



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

„Kann ich mitspielen?“
Teilhabemöglichkeiten von Kindern mit Behinderung an
Spielprozessen und die Aufgabe der PädagogIn bei der
Etablierung von Peer-Beziehungen“

Verfasserin

Agnes Schwarzenberger-Berthold

gemeinsam mit

Monika Blaschegg

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ass.-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach

Kurzzusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, welche Strategien Kinder mit Behinderung innerhalb einer Integrationsgruppe anwenden, um an Spielprozessen mit ihren Peers teilzuhaben. Der zweite Schwerpunkt der Arbeit bezieht sich auf den Einfluss der PädagogInnen, wenn es um die Etablierung von Teilhabemöglichkeiten geht. Mittels passiv-teilnehmender Beobachtung innerhalb sechs verschiedener Integrationsgruppen und halbstrukturierten Interviews, mit elf Kindergarten- bzw. Sonderkindergartenpädagoginnen, wurden die Daten zu dieser Themenstellung erhoben und diskutiert.

Kinder wenden die unterschiedlichsten Strategien an, um an integrativen Spielprozessen teilhaben zu können. Sie verfügen über eine Vielzahl an Fähigkeiten, um in einen wechselseitigen Austausch eintreten zu können, der durch verschiedene Handlungen und Gesten charakterisiert ist. Den pädagogischen Fachkräften kommt innerhalb des Gruppengeschehens eine wichtige Funktion zu, wenn es um die Etablierung von Spielprozessen geht. Strukturelle Merkmale, wie Gruppenregeln, Raumgestaltung, aber auch die Qualität pädagogischer Interventionen sind wichtige Faktoren, die maßgeblich dazu beitragen können, Peer-Interaktionen zu forcieren.

Kinder, welche aus unterschiedlichen Gründen, Schwierigkeiten bei der Kontaktabahnung und in weiterer Folge bei der Gestaltung von Spielprozessen haben, können von pädagogischen Fachkräften dabei unterstützt werden, an integrativen Spielprozessen teilzuhaben, um wichtige Erfahrungen im sozialen Miteinander zu machen.

Abstract

The present study addresses the question what strategies are used in inclusion nurseries by children with disabilities to be part of game processes with their peers. The second focus of the work refers to the influence of nursery teachers when it comes to the establishment of participation opportunities. The data used in this work was collected using passive participant observation in six different inclusion groups and semi-structured interviews with eleven nursery teachers and inclusion nursery teachers.

Children use various strategies to participate in game processes with other children. Children have a variety of skills to be able to enter into reciprocal exchange, which is characterized by various actions and gestures. The educational professionals are important within the group when it comes to the creation of joined game processes. Structural features, such as group rules, interior design, but also the quality of educational interventions are important factors that could significantly contribute to peer interactions.

Children who have difficulties in establishing contacts and subsequently in the design of game processes can be supported by educational experts to participate in inclusive game processes in order to gain important experience in social interaction.

Niemand schreibt alleine...

Deshalb bedanke ich mich an dieser Stelle bei allen Menschen, die den Prozess des Schreibens begleitet und unterstützt haben.

Ganz besonders dankbar bin ich meiner Freundin und Studienkollegin Monika Blaschegg, mit der ich in gemeinsamer, bereichernder Teamarbeit, vorliegende Arbeit realisieren durfte. Sowohl der fachliche Austausch als auch die freundschaftliche Vertrautheit haben der gemeinsamen Arbeit viele motivierende Momente verliehen.

Jenen Kindern aus den Wiener Kindergärten, welche Teil dieser Diplomarbeit sind, sei ebenfalls herzlich gedankt, dass sie uns an ihrem Spiel teilhaben ließen und Einblick in das tägliche Geschehen einer Peer-Gruppe gewährten. In diesem Zusammenhang richtet sich mein Dank auch an alle Kindergartenpädagoginnen und Sonderkindergartenpädagoginnen, die uns mit großer Offenheit begegneten.

Ein besonders liebevolles „Danke“ möchte ich abschließend an Hans, Sophie und Hanna richten, die mir gezeigt haben, was es bedeutet, Menschen in ihren So-Sein annehmen zu können.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung (<i>Agnes Schwarzenberger-Berthold / Monika Blaschegg</i>).....	1
1. Einführung in das Forschungsvorhaben (<i>Agnes Schwarzenberger-Berthold / Monika Blaschegg</i>).....	5
1.1 Forschungsstand	5
1.2 Forschungslücke und Forschungsfragen	8
1.3 Disziplinäre Anbindung	10
A. Theoretischer Teil	12
2. Integration und Inklusion (<i>Agnes Schwarzenberger-Berthold</i>).....	12
2.1 Integration, Inklusion oder beides?	12
2.2 Kernaspekte der Integration und Inklusion	17
2.2.1 Begriff „Behinderung“	17
2.2.2 Begriff „Integration“	20
2.2.3 Begriff „Teilnahme“ oder „Teilhabe“?	25
3. Die Institution Kindergarten (<i>Monika Blaschegg</i>)	28
3.1 Von der Kinderbewahranstalt zur elementarpädagogischen Bildungsinstitution	28
3.2 Integrationsgruppen der Gemeinde Wien.....	32
3.3 Erwachsene Bezugspersonen innerhalb einer Integrationsgruppe	33
3.3.1 KindergartenpädagogIn	34
3.3.2 SonderkindergartenpädagogIn.....	35
3.3.3 KindergartenassistentIn	37
4. Interaktionsprozesse im Kindergarten	39
4.1 Das Spiel als Bühne der Interaktion (<i>Monika Blaschegg</i>)	39
4.1.1 Was macht ein Spiel zu einem Spiel?.....	40
4.1.2 Arten des Spiels	41
4.1.3 Spiel als soziale Handlung	43
4.2 Nichtprofessionelle Interaktionen (<i>Agnes Schwarzenberger-Berthold</i>).....	49

4.2.1	<i>Peer-Beziehungen und Freundschaften – ein Unterschied?</i>	51
4.2.2	<i>Strukturelle Merkmale nichtprofessioneller Interaktionen</i>	58
4.2.3	<i>Die Relevanz von Peerbeziehungen für die kindliche Entwicklung</i>	64
4.2.4	<i>Meine, deine, unsere Sicht auf die Welt – die Relevanz der Ko-Konstruktion</i> ..	68
4.2.5	<i>Perspektivenübernahme als Voraussetzung und Produkt kindlicher Interaktion</i>	76
4.2.6	<i>Interaktionsaufbau und Zugangsstrategien</i>	78
4.3	<i>Professionelle Interaktionen (Monika Blaschegg)</i>	83
4.3.1	<i>Interaktionen zwischen PädagogIn und Kind</i>	83
4.3.2	<i>ErzieherInnenverhalten</i>	86
4.3.3	<i>Pädagogische Strategien zur Förderung von integrativen Spielprozessen</i>	91
Zusammenfassung Teil A (Agnes Schwarzenberger-Berthold / Monika Blaschegg)		100
B. Empirischer Teil		101
5. Forschungsdesign		101
5.1	<i>Methodische Überlegungen zur vorliegenden Untersuchung (Monika Blaschegg)</i>	101
5.1.1	<i>Forschungsfeld</i>	102
5.1.2	<i>Feldzugang</i>	103
5.2	<i>Zu den Methoden der Datenerhebung</i>	104
5.2.1	<i>Das halbstrukturierte Interview (Monika Blaschegg)</i>	104
5.2.2	<i>Passiv teilnehmende Beobachtung (Agnes Schwarzenberger-Berthold)</i>	109
6. Darstellung und Interpretation der Beobachtungsergebnisse		112
6.1	<i>Gruppe 1 (Agnes Schwarzenberger-Berthold)</i>	116
6.2	<i>Gruppe 2 (Agnes Schwarzenberger-Berthold)</i>	127
6.3	<i>Gruppe 3 (Agnes Schwarzenberger-Berthold)</i>	137
6.4	<i>Gruppe 4 (Monika Blaschegg)</i>	144
6.5	<i>Gruppe 5 (Monika Blaschegg)</i>	152
6.6	<i>Gruppe 6 (Monika Blaschegg)</i>	160

6.7	Zusammenfassung der Interpretation (<i>Agnes Schwarzenberger-Berthold</i>)	170
7.	Darstellung und Interpretation der Interviewergebnisse (<i>Monika Blaschegg</i>)	173
7.1	Kategorie 1: Schwerpunkte	173
7.2	Kategorie 2: Interventionen zur Erhöhung der Teilhabemöglichkeiten	175
7.3	Kategorie 3: Einschätzungen und Beobachtungen des Spielgeschehens	178
7.4	Kategorie 4: Gruppenregeln bezüglich „Mitspielenlassen“	182
7.5	Kategorie 5: Unterstützung und Eingreifen in Situationen des sozialen Miteinanders	185
7.6	Kategorie 6: Aussagen über Vorstellungen der Arbeit innerhalb einer Integrationsgruppe	187
7.7	Zusammenfassung der Interpretation	188
8.	Schlussbemerkungen (<i>Agnes Schwarzenberger-Berthold / Monika Blaschegg</i>)	190
8.1	Hypothesen	190
8.1.1	<i>Hypothese 1 (Agnes Schwarzenberger-Berthold)</i>	191
8.1.2	<i>Hypothese 2 (Agnes Schwarzenberger-Berthold)</i>	192
8.1.3	<i>Hypothese 3 (Monika Blaschegg)</i>	195
8.1.4	<i>Hypothese 4 (Monika Blaschegg)</i>	196
8.2	Ausblick	198
	Literaturverzeichnis	199
	Abkürzungsverzeichnis	210
	Abbildungsverzeichnis	210

Einleitung (Agnes Schwarzenberger-Berthold / Monika Blaschegg)

„Es ist wichtig, dass ein Kind zu spielen lernt, und dass es seine Art zu spielen zusammen mit anderen Kindern in einer Gruppe entwickelt.“ (Hubert Montagner; zit. n. Dittrich et al. 2001, 30)

Kinder haben ein starkes Verlangen, mit anderen Kindern in Interaktion zu treten. Der Wunsch, Kontakt mit anderen herzustellen und im besten Fall miteinander zu spielen, gilt als intrinsisch motiviert (Wolfberg 2011, 247). Das Bemühen um soziale Teilhabe nimmt einen zentralen Stellenwert in Peer-Gruppen ein und verschiedene Versuche, Eingang in eine Spielgruppe zu erhalten, sind wesentliche Bestandteile kindlichen Verhaltens. Die „Sozialwelt der Kinder“ (Krappmann 1991, 355) bietet Entwicklungsanregungen, die dadurch begründet sind, dass sich eher gleichrangige InteraktionspartnerInnen begegnen. Im Kontakt untereinander werden andere Verhaltensweisen herausgefordert als in der Interaktion mit Erwachsenen. Diese Erkenntnisse wurden in den letzten Jahren durch zahlreiche Forschungen bestätigt und ausdifferenziert, besonders die sozialisatorische Funktion der Gleichaltrigengruppe in Hinblick auf die Übernahme und Interpretation von Werten, Normen und Vorstellungen der Erwachsenenwelt wurde verstärkt betont. Da aus diesen Untersuchungen eindeutig hervorgeht, dass Interaktionsprozesse zwischen Kindern ein unverzichtbarer Bestandteil des kindlichen Entwicklungsgeschehens sind, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, wie Kinder mit Behinderung in sogenannten Integrationsgruppen diese Prozesse etablieren und erleben. Soziale Integration und Teilhabe an sozialen Austauschprozessen sind nach Janson (2011, 132) wichtige Ziele, wenn es darum geht, Vorschulangebote für Kinder bereitzustellen.

Abgesehen von der physischen Präsenz im gleichen Gruppenraum wird immer stärker die Beteiligung am gesamten Gruppengeschehen mit allen Facetten eingefordert, wenn es um integrative Prozesse oder (wie es im aktuellen Diskurs lautet) um Parameter der Inklusion geht: „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?“ (Albers 2011, 76). Ausgehend von dieser Feststellung wurden im Zuge dieser Diplomarbeit Kontakthanbahnungen und Spielprozesse zwischen Kindern mit und ohne Behinderung in

Integrationsgruppen der Stadt Wien beobachtet. Das Geschehen in einer Kindergartengruppe ist komplex und von vielen Faktoren beeinflusst, besonders aber von den pädagogischen Fachkräften, die durch ihre Qualifikationen und Vorstellungen das Tagesgeschehen mitgestalten. Da davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder einer Gruppe immer auch mit den pädagogischen Fachkräften im Austausch stehen, somit eine Wechselwirkung besteht zwischen den Interaktionen der Kinder und jenen, welche sich zwischen Kindern und Erwachsenen ereignen, weist diese Arbeit zwei Forschungsstränge auf. Das Spielgeschehen der Kinder kann nur dann erfasst werden, wenn auch die professionell tätigen Personen, welche dieses Spielgeschehen begleiten, mit einbezogen werden. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, wie die pädagogischen Fachkräfte durch ihr Handeln dazu beitragen, dass Kinder an vielfältigen Interaktionsprozessen teilhaben können.

Um die soeben angeführten Aspekte zu erarbeiten, wird im *ersten Kapitel* zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Thema der vorliegenden Arbeit skizziert, um anschließend die Forschungslücke zu identifizieren und die daraus resultierenden Forschungsfragen vorzustellen. Die Verortung der Arbeit in der Disziplin der Heilpädagogik wird nachfolgend erläutert.

Welches Verständnis der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ dieser Arbeit zugrundeliegen, wird im *zweiten Kapitel* diskutiert, um darauf aufbauend einige Aspekte zum Begriff der Behinderung anzuführen und verbindende Elemente zwischen dem Integrations- und Inklusionsbegriff sowie den Begrifflichkeiten der „Teilnahme“ und „Teilhabe“ herauszuheben.

Da in der vorliegenden Arbeit innerhalb von Wiener Integrationsgruppen Beobachtungen und Interviews durchgeführt wurden, wird im *dritten Kapitel* eine Beschreibung der Institution Kindergarten geleistet. Nach einem kurzen Abriss über den Wandel des Auftrages des Kindergartens von der Kinderbewahranstalt bis hin zum heutigen Verständnis als Bildungsinstitution wird insbesondere auf vorherrschende Rahmenbedingungen des Wiener Kindergartens eingegangen. Da innerhalb einer Integrationsgruppe KindergartenpädagogInnen, SonderkindergartenpädagogInnen und auch AssistentInnen tätig sind, folgt anschließend eine Beschreibung der unterschiedlichen Tätigkeiten und Anforderungen des Personals.

Das *vierte Kapitel* ist in drei Teile gegliedert, die als theoretisches Kernstück der Arbeit betrachtet werden können. Zunächst erfolgen eine Begriffsbestimmung sowie eine Darstellung verschiedener Aspekte des Spiels, die in Bezug auf die Fragestellung relevant erscheinen. Der zweite Teil des Kapitels befasst sich vorrangig mit Interaktionen zwischen Kindern und ihren Peers, die auch als nichtprofessionelle Interaktionen bezeichnet werden. Hierbei stehen einerseits die Relevanz von Peer-Beziehungen im Zentrum als auch Erkenntnisse über mögliche Strategien, die Kinder anwenden, um an integrativen Spielprozessen teilhaben zu können. Im dritten Teil des Kapitels folgen Ausführungen über Interaktionen zwischen PädagogIn und Kind, die in weiterer Folge als professionelle Interaktionen bezeichnet werden. Dabei kommen zunächst Faktoren in den Blick, die das ErzieherInnenverhalten möglicherweise beeinflussen können. Anschließend wird der Fokus auf pädagogische Interventionen gelegt, die angewendet werden können, um Kinder bei der Anbahnung und Erhaltung integrativer Spielprozesse zu unterstützen.

Das *sechste Kapitel* widmet sich dem Forschungsdesign. Nach grundlegenden methodischen Überlegungen erfolgt eine Beschreibung des Forschungsfeldes sowie des Feldzuganges. Anschließend wird die empirische Vorgehensweise anhand der Methode des halbstrukturierten Interviews sowie der passiv-teilnehmenden Beobachtung und die Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten beschrieben.

Im *siebten Kapitel* werden zunächst die Ergebnisse der passiv-teilnehmenden Beobachtung dargestellt sowie interpretiert. Abschließend werden die Ergebnisse der einzelnen Kinder-Beobachtungen zusammenfassend interpretiert.

Eine Darstellung der Interviewergebnisse sowie deren Interpretation werden im *achten Kapitel* angeführt. Die entwickelten Kategorien dienen in diesem Kapitel als Gliederung. Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse in der jeweiligen Kategorie erfolgt auch in diesem Kapitel eine direkt anschließende Interpretation der Ergebnisse. Den Abschluss des Kapitels bildet eine zusammenfassende Interpretation und Schlussfolgerung, um eine Übersicht über die gewonnenen Erkenntnisse zu geben.

Im *neunten Kapitel* werden Hypothesen formuliert, die in Anlehnung an die Ergebnisse und Interpretationen der Interviews und der Beobachtungen entstanden sind.

Zuletzt wird im *zehnten Kapitel* in Form eines Ausblicks darauf hingewiesen, welche möglichen weiteren Forschungen sich aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit ableiten ließen und was die gewonnenen Erkenntnisse für die Disziplin bedeuten könnten.

Interaktionen und Spielprozesse zwischen Kindern mit und ohne Behinderung und die Rolle der Pädagogin bei der Unterstützung von Teilhabemöglichkeiten an diesen Spielprozessen bilden das Herzstück dieser Arbeit. Da das Geschehen innerhalb einer Integrationsgruppe sehr komplex ist, können durch die Verfassung der Diplomarbeit von zwei Autorinnen mehr Aspekte Gegenstand näherer Betrachtung sein. Des Weiteren wurden sowohl Beobachtungen als auch die Interviews gemeinsam durchgeführt, was insbesondere bei den Beobachtungen zu einem objektiveren Datenmaterial verhalf. An dieser Stelle gilt unser Dank den Kolleginnen in den Integrationsgruppen und allen Kindern, da sie uns als Gäste aufgenommen und am Gruppengeschehen teilhaben ließen. Weiters möchten wir uns bei der Magistratsabteilung 10 - Wiener Kindergärten, insbesondere bei Fr. Mag.^a Silvia Minich und Fr. Mag.^a Kathrin Zell bedanken, die dieses Forschungsvorhaben ermöglichten.

1. Einführung in das Forschungsvorhaben *(Agnes Schwarzenberger-Berthold / Monika Blaschegg)*

Einen Überblick über das Themengebiet zu geben und Forschungen anzuführen, die in Zusammenhang mit der Thematik der vorliegenden Arbeit stehen, ist Ziel dieses Kapitels. Anschließend wird die zugrundeliegende Forschungslücke indentifiziert und daraufhin die Fragestellungen präsentiert.

1.1 Forschungsstand

Untersuchungen zum Thema Integration/Inklusion im Kindergarten sind in der aktuellen Literatur vermehrt vorzufinden. Gerade durch die Diskussionen um inklusive Prozesse scheint der Blick zunehmend auf Heterogenität und Teilhabe gerichtet zu sein. Dennoch gibt es, verglichen mit Forschungen zu Integration/Inklusion und deren Umsetzung in der Schule, zum Thema Integration/Inklusion im Kindergarten wenige Studien. Ebenfalls werden zwar strukturelle Bedingungen für Integration nach wie vor als wichtig erachtet, aber den Interaktionsprozessen innerhalb einer Kindergartengruppe ein immer größerer Stellenwert zugeschrieben (vgl. Tietze 1998; König 2009; Corsaro 2011, 14ff; Kreuzer 2011, 169ff). Aus diesem Grund wurden diverse Untersuchungen im Elementarbereich, die sich mit der Integration/Inklusion von Kindern mit Behinderung befassen, mittels Beobachtungen durchgeführt. Auf das Feld der Integrationsgruppe bezogen kann durch Beobachtungen die „Innenperspektive der Alltagssituation“ erschlossen werden (Mayring 2002, 81). Bevor die identifizierte Forschungslücke vorgestellt wird, soll nun exemplarisch der gegenwärtige Forschungsstand dargestellt werden.

Eine Beobachtung zum Thema Teilhabe von behinderten Kindern in einer Kindergartengruppe wurde von Ytterhus (2011, 113) in den Jahren 1996/97 in mehreren Kindergärten Norwegens durchgeführt. In dem Zusammenhang wurden die „soziale Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe“ (Ytterhus 2011, 112) analysiert. Die Daten wurden zum einen durch Beobachtungen und zum anderen durch Kinderinterviews zum Thema Freundschaft gewonnen. Bei den Interviews wurden die Kinder auch danach gefragt, mit welchem Kind sie am liebsten spielen. Zu den Ergebnissen hält Ytterhus (2011, 116) fest, „dass Kinder mit Behinderung deutlich seltener als erste Wahl genannt wurden als andere Kinder. In Bezug auf die weitere Wahl gewünschter

Spielkameraden waren die Unterschiede dagegen gering“. Eine weitere Frage bezog sich auf Ängste im Zusammenhang mit dem Kindergarten. Die Sorge darüber, ob jemand mit ihnen spielt, wurde von den Kindern am häufigsten genannt. Ytterhus folgert daraus, „dass schon kleine Kinder sehr bemüht sind, dem ‚Kinderkollektiv‘ zu gefallen“ (Ytterhus 2011, 117). Dies könnte bedeuten, dass Kinder im Kindergarten Strategien entwickeln, um von anderen als SpielpartnerIn wahrgenommen und akzeptiert zu werden. Ytterhus fand heraus, dass die Anstrengungen, jemanden zum Spielen zu finden, teilweise enorm waren (Ytterhus 2011, 117). Zusammenfassend deutete nichts darauf hin, „dass Kinder in dieser Altersgruppe [3- bis 6-Jährige; Anm. d. Verf.] nicht mit behinderten Kindern zusammen sein wollen“ (Ytterhus 2011, 116).

Kreuzer (2011a, 169ff) interessierte sich in seiner Studie für die Gestaltung der flächendeckenden „alltäglichen“ Integrationspraxis. Den Schwerpunkt legte er bei seiner Beobachtungsstudie, die im Rheinland durchgeführt wurde, auf die Beteiligung von Kindern mit Behinderung, insbesondere der Teilhabe am Gruppenalltag und die zu beobachtenden Interaktionsmuster. Im Zuge der Beobachtung wurden fünf Interaktionsmuster definiert (Kreuzer 2011a, 177ff):

- Partnerschaft und Austausch
- Impulsivität, Konflikt und Missverständnis
- Freundliche Zuwendung im Vorübergehen
- Starke Erwachsenenorientiertheit mit Peer-Bezug
- Starke Erwachsenenorientiertheit (fast) ohne Peer-Bezug

Auffallend war, dass die Behinderung eines Kindes „kein trennscharfes Kriterium darstellt“. Damit ist gemeint, dass die diagnostizierten Behinderungen der beobachteten Kinder in allen Interaktionsmustern vertreten waren (Kreuzer 2011a, 186). Im Laufe der Studie wurde des Weiteren die Relevanz der Erwachsenenfunktion und -rolle deutlich, da die PädagogInnen Interaktionen und deren weiteren Verlauf entscheidend beeinflussten. Viele Kinder sind nach Kreuzer (2011a, 185) auf die Erwachsenen angewiesen, wenn sie von ihnen beispielsweise an einen Ort des Geschehens getragen oder gebracht werden, um daran beteiligt sein zu können.

