

GABRIELE HAUG-SCHNABEL

Haug-Schnabel, G. (2014) *Den Raum erobern - Denkanreize für Kinder unter drei Jahren*. S. 192-199. In: Hunger, I., Zimmer, R. (Hrsg.) *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung*. Hofmann-Verlag, Schorndorf.

Den Raum erobern – Denkanreize für Kinder unter drei Jahren

Das Alter eines Kindes – ein Aspekt der Vielfalt

Kinder bis drei Jahre kommen heute in Einrichtungen, in denen sie Kinder von 0–3, Kinder von 0–6, Kinder von 1–6 oder Kinder von 2–6 Jahren (teils sogar bis 10 oder 12 Jahre) jeden Werktag treffen können. Die in Kindertagesstätten gelebte Altersmischung gehört in den Bereich inklusionsorientierter Diversität. Eine Spezialqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, die die Vielfaltsaspekte „Alter des Kindes“ und „Altersspanne einer Gruppe“ im Blick hat, ist unumgänglich. Wer in Krippen oder Kitas mit Kindern bis drei Jahren arbeitet, braucht ein profundes entwicklungspsychologisches Wissen und eine diskriminierungskritische und vorurteilsbewusste Haltung den jungen Kindern gegenüber. Ebenso wichtig ist der Zugang zu einer forschungsbasierten Pädagogik der Frühen Kindheit wie auch einen geschulten Blick für die wahrhaft sehr unterschiedlichen Bedürfnisse der Altersgruppen, die in diesen Einrichtungen den Tag weitgehend gemeinsam verbringen. Ohne Kenntnisse und Reflexion der eigenen Haltung und Einstellung zu Kindern unterschiedlichen Alters und ihren deutlich differierenden Entwicklungsthemen und Interessen ist die Gefahr unreflektierter pädagogischer Unzulänglichkeiten zu groß.

Verdichtetes Tagesprotokoll eines 2,4 Jahre alten Mädchens

Anhand eines gemäß seines „Arbeitsthemas“ verdichteten Protokolls eines Kindes im Alter von 2,4 Jahren, das kurz vor dem zweiten Geburtstag in eine große, offen arbeitende Einrichtung kam, soll ein erster Einblick gegeben werden, wie und warum Kinder sich auf ihren „Lernweg“ machen und hierbei Räume erobern.

Julias Kurzprotokoll:

- Am Morgen kurz nach der Ankunft ist Julia im Puppenspielbereich und wickelt eine Puppe in ein Handtuch.
- Wenig später ist das Kind im Rollenspielbereich und wickelt dort ihre Puppe in den Vorhang des Kindertheaters.
- Um in den Rollenspielbereich zu kommen, hat sich Julia ins obere Stockwerk der Kita begeben.
- Danach frühstückt Julia im Bistro mit ihrer Bezugserzieherin, die sie auch eingewöhnt hat, zusammen mit 4 weiteren Kindern unterschiedlichen Alters. Hier wickelt sie Löffel und Messer in eine große Stoffserviette.

- Im Laufe des Vormittags besucht Julia mit zwei weiteren Zweijährigen in Begleitung ihrer Bezugserzieherin das Atelier und wickelt dort Pinsel in ein Wischtuch.
- Nach einer kurzen Spielzeit im Garten findet man Julia in der Garderobe, wo sie versucht, ihre Puppe in einen Schal zu wickeln.
- Ihrem Verhalten und ihrer Mimik nach ist sie mit dem Ergebnis nicht zufrieden, denn sie versucht immer wieder, entweder den nicht bedeckten Kopf oder die herausschauenden Füße der Puppe mit dem zu kleinen Schal zu bedecken.
- Mit Puppe und zu kleinem Schal läuft Julia erneut ins Bistro und wickelt dort die Puppe und den Schal in die große Serviette.
- Das Kind ist sichtlich befriedigt und prüft noch einmal, ob das große Tuch auch alles bedeckt.
- Im Laufe des Nachmittags nach einem längeren Aufenthalt im Garten ist Julia wieder im Atelier und wickelt nun ihre Hand in Seidenpapier ein.
- Kurz bevor ihr Vater sie abholt, sitzt sie zusammen mit einer Erzieherin in einem Sessel in der Leseecke und versucht, erst eine und dann beide Hände der Erzieherin um ihre Hand zu wickeln.

