Die Beiträge dazu sind zahlreich, reichen weit zurück und sind insofern widersprüchlich, als sie aus verschiedenen Perspektiven versuchen das Gesamtphänomen zu betrachten. Nicht selten geht im pädagogischen Diskurs damit auch ein Auftrag einher, der sich an Praktizierende und Bildungspolitiker richtet.

Da hier keine theoretisch vollständige Abhandlung aller publizierten Beiträge zu diesem Thema geleistet werden kann, beschränkt sich das Theoriekapitel auf Texte, die für dieses Forschungsvorhaben zentral sind. Ziel von Kapitel 1 ist es demnach, exemplarisch anhand einiger Vertreter und Vertreterinnen sowie Strömungen diejenigen theoretischen Grundannahmen zum Thema Partizipation vorzustellen, die als Ausgangsbasis meines Forschungsprojekts gelten (1.1, 1.2, 1.3, 1.4). Gleichzeitig sollen dadurch verschiedene Zugänge zu diesem Thema zur Orientierung dargestellt werden. Die Grundannahmen aus diesen Theoriefeldern liefern schließlich die Kategorien für eine Theoriematrix (1.5), die mein sensibilisierendes Konzept (sensitizing concept) für die Beobachtung der Praxis darstellt und als Analysehilfe für meine Auswertung dient.

1.1 Partizipation als pädagogisches Grundprinzip - John Dewey

John Dewey (1859-1952) kann als Begründer der Anwendung des Demokratiegedankens auf die wissenschaftliche Pädagogin gelten. Ich stelle hier die Denkansätze seiner Schule vor, welche für mein Forschungsprojekt relevant sind.

In „Democracy and Education“ (Dewey 1916) widmet sich Dewey ganz dem Thema *Demokratie als pädagogisches Grundprinzip*. Grundlage dazu waren die Erfahrungen und Beobachtungen aus seinem Chicagoer Schulversuch (Neubert 2008, 229). Sein Konzept sieht das Einüben in demokratische Lebensformen von Schulebeginn an vor. Diese Lebensformen sind Mitsprache, freie Meinungsäußerung, Teilhabe, Mitbestimmung und eine Sozialordnung, die keine Hierarchien fördert. Pädagogische Institutionen (in seinem Falle die Schule) stellen dafür ein Übungsfeld dar, da sie die Strukturen der Gesellschaft im Kleinen abbilden („embrionic society“). Die lebensweltliche Erfahrung („experience“) bildet dabei

den Ausgangspunkt für Lernprozesse (a.a.O.). Dieses Erfahrungslernen ist dem reinen Vermitteln von Inhalten vorzuziehen.

Für Dewey ist die Einübung von demokratischen Lebensformen äußerst wichtig. Er geht davon aus, dass Demokratie nicht über Belehrung vermittelt, sondern durch Erfahrungslernen eingeübt wird. Voraussetzung dafür ist eine Praxis, die solche Einübung ermöglicht. Dewey selbst skizziert mit den Ausdrücken „embrionic society“ und „miniature community“ ein soziales Übungsfeld von Gesellschaft. Wenn man von einem Übungsfeld ausgeht, so muss dies bestimmte Voraussetzungen erfüllen, die das Wie, Was und Worin des Einübens begründen. Das Konzept des sozialen Übungsfeldes für Partizipation (als Entscheidungs-räume) ist ein weiterer Baustein meiner Ausgangstheorie.

Die demokratischen Lebensformen, die Dewey nennt (Mitbestimmung, Teilhabe, Mitsprache, freie Meinungsäußerung) setzen voraus, dass Kinder autonom Entscheidungen treffen dürfen. Selbst wenn diese Entscheidungsfreiheit durch andere Interessen beschnitten wird und man sich auf Kompromisse einigen muss, so haben Kinder dennoch das Grundrecht, Entscheidungen zu treffen. Die Kategorie „Entscheidung“ steht als Bedingung dafür, dass man von Partizipation bei Kindern sprechen kann. Partizipation äußert sich darin, dass Kindern in gewissen Bereichen Entscheidungs- und Mitentscheidungsspielräume zur Verfügung stehen. Deshalb eignet sich die Kategorie „Entscheidung“ als Untersuchungskategorie für Partizipation. Daneben bemerkt Dewey, dass die Einübung in demokratische Lebensformen vom Anfang der Teilnahme in sozialen Verbänden (Familie, Kindergarten, Schule) an zu erfolgen habe. Er sagt, dass Demokratie als Lebensform nicht ab einem bestimmten Alter zugestanden und erwartet werden könne, sondern es sich um einen Übernahmeprozess einer Praxis handle, die von klein auf erfolgen sollte. Für pädagogische Institutionen legitimiert dies die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit partizipativer (demokratischer) Strukturen auch in jungem Alter.

Die drei Konstanten „Einüben“ „demokratischer Lebensformen“ „von Anfang an“ stellen die Grundannahmen dar, die ich durch Beobachtung in der Standortpraxis zu erforschen hoffe: Es handelt sich also um Strukturen, die das Einüben demokratischer Lebensformen von Anfang an ermöglichen. Ein weiteres Grundelement für das In-Gang-Setzen demokratischer Lernprozesse sieht Dewey in der *Kommunikation*:

„[...] dass die Frucht der Kommunikation Partizipation, Teilhabe ist, das ist ein Wunder, neben dem die Transsubstantiation verblasst. Wenn Kommunikation stattfindet, werden alle natürlichen Ereignisse einem Prozess des Durchdenkens und Überarbeitens unterzogen...Ereignisse verwandeln sich in Objekte, Dinge mit einer Bedeutung“ (Dewey 1924, LW1, übersetzt und zit. in: Neubert 2008, 238).

Partizipation liege in der Kommunikation begründet. Sie sei „die Frucht der Kommunikation“ und folge als Konsequenz aus ihr. Möchte ich etwas über partizipative Strukturen herausfinden, muss ich mir die in der Praxis geübte Kommunikation unter dem Gesichtspunkt „Werden dort die von Dewey zitierten Prozesse des Durchdenkens und Überarbeitens geleistet oder nicht?“ anschauen. Dies tue ich in dieser Arbeit *Aushandlungsprozessen*. Aushandlungsprozesse stehen für die kommunikative Grundtätigkeit partizipativer Handlungen und bilden mein drittes Beobachtungsfeld.

Dewey schreibt: „Ereignisse verwandeln sich in Objekte, Dinge mit einer Bedeutung.“ Hier möchte ich auf Lave/Wenger (1991) verweisen, die mit ihrem Konzept der „negotiation of meaning“ einen ähnlichen Prozess beschreiben. Dass Bedeutung ein zentrales Element für Erkenntnis und Lernen ist, nämlich Bedeutung *als sozial festgelegte Bedeutung* (die sich durch Kommunikation in einer Gruppe ausdrückt), hat schon Dewey erkannt. Diese Annahme ist ein weiterer Baustein für meine Forschungsarbeit. Nur was als sozial bedeutungsvoll erfahren wird, wird von Lernenden als *Lernelement* erfahren und in Beziehung zu vorhandenem Wissen und Können gesetzt. John Dewey erkennt einen Zusammenhang zwischen Teilhabe (als selbst gemachte Erfahrung und Kommunikation) und Lernprozessen. Diese wiederum legitimiert ihre Untersuchung und die Untersuchung ihrer Erscheinungsformen als pädagogisches Forschungsthema.

Zusammenfassend lassen sich folgende Aussagen als Bausteine für mein Forschungsprojekt von Dewey feststellen: Das Einüben in demokratische Lebensformen erfolgt von Anfang an und ist in den Strukturen der Praxis begründet (embrionic society). Diese können als Übungsräume das Einüben in demokratische Lebensformen zulassen oder verhindern. Entscheidungsräume sind Kategorien demokratischer Lebensformen. Um etwas über Partizipation zu erfahren, ist es nötig, auf kommunikative Prozesse (z.B. Aushandlungen) zu schauen. Bedeutungszuschreibung erfolgt innerhalb einer Gemeinschaft (community). Weil Partizipation mit Lernprozessen in einem Wirkungszusammenhang steht, ist sie als Forschungsthema relevant.

1.2 Partizipation als Kompetenz - Psychologische Zugänge

Als zweiten theoretischen Zugang stelle ich einige Arbeiten vor, die ein psychologisches Verständnis von Partizipation repräsentieren. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie Partizipation als Kompetenz verstehen, die auf anderen Teilkompetenzen aufbaut. Zu diesem Zugang gibt es auch empirische Forschungsarbeiten, die Partizipationskompetenzen bei Kindern im Kindergartenalter untersuchen (siehe Kapitel 2.1).

Die erste Benutzung des Begriffs Partizipation in psychologischer Tradition erfolgte durch Mildred Parten in ihrem Konzept „social participation“ (1923). Sie definierte soziale Partizipation als *Häufigkeit und Intensität sozialer Kontakte beim Spiel*. Parten entwickelt ein Stufenmodell, das Spiele mit unterschiedlicher Anforderung an Kooperation und Interaktion versteht (zit. nach Sturzbecher/Hess 2003a, 46). Parten legte den Grundstein, Partizipation als Fähigkeit bzw. Leistung eines Kindes in einer Gruppe zu definieren. Durch diese Auslegung von Partizipation in messbare Teilbereiche hat Parten den Weg für die empirische Forschung geöffnet. Ein TheoretikerInnen- und Forschungsteam unter Sturzbecher und Großmann (2003a) hat diesen Zugang weiterentwickelt. Die von diesem Team veröffentlichten Arbeiten behandeln viele partizipationsnahe Themen wie Kooperation, Gruppeneinstieg, Perspektivenübernahme, Selbstwirksamkeit und Umgang mit Konflikten (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, 22). Dabei stellt für Sturzbecher und Hess zum Beispiel Partizipation eine *komplexere Form von Kooperation* dar, da hier Gruppen beteiligt sind (Sturzbecher/Hess 2003a, 56). Der Gruppeneinstieg ist die Situation im pädagogischen Alltag, an der sich Partizipation erkennen, messen und theoretisieren lässt.

Die Betrachtung von Partizipation in Teilkompetenzen und ihren Zusammenhängen ist auch in meiner Forschung relevant. Ich verwende den Kompetenzbegriff, um Möglichkeiten aufzuzeigen, die sich für Kinder durch Entscheidungsräume ergeben (z.B. das Erlangen sozialer Kompetenzen). Ein wesentlicher Unterschied besteht allerdings in der Betrachtung von Partizipation: Während die genannten Beispiele Partizipation als eine Kompetenzleistung verstehen, die das Kind erbringen muss, behandle ich Partizipation als eine Position, einen Zustand eines Individuums in einem Sozialgefüge (Praxis), durch den sich Lernprozesse ergeben. Mich interessiert Partizipation aus Sicht des Sozialgefüges, nicht als Leistung des Individuums. Damit habe ich einen sozial-konstruktivistischen Zugang zu dieser Thematik (siehe 1.4).

1.3 Partizipation als Basis von Lernen - Beiträge aus der Reformpädagogik²

Neben Deweys Sicht, der die Idee von Partizipation für die wissenschaftliche Pädagogik fruchtbar gemacht hat, und dem psychologischen Zugang, der Partizipation als Kompetenz erfasst, möchte ich nun einige Beispiele aus dem Bereich der Reformpädagogik anführen. Diese hat Partizipation und Teilhabe (bis hin zum „Selbst tun“ ohne erzieherische Einflussnahme) im pädagogischen Umgang mit Kindern vielfach erst salonfähig gemacht. Viele Schriften und Konzepte, die man zu diesem Bereich zählt, stellen auch einen historischen Wendepunkt dar. Die pädagogische Ausrichtung bis dato, die vorwiegend auf Belehrung basierte, wird nun von verschiedenen AutorInnen kritisiert, die alternative Konzepte vorgeschlagen, die Erfahrung und Teilhabe der Kinder als Basis für ihre Lernprozesse betrachten. Es entstehen pädagogische Institutionen, die diese Ansätze in der Praxis ausprobieren und weiterentwickeln. Die Stärke der sogenannten „reformpädagogischen“ Beiträge liegt darin, dass sie häufig aus dem Versuch, eine alternative Praxis zu entwickeln, entsprungen sind und/oder die Entwicklung einer solchen beschreiben. Wir haben es mit *Auseinandersetzungen mit Praxis* zu tun, welche Partizipation konkret zu etablieren versuchen. Einige der vorgestellten Konzepte gelten zudem als pädagogische Orientierungslinie für meinen Untersuchungsstandort. Als ersten Vertreter stelle ich Célestin Freinet vor, dann folgen einige Ausführungen über Janusz Korczak, anschließend widme ich mich Maria Montessori und zum Abschluss wende ich mich den Arbeiten Emmi Piklers zu.

Célestin Freinet: Beteiligung von Kindern durch Auswahl der Methoden und Themen

Freinet (1896-1966) beschäftigte sich vor allem mit Schülerinnen und Schülern der Arbeiterklasse, deren Bedürfnissen die Schule seiner Zeit nicht gerecht wurde. Durch seine Methoden (Druckerpresse, Spaziergänge, etc.) gab er den Kindern die Möglichkeit zu Beteiligung und Ausdruck im Unterricht und stellte ihre lebensweltlichen Themen in den Mittelpunkt (vgl. Völkel 2003, 100). Den Zusammenhang zwischen Lernen, Beteiligung und Relevanz der Inhalte für das Kind und seine Lebenswelt entdeckte Freinet in seiner Praxis als Lehrer. Seine Schriften beschreiben, wie Unterdrückung durch Nichtgewährung von Partizipation stattfindet und dass diese Unterdrückung tief in den Strukturen des Schulsystems verankert sei. Wollte man Gesellschaftswandel, so müsse hier ein Umbau stattfinden (vgl. Freinet 2009; Hellmich/Teigeler 1999, 91-100).

² Eine Definition, was heute gemeinhin als Reformpädagogik bezeichnet wird, unternimmt Sabine Andresen (In: Dollinger 2008, 200 ff.).

Durch Freinet kann die Verankerung von kindlicher Partizipation in Gesellschaft und Zukunft bewusst werde. Es handelt sich daher nicht nur um ein pädagogisches, sondern auch ein gesellschaftspolitisches Thema.

Janusz Korczak: „Partizipation hängt davon ab, wie Erwachsene Kinder wahrnehmen, und braucht strukturelle Verankerung im System“³

Korczak (1878-1942) setzte sich für die Rechte von Kindern ein. Anliegen war ihm, das Kind als Subjekt und nicht als Objekt der Erziehung zu betrachten. Dazu gehörte, dass man als LehrerIn/ErzieherIn der kindlichen Wahrnehmung respektvoll begegnet. In Korczaks unmittelbare Erfahrung fiel der Nationalsozialismus, wo mit Menschenrechten besonders grausam umgegangen wurde. Seinem Engagement ist unter anderem die heute nach wie vor gültige strukturelle Verankerung von Kinderrechten in der Gesetzgebung zu verdanken. Konzepte wie „Verantwortungsübertragung“, „Begleiten“, „individuelle Ausdrucksformen fördern“ werden bei ihm schon früh formuliert. Seine Erkenntnisse hat der polnische Arzt und Pädagoge in erster Linie durch Beobachtung gewonnen (vgl. Korczak 1994).

Bei Korczak wird deutlich, dass es von der Wahrnehmung des Kindes abhängt, welche Rechte und Möglichkeiten ihm von Institutionen und verantwortlichen Erziehungspersonen eingeräumt werden. Während Zeitgenossen – so geht es aus Korczaks Schriften hervor – Kinder erst durch Erziehung zur Teilhabe an der Gesellschaft befähigt betrachten, erkennt Korczak die Potentiale, die Kinder von Anfang an mitbringen. Diese Potenziale sind heute durch die Säuglings-, Kleinkind- und Hirnforschung bestätigt. Er nimmt Kinder als kompetente Wesen für Teilhabeprozesse wahr und kann ihnen solche in seiner Arbeit als Lehrer zuteilwerden lassen. Damit führt uns Korczak die *Wahrnehmungsdimension* vor Augen, die sich nicht nur im formalen Zugestehen von Mitentscheidungsrechten äußert, sondern auch in der Erwartungshaltung der Erwachsenen, wie Kinder von diesen Rechten Gebrauch machen.

³ Bei den Überschriften handelt es sich um inhaltlich wiedergegebene, nicht wörtliche Zitate.

Maria Montessori: „Die Beteiligungsmöglichkeiten ergeben sich aus der vorbereiteten Umgebung“

Montessori (1870-1952) geht noch einen Schritt weiter: Nicht nur Beteiligung soll den Kindern gewährt werden, sondern eigenständiges Arbeiten ohne Anleitung, Belehrung oder andere soziale Stimuli. Der viel zitierte Satz „Hilf mir es selbst zu tun.“ verweist auf diesen Ansatz. Die Aufgabe des Pädagogen/der Pädagogin besteht in der Vorbereitung der Umgebung, den gerade aktuellen Lernaufgaben entsprechend („sensible Phase“). Dies erfordert Beobachtung eines jeden Kindes und Überlegungen zu dessen Entwicklung. Beim Meistern der Aufgaben selbst soll sich der Pädagoge/die Pädagogin in größtmöglicher Zurückhaltung üben, um die Lösung des Problems dem Kind nicht vorweg zu nehmen. Diese Leistung soll das Kind aus eigener Kraft erbringen (Völkel 2003, 101).

Montessoris Konzept der vorbereiteten Umgebung stellt eine wichtige Säule in der Arbeit an meinem Untersuchungsstandort dar. Sie lässt sich auch auf die Vorbereitung von *sozialen Räumen* bzw. *Entscheidungsräumen* für Kinder übertragen. In ihrer täglichen Arbeit bereiten die Pädagoginnen durch Vorbereitung und Planung die Umgebung so vor, dass sie adäquate Grenzen und Möglichkeiten für kindliche Handlungen und Entwicklung darstellen.

Ein weiteres Konzept Maria Montessoris am Untersuchungsstandort ist die größtmögliche Zurückhaltung der Pädagoginnen in der Begleitung der Kinder bei der Bewältigung ihrer Aufgaben. Die Pädagoginnen versuchen so wenig soziale Stimuli wie möglich zu geben. Montessori entwickelte ihre Theorien und Methoden aus der Praxis, Beobachtung und Arbeit mit Kindern (Hellmich/Teigeler 1999, 59-87). Entscheidungsmöglichkeiten für Kinder sind in der Arbeit Montessoris eine Voraussetzung: Durch die Zurücknahme des Pädagogen/der Pädagogin, würden dem einzelnen Kind mehr Entscheidungsmöglichkeiten offen stehen als durch dessen fortwährende Anleitung. Die vorbereitete Umgebung gibt den Rahmen für die Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder vor. Da Montessori möchte, dass Kinder selbst die Lösungen zu Problemen finden, muss diesen ein Maß an Wahlmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden.

Montessori definiert Entscheidungsmöglichkeiten also durch die Zurückhaltung der Pädagoginnen bei der Anleitung von Kindern in ihrem Tun und in der Vorbereitung der Umgebung, welche die Entscheidungsmöglichkeiten für Kinder repräsentiert.

Emmi Pikler: Beteiligung gewährt man von Geburt an durch Kommunikation

Den Zusammenhang zwischen Kommunikation und Beteiligung hat bereits Dewey festgestellt. Pikler (1902-1984) ist eine Vertreterin aus dem Bereich der Säuglings- und Kleinkindpädagogik, die einen wichtigen Beitrag zum Thema „Partizipation von Anfang an“ einbringt. *Von Anfang an* meint bei ihr tatsächlich von Geburt an. Ihre Erkenntnisse sind aus einer Beobachtung der Säuglings- und Kleinkindpflege entstanden, ihre Schriften haben einen starken Praxisbezug. Sie beschreibt die Fähigkeit zur Kooperation (Anm.: Vorform von Partizipation), die Kinder von Anfang an mitbringen (Pikler et al 2014).

Eine zentrale Rolle spielt dabei die verbale und nonverbale Kommunikation, die sich in der Pflege von Säuglingen und Kleinkindern vor allem in der zuwendenden und abwartenden Haltung der Pflegenden oder Eltern ausdrückt. Darunter fällt das Ernstnehmen der kindlichen Bedürfnisse, das Achten auf deren kommunikative Signale sowie das Einholen von deren Einverständnis und Bereitschaft, an ihnen gewissen Handlungen (Hochheben, Waschen, Anziehen) zu vollziehen. Pikler gesteht Säuglingen und Kleinkindern trotz beschränkter Kommunikationsfähigkeit bereits Teilhabe und Entscheidungsräume zu und hält Erwachsene an, auf diese einzugehen (a.a.O.). Auch dieser Ansatz erfährt am Untersuchungsstandort Beachtung, da viele der Kinder, die den Standort besuchen, zuvor mit ihren Müttern (selten auch Vätern) eine „Pikler-Spielgruppe“ besucht haben (vgl. Transkript IB 2016). Pikler widmet sich also besonders die *Definitions-kraft von Kommunikation* für den partizipativen Raum für Kinder und Säuglinge.

Diese vier Beispiele aus der Reformpädagogik (im weiteren Sinne) zeigen unterschiedliche Dimensionen auf, die mit Partizipation von Kindern in engem Zusammenhang stehen: Strukturen zur Mitbestimmung, Wahrnehmung des Kindes (Korzcak), Kommunikation (Pikler), vorbereitete Umgebung und soziale Stimuli (Montessori) sowie die Wahl von Lerninhalten und Methoden (Freinet) können für Kinder mehr oder weniger Möglichkeiten zur Mit- oder Selbstbestimmung schaffen. Diese Dimensionen bestimmen die „Räume“, in denen Kinder ihre Entscheidungen treffen.

1.4 Partizipation aus Sicht des Sozial-Konstruktivismus

Nach der Auseinandersetzung mit den pädagogischen Theorien Deweys, den psychologischen Modellen eines am Individuum ausgelegten Begriffs von Partizipation und nach der Frage nach Partizipation bei einigen ReformpädagogInnen widme ich mich dem

Verbleib der Partizipation aus Sicht des Sozial-Konstruktivismus. Dabei ziehe ich als Beispiele die Arbeiten Vygotskys und Laves/Wengers heran. Warum sich dieser Zugang als Perspektive für mein Forschungsvorhaben eignet, aber auch warum Vygotsky als Grundlage zum Verständnis von Lave/Wenger dient, möchte ich in diesem Abschnitt klären. Ich stelle beide Schulen kurz vor und vergleiche ihre Auslegung von Partizipation und Entscheidungsräumen.

In der sozial-konstruktivistischen Auslegung erarbeitet sich ein Kind die Welt, in die es hineingeboren wird, auf *seine eigene Weise* durch ununterbrochene, *selbstständige Auseinandersetzung*. Das Kind bildet sich durch seine Erfahrungen seine eigenen Regeln zum Verständnis der Welt, die es umgibt. Daraus resultiert als Aufgabe für die Erziehung, diese Erfahrungs- und Verarbeitungsprozesse bei Kindern anzuregen (vgl. Völkel 2003, 91). Als erster Vertreter einer solchen Schule ist *Lev Semenovitch Vygotsky*⁴ (1896-1934) zu nennen. In seinem Werk „Thought and Language“ (1962) beschäftigt er sich mit dem Zusammenhang zwischen Denken und Sprache. Über Sprache und vorsprachliche Formen stellen Kinder von einem frühen Zeitpunkt an Kontakt zu anderen Menschen her. Vygotsky stellt fest, die Entwicklung des Kindes verlaufe *vom Sozialen zum Individuellen*. Die Zusammenarbeit (Kooperation) stellt dabei die erste Quelle seiner Entwicklung dar (Völkel 2003, 93). Aus dieser Quelle, der sozialen Interaktion, entsteht das Individuelle. Am Anfang seiner Sprachentwicklung benutzt das Kind Gesten und Worte ohne deren Bedeutung zu erfassen. Es handelt sich um ein kommunikatives Spiel ohne objektives Wissen über die kommunikativen Inhalte. Durch die Zuschreibung von Bedeutung, die sich aus der Sozialresonanz ableitet, zu Lauten gelingt es Kindern nach und nach sich zu orientieren und verständlich zu machen (a.a.O.). Die Verbindungen zwischen Lautfolge und Inhalt in dieser Entwicklung verlaufen assoziativ (Vygotsky 1962, 61f.). Durch Kommunikationsversuche und ihrer Rückmeldung erinnert sich das Kind an die assoziative Verbindung von Lautfolgen als Bedeutungsträger. Geht man wie Vygotsky davon aus, dass das Soziale dem Individuellen vorangestellt ist, so muss sich der Forscher/die Forscherin mit diesem Sozialen auseinandersetzen, um das Individuelle zu begreifen.

Den Ansatz Vygotskys aufgegriffen und in einem Forschungsprojekt umgesetzt haben *Jean Lave und Etienne Wenger* (1991), indem sie weltweit verschiedene Lehrberufe durch

⁴ Es gibt verschiedene Schreibweisen seines Namens in englisch- und deutschsprachigen Übersetzungen. Ich habe die Schreibweise übernommen, die bei der englischen Fassung seines Werkes *Thought and Language* (1975) zu finden ist.

Beobachtung hinsichtlich der sozialen Praxis, und was diese transportiert, erforschten. Daraus entwickelten sie ein Modell des „Situating Learning“, das später in der Literatur als „Communities of Practice“-Theorie rezipiert wurde. In dieser Theorie definieren sie verschiedene Kategorien, mit denen sie versuchen, die Wechselwirkungen zwischen Sozialem, Individuum und Lernen darzustellen. Im Mittelpunkt steht dabei die Praxis. Ihr Modell kann als Versuch einer Theoretisierung der Praxis als Sozialpraxis gelten. Dabei bekommen Kategorien, die wir gewohnt sind, als Abstrakte in einer psychologischen oder kognitiven Perspektive zu deuten, neue Zuschreibungen: zum Beispiel „Wissen“. Wissen ist nach Lave/Wenger etwas, das in der Sozialpraxis begründet, durch das Individuum erfahren und eingeübt wird und mit dem Kontext, in dem es zur Anwendung kommt, eng verknüpft ist. „Every knowledge is socially mediated.“ (Lave/Wenger 1991, 50). Die Zuschreibung von Bedeutsamkeit des Wissens erfolgt über soziale Codes, sie ist nicht nur für das Lernen Voraussetzung, sondern auch für Identitätsbildung (ebd., 110ff.). Der entscheidende Faktor für das Gelingen dieser Lernprozesse ist die *Teilhabe* an der Praxis in der jeweiligen Zugehörigkeitsgemeinschaft.

Daraus ergibt sich für die Forschung die Frage nach der Praxis. In Bezug auf Partizipation ist das die Frage nach der Praxis von kindlicher Partizipation im Alltag (den sozialen Codes, den Entscheidungsräumen und ihren Limitierungen, ihren Qualitäten, ihren Bewertungen und den darin entstehenden Handlungen, sowie den Reaktionen der PädagogInnen).

Lave und Wenger stellen durch ihre Theorie nicht nur die Relevanz für den Fokus auf die Praxis als Forschungsobjekt fest, sie gelten mit ihrer eigenen Forschung auch als vorbildhaft für das, was in dieser Arbeit erforscht wird, nämlich die Offenlegung der Strukturen einer Praxis mittels Beobachtung durch Theoretisierung, sodass sich daraus Wirkungszusammenhänge für Lernen erkennen lassen. Diese Einsicht hat eine methodische und eine theoretische Konsequenz: Die methodische Konsequenz legt mir die Beobachtung als Datenerhebungsmethode nahe. Die theoretische Konsequenz spiegelt sich in der Theoriematrix (1.5).

1.5 Theoriematrix und Begriffsbestimmungen

Über die Theoriebezüge wurden bereits unterschiedliche Begriffe zur Beschreibung von Partizipation angeführt. Ich möchte nun eine Theoriematrix (Abb. 1) vorstellen, die als theoretische Grundlage die Kategorien meiner Betrachtung in einen sinnvollen

Zusammenhang bringt. Die Bezeichnung Matrix deutet den Zusammenschluss dieser Kategorien als *aufeinander bezogene* an. Im Anschluss erläutere ich die Kategorien.

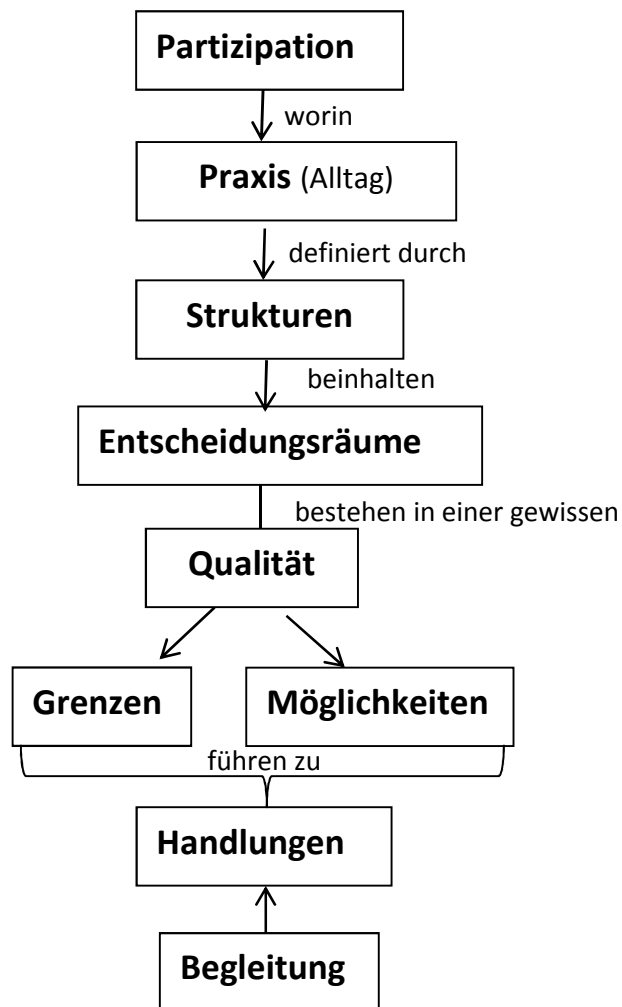


Abb. 1 – Theoriematrix der Kategorien

Partizipation ist ein Phänomen, das in einem Alltagssetting, einer pädagogischen Praxis in Erscheinung tritt. Die Praxis stellt den Bezugsort von Partizipation dar. Die dort stattfindende Partizipation ist geregelt und erkennbar durch Strukturen, die sehr unterschiedlich ausfallen können. Die Strukturen stellen die Ausführung, die Sichtbarkeit von Praxis dar. Diese Strukturen beinhalten das Element Entscheidungsräume. Entscheidungsräume sind ein Strukturmerkmal von Praxis. Sie bestehen in gewissen Qualitäten. Die Qualitäten beinhalten die Grenzen und Möglichkeiten von Entscheidungsräumen. Durch Grenzen und Möglichkeiten können Kinder Handlungen realisieren. Diese können durch Begleitung von Pädagoginnen oder anderen Bezugspersonen bewusst unterstützt, gefördert oder gehemmt werden. Nun zu den Definitionen der einzelnen Kategorien.

Partizipation (als Alltagspartizipation)

Partizipation leitet sich von dem lateinischen Wort *participare* ab, welches übersetzt „teilnehmen“ heißt. Im Deutschen ist damit meist die *aktive Teilnahme* an politischen Entscheidungsprozessen gemeint (Definition nach M. Bartscher, zit. nach Spiegel 2007, 151). In den Theoriezugängen wurde bereits die Herleitungen eines unmittelbaren Zusammenhangs zwischen Partizipation und Lernen aufgezeigt. Die Koppelung ist als Voraussetzungskette zu verstehen: Lernprozesse setzen Teilhabe voraus. In dieser Arbeit wird der Schwerpunkt nicht auf formale Formen von Partizipation, die zu fixen Zeiten stattfinden (Kinderparlament, Kinderrat, vgl. Danner 2012) gelegt, sondern es wird Partizipation als Alltagspartizipation behandelt. Dieser Begriff wird in der Literatur verwendet, um Beteiligungsmöglichkeit im Rahmen eines institutionellen Alltags, also im Kindergarten- oder Schulalltag, zu benennen. (Selten werden damit demokratische Alltagsstrukturen in den Familien⁵ bezeichnet.) Die pädagogische Botschaft hinter Alltagspartizipation lautet: „Ein Kind soll sein Handeln im Alltag als folgenwirksam erleben können“ (Dobrick 2011, 46; Vockerodt 2014; Hansen 2003; Stamer-Brandt 2012, 150 f.). Salome Spiegel unterscheidet zwischen offiziellen Formen politischer Mitbestimmungsrechte und Formen von Partizipation, die sich in allen Gestaltungsbereichen des sozialen Lebens und der ökonomischen Teilhabe abspielen. „Beteiligung in Form von *Teilhabe* und *Teilnahme*, der Mitgestaltung, Mitbestimmung und der Interessensvertretung beginnt [...] nicht erst im politischen Raum, sondern bei der Gestaltung des *sozialen* Lebens und der *ökonomischen* Teilhabe.“ (Spiegel 2007, 152)

Praxis

Ich verstehe den Begriff Praxis in Anlehnung an den „practice“-Begriff Lave/Wengers als *gewachsenen, sozio-dynamischen Prozess von Praktiken mit Sinngebung in einer identitätsstiftenden Gemeinschaft*. Wenn sie Quelle des Wissenserwerbs von Kindern ist, muss sie auch Ort der Erkenntnissuche für den Wissenschaftler/die Wissenschaftlerin sein, die/der diese zu verstehen sucht. Mit anderen Worten stellt die Praxis für die Forschung Objekt der Betrachtung und Analyse dar. Da die Praxis von „Strukturen“ (siehe nächster Begriff) geprägt ist, die höchst komplex sind, braucht es eine Reduktion, um sie wissenschaftlich bearbeitbar zu machen. Möchte ich mir Partizipation von Kindern im Alltag ansehen, so richte ich meinen Blick auf die Praxis, da diese den Alltag repräsentiert.