Eine österreichische Studie mit dem Untertitel „Hält der Inhalt, was die Verpackung verspricht?“ (Zetl et al. 2001) verrät, worauf der Schwerpunkt gelegt wurde. Zetl et al. (2001) führten in Salzburger Kindergärten in Integrationsgruppen Beobachtungen durch mit

dem Ziel, „die Rahmenbedingungen, die behinderte Kinder in integrativ geführten Regelkindergärten vorfinden, sowohl auf der Struktur- als auch auf der Prozessebene zu erfassen“ (Zettl et al. 2001, 2). Zu dem Qualitätsmerkmal der Strukturebene zählen für Zettl et al. (2001, 2) Rahmenbedingungen der Kindergartengruppe und des Kindergartens. Die Prozessqualität bezieht sich auf die gesamten Interaktionen und Erfahrungen mit der sozialen und räumlichen Umwelt (Zettl et al. 2001, 2).

Für Zettl et al. (2001, 3) ergibt sich die Qualität der Integration „aus der Übereinstimmung zwischen den Erwartungen hinsichtlich einer Leistung (Soll-Zustand: ‚Kindergärten für alle‘ im Sinne einer Inclusive Education ohne Wenn und Aber) und der ‚tatsächlich erbrachten Dienstleistung‘. Qualität sei aber keine absolut unveränderbare Größe, sondern sie hänge auch von Funktionen, Zielen und Interessen aller Beteiligten ab (Zettl et al. 2001, 3). Bezüglich des damaligen Forschungsstandes haben Zettl et al. (2001, 4) betont, dass es bis zu diesem Zeitpunkt keine empirischen Studien über die Umsetzung von Integration und deren Anforderungen an die Qualität der Integration im Kindergarten gäbe. Bezug nehmend auf die Forderung von Feuser (2006, 74), die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ in den Mittelpunkt integrationspädagogischer Bemühungen zu stellen, kamen sie zu dem Ergebnis, dass diese Forderung in den Regelkindergärten mit und ohne Integration kaum in die Praxis umgesetzt werde (Zettl et al. 2001, 7). D. h. es wurde beobachtet, „dass nicht unbedingt Interaktion oder Zusammenarbeit zwischen den Kindern stattfindet“ (Zettl et al. 2001, 7). Außerdem stellten sie den Kindergärten mit einer ständigen Zweitkraft bezüglich der Betreuungsqualität ein besseres Zeugnis aus als Kindergärten mit mobilen SonderkindergartenpädagogInnen.

Janson (2011, 137ff; 2011a, 239ff) führte eine Studie in 20 Kindergruppen mit einer Kinderanzahl von drei bis vier Kindern durch, denen jeweils ein Kind mit einer Beeinträchtigung angehörte. Dabei wurden Rollenspiele der Kinder beobachtet, aufgezeichnet und anschließend analysiert. Neben der Peer-Orientierung, der Initiative und den Strategien der Kinder zur Spielanbahnung wurden auch die PädagogInnen und deren Interventionsstile beobachtet und die gewonnenen Daten ausgewertet.

Verglichen mit den Untersuchungen zu Peer-Beziehungen und Interaktionen zwischen Kindern gibt es kaum Forschungen über den Einfluss des ErzieherInnenverhaltens¹ und pädagogische Strategien in Bezug auf Förderung integrativer Prozesse. Bei Forschungen zu Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung scheint die PädagogIn eine sekundäre Rolle zu spielen. Auch Kreuzer (2011, 25) bezeichnet es als „verwunderlich“, dass es viele Forschungen zu den Interaktionen zwischen den Kindern gäbe und „dass der Einfluss der doch ständig in der Gruppe anwesenden erwachsenen pädagogischen Fachkräfte auf die Beteiligung kaum systematisch erforscht geblieben ist“ (Kreuzer 2011, 25).

Studien in Österreich, die sich mit den vielschichtigen Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich beschäftigen, konnten, bis auf Zettl et al. (2001), in einer intensiven Literaturrecherche nicht gefunden werden. Ein Großteil der Untersuchungen bezieht sich auf den Forschungsgegenstand der Interaktionen während eines Spiels selbst, weniger rücken dabei Verhaltensstrategien in den Fokus, die von Kindern selbstbestimmt entwickelt werden, um als SpielpartnerInnen fungieren zu können.

1.2 Forschungslücke und Forschungsfragen

Da das Gelingen von Kontaktanbahnungen nur eine Seite der Medaille darstellt, ist es den Autorinnen der vorliegenden Arbeit wichtig, auch Szenen zum Gegenstand der Forschung zu machen, in denen mögliche Strategien der Kontaktanbahnung erfolglos scheinen. Wenn es um die Beteiligung der Kinder mit Behinderung an Spielprozessen und deren Kontaktanbahnungen mit Gleichaltrigen geht, werden in den gegenwärtigen Studien zumeist nur die „Erfolgsgeschichten“ in den Blick genommen. Auch Kreuzer (2011, 31) sieht, dass in den bisherigen Forschungen „die Auseinandersetzung mit Szenen des Scheiterns bzw. des anspruchsvollen pädagogischen Einsatzes bei der Verhinderung des Scheiterns“ selten thematisiert wird. Ob in Integrationsgruppen Kinder mit und ohne Behinderung die Möglichkeit zum gemeinsamen Spiel haben, zeigt sich in der Beobachtung von Spielprozessen. (Albers 2011, 76)

¹ Da der Großteil der Literatur zum Thema der Diplomarbeit aus Deutschland stammt und pädagogische Fachkräfte innerhalb eines Kindergartens als „ErzieherInnen“ bezeichnet werden, wird dieser in der vorliegenden Arbeit synonym mit den Begriffen „KindergartenpädagogIn“ oder „pädagogische Fachkraft“ verwendet.

Unter den soeben angeführten Aspekten ergibt sich daher folgendes Forschungsinteresse: *Wodurch sind Handlungen oder Aktivitäten charakterisiert, welche Kinder mit Behinderung anwenden, um an Spielprozessen mit Peers teilzuhaben? Welche Funktion übernimmt die Pädagogin bei der Anbahnung und Erhaltung von Spielprozessen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung?*

Im Mittelpunkt des Interesses stehen also sowohl die Strategien zur Anbahnung von Interaktionen zwischen Kindern mit Behinderung und deren Peers als auch die Interaktionen zwischen Kindern mit Behinderung und der PädagogIn im Zusammenhang mit Kontakthanbahnungen.

Im Bezug auf Kontakthanbahnung zwischen Kindern mit Behinderung und ihren Peers können folgende Subfragen formuliert werden:

- *Welche Strategien erweisen sich als erfolgreich, um an gemeinsamen Spielprozessen teilhaben zu können?*
- *Welche Strategien erweisen sich als hinderlich, um in Kontakt mit Peers zu kommen?*
- *In welchen Situationen brauchen Kinder mit Behinderung Hilfe von der Pädagogin, wie fordern sie diese Hilfe ein, und welche Effekte haben diese Hilfestellungen?*
- *Welche Interaktionsprozesse sind zwischen Kindern mit und ohne Behinderung beobachtbar und wodurch sind diese charakterisiert?*
- *Gibt es entwicklungsbedingte Dispositionen, die sich als begünstigend erweisen, um an Spielprozessen der Peers partizipieren zu können?*

Da davon ausgegangen werden kann, dass dem pädagogischen Handeln bestimmte Motive zugrunde liegen, ergeben sich folgende Subfragen:

- *Wie erlebt die Pädagogin ihre Funktionen, wenn es um die Möglichkeit zur Teilhabe an Spielprozessen geht?*
- *Mit welchen Herausforderungen sehen sich die PädagogInnen hinsichtlich Ihrer Arbeit innerhalb der Integrationsgruppe konfrontiert?*
- *Welche Position nimmt die PädagogIn ein, um Spielbeziehungen der Kinder mitzugestalten?*
- *Welche Aktivitäten setzt die PädagogIn, um Teilhabemöglichkeiten von Kindern mit Behinderung an Spielprozessen zu erhöhen?*

- *Welche Effekte haben die gesetzten Aktivitäten der PädagogIn auf die Erhöhung von Teilhabemöglichkeiten an Spielprozessen?*

Nach der Disziplinären Anbindung, in der es darum geht, welchen Beitrag die vorliegende Arbeit für die Disziplin der Heilpädagogik leisten könnte, werden die theoretischen Grundlagen erörtert, die zur Beantwortung der Forschungsfrage relevant erscheinen.

1.3 Disziplinäre Anbindung

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie Kinder mit Behinderung an Spielprozessen mit ihren Peers teilhaben. Die Teilhabe an gemeinsamen Spielprozessen ist ein kleiner Ausschnitt eines komplexen Geschehens in einer Kindergartengruppe, an dem jedoch deutlich wird, wie das Konzept der Integration im Kindergarten konkret umgesetzt werden kann. Die Art und Weise, wie diese Prozesse wahrgenommen und unterstützt werden, kann Partizipationsmöglichkeiten eröffnen (Kron 2010, 38; Wolfberg 2011, 248; Heimlich 2003, 26).

Die Frage nach der Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Bildung, Gesellschaft und Kultur ist im Kontext der Diskussion um Integration und Inklusion innerhalb der Heilpädagogik virulent. Dem Begriff der Teilhabe wurde zusätzlich Gewicht verliehen durch die Festschreibung in der ICF, wo „participation“ als umfassende Teilhabe an allen Gütern verstanden wird (Hollenweger 2006; Biewer 2010, 63ff).

Die Klassifikationen der WHO, wie aktuell die ICF, werden immer wieder herangezogen, um heilpädagogische Theorien und Überlegungen zu stützen oder als Basis für konzeptionelle Weiterentwicklungen zu fungieren (Hollenweger 2006; Biewer 2010, 63ff).

Sturzbecher/Waltz (2003, 17f) fassen Partizipation unter anderem auch als pädagogischen Begriff. Sie verorten darin zwei Dimensionen, die „institutionelle“ und die „interaktionale“. Bei der „institutionellen“ Dimension geht es vor allem um die Rahmenbedingungen, um Partizipation zu ermöglichen (Gesetze, Vorschriften etc.). Die interaktionale Dimension wird hingegen als „konkretes, wechselseitig, aufeinander bezogenes Kommunizieren und Handeln von Individuen in der jeweiligen Situation“ (Sturzbecher/Waltz 2003, 18) erfasst. In Anlehnung an Sturzbecher/Waltz (2003, 35) konstituiert sich der Partizipationsbegriff nicht nur durch ein „Dabeisein“, sondern durch das Einbringen eigener Interessen und Vorstellungen im Austausch mit anderen. Diese Austauschprozesse finden im

Elementarbereich primär im Spielgeschehen statt. Auch Janson (2011, 137) verweist darauf, dass Teilhabe am Gruppengeschehen über die physische Präsenz hinausgehe.

Integration/Inklusion findet unmittelbar in der alltäglichen Praxis statt. Die Frage der Integration und Inklusion ist also eine, „die sich auf deren unveräußerlichen Kern, auf das Grundmerkmal menschlichen Lebens beziehen muss: die unbedingte und uneingeschränkte Sozialität des Menschen, die zur Entwicklung seines Selbst der Vielfalt des Dialogs und der Kooperation mit anderen Menschen bedarf“ (Stein et al. 2010, 11). Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, partizipative Prozesse wie Zugänge, Annäherungen und Aushandlungsmuster in den Spielbeiträgen zwischen funktional unterschiedlichen Kindern zu erheben und aufzuzeigen, wie diese Prozesse durch pädagogisches Handeln begleitet werden können.

Bei Betrachtung verschiedener Definitionen zum Aufgabengebiet der Heilpädagogik kann festgestellt werden, dass es zumeist um zwei zentrale Aspekte geht: Erziehung und Bildung werden vermehrt als Grundkategorien der Heilpädagogik genannt. Für Theunissen (1997, zit. n. Strachota 2002, 210f; Hervorh. i. O.) ist Heilpädagogik „eine *Berufspraxis*, die in erster Linie auf Erziehung, Bildung, Förderung, ... und Hilfe zur Selbsthilfe ausgerichtet ist“. Können Erziehung und Bildung als Aufgabengebiete der Heilpädagogik verstanden werden, sind damit immer auch die dazugehörigen Prozesse verbunden, die begleitet und unterstützt werden müssen und dadurch heilpädagogisches Handeln legitimieren. Erziehungs- und Bildungsprozesse anzuregen ist somit Teil heilpädagogischer Praxis. Die vorliegende Arbeit kann in die Disziplin der Heilpädagogik verortet werden, da das Forschungsfeld mit dem Anspruch der Partizipation an Spielprozessen als ein heilpädagogisches verstanden werden kann.

A. Theoretischer Teil

2. Integration und Inklusion *(Agnes Schwarzenberger-Berthold)*

Im Zuge der Beschäftigung mit Literatur zu den Themen Heilpädagogik und Behindertenpädagogik werden die Begriffe Integration und Inklusion in sehr unterschiedlichen Kontexten verwendet. Bei Betrachtung von Erscheinungsjahr und Titel einschlägiger Werke erweckt es den Anschein, Integration sei als Begriff und Konzept veraltet und werde von dem Begriff der Inklusion immer mehr abgelöst (vgl. Hinz 2004; Sander 2004; Dederich 2006). Es ist jedoch festzustellen, dass beide Begriffe nach wie vor präsent sind und stellenweise auch identisch verwendet werden. Nach einer kurzen Darstellung des aktuellen Diskurses zum Ringen um Begrifflichkeiten werden im Anschluss jene zentralen Aspekte beider Begriffe angeführt, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit als relevant erscheinen.

2.1 Integration, Inklusion oder beides?

Hans Wocken (2010, 204) beobachtet die Diskussion um Integration und Inklusion als vielschichtig und kontrovers. Beide Begriffe würden teilweise synonym gebraucht, gleichzeitig werde aber für eine Streichung des Begriffs Integration plädiert, da er als veraltet gelte (Wocken 2010, 204). Wocken (2010, 204) geht davon aus, dass die missverständliche Verwendung der beiden Begriffe zusätzlich durch die inkorrekten Übersetzungen englischsprachiger Dokumente ins Deutsche verstärkt wurde. Als Beispiele kann die Salamanca-Erklärung von 1994 angegeben werden, wo entschieden wurde, den Begriff „inclusion“ mit „Integration“ zu übersetzen (vgl. Sander 2004, 240) oder die UN-Behindertenrechtskonvention, bei der sämtliche Begriffe der Wortfamilie „inclusive“ „konsequent in das Vokabular der Integration transformiert“ (Wocken 2010, 204) wurden.

Diese begrifflichen Unklarheiten tragen dazu bei, dass viele Fachbeiträge zu diesem Themenkreis nicht ohne eine umfassende Erklärung auskommen, welcher Begriff in welchem Kontext verwendet wird und jede(r) VerfasserIn vor der Notwendigkeit steht, zunächst ihr bzw. sein eigenes Verständnis von Integration und Inklusion darzulegen. Darüber hinaus erschwert es den wissenschaftlichen Diskurs und berührt die disziplinäre Identität einer Wissenschaft, wenn innerhalb der scientific community keine Klarheit darüber vorhanden ist,

wie mit den Begriffen Integration und Inklusion umgegangen werden soll. Wocken (2010, 205) meint dazu: „Es ist eine genuine Aufgabe von Wissenschaft, sich dieser Begriffsklärung anzunehmen“, und schließt daran seine Forderung nach einer neuen theoretischen Fundierung der Konzepte der Integration und Inklusion an.

Auch Hollenweger (2006, 46) konstatiert, dass sogar innerhalb der inklusiven Pädagogik einheitliche wissenschaftliche Begriffe fehlen, welche von allen VertreterInnen dieses Ansatzes, ähnlich wie ein gemeinsamer Wortschatz, geteilt werden. Ein Grund dafür könnte sein, dass laut Hollenweger (2006, 46) inklusive Pädagogik auch nach „inkluisiven“ Begriffen verlangt und es einerseits um eine allgemeine Sprache geht, die aber andererseits doch ausdrückt, dass alle, auch „besondere Kinder und Jugendliche inkludiert sind“.

Zu Beginn der Integrationsbewegung stand die Forderung, Kinder und Jugendliche mit Behinderung in das allgemeine Schul- und Unterrichtswesen einzugliedern und sukzessive die Sonderschulen aufzulösen. Deppe-Wolfinger (2004, 30) meint, dass es sehr unterschiedliche Konzepte zur Begründung und Reichweite von Integration gäbe, sie aber eine wesentliche Gemeinsamkeit aufweisen: Zum einen die Eröffnung einer neuen Sichtweise auf Menschen mit Behinderungen und zum anderen das Plädoyer für eine Schulreform, die Separation und Segregation überwindet. Genau dies sind laut Wocken (2010, 212) jene Unterscheidungsmerkmale, die den Begriff Integration von der Inklusion abgrenzen. Er ist der Ansicht, dass der Begriff Integration dann angemessen erscheint, wenn man die Dimension der Behinderung in den Mittelpunkt rücken will (Wocken 2010, 212).

Der Integrationspädagogik zu unterstellen, dass sie durch den defizitorientierten Blickwinkel primär auf das Attribut „Behinderung“ fokussiere, ist jedoch nicht immer zulässig. Hinz (2004, 52) stellt in seinen Ausführungen zu Integration und Inklusion fest, dass vieles, was aktuell unter dem Begriff „Inklusion“ postuliert wird, schon seit langem von der Integrationsbewegung mitgedacht wurde und jetzt in einem „neuen Gewand“ der Inklusion erscheint. Auch Wocken (2010, 205) tritt dafür ein, dass die Integrationspädagogik immer schon eine Pädagogik der Heterogenität war und dies nicht als eine Leistung der „Inklusion“ zu verzeichnen sei. Er geht davon aus, dass die theoretischen Konzepte der Integration seit jeher und von Anbeginn an inklusiv gewesen seien und es auf der theoretischen Ebene keinen Ergänzungs- oder Nachholbedarf gäbe (Wocken 2010, 209).

Haug (2011, 36) geht davon aus, dass Integration und Inklusion völlig verschiedene Begriffe sind und sieht den Unterschied darin, dass im Zuge der Integration eher die gemeinsame Anwesenheit in einer Einrichtung Ziel war, wogegen es im Rahmen der Inklusion auch um das pädagogische Programm und dessen Qualität gehe. Darüber hinaus sei die Zielgruppe durch Inklusion erweitert worden, da laut Haug (2011, 39) nicht mehr ausschließlich Menschen mit Funktionsbeeinträchtigungen Adressaten von (vormals) integrativen Bemühungen waren, sondern eine Begriffserweiterung stattgefunden hat, die immer mehr Gruppen von segregierten Menschen einschließt, wie beispielsweise auch Kinder mit anderer Hautfarbe, mit unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft, aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen wie auch Kinder aus bildungsnahen und bildungsfernen Milieus. Dies hat zur Folge, dass häufig von „heterogenen Gruppen“ (Prenzel 1999, 93) gesprochen wird, um damit die Vielseitigkeit der Individuen (Kron 2011, 193) hervorzuheben. Binting et al. (2005, 21) sehen Heterogenität als ein zentrales Merkmal der pädagogischen Konzeption von Inklusion an. Die Forderung, „Erziehung und Bildung so gleich und so allgemein, andererseits aber für jeden individuell so vollständig wie möglich zu gestalten“ (Feuser 2006, 73), wurde bereits im 18. Jahrhundert von Antoine de Condorcet formuliert, da er „von einer natürlichen Gleichheit individueller Rechte bei gleichzeitiger Ungleichheit individueller Fähigkeiten“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 30) sprach.

Prenzel (1999, 96), die sich eingehend mit Vielfalt und demokratischer Bildung auseinandersetzt, spricht vom gleichen Recht auf Verschiedenheit und verweist insbesondere auf „emotionale Lebensqualitäten“. Abgesehen von unterschiedlichen Lernniveaus, so Prenzel, ginge es um die Auseinandersetzung mit existentiellen Erfahrungen wie beispielsweise Freude an Lernfortschritten, Achtung vor Individualität, Erfahrung von Körperlichkeit, aber auch um die Auseinandersetzung mit Schmerz und Leid (Prenzel 1999, 96).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit kann der Heterogenitätsaspekt durchaus relevant erscheinen, besonders wenn es um jene Kinder geht, welche aufgrund einer sogenannten Behinderung innerhalb einer Integrationskindergartengruppe in den Blick geraten. Sander (2004, 242) fasst Inklusion als „optimierte Integration“ auf und zwar dann, wenn durch Inklusion eine qualitativ neue Stufe betreten wird, die sich dadurch auszeichnet, dass der Gestaltung pädagogischer Prozesse mehr Augenmerk geschenkt und die Heterogenität aller Kinder geschätzt wird. Kron (2010, 36) sieht die Wichtigkeit des Heterogenitätsaspekts vor

allem darin, dass dadurch der Angst vor anderem und der Vorurteilsbildung entgegengewirkt werden kann. Die Anerkennung von Heterogenität wird oft als das „Neue“ an der Inklusion postuliert, wobei auch Hinz (2004, 51) darauf verweist, dass innerhalb der deutschsprachigen Integrationspädagogik „immer schon unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität thematisiert [wurden]“.

Auch im Elementarbereich wurde während der Anfänge der Integrationsbewegung die Forderung laut, Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in eine Kindergartengruppe zu integrieren. Am stärksten wurden diese Bemühungen durch die Forderung Feusers ausgedrückt, der sich dafür aussprach, dass es für jedes Kind einen Platz im Regelkindergarten geben müsse und alle Kinder gemeinsam an einem Gegenstand lernen, spielen und arbeiten sollen (Feuser 2005, 220). Feuser (2005, 220) beschrieb diese Forderung als „conditio sine qua non der Integration“. Dieses Postulat hat nach Hinz (2004, 53) bis heute Gültigkeit und lässt sich aus dem Blickwinkel der Inklusion ebenso formulieren.

Feuser (2005, 10) konstatiert, dass der Begriff Integration mittlerweile inflationär verwendet wird und oft als Überbegriff für alles fungiere, was der Rehabilitation von Menschen mit Behinderung zugeordnet würde. Darüber hinaus seien einige Fördermaßnahmen, welche unter dem Namen der Integration implementiert wurden, als fragwürdig zu bezeichnen (Feuser 2005, 10). Dies ist vermutlich nur einer von mehreren Gründen, warum der Begriff „Inklusion“ in den letzten Jahren besonders im Rahmen der Heilpädagogik einen Siegeszug angetreten hat. Ob Inklusion nur ein neuer Begriff für bereits vorhandene Überlegungen ist oder ob es sich um einen Paradigmenwechsel handelt, ist nach wie vor Gegenstand einiger Diskussionen. Ytterhus und Kreuzer (2011, 9) schätzen die Situation wie folgt ein: „Wir sind eben dabei, das Integrationsparadigma hinter uns zu lassen und die Chancen des Inklusionsparadigmas auszuloten“. Vor diesem Hintergrund sei es laut Ytterhus und Kreuzer (2011, 9) sinnvoll zu fragen, was im Zuge der Integration erreicht wurde und wie sich die Zukunft der Inklusion gestalten müsse.

