

4 Gestaltung pädagogischer Prozesse

4.1 Unterstützung der Peerinteraktion

Ob der Anspruch einer inklusiven Frühpädagogik wirklich erfüllt ist, zeigt sich in der Beobachtung von Spielprozessen: Haben alle Kinder die Möglichkeit zum gemeinsamen Spiel, oder werden einzelne Kinder immer wieder von der Interaktion ausgeschlossen? Im folgenden Kapitel sollen zunächst die Grundlagen des Spiels und die eigenen Gesetze der kindlichen Interaktion dargestellt werden, die über den Zugang zu gemeinsamen Spielsituationen bestimmen.

Dies soll frühpädagogische Fachkräfte dazu befähigen, sensibel für Ausgrenzungsprozesse zu werden und soziale Exklusion in der Gruppe der Gleichaltrigen zu verhindern. Im Beispiel wird dabei deutlich, wie schwer dieser Spagat in der konkreten Praxis zu bewältigen ist, da kindliches Verhalten dadurch gekennzeichnet ist, dass immer wieder auch Ausgrenzungssituationen entstehen. Üblicherweise mündet das Eingreifen durch einen Erwachsenen in eine Spielhandlung darin, dass das Spiel abgebrochen wird und das zuvor ausgeschlossene Kind in seiner Außenseiterposition bestätigt wird, da es in den Augen der Kinder nicht ohne die Unterstützung eines Erwachsenen auskommt.

Beispiel: Inklusion und Exklusion im Spiel

Eine Erzieherin aus einer Krippe erzählt von ihren Erfahrungen: „Die Unsicherheit im Umgang mit Behinderung, die man als Erwachsener hat, besteht bei den Kindern überhaupt nicht in der Form. Also die sind teilweise auch unsicher, die Großen fragen dann zum Beispiel sehr detailliert nach, was denn das Kind hat. Und dann finde ich es auch wichtig, ihnen eine detaillierte Antwort zu geben. Aber erstmal begegnen sie sich. Und die sind auch gar nicht so voreingenommen und nehmen auch nicht in übertriebenem Maße Rücksicht. Und wenn man aber gerade Rücksichtnahme einfordert, dann passiert genau das Gegenteil. Dann wird eben hintenrum geärgert oder ausgegrenzt. Wenn man immer sagt, ‚Du musst den jetzt mitspielen lassen‘ oder: ‚Sei mal besonders

lieb, weil es schon so schwer für das Kind ist. Es hat ja eine Behinderung, führt das eher zur Ausgrenzung. Das versuchen wir den Eltern, die das ihren Kindern sagen, immer auszureden. Das geht irgendwie nicht, das geht immer nach hinten los. Die müssen sich einfach kennenlernen.“

Das kindliche Spielverhalten wird anfänglich noch sehr stark von seinen Eltern unterstützt und begleitet. Mit dem Eintritt in die Krippe oder den Kindergarten erweitert sich der Erfahrungsraum des Kindes im Hinblick auf neue Umgebungen und eine Vielzahl an möglichen Spielpartnern. Im Kontakt zu anderen Kindern lernt es seine Bedürfnisse und Ziele mit Gleichaltrigen abzustimmen und durchzusetzen. Die Interaktionen zwischen Gleichaltrigen verändern sich im Verlauf der Entwicklung im Kindergarten zu erweiterten Mustern, die sich dadurch kennzeichnen, dass das Kind in seinem Gegenüber nicht mehr ein Objekt sondern ein Subjekt erkennt, mit dem es in den Austausch treten kann (Oerter 1999). Erst im Verlauf sind Kinder mit der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und dem schrittweisen Abbau der kindlichen Selbstbezogenheit dazu in der Lage, sich in andere Personen hineinzuversetzen und Reaktionen der anderen im Hinblick auf Intentionen vorherzusagen. Die Annahme, dass das Kind im Verlauf seiner Entwicklung ein eigenständiges Wissen entwickelt, das es in die Lage versetzt, unabhängig von seiner Ich-Perspektive die Gedanken und Gefühle des anderen einzuschätzen, wird als ‚theory of mind‘ bezeichnet und als grundlegende Voraussetzung für eine gelingende Interaktion gesehen (Baron-Cohen et al. 1985).

Um in eine Interaktion eintreten zu können, muss ein Kind die Sensibilität besitzen, wann es ein anderes Kind ansprechen kann und wie es Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand oder eine Spielsituation verbal oder nonverbal herstellt. Die Responsivität zeichnet sich darin aus, dass dem Spielpartner Raum für eigene Aktivitäten gelassen wird und gleichzeitig die Bereitschaft signalisiert wird, auf seine Aktivitäten einzugehen und zu antworten, um den Interaktionsverlauf aufrechterhalten zu können.

Für frühpädagogische Fachkräfte stellen diese Fähigkeiten der Kinder einen wichtigen Hinweis für die Entwicklung von Sprachkompetenz dar: So konnte in Untersuchungen nachgewiesen werden, dass Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten weniger häufig in Gespräche mit Gleichaltrigen treten konnten. In der Folge richteten sich diese Kinder häufiger an Erwachsene und versuchten, weniger Kontakt zu Gleichaltrigen aufzubauen.

Voraussetzungen für gemeinsames Spiel

Sensibilität im gemeinsamen Spiel

Insgesamt zeigt sich in einer Erhebung von Rice (1993), dass Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (→ Kap. 3.4) weniger häufig Adressaten eines Gesprächs unter Gleichaltrigen sind und die eigenen Versuche, Gespräche zu beginnen, im Vergleich zu denen sprachlich kompetenter Kinder doppelt so häufig abgelehnt werden.