⁵ Dazu beschäftigt hat sich zum Beispiel der dänische Familientherapeut Jesper Juul (2009).

Strukturen

Mit Strukturen meine ich *Erfassungsmerkmale von Praxis*, also Merkmale, anhand deren sich Praxis in der Theorie erfassen lässt. In der Literatur ist zum Beispiel häufig die Rede von hierarchischen oder demokratischen Strukturen, durchlässigen oder undurchlässigen Strukturen.

Entscheidungsräume

Entscheidungsräume sind das von mir gewählte Erfassungsmerkmal von Praxis, also die Struktur, die ich mir zu untersuchen vorgenommen habe. Ich definiere sie als *offene oder indirekt kommunizierte Bündelung aller Entscheidungen, die Kinder in einem Bereich oder zu einem Thema selbst oder gemeinsam treffen können bzw. dürfen*. Die Bezeichnung „Räume“ verwende ich, da sie auch die Begrenztheit aller möglichen Entscheidungen, die Kinder darin treffen können, zum Ausdruck bringt. Ein Raum ist definiert von den Mauern, die ihn umgeben. So sind auch Entscheidungsräume definiert durch ihre Grenzen. Die Kinder treffen „freie“ Entscheidungen in einem Bereich *bis zu einer gewissen Grenze* (vgl. Spiegel 2007, 158; Hansen 2003; Knauer 2007, 17ff.). Entscheidungsräume in pädagogischen Institutionen stehen oft in einem Spannungsverhältnis von Antinomien, die die Realisierung unterschiedlicher Ziele in einem pädagogischen Setting einfordern, zum Beispiel Sicherheit, Fürsorge, Rücksichtnahme auf Individualität, Möglichkeiten zum Erwerb von Selbstkompetenzen, Kommunikationskompetenzen und sozialen Kompetenzen (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006). Völkel weist darauf hin, dass es „bestimmter pädagogischer Voraussetzungen“ bedarf, um Partizipation erfolgreich innerhalb einer Kindergarteninstitution zu etablieren:

„Um jene Kompetenzen und Fähigkeiten zu entwickeln, die erfolgreiche Partizipation ermöglichen, bedarf es bestimmter pädagogischer Voraussetzungen, die den Kindern erlauben, in ihrem sozialen Umfeld Erfahrungen mit Mitbestimmung zu machen. [Diese] werden dann ermöglicht, wenn die Erzieherin dazu bereit ist, die Partizipation von Kindern zuzulassen und gezielt zu unterstützen.“ (Völkel 2003, 232)

Dazu zählen laut Völkel Erfahrungs- und Entscheidungsräume zur Mitbestimmung. Solche müssen durch das pädagogische Personal bewusst zugelassen und unterstützt werden.

Qualität

Qualität verstehe ich als *Beschaffenheit der Entscheidungsräume*. Diese Kategorie hilft Aussagen über die Entscheidungsräume zu formulieren, die im Vorhinein noch nicht feststehen und erst durch die Erhebung sichtbar werden.

Grenzen

Grenzen bezeichnen das „Bis Wohin“ der Entscheidungsräume. Mit ihnen beschreibe ich Entscheidungsbereiche, über die Kinder aus unterschiedlichen Gründen *nicht* verfügen.

Möglichkeiten

Möglichkeiten bezeichnet alles, was an Realisierungspotential in den Räumen und durch ihre Qualität enthalten ist. Das kann eine konkrete Entscheidung sein, aber auch die Entwicklung von Kompetenzen oder die Einübung sozialer Kommunikationsformen. In den Ergebnissen habe ich die Kategorie „Möglichkeiten“ so verwendet, dass sie meist für Bündel von Kompetenzen oder Bereiche persönlicher Entwicklung steht.

Handlungen

Das Zusammenspiel von Grenzen und Möglichkeiten ergibt einen Spielraum für kindliche Handlungen. Kinder können in den ihnen zur Verfügung gestellten Entscheidungsräumen Handlungen realisieren und tun es. Grenzüberschreitung ist auch eine dieser Handlungen, wobei nur solche Grenzen überschritten werden können, die als soziale Normen gesetzt werden, nicht solche, die sich aus der Umgebung oder aus dem Vorhandensein von Material ergeben. Handlungen stellen die Form dar, Möglichkeiten einzulösen, die die Räume bereitstellen. Die alleinige Existenz der Möglichkeit führt noch nicht zur Handlung oder zum Lernen. Handlungen können - müssen aber nicht - zu Lernprozessen führen.

Begleitung

Die Handlungen der Kinder können von PädagogInnen und erwachsenen Personen begleitet werden. Dabei können durch die Art der Begleitung pädagogische Intentionen verfolgt werden, wie zum Beispiel die Förderung von Selbstständigkeit. Die Begleitung kann einen Beitrag dazu leisten, ob von den Kindern realisierte Handlungen zu Lernprozessen führen oder nicht. Warum diese pädagogische Tätigkeit wichtig für Partizipation ist, erläutert Hansen:

„Partizipation bedeutet, dass Kinder von Erwachsenen begleitet werden. Es genügt nicht, Kindern Entscheidungsräume einzuräumen und sie damit allein zu lassen. Die Entwicklung notwendiger Partizipationsfähigkeit muss aktiv unterstützt werden. Oft fehlen Kindern der Zugang zu Informationen oder alternativen Erfahrungen, die erst eine wirkliche Entscheidung ermöglichen.“ (Hansen 2003, 2)

Der Autor spricht an, dass das bloße Gewähren von Entscheidungsräumen für Kinder zu kurz greift, weil Kindern die nötigen Informationen oder das nötige Wissen für eine Entscheidungsgrundlage fehlen. Es wird in dieser Aussage deutlich, dass Entscheidungsräume für Kinder auch eine Herausforderung darstellen. Erst in der Kombination mit einer adäquaten Begleitung kann sich die Partizipationsfähigkeit gut entwickeln. Passende Begleitung gehört also zum Gelingen der pädagogischen Aufgabe dazu.

Aus den oben angeführten theoretischen Zugängen bezüglich Kategorien für Partizipation ergibt sich die Fragestellung, die in Kapitel 2 aufgegriffen wird. Angesichts der gesetzlichen Vorgaben, Partizipation für Kinder auch schon in der Elementarpädagogik zu ermöglichen, stellt sich die Frage, warum sie in der Praxis und in den Alltagsstrukturen so schlecht repräsentiert ist. Erkennbar ist das an den strikten Tagesabläufen (zum Beispiel zur Jause) oder völlig ident aussehenden Bastel- und Malarbeiten, die Mitsprache von Kindern auf den Gestaltungsprozess im Grunde ausschließen.

Anne Seifert beschäftigt sich mit Intensitätsstufen von Partizipation und drückt damit den Anteil an „echter Wirksamkeit und Transparenz“ in Partizipationsprojekten aus. Sie entlarvt viele Bemühungen, die das Etikett „Partizipation“ tragen als „Manipulation“ oder „Scheinpartizipation“. Mit ihrer Stufendarstellung weist sie aber auch darauf hin, dass Partizipation als „vollständig geteilte Verantwortung unter allen Beteiligten“ für Heranwachsende eine Überforderung darstellt (Seifert 2014, 26 ff.). Wie in vielen pädagogischen Bereichen geht es auch hier darum, das treffende Maß zu finden. Nicht in jedem Alter ist die höchste Stufe von Teilhabe sinnvoll, sondern eine, die den Fähigkeiten zu Verantwortungsübernahme von Kindern entspricht. Diesen „dualen Blick“ (Partizipation als Möglichkeit und Herausforderung) möchte ich nun als Frage formuliert auf die Praxis richten.

Kapitel 2: Die Forschungsfrage

Wie erforscht man eine Praxis der Partizipation? Welche Forschungsarbeiten dazu wurden publiziert? Wie ist der Letztstand der Forschung? Woran möchte ich Entscheidungsräume als Objekt der Untersuchung festmachen? Wie kann es gelingen eine Fragestellung dazu zu entwickeln, die ein bearbeitbares Format darstellt? In diesem Kapitel werden die Forschungsfrage und ihre Abgrenzung geklärt.

In der Partizipationsforschung ist man mit folgender Frage konfrontiert: Woran lässt sich Partizipation messen? Hat der Begriff Partizipation eine unmittelbare Erscheinungsform und wenn ja, kann sie gemessen werden? An dieser Stelle ist Skepsis angebracht. Woran soll Teilhabe festgemacht werden? Es gibt Stufenmodelle zum Gruppeneinstieg⁶ oder für Konfliktlösung (vgl. Schröder 1995, 15 ff., zit. nach: Sturzbecher/Waltz 2003, 20). Aber eignen diese sich auch als Messinstrumente für die Forschung? Und wenn ja, wie viel können sie aussagen? Tatsächlich ist es so, dass es in Bezug auf Partizipation⁷ mehr theoretische Ausführungen und Handreichungen für die Praxis gibt als Forschungsbefunde (vgl. dazu Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009; Hansen/Knauer/Friedrich 2006; Vockerodt 2014). Empirisch gestützte Erkenntnisse finden sich – abgesehen von der Evaluierung einiger Modellversuche – wenige. Woran das liegt, darüber lässt sich nur mutmaßen. Sei es an der Zugänglichkeit des Themas für die Forschung, an dessen Facettenhaftigkeit oder schlicht am Interesse. Hinzu kommt, dass Partizipation im Kindergarten überhaupt erst seit der Jahrtausendwende als ernsthaftes Thema behandelt wird. Zu diesem Zeitpunkt wurden im deutschsprachigen Raum die ersten Modellversuche unter dem Titel „Partizipation im Kindergarten“ gestartet. Dennoch möchte ich ein paar Studien anführen, die das Thema direkt oder am Rande erforscht haben, und analysieren, wie Partizipation als Forschungsthema zugänglich gemacht werden kann.

⁶ z.B. Phasen des Gruppeneinstieg von der Anbahnung und ersten Kontaktaufnahme bis zur Realisierungsphase von Partizipation (Sturzbecher/Hess 2003a, 58).

⁷ Ich verwende Partizipation hier immer synonym zu Alltagspartizipation, weil es mir nicht um die Ermittlung regelmäßig stattfindender formaler Formen von Partizipation wie Kindergremien geht, sondern um die Teilhabe im Alltag.

Kurztitel (=Autor/Innen, Jahr)	Fragestellung	Ergebnis	Methode d. Datenerhebung	Objekt der Betrachtung
Hansen et al 2009; Richter et al 2011	Wie wirken sich partizipationsfreundliche Strukturen auf die Entwicklung und das Lernen bei Kindern aus?	Partizipationsfreundliche Strukturen im Kindergartenalltag haben einen positiven Effekt auf Sozialverhalten, Selbstbewusstsein, kognitive Entwicklung und Allgemeinbildung bei Kindern.	Evaluationsstudien: schriftliche und mündliche Befragung der Fachkräfte; Befragung von Fachkräften, Kindern und Eltern	Fortschritte in der Entwicklung der Kinder durch Einschätzung von Fachkräften (Eltern und Kinder selbst)
Sturzbecher/Hess 2003b	„Wie lernen Kinder Partizipation?“ Welche Wirkungen haben verschiedene psychische und kontextuelle Einflussfaktoren (Intelligenz, Aggressivität, förderliches Umfeld, etc.) zur Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit von Kindern?	u.a. Nachweis der Beeinflussung von Partizipationskompetenz und Autonomiegewährung; Wichtigkeit von Selbstwirksamkeitserfahrung und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zum Erlernen von Partizipation	16 verschiedene Untersuchungsverfahren (vorwiegend psychologische Tests und Befragungen)	Wirkungszusammenhänge und Verhältnisse über Einschätzungsverfahren; die aufzuklärenden Zielvariablen dazu waren <i>Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit</i>
Corsaro 1993; Lash 2008	Wie konstruieren Kinder ihre sozialen Welten im Kindergartenalltag?	u.a. Kinder bilden ihre Strategien im täglichen Handeln in ihrer sozialen Bezugsgruppe selbst (z.T. unabhängig von Vorgabe durch ErzieherInnen); Diskrepanz zwischen Einschätzung der ErzieherInnen und der der Kinder	Beobachtung, Videoaufnahmen, Gespräche mit Erzieherinnen, Triangulation der Daten	Sozialleben und soziale Austauschformen der Kinder (auch Konflikte)
Aasen et al 2008	Wie wirkt sich eine Outdoor-Umgebung auf Partizipation bei Kindern aus?	Eine Outdoor-Umgebung fördert und unterstützt Partizipation bei Kindern (u.a. durch Unstrukturiertheit, mehr Gelegenheit zu spontanem Spiel, mehr Möglichkeit für PädagogInnen zu begleiten)	explorative Literaturstudie (Forschungsbeiträge); Beobachtungen und Interviews in norwegischen Kindergärten	Konzepte aus sozial-konstruktivistischen Theorien (vornehmlich Wenger und Vygotsky) im Spiegel der Realisierungsmöglichkeiten in einer Outdoorumgebung

Tab. 1 – Übersicht über die Forschungsarbeiten

2.1 Stand der Forschung

Beim Überblick über den aktuellen Stand der Forschung orientiere ich mich an folgenden Fragen: Wie ist die Forschungslage zu diesem Thema? Wie arbeiteten die AutorInnen und mit welchen Ergebnissen konnten sie erzielen? Welche Bedeutung haben die Forschungsarbeiten und ihre Ergebnisse für meine Arbeit?

Es geht mir darum, in Erfahrung zu bringen, ob und wie sich andere Forscher und Forscherinnen dem Thema Partizipation im Kindergarten bisher genähert haben. Haben sie qualitative oder quantitative Daten erhoben? Welche Aussagen können sie anhand ihrer Daten treffen? Die Tabelle gibt einen Überblick über die von mir ausgewählten Forschungsarbeiten, über ihre Fragestellung, ihre Methode, das Objekt ihrer Betrachtung und über ihr Ergebnis (Tab. 1). Im Anschluss stelle ich die Studien der Reihe nach vor.

Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009; Richter et al 2011: Wie wirken sich partizipationsfreundliche Strukturen auf die Entwicklung von Kindern aus?

Die Studien zur Evaluation von zwei Modellprojekten zu Partizipation in deutschen Kindergärten erheben den Anspruch, eine positive Wirkung von partizipationsfreundlichen Strukturen auf die geistige und soziale Entwicklung von Kindern nachzuweisen. Das erste Modellprojekt erfolgte 2001-2003 in sieben Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein unter dem Titel "Die Kinderstube der Demokratie". Ziel des Projektes war es, das pädagogische Konzept der Einrichtungen so zu verändern, dass Kinder mehr Möglichkeit zur Mitbestimmung bekommen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009). Die Datenerhebung erfolgte an sieben Standorten durch schriftliche und mündliche Befragung der Fachkräfte zu Beginn und am Ende der Modellprojektphase. Diese wiesen in ihren Einschätzungen positive Entwicklungen im Sozialverhalten (Hilfsbereitschaft, andere Meinungen akzeptieren, zusammen eine Lösung finden), Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstständigkeit, Kompetenzen im sozialen Umgang und positive kognitive Entwicklungen bei den Kindern nach.

Die zweite Studie ist die Evaluierung eines Projektes in zwei Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, in welchen in einer „Kita-Verfassung“ Kinderrechte und Beteiligungsverfahren für Kinder festgehalten wurden (Richter et al 2011, 337). Die AutorInnen befragten Fachkräfte, Kinder und Eltern. Dabei zeigte sich, dass die neu eingeführten partizipationsfreundlichen Strukturen beträchtliche politisch, sozial-bildende

und allgemein bildende Wirkungen bei den Kindern hatten (ebd., 343). Die Studie nennt aber auch die zum Teil negative Resonanz von Partizipationsbestrebungen bei den Eltern. Durch mehr Partizipationsmöglichkeiten für Kinder sahen sie deren Erziehung vernachlässigt (a.a.O.).

Als kritische Replik auf diese Forschungsarbeiten möchte ich anmerken, dass der Nachweis von positiven Wirkungen bei Kindern in diesen Studien allein aus Sicht der Praktizierenden (sowie Eltern und Kinder) bewiesen werden konnte. Die Gültigkeit und Reichweite der Aussage „Partizipationsfreundliche Strukturen wirken sich positiv auf die kindliche Entwicklung aus“ muss dahingehend kritisch betrachtet werden. Sich den tatsächlichen Lernfortschritten gemessen am Verhalten der Kinder zu nähern, wäre weit aufwendiger und weniger leicht zugänglich gewesen. Dennoch möchte ich die positive Bewertung durch die Fachkräfte nicht abwerten. Die Studie zeigt, dass Fachkräfte den Eingriff in ihre bis dato bewährten Strukturen des Kindergartenalltags (in eine Richtung, die den Kindern mehr Mitentscheidung erlaubt, welchen sie als Machtverlust und Mehraufwand interpretieren könnten) zugunsten der Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder *als positiv* bewerten. Dieser Nachweis allein genügt, um dem Thema „Partizipationsfreundliche Strukturen in der Praxis und ihre Rezeption bei Praktizierenden“ weiter nachzugehen.

Sturzbecher/Hess 2003b: Psychische und kontextuelle Einflussfaktoren auf Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit bei Kindern

Ein Team unter der Leitung von Sturzbecher und Hess fragte mittels aufwendiger und komplexer Erhebungsverfahren in psychologischer Tradition nach den Wirkungen verschiedener Einflussbedingungen auf Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit bei Kindern. Die Erhebungen erfolgten an 21 Kindertageseinrichtungen in Deutschland im Rahmen des 1998 durchgeführten, länderübergreifenden Projekts „Konflikt als Chance“ (Sturzbecher/Hess 2003b, 224f.). Mit der Untersuchungskategorie „Partizipationsbereitschaft“ untersuchten die Autoren, „ob Kinder motiviert sind bzw. versuchen, ihre Interessen zu artikulieren, Spielideen einzubringen und auszuhandeln sowie dabei Konflikte zu lösen“ (ebd., 225), mit der Untersuchungskategorie „Partizipationsfähigkeit“ das kompetente Handeln dazu (als Zielvariablen). Es handelt sich um eine methodisch sehr aufwendige Studie mit 16 verschiedenen Untersuchungsverfahren, die umfangreiche Ergebnisse im Sinne von Wirkungsverhältnissen unterschiedlicher Faktoren wie Intelligenz,

Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Einflüsse in der Familie (abhängige Variablen) auf die Zielvariablen hervorbrachte. Hier seien nur einige Ergebnisse kurz dargestellt:

Sturzbecher und Hess fanden heraus, dass Pädagoginnen dazu neigen, älteren Kindern und Kindern mit einer ausgereiften Partizipationskompetenz mehr Autonomie in Entscheidungsbereichen zu gewähren als jüngeren Kindern und Kindern mit weniger ausgeprägter Partizipationskompetenz (ebd., 249f.). Der Grad der Autonomiegewährung beeinflusst dabei die Entwicklung von Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft stärker als strukturelle Bedingungen (ebd., 249). Das Zutrauen, selbstständig Entscheidungen zu treffen, das die PädagogInnen den Kindern angedeihen ließen, förderte die Entwicklung von Partizipationsfähigkeit stärker als die Strukturen, die ihnen dies ermöglichten. Hier findet sich bereits ein Hinweis auf die Bedeutung sozialer Stimuli (das Zutrauen in Form von Autonomiegewährung) für die Entwicklung von Kompetenzen bei Kindern.

Das Sammeln von Selbstwirksamkeitserfahrung und die Fähigkeit zur Übernahme einer anderen Perspektive als der eigenen sind wichtige Voraussetzung zum Erlernen von Partizipationsfähigkeit (ebd., 261). Der Begriff Selbstwirksamkeit bedeutet die *Erfahrung des eigenen Engagements in der Welt als folgenwirksam*. Selbstwirksamkeit bezeichnet das Erleben, dass ich mit meiner Sprache und meinen Tätigkeiten Wirkungen erzielen kann (Sturzbecher/Waltz 2003, 27; Sturzbecher/Hess 2003b, 262-264). Perspektivenübernahme meint die *Fähigkeit, die Perspektive eines anderen zu übernehmen*. Die Autoren konnten feststellen, je mehr Kinder die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beherrschen, desto eher sind sie in der Lage, Situationen wie den Gruppeneinstieg und andere Formen von Partizipation zu bewältigen. Selbstwirksamkeit steht dabei für einen Erfahrungswert, den die Autoren als Voraussetzung für Partizipationskompetenz ausmachen konnten. Wenn Kinder erleben, dass sie selbst mit ihren Handlungen in einem sozialen Umfeld wirksam sind, gelingt es ihnen, Teilhabeprozesse zu bewältigen. Beides sind Kompetenzen, die durch Erfahrung erworben werden. Damit sie die Ausbildung dieser Kompetenzen fördern, müssen Entscheidungsräume daher *Erfahrungen* für Kinder ermöglichen.

Corsaro 1993; Lash 2008: Wie konstruieren Kinder ihre sozialen Welten im Kindergartenalltag?

William Arnold Corsaro untersuchte in einem amerikanischen Kindergarten nach Vygotskys Theorien, wie Kinder ihre sozialen Welten konstruieren und hinsichtlich Gruppenkultur

gestalten. Dabei betrachtet er die alltäglichen Handlungen von Kindern. „Like Vygotsky, I see social development as resulting from children’s everyday practical activities in their life worlds.” (Corsaro 1993, 61) Corsaro arbeitete mit Beobachtung, Videoaufnahmen, Gespräche mit ErzieherInnen und Datentriangulation. An den Konzepten zu Fairness, zum Teilen, zur Teilnahme in Gruppenspielen („Mitspielen lassen“) und zur Konstruktion von Schuld konnte Corsaro nachweisen, dass Kinder andere Erklärungsmuster und Wertekonzepte verfolgen als Erwachsene (ebd., 304). Die Lösungsstrategien der Erwachsenen, die den Kindern häufig angeboten werden, sind für Kinder schwer nachvollziehbar (z.B. 5 Minuten darf der eine, dann 5 Minuten der andere das beliebte Spielgeräte benutzen). Corsaro berichtet davon, wie Kinder, die von den PädagogInnen dazu angehalten wurden, ein weiteres Kind mitspielen zu lassen oder den Spielort zu teilen, diesen lieber verließen, da durch den Hinzutritt des neuen Kindes in den von ihnen geschaffenen Spielraum die Integrität des Spiels gestört wurde (Corsaro 1993, 172 ff.). Als Konsequenz seiner Forschung schlägt Corsaro vor, dass auch Erwachsene mehr von kindlichen Lösungsstrategien lernen können: „I must note that culture contacts between teachers (and all adults) and children can be a two-way process. Adults can learn much from children.” (ebd., 307)

Martha Lash (2008) knüpft an Corsaros Arbeit an und beobachtet eine Vormittagskindergartengruppe von 5-6 Jährigen über einige Monate. Sie dokumentiert dabei Strategien zur Stärkung des Gruppenbewusstseins, die von den Kindern unabhängig von den Bemühungen der PädagogInnen entwickelt wurden. Solche sind das gemeinsame Vermeiden von Aufräumarbeiten, das Hinterlegen von Spielmaterial an eigens vereinbarten Orten und der hypothetische Konkurrenzkampf mit der Nachmittagsgruppe (Lash 2008, 35 ff). Beide Studien haben diese Konstruktionstätigkeit, die im Ausprobieren und Etablieren von Sozialformen unter Kindern besteht, erkannt und für deren Entwicklung als wichtig erachtet. Obwohl Corsaro in einem Setting untersucht hat, in dem dafür nicht besondere Räume geschaffen wurden, fanden diese Tätigkeiten statt. Kinder suchen sich Wege, Erfahrungen zu machen, die für ihre Entwicklung und zur Gestaltung ihrer Gruppenkultur wichtig sind, auch wenn damit eine Regelübertretung (z.B. Vermeiden von Aufräumarbeiten, Hinterlegen von Spielmaterial) einhergeht.

Aasen et al. 2008: Wie wirkt sich eine Outdoor-Umgebung auf Partizipation bei Kindern aus?

Die Wirkung von Outdoor-Umgebungen auf kindliche Partizipation und demokratisches Lernen untersuchten Aasen, Grindheim und Waters in Kindergärten in Norwegen.⁸ Die Autorinnen fanden heraus, dass für Aushandlungsprozesse und andere der Partizipation zugeschriebene Grundtätigkeiten in einer Außenumgebung bessere Bedingungen vorherrschen als in einer Innenraumumgebung, weil dort die Spielbereiche weniger strukturiert sind und es daher vermehrt zu spontanem Spiel kommt (Aasen et al. 2008, 7ff.). Geringe Strukturiertheit meint, dass in einer Außenumgebung vorgefundene Orte und Materialien zu einer Vielzahl von Spielen genutzt werden können, da sie selbst keine bestimmte Spielart vorgeben. Ein umgefallener Baum kann als Piratenschiff, als Burg oder einfach nur als Klettergerät genutzt werden.⁹ Hinzu kämen vermehrt Möglichkeiten für PädagogInnen, durch den Wegfall organisatorischer Aufgaben (wie Herrichten und Wegräumen von Bewegungsstationen, Bastelmaterial, des Jausenplatzes oder der Organisation eines Ortswechsels), kindliche Aushandlungsprozesse und partizipative Bestrebungen von Kindern intensiver zu begleiten (ebd., 10f.).

Die Autorinnen untersuchten Forschungsbeiträgen zum Thema und führten an einigen Standorten Beobachtung und Interviews durch. Ihre theoretischen Bezugskategorien beziehen die Autorinnen aus der „communities of practice“- Theorie Lave und Wengers (1991; 1998). Besonders die beiden Konzepte „reification“ (Vergegenständlichung) und „meaning-making“ (Sinnzuschreibung) werden unter der Hypothese untersucht, dass sie in einer Outdoor-Umgebung besser von Kindern verwirklicht werden (Aasen et al 2008., 8 ff.). Diese Hypothese konnten sie mit ihrem Untersuchungsdesign bestätigen. Allerdings gibt der Forschungsbericht keine genauere Auskunft, wie die Feldforschung erfolgt ist.

Wenn auch die Methode ihrer Schlussfolgerungen nicht restlos geklärt werden kann, so ist in der Untersuchung dennoch interessant, dass sie eine Verbindung zwischen Outdoor-Umgebung und der Verwirklichung von Prozessen ziehen, die in den Theorien Lave/Wengers die Partizipation beschreiben. Der Bericht lässt viele Fragen offen, dennoch stellt er einen Versuch dar, sozial-konstruktivistische Konzepte in einer konkreten Praxis nachweisen zu

⁸ Originaltitel: „The outdoor-environment as a site for children’s participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens“

⁹ Puppenecken, Bauecken oder Spielautos geben den Rahmen und die Richtung des Spieles vor, sind aber für Varianten offen. Puzzles oder Rollautos sind wiederum so stark strukturiert, dass sie nur wenig Varianten zum Spiel zulassen.

wollen. Diese Bestrebung greife ich auf, wenn ich nun meine eigene Forschungsfrage vorstelle. In Tabelle 2 habe ich alle Aussagen der vorgestellten Forschungsberichte zum Thema Partizipation zusammengefasst.

Was konnte zu (Alltags-)Partizipation bisher erforscht werden?

- Partizipationsfreundliche Strukturen im Kindergartenalltag haben (laut Angabe der Praktizierenden) einen positiven Effekt auf Sozialverhalten, Selbstbewusstsein, kognitive Entwicklung und Allgemeinbildung bei Kindern (Hansen et al 2009; Richter et al 2011).
- Partizipationskompetenz und Autonomiegewährung durch Pädagoginnen beeinflussen sich gegenseitig positiv. Wichtig zum Erlernen von Partizipation sind die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Sturzbecher/Hess 2003b)
- Kinder bilden ihre Strategien im täglichen Handeln in ihrer sozialen Bezugsgruppe selbst (z.T. unabhängig von Vorgabe durch ErzieherInnen). Die Einschätzung durch die ErzieherInnen ist der der Kinder oft fremd (Corsaro 1993; Lash 2008)
- Eine Outdoor-Umgebung fördert und unterstützt Partizipation bei Kindern (u.a. durch Unstrukturiertheit, mehr Gelegenheit zu spontanem Spiel und mehr Möglichkeit für PädagogInnen zu begleiten) (Aasen et al 2008).

Tab. 2 – Übersicht über die Erkenntnisse aus den Forschungsarbeiten

2.2 Die Forschungsfrage als Frage nach der Praxis

Das Wissen, das durch Forschung belegt ist, lässt noch viele Fragen offen. Eine davon ist, was uns eine Praxis über die Partizipation von Kindern verraten kann. Nehme ich Entscheidungsräume als Strukturmerkmale einer (sozialen) Praxis (vgl. Theoriematrix in 1.5), so müssten sich mit ihnen Verhältnisse und Wirkungsweisen zu anderen Kategorien (Grenzen, Möglichkeiten, Handlungen) erkennen lassen. Die Fragen dazu lauten dann:

Erkenne ich, ob eine Praxis Räume für Partizipation aufweist? (Frage nach Entscheidungsräumen) Wie sehen diese aus und sind sie für Kinder im jeweiligen Alter adäquat? (Frage nach Qualität) Welche Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder enthalten sie? (Frage nach Möglichkeiten) Wie werden sie genutzt? (Frage nach Handlungen) Wie sehen die Bemühungen aus, die PädagogInnen unternehmen, um Kinder bei ihren Entscheidungen und Mitentscheidungen zu unterstützen? (Frage nach Begleitung)

Die Frage nach dem Verbleib von Partizipation in einer konkreten Praxis ist die Forschungslücke, die ich mir zu bearbeiten vorgenommen habe. Feststellen möchte ich dies – wie bereits erwähnt – am Strukturmerkmal „Entscheidungsräume“. Die Konzentration auf Entscheidungsräume stellt dabei die bewusste Reduktion des Erhebungsbereichs dar, die notwendig ist, um diesen Bereich überhaupt in einem adäquaten Rahmen bearbeiten zu können. Innerhalb dieses Strukturmerkmals (Entscheidungsräume) soll es gelingen, Wirkungen zwischen den oder innerhalb der untergeordneten Kategorien zu erkennen und aufzuzeigen. Konkret soll dies innerhalb von drei Betrachtungsfenstern stattfinden:

1. Wirkungszusammenhänge zwischen Entscheidungen und den Möglichkeiten, die sie für Kinder eröffnen
2. Das Verhältnis dieser zu der Qualität der Entscheidungsräume
3. Das Verhältnis dieser beiden zu den Handlungen und der Begleitung durch Pädagoginnen

Die Grafik veranschaulicht die drei Betrachtungsfenster auf einfache Weise (Abb. 2).

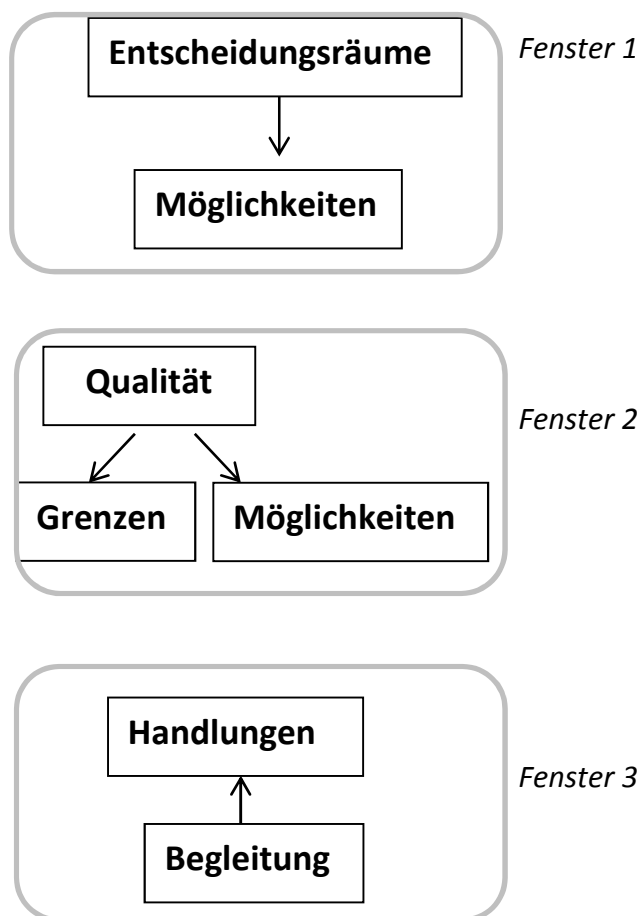


Abb. 2- Drei Betrachtungsfenster bezogen auf Kategorien der Theoriematrix

Dabei verhalten sich die drei Fenster zueinander wie Schichten einer Zwiebel. Mit jedem Fenster kommt eine Dimension der Betrachtung dazu (Abb. 3).