Wir interpretieren das Thema von Julia mit den Begriffen „etwas um etwas wickeln“, „etwas einwickeln“, „etwas in etwas stecken“. Geht es vielleicht um ein Geschenk einpacken, oder macht sich Julia sogar erste Gedanken zu Größenverhältnissen. Man hat sofort eine Assoziation in den Bereich Geometrie, welche Fläche kann welchen Körper bedecken – das Verhältnis von Volumen und Umfang im Kopf.

Besonders bemerkenswert ist, dass Julia beim Verfolgen ihres Themas durch eine großräumige (sechsgruppige) Einrichtung unterwegs ist. Sie scheint nach dieser erst kurzen Anwesenheit aber offensichtlich gelungenen Eingewöhnung in der Kita „angekommen“ zu sein und zu wissen, wo sie was findet und dass sie sich, im Blick ihr vertrauter Bezugspersonen, auf den Weg machen kann. Es wird auch deutlich, dass das Kind nicht nur eine Idee im Kopf hat, sondern bereits seine Handlungsabsicht planmäßig verfolgt. Wie gezielt sie hierzu unterschiedliche Räumlichkeiten, die sie hierzu zusammen mit ihren Funktionsschwerpunkten und Aktivitätsmöglichkeiten gespeichert haben muss, aufsucht, ist beeindruckend und lässt das immer noch verbreitete Bild der ausschließlich Schutz und angebotene Spielwelten suchenden Zweijährigen revidieren.

Den Blickwinkel hinterfragen

Kurze Zeit, nachdem die ersten Kinder bis drei Jahre – schwerpunktmäßig Zweijährige – Anfang und Mitte der neunziger Jahre in einige Kindergärten kamen, wurde häufig von den Teams deren „motorische Unruhe“ genannt und als möglichen Hinweis auf eine Überforderung gesehen. In einigen Fällen wird dies mit Sicherheit der Fall gewesen sein, da nur wenige Teams auf diese Gruppe der Neustarter vorbereitet waren.

Jedoch kann es sich – nach einem behutsam begleiteten Start – bei den recht bald beobachtbaren Streifzügen der „Kleinen“ auch um die Suche nach neuen Welten, um „Raumeroberungen“ handeln, was erst beim genaueren Hinsehen deutlich wird.

Diese „neuen Welten“ in Form bewusst vielfältig gestalteter Räumlichkeiten, mit jeweils andersartigen Arbeits- und Vertiefungsmöglichkeiten und Herausforderungen, werden, um Erfahrungen zu sammeln, abgelaufen und nach Erstorientierungen zu bestimmten Zwecken gezielt aufgesucht. Diese für gut angekommene Toddler typischen Wanderungen zeigen uns klar intendierte Ortswechsel, oft verbunden mit beabsichtigten Objektwechseln und bei genauerer Analyse auch gezielten Personenwechseln, um an verschiedenen Stellen mit unterschiedlichen Objekten und wechselnden Interaktionsbereichen nicht nur wiederholbare wie neuartige Erlebnisse zu haben, sondern offensichtlich auch Erfahrungsvergleiche durchführen zu können. Dass für frühe explorative Vorhaben gemäß dem jeweiligen Interesse eines Kindes eine sehr behutsame Eingewöhnung stattgefunden haben muss und der Beziehungsaufbau erfolgreich durchgeführt wurde, ist offensichtlich.

