



# Räume erobern aus eigener Kraft mit selbst gewähltem Ziel – eine Blickschulung mit Konsequenzen für pädagogisches Handeln

Gabriele Haug-Schnabel und Joachim Bensel

Raumgestaltung und Ausstattungsangebot, Zugang zu Werkzeugen und Materialien sollen dazu beitragen, dass Kinder vom Säugling bis zum siebten Lebensjahr die in diesem Zeitraum anstehenden Entwicklungsaufgaben meistern können – so der elementarpädagogische Anspruch.

Die in diesen Jahren ermöglichten institutionellen Sozialisationserfahrungen ergänzen die veränderte Familiensituation und werden immer wichtiger. Denn in unserer Gesellschaft leben immer mehr alleinerziehende Mütter und Väter, in vielen Familien sind beide Eltern berufstätig, oft ganztags. Junge Familien ziehen an ihre Ausbildungs- oder Arbeitsorte, die nicht selten weit vom ursprünglichen Familienwohnsitz entfernt sind. Großeltern oder andere Familienangehörige, selbst oft noch berufstätig, können bei der Betreuung der Kinder deshalb nur ausnahmsweise und kurzfristig einspringen.

Die neuen Sozialisationsbedingungen wirken sich aus: In der täglichen Familienzeit dominieren Eltern- und weitere Erwachsenenkontakte, während Kontaktformen in unterschiedlicher Nähe und mit variierenden Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Kindern das soziale Angebotsfeld in den Einrichtungen prägen und den Kindern andersartige Erfahrungen bieten.

## Achtsamer Umgang mit dem kindlichen Explorationsbedürfnis

Räume sollen nicht nur das Dazugehörigkeitsgefühl eines Kindes bedienen, sondern auch sein Explorations- und Bildungsbedürfnis. Das Kind als Welterkunder stellt sich selbst Aufgaben und nimmt von sich aus initiierte, ganz bewusst intendierte Grenzüberschreitungen unterschiedlichster Art in Angriff.

Für einen guten Einstieg in Krippe oder Kindergarten braucht ein Kind die feinfühligste Begleitung seiner Eltern und eine ihm zugewandte Erzieherin, die ihm die Beziehungsaufnahme anbietet. Über Sprache, Stimme, Gestik, Mimik und Körperhaltung signalisiert die Erzieherin dem Kind, dass sie an ihm und seinen Aktivitäten interessiert ist und sich für einen Austausch darüber Zeit nimmt, um kindliche Äußerungen und antreibende Motivation wahrnehmen zu können. Ihre Haltung drückt Akzeptanz dem Kind gegenüber aus und lässt Bewunderung erkennen, dass es etwas selbst versuchen will. Indem sie die Emotionen des Kindes spiegelt und aufgreift, wird das Kind in seinem Tun und seinen ersten Selbstwirksamkeitsgefühlen bestärkt. So wird es Anregungen aufnehmen, die zum vielfältigen Weiterdenken auffordern.<sup>122</sup>

Die feinfühligste Ermutigung geht noch weiter: Ein Kind, das sich selbst Aufgaben stellt, braucht einen emotionalen Startanschub, eine mehr oder weniger intensive Explorationsunterstützung. Stößt das Kind an Grenzen seiner Handlungsfähigkeit, sind wiederum Achtsamkeit und Feinfühligkeit nötig, um zu erspüren, wie viel Assistenz<sup>123</sup> – also wie viele Informationen, wie viel und welche Unterstützung – dieses Kind jetzt braucht.