Dies sind nur wenige Aspekte eines vielschichtigen Ringens um Begriffe und die damit verbundenen Konzepte. Integration und Inklusion können demnach nicht als Gegensätze verstanden werden, da aus aktueller Sicht der Entscheidungsmodus des „Entweder-Oder“ eher unmöglich erscheint. Integration und Inklusion können durchaus als Begriffspaar nebeneinander stehen. Dies ist im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ein wichtiger Aspekt, da gerade im Kontext des Elementarbereiches Begriffe wie „Integrationsgruppe“ oder

„integratives Spiel“ auftreten, sich der Inklusionsbegriff eher langsam im österreichischen Kindergartenwesen etabliert und es teilweise zu einer parallelen Verwendung der Begrifflichkeiten kommt, wie anhand des bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans von 2009 festgestellt werden kann (vgl. Bildungsrahmenplan 2009, 10).

Hinsichtlich der Lesbarkeit von Texten plädiert Wocken (2010, 219) allerdings dafür, ausschließlich den Begriff „Inklusion“ zu verwenden, da er sich mittlerweile auch im wissenschaftlichen Kontext durchgesetzt hat, durch mehrere gesetzliche Regelungen (UN-Konvention, Salamanca-Erklärung) fundiert wurde und vor allem das Recht jedes Menschen auf Teilhabe ausdrückt. Diesbezüglich meint Wocken (2010, 219): „Inklusion ist nicht mehr – wie vordem Integration – in sozialen, humanen oder karitativen Motiven begründet, sondern ist ein Recht.“ Hollenweger (2006, 45) stellt ebenfalls fest, dass die Sprache der Inklusion die Sprache internationaler und europäischer Deklarationen und Aktionspläne sei mit dem Ziel, umfassende Veränderungen auch auf gesellschaftlicher Ebene zu erreichen. Den Weg von der gesellschaftlichen Vision zur wissenschaftlichen Theorie sieht Hollenweger (2006, 45) nicht nur als weit an, sondern auch die bislang vorhandenen praktischen Maßnahmen bezeichnet sie als trivial, da ein Konsens über konzeptionelle Grundlagen fehle.

Biewer (2010, 195) stellt eine „große inhaltliche Spanne“ zwischen den aktuellen Diskursen fest, die sich seiner Ansicht nach zwischen den Begriffen Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik erstreckt. Damit ist eine Vielzahl neuer Überlegungen verknüpft, die von der Forderung, die Heilpädagogik müsse sich zugunsten einer Allgemeinen Pädagogik auflösen (Feuser 2010, 20), bis hin zu Überlegungen, ob sich die Heilpädagogik in eine Inklusive Pädagogik wandeln könne (Biewer 2010, 195), reichen. Ob die gegenwärtigen, länderübergreifenden Deklarationen und Aktionspläne eine Chance für die neue Positionierung einer Wissenschaft bereithalten und ob dadurch eine einheitliche Sprache und konzeptuelle Grundlage generiert werden kann, könnte in Zukunft Gegenstand einiger Fachdiskussionen sein.

Die folgende Definition von Inklusiver Pädagogik verweist auf die inhaltliche Breite des Inklusionsbegriffs. Biewer (2010, 193) führt in Anlehnung an die „Guidelines for Inclusion“ der UNESCO 2005 folgende Definition an:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler

und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“

Für die vorliegende Arbeit scheint der Begriff Partizipation von Relevanz zu sein, besonders wenn es um Teilhabemöglichkeiten von Kindern an gemeinsamen Aktivitäten geht und die Frage, welche strukturellen Rahmenbedingungen in der Institution Kindergarten dazu beitragen.

Im Zuge der Diskussion um die Begriffe Integration und Inklusion kann die Frage gestellt werden, ob es gemeinsame Inhalte gibt, die sowohl im Postulat der Integration als auch der Inklusion vertreten sind. Aus diesem Grund werden im folgenden Abschnitt sogenannte Kernaspekte der Integration und Inklusion diskutiert, welche im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit stehen. Bezüglich der Verwendung von Begrifflichkeiten wird daher folgender Modus gewählt: Bezüglich des Forschungsfeldes der „Integrationsgruppe“ erscheint es sinnvoll, die damit zusammenhängenden Begriffe nicht zu transformieren, um eine Verfälschung der Arbeit zu verhindern. Beziehen sich Aussagen auf Forschungsergebnisse, welche für den Bereich der Integration als auch zukunftsweisend für deren Weiterführung, der Inklusion, von Bedeutung sind, wird im Sinne Wockens der Begriff Inklusion verwendet.

2.2 Kernaspekte der Integration und Inklusion

2.2.1 Begriff „Behinderung“

Der Begriff „Behinderung“ sei laut Fröhlich (1994, 10) lange Zeit das gewesen, was man als Basis der praktischen und theoretischen Arbeit der Sonder- und Heilpädagogik gesehen hat. Dennoch ist der Behinderungsbegriff in den letzten Jahren immer mehr in den Hintergrund gerückt. Eine vielzitierte Definition von Behinderung stammt von Bleidick (1981, 9). Er fasst Behinderung als erschwerte Teilhabe am Leben der Gesellschaft in Folge einer körperlichen, geistigen oder seelischen Schädigung auf (Bleidick 1981, 9). Fröhlich (1994, 10) konstatiert, dass der von Bleidick zugrunde gelegte Behinderungsbegriff nicht ausreiche, um das Aufgabenfeld der Sonderpädagogik zu beschreiben, und verweist auf Bittner, der Begriffe wie „Ich-Störung“ oder „beschädigte Identität“ vorschlug, da er laut Fröhlich zeigen wollte, dass die Behinderung eines Menschen auch immer im Zusammenhang mit dem Erleben der eigenen Integrität stünde.

Diese Begriffe haben sich jedoch nicht durchgesetzt und Fröhlich (1994, 10) geht davon aus, dass dies mit dem Umstand zusammenhänge, dass sich die Heilpädagogik dazu entschloss, Behinderung als gesellschaftliches Problem zu betrachten.

Lanwer (2000, 67) verweist auf die soziale Dimension des Behinderungsbegriffs und spricht von Behinderung als „sozialem Prozess“, der von gesellschaftlichen Einstellungen und Haltungen abhängig sei. Behinderung ist nicht mehr etwas, das dem Menschen anhaftet, sondern etwas von außen Konstruiertes, das sich in der Wendung „Man ist nicht behindert, man wird behindert“ niederschlägt. Auch Albers (2011, 31) stellt fest: „Behinderung wird nicht als Zustand einer Person, sondern einer Situation verstanden“. Hintergrund dieser Veränderung war das Bemühen, den medizinisch-orientierten Behinderungsbegriff zu überwinden und Behinderung als mehrdimensionales Phänomen auf mehreren Ebenen zu beschreiben. Das bio-psycho-soziale Modell der WHO stellt einen Versuch dar, verschiedene Bedingungsfelder von Behinderung zu beschreiben. Die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) stellt ein dreidimensionales Modell dar, welches in Körperfunktionen und –strukturen, Aktivitäten und Partizipation unterteilt ist. (Hollenweger 2006, 51)

Die ICF löste das vorige Modell, die ICIDH (International Classification of Impairment, Disabilities and Health) ab, dem ein biomedizinisches Verständnis von Behinderung zugrunde lag. Laut Hollenweger (2006, 50) wurde Behinderung in Ursache und Manifestation eingeteilt und diese Teilung in pädagogische Kontexte übertragen. Es wurde erkannt, dass Behinderungen nicht nur Folgen von Krankheiten oder Schädigungen sind, sondern immer auch im Zusammenhang mit der Umwelt des Menschen stehen. Hollenweger (2006, 50) drückt dies wie folgt aus: „Das Phänomen Behinderung ist vielschichtig und die Reduktion auf eine ICD-Diagnose hilft kaum für die Planung von komplexen Interventionen“.

Die ICF klassifiziert ausgehend von einer Gesundheitsstörung oder Krankheit die Komponenten Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation (Biewer 2010, 64) basierend auf der Annahme, dass diese Komponenten in Beziehung zueinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Aktivität meint in diesem Kontext die Durchführung von Aufgaben und Handlungen. Partizipation wird mit dem Begriff Teilhabe gleichgesetzt und verweist auf die „Einbezogenheit eines Menschen in eine Lebenssituation oder einen Lebensbereich“ (Biewer 2010, 66). Die Komponenten Aktivität und Teilhabe erstrecken sich

über neun Domänen, wobei eine davon interpersonelle Interaktionen und Beziehungen umfasst.

Bezogen auf den Elementarbereich bieten die neuen Begriffe der ICF die Möglichkeit, verstärkt auf die Aktivitäten und die Teilhabe zu fokussieren. Fritzsche (2002, 113) stellt für den Elementarbereich fest: „Der Begriff Behinderung – so zeigte sich im Kindergarten – verliert abseits von seiner Zuordnungs-Funktion (die >Paragrafen-Kinder<) völlig an Bestimmungsschärfe und erweist sich als ungeeignet, innerhalb des Systems Kindergarten irgendeinen Zustand zu beschreiben“. Abgesehen von gesetzlichen Bestimmungen stehen im Kindergarten die individuellen Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt. Albers (2011, 38) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass es wichtig sei, nicht die Beeinträchtigung oder das Merkmal eines Kindes in den Blick zu nehmen, sondern die Prozesse des Austauschs zwischen dem Kind und seiner Umwelt zu thematisieren. Bezogen auf das Feld der Frühpädagogik merkt Albers (2011, 38) an: „Die professionelle Perspektive richtet sich damit weg von den Defiziten des Kindes hin zu den Gestaltungsmöglichkeiten in der Umgebung.“ Fröhlich (1994, 11) führt ein Beispiel an, das auch in diesem Kontext beachtenswert erscheint. Er beschreibt die Situation mit einem spastisch gelähmten Jungen, dem er auf dessen Bitte half, seine Jacke anzuziehen, worauf er von den anwesenden SonderpädagogInnen zurechtgewiesen wurde, da sie der Ansicht waren, er untergrabe damit ihr Bemühen, den Jungen zu einer größtmöglichen motorischen Selbstständigkeit zu führen. Davon ausgehend, entwickelt Fröhlich seinen Gedanken, ob es in der Sonderpädagogik immer um das „Besondere“ gehen müsse. Er meint, dass er aus pädagogischen Überlegungen heraus dem Jungen ein Beziehungsangebot unterbreitet hätte und diese pädagogischen Überlegungen scheinbar im Widerspruch zu sonderpädagogischen Bemühungen stünden. (Fröhlich 1994, 12) Daraus folgert er, dass „neben dem Besonderen der Blick auf das <Ganze der Erziehung> ... verstellt wird“ (Fröhlich 1994, 12).

Fröhlich nimmt dieses Beispiel zum Anlass, um auf das Verhältnis zwischen allgemeiner Pädagogik und Heilpädagogik einzugehen. Dieser Diskurs kann an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden. Ausgehend von diesem Beispiel kann jedoch danach gefragt werden, welche Aspekte im Zusammenhang mit Kindern mit Behinderung im Zentrum elementarpädagogischer Überlegungen stehen könnten. Abgesehen von speziellen Förderungen, die ein Kind innerhalb einer Integrationsgruppe erhält, geht es auch immer um Beziehungen zu anderen Menschen, um Interaktionsprozesse verschiedenster Art. Aus diesem

Grund wird im nächsten Abschnitt der Bereich „Interaktion“ als ein wesentlicher Kernbereich von Integration und Inklusion dargestellt.

2.2.2 Begriff „Integration“

Eine oft zitierte und umfangreiche Darstellung von Integration im Kontext von Institutionen leistet Kobi (1999, 75), indem er begriffliche Gegensatzpaare herausstreicht, die im Kontext integrationspädagogischer Überlegungen oft verwendet werden, sich bei näherer Betrachtung jedoch teilweise als unvereinbar herausstellen, da sie auf unterschiedliche Aspekte der Integration verweisen.

Prozess versus Zustand

Integration ist nach Kobi (1999, 75) prozesshaft zu sehen. Obwohl es ein Ziel sei, welches immer wieder angestrebt wird, sei es nur von bestimmter Dauer. Er fasst Integration als ständigen Annäherungs- und Lernprozess zwischen Integratoren und Integranden, der gegenseitig stattfindet, niemals abgeschlossen sei, und bezeichnet diesen Prozess als „homöostatisches, labiles Fließgleichgewicht ...“, das in jedem Moment durch Interaktion neu hergestellt werden muß“ (Kobi 1999, 75). Laut Kobi sei das Maß der Integration an „Umfang, Intensität sowie der Häufigkeit sozialer Austauschprozesse“ abzulesen (Kobi 1999, 75).

Methode versus Ziel

Wird Integration als Ziel verstanden, führen die Fragen zur Methode laut Kobi (1999, 75) in zwei Arten von Sackgassen: Integration als Methode und Ziel gleichzeitig zu sehen, erweist sich laut Kobi als ebenso paradox wie die Ansicht, Integration ergebe sich durch vorhergehende Separation. Um Integration als Ziel fassen zu können, brauche es laut Kobi einen teleologisch ausgerichteten Integrationsbegriff, der nur in Bezug auf ein bestimmtes Menschenbild oder eine Gesellschaftsdoktrin ausgehandelt werden kann.

Wird Integration als Methode verstanden, wird als Ziel oft die erhöhte Sozialkompetenz der Integranden gesehen und weniger die gesteigerte Lebensqualität der Integratoren. (Kobi 1999, 75)

Individuale versus soziale Angelegenheit

Auf dieser Ebene geht es um eine gesellschaftliche Grundfrage, die salopp formuliert bedeuten könnte, wer sich wem anzupassen hat. Unter dem Begriff der Einzelintegration wurde gefordert, dass das behinderte Kind sich dem gegebenen (Schul-)System unterzuordnen

habe (Kobi 1999, 76). Diese Sicht wird von Kobi kritisiert, da er Integration als Prozess „gegenseitiger Anverwandlung“ fasst und einseitige Anpassungsleistungen nicht Ziel von Integration sind. Gleichzeitig warnt Kobi vor der Gefahr der Einzelintegration, da sich diese wiederum desintegrativ auf jene Menschen auswirke, die als nicht integrierbar erscheinen. Wenn Integration als sozialer und politischer Auftrag gesehen wird, bedeute dies, dass sich nicht nur das Gesellschaftssystem, sondern auch die Bildungsinstitutionen zu verändern hätten, damit alle Menschen mit Behinderung einen Platz darin finden können. (Kobi 1999, 76)

Vorgabe versus Aufgabe

Kobi beobachtete in den vergangenen Integrationsdebatten zwei Integrationsbegriffe, die seiner Meinung nach inkommensurabel sind: bedingte und unbedingte Integration. Unbedingte Integration versteht Kobi als Programmpunkt eines egalitären Bildungssystems und exklusiven Gegensatz zur Separation. Integration ist demnach Vorgabe und Voraussetzung, nicht mehr Ziel von Erziehung. Kobi konstatiert, dass sich unbedingte Integration von selbst aufhebe, da eine Unterscheidung zwischen behindert/nichtbehindert, pädagogisch/sonderpädagogisch keinen Sinn mehr mache. Behinderung wäre nach Kobi dann „eine Seinsform in der unendlichen Vielfalt des Auch-Möglichen“ (Kobi 1999, 77).

Bedingte Integration bedeutet nach Kobi, dass es um die Integrationsfähigkeit und die Integrationswilligkeit der Beteiligten ginge. „Integrative bzw. segregative Maßnahmen werden aufgrund einer die örtlichen, zeitlichen und personalen Verhältnisse berücksichtigenden Indikation (...) getroffen“ (Kobi 1999, 77).

Parzellierbare versus ganzheitliche Daseinsform

Dieser Punkt könnte auch mit der Überschrift „Ganz oder gar nicht“ versehen sein, denn aus der Perspektive der unbedingten Integration sei es obsolet, von teilweiser Integration oder Möglichkeiten und Grenzen von Integration zu sprechen. Diese Sicht bildet auch die Grundlage jener Überlegungen, welche sich mit einer Schule für alle Kinder und der Aufhebung des Sonderschulwesens befassen. In der *einen* Schule gäbe es keine „speziellen Integrations-Maßnahmen“ (Kobi 1999, 77), mehr jedoch wird auf methodisch-didaktischer Ebene vielfältigen Aneignungsweisen Raum gegeben. Kobi betont, dass Integration nicht angestrebt werden müsse, wenn sie bereits realisiertes Prinzip sei (Kobi 1999, 77).

Struktur versus Wert

Kobi (1999, 78) konstatiert, dass Integration und Differenzierung Begriffe seien, die zunächst rein deskriptiv und formal zu fassen sind. Aufgrund eines „personalen Aktes der Be-Sinnung“, in dem von einer bestimmten Perspektive dieser ausgegangen oder jener Begriff als „besser“ erachtet wird, bekommt ein zunächst formaler Begriff jenen „Beigeschmack“, den es aus Sicht Kobis besonders innerhalb der Pädagogik immer wieder zu hinterfragen gilt. Als Beispiel nennt er den Begriff der unbedingten Integration, der als unhinterfragbares Credo das scheinbar ausschließlich Gute und Richtige repräsentiere (Kobi 1999, 78).

Intentionale versus koexistentielle Lebens- und Daseinsgestaltung

Der intentionale Integrationsbegriff bezeichnet laut Kobi (1999, 78) jene Dimension von Integration, die das Sein des Menschen verändert. Exemplarisch dafür gibt Kobi (1999, 78) „Leistungssteigerung, intensivere Sozialkontakte und Selbstbestätigung“ an. Im Gegensatz dazu sieht er den koexistentiellen Integrationsbegriff als seinsbestätigend an. Damit ist gemeint, dass Behinderung weder durch andere Begriffe oder Umschreibungen abgeschafft, beschönigt oder verdrängt wird. Kobi nennt in dem Zusammenhang die Abschaffung der „Irrelevanzregel“ (es wird so getan, als ob nichts wäre) und den Verzicht auf den Versuch, behinderten Menschen Menschlichkeit in Form des Attributs *auch* beizumessen (Behinderte als Auch-Menschen). Zusammenfassend stellt Kobi (1999, 78) fest: „Integration verändert nicht das Sein, sondern das Dasein, nicht die Behinderung, sondern das psychosoziale Gefüge des Behinderungszustandes und mithin den Status des Einzelnen“ Er betont, dass durch die Gestaltung von Interaktion gegensätzliche Interessen von behinderten und nichtbehinderten Menschen deutlich würden und dies ebenso schmerzvolle Erfahrungen nach sich ziehen könne (Kobi 1999, 78).

Abschließend stellt Kobi (1999, 79; Hervorh. i. O.) fest, dass Integration nicht als Methode, sondern „eine Lebens- und Daseinsform (hier im speziellen Fall zwischen Behinderten und Nichtbehinderten) ... [ist], für oder gegen die sich die Gesellschaft und deren Untersysteme ... *entscheiden*“ können und die daher als solche situativ und temporal auch frei wählbar bleiben muß“. Integration stellt für Kobi demnach nicht ein Ziel dar, welches einmal erreicht werden kann, sondern eine Entscheidung, welche immer wieder aufs Neue getroffen werden muss.

Neben dieser umfassenden, ganzheitlichen Sicht von Integration gibt es einige Modelle, Integration als Prozess auf mehreren Ebenen zu beschreiben. Ein Versuch, die Vielschichtigkeit von Integration auf diese Weise darzustellen, stammt von Kron (1999, 157). Sie fasst Integration als dialektischen Prozess sowohl der Annäherung als auch der Abgrenzung und definiert mehrere Ebenen, wo dies stattfinden sollte:

Auf der *innerpsychischen* und der *interpersonellen* Ebene geht es darum, den anderen zu akzeptieren und auftretende Widersprüche zu thematisieren, die durch Eintreten in einen Dialog aufgelöst werden können. Die *interaktionelle* Ebene bezeichnet Kron (2009, 179) auch als Handlungsebene. Sie beinhaltet die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand und die dafür notwendige Kooperationsfähigkeit. Darüber hinaus beschreibt Kron die *institutionelle* Ebene sowie die *gesellschaftliche* Ebene, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird. Dieses Ebenenmodell von Integration wurde rund zehn Jahre später von Kron weiterentwickelt und um die *situativ-ökologische* und die *transzendierende* Ebene ergänzt. (Kron 2009, 179ff)

Schon Klein et al. (1987, 37) verweisen auf die Wichtigkeit, die interaktionelle Ebene von Integration in den Blick zu nehmen. Sie beschreiben die interaktionelle Ebene als „Möglichkeit, miteinander etwas zu tun haben“. Die interaktionelle Ebene umfasst laut Klein et al. den Aspekt der Gruppenbeziehungen wie auch den Aspekt des gemeinsamen Handelns und stellt die reale Grundlage aller integrativen Prozesse dar (Klein et al. 1987, 40).

Integrative Prozesse können laut Klein et al. (1987, 37) „aus den Szenen der Interaktionen in integrativen Gruppen erschlossen werden“. Als integrativ bezeichnen sie jene Prozesse, in denen trotz widersprüchlicher, gegensätzlicher Sichtweisen eine Einigung zwischen den interagierenden Individuen zustande kommt, wobei diese Einigungen nicht als allgemeingültige Vorstellungen und Ziele verstanden werden, sondern „die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen (...) Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen“ (Klein et al. 1987, 38). Einigung als Entdeckung des Gemeinsamen trotz aller Unterschiedlichkeit weist große Ähnlichkeit mit dem in der Inklusionspädagogik postulierten Begriff der Heterogenität auf. Klein et al. greifen somit einem zentralen Aspekt der Inklusion bereits vor.

Bezug nehmend auf die Definitionen von Kobi und Kron kann die vorliegende Arbeit vor allem auf der interaktionellen Ebene verortet werden. Dass Interaktion von großer Bedeutung ist, wenn es um Integration geht, wurde auch von Feuser (2005, 55) festgestellt. Interaktion und Kommunikation bezeichnen laut Feuser (2005, 55) „Momente des Beziehungsaspektes“, da es um den Austausch von Handlungen und Botschaften zwischen Individuen gehe. Er bezeichnet den Interaktionsaspekt als „kooperativ-kommunikativ-dialogisches Miteinander“ (Feuser 2005, 8). Der dialogische Aspekt wird auch bei Lanwer (2000, 65) angesprochen, der sich in seinen Ausführungen an den Theorien Bubers (1992) orientiert. Der in pädagogischen Bezügen oftmals zitierte Satz von Buber (1992, 32) „Der Mensch wird am Du zum Ich“ verweist auf die Notwendigkeit des Gegenübers im Interaktionsprozess. Nach Lanwer (2000, 65) versteht Buber die Grundlage der menschlichen Existenz als dialogisch, da sich in der Beziehung zwischen Menschen auch immer die Individualität des Einzelnen zeigt und stellt fest: „... das Ich ist nur in Beziehung zum Du zu denken“. Die oftmals besonders von Feuser (2006, 74) geforderte „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ greift Heimlich (2003, 192) auf und stellt in Anlehnung an Kreie (1999, 287) fest: „Kooperation umfasst im Sinne der dialogischen Philosophie Bubers ‚Einigungsprozesse‘ im Sinne der gegenseitigen Annäherung und Abgrenzung auf der Basis der Wertschätzung der Individualität des anderen.“ Damit wird deutlich, dass es auf der interaktionellen Ebene von Integration nicht nur um kommunikative und interaktive Austauschprozesse geht, sondern um eine bestimmte Art und Weise, wie Interaktionsprozesse ablaufen. Bezogen auf den Elementarbereich lassen sich Diskussionen um die Gestaltung von Interaktionen besonders in der Qualitätsdiskussion feststellen.