Wir sprechen von diesen Kindern als „Bildungsnomaden“, da, wie die Beobachtungen zeigen, sogar schon einige Einjährige und – deutlich vermehrt und differenzierter – Zweijährige mit ihren „Gedankenschäfchen“ immer wieder klein- oder großräumig, „die Weide wechseln“, wenn ihnen der „alte Platz abgegrast scheint“. Es geht darum, ihren „Gedankenschäfchen“ immer wieder neue Gräser und Kräuter als Sinnesnahrung bieten zu können.

Julia ist kein Einzelfall. Wir beobachten regelmäßig Kinder, die sich auf vielfältige Art den Raum erschließen und offensichtlich feststellen, dass eine Kita etwas ganz anderes ist als eine Wohnung, keineswegs vergleichbar mit ihrem Familienzuhause. Bei einem Gespräch zwischen vier Fünfjährigen protokollierten wir folgende Überlegungen: der Kindergarten ist kein Kinderzimmer, auch nicht viele Kinderzimmer und auch kein Spielzeugladen.

Raumhinterfragungen durch neue Altersmischung

Es scheint, dass „der Raum“ erst dadurch, dass Kinder unter drei Jahren in Einrichtungen gekommen sind, zu einem Träger, Einrichtungen und Eltern interessierendes Thema geworden ist und dadurch seine „Nutzmöglichkeiten und Lernpotentiale auch mehr in den Fokus von Beobachtungen gerückt sind. Doch die Fragen, wie erleben und erobern Kinder Räume, welche Denkleistungen und Tätigkeiten werden angeregt, ermöglicht der Raum, die Umgebung Denkfreiräume, Konzentration und wachsende Fähigkeiten bis hin zu Meisterschaften, waren schon immer Thema der Pädagogik.

Aber gerade durch die Beobachtung der Kinder, vor allem der jungen Starter und der durch sie vergrößerten Altersmischung, kamen Räume mehr in den Blick – auch durch den Fokus, dass Raum ein Thema für Kinder ist, zum Beispiel unter den Aspekten:

- Welches Material, welche Erfahrungsmöglichkeiten finde ich dort vor?
- Welcher Raum ist für mich erreichbar, immer zugänglich?
- Wo kann ich in Ruhe spielen, lesen, ...
- Wo finde ich den Platz, um mit anderen etwas gemeinsam zu machen? („Wo können wir heute Nachmittag in Ruhe an unserer Kranerfindung weitermachen?“ – ein

Originalzitat aus einer Kita im Raum Baden-Baden, zeigt den Aspekt „Wo darf man Angefangenes liegen lassen und daran weiterdenken, weiterarbeiten“ auf.)

- Wozu gehe ich in welchen Raum?

Längerfristige Beobachtungen legen nahe, dass Kinder über Räume nachdenken, vorrangig über deren jeweilige Nutzungsmöglichkeiten und über deren Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit durch sie und der hierbei gemachten Erfahrungen, die sie wiederum zu neuen Gedanken anregen.

Die Rolle des Raums im Entwicklungsgeschehen

Fröhlich-Gildhoff (2013) nennt die von Pädagogen gestalteten entwicklungsförderlichen Beziehungsparameter, die ein Kind Selbstwirksamkeitserfahrungen machen lassen und dadurch die Entwicklung kognitiver Kompetenzen anregen: z. B. durch Zumutungen und Anforderungen in die Zone der nächsten Entwicklung zu geleiten (vgl. Wygotsky, 2002).

Gerade für Kleinstkinder scheinen anregende Umgebungen und somit der Raum in die Zone der nächsten Entwicklung zu locken, von der sie sich herausfordern lassen wollen.