Einem Kind bei der Entdeckung der Welt zu helfen heißt für die Erwachsenen, die Balance zwischen Gewähren-Lassen und Anregen immer wieder neu zu finden, also das Kind einerseits selbst Möglichkeiten herausfinden lassen und ihm andererseits Lösungswege aufzuzeigen.<sup>124</sup> Dabei ist es wichtig, so wenig wie möglich in kindliches Tun einzugreifen. Jedes Eingreifen unterbricht und stört die dem Kind eigene Vorgehensweise. Das Kind kennt die Überlegenheit des Erwachsenen und vertraut ihm. Es wird sein Tun

122 Remsperger 2008

123 Ahnert 2007

124 Dreier 2004

unterbrechen und seine eigenen Lösungsideen zurückstellen. Doch nicht nur das, es übergibt dem Erwachsenen die Aufgabe und ermutigt ihn dadurch, die Handlung auf seine meist effektive, zielorientierte Weise, begleitet von verbalen Erklärung und Belehrungen, zu Ende zu führen. So geht dem Kind die Chance verloren, selbst eine Problemlösung zu finden und das Ergebnis oder den Erfolg der eigenen Kompetenz zu verdanken.

Doch Beobachtungen zeigen, dass noch mehr geschieht, wie an häufig nachfolgenden Konflikten zu erkennen ist: Das Kind übergibt die Aufgabe und damit auch die Verantwortung für den bereits angedachten Handlungsverlauf dem Erwachsenen. Weicht das Ergebnis von der kindlichen Vorstellung ab, sieht das Produkt anders aus, reagiert das Kind unleidlich und frustriert, während ein selbst bewirktes unerwartetes Ende eher selten zu emotionalen Turbulenzen führt.

»Hilf mir, es selbst zu tun« ist ein bekannter Grundsatz Maria Montessoris, der weitreichende pädagogische Folgen hat. Untrennbar davon scheint auch der Wunsch des Kindes zu sein, selbst entscheiden zu wollen, wann es ein Unternehmen beginnen oder dessen Fortführung erneut in Angriff nehmen möchte. Folgende Beweggründe könnten aufgrund erster Beobachtungen dazu führen:

- Wenn ich etwas mehr darüber weiß;
- wenn ich mir wirklich sicher bin, dass ich es will;
- an einem Tag, an dem ich mich stark fühle;
- wenn bestimmte Kinder um mich sind und mit mir agieren.

## Zum Anregungsgehalt der räumlichen Umgebung

Was macht den Aufforderungscharakter von Umgebungen aus, der Kinder dazu motiviert, aktiv zu werden und Fragen zu stellen? Gibt es eine Art »Schlüsselreize«, die Spielhandlungen auslösen, die kindliche Lerndispositionen zum Einsatz bringen und so dem an die Umwelt angepassten Erfahrungserwerb dienen?

Ein aus dem Jahr 1951 vorliegendes Tagesprotokoll über die Aktivitäten eines kleinen Jungen<sup>125</sup> regte amerikanische Wissenschaftler an, bei eigenen Be-

obachtungen von Kinderaktivitäten den Aufforderungscharakter von Objekten herauszuarbeiten, den Kinder erkennen und nutzen, zum Beispiel:

- Klettere, springe auf mich! (Geländer, Zaun, Bank)
- Balanciere auf mir! (Mauer, Garagenfirst)
- Sitze auf mir! (Kiste, Steinplatte, Treppe)
- Springe über mich! (Pfosten, Zaun, Absperrung)
- Schaukele auf mir! (Ast, Stuhl)
- Grabe mit mir! (Stein, Stock, Scherben)
- Zerbrich, zerreiße mich! (Ast, Papier, Blatt)

Eine erste Annäherung an den Aufforderungscharakter von Objekten, um zumindest gedanklich, meist aber auch grob- und feinmotorisch aktiv zu werden, kann man bei Spaziergängen vornehmen, wenn man den Blickwinkel von Ein- und Zweijährigen einnimmt. Es scheint eine optimale Strategie für Erfahrungsgewinn zu sein, wenn man sich – wie die Altersgruppe dieser Lernstarter – für Unterschiede, Übergänge, Veränderungen und Irritationen interessiert, also aufmerksam auf Abweichungen und Kontraste zum bisher Gesehenen, Gehörten, Gespürten und Ertasteten reagiert, die die Sinnesorgane melden.