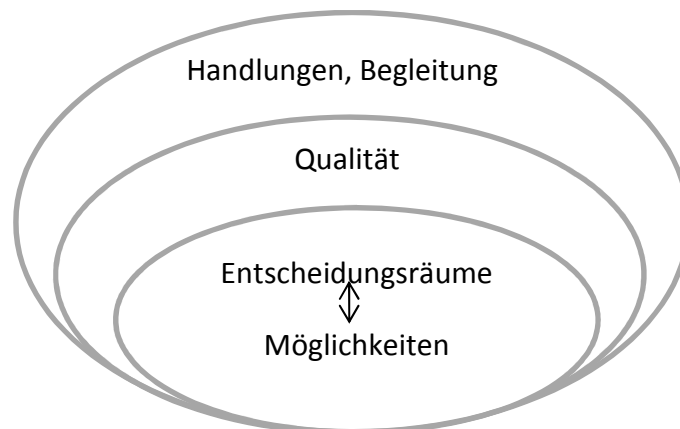


Abb. 3 – Beziehung der Betrachtungsfenster zueinander

Daraus ergibt sich eine dreiteilige Forschungsfrage:

Welche Entscheidungsräume haben Kindergartenkinder in der konkreten Praxis am Beobachtungsstandort und welche Möglichkeiten enthalten sie für Lernen und Entwicklung?

Inwiefern verhält sich dazu die Qualität dieser Entscheidungsräume?

Wie verhalten sich dazu die Handlungen der Kinder und die Begleitung durch die Pädagoginnen?

2.3 Drei Alltagsfelder als Beobachtungsbereiche

Da das gesamte Spektrum der Praxis einen zu großen Beobachtungsbereich darstellt, habe ich mich auf drei Alltagsfelder beschränkt, die jedes für sich einen eigenen Anspruch an das Thema Entscheidungsräume stellen. Diese sind *das Abhalten der Jause, kreative Aktivitäten* und *Aushandlungsprozesse*. Die Auswahl der Bereiche erfolgte zum einen, um meine Beobachtung angesichts der Vielschichtigkeit von Entscheidungsräumen in einer Praxis fokussiert halten zu können, aber auch, um unterschiedlichen Ansprüchen an Entscheidungsräume nachzugehen. In diesem Kapitel beschreibe ich jedes der drei Alltagsfelder bezüglich ihrer (unterschiedlichen) Voraussetzungen hinsichtlich Entscheidungsräume.

2.3.1 Ansprüche für die Raumgebung¹⁰ bei der Vormittagsjause im Widerstreit

Diese Alltagstätigkeit findet in jeder Kindergartengruppe statt und verlangt nach Strukturen, die eine sinnvolle Orientierung stiften und ein gutes Miteinander ermöglichen. Bei der Jause müssen klare Regeln gelten, um der Sorgepflicht nachzukommen und einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten (Großmann 2003, 196). Gerade deshalb stellt die Jause einen Schlüssel dazu dar, wie es um die Alltagspartizipation in einer Institution steht: Es ergibt sich bei der Jause die Möglichkeit zu fragen, wie weit Entscheidungsräume reichen und reichen können. Können in einem Bereich, der aus Fürsorge- und organisatorischen Gründen viel Steuerung von außen zu verlangen scheint, Entscheidungsräume für Kinder eingerichtet werden?

Hinzu kommt die Besonderheit, dass bei Entscheidungen über die Jause, Kinder über etwas entscheiden, das in direktem Bezug zu ihnen steht (Essensaufnahme). Entscheidungen dieser Art liegen Kindern näher als gruppenrelevante oder organisatorische Entscheidungen, wie sie oft in formalen Formen von Partizipation getroffen werden sollen. Diese Voraussetzung spricht dafür, genauer hinzusehen, wie weit man die Kinder über ihre Nahrungsaufnahme entscheiden lässt. Die Ansprüche, die die Jausensituation hinsichtlich der Gewährung von Entscheidungsräumen für Kinder mitbringt, liegen im Widerspruch. Die Sorge für das Wohl des Kindes (Es soll beizeiten seine Mahlzeiten einnehmen und genügend Flüssigkeit zu sich nehmen), die Verantwortung für das Wohl der Gruppe (Alle sollen sich während der Jausensituation wohl fühlen, dazu muss ein gewisses Maß an Ordnung herrschen), die Verantwortung über die Sachen und die Umgebung sowie organisatorische Zwänge (Die nächste Gruppe möchte den Essensraum verwenden) begrenzen die individuellen Entscheidungsräume von Kindern. Die pädagogischen Ziele, Kindern ein Maß an Selbstverfügung über ihre Nahrungszunahme zuzugestehen oder diese als Entwicklungsaufgabe zu betrachten, die Hinführung zur Eigenverantwortung über die eigene Jause sowie das Vorhaben, Wünsche von Kindern zu berücksichtigen, sprechen für die Öffnung von Räumen für kindliche Entscheidungen. Zwischen diesen unterschiedlichen Ansprüchen entwickelt sich eine Praxis, die Entscheidungsräume beinhaltet. Diese gilt es zu untersuchen. Bezogen auf die Forschungsfrage ist hier hinzuzufügen:

¹⁰ „Räume“ und „Raumgebung“ bezieht sich immer auf Entscheidungsräume.

Wie sehen die Entscheidungsräume (und die darin enthaltenen Möglichkeiten) in einem Alltagsbereich aus, *der viele Einschränkungen mit sich bringt, und gleichzeitig Entscheidungen für Kinder bereithält, die sie direkt betreffen?*

2.3.2 Entscheidungsräume in kreativen Aktivitäten und ihre Verankerung in der Gemeinschaftspraxis

Will man kreative Kompetenzen bei Kindern fördern, muss man ihnen Entscheidungsräume zugestehen. Ohne echte Teilhabe an Entscheidungsprozessen kann man Handlungen der Kinder nicht als deren Kreativität auslegen. Dennoch werden in Kindergärten Kinder in der Art und Weise ihrer kreativen Tätigkeit, des Zeitrahmens und des Endproduktes stark beeinflusst oder eingeschränkt. Dieser Bereich bietet sich als zweites Alltagsfeld deswegen an, da hier vornehmlich die Einschränkungen und Limitierungen von Entscheidungsräumen Fragen aufwerfen: Wann ist Kreativität gleichzusetzen mit viel Entscheidungsraum? Warum findet man diesen in der Praxis so selten wieder? Wo macht es Sinn, Entscheidungsräume aus Gründen der Schaffung von Möglichkeiten für Entwicklung bewusst zu beschränken? Dieser Alltagsbereich eignet sich dazu, das Verhältnis und die Funktion von Grenzen zu klären.

Dazu kommt ein weiterer Aspekt: Jede Gemeinschaft besitzt ihre eigenen Rituale und Formen gelebter Kreativität. Kinder, die sukzessive in diese Gemeinschaft eintreten, üben sich darin ein. Diese impliziten Strukturen der Gemeinschaftspraxis haben durch ihre definitorische Macht ihre eigene Weise, Entscheidungsräume für Kinder zu gewähren und zu limitieren, da sie normgebend wirken. Nur über das, was Kinder als Kreativität erfahren, verfügen sie in ihrem eigenen Handeln und Schaffen. Diesen Aspekt in einer konkreten Praxis als Aspekt der Raumgebung zu diskutieren, bietet sich ebenfalls in diesem Alltagsbereich an. Bezogen auf die Forschungsfragen lauten diese Ansprüche:

Welche Entscheidungsräume und Möglichkeiten lassen sich in einem Alltagsfeld finden, *das eine große Öffnung für kindliche Entscheidungen fordert (aber nicht immer darstellt) und das sehr eng mit der erlebten Gemeinschaftspraxis verbunden ist?*

2.3.3 Entscheidungsräume bei Aushandlungsprozessen und ihre Begleitung

Diesen Bereich habe ich gewählt, weil er einen Kernbereich partizipativen Handelns darstellt. Das Aushandeln drückt eine demokratische Grundhandlung in Gruppenorganisationen aus.

Aushandeln wird von Sturzbecher und Hess als Grundtätigkeit von Kooperation aufgefasst und beinhaltet die Überwindung von Gegensätzen zwischen eigenen Interessen und denen potentieller Partner (Sturzbecher/Hess 2003a, 53). „Partizipation hat [...] mit freiwilligem Zusammenwirken, mit gemeinsamem Formulieren und Realisieren von Zielen und mit dem dabei notwendigen Aushandeln von Interessensgegensätzen zu tun.“ (Sturzbecher/Waltz 2003, 22) Die Forderung, Aushandlungsprozesse unter Kindern von Anfang an zuzulassen und zu fördern, damit sie entsprechende Kompetenzen ausbilden, ist in der Literatur häufig vertreten (vgl. Stange 2007, 3 ff.; Parschau/Völkel 2003). Damit wird eine Aufforderung zur Raumgebung für solche Prozesse angesprochen.

Ebenso wichtig wie die Raumgebung ist auch eine professionellen Begleitung, die den Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt (vgl. Woll 2008; Knauer 2007, 46). Beide Komponenten braucht es, um Aushandlungsprozesse bei Kindern zu fördern. Der Alltagsbereich eignet sich aber nicht nur deshalb als Untersuchungsgegenstand, weil er ein Kernthema von Partizipation darstellt, sondern auch, weil hier eine bestehende sozial-kommunikative Praxis (bestehend aus Raumgebung, Vorbild und Begleitung) untersucht werden kann, in der kindliche Aushandlungsprozesse stattfinden. Vor allem die Kategorie „Begleitung“ kann hier spannende Ergebnisse liefern, da sich darin ein In-Beziehung-Setzen zu den Aushandlungsprozessen der Kinder spiegelt. Je nachdem, wie sich die Pädagogin/der Pädagoge zu den kindlichen Aushandlungsprozessen in Beziehung setzt, reflektiert dies auf die Entscheidungsräume, die Kindern zur Verfügung stehen.

Der Alltagsbereich Aushandlungsprozesse nimmt als Objekt der Beobachtung eine besondere Position zu den anderen beiden Bereichen ein. Aushandlungsprozesse finden überall und in allen Bereichen statt, was die Eingrenzung für die Beobachtung erschwert. Hinzu kommt, dass sie tief in den sozialen Kommunikationsformen eines Standorts verwurzelt sind und ein komplexes Untersuchungsfeld darstellen. Mit Lave und Wenger gesprochen, stellen sie eines jener Elemente der Gemeinschaftspraxis dar, das im Sinne des informellen, unbewussten Lernens von Kindern erfahren und eingeübt wird. Hinzu kommt, dass Aushandlungsprozesse durch das gemeinschaftliche Tun eine Bewertung erfahren. Diese Bewertung drückt sich unter anderem in der zur Verfügung gestellten Zeit und der Haltung (z.B. Geduld) im Alltag aus. Darin spiegelt sich der Stellenwert, der Aushandlungsprozessen (und der Art, sie zu führen) von der praktizierenden Gemeinde zugesprochen wird, sowie der Anforderungsgrad, den sie in den Augen der praktizierenden

Gemeinde darstellen. Diese in den sozialen Umgangsformen inhärenten Informationen über die Bewertung von Aushandlungsprozessen wirken sich auch auf die Entscheidungsräume für Kinder aus, solche zu führen. Infolge dieser besonderen Ansprüche an Entscheidungsräume bei Aushandlungsprozessen stellt sich die Forschungsfrage folgendermaßen:

Welche Entscheidungsräume und Möglichkeiten lassen sich in einem Alltagsfeld finden, das eine *Kernkompetenz von Partizipation repräsentiert* und gleichzeitig vielfach *über die Umgangsformen der Gemeinschaftspraxis transportiert* wird?

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass die Frage nach Entscheidungsräumen in einer Praxis keinesfalls eindeutig ist. Sie muss je nach Bezugsfeld immer neu gestellt werden, da jedes Bezugsfeld andere Bedingungen für Entscheidungsräume mit sich bringt. Da in keinem Bezugsfeld die gleichen Bedingungen herrschen, ist selbst an einem Forschungssetting der Vergleich schwer. Es muss also jedes Bezugsfeld für sich methodisch erhoben und ausgewertet werden. Überlegungen zur Durchführbarkeit einer solchen Erhebung und Auswertung erfolgen nun in Kapitel 3.

Kapitel 3: Erhebungsmethoden, Einstieg ins Feld und Auswertung

Mit dem Vorhaben „auf Praxis zu schauen“ und der Orientierung an den Forschungsarbeiten Lave/Wengers und Corsaros stand früh fest, dass ich mit Beobachtungsverfahren arbeiten werde. Teil der methodischen Überlegungen war es, meine Ambitionen auf die Machbarkeit hin zu prüfen und gegebenenfalls Einschränkungen zu machen und Verfahren zu generieren, die eine Durchführbarkeit ermöglichen.

Die erste Entscheidung in diese Richtung war der Entschluss, meine Beobachtungen im Rahmen einer Fallstudie durchzuführen: Bei jeder Form von vergleichenden Untersuchungsdesigns wären die zu beachtenden Variablen so vielfältig, dass sie kaum eine ernst zu nehmende wissenschaftliche Vergleichsbasis dargestellt hätten. Dazu wäre eine strenge Reduktion der zu erhebenden Daten und Kategorien notwendig gewesen, die ich aber nicht vollziehen wollte, da mir das Gesamtphänomen und die Bezogenheit der einzelnen Kategorien aufeinander zu begreifen wichtiger war, als einen Beweis durch einen Vergleich zu liefern. Dieses explorative Interesse, das sich nach den ersten Beobachtungen immer klarer zeigte, führte mich zum Entschluss, eine Fallstudie zu machen (3.1). Im nächsten Schritt musste ich mein Beobachtungsverfahren konstruieren. Schnell zeigten mir erste Versuche im Feld, dass es zu den Beobachtungen notwendig war, supplementäre Daten durch Befragungen in Erfahrung zu bringen. Damit ergaben sich für mich neben Dokumentationen und Datensammlungen von untergeordneter Relevanz (Homepage, Infozettel) Beobachtung und Interviews als Hauptdatenerhebungsinstrumente (3.2). Es folgten meine Vorbereitung, der Einstieg ins Forschungsfeld und die Phase der Datenerhebung (3.3). Zuletzt galt es, eine Form der Bearbeitung für die erhobenen Daten zu finden. Diese generierte ich in Anlehnung an die Analysemethode der „Grounded Theory“ von Anselm Strauss (3.4). Dieses Kapitel soll jeden Schritt meiner methodischen Überlegungen kurz begründen und darstellen.

3.1 Die Fallstudie als explorativer Untersuchungsrahmen

Die Entscheidung für eine Fallstudie empfiehlt sich, wenn man (zeitgenössische) Phänomene aufklären und in ihrer realen Umgebung untersuchen möchte. Bei der Fallstudie geht es um das Aufdecken kontextueller Bedingungen für ein Phänomen (Yin 2003, 13). Das Phänomen meiner Studie ist Partizipation in ihrem Strukturmerkmal, den Entscheidungsräumen. Es bestehen gewisse Vorannahmen zur diesem Phänomen (sensibilisierendes Konzept), die ich

anhand des besonderen Falles zu bestätigen bzw. zu erweitern suche. Erkundung (exploration) ist laut Yin das Hauptanliegen einer Fallstudie, daher braucht sie ein flexibles Untersuchungsdesign, das während dem Verlauf der Studie angepasst und abgeändert werden kann. Fallstudien beruhen häufig auf der Verwendung von multiplen Datenbezugsquellen (ebd., 23), die durch Triangulation als Beweismaterial zusammenfließen können (ebd., 13f.). Worin diese Triangulation im konkreten Fall bestand, erläutere ich im Teil 3.4 *Methoden der Datenanalyse*.

Auswahl des Untersuchungsstandorts

Wie bereits erwähnt, führte ich zum Testen und Präzisieren meiner Beobachtungen einige Pilot-Beobachtungen an Standorten durch, zu denen ich durch Vermittlung über Drittpersonen Zutritt hatte. Dabei probierte ich verschiedene Altersgruppen von Kindern als Beobachtungsklientel aus (Krabbelstube, Kindergarten). Schlussendlich ergab sich eine Entscheidung für den Kindergarten (bzw. das Kindergartenalter) für die Untersuchung. Einer dieser Standorte war der Waldkindergarten, der letztendlich der Standort meiner Fallstudie geworden ist. Während meiner anfänglich noch reichlich unsystematischen Beobachtungen entdeckte ich, dass an diesem Ort die Voraussetzungen bezüglich Partizipation und Entscheidungsräumen besondere waren. Die Beobachtungen warfen Fragen auf, die sofort mein Interesse weckten. Es entstand der Wunsch, näher hinzusehen. Damit fielen zwei Entscheidungen: die Entscheidung zur Fallstudie und die Entscheidung zur Forschung an einem best-practice-Beispiel. Erstens wollte ich, anstatt beispielsweise eine Vergleichsstudie zu betreiben, an diesem Ort die Fragestellung erkunden, was sich als sehr komplex erwies. Zweitens entschied ich, an einem sogenannten „best-practice“-Beispiel das Phänomen zu untersuchen, weil ich dadurch erhoffte, mehr von dem Phänomen zu sehen und so mehr Datenmaterial dazu zu erhalten.

Der Kindergarten als adäquate Population für die Untersuchung

Hier möchte ich kurz die Entscheidung begründen, warum ich den Kindergarten als am besten geeignete Population für meine Forschungsfrage betrachtet habe. Es musste ein institutioneller Rahmen sein, da man dort von einer geplanten und zielgerichteten (also reflektierten und bewussten) pädagogischen Arbeit ausgehen kann. In der Krabbelstube sind die Kinder entwicklungsbedingt noch so weit mit sich selbst beschäftigt, dass partizipative Handlungen mit anderen zu wenig sichtbar werden. Im Schulalter ist durch Didaktik und

Unterricht das Geschehen, in das Partizipation eingebettet ist, bereits sehr komplex. Das Agieren der PädagogInnen ist auf andere Ziele gerichtet als im Kindergarten, Phänomene zur Partizipation treten weniger offen zu Tage. Im Kindergarten aber finde ich einen geeigneten Kontext für das, was ich beobachten möchte. Dieser äußert sich im

- Vorhandensein entsprechender sprachlicher Kompetenzen bei den Kindern,
- altersentsprechenden Interesse an sozialer Interaktion und sozialem Spiel,
- zur Verfügung stehenden Raum für freies Spiel und Aushandlungen sowie
- direkten Bezug von Lernprozessen der Kinder und ihren Tätigkeiten.¹¹

Abgesehen von den am Standort gefundenen interessanten Strukturen hinsichtlich Partizipation erwies sich der Waldkindergarten noch aus einem anderen Argument als adäquater Untersuchungsstandort: Einige Forschungsberichte (O'Brien 2009; Aasen et al 2006) belegen, dass Outdoor-Umgebungen im Allgemeinen, besonders Waldumgebungen, Vorzüge hinsichtlich der sozialen Entwicklung für Kinder (auch bezüglich Partizipation) aufweisen. Eine dieser positiven Auswirkungen ist die Herausforderung der Phantasie (,imagination'), die laut O'Brien in der Waldumgebung eher benutzt wird als in einer Innenraumumgebung. Dies beschreibt O'Brien an einem Buben im Alter von 4,5 Jahren, den sie sowohl in der Waldumgebung, als auch in einer Innenraumumgebung beobachtet hat: „[I]n time at Forest School he started to use his imagination much more: on one occasion he cooked, what he called, a ,wolf pie'.“ (O'Brien 2009, 52)

Waldkindergärten

Wald- und Naturkindergärten gibt in Dänemark es seit 1954. In Deutschland wurde der erste Waldkindergarten 1994 gegründet, in Österreich im Jahre 2000. Sie variieren darin, wie oft und fix Gebäude oder reduzierte Unterkünfte (Bauwagen/Zelt) genutzt werden und ob „traditionelle“ oder „alternative“ pädagogische Konzepte am Standort gelebt werden. Der Grundgedanke ist, dass die Natur eine harmonisierende, stimulierende und natürlich-strukturierende Wirkung sowie einen gesundheitsfördernden Effekt auf die Entwicklung von Kindern hat. Das Prinzip des Waldkindergartens beinhaltet eine positive Einstellung zu

¹¹ Bianca Parschau und Petra Völkel nennen weiters die „hohe Aufnahmefähigkeit“ und die „von Leistungsdruck befreite Umgebung“ als Eignungsvoraussetzungen (Parschau/Völkel 2003, 110). Sturzbecher und Hess argumentieren, dass im Kindergarten „viel Zeit für selbstorganisierte Aktivitäten“ und „viele andere Kinder“ vorhanden seien. Auch sei der Motivationsfaktor für Aushandlungsprozesse ein höherer als in Familien, wo durch die Altersunterschiede eine andere Ausgangslage vorhanden ist (Sturzbecher/Hess 2003b, 248).

selbstinitiiertem Lernen und dem Treffen von eigenen Entscheidungen. Die Betreuung findet ganzjährig in der Natur statt, wo verschiedene Plätze aufgesucht werden. Der Wald und die Natur bieten dabei das pädagogische Material und das Bewegungsmaterial (vgl. Rea/Waite 2009, 3; Textauszug Homepage, 168-178).

Wenn, so wie behauptet, eine Waldumgebung bezüglich Partizipation und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder bessere Voraussetzungen bereithält als eine Innenraumumgebung, so ist interessant zu fragen, worin diese bestehen. Bezogen auf die Forschungsfrage heißt das: Sind die Entscheidungsräume, die Kinder in einer Waldumgebung zur Verfügung haben, andere als die in einer Innenraumumgebung? Verlangt die Waldumgebung nach anderen Strukturen und Begleitmaßnahmen von Seiten der PädagogInnen? Ermöglicht sie Kindern Entscheidungen und Handlungen, die sie in einer Innenraumumgebung nicht haben?

3.2 Datenerhebung

Die Entwicklung des Datenerhebungsinstruments war ein Prozess von Versuch und Irrtum, der sich parallel zur Eingrenzung der Forschungsfrage und über den Ausschluss von unzureichenden Verfahren entwickelte.¹² Dass Beobachtung eine Hauptquelle meiner Datenerhebung sein würde, stand früh fest. Aber wie sah das Beobachtungsinstrument im Detail aus? Was sollte wie beobachtet werden? Wie lange? Wie oft? Worauf fokussiert? Wie sollten die Beobachtungen dokumentiert werden? Eines stand bei der Entscheidung zur Beobachtung – im Gegensatz zu Datenerhebungsverfahren wie Videoaufnahmen, Tonaufnahmen oder Fragebögen - fest: Das Werkzeug, das für die zu erhebenden Daten sensibel gemacht und präzise eingestellt werden musste, war ich. Daher betraf einen Großteil der Vorbereitungsarbeit die Schulung meiner Beobachtungsfähigkeit auf die zu erfahrenden Kategorien hin. Das Was und Woran der Beobachtung mussten geklärt werden.

Unstrukturierte Beobachtungen mit Stichwortnotizen, Beobachtungsprotokoll und Reflexionen im Forschertagebuch

Als adäquate Vorgehensweise empfahlen sich unstrukturierte (offene) Beobachtungen mit Stichwortnotizen, die ich nach der Beobachtungszeit zu Beobachtungsprotokollen umformulierte. Aus den Beobachtungen bezog ich in erster Linie qualitatives Datenmaterial

¹² Eines davon war die Beobachtung mit vorstrukturiertem Protokoll. Dieses empfand ich allerdings bei den Pilot-Beobachtungen einschränkend und ablenkend. Es bestand darin keine Möglichkeit Elemente hinzuzunehmen, die sich erst aus der Beobachtung ergaben.

(situative Darstellungen), aber auch einige quantitative Daten (Daten darüber, wie oft, wie lange und wie viele Kinder gewisse Handlungen durchführten). Die Offenheit in der Beobachtung bot die Möglichkeit, auch Kategorien, die noch nicht vorab bestanden, aus dem Datenmaterial zu entwickeln (z.B. die Kategorie Qualität oder die Kategorie Begleitung). Es war wichtig, dass die Verfassung der Beobachtungsprotokolle noch am selben Tag erfolgte, da dann die Erinnerung an das Beobachtete noch frisch war. Die Protokolle enthielten die Wiedergabe des Beobachteten, spontan notierte Kommentare und solche, die sich während dem Verfassen des Protokolls ergaben (in kursivem Druck).

Ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit war die Reflexion meiner Versuche, meiner Zielvorstellungen, meiner Voreingenommenheit und meiner Rolle als Beobachterin in einem Forschertagebuch (vgl. Steudel 2008, 179). In diesem begleitete ich auch den Prozess zur Präzisierung meines Fokus, der vielfach in der Suche nach geeigneten Ausdrücken für das Beobachtete bestand.

„The value of a research journal is that it enables a researcher to become more self-aware not only of his or her biases and assumptions but also of the reason for making certain decisions and to obtain insight into his or her own behavior.” (Corbin/Strauss 2015, 37)

Halb-strukturierte Interviews

Schon vor Beginn der Beobachtungen befand ich, dass zur Quelle der Beobachtung (faktisch) eine interpretative Quelle, die nicht meine eigene Sichtweise war, hinzugezogen werden müsste, um das Beobachtete im gültigen Deutungsrahmen des Standortes zu begreifen. Diese Quelle waren für mich die Interviews mit den Pädagoginnen und der Standortleiterin, die auch als ideelle Gründerin des Standortes gilt. Diese Daten ergänzten die Beobachtungsdaten in Form einer Deutung und Interpretation. Sie stellten für mich auch einen Zugang zu Daten dar, der mir nicht durch Beobachtung zugänglich war (zum Beispiel Gegebenheiten während einer anderen Jahreszeit). Im Wechselspiel von Beobachtung und den interpretativen Erläuterungen durch Praktizierende erschloss sich für mich immer mehr der sozial-praktische Kontext von Entscheidungsräumen.

Die Interviews wurden nicht nach einer bestimmten Methode ausgewertet. Die Interviewfragen orientierten sich als Leitfragen an den Daten aus den Beobachtungen und

den theoretischen Vorannahmen.¹³ Da die Pädagoginnen keine Tonaufnahme der Interviews wünschten, führte ich diese mit Stichwortnotizen und anschließender Verfassung eines Interviewprotokolls. Das Interview mit der Leiterin ist ein wörtliches Transkript eines auf Tonband aufgenommenen Interviews. Ich versuchte die Fragen für die Leitfäden als kurzfristige, interessierte Reaktion auf aktuelle Beobachtungen zu formulieren. Dabei fanden Themen Eingang in die Interviews, die spontan auftauchten und etwas weiter vom Forschungsthema entfernt lagen, wie zum Beispiel das Eingehen auf sensible Entwicklungsphasen bei Kindern, die Wahl des Tagesaufenthaltortes nach dem, was die Natur „gerade hergibt“, die persönliche Herausforderung, Kinder bei Konflikten zu begleiten oder die Art, wie die Pädagoginnen nach Beendigung ihrer Arbeit Reflexionen betreiben. So ergab sich für mich durch die Interviews ein Gesamtbild, das mir half, Einschätzungen im Sinne der dort betriebenen Pädagogik gezielt treffen zu können und Phänomene innerhalb des dort gültigen Interpretationsrahmens einzuschätzen. Die Interviews erfüllten zusammengefasst drei Aufgaben: Sie lieferten Interpretationen und Auslegungen des Beobachteten innerhalb der dort gültigen Sinnggebung, sie gaben Auskunft über Informationen, die mir durch Beobachtung (zu diesen Zeiten oder allgemein) nicht zugänglich waren und sie halfen mir ein Gesamtverständnis für die dort stattfindende Arbeit zu entwickeln.

3.3 Vorbereitung und Einstieg ins Forschungsfeld, Durchführung der Datenerhebung

In diesem Teil möchte ich in Kürze und zur besseren Nachvollziehbarkeit narrativ wiedergeben, wie sich die Vorbereitung, der Einstieg ins Forschungsfeld und die Durchführung der Datenerhebung zugetragen haben. Dabei möchte ich auch den Standort (ethnographische Daten, Population) kurz vorstellen.

Vor der ersten Beobachtung holte ich durch Besuch eines Informationsabends Erkundigungen über den Standort ein. Ich kontaktierte daraufhin die Leiterin und Obfrau des Trägervereins, um einen Hospitationstermin auszumachen. Dieser wurde mir gewährt und ich wurde per Email auf ein paar Verhaltensregeln aufmerksam gemacht, um durch meine Anwesenheit nicht den Betrieb zu stören. Die erste Hospitation bot mir Gelegenheit zur Orientierung. Ich hatte auch die Möglichkeit, die praktizierenden Pädagoginnen persönlich

¹³ Spontane Gespräche und Erläuterungen, die während den Beobachtungsphasen erfolgten, fügte ich teilweise in die Beobachtungsprotokolle, teilweise in die Interviewprotokolle ein.

kennenzulernen und bei der Arbeit zu beobachten. Die Informationen auf der Homepage vertieften das Verständnis für die örtlichen Gegebenheiten. Schließlich gestaltete ich ein mehrseitiges Ansuchen für mein Forschungsprojekt, das ich an den Standort schickte. Nach der positiven Entscheidung korrespondierten wir bezüglich eines geeigneten Termins und setzten die Eltern per Elternbrief in Kenntnis.

Zwei Wochen lang führte ich fast täglich am Vormittag Beobachtungen am Standort durch. Mit jedem Tag lernte ich die Namen und Charaktere der Kinder besser kennen. Nach und nach entwickelte ich ein Gespür für die dort herrschenden Umgangsformen. Den stimmigen Abschluss meiner teilnehmenden Beobachtungen bildete das Sommerfest, für das die Kinder ein Theaterstück einstudiert hatten.

Rolle der teilnehmenden Beobachterin

Mein Rollenverständnis als teilnehmende Beobachterin vertiefte ich nach den ersten Beobachtungen und durch die Auseinandersetzung mit Beobachtungsverfahren und der Forscherrolle, wie sie Corsaro (1993) beschreibt. Merkmale meiner Rolle als teilnehmende Beobachterin waren:

- ein reaktives Verhalten gegenüber Kinderkontakten
- periphere Aufenthaltsorte (am Rande des Gruppegeschehens) suchen
- eine freundliche, interessierte Haltung
- verbale Zurückhaltung

Reaktives Verhalten meint, dass ich den Kontakt mit Kindern nicht initiiert habe, sondern auf deren Handlungen, wenn sie an mich gerichtet waren, reagiert habe. Die verbale Zurückhaltung ging einher mit der Übernahme der dort üblichen Kommunikationsmuster. Eines davon war, erst interessiert herausfinden zu wollen, was ein Kind mit einer Aktion oder Aussage meint, bevor man eine Reaktion einleitet. Die Rolle fiel mir anfangs schwer, da ich den Impuls verspürte, verbale Inputs liefern zu müsse, aber die Kinder akzeptierten mich schnell und so gelang es bald zu beobachten, ohne dabei den natürlichen Tagesablauf zu stören.