Wir beobachteten Luca (2,2 Jahre), wie er sein Wissen über verschiedene Räumlichkeiten und deren Ausstattung einsetzt, um einen hochkomplexen Spielverlauf zu erleben. In Lucas Einrichtung gibt es etwas Besonderes: Mit Bedacht haben die Erzieherinnen den so genannten Baubereich einige Meter vom Bausteinverrat entfernt etabliert. Die pädagogischen Fachkräfte wollten das große Thema „Transport von Baumaterialien“ spielbar und reflektierbar werden lassen, denn „schließlich findet man auf einem Baugrundstück auch nicht überall die nötigen Bausteine und Hölzer vor.“

Luca versucht am Anfang der Beobachtung wiederholt mehrere Holzbausteine aus den großen Körben mit Baumaterial zur Baustelle zu tragen. Auf dem Weg dorthin verliert er immer wieder einzelne Steine. Wenige Minuten später taucht Luca mit einem Korb auf dem Bauteppich auf, den er mit Holzbausteinen gefüllt hat. Der Korb stammt aus dem Rollenspielbereich und gehört dort eigentlich zu einem Marktstand, doch hat Luca sich diesen Korb (nach Anfrage) ausgeliehen. Beim Vorbeilaufen an seiner Bezugserzieherin sagt Luca „Mehr Steine!“ „So viele schwere Steine kannst Du tragen?“, staunt die Erzieherin. Wieder einige Zeit später schiebt Luca einen Lastwagen vom Vorrat kommend Richtung Bauplatz, dessen Ladefläche mit Bausteinen vollgeladen ist. „Zu schwer [zum Tragen]“, erklärt er seiner Erzieherin.

Raumnutzung spiegelt pädagogische Haltung wieder

Welche pädagogische Haltung muss im Team gegeben sein, damit derartige Denkanreize zu finden und Planungsschritte wie Erprobungsphasen für Kinder möglich werden? Lucas Erlebnis ist ein Beispiel für eine intensive sinnliche Bildung, eingebettet in einen für das Kind bedeutungsvollen Zusammenhang. Eigengestaltbare Erfahrungsräume – orientiert an ihren Handlungsabsichten – brauchen Kinder unter

drei ebenso wie ältere Kinder, festgemacht einerseits an von ihren Bezugspersonen erlebter Sicherheit und vermitteltem Zutrauen sowie andererseits an erfahrener Assistenz bei Denkprozessen, die ihre Handlungen und Gespräche unterstützen.

Kommen wir noch einmal zu Luca zurück: Auch er musste einen Handlungsplan im Kopf haben, den er nach seinen Erfahrungen während des Spielverlaufs an die situativ gemachten Erfahrungen anpasste und nachbesserte. Wir können davon ausgehen, dass er bauen wollte. Als er merkte, wie mühsam es ist, Holzbausteine in größeren Mengen zur Baustelle zu tragen, hat er eine neue Strategie angewandt. Er nutzte zuerst den Korb und als er ihn als (zu) schwer erlebte, ein Fahrzeug, das er auch zuerst herbeiholen musste. Während dieses Spielverlaufs ist das kindliche Handeln effektiver geworden. Dazu war es nötig, den Handlungsplan zu erweitern und zu variieren und hierbei nicht unterbrochen zu werden: Luca lief los, um den Korb zu beschaffen, dann den Lastwagen zu holen (wo blieb der Korb in der Zwischenzeit? Wer räumt ihn nachher wieder auf?), sich also mehrere Hilfsmittel zu verschaffen, um viele Steine problemloser transportieren zu können. Niemand sagte: Luca, die Steine, die du schon geholt hast und nun hier liegen, reichen doch, bau mal zuerst mit denen ein Haus!“ Wichtig ist die pädagogische Frage. Was motiviert Luca, was ist aktuell zielführend für Luca, der Bausteintransport oder das Bauen?

Freier Zugang zu Materialien und Räumlichkeiten

Gerade der freie Zugang zu Materialien und Räumlichkeiten scheint ein hervorragendes Übungsfeld für Kinder unter drei Jahren zu sein. Ein freier Zugang bedeutet, etwas vorzufinden, es wieder zu finden, ohne danach fragen zu müssen, denn das Kind könnte zumindest anfangs seinen Wunsch oder seine Absicht noch gar nicht in Worte fassen. Ein freier Zugang zu Materialien und Räumlichkeiten bedeutet aber auch, mit anderen Kindern durch „Anspielen“ (Parallelspiel) in Kontakt zu kommen, lange bevor das über das Ansprechen klappen würde. So kann aus sicherer Distanz jede Aktivität, jede Bewegung des anderen Kindes beobachtet, in Gedanken nachgelaufen, nachempfunden werden, dann imitiert und mit individuellen Abweichungen ergänzt werden. Richter (2011) wies bereits vor Jahren darauf hin, wie geeignet große, nicht vordefinierte Gegenstände – wie zum Beispiel Kartons – sind, die es mit sich bringen, dass sie nur gemeinsam bewegt und bespielt werden können und somit ganz automatisch eine Kontaktaufnahme verlangen.