Den Blick und die Überprüfung locken Gegensatzpaare wie feucht-trocken, weich-hart, starr-elastisch, glatt-rau, hell-dunkel, sonnig-schattig, scharf-stumpf, laut-leise. Besonders interessant scheinen Veränderungen zu sein, und zwar sowohl vom Kind selbst bewirkte Veränderungen durch Manipulationen mit und ohne Hilfsmittel wie auch im Laufe der Zeit beobachtbare Veränderungen durch Witterungseinfluss, mechanische Abnutzung, Alterungsprozesse oder Vergänglichkeit des Materials.

Alle umstehenden Erwachsenen waren sprachlos, als ein noch nicht fünfjähriges Mädchen bei Tauwetter fragte: »Wo bleibt das Weiß, wenn der Schnee schmilzt?«

Ob ein Kind visuelle, akustische, taktile, olfaktorische, emotionale oder senso-motorische Stimuli aufgreift, hängt von individuellen Wahrnehmungsprioritäten ab, die durch gezielte Inputsuche und Aktivitätswahl bedient werden sollten. Immer wieder überrascht, dass Kinder – wenn ihnen vielseitig spiel- und bearbeitbares Material zu Verfügung steht und kein Zeitdruck herrscht – Ordnungssysteme nach Farben, taktilen Besonderheiten, Größe, Gewicht oder Bespielbarkeit allein oder zu mehreren erschaffen.

125 Barker/Wright 1951



Noch viel zu selten und in der pädagogischen Konsequenz noch viel zu wenig wird beachtet, dass Kinder ihre Gefühle über Spielaktionen, Werkzeug- und Materialwahl sowie über Bewegung zum Ausdruck bringen, dass sie über ihr Tun mit uns sprechen und auf unsere Antworten warten.

Durch Beobachtung und Dokumentation von Themenwahl, Spezialinteressen, Raumbevorzugung, Materialeinsatz und Materialbearbeitung können Pädagogen den Denkspuren der Kinder folgen und sie durch individuell abgestimmte Bildungsanregungen beantworten.

Die pädagogische Grundhaltung und die konzeptionelle Arbeit werden durch die an Beobachtungen geeichte Blickschulung grundlegend verändert. Heutzutage verstehen wir, warum kein Team bereits am Vortag – womöglich bereits eine Woche, einen Monat oder gar ein Jahr zuvor – wissen, planen und

vorgeben kann, was die Kinder am folgenden Tag lernen werden. Das Abarbeiten eines vorbereiteten, starren Plans – ohne Rückkopplung zum Entwicklungsgeschehen bei jedem einzelnen Kind und in der Kindergruppe – folgte einer heute nicht mehr vertretbaren, »übergriffigen« Elementarpädagogik mit überindividuell gültigen Tageslernzielen und einer nur vermeintlich zielführenden Gestaltungs- endabsicht<sup>126</sup>.

Beobachten wir, woran Kinder gerade arbeiten, worauf sie Antworten finden möchten, können wir über pädagogische Impulse nachdenken, zum Beispiel: Wie könnten anregungsreiche Umgebungen zeitnah vorbereitet werden, damit es Neues zum Nachdenken gibt? Müssen die räumlichen Gegebenheiten oder Nutzungsmöglichkeiten verändert werden, damit sie neugierig machen und lohnend sind?

126 Begriff von Inga Bodenburg

## ■ Räume erobern aus eigener Kraft mit selbst gewähltem Ziel



### Räume erleben – jedes Mal anders

Je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder, je nach für dieses Mädchen oder jenen Jungen jeweils typischen Interessen wirken Räume anders auf die Kinder, fordern sie anders heraus, werden anders bespielt und »abgearbeitet«.

Wählt ein Kind anfangs den bereits allein zu bewältigenden Weg von A nach B, entdeckt es später mehrere Varianten, vielleicht auch eine Abkürzung. Bald ist der schnellste Weg der richtige, dann der, den es problemlos mit allen Fahrzeugen befahren kann. Eines Tages wird der Weg zu den besten Verstecken interessant und dann der mit den meisten Hindernissen. Vielleicht ist es auch einmal der längste, aber spannendste Umweg.