Vorstellen des Standorts

Die Kindertageseinrichtung besteht seit fünf Jahren aufgrund einer Elterninitiative. Es handelt sich um eine elternfinanzierte Waldkindergruppe, die einem Waldkindergarten

entspricht, aber eine andere Rechtsform darstellt. Die Einrichtung finanziert sich ausschließlich aus Elternbeiträgen und Spenden und kommt ohne öffentliche Fördergelder aus. Auf der Datengrundlage von Homepage¹⁴ und Informationsabend besteht das pädagogische Konzept des Standorts aus folgenden Schwerpunkten:

- Wald- und Naturerfahrung
- (dem) individueller(n) Entwicklungsplan des Kindes (gerecht werden)
- vorbereitete Umgebung
- vertrauensvolle Zurücknahme des Erwachsenen
- wertschätzender Umgang, Gefühl des Angenommen-Seins
- Ausleben von Frustration durch begleitetes Weinen (als Hilfestellung zum Zurückfinden des inneren Gleichgewichts)
- begleitende Elternarbeit

Es werden derzeit 22 Kinder in der Altersspanne von drei Jahren bis Schuleintritt (6 Jahre) von drei Pädagoginnen betreut. Die Betreuungszeiten sind von 8:30 Uhr bis 13:30 Uhr. Kinder bis 3,5 Jahre gehen vier Tage die Woche in den Wald, ab 3,5 Jahren gehen Kinder drei Tage die Woche. Derzeit gibt es einmal in der Woche ein Nachmittagsangebot, das Kinder ab dem fünften Lebensjahr besuchen dürfen. An diesen Tagen endet die Betreuungszeit um 15 Uhr. Die Aufenthaltsbereiche erstrecken sich über mehrere zur Verfügung stehende Plätze, die unterschiedlich ausgestattet sind. An verschiedenen Orten verteilt gibt es einen Platz mit Kochgeschirr und einer Anrichte („Gatschküche“), einen Platz mit klangproduzierenden Elementen aufgehängt („Klangraum“), einen mit Kreis aus Bäumen („Kraftplatz“) und einen mit einem Sitzkreis aus Baumstümpfen („Jausenplatz“). Es gibt Grab- und Rechenwerkzeug sowie verschiedene Geräte für Bewegungsaufgaben. Manchmal werden neue Plätze oder weiter entfernte Plätze aufgesucht. Die Entscheidung, welcher Teil der Gruppe sich an welchem Platz aufhält, wird in der Früh von den Pädagoginnen getroffen und abgesprochen. Die Aufenthaltsorte können im Laufe des Vormittags verändert werden. Vom Platz, wo die Kinder von ihren Eltern hingbracht und wieder abgeholt werden, zu den jeweiligen Aufenthaltsplätzen werden Wege zurückgelegt, die Stationen für den Morgenkreis oder Sammelplätze enthalten. Die Kinder sind dem Wetter entsprechend angezogen, meist in

¹⁴ Aufgrund der Anonymität wird keine Webquelle angegeben. Ein Auszug der relevanten Textpassagen von der Homepage befindet sich in der Datensammlung (Beobachtungsprotokolle, Interviews, Homepagetext), die bei der Autorin gebunden aufliegen.

wasserabweisender Ganzkörperkleidung („Gatschgewand“) und haben in ihren Rucksäcken eine Ersatzkleidung sowie ihre Jause mit.

Die Einbindung der Eltern erfolgt durch regelmäßige Gespräche und beginnt im Idealfall schon vor Kindergarteneintritt durch Besuch einer Waldspielgruppe für Kinder unter drei Jahren. Die Institution wendet sich vor allem an Eltern, die an einem „alternativen Ansatz“ in der Pädagogik interessiert sind.

3.4 Methoden der Datenanalyse

So komplex es sich gestaltet hat, das passende Erhebungsinstrument zu entwickeln, so herausfordernd war es, ein geeignetes Auswertungsverfahren zu kreieren. Dabei half mir als Leitidee die Datenanalyse, wie sie in der Grounded Theory von Corbin und Strauss (2015) vorgeschlagen wird. Der Grounded Theory-Ansatz ist ein Sammelbegriff für vorwiegend qualitative Datenanalyse und verfolgt einen konstruktivistischen, holistischen Ansatz (Corbin/Strauss 2015, 20). Ausschlaggebend ist, dass die Theorie nicht vor der Erhebung besteht, sondern aus dieser entspringt (ebd., 11). Ob und zu welchem Grad es sich bei meiner Datenanalyse um die Anwendung von Grounded Theory handelt, kläre ich in diesem Abschnitt. Die Tabelle (Tab. 3) gibt die Phasen der Auswertung – von denen ein Teil schon während der Erhebungsphase stattgefunden hat – wieder.

	Datenquelle		
	Beobachtung	Interviews	Datentriangulation
Erhebungsphase	Beobachtung	Interviews	gegenseitige Einflussnahme von Beobachtungen und Interview(fragen)
Datenverarbeitungsphase	Protokolle; Codierung; Ordnung nach Clustern	Protokolle/Transkripte; Codierung; Ordnung nach Clustern	v.a. als sich ergänzendes Datenmaterial
Auswertungsphase	Interpretation mit Hilfe von Zuordnung: Ordnungsphase 1 auf Ebene der Darstellung; Ordnungsphase 2 auf interpretativer Ebene		Bei Kategorie „Begleitung“ erwiesen sich die Interviews als dominante Datenquelle, die Beobachtungen waren ergänzend, sonst verhielt es sich umgekehrt.

Tab. 3 – Übersicht über Phasen der Auswertung

Die Erhebungsphase trägt einen Anteil an der Auswertung, da sich in dieser Phase bereits erste Erkenntnisse aus den Beobachtungen und Interviews ableiten ließen, die die darauffolgenden Interviews und Beobachtungen beeinflussten. Hier ist schon eine Art von Datentriangulation zur Anwendung gekommen: Erste Auswertungen zu den Beobachtungen (in Form von Zusammenfassen zusammengehörender Elemente, Benennen von Wirkungsketten) flossen bereits in die Erstellung der Interviewfragen oder in die spontanen Fragen mit ein. Auch Sachverhalte, die ich nicht beobachten konnte (z.B. Tätigkeiten im Winter) oder nicht genau beobachten konnte (z.B. wie sich eine Pädagogin einem aufgebrachten Kind zuwendete), konnte ich so in Erfahrung bringen. Gleiches galt für Perspektivenabklärung von Beobachtungen (Was hast du da gesehen?). Ich nahm Aspekte, die in den Interviews auftauchten, als neue Dimension in die Beobachtung hinein (z.B. achtete ich nach der Erklärung deutlicher darauf, wie die Pädagoginnen in Konflikten agierten, welchen Abstand sie zum Kind einnahmen und welche Worte sie benutzten). Die Triangulation bezog sich auch innerhalb einer Erhebungsmethode von früher erhobenen auf später erhobene Daten: Informationen aus frühen Beobachtungen benutzte ich, um meinen Blick in weiterführenden Beobachtungen deutlicher auf gewisse Sachverhalte zu lenken (z.B. die Bereiche für kreative Aktivitäten wurden nach und nach ausgeweitet, anfangs beobachtete ich nur das Gestalteten mit Material). Ebenso verhielt es sich mit den Interviews. In Abbildung 4 ist diese gegenseitige Einflussnahme als Spirale dargestellt.

In einer späteren Auswertungsphase erfolgte Triangulation, indem ich Daten aus der Beobachtung und Daten aus den Interviews abglich bzw. versuchte durch die Interviews eine Bestätigung zu erhalten, ob die Beobachtung eine Ausnahme oder eine Grundkonstante darstellte. Ich gebe ein Beispiel: Bei den ersten Beobachtung zu kreativen Aktivitäten fiel mir auf, dass auf die Kinder kein Druck ausgeübt wurde, etwas fertig zu machen. Das erschien mir ungewöhnlich, daher brachte ich es im Interview zur Sprache. Es stellte sich heraus, dass darin zwar schon eine Grundhaltung bestand (Prozessen wird mehr Beachtung geschenkt als Produkten), die aber nicht immer und grundsätzlich gilt (z.B. wenn von größeren Kindern Verbindlichkeit gegenüber der Fertigstellung eines Produkts eingefordert wird). Die Informationen aus den Interviews konnten durch die Triangulation die Daten aus den Beobachtungen bestätigen, relativieren, in einen Gesamtkontext setzen und mir eine Fremdperspektive bieten. In der letzten Phase der Auswertung zeigte sich, dass es für bestimmte Kategorien jeweils eine dominantere Datenquelle gab und die andere als

ergänzende Datenquelle diene. So waren zum Beispiel bei der Kategorie Begleitung die dominanten Datenquellen die Interviews, weil sie mehr über das Warum der Begleitung verrieten. Die Beobachtungen waren aber wichtige Ergänzungen zu den Interviews, weil sie den Abgleich mit der Wirklichkeit (wie wurde tatsächlich begleitet) darstellten.

Die Datenverarbeitungsphase bezeichnet eine Phase, in der ich die Daten mittels Codieren und Ordnen zu thematischen Clustern (Codes, die unter einem Oberbegriff zusammengefasst werden) zu verarbeitbaren Einheiten verwertet habe. Das Codieren ist ein Prozess, in dem Inhalte, Merkmale und wo möglich auch schon Kategorien aus den zusammengetragenen Daten benannt werden, damit wiederkehrende Muster zu erkennen sind (vgl. Borgatti 2005; Corbin/Strauss 2015, 59ff.) Beispiele für solche Codes waren „Fürsorge“, „Gruppenaufteilung“, „Sensible Phasen“. Dies stellt insofern einen Teil der Auswertung dar, da sich hier schon erste Konzepte und Zusammenhänge abzeichneten. Die Tätigkeit war dennoch eher „handwerklich“ als analytisch.

In der Auswertungsphase erfolgte eine Einordnung und Systematisierung der kodierten Einheiten. Dies geschah in zwei Phasen: Zunächst ordnete ich die Codes (und die Textstellen, die sie belegten) nach einer darstellenden Ordnung. Diese zeichnete sich dadurch aus, dass sie die Darstellungen, wie sie beobachtet oder in Interviews gegeben wurden, ganz ließ und in eine thematische Nähe brachte. So entstanden zunächst innerhalb der drei Alltagsfelder Jause, kreative Tätigkeiten und Aushandlungsprozesse die Bereiche „Räume und Grenzen“, „Handlungen der Kinder“ und „Begleitung“, in denen ich thematisch zusammengehörende Beiträge sammelte. Manche Aussagen und Beobachtungen erhielten auch doppelte Codes, da sie in mehrere Bereiche fielen. Ich gebe zu diesem Prozess ein Beispiel: Im Alltagsfeld Jause sammelte ich im Bereich „Räume und Grenzen“ unter anderem Regeln, die die Kinder beim Abhalten der Jause einhalten mussten, im Bereich Handlungen fügte ich Darstellungen zusammen, wie sie ihre Jause teilten und sich sozial austauschten, und im Bereich Begleitung trug ich Belege dafür zusammen, wie die Pädagoginnen zum Beispiel das Her- und Wegräumen der Jause unterstützten. In der zweiten Ordnungsphase gelang es mir, die Beispiele und Codes nach interpretativen Merkmalen zu ordnen. Ich gebe zwei Beispiele: Die Auswertungskategorie „Entscheidungsräume“ beschäftigt sich mit den vorhandenen Räumen (z.B. Kinder können entscheiden, wann sie ihre Jause essen - ab der Ankunft am Jausenplatz bis zu seinem Verlassen). Der Raum ist abgesteckt durch Grenzen, das sind kommunizierte Strukturen, innerhalb derer sich Kinder orientieren können. Begrenzungen

können auch durch die Umgebung vorhanden sein. Die Setzung von Begrenzungen (z.B. durch Kindergartenarchitektur), aber auch die Auswahl von natürlichen Begrenzungen (Waldumgebung) wirken sich auf die Möglichkeiten für kindliche Entwicklung aus. In die Auswertungskategorie „Begleitung“ fällt alles, was ich an Begleitmaßnahmen und Vorbereitungsmaßnahmen durch Beobachtung und Interviews in Erfahrung bringen konnte. So entstand die Theoriematrix (Kapitel 1.5), die mir die interpretativen Kategorien zur Verfügung stellte, mit welchen ich schließlich, die Darstellungseinheiten durchbrechend, Muster und Zusammenhänge offenlegen konnte. Die Erkenntnisse aus dieser zweiten Ordnungsphase habe ich für die Ergebnisdarstellung in dieser Arbeit in den Kapiteln 4-6 innerhalb von drei Betrachtungsfenstern (vgl. Forschungsfrage) aufgearbeitet. Die Betrachtungsfenster, die den Unterkapiteln zu den Ergebnissen entsprechen, ermöglichen die Darstellung der Dynamik der einzelnen Kategorien zueinander.

Grounded Theory oder nicht?

Wie schon erwähnt, habe ich mich bei der Suche nach einer passenden Analysemethode an der Grounded Theory orientiert. Da diese aber als zentrales Merkmal Theorie aus Datenmaterial generiert, ist an dieser Stelle zu fragen, ob meine Analysemethode tatsächlich den Anspruch einer Grounded Theory erfüllt. Um dieses Frage zu beantworten, muss man sich noch einmal den Analyseprozess unter Hinzunahme der Theoriekonzepte, die ich hinzugezogen habe vergegenwärtigen (Abb. 4).

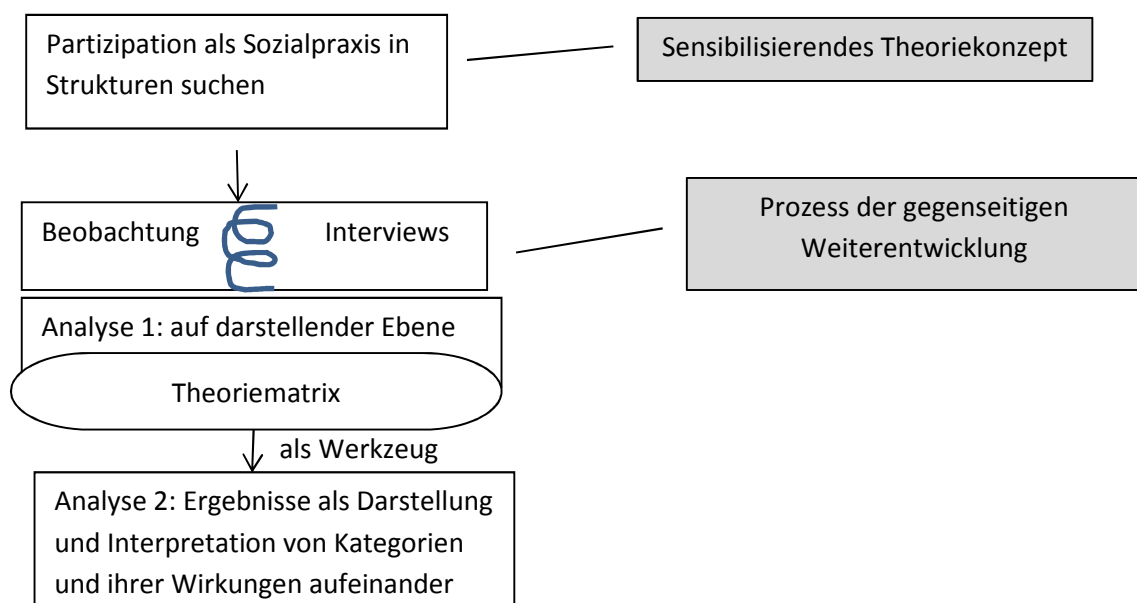


Abb. 4 – Überblick über die Auswertungsphase mit Theoriebezug

Der Datenerhebung vorangestellt war ein sensibilisierendes Theoriekonzept, das sich mit dem Zusammenhang von Praxis und der „Aufgehobenheit“ des Untersuchungsobjekts (Entscheidungsräume) darin auseinander gesetzt hat. Dieses galt es aber nicht zu beweisen oder nachzuweisen, sondern es diente der Formung des forschenden Blickes, der Ausarbeitung des Erhebungsinstruments und es war richtungsweisend für die Analyse (zum Beispiel als Ansatz zur Erstellung der Kategorien). Dass der Datenerhebung ein Theoriekonzept vorangestellt war, spricht zwar dagegen, dass ich im Sinne einer klassischen Grounded Theory gearbeitet habe. Da das Hauptergebnis der Auswertung allerdings in der Generierung der Theoriematrix und ihren Kategorien sowie im Aufzeigen von deren Wechselwirkungen bestand, kann man die Arbeit guten Gewissens in die Tradition der Grounded Theory stellen.

Dieses Kapitel hat sich damit beschäftigt, wie man dem Vorhaben, die Praxis von Entscheidungsräumen auf einer Strukturebene zu begreifen, methodisch gerecht werden kann. Die Ergebnisse dieser Erhebung in ihrer Letztauswertung präsentiere ich in den nun folgenden Kapiteln 4 bis 6.

Kapitel 4: Entscheidungsräume bei der Vormittagsjause

Im Bereich der Jause ergeben sich in den Entscheidungsräumen und durch sinnvolle Begrenzungen Möglichkeiten für Kinder Kompetenzen zu erwerben und sich persönlich und sozial weiterzuentwickeln. Diese sind das Einüben in Verantwortlichkeit, das Aneignen von Selbstständigkeit, Selbstorganisation und feinmotorischen Fähigkeiten, die Erhaltung und Entwicklung eines gesunden Selbstgefühls und soziale Erfahrungen im Rahmen der Jause (4.1). Die Qualität der Räume, die hier beobachtet wurden, zeichnen sich durch die Faktoren Wahlmöglichkeit, Zeit, Herausforderung und Orientierungsmöglichkeit aus (4.2). Zu den Handlungen der Kinder konnte ich als Kategorien für Begleitung aus den Beobachtungen und Interviews Nichtreaktion, Geduld und Zurückhaltung, Unterstützung, Bedürfnisorientierung und Entscheidungshilfe generieren (4.3). Die Rahmenbedingungen zur Jause fasst Tabelle 4 zusammen.

Faktoren	Zeit	Ort	sozialer Austausch	Gesundheit/Hygiene
Grenzen	von 9-12 Uhr	sitzend am festgelegten Jausenort	Lautstärke	gelegentlich: Teil-Stopp
Mögliche Entscheidungen	wann, wie lange, wie oft	neben wem	Tauschen und Schenken	Umgang mit auf den Boden gefallener Jause

Tab. 4 – Tabellarische Darstellung der Rahmenbedingungen bei der Jause

4.1 Möglichkeiten bei der Jause

Durch Räume und Grenzen ergeben sich für Kinder Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, die sich in Kompetenzen darstellen lassen. Diese möchte ich in Beziehung mit den Räumen und Grenzen, die ich beobachtet und erfragt habe, darstellen und mit Beispielen belegen.

4.1.1 Das Einüben in Verantwortlichkeit, Selbstständigkeit, Selbstorganisation und feinmotorische Fähigkeiten beim Her- und Wegräumen der Jause

Die erste Möglichkeit, die sich aufgrund der besonderen Qualität der Entscheidungsräume am Untersuchungsstandort ergibt, ist das Einüben in Verantwortlichkeit, Selbstständigkeit, Selbstorganisation und das Weiterentwickeln von feinmotorischen Fähigkeiten. Nicht die Jause selbst, sondern der Prozess und die Aufgabe des Her- und Wegräumens der Jause, sofern sie als Möglichkeit zur Entwicklung der eben genannten Kompetenzen genutzt werden, bieten dies an. Das inkludiert sowohl das Ein- und Ausräumen des Rucksacks, als auch das Vorbereiten des Jausenplatzes für die Gruppe, wenn eine besondere Jause

(Geburtstagsjause) stattfindet. Wenn Kindern diese Aufgaben und Handgriffe nicht abgenommen werden, sondern eine unterstützende Begleitung erfolgt, ergibt sich hier für sie die Möglichkeit, diese Verantwortlichkeit und die nötigen Kompetenzen dafür einzuüben. Das erfordert auf Seiten der Pädagoginnen Geduld und Zurückhaltung. Nun bringe ich einige Beispiele:

J. (Pädagogin) beschäftigte sich lange mit dem einzugewöhnendem Kind, indem sie ihm bei der Jause Hilfestellung bot: z.B. hielt sie die Jausenbox so hin, dass das Kind den Verschluss aufmachen konnte. Als ein anderes Kind nach ihr verlangte, antwortete sie: „Ich komme später zu dir. Ich möchte jetzt noch die E. ein bisschen länger begleiten.“

Die Zeit, die sie diesem Kind in der Begleitung widmet, sowie die Antwort „Ich möchte jetzt noch die E. ein bisschen länger begleiten.“ zeugen von dem Stellenwert, den diese Arbeit im Alltag der Pädagogin einnimmt. So begreift sie das Hinhalten der Jausenbox nicht als schnelle Maßnahme, damit das Kind endlich sein Essen beginnen kann, sondern als Teil der pädagogischen Aufgabe, die sie dort leistet. Zum Umgang mit der technischen Handhabung der Jausenutensilien befragt, antwortet eine Pädagogin:

„Ich möchte eigentlich schon, dass die Kinder ihre Sachen selbst wegräumen, aber wenn es einmal schnell gehen muss oder wenn es heiß her geht, dann kommt es auch mal vor, dass ich für sie etwas einpacke. Das hat mich heute zum Beispiel voll gefreut, dass die M. ihre Sachen von alleine eingepackt hat. [...] Bei den kleinen erkennt man bald Fortschritte in der Feinmotorik und in der Selbstständigkeit. Das macht mir große Freude das festzustellen, deshalb bestehe ich auch darauf, dass sie ihre Rucksäcke selbst einräumen und zumachen und nehme mir Zeit, dass so zu begleiten, dass sie es selbst machen, auch wenn es dann länger dauert, als wenn ich es machen würde.“ (Interviewprotokoll IG 2016, 70-74; 260-263)

Die Haltung der Pädagoginnen besteht darin, dass sie wenn möglich nur so viel der Handgriffe und Erinnerungen zum Her- und Wegräumen übernehmen, wie unbedingt nötig sind, und die Aufgabe als Aufgabe des Kindes verstehen und dies dem Kind so vermitteln. Dies geben sie an, aus Gründen der Förderung von Selbstständigkeit, aber auch zur Entwicklung der Feinmotorik zu tun. Gleichzeitig erkennt man im Zitat, dass es der Pädagogin persönlich Freude bereitet, bei den Kindern einen Fortschritt hinsichtlich Selbstständigkeit und Feinmotorik zu beobachten. Dieser Teil des Tagesgeschehens, das Her- und Wegräumen der Jause, wird also nicht als notwendiger Zwischenschritt, der zum Stattfinden der eigentlichen Aktivität (das Abhalten der Jause) zügig überwunden werden muss, betrachtet,

sondern als Lernmöglichkeit, deren Zuwendung sich lohnt. Neben dem Verantwortungsgefühl fällt auch die Selbstorganisation (In welcher Reihenfolge erfolgt das Einräumen?), das technische Können (Verschließen von Verschlüssen und Rucksackschnallen) und die Selbstständigkeit, dies ohne Hilfe zu bewältigen, als Entwicklungsmöglichkeiten in diesen Bereich.

Auch wenn hier die Grenze „Verbindlichkeit“ (Kinder können nicht entscheiden ihre Jause liegen zu lassen) den Entscheidungsraum beschränkt, so haben die Kinder freie Entscheidung darüber, wann und wie sie ihre Jause wegräumen. Durch die Erwartungshaltung der Pädagoginnen (im Sinne einer community of practice) ergeben sich die Möglichkeiten, diese Kompetenzen zu erwerben. Dadurch, dass diese Entscheidungen nicht abgenommen werden, wird den Kindern signalisiert, dass man ihnen die Bewältigung dieser Aufgaben zutraut, sie sogar von ihnen erwartet.

4.1.2 Die Erhaltung und Entwicklung eines guten Selbstgefühls

Eine weitere Möglichkeit zur Entwicklung ergibt dieser Entscheidungsraum in Bezug auf die Entwicklung und den Erhalt eines guten Selbstgefühls. Damit ist gemeint, eine gute Abschätzung über die eigenen Bedürfnisse treffen zu können und die eigenen Handlungen danach richten zu können (z.B. wenn ich hungrig bin, organisiere ich mir etwas zu essen; wenn ich erschöpft bin, mache ich eine Pause).¹⁵ Es ist das Erkennen dessen, was man selbst braucht. Die Jause bzw. Entscheidungen zum Thema Essen und Trinken bringen die Möglichkeit mit, dass sich ein Kind fragen muss: „Was brauche ich?“.

In der Haltung der Pädagoginnen und in der Gestaltung der Entscheidungsräume bei der Jause äußert sich dies darin, dem Kind nicht aufgrund von überbordenden Fürsorgeabsichten oder aus organisatorischen Argumenten die Entscheidungen über sein Hunger- und Durstgefühl abzunehmen. Die Möglichkeit besteht darin, hier ein gutes Selbstgefühl und einen Umgang, der in der Abstimmung der eigenen Bedürfnisse mit den jeweils gerade gegebenen Bedingungen (z.B. das Spiel ist gerade spannender) zu entwickeln.

Im Fallbeispiel hatten Kinder für die Jause ein großes Zeitfenster von ca. 3 Stunden zur Verfügung. In diesem durften sie ein oder mehrmals und so lange sie wollten ihre Jause essen. Ich konnte beobachten, wie unterschiedlich die Kinder ihre Jause abhielten. Manche – so schien es – hielten eine Dauerjause, andere gingen gleich zu einem Spiel über, wieder

¹⁵ Bei dem Begriff Selbstgefühl bediene ich mich eines Begriffes von Jesper Juul (Juul 2009, 97ff.)

andere jausneten mehrmals. Genauso konnte ich aber auch Jausen beobachten, wo alle Kinder gemeinsam anfangen und annähernd gleichzeitig fertig wurden. Dazu möchte ich ein Beispiel bringen:

Ein Mädchen wollte ihr Joghurt offen stehen lassen, damit sie hin und wieder hinkommen und einen Löffel nehmen konnte. Dieser Wunsch wurde gewährt. (Beobachtungsprotokoll 1/1 2016, 35-36)

Die Toleranz gegenüber dem Bedürfnis nach Nahrungszufuhr bei Kindern ging im beobachteten Setting sehr weit. Kinder können darin eine Vielzahl an Jausenvarianten realisieren. Die Größe des Entscheidungsraums stellt aber auch eine Herausforderung dar. Oft sind Entscheidungen (Wann ist ein guter Zeitpunkt meine Jause abzuhalten?) dieser Größenordnung für Kinder nicht so einfach zu treffen. Die Beobachtung, dass viele (bis alle) Kinder gleichzeitig und gemeinsam zu Beginn der Jausenzeit ihre Jause aßen, zeigte mir, dass hier soziale Orientierung eine wichtige Rolle spielte.

Nicht nur die Möglichkeit, ein gutes Selbstgefühl zu entwickeln, besteht im Bereich der Jause, sondern auch die Möglichkeit, die individuellen Persönlichkeiten der Kinder – die sich in ihren unterschiedlichen Bedürfnissen ausdrückt - wertzuschätzen, indem die Entscheidungsräume und die Pädagoginnen unterschiedliche Bedürfnisse anerkennen und verschiedene Jausenvarianten zulassen. Es werden Kinder nicht „zum Problem“ gemacht, die besondere Bedürfnisse in Bezug auf die Jausenzeiten haben (und mit einem stark normierten Jausenablauf nicht zurechtkommen) - weder solche die kein Interesse am jausnen haben und gleich herumlaufen wollen, noch solche, die schnell satt sind und öfter essen wollen oder solche, die besonders langsam essen.

4.1.3 Das Sammeln von Sozialerfahrungen in der Jausensituation

Diese Möglichkeit, das Sammeln von Sozialerfahrung in der Jausensituation, ergibt sich als Möglichkeit aus den Rahmenbedingungen, die die Jausensituation für Sozialerfahrung bietet. Die Kinder können die Möglichkeit aber nur soweit wahrnehmen, soweit sie zugelassen sind. Darunter fallen das Bestimmen des Sitznachbarn/der Sitznachbarin, das Tauschen, Schenken und Teilen der Jause mit anderen und ungezwungene persönliche Gespräche während dem Essen. Dürfen sich die Kinder nicht entscheiden eine oder mehrere der genannten Aktionen während der Jause zu verwirklichen (z.B. während dem Essen spricht man nicht; jeder isst seine Jause; festgelegte Sitzordnung), so bestehen diese Entwicklungsmöglichkeiten nicht

oder nur beschränkt. Wie dies am Untersuchungssetting eingelöst wurde, möchte ich nun mit ein paar Beispielen illustrieren: Während den Jausenzeiten entstanden Gespräche und Sprachspiele unter Kindern oder mit den Pädagoginnen. Diese enthielten alltägliche Beobachtungen, Aushandlungen zur Jause (zum Beispiel wenn es um das Aufteilen einer Jause ging) oder Erzählungen über Erlebtes. Dass es speziell in diesen Situationen zu solchen Gesprächen kam, führe ich darauf zurück, dass die Kinder sitzen, einen längeren Zeitabschnitt an einem Ort verbringen, die Atmosphäre ungezwungen ist und diese Zeit keinem anderen Zweck dient als der Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme.

Einige Kinder begannen „Augen zu“ zu spielen (dabei macht ein Kind die Augen zu, das andere legt ihm ein Stück seiner Jause hin, welches es ihm schenken möchte), welches ein Kind auf einer anderen Picknickdecke übernahm. (Beobachtungsprotokoll 2/1 2016, 39-42)

Es entstehen Gespräche über das Essen. Während dieser Zeit liegen die beiden großen Mädchen bäuchlings auf der Picknickdecke in einiger Entfernung (außer Hörweite) und reden intensiv. Die Jausenkinder überlegen wie eine Gondel aussieht. E. macht mit seinem Körper die Gestalt einer Gondel nach. Über die Gondel kommen sie zum nächsten Thema. Ein Mädchen stellt nach: „Die können ganz schnell flitzen.“, sie rennt dazu ein paar Meter. (Beobachtungsprotokoll 1/1 2016, 30-34)

„J. isst gerne Brezel, ich esse lieber Bananen.“ „Affen essen Bananen.“ „Aber auch Kinder essen Bananen.“ (Beobachtungsprotokoll 1/1 2016, 24-25)

Ein Bub und seine große Schwester teilen einen Rucksack, wo beide Jausen drinnen sind. Über die Vermittlung der Begleiterin wird ausgemacht, wie sie vorgehen, damit jeder eine Jause an seinem Platz essen kann und es für beide passt. (ebd., 133-147)

Auf einer Picknickdecke steckt ein Mädchen den Kindern Hirsebällchen in den offenen Mund. Die Pädagogin kommentiert: „Das sieht aus wie Vögel.“ Daraufhin spielen die Kinder, sie wären Vögel im Nest. [...] Es entsteht das Spiel „Du bist“ Ein Kind sagt zu einer Betreuerin „Du bist eine Lampe.“ Die Betreuerin antwortet: „Du bist ein Kasten“. Das geht viele Male mit den abenteuerlichsten Begriffen hin und her. (Beobachtungsprotokoll 2/1 2016, 44-49)

Gelegentlich herrscht aus gesundheitlichen Gründen (Ansteckung) ein Tauschverbot, das das Verschenken oder Tauschen der Jause untersagt.

„Aber manchmal müssen wir auch einen Teil-Stopp einführen, wenn ansteckende Krankheiten grassieren (...). Da freuen sich dann immer alle, wenn der Teil-Stopp wieder aufgehoben wird.“ (Protokoll IL 2016, 45-47)

Aus der Aussage erfährt man, dass die Kinder das Teilen der Jause als positiv empfinden („Da freuen sich dann immer alle, wenn der Teil-Stopp wieder aufgehoben wird.“). Das Bestimmen des Sitznachbarn sowie das Tauschen, Schenken und Teilen von eigenem Essen sind wichtige Elemente für die Kreation, Stärkung und das Ausleben des sozialen Miteinanders. Die Erfahrungen, die Kinder in diesem Entscheidungsraum machen konnten, glichen der Tätigkeit des *Experimentierens* mit sozialen Umgangsformen. Durch die Zwanglosigkeit der Jausensituation, die außer der Nahrungszufuhr keinen Zweck verfolgte, und die Rahmenbedingungen sitzen und gemäßigte Lautstärke entstanden experimentelle Formen des Austausches, die sich in Form von Gesprächen, Sprachspielen und verschiedenen Tauschformen der Jause äußerten.

Räume im Bereich der Jause, sofern man sie für gewisse soziale Interaktionen für Kinder offen hält, beinhalten demnach die Möglichkeit, dass sich hier ein Experimentierfeld für soziale Umgangsformen auftut, das sich qualitativ von den Möglichkeiten während der Spielzeit unterscheidet. Die Begleitung der Pädagoginnen beobachtete ich als eine, die versucht diese Gespräche und Tauschaktionen am Laufen zu halten bzw. dort zu vermitteln, wo Kinder in Konflikte geraten, jedoch nicht als Initiatoren dafür. So hat beispielsweise eine Pädagogin ein von Kindern begonnenes Sprachspiel („Du bist ein Lampenschirm.“) fortgesetzt und durch Blickkontakt andere Kinder miteinbezogen.

4.2 Qualität von Entscheidungsräumen

Um Möglichkeiten im Bereich Jause durch Raumgebung zu realisieren, müssen die Räume gewisse Qualitäten aufweisen. Dazu zählt die Offenheit für bestimmte Handlungen (zum Beispiel für soziale Austauschformen) genauso wie Grenzen (zum Beispiel der Anspruch, dass Kinder ihre Jause selbst her- und wegräumen). Die *Qualität* zeichnet sich dadurch aus, welche *Arten* von Entscheidungen Kinder in den Räumen machen können, ebenso wie die *Beschaffenheit* der Grenzen. Hier möchte ich die Strukturen der Räume bezüglich ihrer Qualität erörtern. Die Qualitätsmerkmale stellen dabei Möglichkeiten (Kompetenzbildung, Persönlichkeitsbildung) ebenso dar, wie Herausforderungen (Abb. 5). Dieses Wechselspiel diskutiere ich anhand der Qualitätsmerkmale Zeit und Offenheit für soziale Interaktionen.