Entwicklungsschritte im Umgang mit Kartons

In den letzten Jahren führten wir Beobachtungen zur altersabhängigen Beispielbarkeit sowie dem Funktionseinsatz von Kartons durch. Kleinstkinder starten mit Kartons, riesengroßen und stabilen, die sie nur gemeinsam bewegen können, in die sie mit oder ohne Hilfsmittel steigen, um darin zu sitzen oder zu stehen, mal allein, zu zweit, zu dritt und in denen sie sich verstecken.

Spätestens nach dem zweiten Geburtstag beginnen die meisten Toddler, diese Unterteile zu drehen, zu schieben, zu ziehen, vielleicht sogar zu stapeln. Platz und Verfüg-

barkeit sind ausschlaggebend, um immer tiefer „einzusteigen“. Am Spielablauf kann man den immer konkreter werdenden Plan im Kopf der Kinder verfolgen. Bald stellen die Kinder fest, dass, je nachdem, welcher Karton oben oder unten liegt, Unterschiedliches passiert, was sie zu neuen Anordnungen anregt und Statik spüren lässt: Es ist leichter nach oben kleiner werdende Kartons längerfristig zu stapeln, als auf unten liegende kleine Kartons immer größere einsturz sicher zu legen.

Die Vorstellungen und der Kontexteinsatz von Kartons verändern sich im Laufe der Jahre. Kartons können ein Haus sein, ein Boot, mal ein Zelt, Umdeutungen und Neubestimmungen werden durch wachsende Sprach- und Ausdrucksfähigkeit möglich. Es kommt zum Verhandeln, zu Absprachen, und was ganz spannend ist: Es wird mit neuen Begriffen jongliert, nämlich es gibt „innen“ und „außen“, es gibt „drinnen sein“ und es gibt „draußen sein“.

Irgendwann taucht innerhalb der Kartenspiel-Entwicklung die Frage auf, welcher Karton in welchen passt und wie viele kleine Kartons in einen großen passen. Wir haben bereits zwei Mal an verschiedenen Stellen verfolgen können, dass Kinder die Besonderheit liegender Quader und hochkant stehender Quader mit unterschiedlicher Seitenlänge situativ begriffen und hier die den Unterschied ausmachende Seitenlänge erkannt haben. Genauso faszinierend ist, wie die anfängliche Überraschung der Kinder, die Freude am „Zufällig-Geschehenen“, mit wachsendem mathematisch-physikalischem Verständnis einer jetzt bewusst eingesetzten Planung des Erfahrenen weicht. Plötzlich geht es um „etwas passt rein“ oder „etwas steht über“.

Spätestens die Fünfjährigen beschließen, wenn ein entsprechendes Instrumentarium zum regelmäßigen Angebot im Kindergarten gehört und für die Kinder frei zugänglich ist: Das müssen wir messen! Wobei immer wieder Spezialisten und Spezialistinnen zu finden sind, bei denen das Augenmaß durch Übung schnell präziser wird.