Verfolgt man den sich verändernden Umgang mit Materialien über die Krippen- und Kindergartenjahre hinweg, kann man feststellen, dass typische Erfahrungen mit dem jeweiligen Werkstoff zuerst durch viele Vergleiche unterschiedlicher Materialien mit oft

hohem Materialbedarf gesammelt werden. Dieser Materialerfahrung folgt eine breite Nutzungsserie des Materials, die neue Informationen liefert, wozu das Material – auch bewusst zweckentfremdet – eingesetzt werden kann. Selbst initiierte physikalische und chemische Versuche dienen der weiteren Materialerforschung. Eine noch viel zu wenig beachtete Phase der Materialüberlistung folgt, die auf unkonventionellem Wege erlaubt, bislang gemachte Sinneserfahrungen nachzuvollziehen und dadurch Zusammenhänge zu durchschauen. So konnten wir beobachten, wie Kinder versuchten, aus Ästen einen Stein zu bauen und aus Steinen einen Baum.

Kinder jeden Alters wollen vorwärts kommen, ihre Fort-Schritte spüren. Sie wiederholen sich selbst zur Aufgabe gemachte schwierige Bewegungsabläufe unermüdlich, um sie zu beherrschen und zu perfektionieren. Dazu ist der freie Zugang zu motorischen Herausforderungen wichtig. Ein eigenmotiviertes, selbst geplantes Trainingsprogramm scheint abgearbeitet werden zu müssen. Für ihre Mühe belohnen

**Beobachtung eines gerade vierjährigen Mädchens in einer Kita mit lebenspraktischem Ansatz und ausschließlich »Echtzeug« zum Spielen**

Das Mädchen spielte im Sandkasten mit verschiedenen großen Gefäßen, einem Sieb und einer Schöpfkelle. Nach mehrmaligen Sieb- und Schöpfaktionen betrachtete es beide Gerätschaften konzentriert und holte sich aus dem Schuppen einen kleinen Handbohrer. Damit bohrte es ausdauernd sieben kleine Löcher in die Schöpfkelle. Dann wandte es sich dem Sieb zu und strich die Siebmulde mit Lehm ein, so dass die Löcher mit Lehm bedeckt und dadurch geschlossen waren. Jetzt begann das Mädchen, mit der jeweils neuen Funktion der beiden Gerätschaften zu arbeiten: Mit der ehemaligen Schöpfkelle siebte es Steinchen aus dem Sand und schöpfte mit dem ehemaligen Sieb Sand in große Gefäße.

sich die Kinder selbst, indem sie ihre Anstrengungen spüren und ihre Erfolge sehen: Von der ersten Stufe springen, dann von der zweiten, die dritte Stufe bereits in den Blick und dann in Angriff nehmen. Anfangs von der dritten auf die zweite Stufe im Nachstellschritt, dann von der zweiten springen, als nächstes von der dritten auf die zweite springen und dann auf den Boden. Dann direkt von der dritten Stufe springen, immer wieder. Die vierte Stufe anpeilen...

Ein Durchgang animiert zum nächsten. Einen Fehler will das Kind sofort ausgleichen, seinen Erfolg mehrmals wiederholen. Es will alles Erstrebt immer perfekter können.

So lässt sich auch die zunehmende Begeisterung für Hindernisse aller Art, Schaukeln und Wippen, Ebenwechsel und alle nur denkbaren Fahrzeuge erklären, denn jede dieser Variationen birgt eine vom Kind zu verändernde Anforderung an Geschicklichkeit, Koordinationsfähigkeit, Gleichgewichtssinn, Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Mut. Mannigfaltige Bewegung heißt auch: Raumerfahrung und Wahrnehmungsschulung. Diese Anregungen haben deutlich spürbaren Einfluss auf zunehmende Selbstständigkeit und Teilhabefähigkeit.