Hierbei fallen Interaktionen unter den Punkt der „Prozessqualität“ (Tietze et al. 1998, 21), der alle Interaktionen und Erfahrungen beinhaltet, „die das Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht“ (Tietze et al. 1998, 22). Dabei ist einerseits das „positive Interaktionsklima mit den Erzieherinnen“, andererseits aber auch die Beziehungen zu anderen Kindern gemeint und die eventuelle Unterstützung, die ein Kind braucht, um in Kontakt mit seinen Peers treten zu können (Tietze et al. 1998, 227).

Dennoch konstatiert Kron (2006, 3), dass sich seit den Anfängen der Integrationsbewegung im Elementarbereich auf pädagogisch-konzeptioneller Ebene einige Überlegungen implementieren ließen, aber nicht vergessen werden darf, dass es Bereiche gäbe, die weitgehend unberührt geblieben seien. Einen wesentlichen Kern pädagogischen Arbeitens,

der laut Kron (2006, 3) im Zuge der Integrationsdebatte wenig Beachtung erfahre, sei die Qualität der Kontakte, welche Kinder durch das gemeinsame Spielen in einer Kindergartengruppe knüpfen. In Anlehnung an Cloerkes postuliert Kron (2006, 4), dass es in Zukunft nicht mehr darum gehe, alle Kinder „unter einem Dach“ zu betreuen, sondern den Blick und die pädagogischen Bemühungen auf die Art und die Qualität der Interaktionen innerhalb eines Gruppengeschehens zu lenken.

Der Aspekt der Interaktion lässt sich auch im Inklusionsdiskurs feststellen. Kron (2011, 190) spricht von „interpersonellen Einigungen“, welche Ergebnis von Kommunikation und Interaktion seien. Ob diese Einigungen stattfinden und Interaktionen zwischen Kindern in einer heterogenen Gruppe initiiert werden, ist nach Kron (2011, 190) ein wichtiger Faktor, um einer Institution inklusiven Charakter attestieren zu können. Auf die Wichtigkeit von Interaktion verweist Kron (2011, 190) in ihrer Definition von inklusiver Pädagogik: „Als *integrative/inklusive* Erziehung bezeichne ich eine Pädagogik, die sich darum bemüht, Kinder erfahren zu lassen, was ihr gemeinsamer Nenner ist, was sie gemeinsam tun können, was sie gemeinsam lernen können“ (Kron 2011, 190). In einer Kindergartengruppe bilden sich diese Prozesse vorwiegend im gemeinsam Spiel ab, das Kron (2011, 191) als eine von mehreren Ebenen kindlichen Lernens bezeichnet. König (2010, 18) fasst Interaktion als Prozess des Handelns zwischen Individuen und das damit verbundene Wechselspiel der gegenseitigen Beeinflussung. Da sowohl PädagogInnen und Kinder als auch Kinder untereinander in einem Interaktionsverhältnis zueinander stehen, wird diesen Interaktionsbeziehungen innerhalb von Kindergartengruppen ein eigener Abschnitt gewidmet (siehe Kap.4).

2.2.3 Begriff „Teilnahme“ oder „Teilhabe“?

Haug (2011, 44) nennt zwei Aspekte im Zusammenhang mit Inklusion, die auf konkrete Arbeitsaufgaben von elementarpädagogischen Institutionen verweisen. Die erste Ebene könnte als Präsenz in der Gruppe bezeichnet werden, wobei die Tatsache, dass alle Kinder physisch in derselben Institution anwesend sind, noch keine Garantie dafür sei, dass sie auch alle dasselbe pädagogische Angebot bekommen. Auf der nächsten Ebene gehe es über die räumliche Gemeinsamkeit hinaus, was Haug (2011, 45) mit Teilnahme bezeichnet. Die Teilnahme am pädagogischen Programm des Kindergartens bedeutet dessen aktive Nutzung. Pädagogische Angebote müssten demnach so gestaltet werden, dass möglichst viele Kinder möglichst häufig daran teilnehmen können und die „Zuschauerrolle“ nicht zur dominierenden Rolle einiger Kinder wird (Haug 2011, 45).

Der Begriff Teilhabe wurde vor allem durch die bereits erwähnte ICF Klassifikation zu einem wesentlichen Grundbegriff inklusiver Bemühungen. Die Begriffe Teilhabe und Partizipation werden oft synonym verwendet (Sturzbecher/Waltz 2003, 13) und verweisen laut Hollenweger (2006, 57) auf jene Erfahrungen des Individuums, die stark durch die Umwelt beeinflusst werden. Sturzbecher/Waltz (2003, 44) beschreiben mit dem Begriff „Soziale Partizipation“ die „Kooperation von Einzelnen oder Teilgruppen mit einer sozialen Gruppe“. Um soziale Partizipation zu erreichen, ist es laut Sturzbecher/Waltz (2003, 44) Voraussetzung, zunächst einen Zugang zu einer Gruppe von Menschen herzustellen, um in einem weiteren Schritt individuelle Interessen mit den Gruppeninteressen durch Aushandlungsprozesse in Übereinstimmung zu bringen. Damit ist die „interaktionale Dimension“ (Sturzbecher/Waltz 2003, 18) von Partizipation angesprochen, die das wechselseitige Handeln von Individuen beschreibt.

Feuser (2005, 9) forderte im Zuge der Integrationspädagogik, dass „alle Kinder und Schüler (...) in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau ... an und mit einem <gemeinsamen Gegenstand> ... spielen, lernen und arbeiten. Bereits hier ist der spätere Begriff der Teilhabe impliziert, da der Aspekt der Kooperation angesprochen wird. Sturzbecher/Waltz (2003, 22) sehen einen klaren Zusammenhang zwischen Kooperation und Partizipation. Sie definieren Kooperation als das Zusammenwirken von Menschen, um gemeinsame Ziele zu erreichen (Sturzbecher/Waltz 2003, 33).

Die soziale Partizipation bezieht sich demnach auf die Teilhabe an gemeinsamen Aushandlungs- und Austauschprozessen. Bezogen auf den Elementarbereich ist der Begriff Kooperation von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht, gemeinsames Handeln abzustimmen, um eventuelle Spielprozesse etablieren zu können. Nach Sturzbecher/Waltz (2003, 36) partizipiert ein Kind, das einer Gruppe spielender Kinder zusieht oder eine „zugewiesene Rolle ausfüllt“ nicht an den Aktivitäten der Gruppe, da nicht das „Dabeisein“ das Prinzip der Partizipation konstituiert, sondern „das Abstimmen und Einbringen eigener Interessen in das Gruppenleben, auch wenn dabei Kompromisse zu schließen oder eigene Interessen nach Abwägung zurückzustellen sind“. Bezogen auf die Spielaktivitäten in einer Integrationsgruppe muss jedoch davon ausgegangen werden, dass es durchaus Kinder geben könnte, die nicht durchgehend im Sinne der obigen Definition partizipieren, da sie aus unterschiedlichen Gründen immer wieder in die Rolle der/des Zuschauer(in) fallen oder diese

auch absichtlich einnehmen. Aus diesem Grund sind Teilhabemöglichkeiten, Chancen zur Teilhabe und das Teilhaben selbst differenziert zu betrachten.

Bevor jedoch ausführlicher auf Interaktionen innerhalb einer Kindergartengruppe eingegangen wird, dient das anschließende Kapitel einer kurzen Beschreibung der für die vorliegende Forschung relevanten Aspekte der Institution Kindergarten.

3. Die Institution Kindergarten (Monika Blaschegg)

Der Kindergarten galt lange Zeit als „Schonraum, als Ort der Betreuung und Bewahrung“, bis er schließlich als Ort gezielter Förderung und im Anschluss daran als Begegnungsort und Lebensraum für Kinder in den Blick geriet (Colberg-Schrader 2008, 342). Der Besuch des Kindergartens ist für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren keine Seltenheit mehr, sondern zu einem „selbstverständlichen Lebensabschnitt“ geworden, so dass von der „Sozialisationsinstanz Kindergarten“ gesprochen wird (Colberg-Schrader 2008, 336). Welche Aufgaben dem Kindergarten als Bildungsinstitution allgemein zugeschrieben werden und welche strukturellen Merkmale Kindergärten der Stadt Wien aufweisen, wird in diesem Abschnitt skizziert. Nach einer Darstellung der konkreten Rahmenbedingungen von Integrationsgruppen der Wiener Kindergärten werden die Berufsbilder der KindergartenpädagogIn, SonderkindergartenpädagogIn und AssistentIn näher beschrieben.

3.1 Von der Kinderbewahranstalt zur elementarpädagogischen Bildungsinstitution

Derzeit können unter dem Begriff Kindertageseinrichtungen in Österreich drei verschiedene Modelle gefasst werden, die jeweils für eine spezifische Altersgruppe von Kindern gedacht sind. In den sogenannten Krippen werden derzeit Kinder von ca. null bis drei Jahren betreut, in den Kindergärten Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr (in Ausnahmefällen schon ab dem vollendeten 2. Lebensjahr) bis zum Schuleintritt und Einrichtungen, die als Horte bezeichnet werden, stellen ein Betreuungsmodell für Grundschul Kinder dar, welche eine Nachmittagsbetreuung benötigen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird ausschließlich der Bereich der Kindergartengruppen fokussiert.

Das Kinderbetreuungswesen Österreichs liegt im Zuständigkeitsbereich der Bundesländer. In Österreich existieren für jedes Bundesland andere Landesgesetze mit den entsprechenden Richtlinien für deren Umsetzung. (Salzmann 2010, 8) Als Ziel der Kindergartenerziehung wird die Förderung der körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung der Kinder angesehen (BMBWK² 2004, 31). Hierbei wird deutlich, dass die Erwartungen und der Auftrag von Kindergärten einem Wandel unterliegen. Der Kindergarten als „Bewahranstalt“ gehört im Zuge der Expansion von Bildungsplänen genauso der Vergangenheit an wie die vor

² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst

langer Zeit geltende Annahme, die pädagogischen Fachkräfte seien „Aufsichtspersonen“. Nach Fried et al. (2003, 7) kann der Kindergarten „als vorschulische Institution wahrgenommen werden und bildet somit die erste Stufe der Bildungslaufbahn“. Im österreichischen Hintergrundbericht zur OECD-Studie „Starting Strong“ (BMBWK 2004, 2) wird der Beginn des Weges in die Wissensgesellschaft ebenfalls im Vorschulalter verortet.

Als Gründer des Kindergartens kann Friedrich W. A. Fröbel genannt werden, der die Selbstverwirklichung des Menschen über das Handeln als revolutionäre pädagogische Theorie festgeschrieben hat. Die Gründung der ersten Kindergärten als vorschulische Erziehungseinrichtung erfolgte durch Fröbel zwischen 1840 und 1848. Er verstand sie als Gegenkonzept zu den Kleinkinderschulen und Kinderbewahranstalten, wo die Betreuung in sehr großen Gruppen erfolgte und vom mechanischen Auswendiglernen und Abfragen bestimmter Inhalte gekennzeichnet war. Fröbel stellte das Konzept der freien Spieltätigkeit in Form selbsttätiger Auseinandersetzung mit seinen Spielgaben gegenüber. (Nickel 1985, 7) Fröbel betonte in seinen Ausführungen die Wichtigkeit des Spielens: „Spielen ist keineswegs ein Nichtslernen, sondern vielmehr ein ununterbrochenes Lernen, aber am, um, im Leben selbst (Fröbel 1842/1986, 228; zit. n. Liegle 2006, 104). Liegle (2006, 104) sieht Fröbel als Begründer des Bildungsauftrags für den Kindergarten.

Neben Fröbel gab es eine Reihe von Pädagoginnen und Pädagogen, die unterschiedliche, innovative Konzepte begründeten, auf die hier aber nicht näher eingegangen werden soll. Exemplarisch zu nennen wären vor allem Maria Montessori, Rudolf Steiner oder Anna Freud. Unterschiedliche pädagogische Konzepte und Methoden mit dem Ziel, die Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern, bildeten das Fundament für ein familienergänzende Bildungs- und Erziehungseinrichtung. Der erzieherische Schwerpunkt der Kindergartenarbeit lag auf dem Vormittag und bestand lange Zeit aus der Trias freies Spiel-Übergangsphase, gelenktes Spiel. Die Erkenntnis, dass einer institutionalisierten vorschulischen Sozialisation eine eigene Funktion zukommt, die die Familie nicht hinreichend zu übernehmen vermag, war nur wenig verbreitet. Am ehesten galt dies noch bezüglich der Schulvorbereitung der Fünf- und Sechsjährigen, aber auch hier vielfach nur unter einem sozialkompensatorischen Aspekt. (Nickel 1985, 8)

Mittlerweile wurde der Kindergarten als Elementarbereich im Bildungssystem etabliert (Liegle 2006, 11). Dabei geht es laut Liegle (2006, 11) um gesellschaftliche und kindbezogene Aspekte. Die hohe Qualität der Frühpädagogik soll dazu beitragen, das

„künftige Humanvermögen der Wissensgesellschaft“ zu sichern. Gleichzeitig wird das Recht jedes Kindes auf Unterstützung und Anregung seiner Lernfähigkeit und seiner Bildungsprozesse betont. Lernen und Bildung scheinen gegenwärtig die wichtigsten Postulate zu sein, wenn es um die Aufgaben des Kindergartens geht. Liegle (2006, 11) wendet dazu kritisch ein, dass unter diesen Zielsetzungen eher weniger das Kind selbst mit seinen Bedürfnissen und Ansprüchen in den Blick kommt.

Seit der UN-Kinderrechtskonvention aus dem Jahre 1989 ist das Recht auf Bildung für jeden Menschen, insbesondere für jedes Kind, unabhängig von Herkunft, Religion, Geschlecht oder sozialen Status festgeschrieben. Begleitend dazu haben sich alle unterzeichnenden Länder verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen (Fichtner 2007, 23; Sander 2004, 240). Für den Elementarbereich hatte dies zur Folge, dass Kindergärten seit mehreren Jahren immer häufiger als frühe Bildungsinstitutionen in das Blickfeld gerieten (Fthenakis 2003, 18). Für die Kinder, die diese Einrichtungen besuchen, bedeutet dies, dass sie mit Bildungsangeboten in Berührung kommen, die sie in ihrer kindlichen Entwicklung fördern und unterstützen, und dass sie Möglichkeiten erhalten, Kontakte zu Gleichaltrigen aufzubauen, um gemeinsam zu spielen und dadurch zu lernen (Fichtner 2007, 27; 133). Fthenakis (2003, 27) betont, dass die Interaktionen zwischen Gleichaltrigen eine entscheidende Rolle in der Organisation von Bildungsprozessen spielen.

Auch nach Haug (2011, 37) ist der Kindergarten in den meisten Fällen die natürliche Institution der Wahl im Vorschulalter. Dies bedeutet für ihn des Weiteren, „dass das pädagogische Mandat des Kindergartens deutlich gemacht wird. Damit ist gemeint, dass der Kindergarten eine bildungspolitische und pädagogische Legitimation haben muss und nicht nur eine familienpolitische, sozialpolitische oder arbeitsmarktpolitische Maßnahme sein darf, wie es oft der Fall ist“ (Haug 2011, 37).

Um einheitliche Qualitätsstandards in österreichischen Kindergärten zu erarbeiten, wurde ein bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan erstellt. Dieser stelle ein Bekenntnis „zum Bildungsauftrag dieser Institutionen und deren Stellenwert für die Bildungslaufbahn der Kinder“ (Bildungsrahmenplan 2009, 1) dar. Bildung wird hier als „lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Umwelt verstanden“ (Bildungsrahmenplan 2009, 5). Im Bildungsrahmenplan sind sechs Bildungsbereiche formuliert, die einen Bezugsrahmen für die pädagogische Praxis in elementaren Bildungseinrichtungen bieten sollen. Sie sollen die PädagogInnen bei der Planung und

Reflexion der Bildungsarbeit unterstützen (Bildungsrahmenplan 2009, 9). Die Bildungsbereiche umfassen Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik, Religion und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung sowie Natur und Technik. Der Bildungsplan ist so aufgebaut, dass zunächst immer der Bildungsbereich beschrieben wird und anschließend die Kompetenzen dargestellt werden, die zu dem entsprechenden Bereich gehören. Darauf aufbauend werden mögliche pädagogische Impulse beschrieben, die auch als Leitfaden für die pädagogische Praxis dienen.

Hierbei wird die starke Akzentuierung auf frühzeitige Bildung deutlich. Im österreichischen Hintergrundbericht zur OECD-Studie „Starting Strong“ wird jedoch auch betont, dass durch das Zusammensein mit anderen Kindern die Hauptaufgabe erfüllt werde, da sowohl der Gemeinschaft der Kinder als auch der Möglichkeit spielend zu lernen eine große erzieherische Wirkung zugesprochen wird (BMBWK 2004, 78). Dollase (2004, 38) merkt kritisch an, dass die PISA-Studie inflationär als Beleg verwendet wird, „Kinder früh einzuschulen bzw. den Kindergarten zu einer schulähnlichen Institution umfunktionieren zu müssen“. Dabei gäbe es jedoch keinen Kausalzusammenhang zwischen dem schlechten Abschneiden der SchülerInnen im Zuge der PISA-Studie und der Qualität der Vorschulerziehung (Dollase 2004, 39). Dollase (2004, 39) schlägt vor, statt der Weiterentwicklung immer mehr neuer Bildungspläne das Prinzip der Didaktisierung der Situation anzustreben. Das bedeutet für die PädagogInnen, dass versucht werden sollte, einer Situation entsprechend pädagogische oder didaktisch sinnvolle Inhalte zu transportieren. Das situative pädagogische Handeln bekommt dadurch einen neuen Stellenwert. Als Beispiel gibt Dollase (2004, 62) die Situation des Anziehens an, wo sich während der Tätigkeit des Anziehens ein differenziertes Gespräch über verschiedene Kleidungsstücke, Körperteile oder die Raumordnung entwickeln könne. Diese Situationen bezeichnet er als „integrierte Lerngelegenheit“ (Dollase 2004, 62).

Nach diesem Abriss über kontroverse Ansichten über den Auftrag des Kindergartens dient der nächste Abschnitt der spezifischen Betrachtung von Integrationsgruppen der Gemeinde Wien, um Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes zu beschreiben.

3.2 Integrationsgruppen der Gemeinde Wien

Im Wiener Kindertagesheimgesetz (o. A. 2003, § 1) ist der Auftrag des Kindergartens, jedes einzelne Kind individuell zu fördern, wie folgt verankert:

„Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen.“

Die Verantwortung dafür, auf welche Weise die Gesetze umgesetzt werden, liegt aber bei einer Vielzahl an Trägern, wodurch sich eine große Heterogenität bezüglich der konzeptuellen Ausgestaltung der oben genannten Modelle ergibt.

Für Wiener Gemeindecindergärten existiert in Anlehnung an den bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan ebenfalls ein für Wien gültiger Bildungsrahmenplan für Kindergärten. Dem Bildungsplan wird folgende Aufgabe zugeschrieben: „Der Bildungsplan hat nun die Aufgabe, Mädchen und Buben mit dem in Berührung zu bringen, was diesem Prozess [Bildungsprozess; Anm. M. B.] dienlich ist. Der junge Mensch bekommt die Impulse, Anregungen und Begegnungen, die es ihm ermöglichen, Menschlichkeit zu entfalten, Emanzipation im Denken zu entwickeln und Autonomie zu leben, in seinem Sein und in seinem Werden.“ (Wiener Bildungsplan 2006, 14)

In Wien gibt es 151 Integrationsgruppen, die von der Gemeinde Wien betrieben werden. Die maximale Anzahl der Kinder innerhalb einer Integrationsgruppe beträgt 20 Kinder, wovon in jeder Gruppe drei bis sechs Kinder mit Behinderung untergebracht sind (o. A. [2012]). Auf der Homepage der Wiener Kindergärten wird beschrieben, dass Integrationsplätze nach Gesprächen mit PsychologInnen der MA 10 (Magistratsabteilung 10) vergeben werden und anschließend ein geeigneter Platz unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse des Kindes den Eltern offeriert wird (o. A. [2012]).

Das sogenannte Betreuerteam einer Integrationsgruppe im Kindergarten setzt sich aus einer KindergartenpädagogIn, einer SonderkindergartenpädagogIn und zwei KindergartenassistentInnen zusammen, auf die im folgenden Abschnitt noch näher eingegangen wird. Zusätzlich kommen, nach Angaben der MA 10, mobile

SonderkindergartenpädagogInnen, PsychologInnen, SprachheilpädagogInnen und PhysiotherapeutInnen zum Einsatz. (o. A. [2012])

Im österreichischen Hintergrundbericht zur OECD-Studie „Starting Strong“ (BMBWK 2004, 33) wird das Ziel von Integrationsgruppen wie folgt formuliert: „Ziel der Integrationsgruppen ist es, Kinder mit besonderen Bedürfnissen im Sinne einer nicht aussondernden Förderung in traditionelle Kindergärten zu integrieren; das eröffnet vor allem im Vorschulalter eine große Chance, da die Kinder weniger Vorurteile haben und das soziale Lernen praktiziert wird.“ (BMBWK 2004, 33) Hierbei ist jedoch zu betonen, dass es in Österreich, trotz des im Jahr 2010 eingeführten verpflichtenden Kindergartenjahres keinen Rechtsanspruch auf einen integrativen Kindergartenplatz für Kinder mit Behinderung gibt, da diese von dieser Regelung ausgenommen sind (BMBWK 2004, 33).

Bezogen auf das Ziel einer nicht aussondernden Förderung Kinder zu integrieren, sei an dieser Stelle auf die Existenz von Heilpädagogischen Gruppen hingewiesen. Neben den Integrationsgruppen gibt es in Wien 29 sogenannte Heilpädagogische Gruppen, die als „besondere Integrationsform“ der MA 10 beschrieben werden, da sie „räumlich und personell speziell auf Kinder mit schwersten Behinderungen abgestimmt sind“ (o. A. [2012]). In dieser Gruppenform werden maximal zwölf Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen von zwei SonderkindergartenpädagogInnen und zwei KindergartenassistentInnen betreut.

Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Feld der Integrationsgruppe beforscht wurde, wird im Folgenden nicht mehr auf Heilpädagogische Gruppen eingegangen. Es ist jedoch zu unterstreichen, dass durch die Existenz von Heilpädagogischen Gruppen das Bemühen um Integration von Kindern mit Behinderung nicht alle Kinder umfasst.

3.3 Erwachsene Bezugspersonen innerhalb einer Integrationsgruppe

In einer Integrationsgruppe kommen verschiedene Akteure zum Einsatz. Neben den Kindern mit ihren verschiedenen Eigenschaften und Fähigkeiten sind KindergartenpädagogInnen, SonderkindergartenpädagogInnen und AssistentInnen täglich Teil des Gruppengeschehens. Sie tragen mit ihren unterschiedlichen Qualifikationen und Funktionen dazu bei, dass integrative Bildungsarbeit so, wie sie derzeit aufgrund geltender Rahmenbedingungen in Österreich möglich ist, umgesetzt werden kann. In diesem Abschnitt werden die Aufgaben

jener MitarbeiterInnen näher erläutert, welche unmittelbar das Geschehen in einer Integrationsgruppe mitgestalten.