Während Beobachtungstagen in Karlsruhe begriffen Kinder, dass bei Kartons etwas überstehen kann, dasselbe Phänomen aber bei Wasser nicht zu beobachten ist. „Es wird rausfließen, sobald es über den Rand kommt.“ „Es bekommt eine andere Form.“ „Es sucht sich seinen Weg!“ Dieser Zusammenhang sollte sofort im Spaßbad oder im Garten untersucht werden dürfen. Und die nächste Frage steht an: Wie viele Gießkannen Wasser passen in einen Karton? Doch damit ist der Gedankenweg noch nicht zu Ende, da eine neue Beobachtung positiv irritiert. Der Karton wird weich, warum? „Jetzt kann man ihn kneten, wer will ein Stück davon? Wir machen Kartonbälle, wir brauchen ein Spielfeld! Brauchen wir eins, nein, wir brauchen zwei Tore!“

Raum braucht das Kind...

... und zwar veränderbaren, gestaltbaren Raum (vgl. Haug-Schnabel & Wehrmann, 2012). Je mehr gezielt darauf geachtet wird, an welchen Themen die Kinder in den Kitaräumen arbeiten, wie sie von sich aus den Raum (auch das Außengelände) in ihre Ideen und Planungen einschließen, sogar in ihre Selbstwahrnehmung von Entwicklungsschritten, wird der Raumbeliebung mehr Bedeutung zugemessen und diese in die Beobachtungen sowie pädagogischen Überlegungen miteinbezogen.

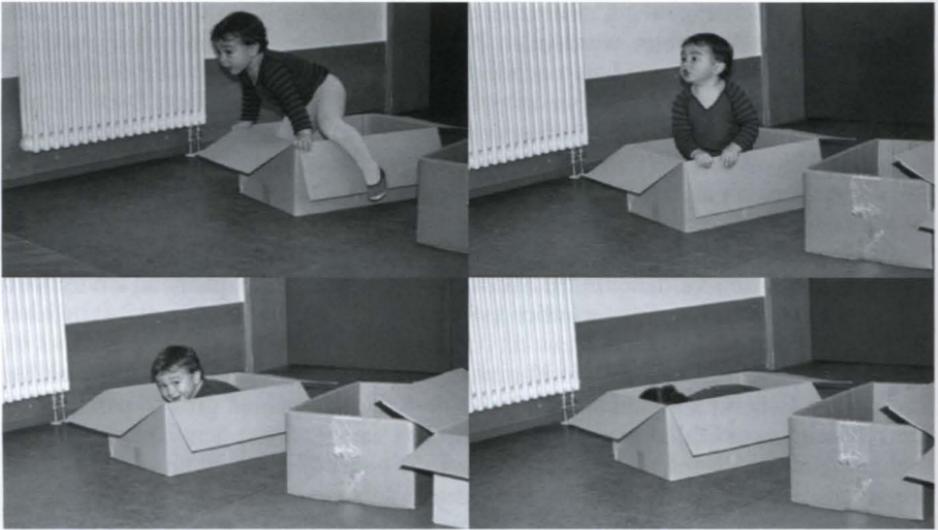


Abb. 1: Eine selbst gestellte Aufgabe: „In welchen Karton passe ich?“ Kita Vauban, Freiburg, Aufnahme von S. Diebold

Ein Beispiel:

- „Schreib in mein Porto [vermutlich meint Saffi das Portfolio], dass ich seit heute von der Werkstatt gleich in unser Zimmer finde und nicht immer erst in den Garten und dann rein zu den Wichteln [seine Stammgruppe] laufen muss.“

Rauminformationen werden unter den Kindern weitergegeben

Kinder unter drei Jahren, ja, sogar Kinder unter zwei Jahren, machen sich gegenseitig auf Besonderheiten des Raums, genauer auf besonders ergiebige oder tagesaktuell veränderte Stellen für Spielanregungen aufmerksam. Ob eine Hochebene heute (endlich mal) „offen“ ist, ein weiterer Raum zugänglich und bespielbar ist, gehört zu den wichtigsten Informationen und sich schnell verbreitenden Nachrichten in den Kindergruppen.