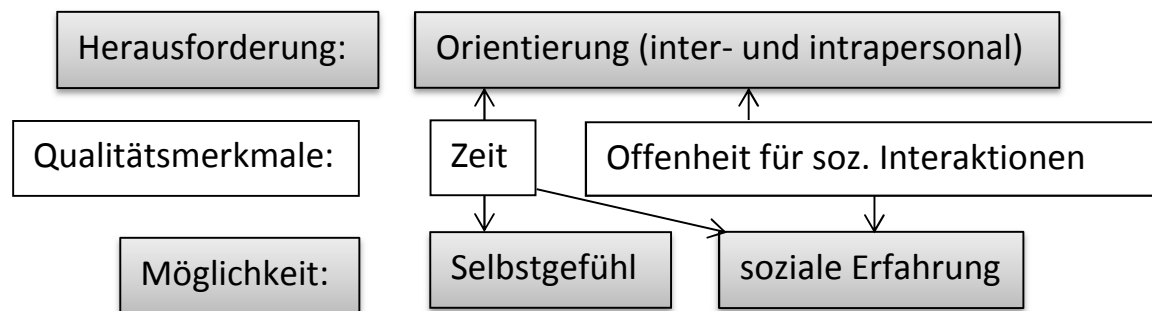


Abb. 5 – Die Qualitätsmerkmale Zeit und Offenheit für soziale Interaktionen, ihre Herausforderungen und Möglichkeiten

Als Herausforderungen ist die inter- wie die intrapersonale Orientierung von Kindern zu nennen. Diese findet als sozialer Orientierungsprozess innerhalb der Gruppe und innerhalb der Strukturen der Kindergartenpraxis statt, als auch als nach innen gerichteter Prozess, der die eigenen Bedürfnisse (z.B. Essen oder Spielen) abwägt und zu einer Entscheidung gelangen muss. Man darf nicht vergessen, dass Räume, die für Entscheidungen für Kinder offen stehen (Du darfst selbst entscheiden, wann du deine Jause einnimmst.) auch einen Zwang zur Entscheidung mit sich bringen, welcher eine Herausforderung darstellt. Diese besteht darin, dass Kinder mit sich selbst ausmachen müssen, auf welcher Grundlage sie die Entscheidung treffen (Folge ich meinem Hungergefühl oder schließe ich mich meinen peers an?). Das nächste Beispiel demonstriert eine solche Herausforderung, nämlich die der Wahl des Sitznachbarn:

Am Bach angekommen wurden drei Picknickdecken als Jausenplätze mit einigem Abstand ausgelegt. Die Kinder verteilten sich – ohne Zuteilung – wo und mit wem sie sitzen wollten und begannen alle ihre Jause auspacken und zu essen. (Beobachtungsprotokoll 2/1 2016, 35-37)

Obwohl im Beobachtungszeitraum diese Aufgabe von den Kindern gut gemeistert wurde, ist es dennoch in sozialen Gruppen herausfordernd eine geeignete Sitzordnung zu finden, da viele individuelle Interessen zusammenstoßen (Kind A möchte neben Kind B sitzen, Kind B aber nicht neben Kind A.) Ein Merkmal dieses Orientierungsprozesses beobachtete ich in der langen Jausentätigkeit jüngerer Kinder, die mir die Pädagoginnen auch in den Interviews bestätigten. Diese wird als Ausdruck einer Orientierungstätigkeit interpretiert.

„Kleinere, die keine größeren Geschwister haben, bei denen ist das dann meistens so. Die echt erst einmal versuchen alles zu erfassen, was überhaupt ist. [...] Wir gehen davon aus, dass die selbst im Beobachten ganz viel mitleben und mitmachen eigentlich. Und sie suchen sich....bzw. versuchen ihren Platz dann zu finden oder zu suchen. (Transkript IB 2016, 423-427)

Qualität von Grenzen

Eine weitere Qualität von Entscheidungsräumen betrifft die Beschaffenheit ihrer Grenzen. Wird eine Grenze absolut gesetzt (Bsp. Du darfst bei der Jause nicht laut sein.), so muss eine Grenzüberletzung der Kinder eine Konsequenz oder Strafe nach sich ziehen. Wird sie als Wahlmöglichkeit gesetzt (Wenn du während der Jause laut sein möchtest, kannst du dies außerhalb des Jausenbereichs tun.), bleibt dem Kind eine Alternative.

„Es gibt schon auch Regeln. Zum Beispiel sage ich, wenn jemand laut ist, dass hier der Platz ist, wo alle in ruhiger Atmosphäre essen wollen. [...] dass sie wenn sie das Bedürfnis haben, jetzt laut zu sein, das gerne tun können, aber sie sollen sich dazu einen Platz außerhalb des Jausenbereichs suchen.“ (Protokoll IG 2016, 57-60)

Das Kind kann laut sein, muss dafür aber den Ort wechseln. Eine Regelüberletzung ist erst dann der Fall, wenn es innerhalb des Jausenbereichs laut ist. Die Intervention der Pädagogin kann eine andere sein. Sie kann an die Vereinbarung erinnern (Wenn du laut sein möchtest, verlasse bitte den Jausenbereich.). Dadurch entfällt nicht nur das Dilemma, dass das Einfordern der Konsequenz bei Nichtbeachtung eine erneute Konsequenz nach sich ziehen muss, sondern das Kind wird auch anders betrachtet – nicht als bewusster Regelübertreter/bewusste Regelübertreterin, sondern, als jemand, der die Bedingungen der Wahl, die es treffen kann, vergessen hat. Die Grenze stellt für Kinder noch einen Entscheidungsraum dar (Was ist dir wichtiger: Jetzt laut sein oder hier sitzen bleiben?).

Ein weiteres Beispiel für die Qualität von Grenzen ist die Beobachtung, Grenzen für Kinder flexibel zu gestalten. Am Beispiel des Jogurtbechers konnte ich sehen, wie die Pädagogin eine allgemeine Grenze (Nach Beendigung der Jause wird die Jause in den Rucksack eingeräumt.) für ein Kind abänderte, da dieses angab, es würde gerne ab und zu wiederkommen und einen Löffel vom Jogurt nehmen. Die gesetzten Grenzen sind also nicht für alle Kinder immerzu in gleichen Maßen gültig. Sie können flexibel gestaltet und angepasst werden. Das unterstützt (wieder) die pädagogischen Ziele „Entwicklung eines guten Selbstgefühl“ und „Experimentieren mit sozialen Umgangsformen“. Es stellt aber auch eine

Herausforderung in Bezug auf die Orientierung dar (Was gilt jetzt? Wieso darf der und ich nicht?). Wie die Pädagoginnen Kinder im Umgang mit flexiblen Grenzen begleiten, erläutere ich in 4.3.

4.3 Kategorien von Begleitung

Möglichkeiten in Entscheidungsräumen führen dazu, dass Kinder Handlungen verwirklichen. (Gemeint sind spontane Handlungen, nicht solche, die von Pädagoginnen eingefordert werden.) Damit die Handlungen der Kinder auch die Möglichkeiten z.B. des Kompetenzerwerbs ausschöpfen, brauchen sie gelegentlich eine Begleitung durch die Pädagoginnen, auch weil die Entscheidungsräume, wie ich bereits analysiert habe, eine gewisse Herausforderung darstellen. Die Begleitung ist eine Handlung, die durch eine bewusste Intervention (oder Nicht-Intervention) ein pädagogisches Ziel verfolgt. Zum Beispiel forcieren die Pädagoginnen im Bereich der Jause mit der Begleitung „minimale Hilfestellung und Zurückhaltung“ die Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Kinder für ihre Sachen. Ich habe versucht im Bereich der Jause eine Kategorisierung für Begleithandlungen der Pädagoginnen vorzunehmen. Abbildung 6 gibt einen Überblick, welche pädagogischen Ziele, mit welchen Kategorien von Begleitung zusammenhängen.

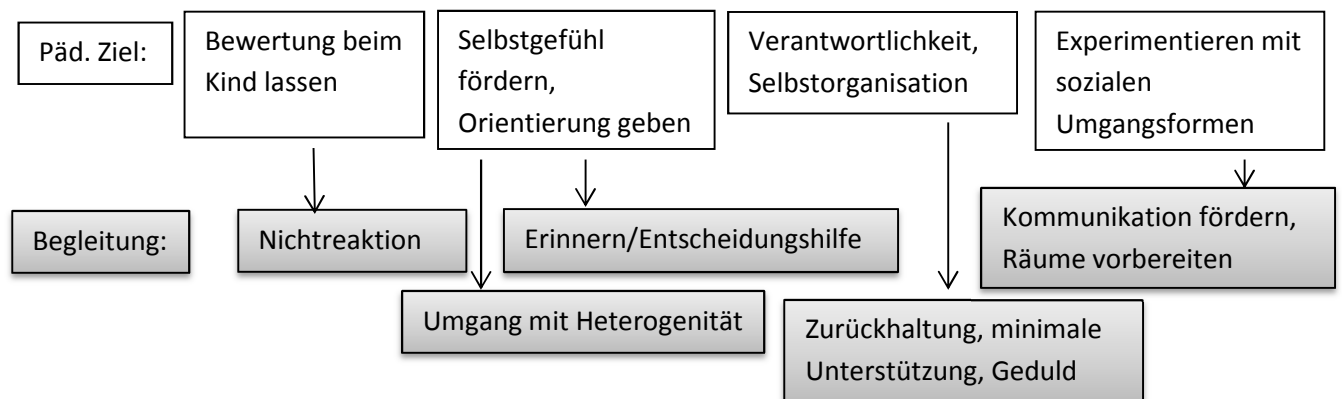


Abb. 6 –Zusammenhang zwischen pädagogischen Zielen und Begleitung

4.3.1 Nichtreaktion

In bestimmten Situationen erfolgt auf die Handlungen der Kinder bewusst keine Reaktion. Ich gebe ein Beispiel:

Ein Kind kippte die Jausenbox mit geschnittenen Äpfeln auf den Boden. Die Pädagogin, die daneben saß, griff weder verbal, noch handelnd ein, machte keinerlei Bemerkung dazu. Der Bub kommentierte es selbst. Dann hob er die Äpfel auf und versuchte den einen Apfel mit

dem anderen zu reinigen. Erst nach einer längeren Weile, schlug die Pädagogin vor, dass sie etwas Wasser dabei hatte, um den Apfel zu reinigen. Dies tat sie eine weitere Weile nach der Ankündigung. (Beobachtungsprotokoll H1 2016, 88-93)

Die Pädagogin reagiert, indem sie zunächst nicht reagiert. So wird die Einschätzung der Situation beim Kind belassen und nicht mit einer sozialen Bewertung durch die Reaktion („Ui, jetzt hast du das ausgekippt.“) überlagert. Aufgeregtheit, die sich auch in einem sofortigen Zur-Hilfe-Eilen äußert, kann vermitteln, dass das Kind etwas falsch gemacht hat. Im Beispiel fällt das Auskippen der Äpfel unter die normalen Vorkommnisse des Tages und wird nicht kommentiert. Erst nach einer Weile, wo deutlich wird, dass das Kind die Äpfel nicht alleine reinigen kann, und auch nicht schmutzig essen möchte, schlägt sie vor, diese abzuwaschen. Durch Nichtreaktion lässt die Pädagogin die Bewertung seiner Handlung beim Kind und ermöglicht ihm zunächst in Ruhe, selbst eine Lösung für sein Problem zu finden.

Warum ist diese Kategorie – da sie ja keine Reaktion beinhaltet – nennenswert? Gerade in der pädagogischen Praxis ist das Reagieren auf kindliche Handlungen oft sehr präsent. Damit kreiert man neben der Bewertung durch das Kind eine Bewertung von außen, welche diese überlagert. Natürlich kann man argumentieren, dass sich so Sozialisation abspielt, dennoch ist dem Beachtung zu schenken, dass in einer Institution versucht wird, diesem Impuls zu widerstehen, um dann eine ruhige, überlegte Handlung auszuführen. Meiner Einschätzung nach ist gerade in der Disziplin zur Zurücknahme der eigenen Bewertung der Ausdruck der pädagogischen Haltung vorhanden.

4.3.2 Zurückhaltung, minimale Unterstützung, Geduld

Die Begleitung mit dem Ziel die Selbstständigkeit der Kinder zu fördern äußert sich in Zurückhaltung, Geduld und minimaler Unterstützung.

Beim Begleiten des Wegräumens der Jause greift die Betreuerin nur minimal ein. Bei den Größeren dieser Gruppe verbal: „Mir wäre wichtig/Ich hätte gern...“, bei den Kleinen, indem sie gemeinsam überlegt, wie die Dinge am besten zu verstauen wären. Sie hält den Rucksack zum Beispiel so, dass das Kind die Schnalle zumachen kann oder den Stöpsel der Flasche, damit das Kind ihn nehmen und auf die Flasche drehen kann. (Beobachtungsprotokoll 1/1 2016, 48-58)

In einem weiteren Beispiel wird noch deutlicher, wie weit die Pädagoginnen in ihrer Zurückhaltung gehen, den Kindern die Handgriffe, für die sie selbst verantwortlich sind, nicht abzunehmen:

Erst ganz zum Schluss, als ein sehr junges Mädchen Spaß daran hatte, ihre Kleidungsstücke in der Gegend herumzuwerfen, und nachdem der Vorschlag, dass sie diese womöglich in den Rucksack werfen möge wegen der ungenauen Zieltrefferquote nicht aufging, half sie ein wenig nach. (Das T-Shirt landete auf dem aufklappbaren Deckel des Rucksacks, die Betreuerin klappte es in den Rucksack hinein.) Um dem (immer exzessiver werdenden) Herumwerfen des Mädchen ihrer Kleidung ein Ende zu setzen – die Betreuerin hatte sie schon seit geraumer Zeit angehalten ihren Rucksack einzupacken – ging sie folgendermaßen vor: Sie wiederholte mehrmals deutlich: „Ich sage jetzt Stopp.“, und bot dem Mädchen eine Alternative „Ich sehe, dass du mit etwas herumwerfen möchtest. Wie wäre es, wenn du erst deinen Rucksack fertig packst, und dann kannst du damit (Holzstück) herumwerfen.“ Darauf ließ sich das Mädchen ohne Protest ein. (Beobachtungsprotokoll 1/1 2016, 60-70)

Es wäre ein Leichtes gewesen, die Sachen für das Mädchen einzupacken, dennoch hielt die Pädagogin an der Verantwortlichkeit des Kindes fest. Mit dem ungewöhnlichen Vorschlag, sie solle doch versuchen, die Kleidung in den Rucksack zu werfen, versucht sie einen Mittelweg zwischen der Tätigkeit des Kindes und seiner Verantwortlichkeit, die sie jetzt einfordert, vorzuschlagen. Schließlich landet das T-Shirt auf dem Deckel und die Betreuerin klappt es hinein. Sie nimmt das Kleidungsstück nicht in die Hand und verstaut es, sondern tut durch das Zuklappen des Deckels so, als wäre das Landen auf dem Deckel einfach eine fast passende Ausführung der verlangten Verantwortlichkeit.

4.3.3 Erinnern, Entscheidungshilfe und Umgang mit Heterogenität

Die Pädagoginnen am Untersuchungsstandort haben sich vorgenommen, den Kindern die Entscheidungen über ihr Körpergefühl¹⁶ nicht abzunehmen. Sie merken allerdings, wo Kinder offensichtlich gegen ihre eigenen Bedürfnisse handeln, und versuchen durch Erinnern und Nachfragen das Kind wieder in eine Verbindung mit sich selbst zu bringen.

Für Kinder werden entsprechend ihrer Bedürfnisse individuelle Lösungen gesucht. Damit sich Kinder in dieser Heterogenität an Regeln und Lösungen zurechtfinden können, bedarf es laut Aussage einer Pädagogin *Zeit und Akzeptanz*. Sie beschreibt, wie eine individuelle Lösungssuche als Suche mit dem Kind gemeinsam oder als stille Absprache unter den Pädagoginnen vor sich geht.

¹⁶ In den Schriften des Familientherapeuten Jesper Juul (2009) wird darauf hingewiesen, dass sozial akzeptierte Übergriffe oft im Bereich der Bestimmung über das Essen, das das Kind zu sich nehmen muss, stattfinden. Kinder verzichten aus Gründen der Kooperation eher auf ihr Körpergefühl, als auf die Kooperation mit dem Erwachsenen. Im Umkehrschluss ist das Überlassen der Bestimmung über ihre Nahrungsaufnahme ein Zeichen des Respekts dem Kind und seiner Integrität gegenüber.

„Ich wollte halt immer statt *Das Gleiche für alle*, für jeden das Passende. Aber das war ein Lernprozess, bis auch die Kinder das akzeptieren und verstehen können. Am Anfang hieß es da oft „Aber der darf!“, weil dieses Vergleichen ja auch entwicklungsbedingt dazugehört. [...] Manchmal suchen wir laut mit dem Kind nach einer Lösung, manchmal erfolgt auch eine stille Absprache unter uns Pädagoginnen, je nach Situation.“ (Protokoll IG 2016, 315-317; 325-327)

Die Jause bietet sich auch als Lernsituation für den Umgang mit Heterogenität an. Ich erkläre das folgendermaßen: Dadurch dass der Energieverbrauch und das Bedürfnis nach Essen und Flüssigkeitszufuhr bei Kindern unterschiedlich ausgeprägt sind, ist es für Kinder gut nachvollziehbar, dass hier unterschiedliche Lösungen Sinn machen. Die Pädagogin kommt nicht in Argumentationsnot, wenn sie erklären muss, warum ein Kind seine Jause draußen liegen lassen darf, während andere Kinder nach der Jause ihre Sachen einräumen müssen. Sie kann argumentieren, dass Kind X einfach öfter etwas braucht.

An Verantwortlichkeiten, die Kinder wegen intensivem Beschäftigtsein oder geringer Motivation vergessen, wie das Wegräumen der Jause und der Spielgeräte, wird erinnert. Auch zum Essen der Vormittagsjause erfolgt um halb 11 eine Erinnerung durch die Pädagoginnen, die sich vor allem an Kinder richtet, die bis dahin noch keine Jause zu sich genommen haben. Eine Pädagogin gibt an, es sei auch eine Hilfe zur Tageseinteilung, da dann die Hälfte der Kindergartenzeit abgelaufen ist. An heißen Tagen wird besonders ans regelmäßige Trinken erinnert. Im Winter und an kalten Tagen achten die PädagogInnen besonders darauf, dass die Kinder regelmäßig und in kürzeren Abständen essen, da – laut deren Aussage - der Körper mehr Energie verbraucht und es schneller zu Unterzuckerung kommen kann (Protokoll IG 2016, 63-69).

„Wenn Kinder einen Sprung machen und sich neu einordnen müssen (Bin ich jetzt ein Großer?), dann wird das Vergleichen wichtig. Dann machen sie oft Verhaltensweisen genauso wie andere, die ihnen als Vergleich dienen, obwohl das gar nicht für sie passt. Zum Beispiel, wann sie Jause essen oder wie viel sie sich anziehen. Dann schreiten wir auch manchmal ein, wo es notwendig ist, und erinnern das Kind an seine eigenen Empfindungen, zum Beispiel, wenn da einer übermäßig schwitzt, dann sagen wir: ‚Schau mal, ich sehe, deine Haut ist ganz nass. Du schwitzt. Glaubst du, brauchst du jetzt wirklich eine Jacke, oder ist das T-Shirt genug?‘“ (Protokoll IG 2016, 317-320)

Die Beispiele zeigen, dass verschiedene Gründe dazu führen können, dass Kinder gegen ihr eigenes Körpergefühl entscheiden oder dieses zu wenig wahrnehmen. Da versuchen die

Pädagoginnen durch ihre Begleitung wieder einen Bezug zu schaffen, nicht indem sie dem Kind vorschreiben, es solle nun essen oder den Pullover ausziehen, sondern indem sie das Kind erinnern und anmerken, dass es hier vielleicht gegen sein eigenes Körpergefühl handelt.

4.4 Fazit

Die Ergebnisse zur Jause haben uns vor Augen geführt, dass sich pädagogische Praxis fast immer im Spannungsverhältnis von *Antinomien* abspielt. Antinomien sind widersprüchliche Handlungsnormen, die je einen Soll-Anspruch an das pädagogische Handeln herantragen (vgl. Schlömerkemper 2006).¹⁷ „Häufig werden widerstreitende Intentionen oder Funktionen als Widersprüche oder auch als „Antinomien“ bezeichnet, die im Grunde in einer offensichtlich rivalisierenden oder gar erklärten gegnerischen Beziehung zueinander stehen und z.B. divergierende Funktionen, Rollen, gesellschaftlich-soziale Interessen o.Ä. zur Geltung bringen wollen.“ (ebd., 2)

An Standorten können diese Ansprüche unterschiedlich viel Gewichtung erhalten, was das individuelle Profil eines Standortes ausmacht. Meist jedoch ergibt sich eine Balance, wie ein Kommentar der Leiterin zeigt:

„[E]ine der Hauptlerngeschichten ist glaub ich, dass wir immer wieder bemerken, wenn wir [...] in einer Richtung zu sehr gehen, dann zeigt sich, [...] das braucht genauso gut das Gegenteil [...].“ (Transkript IB 2016, 16-21)

Antinomien können Räume für kindliche Entscheidungsbefugnisse öffnen oder begrenzen. In Tabelle 5 habe ich versucht Antinomien am Untersuchungsstandort in (eher) öffnende und begrenzende Faktoren für Entscheidungsräume einzuteilen. Die rasterförmige Anordnung erlaubt es, sich bei jedem Zusammentreffen zweier Antinomien (z.B. Fürsorge für die Gruppe und Berücksichtigung der individuellen Wünsche und Bedürfnisse) zu überlegen, wie diesem Spannungsfeld am Untersuchungsstandort Rechnung gerecht wird bzw. welche Lösung für unterschiedliche Forderungen der jeweiligen Antinomien gefunden wurde. Ich gebe ein Beispiel: Die begrenzenden Antinomien geben aus unterschiedlichen Gründen vor, die Entscheidungsräume für Kinder für ihre Jausensituation zu begrenzen (z.B. aus organisatorischen Zwängen muss die Jause von 9:30 bis 10:00 Uhr stattfinden). Die öffnenden Antinomien geben vor, die Entscheidungsräume für Kinder zu öffnen, damit sie

¹⁷ Mit Antinomien in der Pädagogik einschlägig befasst hat sich Heinz-Joachim Heydorn (1970/1995) in seinem Werk „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“.

bestimmte Kompetenzen entwickeln können (z.B. die Zeit der Jause nicht für alle verbindlich festzulegen, damit die Kinder nach ihrem Hungerbedürfnis Jause halten können). Es kann an einer Institution der einen oder der anderen Antinomie nachgegeben werden oder eine Kompromisslösung gesucht werden (z.B. der Rahmen der Jause ist festgelegt, wird aber bewusst so groß gehalten, dass die Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten je nach Hunger jausnen können).

		begrenzend			
	Antinomie	Fürsorge für leibliches Wohl des Kindes	Fürsorge für die Gruppe	Verantwortlichkeit für Umgebung und Sachen	Organisatorische Zwänge
öffnend	Entwicklung eines guten Selbstgefühls als Entwicklungsaufgabe				
	Pädagogische Aufgabe der Hinführung zur Eigenverantwortung				
	Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse des Kindes				

Tab. 5 – Raster: Antinomien bei der Jause am Untersuchungsstandort

Am Untersuchungsstandort findet man einige Antinomien. Ich möchte nun ein paar Gegenüberstellungen ansprechen: Der Fürsorgeaspekt über das leibliche Wohl des Kindes wird nicht über die Bestimmung des Jausenzeitpunkts (damit man sicherstellt, dass alle Kinder etwas gegessen haben), sondern über Erinnern an das eigene Körpergefühl und die verstrichene Zeit eingelöst. Durch diese Lösung können den beiden öffnenden Antinomien Übernehmen von Verantwortlichkeit und Entwicklung eines guten Selbstgefühls der entsprechende Platz eingeräumt werden. Die Abwägung zwischen der Fürsorge für das Wohl der Gruppe und der Berücksichtigung individueller Wünsche und Bedürfnisse geschieht in der Wahlmöglichkeit zwischen ruhiger Atmosphäre am Jausenplatz (wo das Kind sein Verhalten anpassen muss) oder laut sein und laufen außerhalb. Mit der Festschreibung der

Funktionalität an einem eingegrenzten Ort (Jausenplatz) gelingt es beiden Aspekten in gleichem Maße Rechnung zu tragen.

Eine weitere Maßnahme, die sich im Spannungsfeld zwischen Fürsorge für die Gruppe und Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse des einzelnen abspielt, ist das Finden individueller Lösungen und der sich daraus ergebende Umgang mit Heterogenität. Das Finden individueller Lösungen kommt der Antinomie nach der Berücksichtigung individueller Wünsche nach. Als Konsequenz kann sich für die Gruppe Orientierungslosigkeit ergeben, weil die Regeln nicht klar einsehbar und für alle verbindlich sind. Dies führt zu Chaos, Unruhe und Unsicherheit. Hier versuchen die Pädagoginnen der Fürsorge für die Gruppe Rechnung zu tragen, indem es grundsätzlich schon Regeln gibt, die aber im Einzelfall (vgl. Beispiel mit Jogurt) und wenn es gute Gründe gibt, adaptiert werden können. Dies muss im Einzelfall abgewogen und ausgehandelt werden. Die Änderung der Regeln müssen die Pädagoginnen dann der Gruppe vermitteln. Es müssen (neue) Orientierungsmodelle geschaffen werden, damit sich die Kinder in einer Welt heterogener Lösungen gut zurechtfinden.

Die Ergebnisse im Alltagsfeld Jause haben uns die pädagogischen und organisatorischen Antinomien vor Augen geführt, die es für die Praxis auszuhandeln gilt. Diese Aushandlungen können bewusst und offen im PädagogInnenteam geführt und offiziell festgehalten werden. Sie können autoritär von einer Person getroffen oder bei der Gründung in den Statuten des Kindergartens festgesetzt werden oder sie werden intuitiv getroffen, ohne dass eine bewusste Aushandlung stattfindet. Wichtig ist, dass die Lösungen zur rechten Abwägung der Antinomien nicht statisch sind, immer wieder aufgegriffen und neu ausgehandelt werden können. Es hat sich in der Auswertung gezeigt, dass der Bereich Jause ein entscheidender Schlüsselbereich für Partizipationsbemühungen ist, da er auch ausschließlich über begrenzende Antinomien gestaltet werden kann (weil diese die offensichtlicheren sind). Weil in der Betrachtung der Jause „als organisatorische Aufgabe der Tagesordnung“ keine Notwendigkeit besteht, Kindern Entscheidungsräume einzuräumen, zeigt sich das Vorhandensein dieser als Beweis für die Ausrichtung der Institution. Gleichzeitig konnte ich in den Beispielen zeigen, welches wertvolle Potential das Einrichten dieser Räume birgt (den begrenzenden Forderungen zum Trotz).

Kapitel 5: Ergebnisse zu kreativen Aktivitäten

Im Rahmen von kreativen Aktivitäten für Kinder ergeben sich in den Entscheidungsräumen und durch ihre bewussten Begrenzungen Möglichkeiten für Kinder, Kompetenzen zu erwerben und sich sozial und persönlich weiterzuentwickeln. Die Qualität dieses Beobachtungsraumes unterscheidet sich insofern vom Bereich Jause, als hier eine dringende Aufforderung zur Teilnahme und Teilhabe von Kindern gegeben ist. Dass Kinder selbst und persönlich in den Angeboten für kreative Tätigkeiten partizipieren, ist Voraussetzung dafür, dass man von Kreativität als deren Leistung sprechen kann. In Kindergarteneinrichtungen lohnt hier ein genaues Hinsehen. Nur allzu oft ist das tatsächliche Potential bei sogenannten kreativen Aktivitäten, die in der Reproduktion ein und desselben Bastelmotivs bestehen, verhältnismäßig klein bis nicht vorhanden. Anstelle dessen werden unter der falschen Betitelung „kreative Aktivität“ handwerkliche Fähigkeiten wie Ausschneiden, Kleben und Anmalen geübt. Die Entscheidungsräume im Rahmen kreativer Aktivitäten und welche Möglichkeiten sie für Kinder hervorbringen habe ich am Fallbeispiel unter dem Anspruch echter kreativer Leistungen von Kindern untersucht. Diese zeichnen sich durch ein assoziatives und neu verknüpfendes Denken und Schaffen in Spiel-, Bewegungs- und Gestaltungssituationen aus, das die Kinder selbst hervorbringen.

Die besondere Qualität der dort vorhandenen Entscheidungsräume und die bewusst gesetzten Begrenzungen bringen die Möglichkeiten hervor, dass sich Kinder jenseits sozialer Stimuli (Aufforderung, Lob, Ermutigung, Manipulation) Aufgaben zu ihrem Entwicklungsstand suchen können, dass sich Kinder und Pädagoginnen an Prozessen und nicht an Produkten kreativer Arbeit orientieren, dass Kinder sich in Theaterinszenierungen als Kooperations- und Partizipationsprojekte einbringen und dass durch Grenzsetzungen Kompetenzen wie Ästhetik und Verbindlichkeit unterstützt werden (5.1). Die Qualität der Entscheidungsräume zeichnet sich dadurch aus, dass Entscheidungen der Kinder, kreative Angebote nicht wahrzunehmen, von Pädagoginnen akzeptiert werden, dass Offenheit in Bezug auf die Benutzungsweise von Material und Geräten herrscht (welche auch eine Herausforderung darstellt) und schließlich, eine kreativitätsfördernde Praxis, die sowohl Kommunikationsformen als auch die definitorische Macht darüber einschließt, welche Bereiche und Leistungen als Kreativität betrachtet werden (5.2). Zu den Handlungen der Kinder erfolgt eine Begleitung, die sich durch die Auswahl des Materials, der Geräte und der Angebote anhand von „kreativitätsfördernden Kriterien“ auszeichnet. Die Handlungen der

Kinder selbst, die häufig eine Kombination aus Materialnutzung und Rollenspiel oder Bewegungsangebot und Rollenspiel darstellen, verraten etwas darüber, wie Kinder – sofern sie die Möglichkeit dazu haben - kreativ tätig werden (5.3). In Tabelle 6 gebe ich einen Überblick über Entscheidungsräume, die ich in drei Bereichen für Kreativität gefunden habe.

Bereiche	Kreativität in der Bewegung	Gestalten mit Material	theatralisches, musikalisches und sprachliches Gestalten
Entscheidungsräume	durch offene Bewegungsangebote	durch Offenheit beim Material, des Ergebnisses und des Zeitrahmens	als Fixpunkte im Alltag/Jahreskreis, Umgebung regt zum Experimentieren an

Tab. 6 – Übersicht über Entscheidungsräume in drei Bereichen kreativer Aktivitäten

5.1 Möglichkeiten im Bereich Kreativität

Schafft man in einer pädagogischen Praxis Räume, wo Kinder Entscheidungen treffen können und müssen, so ergeben sich dadurch Möglichkeiten für ihre Entwicklung. Diese hängen sowohl von der Qualität der Räume, der Qualität ihren Begrenzungen als auch von der Begleitung ab, die die Kinder darin erfahren. Zunächst widme ich mich den Möglichkeiten, die ich im Untersuchungssetting in den Entscheidungsräumen für kreative Aktivitäten eruieren konnte.

5.1.1 Aufgaben und Aktivitäten selbst suchen, Experimentieren

Die Möglichkeit, dass sich Kinder ihre Aufgaben und Aktivitäten selbst suchen können oder in Form von eigeninitiativem Experimentieren Erfahrungen machen können, ergibt sich durch die Qualität der Entscheidungsräume. Eine Komponente davon ist die Offenheit bzw. die Unstrukturiertheit des Materials und der Umgebung, also welche Tätigkeiten und welche Handhabung diese zulassen. Das Material, die Umgebung und die angebotenen kreativen Aktivitäten beeinflussen die *Arten von Entscheidungen*, die Kinder treffen können. Sind hier viele Varianten möglich, so haben Kinder die Möglichkeit sich Aufgaben und Aktivitäten nach ihren Interessen oder an ihren Entwicklungsaufgaben ausgerichtet zu suchen. Das kann jeweils Kompetenzbildungsprozesse fördern, sowie die Interessen der Kinder und ihre Motivation, diesen nachzugehen, stärken. Die Kehrseite dieser Möglichkeit stellt die Herausforderung dar, die sich nicht nur durch die vielen Wahlmöglichkeiten ergibt, sondern auch durch den hohen Anspruch an ihre Kreativität, die noch in der Entwicklung ist. Diesen beiden Herausforderungen antworten die Pädagoginnen mit ihrer *Begleitung*. Sie machen Vorschläge und stellen mit dem Kind gemeinsam Überlegungen an. Ich gebe ein Beispiel:

Die Kinder hatten an einem Tag die Möglichkeit, eine Schnitzarbeit zu machen. Die Pädagoginnen hatten die Werkzeuge mitgebracht. Die Kinder mussten sich einen geeigneten Stock für ihre Arbeit suchen. Manchen Kindern fiel es sehr schwer einen geeigneten Stock auszuwählen, so dass sie das Vorhaben gleich aufgeben wollten. Da machte sich eine Pädagogin mit einigen Kindern gemeinsam auf den Weg, zeigte ihnen Stöcke und stellte mit ihnen Überlegungen an, ob sich der jeweilige Stock für die geplante Schnitzarbeit eignen würde.