Entwicklung des Spiels

Mit dem zweiten Lebensjahr steht beim Kind zu Beginn der Auseinandersetzung mit neuen Gegenständen fast immer das explorative Verhalten im Vordergrund. Die Merkmale und Handlungsmöglichkeiten von Gegenständen erschließt sich das Kind über die Wahrnehmung und Motorik. In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres entwickelt es erste Symbolfunktionen, indem es bereits verinnerlichte Handlungen auf neue Situationen überträgt. Im Spiel deutet das Kind die Realität zu einem Zeitpunkt um, zu dem es erstmals die genaueren Bedeutungen von Gegenständen und Handlungen erwirbt. Zunehmend finden auch Nachahmungen von Handlungen statt, die eine thematische Verknüpfung haben. Das symbolische Spiel zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass das Kind einem Gegenstand die Bedeutung eines anderen Objekts zuweist oder sich dessen Funktion vorstellt.

Aus dem Symbolspiel entwickelt sich ungefähr zum Eintritt in den Kindergarten die Fähigkeit des Rollenspiels, welches aber in Abhängigkeit des Entwicklungsstandes auch schon bei Krippenkindern zu beobachten ist. Drei- bis vierjährige Kinder entwerfen in der Interaktion mit anderen Kindern ein gemeinsames Drehbuch oder eine Spielgeschichte, indem sie gemäß der Rollenerwartungen und -vorschriften handeln. Während Handlungsabläufe zunächst anhand von Objekten vollzogen werden (z. B. Puppe geht zum Arzt), erreicht das Kind eine weitere Stufe, wenn es die Rolle selbst einnehmen oder auf das Rollenspiel der Gleichaltrigen eingehen kann (Largo/Benz 2003).

sprachliche Kompetenzen im Kindergarten

Beim Eintritt in den Kindergarten sind dreijährige Kinder, in Abhängigkeit von ihren kommunikativ-interaktiven Vorerfahrungen mit der Umwelt, mit unterschiedlichen sozialen Kompetenzen ausgestattet und haben zu diesem Zeitpunkt Einblicke in die kommunikative Funktion von Sprache erhalten: Von diesem Zeitpunkt an werden Äußerungen direkt an Gleichaltrige und Erwachsene gerichtet, um Gefühle und Absichten mitzuteilen. Während der Ablauf derartiger Interaktion innerhalb des dritten Lebensjahres noch durch eine weniger komplexe Frage-Antwort-Struktur geprägt ist, wird es dem Kind mit Anfang des vierten Lebensjahres möglich, komplexe Gesprächsstrukturen zu entwickeln.

Dabei setzt in der sozialen Umwelt der Kinder insgesamt eine Verschiebung der relativen Bedeutsamkeit von Gleichaltrigen und Erwachsenen ein: Prägten die Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen zuvor noch weitestgehend die Interaktionen, nehmen nun Gleichaltrige einen zunehmenden Raum im sozialen Netzwerk ein und das Spielgeschehen der Kinder in seinen variierenden Ausformungen wird zum Ort der Sprache und Freundschaften (Kleinert-Molitor 1996). Trotz der hohen Bedeutung des freien Spiels, erwarten manche Eltern unter der Idee der Förderung ihrer Kinder auch vermehrt Angebote, die die frühpädagogische Fachkraft anbietet und mit einem Entwicklungsziel verbindet.

Beispiel: Fördern oder spielen lassen?

„Und wenn wir dann sagen, dass das Kostbare, das die Kinder hier bei uns erleben können, das gemeinsame Spielen ist und dass wir ganz viel unterstützen und vermitteln und moderieren und Situationen initiieren, in denen die Kinder einfach nur miteinander spielen, das reicht manchen Eltern oft gar nicht. Die wollen Förderung. Wenn ein Erwachsener mit einem Kind etwas macht, dann ist es gut. Passiert das Gleiche aber unter den Kindern, wird das oft nicht als so wertvoll angesehen. Und das ist im Grunde das, was wir so kostbar finden. Und was ja Integrationskinder, die nachmittags mit ihren Therapeuten verabredet sind, oft gar nicht haben. Das sind einfach normale Sozialkontakte. Freundschaften.“

Freundschaften im Kindergarten entstehen durch soziale und kommunikative Kompetenzen der Kinder. Die beliebtesten Spielpartner sind in der Regel die Kinder, die sozial angemessen handeln, freundlich und aufgeschlossen sind und über gute sprachliche Kompetenzen verfügen. Zu den Fähigkeiten, die den Zugang zum gemeinsamen Spiel erleichtern, gehören die Aufrechterhaltung von Gesprächen und der Aufbau von Kontakten, die Fokussierung der Aufmerksamkeit der Interaktionspartner, sozial-emotional adäquates Verhalten gegenüber Spielpartnern und die Koordination von Spielprozessen (Fritz 2004).

In der Interaktion mit der Gruppe der Gleichaltrigen entwickeln Kinder eine Peerkultur, die nach der Definition Corsaros (2011) durch zwei zentrale Aspekte bestimmt wird: Einerseits bemühen sich alle Kinder um eine selbstbestimmte Lebensgestaltung und grenzen sich in ihren Positionen deutlich von anderen Kindern und Erwachsenen ab, an-

Freundschaften und Peerkultur