3.3.1 KindergartenpädagogIn

Der Wiener Bildungsrahmenplan (2006, 20) beschreibt die KindergartenpädagogIn als Bildungs- und ErziehungspartnerIn für Kinder und Eltern. Im österreichischen Hintergrundbericht zur OECD Länderprüfung „Starting Strong“ (BMBWK 2004, 64) werden mehrere Ebenen genannt, auf denen die Aufgabenbereiche der KindergartenpädagogIn angesiedelt seien: „Neben der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, gewinnt auch die Arbeit mit den Eltern, im Team und auf institutioneller Ebene (Träger) an Bedeutung.“ Auch Hanifl (1999, 36) beschreibt drei Ebenen, auf denen die Kompetenzen der PädagogInnen liegen sollten. Demnach wären die pädagogische, die Personal- und Führungsebene und die Organisationsebene wichtige Voraussetzungen für die Tätigkeit als KindergartenpädagogIn. Damit PädagogInnen diesen Aufgabenbereichen gerecht werden können, müssen sie eine Vielzahl an Kompetenzen und Fertigkeiten für den Beruf mitbringen beziehungsweise sich im Laufe ihrer Tätigkeit aneignen. Die Funktionen einer gruppenführenden KindergartenpädagogIn wird im österreichischen Hintergrundbericht zur OECD Länderprüfung (BMBWK 2004, 64) wie folgt beschrieben: „Gruppenführende KindergartenpädagogInnen sind für die pädagogische Führung der Kindergartengruppe zuständig. Sie haben die Aufgabe, die Gruppe entsprechend des Entwicklungsstandes der Kinder zu leiten und ihre weitere Entwicklung zu unterstützen. Darüber hinaus sind sie dafür zuständig, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu fördern und diese in das Kindergartengeschehen mit einzubeziehen.“ Für jedes Bildungs- und Erziehungsgeschehen sei die Bereitschaft der PädagogInnen, jedes Kind anzunehmen wie es ist, eine grundlegende Voraussetzung (Wiener Bildungsplan 2006, 20). Zu den wesentlichen Aufgaben pädagogischen Handelns gehören das Beobachten, Dokumentieren und stetes Reflektieren der Kinder. Dadurch soll es der KindergartenpädagogIn möglich werden, das Kind immer besser und differenzierter zu verstehen, um dementsprechend ihr pädagogisches Handeln fortlaufend den Bedürfnissen des Kindes anzupassen. (Wiener Bildungsplan 2006, 20) Dazu gestaltet die KindergartenpädagogIn die Umwelt der Kinder so, „dass für dessen körperliches, seelisches, geistiges und soziales Wachsen und die jeweilige Kompetenzentwicklung bestmögliche Bedingungen herrschen“ (Wiener Bildungsplan 2006, 20). KindergartenpädagogInnen seien außerdem gefordert, für jedes einzelne Kind der Gruppe die Balance zwischen Unterstützung und Eigenständigkeit zu finden (Wiener Bildungsrahmenplan 2006, 20).

Die soeben genannten Aspekte und Beschreibungen des Berufsprofils der KindergartenpädagogIn stellen eine Skizzierung dessen dar, welche Voraussetzungen unter anderem an das Berufsprofil der KindergartenpädagogIn gekoppelt sind. Anhand der Anforderungen wird deutlich, welche hohen Ansprüche KindergartenpädagogInnen gerecht werden müssen und welche große Erwartungshaltung dem zugrunde liegen muss. Auf die An- und Herausforderungen der KindergartenpädagogInnen wird in Kapitel 4.3.2 detaillierter eingegangen.

Da für die Beantwortung der Forschungsfrage die pädagogische Arbeit der KindergartenpädagogIn im Zentrum des Interesses steht, wird in der vorliegenden Arbeit nicht näher auf die zwar ebenfalls wichtigen, aber für die vorliegende Arbeit nicht relevanten Aufgabenbereiche der Elternarbeit und der Arbeit auf institutioneller Ebene eingegangen.

3.3.2 SonderkindergartenpädagogIn

In österreichischen Integrationsgruppen ist neben einer KindergartenpädagogIn auch eine heilpädagogische KindergartenpädagogIn oder SonderkindergartenpädagogIn als pädagogisches Personal tätig. Die Ausbildung zur SonderkindergartenpädagogIn kann in Österreich aufbauend auf der Ausbildung zur KindergartenpädagogIn absolviert werden. Ihr Aufgabenbereich wird durch die Zusatzqualifikation erweitert: „So gehört es zur Tätigkeit von heilpädagogischen KindergartenpädagogInnen (SonderkindergartenpädagogInnen), sich mit Entwicklungsrückständen und Behinderungen von Kindern auseinanderzusetzen und individuelle Förderungsprogramme zu entwickeln und durchzuführen.“ (BMBWK 2004, 65)

Kerschbaumer (1997, 152) sieht die SonderkindergartenpädagogInnen als zusätzliche wichtige Ressource, die ihre Verantwortung mit der KindergartenpädagogIn teilt und ihre Kompetenz den Situationen und Gegebenheiten einzelner Kinder und der Gruppe entsprechend einbringt. Im Verständnis von ihrer Tätigkeit als SonderkindergartenpädagogInnen hätte sich ein Wandel vollzogen. Das Hauptaugenmerk sei es nicht mehr, Entwicklungspläne zu erstellen und die Entwicklung bezogen auf einzelne Fertigkeiten zu beobachten und zu dokumentieren. Die Kooperation zwischen den PädagogInnen einer Gruppe stünde immer mehr im Vordergrund. (Garai et al. 2010, 51; Kerschbaumer 1997, 151) Für die integrative Arbeit in einem Kindergarten ist es nach Kerschbaumer (1997, 151) entscheidend, dass die KindergartenpädagogIn nicht durch die Aufnahme eines Kindes mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die Verantwortung für die Gruppe abgibt und das Kind zur „Aufgabe“ der SonderkindergartenpädagogIn wird. Denn

darin stecke schon der „Keim der Besonderung“ (Kerschbaumer 1997, 151). Vielmehr sollten KindergartenpädagogIn und SonderkindergartenpädagogIn gemeinsam die Gruppe organisieren.

Wenn die Bedürfnisse eines Kindes mit Behinderung auch nicht unabhängig vom Kind zu sehen sind, so treten sie möglicherweise als Schwierigkeiten in sozialen Situationen auf. Deshalb besteht nach Garai et al. (2010, 51) die Aufgabe der SonderkindergartenpädagogIn darin, „in die Gruppe zu gehen und die Pädagogen bei der Analyse der Gruppensituation, in der die Schwierigkeiten in Bezug auf das Kind mit besonderen Bedürfnissen erfahrbar werden, zu unterstützen und zusammen Lösungen zu finden“. Des Weiteren wird die Rolle der SonderkindergartenpädagogIn auch als die eines „Vermittlungsagenten“ beschrieben, da Erfahrungen in gemeinsamer Kooperation mit Eltern, Pädagogen und Fachkräften ausgetauscht werden sollten. (Garai et al. 2010, 52)

Kerschbaumer (1997, 152) hat für das Aufgabenverständnis der SonderkindergartenpädagogIn drei übergreifende, handlungsbestimmende Leitprinzipien formuliert:

Das kommunikative Prinzip

Die SonderkindergartenpädagogIn ist dem kommunikativen Prinzip verpflichtet, da der Mensch von Anfang an ein soziales Wesen sei und sie deshalb dazu verpflichtet sei, Begegnungen herzustellen. (Kerschbaumer 1997, 152)

Das ganzheitliche Prinzip

Kerschbaumer (1997, 152) räumt zwar ein, dass Ganzheit unerreichbar sei, dennoch sei das ganzheitliche Prinzip für die Berufsgruppe der SonderkindergartenpädagogIn „bewahrenswert und erstrebenswert“, denn die „seelisch-körperlich-geistige Einheit des Kindes“ müsse bei der Auswahl der pädagogischen oder auch therapeutischen Verfahren respektiert werden.

Das entwicklungsgemäße Prinzip

Dieses Prinzip umschreibt die Herausforderung der SonderkindergartenpädagogIn Angebote so zu wählen, dass ein Kind weder unterfordert noch überfordert wird. Dabei müsse sie ihre Kompetenzen, die sie als KindergartenpädagogIn erworben hat, mit den „neuen zusätzlichen fachlichen Kompetenzen als Heilpädagogin im Interesse des Kindes produktiv einsetzen“ (Kerschbaumer 1997, 153).

Diese kurz dargestellten Prinzipien sollen nach Kerschbaumer (1997, 152) dem Handeln der SonderkindergartenpädagogIn zugrunde liegen. Bei genauerer Betrachtung der Prinzipien ist festzustellen, dass diese auch auf das Aufgabenverständnis der KindergartenpädagogInnen angewandt werden können. Denn für sie ist es ebenfalls erstrebenswert in Integrationsgruppen, aber auch in Regelgruppen Begegnungen zwischen Kindern herzustellen bzw. zu ermöglichen, pädagogische Angebote in Orientierung an die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes zu gestalten und diese entwicklungsadäquat zu unterbreiten.

3.3.3 KindergartenassistentIn

Der Beruf der KindergartenassistentIn, der früher auch als „KindergartenhelferIn“ bezeichnet wurde, wird im Wiener Bildungsrahmenplan (2006, 21) wie folgt beschrieben:

„Das Aufgabengebiet der Assistentin/Assistenten umfasst neben der Unterstützung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen auch die Bereitstellung der Mahlzeiten und Reinigungstätigkeiten. Die Kindergartenassistenten und Kindergartenassistentinnen sind neben dem pädagogischen Personal wichtige Bezugspersonen für Mädchen und Buben und somit Teil der BildungspartnerInnenschaft³.“

Die AssistentInnen stehen in den österreichischen Kindergärten in engem Kontakt mit den Kindern. In Wiener Integrationsgruppen sind für jede Gruppe zwei AssistentInnen vorgesehen. Sie sind sowohl AnsprechpartnerInnen für die Kinder als auch Unterstützung in persönlichen und intimen Verrichtungen wie Anziehen oder Wechseln der Windeln. Die Rolle wird nicht auf die Versorgung der Kinder reduziert, sondern besteht auch darin, Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten zu unterstützen mit dem Ziel, größtmögliche Unabhängigkeit zu erlangen (Garai et al. 2010, 51). Wenn ein Kind besonders viel Aufmerksamkeit benötigt, könne die AssistentIn die PädagogIn unterstützen, indem sie die Betreuung übernimmt, sodass sich die PädagogIn den übrigen Kindern der Gruppe zuwenden kann (Garai et al. 2010, 51).

Die KindergartenassistentInnen sind den Großteil des Tages in der Gruppe präsent. Anhand der oben beschriebenen Berufsbezeichnung kristallisieren sich vor allem zwei

³ „BildungspartnerInnenschaft meint das aktive Zusammenwirken der Personen, die unmittelbar am Bildungsprozess des Kindes beteiligt sind – also auch das Kind. (...) Die Bildungspartnerinnen und Bildungspartner sind Teil eines Bildungssystems, zu dem auch das nähere soziale Umfeld (wie Familie, Freunde, Schule etc.) und das weitere soziale Umfeld (wie Kommunen, Medien etc.) gehören“ (Wiener Bildungsrahmenplan 2006, 32).

Unterscheidungsmerkmale von KindergartenassistentInnen und PädagogInnen heraus. Zum einen unterscheiden sich die erwachsenen Bezugspersonen durch ihre Ausbildung und zum anderen sind die PädagogInnen für das pädagogische Konzept und die räumliche Gestaltung verantwortlich und geben den AssistentInnen Anweisungen. Es besteht eine hierarchische Ordnung. Für Prozesse innerhalb der Kindergartengruppe ist es fraglich, welche tragenden Unterscheidungen zwischen pädagogischem Personal und KindergartenassistentInnen gemacht werden können. Kron (1994, 127) sieht den Einfluss auf die Kinder wesentlich mit den „eigenen Bedürfnissen, Ansprüchen, Stärken und Schwächen“ der ErzieherInnen verknüpft, die für die pädagogische Atmosphäre in der Gruppe ausschlaggebend seien. Pädagogische Konzepte hingegen erscheinen zweitrangig (Kron 1994, 127). Da AssistentInnen ebenfalls wichtiger Bestandteil einer Kindergartengruppe sind, kann schlussgefolgert werden, dass sie ebenfalls Einfluss auf die Kinder und auch auf den Umgang der Kinder mit Behinderung durch ihre Vorbildfunktion nehmen.

In der gegenwärtigen Literatur findet der Einfluss von AssistentInnen auf Prozesse innerhalb der Kindergartengruppe keinen oder kaum Niederschlag. Es wäre daher von Interesse, in einer weiteren Forschung dieses Thema genauer zu beleuchten. Da eine umfassendere Ausführung über den Einfluss von AssistentInnen auf Spielprozesse im Kontext der Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht bearbeitet werden kann, wird in weiterer Folge insbesondere auf das pädagogische Personal (KindergartenpädagogInnen und SonderkindergartenpädagogInnen) eingegangen.

Nach dieser kurzen Beschreibung der verschiedenen erwachsenen Akteure innerhalb einer Kindergartengruppe soll im folgenden Kapitel nun näher auf das Verhalten der ErzieherInnen und deren mögliche beeinflussende Faktoren eingegangen werden. Aus dem Verständnis heraus, dass sowohl SonderkindergartenpädagogInnen als auch KindergartenpädagogInnen für die gesamte Gruppe AnsprechpartnerInnen sein sollten, wird das pädagogische Personal in weiterer Folge unter der Bezeichnung „ErzieherIn“ oder „KindergartenpädagogIn“ zusammengefasst.

4. Interaktionsprozesse im Kindergarten

Da bereits skizziert wurde, dass integrative Prozesse unter anderem auf der interaktionellen Ebene verortet werden können, sind in diesem Kapitel jene Interaktionen Gegenstand näherer Betrachtung, von denen in einer Integrationsgruppe ausgegangen werden kann. Dies sind insbesondere Interaktionsprozesse, welche ausschließlich zwischen Kindern zu beobachten sind, sowie Interaktionen zwischen Kindern und den pädagogischen Fachkräften. Nach Reinhold (1997, 305) wird Interaktion „als Wechselbeziehung definiert, in der sich einzelne Menschen oder auch Gruppen gegenseitig beeinflussen, da sie ihr Handeln aufeinander beziehen und somit wechselwirksam agieren“. Interaktion wird nach König (2010, 18) als Grundbegriff der Pädagogik verstanden, da mit den Theorien zur Interaktion, die Frage zu beantworten versucht wird, wie Bildung oder Erziehung geschehen. Diese Interaktionstheorien verweisen im pädagogischen Kontext vor allem auf das Interaktionsverhältnis zwischen Erziehende und zu Erziehende. Gisbert (2004, 66) ist der Ansicht, dass Interaktion im pädagogischen Geschehen einnimmt „weil die Vermittlung jedes Wissens und jeder Fähigkeit einen sozialen Austausch erfordert“. Dies kann sowohl für Interaktionsprozesse zwischen Kindern als auch zwischen Kindern und Erwachsenen angenommen werden.

Da in Kindergärten Interaktionen zwischen Kindern vor allem mit Spielsituationen eng verbunden sind, wird im nachfolgenden Abschnitt auf den Begriff „Spiel“ eingegangen und es werden damit verbundene, relevante Aspekte des Spiels angeführt.

4.1 Das Spiel als Bühne der Interaktion *(Monika Blaschegg)*

Innerhalb der Spielforschung gibt es zahlreiche Literatur, in der unterschiedliche Aspekte des Spiels herausgearbeitet und Forschungsergebnisse präsentiert werden (vgl. Garvey 1978; Einsiedler 1985; 1999; Flitner 1988; Heimlich 1995; 2001; 2003). Wolfberg (2011, 248) konstatiert, dass dem Spiel im Zusammenhang mit Inklusion behinderter Kinder gar die „Schlüsselstellung“ eingeräumt werden müsse, „die ihm sowohl aus entwicklungspsychologischer als auch aus soziokultureller Sicht zweifelsohne zukommt“. Dabei verweist sie darauf, dass das Spiel als soziokultureller Rahmen der Peer-Sozialisation gesehen werden kann.

Da in der vorliegenden Arbeit die Partizipation von Kindern mit Behinderung an Spielprozessen im Vordergrund steht, wird im Folgenden der Fokus auf das Spiel im Kontext sozialen Handelns gelegt. Bevor auf das Spiel im Hinblick auf dessen Relevanz für soziale Beziehungen eingegangen wird, dient das anschließende Kapitel der Darstellung der Diskussion über das Verständnis des Begriffs „Spiel“.

4.1.1 Was macht ein Spiel zu einem Spiel?

Wissenschaftliche Betrachtungen zum Thema „Spiel der Kinder“ sind bemüht, dem Vorurteil entgegenzuwirken, dass es sich dabei nur um „Kindliches, Nebensächliches“ (Flitner 2003, 9) handle. Doch was macht eine Handlung oder eine Situation zu einem Spiel? Heimlich (2001, 17) konstatiert, dass das Spiel offenbar „häufig mit Bewegung, sozialen Kontakten und der Möglichkeit, sich etwas selbst auszudenken, zu tun [hat]“. Im alltäglichen Leben scheint es eine Übereinkunft zu geben, wann es sich um eine Spielsituation handelt (Heimlich 2001, 17; Damon 1989, 152). In der Spielpädagogik und in der Spielforschung gibt es eine ähnliche Übereinkunft allerdings nicht. Ein Spielbegriff, der einheitlich definiert und von allen wissenschaftlichen Disziplinen anerkannt ist, liegt nach Heimlich (2001, 17) nicht vor. Einsiedler (1999, 14) sieht es für unangebracht an, ein Phänomen wie das Spiel mit seinen „fluktuierenden Erscheinungsformen“ einheitlich zu definieren. Er beschränkt sich bei der Begriffsbestimmung auf das Kinderspiel und versteht darunter „eine Handlung oder eine Geschehniskette oder eine Empfindung, die intrinsisch motiviert ist/durch freie Wahl zustande kommt, die stärker auf den Spielprozess als auf ein Spielergebnis gerichtet ist (Mittel-vor-Zweck), die von positiven Emotionen begleitet ist und die im Sinne eines So-tun-als-ob von realen Lebensvollzügen abgesetzt ist“ (Einsiedler 1999, 15). Diese verschiedenen Einzelmerkmale des Spiels können in verschiedenen Konstellationen und unabhängig voneinander auftreten (Einsiedler 1999, 16).

Von Spieltätigkeit kann gesprochen werden, sobald Kinder nicht nur auf Personen und Gegenstände reagieren, sondern bemerken, selbst etwas bewirken zu können: „Die selbst gewählte Tätigkeit ist der erste Schritt zum Spiel“ (Heimlich 2001, 21). Die Spieltätigkeit ist immer damit verbunden, dass Kinder sich gestaltend mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Sie wollen im Spiel zugleich sich selbst und ihre Umwelt gestalten (Mogel 1991, 12). Mogel (1991, 12) sieht hierbei die psychologische Bedeutung, dass das Kind und dessen Umwelt zu einer „Handlungseinheit“ würden. Beim Spiel beeinflusse sich das Kind sowohl selbst als auch dessen Umwelt, was Mogel als „Doppelbezug“ bezeichnet, der sich aus „Selbstbezug“

und „Umweltbezug“ zusammensetze und sowohl das Kind als auch dessen Umwelt verändere (Mogel 1991, 12). Das Kind würde aber auch durch die Umweltveränderungen beeinflusst und dadurch könne man von einer Wechselseitigkeit sprechen (Mogel 1991, 12). Hierbei wird ein Merkmal des Spiels beschrieben, indem das Spiel die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der Umwelt bietet. Becker (1992, 242) sieht im Spiel ein „Probearbeiten“, was zwar die Realität vorwegnehme, „aber doch nicht Realität ist“. Zahlreiche Spieltheorien scheinen sich nach Krappmann (1975, 45) einig zu sein, dass es sich beim Spiel „um eine relativ entlastete, unmittelbare befriedigende Form der Auseinandersetzung mit Problemen [handelt] ..., die den Kindern erlaubt, Lösungsmöglichkeiten und Verhaltensweisen einzuüben, und zwar in einem Bereich, dessen Realitätsnähe beliebig unklar gehalten werden kann“. Das Spiel gilt als wichtiger „Mechanismus“ innerhalb der Entwicklung, der dazu dient, Kinder in die Lage zu versetzen, Konflikte und Krisen altersadäquat aufzuarbeiten (Krappmann 1975, 46). Kinder distanzieren sich im Spiel vom Alltagsgeschehen und gleiten hinüber „in eine Welt der Vorstellungen, Ideen und Phantasien“ (Heimlich 2001, 27). Aufgrund dieses Verständnisses vom Verhältnis des Spiels zur Wirklichkeit wird das Spiel als eine geschützte Plattform betrachtet, um sich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen.

In einer Kindergartengruppe gibt es für Kinder verschiedene Gelegenheiten, spielerisch tätig zu werden. Um über die unterschiedlichen Arten des Spiels, die innerhalb einer Kindergartengruppe beobachtbar sind, einen Überblick zu bekommen, werden diese im folgenden Kapitel kurz beschrieben.

4.1.2 Arten des Spiels

Aufgrund der fehlenden einheitlichen Definition von „Spiel“ gibt es auch keine allgemeingültige Klassifikation der verschiedenen Spielarten (Mogel 1991, 110). Es existieren jedoch einander ähnelnde Einteilungen (vgl. Heimlich 2001, 30ff; Einsiedler 1985, 212ff; Mogel 1991, 110ff), auf die am Beispiel der Klassifikation von Spielarten nach Heimlich (2001, 30ff) nun zum besseren Verständnis skizzierend eingegangen wird.

Das Spiel durchlebt nach Heimlich (2001, 30), parallel zur Entwicklung des Kindes, ebenfalls eine Entwicklung. Es entwickelt sich „dabei ausgehend vom eigenen Körper als zunehmende Erschließung ihrer sozialen und materiellen Umwelt“ (Heimlich 2001, 30). Während der „Spielentwicklung“ erweitert das Kind zunehmend sein Handlungsrepertoire. Dadurch würden die Möglichkeiten zur Interaktion mit der Umwelt vervielfacht, was zu mehr

Selbstständigkeit des Kindes führe. In diesem Entwicklungsmodell ist die erste Spielform eines Kindes das Explorationsspiel, gefolgt vom Phantasiespiel, Rollenspiel, Konstruktionsspiel und Regelspiel (Heimlich 2001, 31).

Explorationsspiel

Die Spieltätigkeit dient bei der Spielform der Exploration der Entdeckung und Erkundung von neuen und interessanten Merkmalen, die mit der unmittelbaren Umwelt in Verbindung stehen. Diese werden ausführlich untersucht, um sie später in wiederholende Spieltätigkeiten einbinden zu können. (Heimlich 2001, 33f) Bei allen Spielen mit neuen Gegenständen und der Interaktion mit neuen Personen bleibt das „explorative Element“ in mehr oder weniger kurzen Phasen innerhalb der neuen Spielsituation erhalten (Heimlich 2001, 33).

Phantasiespiel

Wenn Kinder allmählich zu einem Bewusstsein ihrer selbst gelangen, ist die wichtige Voraussetzung für das „So-tun-als-ob“ im Spiel gegeben (Heimlich 2001, 34). Die Phantasieanteile sind dabei anfangs noch gering. Von den Kindern werden vor allem beobachtete Situationen oder Verhaltensweisen nachgeahmt, in denen ein beliebiger Gegenstand oder beispielsweise ein Teddybär als Gesprächspartner eingesetzt wird. So bekommt der Sessel eine neue Funktion als Zug und das Küchensieb wird zur Kopfbedeckung. Das Phantasiespiel bleibt bis zum Eintritt in die Schule eine dominante Spielart (Heimlich 2001, 34).