Hier ein Beobachtungsprotokoll dazu:

Lars (16 Monate) und Alice (15 Monate) transportieren mit den Händen und mit einem kleinen Fahrzeug ihnen noch unbekanntes Baumaterial, das heute im Baubereich zum ersten Mal angeboten wurde. Der gleichaltrige Bastian betritt den Raum. Lars macht Alice durch Deuten auf den eintretenden Bastian aufmerksam. Lars versucht, durch auffällige Mimik und zahlreiche Zeigegesten, Bastians Interesse am Bausteintransport zu wecken. Durch intensiviertes Tragen der Bausteine (überdeutliches Bewegungshandeln mit Stöhnen) teilt Lars Bastian mit, was er und Alice gerade machen. Lars deutet jetzt auf den Bausteinvorratskorb in der Zimmerecke, aus dem er und Alice die Bausteine geholt haben. Mit Blick zu Alice und mehrmali-

gem fragendem Nicken, rückversichert sich Lars bei ihr. Alice nickt und beginnt jetzt ihrerseits Bastian ebenfalls per Zeigegesten zu erklären, woher die neuartigen Bausteine stammen.

Blickschulung für Raumeroberung

Blickschulung – ein von Gerburg Fuchs (2011) neu hinterfragter Begriff – ist nötig, um die Raumeroberungen der Kinder zu erkennen und pädagogische Beantwortungen der Themen zu erarbeiten.

Das Rollenspiel gehört zu den fantasievollsten Aktivitäten und braucht vielseitig gestaltbare, veränderbare, überraschende Räumlichkeiten, damit mehr als nur „Familie“ gespielt werden und in mehr Jungenrollen als Polizist (dank der einen Mütze) geschlüpft werden kann. Wenn die Voraussetzungen stimmen, kann der Rollenspielbereich ein Ort sein, an dem besonders kreativ mit Sprache umgegangen werden kann.

In einer Einrichtung in Waldkirch wird der Rollenspielbereich gerade erst neu geplant. Die Kinder waren es, die diesen Raum zum Planungsthema gemacht haben: Wir brauchen mehr Platz! Und wir wollen ganz anderes spielen. Sie wollen etwas verändern, sie wollen planen und sie wollen auch über den Raum nachdenken. Wie muss es hier aussehen, wenn wir hier ganz unterschiedlich spielen wollen? In der Zwischenzeit ist ein recht großer Teil des Raumes, weil die Planungsgespräche noch am Laufen sind, nahezu leer bis auf einen Raumteiler in Form einer schiebbaren Wand, 1 m breit, 1,30 m hoch. Dieser Raumteiler wird zum Kristallisationspunkt für das Spiel dreier Jungen.

Sie definieren durch den Spielverlauf, wer auf der einen Seite des Raumteilers steht, ist „innen“, wer auf der anderen Seite des Raumteilers steht, ist „außen“. Am Verhalten der Kinder merkt man, dass sie sich, stehen sie „drinnen“, anders fühlen, als wenn sie „draußen“ stehen. Die Kinder, die „draußen“ stehen, unterhalten sich, wie sie nach „drinnen“ kommen.

„Man tut anknöpfen, wenn man reingeht. Wie bei Wanja in der Nacht.“

Ein anderes Kind der Gruppe „Innen“ sagt: „Eigentlich braucht man ein Guckloch oder eine Klingel, weil man dann sieht oder hört, ob jemand kommt oder rein will. Vielleicht will er ja auch nur was bringen.“

Ein nicht direkt am Spielgeschehen beteiligtes Kind, das aber die Szene beobachtet hat, kommt dazu und fragt: „Haben wir ein Buch, in dem viele Türen vorkommen?“ „Gute Idee, denn Türen können aussehen, als ob sie sagen: Komm rein. Es gibt aber auch welche, die Angst machen.“

„Das muss man unterscheiden können. Wir müssen also zwei machen, eine solche und eine solche!“

Gerade beim Thema Raum wird uns bewusst, dass der Alltag das eigentliche, tägliche Projekt ist, vorausgesetzt wahrnehmende Beobachtungen, individuelle Beantwortung und gemeinsames Nachdenken – „bis wir es ausgedacht haben“ steuern diese kindgemäße Entwicklungsbegleitung.