Soll Bewegung zu lustvollen Erfahrungen, zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts, zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Ressourcenstärkung führen, müssen die Potenziale und Möglichkeiten aller Kinder im Zentrum des pädagogischen Interesses – mit unmittelbarer Auswirkung auf die Anregungs-gestaltungen – stehen. Dies bewirkt nach Expertenmeinung mindestens so viele positive Fördereffekte wie das isolierte Training der motorischen Fähigkeiten oder das zielgerichtete Üben bei motorischen Schwächen.<sup>127</sup>

In altersgemischten Gruppen fällt es den Erzieherinnen offensichtlich leichter, individuell zu arbeiten, da es ihnen logisch erscheint, dass nicht alle Kinder zur selben Zeit müde, hungrig, wissbegierig oder konzentriert sind. In diesen Gruppen wird man kaum auf die Idee kommen, dass jetzt alle Kinder schlafen oder essen müssen, so dass automatisch parallelierte Tagesabläufe entstehen.<sup>128</sup> Aber um allen Altersgruppen in der Mischung gerecht werden zu können, bedarf es überdurchschnittlicher Rahmenbedingungen.<sup>129</sup>

Gerade in der motorischen Entwicklung zeigen sich große inter- und auch intraindividuelle Unterschiede, die beantwortet werden müssen. Nicht jedes Kind ist sportlich, aber jedes Kind will sich bewegen und sollte bezüglich seiner motorischen Möglichkeiten immer Neues dazulernen können. Eine neue »Bewegungsvorstellung« sieht vor, dass es mehrere Wege zum Erfolg geben muss, um mit unterschiedlichem Anforderungsgrad »ganz nach oben« und »wieder runter« zu kommen – und zwar ohne Gesichtsverlust oder Versagergefühle. Das bedeutet: Jedes Kind darf seinen Weg finden, nicht alle Kinder müssen denselben Weg zur gleichen und in gleicher Zeit gehen.

Auch Temperamentsunterschiede müssen in diesem Zusammenhang gesehen und passend beantwortet werden. Es gibt schüchterne oder vorsichtige Kinder, die einen Parcours zwar schon mehrmals in Gedanken durchlaufen haben, sich aber immer noch nicht sicher sind, ob sie ihn jetzt in Angriff nehmen oder lieber noch nicht. Unbedachte Kommentare der Erwachsenen wie »Luca, geh bitte zur Seite, wenn du dich noch nicht traust, du stehst den anderen

127 Zimmer 2009

128 Dornes 2007

129 Nied et al. 2011

Kindern, die den Piratensteg nehmen wollen, im Weg« sind Mobbing, wirken vernichtend auf Luca, beeinflussen aber auch die anderen Kinder, die ihre Sichtweise auf Lucas Beweglichkeit ins Negative nachjustieren werden. Derartige Situationen sind pädagogisch höchst anspruchsvoll, entzerren sich aber automatisch, wenn der Piratensteg so konzipiert wird, dass er mit mehr oder weniger Herausforderungen beschriftet werden kann, so dass auch Luca positive Erfahrungen auf seiner selbst gewählten Tour sammeln kann.

## Gründe für frühe Partizipation an der Raumgestaltung

Das Streben nach Selbstbestimmung und möglichst weitreichender Selbstständigkeit in der Spielgestaltung und bei alltäglichen Verrichtungen ist der Grund, weshalb Kleinkinder bereits in der für viele Entwicklungsschritte wichtigen Autonomiephase an möglichst vielen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden sollten. Im Kitaalltag eine partizipative und demokratische Kultur zu leben, bedeutet, dass auch Kleinkinder eigene Entscheidungen treffen und sich an Aushandlungsprozessen – im Rahmen ihrer kognitiven Möglichkeiten – beteiligen können. Zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit muss ihnen auch bezüglich Raum und Ausstattung ausreichend großer Handlungsspielraum zur Verfügung gestellt werden, der ihnen Selbstständigkeit, Planungsfreiheit und Entscheidungen ermöglicht.