Rollenspiel

Das Rollenspiel stellt die Anfänge des sozialen Spiels dar. Diese sozialen Spieltätigkeiten beginnen meistens mit zwei Personen (Heimlich 2001, 36). Als gemeinsame Spielthemen werden am Beginn in der Regel die Familie und Alltagssituationen gewählt. Um sich auf diese komplexere Spielform einzulassen, muss eine Übereinkunft über das Spielthema getroffen werden. „Soziale Spiele erfordern deshalb bereits eine ausgeprägte *Spielorganisation*“ (Heimlich 2001, 36; Hervorh. i. O.). Erst durch die Übernahme von Rollen können Kinder ein Selbstbild und Fremdbild entwickeln und schließlich „diese differenzierte soziale Wahrnehmung auch im Rollenspiel bewusst inszenieren“ (Heimlich 2001, 37).

Konstruktionsspiel

Kinder konstruieren bereits in frühen Entwicklungsphasen des Spiels. Durch Aufsichtung oder Verbindung von Einzelteilen entsteht ein neuer Gesamteindruck, wodurch jedem Einzelteil eine neue Bedeutung zugewiesen wird. So gibt es durch die Zerstörung eines Würfelturms viele neue Kombinationsmöglichkeiten. Die Bezeichnung Konstruktionsspiel bezieht aber auch gestalterische Tätigkeiten mit ein, bei denen beispielsweise Höhlen entstehen, die aus Decken gebaut wurden und mit Phantasiespielszenen verbunden werden. (Heimlich 2001, 37f)

Regelspiel

Das Regelspiel wird zu Beginn als Nachahmung gespielt, ohne die Regeln zu kennen oder zu verstehen. Um soziale Spieltätigkeiten zu organisieren, müssen sich die Beteiligten über Regeln einigen. Zum Teil können die Regeln vorgegeben sein (z. B. bei Brettspielen o. Ä.), zu einem großen Teil müssen sie jedoch zwischen den Kindern immer wieder neu ausgehandelt werden (Heimlich 2001, 38f). Damit ein gemeinsames Spiel zustande kommt, bedarf es „einer von allen getragenen Ordnung der sozialen Beziehungen, auch wenn diese immer wieder auseinanderzubrechen droht“ (Heimlich 2001, 39). Es wird also beim Regelspiel immer wieder ausgehandelt wer mitspielen darf und wer nicht, welche Spielzüge erlaubt und welche verboten sind. Als direkte Konsequenz eines Regelbruchs droht der Ausschluss aus dem Spiel oder das Spielende. (Heimlich 2001, 39)

Obwohl die Spielformen chronologisch aufgezählt werden, lösen sie einander jedoch nicht ab, sondern existieren eine Zeit lang nebeneinander (Heimlich 2001, 31). Die einzelnen Spielformen verhalten sich untereinander unterschiedlich: „So sind beispielsweise Rollen- und Konstruktionsspiel ohne die vorausgehenden Spielformen Explorations- und Phantasiespiel nicht denkbar. Das Regelspiel löst aber wiederum Rollen- und Konstruktionsspiel nicht einfach ab, sondern erweitert das Spielrepertoire lediglich“ (Heimlich 2001, 31). Während einer Spieltätigkeit können mehrere Spielformen gleichzeitig vorkommen.

4.1.3 *Spiel als soziale Handlung*

Eine der ältesten Untersuchungen, die sich auf die verschiedenen Sozialformen des Spielens bezieht, stammt von Parten. Sie konnte anhand von Beobachtungen in Kindergartengruppen bereits zeigen, dass Kinder in unterschiedlicher Weise miteinander spielen, und teilte die

Spielaktivitäten in sechs Spielkategorien ein, welche sich nach dem Grad der Kooperation und Interaktion definieren. (Damon 1989, 162) Die Kategorien bestehen aus dem unbeschäftigten Verhalten, dem einsamen Spiel, dem Zuschauerverhalten, dem parallelen Spiel, dem assoziativen Spiel sowie dem kooperativen, organisierten Spiel (Damon 1989, 162f).

Als *unbeschäftigtes Verhalten* wird kindliches Verhalten beschrieben, wenn ein Kind nicht zu spielen scheint, jedoch aufmerksam allem zusieht, was für das Kind momentan interessant erscheint (Damon 1989, 162).

Das *einsame Spiel* wird als unabhängiges Spiel mit Spielzeug beschrieben. Das Kind macht „keinerlei Anstrengungen, sich diesen anderen Kindern zu nähern“ (Damon 1989, 162).

Das *Zuschauerverhalten* unterscheidet sich vom unbeschäftigten Verhalten dadurch, dass es einer ganz bestimmten Gruppe von Kindern beim Spielen zusieht, mit den Kindern zwischendurch spricht und vielleicht sogar Vorschläge unterbreitet, ohne aktiv mitzuspielen (Damon 1989, 163).

Beim *Parallelspiel* spielt das Kind unabhängig von anderen Kindern. Durch die von dem Kind gewählte Aktivität kommt es in Kontakt mit anderen Kindern, versucht aber nicht, deren Aktivität zu beeinflussen. Es ist ein Nebeneinanderspielen. (Damon 1989, 163)

Beim *assoziativen Spiel* spielt das Kind mit anderen Kindern. Die Kinder tauschen sich gegenseitig aus und der Versuch wird unternommen zu bestimmen, wer mitspielen darf und wer nicht. Die Aktivitäten sind ähnlich, wenn nicht sogar gleich, aber „es gibt keine Arbeitsteilung und keine Organisation der Aktivitäten verschiedener Individuen mit Blick auf irgendein Ziel oder Produkt“ (Damon 1989, 163).

Das *kooperative oder organisierte Spiel* ist dadurch gekennzeichnet, dass in einer Gruppe organisiert mit Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel gespielt wird. Die Kinder wissen untereinander, wer der Gruppe angehört und wer nicht. Um das Ziel zu erreichen, bedarf es einer Arbeitsteilung: „Sowohl das Ziel als auch die zu dessen Erreichung notwendige Methode verlangen eine Arbeitsteilung, die Übernahme verschiedener Rollen durch die einzelnen Gruppenmitglieder und eine Organisation der Aktivität in der Weise, daß die Anstrengungen jedes Kindes durch diejenigen eines anderen ergänzt werden.“ (Damon 1989, 164)

Die Einteilung des Spiels in die oben genannten Kategorien findet auch in neueren Forschungen in adaptierter Form Verwendung (vgl. Tietze et al. 1998; Schmidt-Denter 1985 u. a.). Parten konnte in ihrer Untersuchung am häufigsten die Spielform des „Parallelspiels“ beobachten (Damon 1989, 165f). In Partens Konzept sei das Kind beim Parallelspiel „gegenüber der Möglichkeit direkter Interaktion mit anderen verschlossen“ (Damon 1989, 164). Aktuellere Forschungen lassen jedoch den Schluss zu, dass das Parallelspiel eine wichtige Vorstufe zu partizipativen Spielformen darstellt. Eine mögliche Ursache, warum das Parallelspiel häufig beobachtet werden kann, sieht Damon darin, dass es als Übergang zum kooperativen Spiel eingesetzt wird (Damon 1989, 166). Auch Kreuzer (2011, 22) attestiert dem „Parallelspiel“ eine „Brückenfunktion“, die es Kindern ermöglicht, in soziale Kontakte mit anderen zu treten.

Im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan ist Spielfähigkeit definiert als „Spielfreude, unermüdliche Neugier und Aktivität von Kindern sowie ihre intrinsische Motivation, die Umgebung mit allen Sinnen handlungsnah zu begreifen und Neues zu lernen“ (Bildungsrahmenplan 2009, 6). Auch Wolfberg (2011, 247) spricht davon, dass der Wunsch nach Teilhabe an Alltagsbeziehungen mit Gleichaltrigen intrinsisch angelegt sei. Dennoch gelingt es Kindern nicht immer, tatsächlich in Kontakt mit Gleichaltrigen zu treten und ein gemeinsames Spiel zu entwickeln.

Die Fähigkeit mit anderen Kindern in der Kindergartengruppe zu spielen, entwickelt sich nach Fichtner (2000, 22) im Laufe der Kindergartenzeit. Unter „Spielfähigkeit“ versteht Fichtner (2000, 22) ein Spielverhalten, „das sich in Spiellust/Spielmotivation und Kreativität äußert und sowohl symbolisches, kommunikatives und soziales Handeln als auch die Fähigkeit zur Konzentration und Erfassung von Spielabläufen und Regeln erkennen lässt“. Während etwa bis zum vierten Lebensjahr Kinder häufig alleine oder neben anderen Kindern spielen, erwerben sie nach und nach weitere Kompetenzen zur Anbahnung von Spielprozessen mit anderen Kindern und zu deren Aufrechterhaltung. (Fichtner 2000, 28)

Aber welche Kompetenzen sind wichtig oder sogar essentiell, um ins Spiel mit anderen Kindern kommen zu können? Können darüber Aussagen gemacht werden? Fichtner (2000, 28) merkt an, dass alle Kinder im Kindergarten unterschiedliche Spielerfahrungen mitbringen und man bei der Beurteilung der „Spielfähigkeit“ behutsam sein müsse. Wenn jedoch ein älteres Kind über gewisse „grundlegende Kompetenzen“ nicht verfüge, könne „von einer ungenügend ausgebildeten sozialen Spielfähigkeit ausgegangen werden“ (Fichtner 2000, 28).

Kompetenzen zum kooperativen Spiel, Einhalten von Spielregeln, Geduld gegenüber langsamer agierenden Kindern, Akzeptieren von Spielideen anderer sowie der Rollenübernahme und Einhalten der Rolle werden zu den grundlegenden Kompetenzen sozialer Spielfähigkeit gezählt. Des Weiteren zählt Fichtner auch einen umsichtigen Umgang mit dem Spielmaterial zur Sozialkompetenz, damit auch anderen Kindern das Spielen mit dem Material ermöglicht wird. (Fichtner 2000, 28)

Aufgrund von Ausführungen anderer AutorInnen kann jedoch auf weitere Kompetenzen geschlossen werden, die für das Spiel mit anderen Kindern dienlich sind und durch die Möglichkeit, im Spiel weitere Erfahrungen zu machen, auch weiterentwickelt werden können. Das Spiel gilt aus interaktionistischer Sicht als konkrete Form sozialer Interaktion und ist somit als Medium sozialer Lernprozesse anzusehen (Heimlich 2001, 50). Von den bereits genannten Spielformen verlangen insbesondere das Rollen-, Phantasie- und Regelspiel viel Absprache unter den MitspielerInnen, da diese sich erst über gemeinsame Regeln einig werden müssen und ein Konsens über den Spielverlauf hergestellt werden muss (Krappmann 1975, 60). Die Kommunikation darüber erfolgt sowohl vor dem Spielbeginn aber auch begleitend zum Spielverlauf: „Die Spielteilnehmer erklären sich vor dem Spielbeginn ihre Intentionen und kommunizieren auch begleitend, insbesondere wenn neue Mitspieler zu integrieren oder unvorhergesehene Situationen oder Ansprüche zu bewältigen sind“ (Krappmann 1975, 60). Um Erfahrungen machen zu können, bedarf es zunächst der Möglichkeit zur Teilnahme an sozialer Interaktion (Krappmann 1975, 46). Wenn ein Spielgeschehen beobachtet wird, zeigt sich sehr schnell, dass die Kinder sich mehr als nur des verbalen Austauschs bedienen. Blicke, Mimik, Gestik, Berührungen und ähnliche nonverbale Kommunikationsformen kommen zum Einsatz, um miteinander in Kontakt zu treten (Krappmann 1975, 60). Krappmann (1975, 60) weist jedoch darauf hin, dass die Häufigkeit, mit der Kinder sich der verbalen Kommunikation bedienen, darauf aufmerksam macht, „daß die durch die Offenheit und Ambivalenz dieser Spiele geforderte intersubjektive Verständigung vor allem dieses effektivsten Mediums zur Vermittlung von Intentionen bedarf“. Solange es eine Übereinkunft über das Interaktionsgeschehen gäbe, bestehe keine Notwendigkeit zu sprechen. Wenn jedoch im Spiel beispielsweise ein Gegenstand eine neue Bedeutung bekommt und der Sessel nun kein Zug, sondern ein LKW ist, müsse nach Krappmann (1975, 61f) für den weiteren Spielverlauf die neue Bedeutung den SpielpartnerInnen mitgeteilt werden.

Damit Spielaktivität miteinander stattfinden kann, bedarf es auch eines gewissen Verständnisses von Spielsituationen der Spielenden. Dazu ist nach Heimlich (2001, 79) „die Übernahme der Perspektive der Spielenden erforderlich“. Heimlich (2001, 79) führt dazu an: „Spielzeug enthält Zeugnisse einer soziokulturellen Gemeinschaft und wird mit anderen geteilt. (...) An der Lebensgeschichte des Spielpartners nehmen wir Anteil und verknüpfen für kürzere oder längere Dauer unsere eigene Spielbiographie mit anderen. Kurz: Spielsituationen durchzieht gleichsam wie ein roter Faden die Bindung an ein Gegenüber.“ Dieses Verständnis von Spiel beinhaltet auch Spielsituationen, in denen alleine gespielt wird, denn auch im Alleinspiel sei im Hintergrund immer eine weitere Person zugegen, ob in Form einer Erinnerung an ein vorangegangenes Spiel, einer imaginären SpielpartnerIn oder Ähnlichem (Heimlich 2001, 80). Ebenso wie Spielsituationen ist auch die Spieltätigkeit an sich immer mit ihrem gesellschaftlichen Kontext untrennbar verbunden (Heimlich 2001, 19).

Heimlich (2001, 68; Hervorh. i. O.) bezeichnet das Spiel als *„der Beginn der Sozialwerdung von Kindern, in deren Verlauf sie durch die Möglichkeit des So-tun-als-ob lernen, die Perspektiven anderer zu übernehmen, gemeinsame Perspektiven zu entwickeln und eigene Perspektiven davon abzugrenzen“*. Diese Fähigkeit ist des Weiteren von Bedeutung, um mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten und ein gemeinsames Spiel anzubahnen bzw. sich mit einem gemeinsamen Spielthema zu verständigen. Da die Perspektivenübernahme generell relevant erscheint, wenn es um Interaktionsprozesse zwischen Kindern geht, wird in Kapitel 4.2.5 eine genauere Darstellung vorgenommen.

Ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel nicht oder nur mangelhaft ausgebildet, kann es zu sogenannten Störungen in den Spielfähigkeiten der Kinder kommen (Fichtner 2000, 22). Fichtner (2000, 22) nennt darüber hinaus einige weitere mögliche Ursachen für Störungen der Spielfähigkeit wie Probleme in der Wahrnehmung, Bewegung oder Motorik. Auch Sarimski (2011, 4) stellt fest, dass Kinder mit Behinderung mehr Schwierigkeiten bei der Herstellung sozialer Beziehungen haben können, und nennt exemplarisch kognitive Behinderungen, die das Verständnis sozialer Situationen erschweren würden oder mangelnde Sprachkompetenzen, die eine Verständigung über gemeinsame Spielinhalte erschweren. Casey (2011, 234ff) beschreibt die Art von Kommunikation zwischen Kindern während des Spiels als kompliziert, was für manche Kinder eine Herausforderung darstellt. Sie brauche mehr Zeit, um die Ideen der anderen zu verstehen oder um selbst Spielbeiträge einzubringen. Um das gemeinsame Spiel dennoch zu ermöglichen, schlägt Casey (2011, 234ff) vor, die

Kinder darauf vorzubereiten, dass manche ihrer SpielpartnerInnen mehr Zeit brauchen, um das Spielgeschehen verfolgen zu können. Dennoch weist das Spielverhalten von Kindern mit Behinderung nach Sarimski (2011, 9) eine „große individuelle Variationsbreite“ auf, da alle Spielformen beobachtet werden konnten, wobei er festhält, dass assoziative und kooperative Spielformen einen geringen Anteil der gesamten Zeit ausmachen. Dominierend sei, besonders bei Kindern mit einer allgemeinen Entwicklungsstörung, das Alleinspiel gewesen und der erhöhte Kontakt zu Erwachsenen (Sarimski 2011, 9).

Aufgrund dieser Erkenntnisse leitet Sarimski ab, dass die pädagogische Unterstützung während des Spielgeschehens von großer Bedeutung sei, wobei der Unterstützungsbedarf individuell groß sein kann. Er spricht davon, dass ein „individuelles, situationsbezogenes <Coaching>“ (Sarimski 2011, 10) sehr wichtig sei, und verweist auf die notwendige pädagogische Professionalität, die Voraussetzung dafür ist, dass jedes Kind genau die Unterstützung bekommt, die es braucht, um vielfältige Spielerfahrungen machen zu können.

4.2 Nichtprofessionelle Interaktionen *(Agnes Schwarzenberger-Berthold)*

Die Professionalität der Interaktion wird laut König (2009, 100) im Zusammenhang mit professionell ausgebildeten Fachkräften der pädagogischen Praxis gesehen. Nichtprofessionelle Interaktionen finden demnach zwischen Kindern, ihren Freunden und im familiären Kontext statt, professionelle Interaktionen laufen zwischen Kindern und ihren pädagogisch geschulten Betreuungspersonen ab, wie beispielsweise KindergartenpädagogInnen oder Lehrpersonen. Die von König (2009, 101) vorgeschlagene Trennung erweist sich für die vorliegende Arbeit nützlich, da sowohl Interaktionsprozesse zwischen Kindern als auch jene mit den KindergartenpädagogInnen Teil des Forschungsgegenstandes sind und jeweils interaktionsspezifische Merkmale aufweisen. Dennoch ist die hier vorgenommene Trennung der Interaktionsprozesse zunächst rein terminologisch zu verstehen, da es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, Interaktionsprozesse hinsichtlich ihrer Professionalität zu beurteilen. Im Kontext der professionellen Interaktionsbeziehungen zwischen KindergartenpädagogIn und Kind sollten es vor allem Leitmotive pädagogischen Handelns sein, welche den Interaktionsprozess beeinflussen, wie in Kapitel 4.3 dargestellt wird.

Auf der Seite der nichtprofessionellen Interaktionen sind in diesem Abschnitt sogenannte „Peer-Beziehungen“⁴ (Interaktionen zwischen Kindern) Gegenstand näherer Betrachtung, da angenommen wird, dass sich diese begünstigend auf die Entwicklung von Kindern auswirken. Die Interaktionsbeziehung zwischen Kindern und ihren Eltern ist eine weitere Form unprofessioneller Interaktion, welche in Abgrenzung zu Peer-Interaktionen kurz referiert wird, da angenommen werden kann, dass die Interaktionsbeziehung zu den Eltern Modellcharakter für die Etablierung späterer sozialer Beziehungen besitzt (Krappmann 1993, 39). Die folgende Grafik veranschaulicht sowohl die verschiedenen Interaktionsbeziehungen professioneller und nichtprofessioneller Art als auch jene Kriterien, welche eine Möglichkeit der Zuordnung verschiedener Interaktionstypen bieten. Als besonders relevant erscheinen für die vorliegende Arbeit die Aspekte der Altershomogenität bzw. Altersheterogenität und der facettenreiche Begriff des gleichen Status, wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird.

⁴ Unter Peer-Beziehungen werden häufig Interaktionsbeziehungen zwischen Kindern gleichen Alters verstanden (Schmidt-Denter 2005, 81; Krappmann 1993, 44). Altersgleichheit ist jedoch nicht das ausschließliche Kriterium, um von Peer-Beziehungen sprechen zu können.

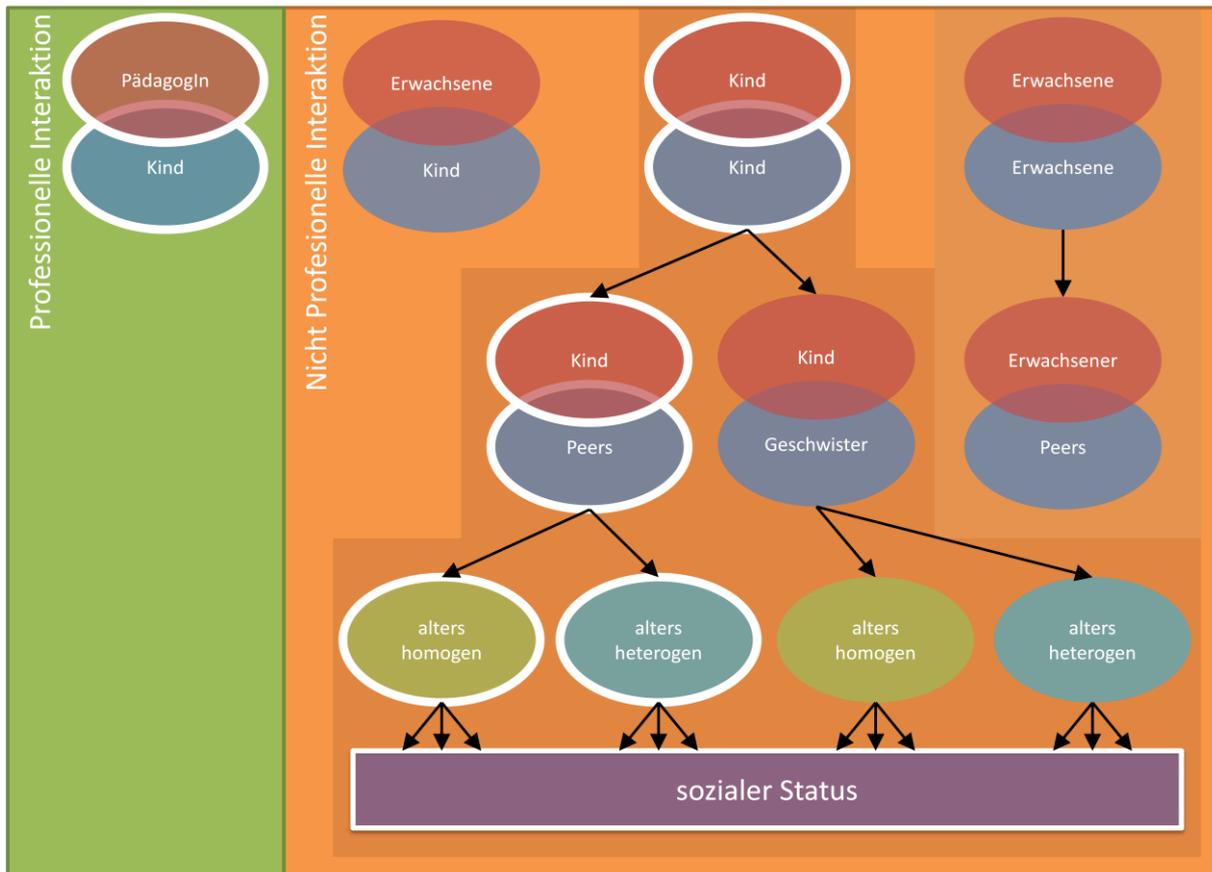


Abb. 1 Interaktionsbeziehungen

Die in der Grafik hervorgehobenen Interaktionsbeziehungen sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit Gegenstand näherer Betrachtung. Soziale Interaktionsprozesse können aufgrund der beteiligten Akteure in zwei Gruppen geteilt werden: Die Auseinandersetzung des Kindes mit anderen Kindern, den sogenannten „Peers“, was in der Literatur häufig als Kind-Kind-Interaktion (Viernickel 2000, 2) oder „Interaktion auf gleicher Augenhöhe“ (Dittrich et al. 2001, 23) bezeichnet wird, wobei hier zwischen altershomogenen und altersheterogenen Gruppen unterschieden werden kann, je nachdem, welches Alter die Kinder aufweisen. Eine spezielle Form der Kind-Kind-Interaktion ist, abgesehen von der Peer-Gruppe, die Geschwisterbeziehung, welche als „familiäres Subsystem“ (Schmidt-Denter 2005, 52) besondere Merkmale aufweist und sich klar von Gleichaltrigenbeziehungen und Freundschaften unterscheidet. Im Kontext von Sozialisationstheorien leistet sie jedoch ebenfalls einen wichtigen Beitrag für die kindliche Entwicklung, wie anhand von Untersuchungen von Geschwisterbeziehungen gezeigt wurde (Salisch 1993, 61ff).