Ich bringe nun ein Beispiel, wo die Umgebung Wald und die Entscheidungsmöglichkeit, diese Umgebung nach eigenen Vorstellungen zu nutzen, ein Kind zu einer selbst gestellten Aufgabe anregte.

Ein jüngerer Bub saß lange stumm und konzentriert auf einem Erdvorsprung und blickte hinunter in den Fluss. Dann begab er sich zu einem Baumstamm, der bisher als Brücke diente, und überquerte ihn auf allen Vieren. Dies trug sich zu, ohne dass eine Pädagogin intervenierte. Als er es geschafft hatte, riss er die Arme in die Höhe und rief für sich selbst „Geschafft!“ Danach zeigte ihm ein anderes größeres Kind noch weitere Varianten, die Brücke zu überqueren. (Beobachtungsprotokoll H1 2016, 64-69)

Von Seiten der Pädagoginnen wurde weder die Anregung gemacht, diese Aufgabe zu lösen, noch ein Vorschlag, wie die Aufgabe zu lösen sei, und auch auf den Erfolg der bewältigten Aufgabe wurde nicht lobend eingegangen. Dafür ergriff ein anderes Kind die Gelegenheit, den Buben in seiner Aufgabenbewältigung zu unterstützen. Hervorheben möchte ich, dass der Bub sich die Aufgabe ohne sozialen Stimulus (Aufforderung: „Wie wäre es, wenn du probierst die Brücke zu überqueren?“), gesucht hat, und dass er sich über seinen Erfolg gefreut hat, ohne die Zustimmung oder das Lob eines Erwachsenen einzuholen.

Für mich ist diese Beobachtung beispielhaft für den Zusammenhang von Räumen, die Möglichkeiten bereithalten (in diesem Fall die selbst gestellte Aufgabe, die Brücke zu überqueren) und der Begleitung, die in diesem Fall in der Nichtreaktion besteht. Dadurch, dass sich Kinder selbst Aufgaben stellen können bzw. einfach mit Material und Umgebung experimentierend Erfahrungen sammeln können und diese Tätigkeiten nicht mit sozialen

Codes überschrieben werden, ergibt sich hier ein Lernraum, wo Kinder sich mit ihren Entwicklungsaufgaben und den vorhandenen Möglichkeiten auseinandersetzen können.¹⁸

Experimentieren konnten die Kinder mit aufgehängten Klangelementen (Pfannen, Töpfen, Regentonnen) im sogenannten „Klangraum“, aber auch in der Gatschküche (verschiedene Konsistenzen von Gatsch). Experimentieren mit Bewegungsaufgaben fand auf Holzstämmen, mit Seilen und mit zur Verfügung gestelltem Material statt.

Ein Kind stapelte Paletten und machte sich daraus eine Gleichgewichtsübung. Ein weiteres Kind probiert, ob es auf einem Baumstamm auf einem Bein stehen kann.

(Beobachtungsprotokoll 5/2 2016, 27-29)

Die Betreuerin hängte eine Doppelschaukel auf, die aus zwei Schlaufen eines Feuerwehrschauches bestanden. Mit dieser konnten zwei Kinder schaukeln und mit dem eigenen Schwung das andere Kind in die Höhe befördern. (Beobachtungsprotokoll 3/1 2016, 63-65)

Wenn die Möglichkeit besteht und gerade keine anderen Anreize (peers) da sind, können sich Kinder hier Aufgaben am Rande ihrer Kompetenzgrenze suchen. Es ist spannend etwas zu probieren, das man sich schon vorstellen kann oder bei wem anderen gesehen hat, aber selbst noch nicht beherrscht. Schafft es eine Kindereinrichtung, Räume zu schaffen, wo Kinder Aufgaben an dieser Grenze für sich suchen und auswählen dürfen, können sie diese jenseits von Aufforderung, Belehrung oder Zwang erweitern und verbessern. Jutta Hundertmark-Mayer hat dieses Potential kreativer Aktivitäten im Kindergartenalter erkannt und argumentiert: „Beim Umgang mit Papier, Knete, Ton, Holz, aber auch beim Bauen mit Konstruktionsmaterial entwickeln Kinder Aktivitäten und bestimmen zumeist die Regeln und den Schwierigkeitsgrad ihrer Tätigkeit selbst.“ (Hundertmark-Mayer 2003, 35)

5.1.2 Prozessorientierung und Selbstwirksamkeit

In den Entscheidungsräumen für kreative Aktivitäten konnte ich die Möglichkeit ausmachen, sich an Prozessen anstatt an Produkten zu orientieren. Die Orientierung an Prozessen bedeutet, dass gerade bei kreativer Arbeit oder selbst gestellten Aufgaben im Kindergartenalter das Endprodukt völlig außer Acht gelassen werden kann, sofern die Prozesse das Lernpotential enthalten. Das heißt, die Art der Fertigstellung, noch die Zeit, die

¹⁸ Ansonsten kann die Gefahr bestehen, dass Kinder - wie im Anfangszitat von Milan Kundera beschrieben – ihre Handlungen und Leistungen hauptsächlich nach sozialen Stimuli ausrichten.

Tatsache, ob es überhaupt fertig gestellt werden muss, und schließlich die Beschaffenheit, Funktionalität und Ästhetik des Endproduktes können als Entscheidungsräume den Kindern offen gelassen werden. Sie könnten aber auch teilweise oder ganz vorgegeben sein und eingefordert werden (z.B. gleich aussehende Bastelarbeiten). Sich an den kreativen Schaffensprozessen zu orientieren, diese als Objekt der Kommunikation in den Mittelpunkt zu stellen, ohne ein bestimmtes Endprodukt zu forcieren, tun Kinder laut Angaben der Pädagoginnen von sich aus. Sie erleben Freude und Motivation im Moment der Herstellung, im Prozess des Gestaltens (und ältere Kinder im Prozess der Planung). Das fertige Produkt dient häufig bloß dem Profilieren und der Bestätigung durch Erwachsene.

Entscheidungsräume bezüglich Herstellungs- oder Gestaltungsprozessen, die viel Offenheit vorweisen, enthalten die Möglichkeit, Prozesse zu Themen der Kommunikation zu machen: Es können gemeinsam Überlegungen angestellt werden, es kann eine Idee gelobt werden, auch wenn die Ausführung noch nicht den Kompetenzen der Kinder entspricht, weil sie zum Beispiel zu umfangreich ist. Dazu möchte ich ein Beispiel geben:

Nun durften die Kinder mit Sägen hantieren. J. saß hinter dem jüngsten (noch einzugewöhnendem) Kind, um es beim Sägen zu begleiten. Dies war allerdings nur ein Hinterdem-Kind-sitzen. Beim Sägen ging nur wenig voran. Größere Kinder konnten ein wenig in den Ast sägen. Nach mehreren Minuten bat das junge Kind, dass die Pädagogin ein wenig weitersäge. [...] Die abgesägten Teile wurden mit einem Seil an der Brücke befestigt. Insgesamt ging kaum etwas weiter. Die Brücke wurde gemeinsam über den Graben gehoben. Die Kinder und die Pädagogin berieten wie dies am besten zu schaffen sei. *Auffällig für mich war wieder, wie viel Zeit hier zu Verfügung stand. Tatsächlich wurde in den 2 ½ Stunden zwei Sprossen abgesägt und an der Leiter befestigt.* (Beobachtungsprotokoll H1 2016, 99-109)

Auch die Zeit, die diesen Prozessen gewidmet wird, ist Merkmal dafür, dass sich die Pädagoginnen an den Prozessen orientiert haben. Ein weiteres Merkmal ist die Flexibilität gegenüber dem Endergebnis. Wie verbindlich ist die Vorstellung der Pädagogin, wie das Endprodukt auszusehen hat, und was bedeutet diese Vorstellung für die Entscheidungsräume von Kindern bezüglich ihres Gestaltungsprozesses?

„[N]icht ein Produkt um des Produkts willen fertigstellen zu müssen, sondern [um] den Prozess. Ja, weil...weil's einfach bei den Kindern fast immer so ist, dass die in Wirklichkeit die Prozesse brauchen, um zu lernen, und nicht die Ergebnisse, scheinbare Ergebnisse, die scheinbar wichtigen Ergebnisse.“ (Transkript IB 2016, 92-95)

Die Prozessorientierung stellt am Standort eine bewusste pädagogische Entscheidung dar, argumentiert die Leiterin, weil die Prozesse vom Kind als wichtiger bewertet werden und das Produkt nur Stellvertreter ist, um daran eine Lernerfahrung zu machen. In Institutionen, wo Produkte einen wichtigen Stellenwert haben, wird dieser Stellenwert häufig auf Kinder projiziert und entspräche nicht dem eigenen, experimentellen Zugang von Kindern. Eine solche Prozessorientierung sehe ich genauso in Innenraumsettings umsetzbar. Sie stellt einen wichtigen Punkt bezüglich der Räume, die Kindern in ihrem kreativen Schaffen zur Verfügung gestellt werden, zur Diskussion: Worum soll es bei den kreativen Aktivitäten, die wir Kindern anbieten, tatsächlich gehen?

Erwachsene sind an die Orientierung an Produkten gewöhnt, die Orientierung an Prozessen hingegen fällt uns schwer. Wir müssen sie uns als dieses zweckbefreite, kindliche Experimentierverhalten in Erinnerung rufen. Die Leiterin nennt die fehlende Aufwandsabschätzung bei Kindern als Grund, nicht zu früh an der Orientierung am Produkt festzuhalten. „Und [die] können ja ganz schwer vorher abschätzen, wie viel Aufwand das wirklich ist dann das Ding fertig zu machen.“ (Transkript IB 2016, 96-97). Dies sei aber kein Grund, dass man Kindern sich keine Aufgaben vornehmen lässt, die ihre Kompetenzen übersteigen. Auch diese Lernerfahrung ist wichtig. Was es dann braucht, ist eine gute Begleitung zur *realistischen Einschätzung*. Andernfalls wäre der Lerneffekt nur, dass „ich mir etwas vornehme, was ich nicht schaffe“. Davon abgesehen sind Kinder auch dazu fähig, eine halbfertige Brücke als fertig zu erachten (ebd., 96). Die Leiterin weist auf die Diskrepanz zwischen der Erwachsenenbetrachtung (normierte Betrachtung) und der Wahrnehmung des Kindes hin. Diese gilt es im pädagogischen Handeln zu bedenken: Ist es in diesem Fall wichtig, dass ich *meine* Vorstellung einer fertigen Brücke durchsetze, oder passt es, den Kindern hier die Entscheidung über das Aussehen des Endprodukts zu überlassen? Ist das Bauen der Brücke dringend sachzweckbestimmt (Wir brauchen tatsächlich eine Brücke, damit wir diese Flussstelle überqueren können?) oder dient sie anderen Zwecken (z.B. Lernanlässen wie Kommunikation, handwerklichem Geschick, Planung und Durchführung)? In diesem Fall war der Bau der Brücke ein Angebot, wo Kinder Lernerfahrungen machen oder sich beschäftigen konnten.

Eine andere Möglichkeit, ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Kinder erfahren, dass sie mit ihren Handlungen wirksam werden können und lernen diese und ihre Folgen einzuschätzen. Selbstwirksamkeitserfahrung beginnt im Säuglingsalter und ist Voraussetzung

dafür, dass Kinder ihre eigenen Handlungen in einer Ursache-Wirkungskette verarbeiten können. In einer stark reglementierten Umgebung ist die Möglichkeit Selbstwirksamkeitserfahrung zu machen limitiert bzw. provozieren Kinder gelegentlich negative Erfahrungen von Selbstwirksamkeit (zum Beispiel durch Regelüberschreitung). Der kreative Bereich eröffnet die Möglichkeit, positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen: durch die Umsetzung eigener Ideen, die Schaffung von Produkten oder der Bewältigung selbst gestellter Aufgaben. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit kann eine einfache Folgenwirkung sein (Ich schlage diese Pfanne an und erzeuge damit einen Ton) oder aber auch ein komplexer Folgenwirkungsprozess.

5.1.3 Theater als Projektarbeit

Als dritte Möglichkeit für Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung in Entscheidungsräumen für Kreativität möchte ich die Theaterarbeit vorstellen. Diese findet am Untersuchungsstandort zu fixen Terminen im Jahresablauf statt und stellt eine Art Projektarbeit dar, in der Kinder nach eigenem Entschluss mehr oder weniger partizipieren können. (Sie müssen auch gar nicht daran teilnehmen.) Hier sind die Entscheidungsräume für Kinder so angelegt, dass sie viele Möglichkeiten haben: als Ideengeber, Texter, Gestalter, DarstellerInnen und Inszenierende. Pädagoginnen signalisieren durch ihre Zurückhaltung die Bereitschaft, Kinder zu beteiligen, soweit diese das von sich aus wollen. Dosierte Partizipation als Angebot erlaubt den Kindern viel oder nur Teile mitzugestalten oder nur bei einem Lied mitzuwirken. Das Theaterprojekt ist zunächst nicht bezüglich seines Ausgangs definiert. Dort wo Kinder keine Ideen bringen, machen die Pädagoginnen Vorschläge. In der beobachteten Einstudierung des Theaterstücks für das Sommerfest kam auch das Thema von den Kindern. Eine Pädagogin erklärt, wie die Theaterarbeit vor sich gegangen ist:

„Da war dieser Baum auf einmal da, und dann ist von den Kindern, vornehmlich den Größeren, die Idee mit den Elfen aufgekommen. Und dann haben wir überlegt, welche Elfen es geben könnte. Und ich habe mitgeschrieben, was die Kinder mir angesagt haben. Ich schreibe da wirklich alles auf. Zum Beispiel mit N. und F.: Das war mir wichtig, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich einzubringen, auch wenn dann eine Feuerwehr auftaucht in der Geschichte. Ich lese das so vor.“ (Protokoll IG 2016, 329-336)

Bei Theater-Inszenierungen kann man Kinder in unterschiedlichem Maße am Gestaltungsprozess partizipieren lassen. Im beobachteten Fall partizipierten die Kinder als Ideengeber, als Texter und als Darstellende. Die Pädagogin gibt an, alles vorzulesen bzw.

alles aufzuschreiben, auch wenn es für manche Kinder ein ungewöhnliches Element (Feuerwehreinsatz) braucht, damit auch sie sich mit dem Stück identifizieren können. Sie begreift die Theateraufführung als Projekt der Kinder, zu dem sie nur die Teile (Organisation, Leitung) beisteuert, die die Kinder noch nicht leisten können. Begreift man Theaterarbeit wie im beobachteten Fall als Projektarbeit, so ergeben sich viele Möglichkeiten für Kinder kreativ und gestaltend tätig zu werden, Kommunikations- und Kooperationsprozesse einzuüben und Alltagserfahrungen in darstellender Form zu verarbeiten. In einer stark vorgegebenen Theaterarbeit (Einstudieren von Text oder von Bewegungen), womöglich noch ohne Identifikationsmöglichkeit, sind diese Möglichkeiten beschränkt.

5.1.4 Verbindlichkeit und Ästhetik

Als vierte Möglichkeit von Entscheidungsräumen und deren Begrenzung im kreativen Bereich habe ich die *Entwicklung von Verbindlichkeit und Ästhetik* am Forschungssetting ausmachen können. Die Begrenzung besteht darin, dass Pädagoginnen Kindern mit zunehmendem Alter es nicht mehr frei lassen, sich gegen die Fertigstellung eines Produktes zu entscheiden (wenn sie sich erst einmal dafür entschieden haben) und auch, dass die Kinder das Produkt nicht irgendwie fertig machen können, sondern es gewisse Kriterien erfüllen muss. Mit zunehmendem Alter wird eine Verbindlichkeit an das Aussehen oder die Funktionalität des Produktes eingefordert. Dies beschreiben eine Pädagogin und die Leiterin so:

„Das kommt auf das Alter an. Heute zum Beispiel mit den Kränzen, war es mir bei den Größeren wichtig, dass sie dabei bleiben. Das sollen sie auch lernen. Eine Verbindlichkeit, wenn sie sich für etwas entscheiden. Bei den Kleineren kann man das noch nicht verlangen. Auch wenn wir Material herrichten, dann sollen die, die sich dafür entscheiden, einmal den Zirkel durchmachen.“ (Protokoll IG 2016, 344-347)

„Ich mein, natürlich wäre irgendwann super, wenn sie dann mehr und mehr Anspruch an sich entwickeln...und Ästhetik ein Thema wird und so. Das wird's bei den meisten Kindern auch. Das hängt auch damit zusammen, was sie da in ihrem Umfeld erleben, sowohl im Wald als auch zuhause. Und wenn alles immer völlig wurscht ist, dann ist es wahrscheinlich schwieriger da irgendwie einen Bezug zu entwickeln, zu diesem, mach' die Dinge genau und so. Und dazu passt auch noch, dass die Kinder dann mit 5/6 oder so, dann wirklich mehr und mehr so Regelbewusstsein – oder 6 herum – Regelbewusstsein entwickeln und da kommt dann für sie selbst schon dazu, dass sie sich Regeln aufstellen. Quasi Regeln, quasi Ansprüche.“ (Transkript IB 2016, 112-119)

Im ersten Zitat erklärt die Pädagogin, wie sie dieses Ziel am Alter der Kinder festschreibt („Bei den Kleineren kann man das noch nicht verlangen.“). Sie versucht, solche Ziele erst dann einzufordern, wenn sie der Reife des Kindes entsprechen. Im zweiten Zitat stellt die Leiterin einen Zusammenhang von der Entwicklung von Ästhetik mit Reife und der jeweiligen Erfahrung zum Beispiel im Elternhaus oder im Kindergarten her. („Das hängt auch damit zusammen, was sie in ihrem Umfeld erleben“). Sie sagt: „Und wenn alles immer völlig wurscht ist, dann ist es wahrscheinlich schwieriger da irgendwie einen Bezug zu entwickeln, zu diesem ‚Mach die Dinge genau und so‘.“ Zum Gelingen von gewissen Entwicklungsaufgaben sind auch Grenzen notwendig, die von Erwachsenen bewusst gesetzt werden. Im Bereich der Kreativität haben wir generell öffnende Tendenzen festgestellt. Offenheit allein aber reicht nicht, um solche Kompetenzen zu entwickeln. Gleichgültigkeit des Erwachsenen, der zum Tun des Kindes nicht Stellung nimmt, ist ebenso kontraproduktiv wie strikte Vorschreibung.

5.2 Qualität der Entscheidungsräume

In diesem Abschnitt versuche ich die besonderen Qualitäten der Entscheidungsräume am Untersuchungssetting zu beleuchten, indem ich Merkmale diskutiere, die ich beobachtet oder durch Interviews erfahren habe. Diese sind die Akzeptanz, wenn Kinder etwas nicht machen wollen, die kreativitätsfördernde Praxis sowie die Offenheit des Materials, der Umgebung, der Geräte und der Angebote.

5.2.1 Etwas nicht machen

Die Akzeptanz der Entscheidung, etwas nicht zu machen (zum Beispiel ein Gestaltungsangebot nicht wahrzunehmen), zeichnet am Untersuchungsstandort die Qualität des Entscheidungsraumes im kreativen Bereich aus. Es ist eine Qualität, weil der Raum auch die Entscheidung dagegen als legitime Möglichkeit vorsieht. Ich möchte dazu ein Beispiel geben: An einem Tag konnten die Kinder sich entscheiden eine Schnitzarbeit oder ein Muttertagsgeschenk zu machen. Sie konnten aber auch entscheiden weder das eine noch das andere zu machen. So wurde von den angebotenen Schnitzarbeiten nur eine Schnitzerei hergestellt und kein Kind wollte an diesem Tag ein Muttertagsgeschenk gestalten (vgl. Beobachtungsprotokoll H1 2016, 51-54). Die Pädagoginnen nahmen dies nicht persönlich und versuchten durch Überredung die Kinder doch zur Annahme der Gestaltungsangebote zu führen. Dies finde ich bemerkenswert, da oft bei gesetzten Gestaltungsangeboten für Kinder eine doppelbödiges Verbindlichkeit herrscht: Es wird so getan, als ob sich Kinder frei

dafür entscheiden könnten, aber tatsächlich soll jedes Kind am Ende eine Arbeit fertig gemacht haben (gerade bei Muttertagsgeschenken). Das muss für Kinder eine widersprüchliche Erfahrung sein. Sie lernen, dass sie um ihre Meinung gefragt werden, aber ihre Äußerung keine Konsequenz hat und die Durchsetzung der Entscheidung letztendlich von der Willkür des Erwachsenen abhängt.

5.3.2 Kreativitätsfördernde und normierende Praxis

Das Qualitätsmerkmal der kreativfördernden Praxis schließt all jene Handlungen mit ein, wo Kinder Kreativität an anderen erleben können, vorgelebt bekommen oder an kreativen Praktiken teilhaben, die sie nicht selbst initiiert haben. Dazu zählen sprachliche Formen von Kreativität, Singen, gemeinsam Theater spielen. Das Vormachen ermöglicht einen Sinn dafür zu entwickeln, was als kreativ gilt. Im Sinne einer Praxisgemeinschaft (community of practice) bekommen die Kinder hier ihre Prägung, was Kreativität ist und was sie umfasst. Dazu möchte ich einige Beispiele bringen: Am Untersuchungsstandort habe ich beobachtet, dass täglich geplante Sprachspiele (Chants¹⁹), als auch spontane Sprachspiele (Satzketten), stattfanden. Es wurde am Ende jedes Tages eine Improvisationsgeschichte (vgl. Protokoll IG 2016, 353-354) von den Pädagoginnen erzählt, zu der die Kinder Stichworte lieferten. Mehrmals wurden Lieder gesungen, bei denen auch ganze Strophen umgedichtet wurden. Das Theaterprojekt für das Sommerfest habe ich bereits in 5.1.3 beschrieben (vgl. Beobachtungsprotokoll 4/2 2016, 23-29). Hinzu kommt, dass die Pädagoginnen Kreativität nicht nur im Basteln und Gestalten verwirklicht sehen, sondern auch folgende Aktivitäten als Ausdruck von Kreativität betrachten: Kochaktivitäten mit Naturmaterial, Bauarbeiten (Graben, Schichten von Stöcken), Schmücken von Plätzen, Bewältigung von Bewegungsaufgaben (z.B. am Seil hängen, schwingen) sowie die Kombination aus Gestaltung, Bewegung und Rollenspiel.

Dies ist eine Qualität für den Entscheidungsraum: Kinder können sich nur für solche kreativen Aktivitäten entscheiden, die sie auch erlebt haben und toleriert werden. Ist das Verständnis von Kreativität in einer Praxisgemeinschaft auf das Nachproduzieren von Bastelarbeiten beschränkt, so wird das Kind weniger kreative Aktivitäten von sich aus kreieren. In einem Umfeld, das einen größeren Definitions-, Toleranz- und Erlebensspielraum von Kreativität aufweist, können mehr Aktivitäten eigeninitiativ begonnen werden.

¹⁹ „Ich begrüße euch im nasse-Wiese-Wald, im hohes-Gras-Wald, im... Wem fällt noch was ein?“ (Beobachtungsprotokoll 5/2 2016, 6-8)

5.2.3 Offenheit bei Material, Geräten und Angeboten

Als ein drittes Qualitätsmerkmal für Entscheidungsräume in kreativen Bereichen ist die Auswahl der Materialien, Geräte und Angebote hinsichtlich ihrer Strukturiertheit. Gemeint ist, die Art des Umgangs mit ihnen vorzugeben. So könnte man Spielmaterial, aber auch Bastelmaterial, Bewegungsgeräte, Umgebung und gesetzte Angebote dahingehend analysieren, welche Entscheidungsmöglichkeiten und Grenzen sie für Kinder bereithalten. Mit Bausteinen müssen Kinder mehr Entscheidungen hinsichtlich der Verwendungsweise (etwas bauen) treffen, als mit Spielgeräten, wo man einen Knopf drücken muss, damit ein Geräusch ertönt. Die Bausteine stellen dabei einen Anspruch an die Kreativität des Kindes, sie fordern sie heraus. Sehr offene Materialien oder Spielangebote können aus eben diesem Grund auch unattraktiv sein, da sie den Kindern zu viele Entscheidungen oder zu viel Kreativität abverlangen, die sie vielleicht (noch) nicht leisten können. So liegt es zum Beispiel an den Übertragungskompetenzen der Kinder gewisse Materialien oder Umgebungen überhaupt als Spielmaterial wahrzunehmen. Eine Waldumgebung stellt hier eine besondere Herausforderung dar, da es keine offizielle Gebrauchsweise gibt, damit spielerisch umzugehen. Es bedarf einiges an Übung und Abschauen von Spielverhalten, um damit spielend tätig zu werden. Im Untersuchungssetting gehört die Waldumgebung zu denjenigen pädagogischen Überlegungen, die zur Vorbereitung der Räume zählt. Welches Material und welche Umgebung (der Aufenthaltsort wechselt) den Kindern zur Verfügung gestellt wird, unterliegt der bewussten Entscheidung der Pädagoginnen. Ich habe sie zu den Kriterien zur Auswahl des Materials befragt, das sie Kindern zur Verfügung stellen:

„Großteils unstrukturiertes Material. Und sonst eigentlich hauptsächlich Werkzeuge für alle Tätigkeiten, verschiedenste Tätigkeiten des Lebens halt, aber natürlich spezieller für welche, die draußen gehen. Aber im Grunde sind es diese Prozesse, also diese evolutionären Prozesse der Menschheitsgeschichte, die da auch bei den Kindern immer wieder aufgegriffen werden. Und ich glaube das wird halt in erster Linie bedient und auch gespielt, so dieses Kochen, Jagen, Graben, Bauen, Versorgen.“ (Transkript IB 2016, 161-167)

In dieser Aussage gehen zwei Kriterien für die Auswahl des Materials hervor: die Unstrukturiertheit und die Funktionalität für „evolutionäre Prozesse“. Die Unstrukturiertheit fördert kreative Prozesse durch eine Vielzahl an Entscheidungsmöglichkeiten, die Funktionalität für evolutionäre Prozesse gibt die Verwendungsweise ein Stück weit vor, fördert dafür aber die Kompetenzen zur Handhabung der Geräte (Rechen, Spaten) und

ermöglicht Kindern, Situationen aus dem Alltag (Kochen, Graben) nachzuspielen, sowie als Werkzeug ihre Umgebungen kreativ zu gestalten. Auf der Homepage des Kindergartens wird der Zusammenhang zwischen Kreativität und anregender Umgebung folgendermaßen beschrieben:

„Die Erfahrung zeigt uns, dass die „bloße“ Natur den Kindern wesentlich mehr Problemlösungskompetenz und Kreativität abverlangt, als ein perfekt ausgestattetes Kinderzimmer. In der Natur finden die Kinder – manche sofort, manche nach einem gewissen „Anlauf“ – unbegrenzte Inspirationsquellen für ihr Spiel und Tun vor. Wir bieten ihnen dafür Werkzeuge, Sammelbehälter, reduzierte Materialien in Anlehnung an Montessori, Plätze mit Werkstattcharakter und Bewegungselemente an, sodass sie ihre individuellen Ideen umsetzen können.“ (Textauszug Homepage 2016, 102-108)

Die Zugänglichkeit des Materials und die freie Entscheidung darüber, sich eines Materials zu bedienen, gehören zum Qualitätsmerkmal dieses Entscheidungsraumes. Jedes Material, das in der Wald- und Wiesenumgebung gefunden wird (Äste, Moos, Blumen, Zapfen, Matsch, Steine, Gräser), kann als Gestaltungsmaterial verwendet werden. Da dieses Material nicht von Pädagoginnen hergerichtet werden muss, kann es jederzeit und ohne Aufforderung verwendet werden. Wenn bewusst Gestaltungsangebote gesetzt werden (das Verpacken eines Muttertagsgeschenks, das Schmücken des Geburtstagskreises), so meist ebenso mit Naturmaterial.

Auch bewusste Begrenzungen des Materials und der Angebote sehen die Pädagoginnen als wichtig, um keine Überforderung bezüglich der Entscheidungsmöglichkeiten entstehen zu lassen. Diese ergeben sich zum einen aus der Waldumgebung (Es gibt eben keine Spielsachen wie Puppenhäuser, Bauklötze, Rollautos, Knetmasse, Bauernhoftiere.), zum anderen aus der bewussten Entscheidung der Pädagoginnen, gewisse Materialien (wie Scheren und Stifte, aber auch Montessori Material) nicht anzubieten:

„Und was wir nicht haben...also wir probieren schon so immer auf Stimmigkeit die Dinge zu hinterfragen. Wie stimmig ist es, das ganz richtige Montessori Material im Wald zu haben. Na, es ist eigentlich nicht sehr stimmig.“ (Transkript IB 2016, 169-170)

Durch die Setzung von Begrenzung wird bewusst Überforderung vermieden und ein bestimmter Fokus auf Tätigkeiten kreiert, die Kinder dadurch ermöglicht (und andere verweigert) werden. Diese folgen einer Idee davon, wie Kinder ihren Entwicklungsaufgaben

am besten gerecht werden können. „Plätze mit Werkstattcharakter“ – wie es auf der Homepage heißt – wären ein Beispiel für eine diesbezüglich vorbereitete Umgebung.

5.3 Handlungen und Begleitung

In diesem Abschnitt beschreibe ich einige Handlungen, die Kinder in den intendierten Räumen für Kreativität hervorgebracht haben, und welche Formen der Begleitung ich in diesem Bereich erlebt und erfragt habe. Das sind die Nutzung der Offenheit der Materialien und Spielorte durch unterschiedliche Nutzung und Kombination aus kreativer Tätigkeit und Rollenspiel, eine Begleitung durch Vorbereitung der Räume und Zurückhaltung mit verbalen Anregungen, Gebrauchsanleitungen und Lob sowie das Begrenzen der Entscheidungsräume durch Einfordern von Verbindlichkeit und Ästhetik.

Bei Bewegungsgeräten, wo Angebote mit viel Offenheit in der Benutzungsweise gemacht wurden, wurden diese auch tatsächlich in unterschiedlichster Form genutzt. Häufig entstand auch ein Rollenspiel um das Bewegungsangebot, zum Beispiel ein Zirkusspiel zu einem Seil (vgl. Beobachtungsprotokoll 4/2 2016, 54-56). Aber auch Gestaltungsaktivitäten gingen oft mit einem Rollenspiel einher, zum Beispiel das „Backen“ eines Mooskuchens (Beobachtungsprotokoll H1 2016, 63), das Ausbauen eines Zeltes mit Ästen (Beobachtungsprotokoll 5/2 2016, 25-30) oder das Spiel „Pizza backen“ (ebd., 47-51). Ich gebe ein weiteres Beispiel:

Zwei Mädchen kratzten einstweilen in der Gatschküche roten Staub von einem Ziegel und verwendeten ihn als „Paprika(pulver)“ für ihr Kochen. Schließlich wurde ein Kuchen gebacken, weil „Gäste auf Besuch kamen“. (Beobachtungsprotokoll 3/1 2016, 76-78)

Aus den Handlungen der Kinder kann man etwas über ihren Zugang zu Kreativität erkennen: Diese besteht oft in der Zusammenlegung und In-Bezug-Setzung von Bereichen, die wir als Erwachsene getrennt betrachten (wie eben Rollenspiel und Gestaltung oder Rollenspiel und Bewegung). Entscheidungsräume, die solche Zusammenlegungen und Überlagerungen für Kinder ermöglichen, können daher als förderlicher für die Entwicklung von Kreativität betrachtet werden, als welche, die dies nicht leisten können.

Die Begleitung, die die Pädagoginnen auf diesem Bereich leisten, besteht zum einen in der Vorbereitung der Räume (Auswahl von Material, Geräten, Angeboten) nach gewissen Kriterien, zum anderen in einem In-Beziehung-Setzen zu den Planungsvorhaben der Kinder,

dort wo sie Verbindlichkeit oder Ästhetik einfordern. Dieses In-Beziehung-Setzen stellt das Gegenteil zu Gleichgültigkeit dar. Sie beziehen sich als Person - nicht als Vertretung einer allgemeinen Norm („Das gehört so“) - auf die Handlungen der Kinder und setzen der Entscheidungsfreiheit bewusst Grenzen, ein Gestaltungsvorhaben nicht fertig zu machen oder irgendwie fertig zu machen.