Es darf in Kitas kein Handicap darstellen, jünger zu sein und noch weniger Erfahrungen als die älteren Kinder zu haben. Um Selbstwirksamkeit zu erleben, muss sich das Kind als Akteur wahrnehmen. Barrierefrei bedeutet in diesem Alter für jedes Kind, die Gelegenheit zu haben, Handlungen ohne Hilfe auszuführen, Einfluss auf seine Umgebung nehmen, selbst etwas ausführen und aktiv gestalten zu können. Das heißt: offene Schränke mit frei zugänglichen Materialien, Kästen und Schubladen mit Fotos, die den Inhalt ersichtlich machen. Kleinkindgerecht eingerichtete Räume ermöglichen es den Kindern, sich frei zu bewegen, ohne dass Erwachsene ständig zu ihrem Schutz einschreiten oder Verbote aussprechen müssen.<sup>130</sup>

### Uns fehlt...

- ein Sprechraum, also ein Raum, in dem man nur miteinander spricht und nur deswegen dort hingeht;
- ein Raum ohne Uhr;
- ein Raum mit nichts, um gut rennen zu können;
- ein Raum, in den man nicht reinschauen kann;
- ein Raum, in dem man auch mal Krach haben und sauer sein darf;
- ein Langweilerraum, in dem niemand fragt: Weißt du nicht, was du spielen willst, hast du keine Idee? Willst du vielleicht...;
- ein Raum nur mit Spiegeln, Verkleidungssachen und Schminksachen, in dem es keinen stört, wenn man mit Klackerschuhen herumläuft;
- ein Raum nur mit Ton, Farben, Papier, Perlen, Kleister, Knete;
- ein Raum, in dem man immer klettern kann, sogar richtig schwierige Klettereien;
- ein Dunkelraum, in dem man nur nach etwas tasten oder etwas fühlen, aber nichts sehen kann;
- ein Raum mit richtigen Apparaten, echten Geräten und viel Papier, damit wir die Erfindungen aufschreiben können;
- ein Kaputtraum, nur mit kaputten Dingen, weil wir sonst nichts auseinander- oder umbauen dürfen. Mit kaputten Sachen könnte man etwas ausprobieren, weil sie dann nicht noch mal kaputt gehen können;
- ein Raum, in dem man richtig bauen kann, so dass alles hält, eine echte Baustelle, am besten im Garten, mit Arbeiterwerkzeug, Steinen und Bausand, Zement und Holz, viel Holz;
- ich fände Zimmer wie Häuser einer ganzen Stadt gut. Statt in die Katzengruppe könnte man dann ins Kaufhaus, ins Tierheim oder ins Krankenhaus gehen.

Wenn Räume und die Auswahl an Spielmaterialien so gestaltet sind, dass sie ungestörte, lustvolle Spielabläufe gewährleisten, wird die Kontaktaufnahme zwischen den Kindern und gemeinsames Agieren erleichtert. Das bedeutet zum Beispiel für die Kleinsten,

- versteckte Ecken finden, um zu zweit mit Gegenständen spielen zu können, ohne gestört zu werden;

130 Richter 2011



- niedrige aber breite Fensterbänke nutzen können, um nebeneinander zu sitzen und nach draußen zu schauen oder einander durch vorsichtige Annäherung eines Spielgegenstandes »anzuspielen«;
- gemeinsam losrennen, einander jagen, Wagen und Riesenkartons gemeinsam schieben oder sich reinsetzen können, ohne anderen im Weg zu sein;
- gemeinsam auf ein Spielpodest steigen, alle von oben beobachten und über die Wellentreppe wieder abwärts zu den anderen Kindern klettern.

Fragt man Kinder zwischen vier und sechs Jahren, wie die Räume ihrer Wunschkita aussehen und ausgestattet sein sollten und welcher Raum ihnen noch fehlt, kommen Antworten wie die in Kasten S. 114.