Neben den verschiedenen Peer-Interaktionen sind auch die Interaktionsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen eine weitere wichtige Gruppe. Sogenannte Kind-Erwachsenen-Interaktionen können entsprechend der Intensität der Beziehung differenziert werden, welche die erwachsene Bezugsperson mit dem Kind eingeht. Exemplarisch dafür wären Interaktionen zu engen Bezugspersonen zu nennen, wie beispielsweise die intensive Beziehung zu den Eltern (Schmidt-Denter 2005, 76), welche, wie in Abb.1 sichtbar ist, ebenfalls zu den nichtprofessionellen Interaktionen gezählt werden. Darüber hinaus besitzen außerfamiliale Interaktionsprozesse, wie sie zwischen dem Kind und den Betreuungspersonen in Krippe und Kindergarten ablaufen, einen anderen, vermutlich professionellen Charakter (Krappmann 1991; 1996; Salisch 1991; 2000 u. a.). Der strukturelle Unterschied zwischen nichtprofessionellen Peer-Interaktionen und professionellen Kind-PädagogInnen-Interaktionen erscheint für die vorliegende Arbeit insofern relevant, da in einer Kindergartengruppe beide Arten von sozialen Beziehungen vorkommen und dementsprechend auch verschiedene Arten von Interaktionsprozessen zu beobachten sind, wie beispielsweise in Spiel- oder Konfliktsituationen. Beide Formen der Interaktion sind Teil des Forschungsgegenstandes und erfahren in diesem Kapitel nähere Betrachtung. Bevor in Kapitel 4.3 der Fokus auf professionelle Interaktionen gelegt wird, geht es zunächst um die Wichtigkeit von Interaktionen zwischen Kindern und die Frage, welche Aussagen über sozialisatorische Effekte von Kind-Kind-Beziehungen getroffen werden können. Nach einer definitorischen Abgrenzung von Peer-Beziehungen zu Freundschaften folgen Überlegungen, die darauf abzielen, die strukturellen Merkmale von Peer-Beziehungen herauszustellen, um in einem weiteren Schritt die Relevanz von Beziehungen zu Gleichaltrigen für die soziale Entwicklung partiell hervorzuheben.

4.2.1 Peer-Beziehungen und Freundschaften – ein Unterschied?

Die Bezeichnungen „Peer-Beziehung“ bzw. „Peer-Gruppe“ werden in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet. Im Wörterbuch „Pädagogik“ von Schaub und Zenke (2007, 492) wird das Präfix „peer“ ausschließlich mit dem Begriff „Peergroup“ in Verbindung gebracht und als „Bezeichnung für eine Gruppe gleichaltriger Kinder oder Jugendlicher“ angegeben. Gleiches Alter ist jedoch nicht das ausschließliche Charakteristikum von Peer-Beziehungen. Becker-Gebhard (1990, 70) und Schmidt-Denter (2005, 69) weisen darauf hin, dass neben dem äußeren Merkmal der Altersgleichheit auch das Entwicklungsniveau berücksichtigt werden muss, da die intellektuellen und sozialen Fähigkeiten trotz gleichen Alters

verschieden sein können. Das „ähnliche Niveau der Entwicklung“ (Becker-Gebhard 1990, 70) sowie das gleiche Alter werden häufig als konstituierend für Peer-Beziehungen gesehen.

In Bezug auf die vorliegende Arbeit erweist es sich als notwendig, weitere Dimensionen von Peer-Beziehungen ausfindig zu machen, da einerseits die Altersspanne in den Integrationsgruppen zwischen drei und sechs Jahren liegt und die Gruppe andererseits durch hohe Heterogenität hinsichtlich der Entwicklungsniveaus gekennzeichnet ist. Eine mögliche Annäherung an die Verwendung des Peer-Begriffs im Kontext einer Kindergartengruppe wäre, den sozialen Status der Kinder in den Blick zu nehmen, wie es beispielsweise Salisch (1993, 59) und Krappmann (1993, 59) vorschlagen. Sie verweisen auf die Wichtigkeit, im Rahmen des „Peer-Begriffs“ den gleichen Status zu beachten, der sich zwar oft durch das gleiche Alter ergibt, aber darüber hinaus noch zwei andere Dimensionen enthält: Zum einen kann sich der gleiche Status auf gleiches Können beziehen, zum anderen kann die Abgrenzung gegenüber einer Erwachsenen-Instanz als verbindendes Moment fungieren.

Bezug nehmend auf die vorliegende Arbeit kann davon ausgegangen werden, dass Kinder, die einer Kindergartengruppe angehören, sich in gleicher Weise von den erwachsenen Bezugspersonen unterscheiden und sich deshalb als Individuen mit gleichem Status ansehen. Dem ist entgegenzuhalten, dass an anderer Stelle der Begriff „sozialer Status“ eher mit „gleichem Rang“ (Salisch 1991, 1) in Verbindung gebracht wird oder generell der Begriff „Peer-Status“ (Krappmann 1993, 39) verwendet wird, um den Beliebtheitsgrad einzelner Kinder auszudrücken und zwischen populären und zurückgewiesenen Kindern zu differenzieren (Krappmann 1993, 39). Der Statusbegriff bezieht sich in der Form eher auf die Position des Kindes innerhalb eines sozialen Gefüges und auf das, was auch soziales Prestige genannt wird. Die soziale Hierarchie innerhalb einer Kindergruppe kann aufgrund der „Dominanzbeziehungen“ und der „Aufmerksamkeitshierarchien“ (Schmidt-Denter 2005, 79) untersucht werden. Dadurch können Aussagen über die Verteilung der Rangplätze getroffen werden, die eng im Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen stehen, wie beispielsweise Spiele initiieren, Rollen verteilen, verbieten und erlauben (Schmidt-Denter 2005, 80). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich einige dieser sozialen Kompetenzen mit zunehmendem Alter entwickeln und deshalb ein Zusammenhang zwischen dem sozialen Rang und dem Alter eines Kindes besteht.

Da weder gleiches Alter noch gleicher Entwicklungsstand auf die Kinder der Integrationsgruppen, welche im Zuge dieser Arbeit beobachtet wurden, zutreffen und davon

ausgegangen werden kann, dass deshalb auch bezüglich des sozialen Status große Heterogenität vorzufinden ist, erweist sich die Verwendung des Peer-Begriffs an dieser Stelle als problematisch. Krappmann (1993, 45) erwähnt, dass vereinzelt auch von „unequal-age peer“ gesprochen wird, diese Bezeichnung scheint sich jedoch nicht durchgesetzt zu haben. In einzelnen Arbeiten, welche sich auf Integration oder Inklusion im vorschulischen Bereich beziehen, findet der Peer-Begriff dennoch ohne nähere Bestimmung Verwendung. Beispielsweise in den Ausführungen von Albers (2011, 80), wo es um Interaktionsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen geht, oder bei Janson (2011, 134), der verschiedene Strategien des Zugangs zur Peer-Gruppe diskutiert. Dieser Umstand kann dahingehend interpretiert werden, dass diesen Texten ein anderes Verständnis von „peer“ zugrunde liegt. Vermutlich ist die ursprüngliche Form von „peer“ gemeint, was „Ebenbürtigsein (equal standing) von Personen“ (Becker-Gebhard 1990, 70) bedeutet, d. h. alle Kinder der Gruppe werden ungeachtet ihres Alters, Entwicklungsstandes oder ihrer Statusposition als „gleich“ oder „ebenbürtig“ wahrgenommen, wobei nicht erläutert wird, welche verbindenden Merkmale zu dieser Auffassung führen. Diese Ungenauigkeiten der begrifflichen Verwendung formulierte Hartup (1978, 28; zit. n. Becker-Gebhard 1990, 69) treffend: „Peer status, then means equivalence between individuals and their associates. But equivalence in what sense?“

Ein möglicher Ansatz, um den Peer-Begriff im Sinne von Ebenbürtigkeit zu verwenden, stellt eine der Grundannahmen inklusiver Bildungsbemühungen dar, wo die Dualität zwischen Gleichheit und Verschiedenheit als „Strategie und Ziel inklusiver Erziehung in heterogenen Gruppen“ (Kron 2010, 34) genannt wird. Damit ist gemeint, individuelle Unterschiede zu erkennen und diese auch zu respektieren bei gleichzeitiger Anerkennung aller Kinder als zu einer Gruppe zugehörig. Bezogen auf den Peer-Begriff könnte das bedeuten, dass Altersunterschiede und verschiedene Entwicklungsniveaus zwar berücksichtigt, aber nicht als Kriterien zur Klassifikation herangezogen werden.

Um der Verwendung des Peer-Begriffs im Rahmen der vorliegenden Arbeit ansatzweise gerecht zu werden, könnten drei Aspekte herangezogen werden: Zunächst die Abgrenzung zu den erwachsenen Bezugspersonen, welche schon erwähnt wurde. Bezogen auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit werden Interaktionsprozesse unter Kindern sowie zwischen Erwachsenen und Kindern in den Blick genommen, geleitet von der Annahme, dass den Interaktionen zwischen den Kindern große Bedeutung für die Entwicklung zukommt. Ein

weiterer Aspekt, den vor allem Albers (2011, 76), Kreuzer (2011a, 172), Garai et al. (2010, 47) beobachten konnten und der für alle Kinder gilt, ist das Interesse an gemeinsamen Aktivitäten und Interaktionen sowie das Spiel als Ort dieser Begegnungen. Heimlich (2003, 25) drückt diese Verbindung aus, indem er feststellt: „Kinder treffen sich mit all ihren Unterschiedlichkeiten im gemeinsamen Spiel.“ Krappmann (1993, 45) stellt ebenfalls fest, dass es besonders im Vorschulalter nicht um Ebenbürtigkeit im Sinne einer umfassenden Gleichheit geht, sondern darum, „eine ihnen zur Zeit wichtige Aktivität gemeinsam auszuüben“. Bezogen auf das Thema der vorliegenden Arbeit steht darüber hinaus die Frage im Mittelpunkt, ob in Integrationsgruppen neben dem Interesse an gemeinsamen Spielaktivitäten auch Möglichkeiten gegeben sind, wo Kinder an Gruppenaktivitäten teilhaben können.

Das bedeutet, Kinder begreifen sich nicht nur als ebenbürtig, weil sie sich von der Welt der Erwachsenen abgrenzen, sondern auch, weil sie das gemeinsame Interesse an Spielaktivitäten verbindet. Aus diesem Grund stehen Spielbeziehungen der Kinder und vor allem die Teilhabemöglichkeiten von Kindern mit Behinderung an diesen Beziehungen im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit. Der dritte Aspekt, der eine Klammer für den Peer-Begriff bildet, besteht in der formalen Annahme, dass in Integrationsgruppen Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren räumlich und organisatorisch einer Kindergartengruppe angehören und diese Formation über einen längeren Zeitraum bestehen bleibt.

Aufgrund dieser Aspekte soll ein Rahmen geschaffen werden, um den Peer-Begriff zunächst als Arbeitsbegriff verwenden zu können, bevor aufgrund der Forschungsergebnisse Aussagen darüber getroffen werden, in welcher Weise der Peer-Begriff für Kindergruppen, die sich durch große Heterogenität, wie Integrationsgruppen, auszeichnen, Verwendung finden kann. In den gegenwärtigen Untersuchungen zu Peer-Beziehungen im Kindergartenbereich wird der Begriff „Peer-Gruppe“ oftmals für eine heterogene Gruppe von Kindern verwendet, die sich innerhalb einer gewissen Altersspanne bewegen. Häufig werden diese Kinder auch als „Gleichaltrigengruppe“ bezeichnet (Krappmann 1991, 356; Salisch, 1993, 59ff), obwohl aus chronologischer Sicht nicht immer von Altersgleichheit gesprochen werden kann. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Bezeichnungen „Peer-Gruppe“ und „Gleichaltrigengruppe“ ebenfalls synonym verwendet, auch wenn die Altersspanne weitaus größer ist als beispielsweise im Grundschulbereich, wo diese Gleichsetzung der Begriffe eher anzuwenden wäre.

Aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Peer-Gruppe können allerdings keine Aussagen über Freundschaftsbeziehungen vorgenommen werden, da Freundschaft über den Peer-Status hinausgeht (Corsaro 1985, 40; Krappmann 1993, 76; Youniss 1994, 20) und Kinder, die als Peers bezeichnet werden, nicht zwangsläufig Freunde sein müssen (Krappmann 1991, 364). D. h. es kann angenommen werden, dass sich Freundschaftsbeziehungen von Peer-Beziehungen unterscheiden und es relevant für die Verwendung des Peer-Begriffs ist, eine Abgrenzung zu Freundschaftsbeziehungen vorzunehmen. Ob Freundschaften sich dadurch auszeichnen, dass sie neben der Altershomogenität auch eine Statusgleichheit und/oder Entwicklungsniveaugleichheit aufweisen, kann an dieser Stelle nicht erörtert werden, es liegen jedoch Untersuchungen zu Freundschaftskonzepten vor (Salisch 1991; Youniss 1994).

Zwischen Kooperation und Kollaboration

Wie schon erwähnt, können innerhalb einer Gruppe von Kindern verschiedene Dimensionen von sozialen Beziehungen beobachtet werden (Salisch 1991; 2000; Krappmann 1993; 1996). Diese beziehen sich auf den soziometrischen Status, den Kinder in einer Gruppe Gleichaltriger einnehmen. Bezogen auf den Alltag in einer Kindergartengruppe bedeutet dies, dass manche Kinder häufiger als andere als SpielpartnerIn bevorzugt werden und es Kinder gibt, die sich vermehrt gegenseitig aufsuchen, um miteinander zu spielen (Ytterhus 2011, 116). Deutlich geht hervor, dass in Untersuchungen, welche sich auf die soziometrische Zugehörigkeit von Kindern in einer Gruppe oder Schulklasse beziehen, durchgängig von Peer-Beziehungen gesprochen wird (Ytterhus 2011, 117; Kreuzer 2011, 27). D. h. alle Kinder einer Gruppe werden als Peers angesehen, unabhängig davon, wie häufig sie als SpielpartnerIn oder – wie beispielsweise in Interviews mit Kindern (Ytterhus 2011, 115) – als „Freund“ bezeichnet werden. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass sich Freundschaftskonzepte im Vorschulalter erst allmählich ausbilden (Salisch 1991, 5; Krappmann 1993, 42) und Freundschaftsbeziehungen im Laufe der mittleren Kindheit (acht bis 14 Jahre)⁵ an Bedeutung gewinnen. Dafür spricht auch, dass Untersuchungen, die sich eindeutig mit Freundschaft befassen, nur für diese Altersgruppe vorhanden sind (Salisch 1991, 3; Krappmann 1993, 48; Youniss⁶ 1994, 22).

Zwar können auch schon Kindergartenkinder Auskunft darüber geben, wer ihre Freunde sind, allerdings zeichnen sich diese Aussagen durch Unbeständigkeit und zeitliche Begrenztheit aus

⁵ Der Begriff „mittlere Kindheit“ wird von mehreren Autoren für die Altersspanne von acht bis 14 Jahren verwendet. Beispielsweise bei Krappmann (1991, 365) oder Damon (1989, 20).

⁶ Youniss führte 1983 eine Interviewstudie zu Freundschaftskonzepten mit 130 Kindern im Alter von sechs bis 14 Jahren durch (Youniss 1994, 22).

(Salisch 1991, 7). Peer-Beziehungen sind durch Fluktuation gekennzeichnet, da es zwar Vorlieben für bestimmte SpielpartnerInnen gibt, diese aber schnell wechseln können. Das entscheidende Merkmal dieser Art von Beziehung ist, dass es nicht aufgrund der Eigenschaften eines Kindes zu gemeinsamen Handlungen kommt, sondern wegen dem Interesse an einem „Thema“ (Krappmann 1993, 54), beispielsweise einem Spielthema. Dies könnte bedeuten, sind zwei Kinder am selben Spiel interessiert, kann es zu Interaktionsprozessen kommen, die dazu dienen, dieses Spiel zu ermöglichen, entweder gemeinsam oder indem das Spielinteresse gegenüber dem anderen verteidigt wird. Krappmann (1993, 55) nennt diese auch „funktionelle Peer-Beziehungen“. Nach Becker-Gebhard (1990, 78) handeln Peers gegenstandsbezogen, wobei der Gegenstand meist ein Spielgegenstand ist, anhand dessen es zu gemeinsamen Handlungen kommt.

Dieses gemeinsame auf einen Spielgegenstand gerichtete Handeln wird als Kooperation bezeichnet und als eine Interaktionsform definiert, „bei der sich die Verhaltensweisen der Kinder gegenseitig ergänzen“ (Schmidt-Denter 2005, 85). Krappmann (1996, 101) spricht auch von der „Koordination der Perspektiven“ und postuliert, dass es besonders unter Kindern immer wieder nötig ist, Handlungen aufeinander abzustimmen. Viernickel (2000, 1) betont, dass durch den Versuch, sich anderen mitzuteilen, eine „geteilte Bedeutung“ entwickelt wird, die Grundlage für gemeinsames Handeln darstellt. Sturzbecher/Waltz (2003, 24) geben als Definition von Kooperation aus psychologischer Sicht „ein raumzeitlich koordiniertes Agieren von mindestens zwei Individuen (Partner), bei dem ein gemeinsames Ziel der Partner mittels einer gemeinsamen Strategie arbeitsteilig verwirklicht wird“, an. Kooperation ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der Ausgewogenheit der Interaktionsbeiträge. Es ist häufig nicht möglich, dass jeder der Beteiligten seine Pläne zur Gänze realisieren kann. Laut Sturzbecher/Waltz (2003, 24) hängt der Erfolg im Zuge kooperativen Handelns maßgeblich von der Kompromissbereitschaft und der Fähigkeit der Beteiligten, eigene Interessen an die des Partners anzupassen, ab. Die Fähigkeit, kooperieren zu können, scheint aus mehreren Gründen existenziell für die weitere Entwicklung zu sein. Gut entwickelte Kooperationsfähigkeiten sind nach Sturzbecher/Waltz (2003, 24) wesentlich, um soziale Kontakte aufzubauen, Konflikte auszuhandeln und schließlich in weiterer Folge Freundschaften zu schließen.

Ab der Grundschulzeit entsteht das Bedürfnis nach stabilen, vertrauensvollen Freundschaftsbeziehungen, an die bestimmte Erwartungen geknüpft sind, denn „Freundschaft

wird als eine Beziehung verstanden, die sich auf die Person richtet“ (Krappmann 1991, 364). Der Fokus liegt demnach nicht mehr ausschließlich auf einem gemeinsamen Thema, einem gemeinsamen Interesse, sondern auf den individuellen Eigenschaften einer Person, welche nun in den Mittelpunkt rücken. Freundschaft wird an mehreren Stellen als „besondere Art der Gleichaltrigenbeziehung“ (Salisch 1991, 5) bezeichnet. Das „Besondere“ daran liege zunächst in der Annahme, dass sich im Zuge der mittleren Kindheit das Interesse des Kindes von der Gleichaltrigengruppe hin zu einem bestimmten „besten Freund“ oder einer „besten Freundin“ verschiebe (Salisch, 1991, 5). Während es in der Peer-Gruppe darum ginge, miteinander zu spielen und gegebenenfalls die Regeln dafür gemeinsam auszuhandeln, d. h. zu kooperieren (Krappmann 1991, 356; Youniss 1994, 35; Schmidt-Denter 2005, 85), erfordert Freundschaft die Fähigkeit, über den Prozess des Gebens und Nehmens hinauszutreten, um gemeinsam etwas zu unternehmen, um die „gemeinsame Befriedigung“ (Salisch 1991, 5) zu erhöhen.

Sullivan hat dieses Moment mit dem Begriff „Kollaboration“ bezeichnet (Sullivan 1980, 279), welche er von einer früheren Phase, der Kooperation abgrenzt: „Kollaboration geht einen großen Schritt über Kooperation hinaus (...). Wenn wir kollaborieren, wird das zu einer Sache des *wir*“ (Sullivan 1980, 279; Hervorh. i. O.). Im Mittelpunkt steht nicht mehr das Thema, also beispielsweise das Spiel, sondern die Beziehung zur Freundin oder zum Freund. Kollaborative Beziehungen setzen nach Salisch (1991, 5), ein hohes Maß an emotionaler Offenheit und Verbundenheit zwischen Freunden voraus und sind laut Krappmann (1993, 52) vor allem von dem Wunsch nach Intimität geprägt. Darüber hinaus zeichnen sich Freundschaftsbeziehungen dadurch aus, dass sie von längerer Dauer sind, dass Freunde bemüht sind, in Verbindung zu bleiben (Krappmann 1996, 40) und dass sie sich einander preis geben, da sie darauf vertrauen, vom anderen Unterstützung und Schutz zu erhalten (Krappmann 1996, 40).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sogenannte Freundschaftsbeziehungen, welche einen kollaborativen Charakter aufweisen, eher in der mittleren Kindheit relevant werden, jedoch eine wesentliche Vorstufe dazu die Fähigkeit zur Kooperation ist (Krappmann 1991; Salisch 1991; Youniss 1994), wie sie vor allem in Peer-Beziehungen zugrunde gelegt und erprobt wird. Peer-Beziehungen unterscheiden sich zwar von Freundschaftsbeziehungen, können aber deshalb nicht als weniger relevant oder als „defiziente Freundschaften“ (Krappmann 1991, 366) bezeichnet werden. Sie beinhalten ein eigenes Muster an Kooperation und kollegialem Austausch und sind deshalb als „eigenständige Beziehungsform“

(Krappmann 1991, 366) anzuerkennen.

Aus diesem Grund beziehen sich die nachstehenden Ausführungen über die Relevanz der Gleichaltrigenbeziehungen für die soziale Entwicklung ausschließlich auf Peer-Beziehungen, da im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine soziometrischen Zuordnungen erfolgen und deshalb keine Aussagen über eventuelle Freundschaften zwischen den beobachteten Kindern getroffen werden können.

4.2.2 Strukturelle Merkmale nichtprofessioneller Interaktionen

Wie bereits dargestellt werden unter nichtprofessionellen Interaktionen, Eltern-Kind-Interaktionen und Interaktionen zwischen Kindern verstanden. Beide Formen der sozialen Interaktion sind wesentlich für die kindliche Entwicklung, weisen aber unterschiedliche strukturelle Merkmale auf, welche im Folgenden erläutert werden sollen, um die Besonderheit von Peer-Beziehungen herausstellen zu können.