5.4 Fazit: Gemeinschaftspraxis als Aspekt der Raumgebung

Die Ergebnisse zu Entscheidungsräumen in kreativen Aktivitäten legen ein Verständnis ihrer Funktion als Übungsräume nahe. Diese stehen in Zusammenhang mit den erlebten (und sanktionierten) Formen von Kreativität in der Gemeinschaftspraxis und der Kreativität, die ein Kind aufgrund seines Entwicklungsbedürfnisses aus eigenem Antrieb hervorbringt. Jeder Bereich trägt unterschiedliche pädagogische Konsequenzen. Darauf möchte ich kurz eingehen:

Kreativität als erlebtes Vorbild wird von Kindern als *Möglichkeiten von Ausdruck* wahrgenommen. Die Art, wie Kreativität erlebt wird, prägt die Art, wie Kinder selbst fähig sind, Kreativität hervorzubringen. Sie definiert die Grenzen und Räume für Kreativität, was dazugehört und als kreative Leistung betrachtet wird und was nicht. Als bereitgestellte Übungsform trägt sie bei Möglichkeiten zu schaffen, wo diese ihr noch nicht ausgereiftes Potential hinsichtlich Kreativität üben, verbessern und verfeinern können. Als eigenständige Entwicklungsaufgabe kommt das Kind der Entwicklung und dem Ausleben von Kreativität aus eigenem Antrieb nach (vgl. Crain 2008). Hier gilt es individuelle Zugänge zu erkennen und sinnvoll darauf einzugehen. Die drei Bereiche unterscheiden sich hinsichtlich des Anteils an möglicher Partizipation. Im Bereich „erlebtes Vorbild“ kommt der Großteil der kreativen Strukturen als vorhandene Praktiken nicht von den Kindern, sie können diese aufnehmen, nachahmen und durch eigene Impulse Varianten schaffen. Im Bereich „bereitgestellte Übungsform“ haben die Kinder je nach Fall mehr oder weniger Möglichkeiten zu partizipieren. Kinder partizipieren selbstständig an der Übungsform, das Ziel ist allerdings fremdbestimmt. Im Bereich „eigenständige Entwicklungsaufgabe“ ist auch das Ziel Teil der Entscheidungen des Kindes und wird offen gelassen.

Das Alltagsfeld kreative Aktivitäten hat uns den Zusammenhang zwischen Gemeinschaftspraxis, Offenheit der Entscheidungsräume und Formen der Begleitung vor Augen geführt. Dabei haben wir sowohl die Wichtigkeit von Begrenzung als „In-Beziehung-Setzen“ des Erwachsenen zum Tun des Kindes für dessen Entwicklungsaufgaben

kennengelernt, als auch demonstriert bekommen, in welchen Formen Kinder sich kreativ betätigen, wenn sie die Offenheit dazu vorfinden (nämlich häufig in Kombinationsformen). Die Erkenntnisse machen die Komplexität dieses Feldes deutlich: Weder das Beschwören der größtmöglichen Offenheit im kreativen Bereich (denn ohne Sozialpraxis, die die Vorbilder für Kreativität liefert, und ohne Begrenzung, die in der Stellungnahme des Erwachsenen zu den Hervorbringungen der Kinder besteht, führt die Offenheit zu Willkür und bringt viele erwünschte Entwicklungen nicht zustande) noch das Behandeln von kreativen Aktivitäten als reine Beschäftigung von Kindern mit größtmöglicher Engführung in Bezug auf das Wie, Was und Wann der Ausführung (also eine deutliche Limitierung der Entscheidungsräume zugunsten eines herzeigbaren Endproduktes) führen zum Ziel. Das Feld ist keinesfalls trivial und bedarf einer guten Abwägung. Diese Abwägung zu finden und dadurch adäquate Entscheidungsräume für Kinder zu kreieren ist aber – wie die Beispiele gezeigt haben – allemal lohnend und birgt wertvolle Potentiale zu nachhaltigen Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Folgenabschätzungscompetenz und Beteiligungserfahrung zum Beispiel in Theaterprojekten mit sich.

Kapitel 6: Ergebnisse zu Aushandlungsprozessen – Kinder finden eigene Lösungen

Das Alltagsfeld Aushandlungsprozesse eröffnet ein qualitativ anderes Feld als die zuvor behandelten Bereiche Jause und Kreativität. Hier handelt es sich um einen Bereich, der als integrativer Bestandteil in allen Aktivitäten des Kindergartenalltags präsent ist. Je nach Objekt der Aushandlung, Alter der Kinder und der Einschätzung durch die Pädagoginnen, wie gut sie fähig sind, Aushandlungen zu führen, können Kinder mehr oder weniger Autonomie in ihren Entscheidungen zugestanden bekommen. Für meine Beobachtungen relevant waren Aushandlungsprozesse in Spielsituationen, wo Kinder ein hohes Maß an Autonomie zur eigenen Lösungsfindung zugestanden bekamen. Die Besonderheit in diesem Bereich ist, dass das Vorhandensein dieser Räume notwendige Bedingung zur Entwicklung von Aushandlungskompetenz (und allen darin enthaltenen Teilkomponenten) ist. Aushandeln lernen Kinder durch Aushandeln (Große-Oetringhaus 2008, 139f.).

Den Möglichkeiten nachzugehen, die sich durch das Zugestehen von Aushandlungen für Kinder ergeben, beschäftigt mich in 6.1. Als solche Merkmale konnte ich im Untersuchungssetting Zeit, Autonomiegewährung, Integritätsbewahrung und Beachtung von Als-ob-Aushandlungen eruieren (6.2). Als Kategorien der Begleitung ergaben sich die Vorbereitung von Räumen, das Vorleben von Aushandlungen, Mitgefühl als Antwort und das Vermitteln zwischen Aushandlungsparteien (6.3).

6.1 Möglichkeiten

Wie auch in den anderen Beobachtungsbereichen eröffnen bei Aushandlungen die Entscheidungsräume, ihre Qualität und ihre Grenzen, Möglichkeiten für kindliche Entwicklung. Als Möglichkeiten, die sich durch die Gewährung von Entscheidungsräumen – nämlich so werden wir feststellen *adäquaten* – ergeben, sind die *Ausbildung von Aushandlungskompetenzen* und die *Übernahme von Verantwortung über eigene Entscheidungen* zu nennen.

6.1.1 Aushandlungskompetenz durch Autonomiegewährung

Je mehr Autonomie den Kindern in ihrer Lösungsfindung gewährt wird, desto mehr sind Kinder gefordert mit allen Ressourcen als Lernende diese Situationen wahrzunehmen. Im Beobachtungssetting konnte ich anhand vieler Beispiele sehen, wie von Seiten der Pädagoginnen versucht wird, den Kindern so viel Autonomie wie möglich dort zu lassen, wo

Kinder der Aushandlungssituation gewachsen waren. Das äußert sich in der Akzeptanz von kindlichen Lösungen, auch wenn sie nicht der Erwachsenenlogik entsprachen, der Verwendung von Entscheidungshilfen wie dem Ortswechsel und der Vermittlung zwischen Aushandlungsparteien, um zu einer einvernehmlichen Lösung zu kommen. Dazu möchte ich ein Beispiel bringen:

Ein Konflikt entstand um die Rutsche zwischen zwei Buben. Die Betreuerin L. vermittelte: „Findet ihr gemeinsam eine Lösung oder soll ich eine für euch vorschlagen?“ Es wurden einige Vorschläge von den Buben gemacht („Er muss 2000 Sekunden warten.“), bis sie sich mit Vermittlung durch die Pädagogin auf etwas einigen konnten. (Beobachtungsprotokoll 3/1 2016, 72-74)

Die Pädagogin fragt zunächst: „Findet ihr gemeinsam eine Lösung oder soll ich eine für euch vorschlagen?“ Damit überlässt sie den Kindern die Wahl, selbst eine Lösung zu finden. Auch nach einigen gescheiterten Versuchen – es war ein verfahrenerer Konflikt – bleibt sie dennoch an den Lösungsvorschlägen der Buben interessiert und generiert daraus einen Vorschlag, der schließlich für beide auf Akzeptanz stößt.

Dieses Festhalten an einer grundsätzlichen Autonomiegewährung in Aushandlungsprozessen konnte ich als Voraussetzung für die Entwicklung all jener Kompetenzen feststellen, die Sturzbecher und Hermann (2003) als Teil- und Voraussetzungskompetenzen für Aushandlungen betrachten: Die Fähigkeit zur Artikulation und Durchsetzung eigener Interessen mit sozial akzeptierten Mitteln, Akzeptanz von anderen Interessen, Unterordnung der eigenen Interessen und Übernahme von sozialer Verantwortung (Sturzbecher/Herrmann 2003, 219). Die AutorInnen dazu: „Bereits im Kindergarten müssen Kindern verstärkt Freiräume eröffnet werden, in denen sie entwicklungsstandgerecht Fähigkeiten zur Artikulierung und Durchsetzung von Interessen erwerben können.“ (a.a.O.)

6.1.2 Verantwortungsübernahme über eigene und Gruppenentscheidungen

Mit dem Begriff „Verantwortungsübernahme“ spreche ich eine weitere Dimension der Möglichkeiten an, die durch entsprechende Entscheidungsräume für Kinder besteht: Die Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder dort, wo sie Entscheidungen selbst oder in der Gruppe treffen (dürfen), auch Verantwortung darüber übernehmen. Diese Verantwortung wirkt sich auf die Initiierung von Lernprozessen aus. Dazu möchte ich ein Beispiel bringen:

„Aber ich kann mich noch erinnern, es war im Winter, da hatte ich eine kleine Gruppe von den Großen und da habe ich ihnen gesagt, heute dürfen sie den Weg aussuchen. Das war hier. Da haben sie einen Weg ausgesucht, auf den wäre ich nie gekommen. Der Weg wäre völlig unattraktiv für mich gewesen, verwachsen und dunkel. Aber für die Kinder hatte das eine ganz eigene Qualität. [...] Und sie lernen dann auch Verantwortung zu übernehmen für ihre Entscheidungen. Bei dem Weg zum Beispiel, das war nicht einfach dort zu gehen, mussten sie sich gegenseitig warnen: „Pass auf, da vorne sind Dornen!“ usw. Es ist ihre Entscheidung und da fühlen sie sich auf andere Weise verantwortlich, als wenn ich immer den Weg vorgebe.“ (Interviewprotokoll IG 2016, 225-228)

Die Pädagogin gibt an: Dadurch, dass die Kinder den Weg selbst gewählt haben, waren sie wachsamer, motivierter und betrachten die Aufgabe als eigene Verantwortlichkeit. Es ergibt sich für das Lernen eine andere Situation, als wenn sie nur nachgehen müssten. Plötzlich ist eine echte Relevanz gegeben. Es werden Informationen verarbeitet, Kommunikation wird notwendig, Verarbeitungsprozesse werden aktiviert, Wahrnehmung und Vorwissen werden in Verbindung gebracht. Es ist das „Selber tun“, wo tatsächlich auf alle Ressourcen verbindend zugegriffen wird und Lernprozesse in Gang gesetzt werden.

6.2 Qualitätsmerkmale von Aushandlungsräumen

Die Möglichkeiten, welche sich in Form von Lernprozessen für Kinder durch Entscheidungsräume ergeben, hängen auch von der Qualität dieser Räume ab. Um mich mit dieser Frage (der Qualität von Entscheidungsräumen für Aushandlungsprozesse) auseinanderzusetzen, habe ich aus den Beobachtungen Merkmale dieser Räume herausgearbeitet. Je nachdem, wie stark ein Merkmal zum Tragen kommt, ergibt sich eine andere Qualität für den Entscheidungsraum. Als ein solches gilt die *zur Verfügung stehende Zeit für Aushandlungen*, aber auch der *Grad der Autonomie*, die Kindern beim Aushandeln zugestanden wird. Kinder sollen in ihren Konflikten und Aushandlungen ihre Integrität wahren können und als Übungsvarianten von Aushandlungen, die als „Als-ob“-Aushandlungen im Rollenspiel geführt werden, einen entsprechenden Stellenwert haben.

6.2.1 Der Faktor Zeit als Stellenwertmesser für Aushandlungsprozesse

Am Faktor Zeit als Merkmal für die Qualität in der Raumgebung kann man erkennen, welchen Stellenwert Aushandlungen in der Gesamtpraxis einer pädagogischen Institution einnehmen. Gemeint ist wie viel Zeit den Kindern für Aushandlungen gegeben wird, wie viel Zeit Pädagoginnen sich untereinander für Aushandlungen nehmen und wie viel Zeit sie sich

dafür nehmen, etwas mit Kindern auszuhandeln. Ist es üblich für solche Prozesse auch längere Zeitspannen zu „verbrauchen“, ohne dass sofort eine Lösung gefunden werden muss? Das sagt etwas über die innerinstitutionelle Bewertung solcher Prozesse aus. Für die Dinge, die wichtig und komplex sind, nimmt man sich Zeit. Was unangenehm und eine Störung des Tagesverlauf darstellt, muss schnell und effizient aus dem Weg geschafft werden.

Am Untersuchungsstandort wurden Aushandlungen durch Paraphrasieren, Wiederholen, Abwarten und Nachfragen („Passt das für dich?“) wiederholt in die Länge gezogen. Pädagoginnen widmeten sich geduldig diesen Tätigkeiten. Auch zeitintensive Entscheidungshilfen wie „die Suche nach einem Friedensort“ wurden wiederholt herangezogen, damit die Kinder selbst zu einer Lösung gelangen konnten. Eine Pädagogin erklärt den Sinn dieser Entscheidungshilfe:

„Manchmal ist ein Konflikt so verfahren, dass es auch hilft sie aus dem Ort, wo sie gerade stehen, rauszubringen und einen anderen Ort für die Lösung des Konflikts zu suchen. Die Kinder haben dann schon den Begriff „einen Friedensort suchen“ verwendet. Und wenn man dann gemeinsam ein paar Schritte geht und sich alle auf einen Platz einigen können. „Passt der für dich?“ „Ja, der passt.“ „Für dich auch?“ Dann sind die Positionen oft schon nicht mehr so verhärtet.“ (Protokoll IG 2016, 152-157)

Die Beispiele zeigen, dass Pädagoginnen bereit sind, den Tagesablauf für längere Zeit zu unterbrechen bzw. Aushandlungen als Teil des Tagesgeschäftes sehen. Entsprechend wird den Kindern vermittelt, dass Konflikte und Aushandlungen nicht trivial sind und daher Zeit in Anspruch nehmen.

6.2.2 Autonomiegewährung und Ernst nehmen kindlicher Lösungsansätze

Ein weiteres Merkmal für solche Raumqualitäten sind die *Gewährung von Autonomie*, die sich im *Ernst nehmen kindlicher Lösungsversuche* äußert. Ich gebe ein Beispiel: Wenn Kinder ein Spiel begonnen hatten und ein anderes Kind mitspielen wollte, wurde die Ablehnung dieses Kindes ebenso akzeptiert wie seine Annahme.

Oft erlebt man in Institutionen, dass Pädagoginnen eine harmonische Integration aller Kinder forcieren (vgl. Corsaro 1993, 306f.). Damit geht der Zwang einher, jedes Kind mitspielen zu lassen und alle Spielorte und Spielmaterialien jederzeit teilen bzw. abwechselnd benutzen zu müssen. Die Kinder können sich nicht entscheiden, ob das Mitspielen des neuen Kindes für

sie passt. Das führt häufig dazu, dass ein Spiel abgebrochen oder an einen anderen Ort verlagert wird. Am Untersuchungsstandort versuchten die Pädagoginnen den Kindern hier Autonomie für ihre Entscheidungen zu überlassen. Es musste nicht alles immerzu mit jedem geteilt und jeder Ort von allen benutzt werden können. Das Schützen der Integrität des geschaffenen Spiels kommt vor der oberflächlichen „Integration aller in jedes“.

Andere Beispiele, die dieses Merkmal bestätigen, waren die *Akzeptanz von ungewöhnlichen Lösungen* – z.B. welche, die aus einem Rollenspiel heraus entstanden – und dem Versuch, Kinder so lange wie möglich *keine Lösungsvorschläge anzubieten* oder solche als Vorschläge zu machen, die erst Akzeptanz durch die Kinder brauchten.

6.2.3 Integrität durch persönliche Sprache bewahren

Ein weiteres Merkmal für die Qualität der Entscheidungsräume ist das Bemühen darum, die kindliche Integrität zu bewahren. Wo einem Kind die Entscheidung auch zum Nein grundsätzlich erlaubt ist (selbst wenn es letzten Endes dieses Nein nicht durchsetzen kann), besteht die Chance, dass sich das Kind integer äußern kann. Soziale Praxis führt oft dazu, dass authentische Antworten und Reaktionen des Kindes, wenn sie nicht angemessen sind, nicht gelten oder tabuisiert werden. Durch eine „persönliche Sprache“²⁰, die Grenzen als persönliche Grenzen auslegt, durch das Zugestehen des Neins, durch die Begleitung der emotionalen Reaktion mit Mitgefühl und durch das Ernst-nehmen der kindlichen Position in der Aushandlung (jenseits der Erwachsenenbewertung) wird diese Bemühung zur Bewahrung der kindlichen Integrität ausgedrückt.

„Manchmal reicht den Kindern oft das Gefühl, dass sie gehört und ihre Anliegen ernst genommen wurden, dass sie auch ganz von ihrer Position abgehen können. Es ist ihnen dann nicht mehr wichtig, das ihre durchzusetzen, weil es wichtiger war, dass man gehört und ernst genommen wurde. Da haben sich dann alle einmal auf einen Vorschlag einigen können, den sie noch Minuten zuvor vehement abgewehrt haben.“ (Protokoll IG 2016, 157-160)

Auch das Beispiel mit dem Friedensort ist ein Beweis für dieses Qualitätsmerkmal. Bei dem Bemühen nach einer Lösung, die am Ende „für alle passt“, ist auch das Bemühen zur Integritätsbewahrung des Kindes miteingeschlossen. Das Kind darf ehrlich zu der Lösung Stellung nehmen. Sie soll am Ende tatsächlich für alle passen, nicht nur ein kurzfristiges Abstellen des Konfliktes bedeuten. Auch dort, wo die Leiterin im Interview von der

²⁰ Die Institution orientiert sich dabei an der Definition von Jesper Juul (2009).

„maximalen Störung“ berichtet („für die, die da aber grad am Tun sind, ist es aber vielleicht wirklich die maximale Störung“), zeugt dies von der Bemühung zur Bewahrung des vom Kind geschaffenen partizipativen Raums. Die Pädagoginnen bemühen sich das geschaffene kindliche Spiel zu schützen.

6.2.4 Als-ob-Aushandlungen

Als viertes Merkmal für die Qualität von Entscheidungsräumen im Untersuchungssetting konnte ich die Gleichbehandlung von „Als-Ob“-Aushandlungen mit „echten“ Aushandlungen feststellen. Mit Als-ob-Aushandlungen meine ich solche, die als Aushandlungen in Rollenspielen auftreten. Dort nehmen die Agierenden eine Rolle in der Aushandlung ein, die nicht ihrer Person entspricht und daher einen gewissen Abstand zu ihren eigenen Interessen und Emotionen darstellt. Als Beispiel konnte ich beobachten, wie Pädagoginnen in ihren Lösungsvorschlägen und Vermittlungen die jeweils geltenden „Gesetze“ des Rollenspiels übernahmen und ihre Kommunikation daran anpassten. Im Interview beschrieb die Leiterin diese Handlungen folgendermaßen:

„Ja, es hängt damit zusammen, dass sie da in bestimmten Spielentwicklungsphasen sind. Und wenn die grad ja gar nicht als Kind X selbst unterwegs sein, sondern wenn sie ja eigentlich grad das Auto sind, dann macht's nicht viel Sinn...ich mein, natürlich kann man sie immer rausreißen und sagen jetzt: „Kind X, komm jetzt her, wir brauchen dich.“ Aber wenn's geht und man mitkriegt, was die Vorgeschichte ist, in der das Kind grad drinnen ist, dann macht's oft auch Sinn zu sagen: „Mah, ich merk, du bist jetzt grad ein Auto. Magst du als Auto da rüber oder so?“ Also dieses Abholen in der Rolle oder in der also die ganz Jungen sind ja nicht in der Rolle, aber sie sind so sehr in diesem, das sie das Ding sind, dass es quasi ihnen leichter fällt... ja. Und das zieht sich durch, das zieht sich durch bis zu den 5/6-Jährigen, das die miteinander zu erstaunlichen Lösungen fähig sind, wenn sie in der Rolle bleiben können und sobald sie aber wieder Ich und Du sind, also da würd's voll krachen. Die würden noch nicht, die wären da nicht dann bereit von ihrem Wunsch runterzusteigen und wenn sie's dann aber hinkriegen in der Rolle zu tun, dann kommen erstaunliche Lösungen zusammen.“
(Transkript IB 2016, 69-81)

Sie beschreibt die Möglichkeiten, die sich in Als-ob-Aushandlungen befinden: Es können Aushandlungskompetenzen geübt werden, ohne dabei die gleiche Emotionalität bewältigen zu müssen, wie in „echten“ Aushandlungen. Dass diesen ein gleichwertiger Stellenwert wie „echten“ Aushandlungen beigemessen wird, sehe ich als ein Merkmal für die Qualität dieser Räume als *Übungsräume*.

6.3 Kategorien von Begleitung

Dass Entscheidungsfreiheiten für Kinder auch eine Herausforderung und gegebenenfalls einen Zwang zur Entscheidung darstellen, habe ich bereits in den vorherigen Kapiteln erläutert. Genau dieser Aspekt, der herausfordernde, erfordert eine sinnvolle Begleitung, damit die Möglichkeiten, die ein Raum darstellt, auch von Kindern genützt werden können. Bei den Aushandlungen habe ich drei Kategorien für Begleitung ermitteln können. Diese sind das *Vorbereiten von Räumen* für Aushandlungen, zu denen auch die konsequente Abnahme überfordernder Entscheidungen gehört, das *Vorleben einer angemessenen Aushandlungspraxis* und das *Begleiten mit Mitgefühl* bei Frustrationserlebnissen.

6.3.1 Räume vorbereiten, Entscheidungen abnehmen

Die Bezeichnung „vorbereitete Umgebung“ stammt aus der Pädagogik Maria Montessoris. Die Pädagoginnen verstehen ihre Aufgabe darin, die Entscheidungsräume für Kinder so vorzubereiten, dass sie keine Überforderung darstellen. Dazu gehören (wie wir im Bereich Jause und Kreativität bereits festgestellt haben) adäquate Begrenzungen. Eine solche ist das Aufteilen der Gruppe am Anfang des Tages zu nennen. Pädagoginnen machen sich Gedanken, welche Kinder in einer Gruppe gerade zusammenpassen und welche nicht, und verfolgen dabei pädagogische Ziele. Wenn sie beschließen ältere und jüngere Kinder zu trennen, so steht dahinter der Gedanke, dass jüngere Kinder unter sich aktiver sind und Tätigkeiten eher beginnen als unter älteren, deren Gehabe sie einschüchtert oder auch fasziniert und sie dadurch in eine passive Zuschauerrolle drängt. Aber es werden auch Kinder getrennt, wenn sich herausstellt, dass sie zu sehr aufeinander fokussiert sind. Dazu ein Auszug aus einem Interview:

„Wir sind aber dann draufgekommen, dass es manchmal diese bewusste Entscheidung von uns braucht, um die Gruppen so zu gestalten, dass sich auch bestimmte Veränderungen vollziehen können, die wir gerne möchten. Zum Beispiel spielen sich ganz oft so Grüppchen ein, die dann ständig zusammenspielen. Aber wenn die Kinder dann wieder aus dem Grüppchen hinausgenommen werden, entdecken sie erst, welche Ressourcen noch an anderen Kindern vorhanden sind. Und da ergeben sich auch für sie wieder neue Rollen und neue Zugangsweisen und es verhärtet sich nicht so.“ (Protokoll IG 2016, 266-271)

Die Pädagogin geht davon aus, dass bei Kindern gute soziale Prozesse wie Freundschaftsbildung in Gang kommen, wenn dafür gute Voraussetzungen geschaffen

werden. Durch neu geschaffene Gruppen können sich neue Zugangsweisen und Rollen ergeben und Vorhandenes würde sich nicht so „verhärten“ (vgl. Transkript IB 2016, 25-30).

Ein weiterer Beleg für dieses Merkmal ist, dass manche Entscheidungen, die ihrer Meinung nach eine Überforderung für die Kinder darstellen, ganz bewusst und ohne Aushandlung von den Pädagoginnen getroffen werden. Eine Überforderung stellen sie deswegen dar, weil die Kinder noch nicht die nötigen Kompetenzen (Folgenabschätzung, Weitblick, Kontextwissen) dafür haben.

„Das meiste ist auf Erwachsenenenebene zu entscheiden. Es wäre absurd die Kinder da hineinzunehmen.... Es kommt auf die Art der Entscheidung an. Aber alles, was vorbereitete Umgebung betrifft, da sind echt wir verantwortlich und entscheiden das auch. [...]Also es gibt viele Entscheidungen, wo die Kinder nicht abwägen können, was das tatsächlich alles impliziert, und dann wäre es in dem Alter glaube ich noch nicht zielführend.“ (Transkript IB 2016, 319-336)

„Manchmal ist ein ganz klares „Ich sage Stopp“ das, was es braucht. Und das wiederhole ich so oft es sein muss. [...] Das mache ich schon auch oft, dass ich autoritär bestimme, weil ich die Sorgepflicht habe. Dann sage ich: „Ich achte darauf, dass ...“ ohne Begründung, weil mit Begründungen verzettelt man sich oft.“ (Interviewprotokoll IG 2016, 133-136)

Im zweiten Zitat bezieht sich die Pädagogin darauf, dass sie in gewissen Fällen (Fürsorge, Gesundheit, das Wohlergehen der Gruppe) die Verantwortung hat. Dies geschieht aus Gründen der Entlastung von Kindern. Damit sie sich auf ihre je aktuellen Lernanlässe konzentrieren können, nehmen die Pädagoginnen Entscheidungen über ein größeres Ganzes (zeitliche Dimension, soziale Dimension) ab. Sie stellen ihnen diese Entscheidungen bewusst nicht zur Verfügung, auch nicht als Aushandlungen.

6.3.2 Aushandlungen vorleben

Diese Kategorie der Begleitung bezieht sich auf die Gemeinschaftspraxis, in der Kinder als Gruppenmitglieder teilnehmen. Die Pädagoginnen sehen ihre eigenen Aushandlungen und die mit den Kindern als vorbildhaft dafür, wie Kinder Aushandlungsprozesse miteinander führen. Ein Beispiel dafür ist die Verbalphrase „Passt das für dich?“ die zwischen Pädagoginnen untereinander, zwischen einer Pädagogin und einem Kind und zwischen Kindern in gleichem Maße gebraucht wurde. Wie deutlich sich diese Praxis in den Kinderhandlungen spiegelt, beschreibt die Leiterin:

„Und dass die Kinder das voneinander lernen oder auch schon praktizieren [...] und es ist immer wieder recht rührend auch, wie die dann – obwohl sie ja eigentlich noch die vollen Egoisten sind entwicklungsbedingt – dann trotzdem sagen: „Ich mach das jetzt so. Passt das für dich?“ Und dann schon mehr und mehr experimentieren, wenn der andere dann sagt, nein, es passt nicht. So....“okay, und du...?“ Dann sind dann echt so Versuche dorthin.“

(Transkript IB 2016, 376-381)

Bieten die Pädagoginnen untereinander und im Umgang mit Kindern – wenn es zum Beispiel um das Aushandeln der Begrenzung für einen Spielort („So weit darfst du gehen“) geht – entsprechende Kommunikationsformen an und herrschen demokratische Strukturen als Kommunikationsbasis, so gelingt es den Kindern diese in ihren „Übungsversuchen“ auch selbst zu reproduzieren.

Kennzeichen dieser Gemeinschaftspraxis am Standort sind das „aktive Zuhören“, die Offenheit und der verbale Austausch in der Teamarbeit sowie das Miteinbeziehen der Kinder in Gedankengänge. Aktives Zuhören (so wie es am Standort gelebt wird) meint die Paraphrasierung der verbalen und nonverbalen Äußerungen des anderen möglichst ohne Wertung. Ein Beispiel dafür wäre zum Beispiel die Äußerung: „Ich höre da ein ‚Hör auf!‘ von der X.“ oder „Ich habe da ein Nicken gesehen.“ (vgl. Protokoll IG 2016, 87-89) Das Einbeziehen in Gedankengänge konnte ich an folgendem Beispiel erleben:

„Ich bin jetzt noch am überlegen, ob es gut ist, noch mehr unreife Äpfel zu kosten...“. Ihren Gedankengang entfaltet sie langsam verbal, so dass die Kinder ihr folgen können, warum sie nun beschließt, keine weiteren Äpfel aufzuschneiden. (Beobachtungsprotokoll 1/1 2016, 112-114)

An dem Beispiel sieht man, wie sich die Pädagogin um die Nachvollziehbarkeit und Vermittlung ihrer eigenen Entscheidungsfindungen bemüht. Diese stellen im Grunde auch Aushandlungsprozesse dar. Die Kinder können erkennen, dass selbst bei Erwachsenen Entscheidungen nicht immer eindeutig sind, sondern Prozesse.

6.3.3 Mitgefühl als Antwort

Diese Kategorie in der Begleitung ist eine Antwort auf den Frust, der zum Beispiel durch eine Ablehnung eines Kindes durch ein anderes Kind entstehen kann. Das Kind, das eine momentane Ablehnung erfährt, wird begleitet mit dieser umzugehen. Dies tun die Pädagoginnen in zweierlei Hinsicht. Sie übersetzen für das Kind die Bedeutung der Situation: Die Ablehnung betrifft nicht die Person des Kindes, sondern ist als situative zu verstehen.

Gleichzeitig erkennen sie die emotionale Reaktion des Kindes an, indem sie ihm Mitgefühl schenken („Ich kann mir vorstellen, dass du jetzt traurig bist/dass dich das ärgert.“). Mehr aber auch nicht. Es gehen damit keine Belehrungen oder Ratschläge einher. Die Leiterin erklärt das Vorgehen der Pädagoginnen so:

„Ja, aber das Kind wird ja nicht ausgeschlossen. Das Kind sieht, dass dort etwas ... oder nimmt wahr, dass dort etwas passiert, dass irgendwie einladend wirkt, und würde da gern mitmachen oder weiß vielleicht noch nicht einmal, worum es da grad geht, aber würde sich da gern einklinken und für die, die da aber grad am Tun sind, ist es aber vielleicht wirklich die maximale Störung oder vielleicht passt's auch, das kann man ja eh immer abchecken. [...] Und dann habe ich natürlich als erwachsene Person im Falle eines Neins da die Betroffenheit des Kindes zu begleiten und daraus eben nicht abzuleiten, du bist falsch, drum lassen sie dich nicht mitspielen, sondern in dem Prozess passt es grad nicht, wenn du mitmachst.“

(Transkript IB 2016, 270-278)

Anstatt von der Emotionalität des Kindes abzulenken, antworten die Pädagoginnen mit dem Zugeständnis von Mitgefühl. Die Praktizierenden glauben, dass Kinder so am besten *Selbstmitgefühl* entwickeln und damit Resilienz und Frustrationstoleranz entwickeln können. Das Zugeständnis von Mitgefühl signalisiert, dass die emotionale Reaktion des Kindes berechtigt ist (selbst wenn die handelnde Reaktion in der Situation falsch ist).

6.3.4 Vermitteln – so wenig wie möglich, so viel wie nötig

Vermitteln zwischen zwei AushandlungspartnerInnen ist die vierte Kategorie der Begleitung, die ich behandle. Die Besonderheit am Standort bestand darin, dass die Vermittlung den Kriterien „so wenig wie möglich, so viel wie nötig“ folgte. Mit anderen Worten haben sich die Pädagoginnen nur dort und nur so viel in die Aushandlungen der Kinder vermittelnd eingemischt, wo die Kinder tatsächlich an ihre Grenzen gelangten. „So wenig wie möglich“ äußerte sich im Wiederholen der verbalen und non-verbalen Reaktion für Kinder als ersten Schritt für das andere Kind („Ich sehe da ein Kopfschütteln.“). Wenn das als Vermittlung nicht reichte, erfolgte eine „Übersetzung“ dieser Reaktion („Ich glaub, sie will damit ausdrücken, dass sie das nicht möchte.“). Ist das noch nicht genug, kann ein Vorschlag für eine Einigung gemacht werden („Passt es für dich, wenn sie erst einmal darüber springt und du dann balancierst?“).