## Spielraum für Gedankenabenteurer

Besonders faszinierend sind die von Kindern selbst durchlebten **Gesundschrimpungen** ihrer eigenen Projektideen. Planen Kinder, vor allem eingespielte Teams, was sie an diesem Nachmittag machen werden, könnten ihre Spielvorstellungen – rechnet man halbwegs realistisch nach – die Nachmittage der ganzen Woche füllen. Um Enttäuschungen vorzubeugen, schlagen »erfahrene« Erwachsene vor, vielleicht den einen oder anderen Gedanken wegzulassen, »damit es ein abgerundetes Spiel wird«. Das ist jedoch unnötig, da die Kinder sich beim Spielen automatisch schrittweise erreichbare Ziele setzen und sich, je spannender es wird, ausschließlich auf einen Spielschwerpunkt konzentrieren. Von einer Enttäuschung sind sie weit entfernt, was man bei ihren Erzählungen über den Spielverlauf deutlich spürt. Dass »weniger« gespielt wurde, als man sich vorgenommen hatte, schmälert den Erlebniswert und vor allem die Selbstwirksamkeitsgefühle nicht. Tatsächlich war es ja auch nicht so.

■ Räume erobern aus eigener Kraft mit selbst gewähltem Ziel



Kommentare der Kinder

- »Ich male die Welt an!«
- »Wir wollen eine Stadt bauen!«
- »Wir machen uns das Meer und fahren mit Schiffen drauf!«

Kommentare der Erwachsenen

- »Hier hast du ein Blatt.«
- »Baut doch lieber ein großes Haus.«
- »Wollt ihr eine von den Plastikwannen haben?«

Beantworten Kinder immer wieder Fragen, die sie sich selbst gestellt haben, erleben sie den Unterschied zwischen Quantität und Qualität.

Kinder brauchen Frei-Raum und Frei-Zeit für anspruchsvolle Ausdrucksspiele in verschiedenen Rollen:

Anna und Olivia, beide fünf Jahre alt, liegen zusammen im Gras und flechten Blütenkränze. Beide Mädchen summen bei der Arbeit und setzen sich ihre Kränze ins Haar.

Wenig später wandeln sie als Königinnen mit Umhängen und Kronen – die Blütenkränze – durch den Garten. »Sind wir eigentlich liebe oder böse

Königinnen?« fragt Anna. »Liebe, dann können wir uns ausruhen«, sagt Olivia.

Die Königinnen legen sich in die Hängematte. »Jetzt könnten wir geraubt werden, von Piraten. Sie verkaufen unsere schönen Kleider und unsere Kronen mit Edelsteinen«, schlägt Olivia vor.

Die Mädchen verstecken die Umhänge und ihre Blütenkränze hinter einem Baum. Sie huschen übers Gras, legen sich hin und rollen den Abhang hinunter. Ein Stein stoppt Anna. Sie reibt ihr Bein. »So, jetzt sind wir in einem neuen Land angekommen, an den Strand gespült. Jetzt müssen wir eine Höhle für die Nacht bauen«, sagt sie.

Die Mädchen holen Steine und Bretter und lehnen



## Literatur

- Ahnert, L.: Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In: Becker-Stoll, F./Becker-Gebhard, B./Textor, M. R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung – Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen Scriptor, Berlin 2007, S. 31-41
- Barker, R. G./Wright, H. F.: One boy's day: A specimen record of behavior. Harper, New York 1951
- Dornes, M.: Frühe Kindheit: Entwicklungslinien und Perspektiven. Festvortrag auf der 20. Jahrestagung der Deutschen Liga für das Kind, 28.09.2007, Berlin
- Dreier, A.: PONTE – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Teil II: Ergänzende Materialien. Fassung vom 16. 9.2004. Internationale Akademie (INA), gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin
- Nied, F./Niesel, R./Haug-Schnabel, G./Wertfein, M./Bensel, J.: Aufnahme 1- und 2-jähriger Kinder in altersgemischte Gruppen. WIFF-Expertise. Deutsches Jugendinstitut, München 2011
- Remspurger, R.: Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. Kindergarten heute spezial. Herder, Freiburg 2008
- Richter, S.: Partizipation von Null- bis Dreijährigen – wie geht das? Kindergarten heute 8/2011, S. 35-37
- Zimmer, R.: Lustvoll und selbstwirksam. Ressourcenstärkung durch Bewegung. TPS 9/2009, S. 20-23

sie an die Gartenmauer. Ein Unterschlupf entsteht, in den nach kurzer Absprache zwei Mütter mit zwei Puppenbabys einziehen und eine Abendsuppe aus den Blütenkränzen kochen.