Ein Mädchen möchte auf einem dünnen Ast, der auf dem Baumstamm gelehnt wurde, balancieren. Ein anderes Mädchen möchte nun über genau diesen Ast springen. Eines der

Mädchen wird laut. G: „Passt es für dich, wenn sie erst einmal darüber springt und du dann balancierst? ... [Zum anderen Mädchen] Ich hab da ein Nicken gesehen.“

(Beobachtungsprotokoll 1/1 2016, 158-161)

Als Vermittlerin nimmt die Pädagogin bei kindlichen Aushandlungen die Position eines „Puffers“ ein. Die Kinder müssen ihren Konflikt nicht direkt miteinander austragen, sondern über die Pädagogin, die den Vorteil hat, nicht emotional involviert zu sein bzw. nicht den Grund der Frustration darzustellen. Die Vermittlungsversuche können einige Male hin und her gehen (vgl. Konflikt um die Benutzung der Rutsche). Eine Bewertung durch die Pädagogin wird dabei versucht möglichst außen vor zu lassen. Stattdessen bemühen sich die Pädagoginnen die Kommunikationshandlungen der Kinder untereinander für den jeweils anderen zu deuten und zu übersetzen („Ich sehe, dass sie die Hände über die Tonne hält, das kann bedeuten, dass sie nicht möchte, dass du den Ast dorthin steckst.“)

„So viel wie nötig“ in der Vermittlung äußert sich darin, dass die Pädagoginnen bei starken Gefühlsausbrüchen Verletzungen oder Grenzüberschreitungen, klare Reaktionen setzen mit Aussagen wie („Ich sage Stopp.“ „Ich will das nicht.“) oder das Kind festhalten, wenn es nicht anders geht. Hier wird eine Aushandlung aufgelöst, sie übernehmen „autoritär bestimmend“ die Verantwortung für das Geschehen. Zunächst wird das verletzte Kind getröstet, bis es wieder gut zurechtkommt, dann wird das andere Kind im besten Fall von der Gruppe isoliert und in seinem Weinen und Wüten so lange begleitet, bis der dahinterliegende Grund für die Eskalation zu Tage tritt.

6.4 Fazit

Möchte man die zur Verfügung gestellten Entscheidungsräume in ihren Qualitäten für Aushandlungen am Untersuchungsstandort beschreiben, fände ich den Begriff „Übungsräume“ treffend. Übungsräume, die sich von einer Sozialpraxis ableiten und das Einüben in diese Praxis in Form von Erfahrungen erlauben. Dort wo die Erfahrungen für Kinder überfordernd wirken, setzt Begleitung ein. Mit einem Modell (Abb. 7) möchte ich das aus den Erhebungen erkenntliche duale Vorkommen von Aushandlungsprozessen in einem pädagogischen Umfeld skizzieren: *als Übungsform* und *als vorgelebte Sozialpraxis*.

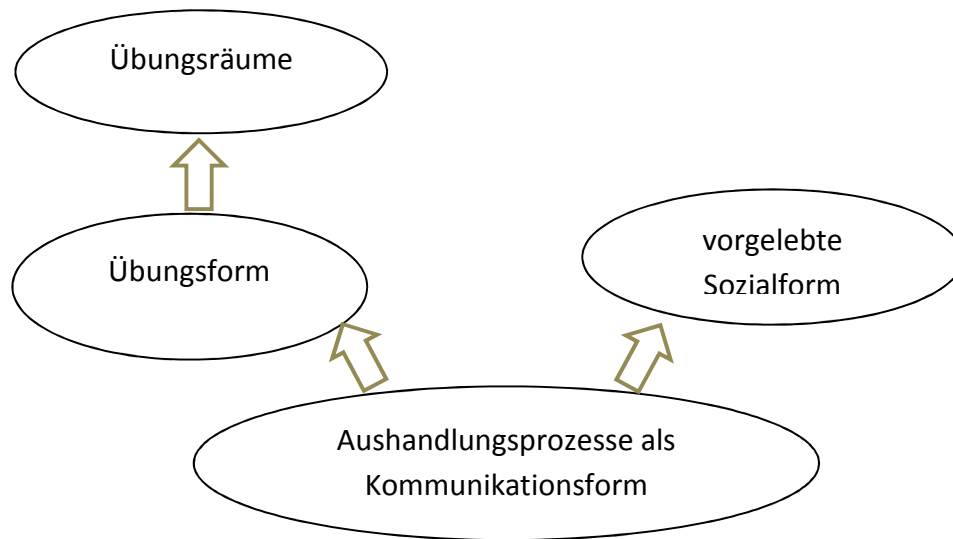


Abb. 7 – Modell einer dualen Perspektive des Vorhandenseins von Aushandlungsprozessen in einem pädagogischen Feld

Beide stehen in einem Verhältnis. Daraus ergeben sich zwei Voraussetzungen für Entscheidungsräume, die das Gelingen des Erwerbs von Aushandlungskompetenzen sichern wollen: Die in der vorgelebten Sozialpraxis vorhandenen *erlebbaren Formen von Aushandlungen* und die in der Übungsform vorhandenen *Erfahrungsräume für Aushandlungsversuche*. Besonders die Beachtung von Als-ob-Aushandlungen beweist das Verständnis des Entscheidungsraums als Übungsraum: Wo in einer Rolle (und nicht als man selbst) ausgehandelt wird, kann Verhalten kopiert, ausprobiert, adaptiert werden ohne bindenden Charakter. Im Übungsraum wird ausprobiert, was Kinder bei Erwachsenen und größeren Kindern abschauen.

Die Ergebnisse im Alltagsfeld Aushandlungsprozesse haben uns gezeigt, welchen qualitativ anderen Zugang man zu Entscheidungsräumen in diesem Bereich haben kann, wenn man die dort geschaffenen Räume als Übungsräume betrachtet. „Konflikte“, „Auseinandersetzungen“ und „Lösungssuche“ werden sozial neu gedeutet und als Teil des Kindergarten geschäfts betrachtet anstatt als lästige Unterbrechung. Aus dieser Perspektive lassen sich die dort zugestandenen Entscheidungsräume der Kinder befürworten und argumentieren, während man Einwänden wie, diese Zugeständnisse würden zu Chaos und Orientierungslosigkeit in der Gruppe führen und bedeuten sehr viel Aufwand, entgegen könnte. Dass sie eine Herausforderung für die Kinder darstellen und Aufwand in der Begleitung bedeuten, konnte die Untersuchung ebenso zeigen wie, welche wertvollen Entwicklungsmöglichkeiten sie hervorbringen (Aushandlungskompetenzen, Verantwortlichkeit, Integrität, Selbstmitgefühl

bei Ablehnung). Besonders die Einsicht, dass sich Aushandlungskompetenzen nur durch selbst gemachte Aushandlungen erwerben lassen, möchte ich zum Abschluss hervorheben. Hier zum Vermeiden des Aufwands keine Entscheidungsräume in diesem Bereich anzubieten, kann also nicht die Lösung sein. Auch hier gilt es wieder zwischen Aufwand, Durchführbarkeit und Entwicklungsaufgabe eine gute Balance zu finden, aber vor allem gilt es die Sozialpraxis in den Blick zu nehmen, an der sich Kinder hinsichtlich ihrer Aushandlungsversuche orientieren.

Kapitel 7: Diskussion der Forschungsergebnisse

Die Forschungsergebnisse aus den drei Alltagsfeldern haben uns Zusammenhänge erkennen lassen, die sowohl Entscheidungsräume als auch ihre Begrenzungen befürworten, um bestimmte pädagogische Ziele zu verfolgen. Abschließend möchte ich schlussfolgern, welche Aussagen die Ergebnisse auf die Anfangsliteratur bezogen treffen können.

Waldumgebung und Entscheidungsräume

Aasen et al (2009) und O'Brien (2009) bestätigten eine positive Wirkung von Outdoor- und Waldumgebung auf Partizipation und Lernen allgemein. Meine Untersuchung brachte vor allem drei Merkmale der Waldumgebung hervor, die sich in Form von Entscheidungsräumen (und Grenzen) als positive Wirkung auf Partizipation deuten lassen: Das sind die zur Verfügung stehende *Fläche*, die *Offenheit des (Wald-)Materials* und die *Begrenzung*, die der Wald hinsichtlich des Umgangs mit der Jause bietet. Die zur Verfügung stehende Fläche bietet Kindern mehr Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich Aufenthaltsorten sowie bezüglich der interpretativen Bestimmung der Orte für ihr Spiel. Es können Rückzugsorte aufgesucht oder gestaltet werden oder die Fläche kann für weitläufige Bewegungsspiele (z.B. die Kinder sind Autos, die um die Wette fahren) genutzt werden. Diese größeren Entscheidungsräume (wenn auch begrenzt durch die Nutzungsgrenzen, die mit den Pädagoginnen vereinbart wird) und vor allem durch die Möglichkeiten zu Rückzugsarealen, „Austob-Arealen“ und „Erkundungsarealen“, können die Kinder in Bezug auf Kreativität und Aushandeln andere Handlungen realisieren, als in Innenraumumgebungen.²¹ Durch die Offenheit des (Wald-)Materials ergeben sich Entscheidungsräume für Kinder, die viel Spielraum für interpretative Auslegung lassen und sowohl einen höheren Anspruch an die Kreativität von Kindern stellen, als auch eine Übungsmöglichkeit für diese beinhalten. Die Begrenzungen in Bezug auf den Umgang mit der eigenen Jause bestehen darin, dass eine Jause, die zu Boden fällt schmutzig ist, und keine Trinkwasserquelle vorhanden ist, um sie zu säubern. Es muss abgewogen werden, ob das mitgebrachte Trinkwasser dafür verwendet werden kann. Diese Begrenzung fordert einen sorgsamen Umgang mit der eigenen Jause ein. Die Kinder haben die Chance Verantwortung zu entwickeln, die sich direkt aus der Waldumgebung ableitet.

²¹ Hier könnte man ansetzen und forschend nach positiven Wirkungen auf verschiedene Lernprozesse suchen.

Wie Begleitung größere Entscheidungsräume ermöglicht

Die Dynamik aus *Raumgebung* und *Begleitung* der kindlichen Handlungen, die ich dort erfahren habe, zeigt eine Möglichkeit auf, wie Kindern etwas mehr Entscheidungsräume zugestanden werden können als ihr Entwicklungsstand erlaubt. Die Vergrößerung des Raumes über das beherrschte Maß hinaus kann Lernprozesse initiieren. Dann besteht von dem vorhandenen Können zu den erlaubten Handlungen eine Lücke, die zur Bewältigung herausfordert. Dies möchte ich anhand eines Beispiels erläutern: Bei den kreativen Aktivitäten erwähnte die Leiterin die Kompetenz der Aufwandsabschätzung, die Kinder erst nach und nach lernen:

„Und [sie] können ja ganz schwer vorher abschätzen, wie viel Aufwand das wirklich ist dann das Ding fertig zu machen. [...] da müsste man dann auch wirklich eng begleiten und den Prozess der realistischen Einschätzung quasi schon mitbegleiten, so dass man sie nicht ins Nichts laufen lässt.“ (Transkript IB 2016, 97-102)

Um diese Lernprozesse nicht „ins Nichts laufen zu lassen“, setzen die Pädagoginnen Begleitung ein. Die Begleitung setzt dort ein, wo Kinder sich in Neuem versuchen, aber über notwendige Teilkompetenzen (in diesem Fall Aufwandsabschätzung) noch nicht verfügen. Man lässt sie bei der Umsetzung eines Gestaltungsvorhabens bereits Teile selbst organisieren, andere Teile oder Überlegungen müssen noch von außen beigesteuert werden. Ein schönes Beispiel dafür ist die Theaterarbeit. Die Kinder können noch nicht die organisatorischen und gruppenleitenden Aufgaben einer Theaterproduktion übernehmen, sie können noch nicht Vorlesen oder Mitschreiben, daher werden diese Aufgaben von den Pädagoginnen übernommen. Die Kinder können aber Ideen liefern und sich singend, tanzend, spielend und als Dekorateure einbringen. In manchen Bereichen ist nicht klar, ob Kinder die Entscheidungsräume nützen (können), die man ihnen zur Verfügung stellt. Bei der Erfindung des Theaterstücks können die Kinder Texte gestalten, aber wenn keine Vorschläge kommen, springen die Betreuerinnen mit Vorschlägen ein.

Die Beobachtung dieser gegenseitigen Ergänzung von Raumgebung und Begleitung ist für mich ein erfolgreiches Modell, wie man dem Argument entgegen, Kindern nur so viel (Entscheidungs-)Raum zuzugestehen, wie es ihren Kompetenzen entspricht. In diesem Falle (Raumgrenzen an Kompetenzen anpassen) bestehen viele Möglichkeiten zu neuem Kompetenzerwerb nicht.

Deutung der Räume in einer sozial-konstruktivistischen Lerntheorie

Lave und Wenger haben mit ihren Beobachtungen in Lehrbetrieben an dem Modell der communities of practice die Bezüge aufgezeigt, in denen informelle Lernprozesse zwischen Bezugsgruppe, Praxis, Bedeutung und Identität stattfinden. Meine Arbeit konnte zeigen, wie sich Entscheidungsräume als *Übungsräume* innerhalb einer Sozialpraxis deuten lassen und wie sich aus dieser Deutung Qualitätsmerkmale für Räume ableiten lassen. Dabei habe ich auf die *Beziehung zwischen Raumgebung und Sozialpraxis* hingewiesen: die Sozialpraxis definiert durch ihren vorbildhaften und auch normierenden Charakter zu einem enormen Teil die Grenzen und Qualitäten der Entscheidungsräume für Kinder. Die Theoriekategorien „legitim“ und „peripher“ als Beschreibung der Position von Mitgliedern in der community möchte ich abschließend im Rahmen des Untersuchungssettings deuten: Die Bestätigung, *als vollwertiges (legitimate) Mitglied* der Gemeinschaft anzugehören (aus der sich die Bedeutsamkeit des Einübens in die Praxis für das Individuum ergibt), erfahren die Kinder über das Zugeständnis und die Akzeptanz ihrer Entscheidungen zum Beispiel bei der Jause (wann esse ich, wie viel) oder beim Spiel (wer darf mitspielen, welchen Spielort benutze ich). Auch die Anerkennung ihrer schöpferischen Leistung als Anerkennung ihrer eigenen Identität (als einer sich bildenden) sowie das Ernst-nehmen des kindlichen Anliegens bei Aushandlungen spiegeln diese Bestätigung wieder. Gleichzeitig stehen den Kindern viele Entscheidungen nicht zur Verfügung und auch nicht zur Aushandlung (z.B. Gruppenaufteilung, vorbereitete Umgebung, Auswahl des Materials, das grundsätzlich angeboten wird). Das entspricht der *peripheren (peripheral) Position* des Gruppenmitglieds, das nicht die volle Verantwortlichkeit trägt, sondern schrittweise mit zunehmender Beherrschung der Praxis von dieser mehr und mehr übernimmt. Dies zeigte sich auch in den Beispielen, in denen die Pädagoginnen einer Gruppe größerer Kinder die Wegentscheidung überlassen hat, oder in denen die Kinder immer mehr selbst an das Wegräumen ihrer Jause denken müssen. Auch die zunehmende Autonomiegewährung bei Aushandlungen drückt den Grundcharakter der peripheren Position aus, die in die Mitte strebt (zu einer Position als vollwertigeres Mitglied). Die periphere Position bezieht sich auf die *Rolle* im Sinne der Verantwortungsübernahme, die das partizipierende Mitglied in der Gruppe einnimmt, nicht auf seinem *Wert* im Rahmen einer hierarchischen Ordnung. Dieses Wechselspiel aus „peripher“, „legitim“ und „partizipierend“ kreiert den Nährboden für Lernprozesse.

Partizipation – Ziel oder Voraussetzung?

Partizipation kann man als *Ziel* von pädagogischen Bemühungen (im kindlichen Verhalten nachweisbar) oder als *Voraussetzung* betrachten. Während in Arbeiten zum Thema Partizipation unter psychologischem Zugang (Sturzbecher/Hess 2003a, b) es als Entwicklungsziel betrachtet wird, gehen sozial-konstruktivistische Zugänge von Partizipation als Voraussetzung für Entwicklung aus. Beide Zugänge sind berechtigt und geben einen anderen Ausschnitt pädagogischer Wirklichkeit wieder. Mit Große-Oetringhaus (2008)²² möchte ich aber auf einen großen Unterschied in der Wirkung der beiden Ansätze hinweisen: Wo man aufgrund einer zu engen Zielbetrachtung von Partizipation vergisst, dass diese Kindern als Voraussetzung zugestanden werden muss, kann sich diese auch nicht gut entwickeln. Das ergibt sich, weil Partizipation *aus Erfahrung* gelernt wird (ebd., 140). Entscheidungsräume, die Kindern zugestanden und im Falle des Untersuchungsstandorts etwas größer angesetzt sind, als es die Kompetenzen der Kinder „erlauben“, sind Merkmale einer solchen Voraussetzungs Perspektive. Wird Partizipation als Zugeständnis vorausgesetzt, können die Kinder die entsprechenden Kompetenzen dafür entwickeln.²³ Die Begleitung setzt ein, wo es zu Überforderung kommen würde. Das Voraussetzungsargument, das sich aus der sozial-konstruktivistischen Lernperspektive ableitet, stellt das entscheidende Argument zur Verfügung, um eine Kindergartenpraxis und deren Strukturen hinsichtlich adäquater Entscheidungsräume für Kinder neu zu definieren und entgegen Beschränkungen einfordernder Antinomien neu auszuhandeln.

Ich hoffe mit meiner Arbeit einen Beitrag geleistet zu haben, die Raumgebung für Partizipation im Kindergartenalltag konstruktiv in einen Dialog mit ihren Realisierungsmöglichkeiten zu bringen, und dieses Thema sowohl als Forschungsthema als auch als Thema in der Praxis dadurch vorangebracht zu haben.

²² „dass Partizipation ein Erfahrungs- und Lernprozess ist, und dass man Partizipation durch Partizipation lernt.“ (ebd., 140)

²³ Nichts anderes lässt sich übrigens auch aus der Sturzbecher/Hess'schen Erkenntnis zur Selbstwirksamkeitserfahrung ableiten (Sturzbecher/Hess 2003b, 262).

Danksagung

Ich bedanke mich bei meiner wissenschaftlichen Betreuerin und Begleiterin Prof. Dr. Judith Schoonenboom, die mich mit ihren Rückmeldungen immer wieder auf Wesentliches hingewiesen und zurück zum Fokus gebracht hat. In der Zeit ihrer Betreuung bin ich erst zu einer praktizierenden *Bildungswissenschaftlerin* herangereift. Desgleichen gilt mein Dank den MitarbeiterInnen, den Kindern und Eltern sowie der Leiterin des Waldkindergartens, der die Grundlage zu meiner Arbeit darstellt. Durch ihre Offenheit und Bereitschaft, mich an ihrer gelebten Wirklichkeit teilhaben zu lassen, wurde diese Arbeit erst möglich.

Ebenso danke ich meiner Familie, meinen Schwiegereltern und meinem Ehemann, die mir alle eine konzentrierte Arbeit ermöglichten und mich als Quelle des Rückhalts unterstützt haben, sowie meinem Ehemann Harald und meiner Korrekturleserin Eveline für das schnelle und gründliche Korrekturlesen. Schließlich möchte ich mich bei all meinen pädagogischen Leitfiguren bedanken, die mich durch Gespräche inspiriert, herausgefordert und in ihre diskursiven Gedanken miteingeschlossen haben. Dank ihnen habe ich die Pädagogik als die mir anvertraute Aufgabe erkannt und mich mit ganzem Einsatz auf sie eingelassen.

Mein Dank gilt ebenso allen Kindern, die ich begleiten durfte, inklusive meinem eigenen Sohn. Sie haben mich über viele Jahre zur Reflektion und Hinterfragung bestehender Glaubenssätze herausgefordert und stets daran erinnert, nach Verbesserungen meiner Praktiken und Theorieannahmen zu suchen. Alle zusammen bilden als *community of practice* meinen identitätsstiftenden Erfahrungsschatz, aus dem ich schöpfen und auch in Zukunft hoffentlich noch viele spannende Projekte verwirklichen kann.

Literatur

Aasen, Wenche/Grindheim, Liv Torunn/ Waters, Jane (2009): The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. In: Education 3-13, 2009, Vol. 37, Iss. 1, p. 5-13

Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12. Auflage. Erich Schmidt Verlag: Berlin.

Baacke, Dieter/Brücher, Bodo (1982): Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Beltz: Weinheim und Basel.

Becker, Howard S. (1994): Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Campus Verlag: Frankfurt am Main.

Bradley, Vicki L. (2004): What if we are doing this all wrong? Sequestering and a community of practice. In: Anthropology & Education Quarterly 35 no. 3, p. 345-367

Bryman, Alan (2004): Social Research Methods (2nd ed.), Oxford University Press: Oxford.

Colberg-Schrader, Hedi (2000): Partizipation von Kindern – auch schon im Kindergarten? In: Bucher, Anton A./Donnenberg, Rosmarie/Seitz, Rudolf (Hg.): Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht. Veröffentlichung der Salzburger Int. Päd. Werktagung (Tagesbericht 49. Tagung 2000) Band LV. Katholisches Bildungswerk Salzburg. öbv&hpt Verlag: Wien.

Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1996): Basic of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 4th Edition. SAGE Publications: California.

Corsaro, William Arnold (1993). Friendship and peer culture in the early years. Norwood, 3rd printing, Ablex Publishing Corporation: Norwood, New Jersey.

Crain, Fitzgerald (2008): Aktivität? Partizipation? Eine kritische Befragung. In: Richiger-Näf, Beat (Hg.): Das Mögliche ermöglichen – Wege zu Aktivität und Partizipation. Haupt Verlag: Borne.

Damon, William (1984): Die soziale Welt des Kindes. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Danner, Stefan (2012): Partizipation von Kindern in Kindergärten. Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen. In: Politik und Zeitgeschichte, vol. 62, iss: 22, p.40 ff.

Dewey, John (1916): Democracy and Education. MW 9. Introd.: S. Hook, 1985. In: The Middle Works (MW 1-15): 1899-1924. Southern Illinois University Press: Carbondale & Edwardsville.

Dewey, John (1925): Experience and Nature. LW 1. Introd: S. Hook, 1988. In: The Later Works (LW 1-17): 1925-1953. Southern Illinois University Press: Carbondale & Edwardsville.

Dollinger, Bernd (Hg.) (2008): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Freinet, Elise (2009): Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets. dt. von Hans Jörg (Originalaufl. 1977) Klett-Cotta: Stuttgart.

Glatthorn, Allan A./Joyner, Randy L. (2005): Writing the Winning Thesis or Dissertation. A Step-by-Step Guide. Corwin Press: California.

Großmann, Heidrun (2003): „Was will der Blödmann hier?!“ – Partizipationsförderung im Kindergarten. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.) (2003b): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt Verlag: München. S. 184-223

Gruen, Arno (2012): Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. (1. Aufl. 1986) dtv: München.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Friedrich, Bianca (2006): Die Kinderstube der Demokratie – Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). 3. Auflage, hansadruk: Kiel.

Hellmich, Achim/Teigeler, Peter (Hg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. Beltz: Weinheim und Basel.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970/1995): Heinz Joachim Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Werke, Band 3., Topos: Vaduz

Hundertmark-Mayer, Jutta (2003): Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserleben. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.) (2003a): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 13-40

Juul, Jesper (2009): Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. 12. Auflage. Rowohlt Verlag: Reinbek bei Hamburg.

Keller, Monika (2003): Moralische Entwicklung als Voraussetzung für soziale Partizipation. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.) (2003a): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 143-172

Klattenhoff, Klaus (2006): Grundsätze zur pädagogischen und didaktischen Arbeit im Kindergarten: Selbstentwicklung und Partizipation. In: Albrecht, Friedrich/Jödecke, Manfred/Störmer, Norbert (Hg.): Bildung, Lernen und Entwicklung. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

Kohlberg, Lawrence (1968): Early education: A cognitive-developmental view. In: Child Development, vol. 39, no. 4 (Dec. 1968), p. 1013-1062

Korczak, Janusz (1994): Das Recht des Kindes auf Achtung. 5 Aufl., Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, New York.

Lash, Martha (2008): Classroom Community and Peer Culture in Kindergarten. In: Early Childhood Education Journal vol. 36, Springer Science+Business Media, p. 33–38

Neubert, Stefan (2008): John Dewey (1859-1952). In: Dollinger, Bernd (Hg.) (2008): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. 2., durchgesehene Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

O'Brien, Liz (2009): Learning Outdoors: the Forest School Approach. In: Education 3-13, 37:1, Routledge, S. 45-60

Parschau, Bianca/Völkel, Petra (2003): „Das ist aber meins!“ – Konflikterziehung im Kindergartenalltag. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.) (2003b): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 109-147

Parten, Mildred (1932): Social Participation Among Preschool Children. In: Child Development, 3, Cynthia Garcia Coll (Ed.), S. 146-158

Pikler, Emmi et al (2014): Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. 6. Auflage. Arbor Verlag: Freiburg im Breisgau.

Richter, Elisabeth et al (2011): Partizipation lohnt sich. Auswirkungen demokratischer Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Hansen, Rüdiger/Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Verlag das Netz: Weimar-Berlin.

Rijt, Hetty van de/Plooij, Frans (1998): Oje, ich wachse! Von den acht „Sprüngen“ in der mentalen Entwicklung Ihres Kindes während der erste 14 Monate und wie Sie damit umgehen können. Goldmann: München.

Stange, Waldemar/Meinhold-Henschel, Sigrid/Schack, Stephan (2008): Mitwirkung (er)leben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen. Bertelsmann Stiftung (Hg.) Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.

Schlömerkemper, Jörg (2006): Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In: Wilfried Plöger (Hg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Schöningh, S. 281-308

Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und –gestaltung. Beltz: Weinheim und Basel.

Seifert, Anne (2014): Manipulation oder Teilhabe? Formen der Kinder und Jugendpartizipation. In: Beutel, Wolfgang/Gille, Martina/Seifert, Anne (Hg.): Schüler. Wissen für Lehrer „Engagement und Partizipation“. Friedrich-Verlag: Hameln.

Steudel, Antje (2008): Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis. Juventa: Weinheim und München.

Stroß, Anette M. (Hg.) (2007): Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik, Band 1. LIT Verlag: Münster.

Sturzbecher, Dietmar/Hess, Markus (2003a): Soziale Partizipation – eine psychologische Begriffsbestimmung und Anforderungsanalyse. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.) (2003a): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 45-70

Sturzbecher, Dietmar/Hess, Markus (2003b): Wie lernt man Partizipation? – Forschungsbefunde zu psychischen und kontextuellen Einflussfaktoren. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.) (2003a): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 223-264

Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.) (2003a): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt Verlag: München.

Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.) (2003b): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt Verlag: München.

Sturzbecher, Dietmar/Hermann, Ute (2003): Aggression und Konflikterziehung im Kindergarten. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.) (2003b): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt Verlag: München.

Sturzbecher, Dietmar/Waltz, Christine (2003): Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.) (2003a): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 13-44

Vockerodt, Yvonne (2014): Partizipation in Kita und Schule: Thesen zur Kindesperspektive. In: Buttner, Peter (Hg.) Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Heft 2/2014.

Vygotsky, Lev Semenovich (1975): Thought and language (1st edition 1962). The M.I.T. Press: Cambridge, Massachusetts.

Wenger, Etienne (1998): Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge Univ. Press: Cambridge

Woll, Rita (2008): Partner für das Kind. Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern, Kindergarten und Schule. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

Yin, Robert K. (2003): Case study research: design and methods. 3rd edition, Sage publications: California.

Internetquellen:

BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009): Charlotte Bühler-Institut. Eigentümer und Herausgeber: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. In: <https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html> (21.11.2016)

Borgatti, Steve (2005): Introduction to grounded theory. In: <http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm> (8.12.2016)

Brodbeck, Erika (2010): Auf dem Weg zu einem neuen beteiligungsorientierten Alltag mit Kindern. In: Textor, Martin R. (Hg.): Das Kita-Handbuch, In: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2118.html> (12.10.2016)

Bundes-Jugendförderungsgesetz (2001): In: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40023960&FassungVom=27.10.2016> (21.11.2016)

Dewey, John (1916): Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. The Mac Millan Company: New York. In: <https://archive.org/stream/democracyandedu00dewegoog#page/n14/mode/2up> (18.11.2016)

Hansen, Rüdiger (2003): Die Kinderstube der Demokratie – Partizipation in Kindertagesstätten. Aus: Ministerium für Justiz, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Begleitbroschüre zum gleichnamigen Videofilm von Lorenz Müller und Thomas Plöger, Kiel 2003. In: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1087.html> (18.11.2016)

Hansen, Rüdiger/Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Ausgabe Nr. 2/2009, Hrsg.: Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA) und Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 46–50

In: http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf (18.11.2016)

Knauer, Rainard (2007) Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen. Eine Herausforderung nicht nur an Pädagoginnen und Pädagogen. In: Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes. In: <http://www.kinderpolitik.de/bausteine/strategien/alltagspartizipation/119-beteiligungsbaustein-b-4-2> (18.11.2016)

Österreichisches Bundesverfassungsgesetz über die Recht von Kindern (2011): Bundesministerium für Familien und Jugend. In: <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-in-osterreich/> (21.11.2016)

Pausewang, Freya (2013): Partizipation und Zukunftsfähigkeit. In: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2266.html> (12.10.2016)

Rea, Tony/Waite, Sue (2009): International perspectives on outdoor and experiential learning, Education 3-13, 37:1, 1-4, In: <http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291699>

Stange, Waldemar (2007): Aushandlung und Alltagspartizipation. Einführung und Überblick. In: Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes. In: <http://www.kinderpolitik.de/bausteine/strategien/alltagspartizipation/118-beteiligungsbaustein-b-4-1> (18.11.2016)

Steiermärkisches Jugendgesetz (2013): In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20000626> (21.11.2016)

Steiermärkisches Jugendschutzgesetz (1998): In: sst-security.at/downloads/jugendschutzgesetzsteiermark.pdf (21.11.2016)

Steiermärkisches Volksrechtegesetz (1986): In:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Landesnormen&Dokumentnummer=LST4000916>
[0](#) (21.11.2016)

UN-Convention on the Rights of the Child (1989): Adopted by General Assembly
resolution 44/25 of 20 November 1989.

In: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Anhang:

Abstract in englischer und deutscher Sprache

Abstract to Master Thesis / Abstract zur Masterarbeit

„Entscheidungsräume für Kinder in einem Waldkindergarten: Eine Fallstudie zur Alltagspartizipation in den Bereichen Jause, kreative Tätigkeit und Aushandlungsprozesse“

This thesis is dedicated to scientifically understand the practice of participation in Kindergarten by observing and protocolling settings and acts of participation and negotiation within the limits of a case study. The study case is a forest nursery school in Austria (in which pedagogy is performed according to Maria Montessori, Emmi Pikler and Jesper Juul, but also according to the reflection of the given pedagogical practice). Observation and interviews show that not so much the forest environment, but the posture of practitioners to children's decisions, ideas, creations and needs for limitations is decisive for implementing high-quality decisional rooms for children's development. Those do not only include decisions and responsibilities for their very own matters (eating, play, creational ideas), but are practiced in a model that recognizes both: the given social practice (role-model) and an individually suitable support (Begleitung). The well-balanced support role, that does not want to give away chances of learning for children by authoritarian decision making, but at the same time recognizes the assumptions of adult's responsibilities, allow to create children's rooms for decision-making bigger than the limits of their competence, so that learning can take place.

Abstract to Master Thesis / Abstract zur Masterarbeit

„Entscheidungsräume für Kinder in einem Waldkindergarten: Eine Fallstudie zur Alltagspartizipation in den Bereichen Jause, kreative Tätigkeit und Aushandlungsprozesse“

Diese Arbeit hat sich der Erforschung der Praxis von Partizipation im Kindergarten verschrieben, indem sie im Rahmen einer Fallstudie Räume und Handlungen zur Partizipation beobachtet, darstellt und analysiert. Der Untersuchungsstandort ist ein Waldkindergarten in Österreich (in dem sich die Pädagogik nach Montessori, Pikler und Jesper Juul orientiert, zum größeren Teil aber auf der Reflexion der eigenen Arbeit durch die Pädagoginnen beruht). Beobachtungen und Interviews zeigen, dass es weniger die Waldumgebung als die Haltung der Praktizierenden bezüglich den Entscheidungen, Ideen und Kreationen der Kinder sowie der Notwendigkeit ihrer Begrenzung ist, die qualitativ hochwertige Entscheidungs- und Entwicklungsräume für Kinder schafft. Diese inkludieren nicht nur Entscheidungen und Verantwortung für die Dinge, die Kinder persönlich betreffen (Essen, Spiel, kreative Ideen), sondern diese Entscheidungs- und Entwicklungsräume sind so verwirklicht, dass sie zwei Konstante aufweisen: die gelebte soziale Praxis (als Vorbild) und eine an das Individuum angepasste Begleitung. Diese angepasste Begleitung, die einerseits nicht durch autoritären Bestimmung Lernchancen für Kinder vergeben möchte, gleichzeitig Entscheidungen wahrnimmt, die in die Verantwortung des Erwachsenen fallen, erlaubt es, Entscheidungsräume für Kinder größer zu halten als es ihre Kompetenzgrenzen zulassen würde. So kann Lernen stattfinden.