Kind-Kind und Eltern-Kind Interaktion – zwischen Reziprozität und Komplementarität

Als die erste prägende Beziehung im Leben eines Menschen kann mit Sicherheit die Beziehung zwischen Eltern und Kind angesehen werden, da die intensive, emotionale Bindung grundlegend für weitere Entwicklungsprozesse ist (Damon 1989, 25; Schmidt-Denter 2005, 24). Durch das Gelingen dieser ersten Beziehungserfahrung werden „instrumentelle Voraussetzungen“ (Krappmann 1993, 36) geschaffen, um im späteren Verlauf der Entwicklung soziale Beziehungen verschiedener Art aufzubauen, die sich hinsichtlich „Dauer, Intensität und Qualität“ (Damon 1989, 30) unterscheiden, aber auch „unterschiedliche Funktionen für die Entwicklung“ (Youniss 1994, 38) haben. Insbesondere das prosoziale Verhalten (Schmidt-Denter 2005, 87) und die Fähigkeit zur Kooperation und Perspektivenübernahme (Damon 1989, 207; Krappmann 1991, 368) könnten mögliche Voraussetzungen sein, welche durch früheste Beziehungserfahrungen grundlegend werden. Sie sind Basis für Interaktionen und Beziehungen unterschiedlicher Qualität, wie es anhand von Peer-Beziehungen und Freundschaftsbeziehungen bereits in Ansätzen erläutert wurde.

Die intensive Beziehung zu den Eltern kann als Basis für Peer-Kontakte gesehen werden, da Eltern „Sicherheit zur Exploration der sozialen Umwelt“ (Schmidt-Denter 2005, 77) geben, was eine wichtige Voraussetzung ist, damit sich das Interesse an Gleichaltrigenbeziehungen entwickeln kann. Dennoch beeinflussen sich die Eltern-Kind- und die Kind-Kind-

Beziehungen gegenseitig und unterscheiden sich in ihren Interaktionsmerkmalen (Schmidt-Denter 2005, 77) sehr deutlich voneinander.

Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen Kind-Kind- und Kind-Erwachsenen-Beziehungen ist die hierarchische Struktur (Krappmann 1991, 355; Youniss 1994, 43; Salisch 2000, 86) oder, wie es an anderer Stelle bezeichnet wird, das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern (Damon 1989, 200). Die überlegene Position der Erwachsenen ergibt sich zunächst aus dem natürlichen „Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung“ (Krappmann 1991, 355) und aus der komplementären Struktur der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind. Das bedeutet, dass Kinder aus anderen Gründen den Aufforderungen Erwachsener Folge leisten, als sie das unter ihresgleichen tun würden. Während Damon (1989, 199) davon ausgeht, das Kind erfülle die Erwartungen der Erwachsenen aus Gehorsam oder Furcht, sind es bei Krappmann (1991, 355) der Wunsch nach Anerkennung und die Liebe zu den Bezugspersonen, die ausschlaggebend seien, dass Kinder den Forderungen und Bitten der Erwachsenen nachkommen. Beide betonen jedoch, dass das Kind den Wünschen anderer nachkomme, ohne zunächst seine eigenen Ansprüche dargelegt und mit seinem Gegenüber ausgehandelt zu haben. Das bedeutet, dass Kinder in Interaktionen mit Erwachsenen eher bereit seien, die Vorstellungen und Erklärungen des kompetenteren Interaktionspartners zu übernehmen, als sie das in Interaktionen mit altersnahen Kindern tun würden (Viernickel 2000, 2). Daher ist die Eltern-Kind-Interaktion vorwiegend von einem Machtgefälle geprägt, da die Eltern entscheiden, wie viel Raum für Aushandlung dem Kind zugestanden wird, und aus diesem Grund nur unter Peers ein „Gleichgewicht der Kräfte“ (Dittrich et al. 2001, 63) existiert.

Symmetrische Reziprozität ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass die Handlungen des einen Interaktionspartners durch die Reaktionen des anderen bedingt sind. Des Weiteren kann auf Interaktionsbeiträge entweder zustimmend oder kontrovers reagiert werden (Viernickel 2000, 13). Diese Freiheit in der Entscheidung, wie auf einen Interaktionsbeitrag geantwortet wird, scheint ein weiteres Charakteristikum für Peer-Interaktionen zu sein.

Die Frage, welche Art von Symmetrie Interaktionsprozesse zwischen Kindern aufweisen, ist deshalb relevant, da aufgrund der Thesen von Youniss (1994) und Sullivan (1980) symmetrische Interaktionen von besonderer Bedeutung für den kindlichen Entwicklungsprozess sind. Symmetrische Strukturen ergeben sich laut Salisch (1993, 61) durch verschiedene Aspekte. Zunächst aufgrund der bereits erwähnten Tatsache des

unterschiedlichen Status gegenüber Erwachsenen, was zu einer „Vertrautheit“ (Salisch 1993, 61) zwischen den Kindern führen kann, da sie sich als eine „Einheit von Personen“ (Salisch 1993, 62) wahrnehmen. Innerhalb einer Kindergartengruppe wird dieses Gemeinschaftsgefühl dadurch verstärkt, dass es Regeln des Zusammenlebens gibt, die für alle Kinder der Gruppe als verbindlich gelten und auf deren Einhaltung besonders die pädagogischen Fachkräfte achten. Ein weiterer Aspekt wäre „Symmetrie im Sinne einer wechselseitigen Bezogenheit des Verhaltens“ (Salisch 1993, 64), wobei Salisch anmerkt, dass diese Bezogenheit erst ab dem Grundschulalter zu beobachten sei. Im Kindergartenalter treten laut Salisch (1993, 71) andere Formen symmetrischer Interaktion auf, die einfach strukturiert sind und als elementar bezeichnet werden können, wie beispielsweise das gegenseitige Nachahmen, was oft zu Interaktionsformen führt, die auch als „Quatsch machen“ (Salisch 1993, 71; Kreuzer 2011, 23) bezeichnet werden. Dieser Aspekt ist für Interaktionsprozesse innerhalb einer Kindergartengruppe von großer Bedeutung, da vermutlich neben zahlreichen Spielaktivitäten auch diese Spaß- und Quatsch-Aktivitäten zu beobachten sind und dieses „ausgelassene Miteinander“ (Salisch 1993, 71) verbindend wirkt. Becker-Gebhard (1990, 74) nennt das das Verwenden von Kochtöpfen als Hüte oder das Springen von den Treppen als Beispiele und sieht Spiele solcher Art als wesentlichen Unterschied zu Spielen mit Erwachsenen, da diese die genannten Aktivitäten eher nicht ausführen. Es gibt somit Spielaktivitäten, die durchaus als peer-spezifisch zu bezeichnen wären, da sie zwischen Kindern und Erwachsenen nicht vorkommen. Das liege laut Becker-Gebhard (1990, 74) auch daran, dass Peers viel eher Spielvorschläge von anderen Peers berücksichtigen.

Der Nährboden für symmetrische Aushandlungsprozesse ist unter Gleichaltrigen anders vorstrukturiert, da sie laut Krappmann (1996, 102) mit relativ gleichen Mitteln dieses Vorhaben bestreiten müssen und im Falle von Situationen, wo sie von ihrem Gegenüber zu etwas gezwungen werden, in der Lage sind, den Interaktionspartner einfach zu ignorieren (Krappmann 1996, 102).

Diese Gleichwertigkeit bezieht sich innerhalb von Peer-Beziehungen darauf, dass es keine Instanz gibt, die Zwänge auferlegen kann, d. h. niemand kann für sich das Recht beanspruchen, zu sagen, was zu tun oder zu lassen ist, da diese Entscheidungen immer Gegenstand von Aushandlungsprozessen zwischen Kindern sind. Youniss (1994, 17) spricht hierbei von „unilateralem Zwang“, ein Begriff, den er von Piaget übernommen und für seine Thesen weiterentwickelt hat. Diese Art von Zwang ist dadurch gekennzeichnet, dass es

jemanden gibt, „der die Macht hat, zu kontrollieren“ (Youniss 1994, 18) und deshalb dem Kind Vorgehensweisen oder Zwänge auferlegt, demgemäß sich das Kind verhalten muss. Meist handelt es sich dabei um Erwachsene, die auf dieser Basis mit einem Kind interagieren und ihm diese Art von Austauschprozessen nahebringen (Youniss 1994, 18). Interaktionsprozesse dieser Art haben laut Youniss (1994, 20) eher eine erzieherische Funktion und sollen dem Kind eine gewisse Ordnung innerhalb sozialer Beziehungen ermöglichen. Beziehungen unter Gleichaltrigen lassen das Kind Wechselseitigkeit erfahren, da es nicht nur die Grenzen entdeckt, die es von anderen trennen (Youniss 1994, 20), sondern es auch Teil dieser Austauschprozesse ist, diese Grenzen zu überwinden und eigene Vorstellungen einzubeziehen. Eltern-Kind-Beziehungen ist demnach ein autoritärer Kern inhärent, wobei damit nicht ein eventueller Erziehungsstil gemeint ist, sondern die Struktur der Beziehung, die Unterschiede in Wissen und Erfahrung, die zwischen allen Eltern und Kindern bestehen (Salisch 1991, 3). Die Beziehung zwischen Eltern und Kind wird an mehreren Stellen aufgrund dieser Ungleichheit als „komplementär“ oder „asymmetrisch“ bezeichnet (Krappmann 1993, 38; Salisch 1993, 60; Youniss 1994, 35).

Aushandlung und Kooperation als elementare Form reziproker Peer-Interaktionen

Innerhalb einer Gleichaltrigenbeziehung sind beide InteraktionspartnerInnen bemüht, ihre Ansichten aufeinander abzustimmen, gegebenenfalls „auszuhandeln“ (Krappmann 1995, 102) und miteinander zu „kooperieren“ (Salisch 1993, 63). Unter Aushandlungen werden Prozesse verstanden, welche der Verständigung über verschiedene Ansichten dienen und durch ein mehrmaliges Hin und Her gekennzeichnet sind (Dittrich 2001, 19). Diese „Kooperation auf Wechselseitigkeit“ (Krappmann 1991, 355) ist unter gleichaltrigen Kindern Voraussetzung, um miteinander in Kontakt zu treten und Spielprozesse anzubahnen oder fortführen zu können. Youniss (1994, 27) sieht das gemeinsame Spiel als „Mittel, um Freundschaft herzustellen“, und betont, dass innerhalb dieser Spielprozesse, Gleichaltrige gemeinsam die Perspektive entwickeln, die sie miteinander teilen. Prozesse des Aushandelns seien bereits bei sehr jungen Kindern zu beobachten (Wüstenberg 1992, 262). Youniss (1994,27) sieht darin eine „elementare Form“ reziproken Handelns.

Im Spiel sind Kinder damit konfrontiert, dass es verschiedene Ansichten und Meinungen über den Spielverlauf oder das Spielmaterial geben kann und dass die Bedeutungen, welche einer Sache zugeschrieben werden, sehr unterschiedlich sein können. Somit kommt es zu einer „Gegenüberstellung der eigenen Vorstellungen mit dem Verhalten der anderen“ (Dittrich

2001, 30), was dazu beiträgt, dass Kinder lernen, „Dinge oder Vorgänge in ihrer Vielgestaltigkeit“ wahrzunehmen (Dittrich et al. 2001, 30). Durch den Vergleich mit anderen und das Bemühen, eine gemeinsame Perspektive zu entwickeln, entstehen Interaktionsprozesse, welche als „reziprok“ (Krappmann 1993, 48; Youniss 1994, 35) oder „symmetrisch reziprok“ (Salisch 2000, 89) bezeichnet werden.

Die reziproken Anteile in Kind-Kind-Interaktionen entstehen durch die prinzipielle Gleichheit der InteraktionspartnerInnen, da sie über die gleichen Möglichkeiten und Chancen verfügen, die Ansichten und Handlungen des anderen zu beeinflussen (Salisch 2000, 86). Dadurch wird ein Aushandeln der verschiedenen Standpunkte nicht nur möglich, sondern auch notwendig, um schließlich eine gemeinsame Lösung zu erarbeiten. Ist eine InteraktionspartnerIn dem anderen dauerhaft unterlegen, wie es beispielsweise in Erwachsenen-Kind-Beziehungen der Fall ist, wird von einer komplementären Beziehungsstruktur (Youniss 1994, 22) gesprochen. Reziprozität in Interaktionen wird als „sequentieller Austausch ähnlicher Handlungen“ (Youniss 1994, 46) beschrieben, wobei Hinde (1993, 19) ebenfalls den zeitlichen Aspekt der Handlungen einbezieht und reziproke Interaktionen als Momente beschreibt, in denen die PartnerInnen entweder gleichzeitig oder nacheinander das Gleiche tun. Schon Kleinkinder sind bemüht, eine „Interaktionskette“ (Youniss 1994, 46) aufrechtzuerhalten, und stimmen deshalb ihre Interaktionsbeiträge aufeinander ab, bauen Handlungen auf und entwickeln dadurch Spielsequenzen von längerer Dauer (Dittrich et al. 2001, 27).

Der reziproke Charakter besteht laut Youniss (1994, 34) darin, dass ein wechselseitiges Verstehen nur in Interaktionen auf gleicher Ebene möglich ist und nicht, wenn diese auf Zwang beruhen: „Gleichaltrige zwingen sich nicht gegenseitig Prozeduren⁷ auf, sondern konstruieren sie gemeinsam“ (Youniss 1994, 34). Obwohl Youniss die Antwort auf die Frage, ob diese gemeinsamen Konstruktionen immer konfliktfrei verlaufen, schuldig bleibt, kann dennoch angenommen werden, dass sich das Charakteristikum der Wechselseitigkeit und Reziprozität generell auf Peer-Beziehungen anwenden lässt, ungeachtet davon, ob Aushandlungsprozesse konfliktreich ablaufen oder auf gegenseitigem Einverständnis beruhen. Reziprozität kann demzufolge als prinzipielle Möglichkeit gesehen werden, an diesen Austauschprozessen teilzunehmen, d. h. in den Diskurs einzutreten, ungeachtet davon, ob es sich um einen konstruktiven Beitrag handelt oder nicht.

⁷ Der Begriff „Prozeduren“ steht für verschiedene Ausprägungen wechselseitigen Verhaltens. Synonym dazu ist der Begriff „Verfahrensregeln“, den Youniss ebenfalls anwendet.

Dennoch bleibt die Frage zu beantworten, ob Interaktionen unter Peers per se symmetrisch ablaufen. Wenn sich laut Salisch (1993, 65) Asymmetrie in Interaktionen dadurch zeigt, dass die „Handlungen des einen Beteiligten durch den Interaktionsbeitrag des anderen kontrolliert werden“ ist durchaus anzunehmen, dass dies auch in Peer-Beziehungen der Fall sein kann.

Denn auch wenn alle InteraktionspartnerInnen im Sinne der oben beschriebenen Gleichheit die Möglichkeit haben, ihre Ansichten zu äußern, geschieht doch mit Sicherheit, dass manche Aushandlungsprozesse nicht auf Reziprozität gegründet sind, da es mitunter zu Situationen kommt, wo einer der/dem anderen, aus welchen Gründen auch immer, überlegen ist und es zu keinen Aushandlungen und Abstimmungen kommt. Kinder übernehmen dann, laut Salisch (1993, 60), die Vorstellungen von anderen und die „konstruktive Eigenleistung“ fällt eher gering aus. Als Grund dafür wird jedoch ausschließlich das unterschiedliche Alter und das damit verbundene divergierende Entwicklungsniveau genannt (Salisch 1993, 62).

Das bedeutet, auch zwischen Peers können Ungleichheiten bestehen, die altersbedingt sein können, aber auch durch Überlegenheit im täglichen Spiel miteinander entstehen, wenn beispielsweise ein Kind etwas hat, das ein anderes haben will, so ist in diesem Augenblick die „Macht“ zwischen den Kindern ungleich verteilt (Salisch 1993, 60). Konflikte dieser Art sind in einer Kindergruppe Bestandteil täglicher Routinen und keinesfalls Ausnahmesituationen. Die verschiedenen Arten von Konflikten zwischen Gleichaltrigen wurden eingehend erforscht (Krappmann 1996; Viernickel 2000; Dittrich et al. 2001), wobei Krappmann (1991, 356) feststellt, dass Gleichheit zwar nicht die Realität in einer Kindergruppe ist, sehr wohl aber ein regulatives Prinzip, welches zwar immer wieder missachtet wird, aber trotzdem wirksam ist und die Kinderinteraktionen beeinflusst. Krappmann spricht von einer „Grundstruktur egalitärer Aushandlung“ (Krappmann 1995, 116), die dadurch in allen Beziehungskonstellationen erhalten bleibt. „Für die Peer-Beziehungen ist das Prinzip der Gleichheit festzuhalten, das sich in den einzelnen Aushandlungen mehr oder weniger durchsetzt“ (Salisch 1991, 3). Die Beziehung zwischen Gleichaltrigen ist im Prinzip egalitär, aber sicher gibt es auch Kinder, die andere übervorteilen und sich nicht aufs Aushandeln einlassen (Salisch 1991, 3).

Die Tatsache, dass auch Interaktionen unter Peers nicht immer symmetrisch ablaufen, wird oftmals nur am Rande erwähnt, gewinnt im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch besondere Relevanz, da anzunehmen ist, dass zwischen Kindern mit und ohne Behinderung immer wieder Situationen auftreten, welche nicht durch Gleichwertigkeit gekennzeichnet

sind. Deshalb ergibt sich die Frage, ob in den Integrationsgruppen das oben erwähnte egalitäre Prinzip wirksam ist und ob die pädagogischen Fachkräfte diesbezüglich einen Beitrag leisten bzw. leisten können. Wenn Krappmann feststellt, dass Respekt und Achtung wesentliche strukturelle Merkmale von Peer-Beziehungen sind und die Etablierung von symmetrischen Beziehungen möglich machen, erscheint die Frage nach der „konstruktiven Eigenleistung“ von Kindern mit Behinderung in Interaktionsprozessen durchaus relevant. Um dieser Frage nachgehen zu können, werden im nächsten Abschnitt einige Aspekte referiert, welche als Voraussetzungen gesehen werden können, um Interaktionsprozesse anzubahnen und aufrechtzuerhalten.

4.2.3 Die Relevanz von Peerbeziehungen für die kindliche Entwicklung

„Peer relations are not luxuries in human development, they are necessities“ (Hartup 1978, 28; zit. n. Becker-Gebhard 1990, 68). In dieser Aussage wird die essentielle Notwendigkeit von zwischenmenschlichen Beziehungen ausgedrückt, welche in diesem Kapitel durch die Betrachtung von Gleichaltrigenbeziehungen und deren Relevanz für die soziale Entwicklung aufgezeigt werden soll. Die positive Auswirkung von Peer-Beziehungen auf einzelne Entwicklungsbereiche wurde besonders in den Jahren von 1965 bis 1985 erforscht (Damon 1989; Becker-Gebhard 1990). Vor allem der Einfluss von Kontakten zu Peers auf die Entwicklung sprachlicher, sozialer und kognitiver Fähigkeiten stand zu dieser Zeit im Zentrum des Interesses. Besonders die Arbeiten von Mead, Piaget und Sullivan sind es, an denen sich neuere entwicklungspsychologische Ansätze orientierten, um die Bedeutung von Peer-Beziehungen herauszuarbeiten. Piaget (1972, 88) beispielsweise betonte, dass Kinder durch die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen zu kognitiven, sozialen und moralischen Entwicklungsschritten stimuliert werden. Sullivan (1983, 261) verwendet den Begriff „Lebenstüchtigkeit“, um im Zuge seiner interpersonellen Entwicklungstheorie zu illustrieren, welche hohe Bedeutung dem Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit innerhalb einer Peergruppe zukommt. Die Arbeiten von Mead beziehen sich auf die Komplexität von Interaktionsvorgängen und Symbolsystemen, welche vorhanden sein müssen, damit Interaktion stattfinden kann (Joas 1991, 138).

Verbindendes Merkmal dieser drei Forschungsstränge ist die immer wiederkehrende Betonung der Wichtigkeit von Gleichaltrigenbeziehungen für die soziale Entwicklung des Kindes. In den Arbeiten Piagets (1954; 1972) „Das moralische Urteil beim Kinde“ und „Psychologie der Intelligenz“ wird darüber hinaus die Relevanz sozialer Beziehungen für die

kognitive Entwicklung des Kindes herausgearbeitet. In späteren Untersuchungen zu Peer-Beziehungen wurden diese Theorien als Grundlage genutzt, um einerseits den Unterschied zwischen Gleichaltrigenbeziehungen und Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen auszudifferenzieren (Damon 1989, 200), und andererseits, um die strukturellen Merkmale dieser Interaktionsprozesse herauszufiltern (Corsaro 1985; 1997; Krappmann 1991; 1996; Salisch 1991; 2000).

Welche Faktoren innerhalb dieses Sozialisationsprozesses wirksam werden und welchen sozialisatorischen Beitrag die Peer-Gruppe für die Entwicklung leistet, wird in diesem Kapitel untersucht.

Ich und die anderen – Peer-Beziehungen als wesentlicher Teil frühkindlicher Sozialisation

Die Familie als Ort der Sozialisation war lange Zeit Gegenstand intensiver Forschung, wobei besonders die Frage nach der Übernahme familialer Muster, Werte und Normen im Zentrum des Interesses stand (Krappmann). Der Einfluss familiärer Strukturen auf die soziale Entwicklung des Kindes galt als unbestritten, vor allem das „erzieherische Verhalten der Eltern, als wichtigste Bedingung des sozialen Lernens“ (Schmidt-Denter 2005, 235). Aufgrund einer Verschiebung des Forschungsinteresses auf soziale Beziehungen außerhalb der Familie, insbesondere auf die Peer-Gruppe, wurden schließlich die Begriffe „Kinderkultur“ (Dittrich et al. 2001, 24) und „Sozialwelt der Kinder“ (Krappmann 1991, 356) geprägt, um den sozialisatorischen Beitrag der Peer-Gruppe für die kindliche Entwicklung zu untermauern. Damit wurde auch die bislang geltende Annahme einiger Entwicklungspsychologen und Sozialisationsforscher, „Heranwachsende übernehmen Werte, Wissen und Können von den Erwachsenen“ (Krappmann 1994, 7), überwunden und die Familie als klassische Sozialisationsinstanz entscheidend abgeschwächt (Zinnecker 2000, 277). Durch den vermehrten Fokus auf die Gleichaltrigen-Gruppe wurde deutlich, dass Kinder aktiv an ihrer Entwicklung zu kompetenten Erwachsenen mitwirken und der „Erwerb von Wissen und Können kein einseitiger Prozess ist, der von Erwachsenen und Lehrern gesteuert wird“ (Krappmann 1994, 7).

Wird von „sozialer Entwicklung“ oder „Sozialisation“ gesprochen (Damon 1989, 20), umfasst dies einerseits die Bestrebungen des Menschen, mit anderen in Beziehung zu treten, sich in die Gesellschaft einzufügen, und andererseits die Herausbildung einer persönlichen Identität, um sich von seinen Mitmenschen abgrenzen zu können. Damon (1989, 19) spricht von der sozialisierenden und persönlichkeitsbildenden Funktion der sozialen Entwicklung. Er geht

davon aus, dass diese beiden Funktionen einander bedingen und miteinander verflochten sind „wie das Yin und Yang der sozialen Entwicklung“ (Damon 1989, 23). Unter der sozialisierenden Funktion werden die Bemühungen des Menschen subsummiert, welche das Ziel verfolgen, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und Beziehungen aufrechtzuerhalten, um sich selbst als Teil der Gesellschaft begreifen zu können. Damit dies gelingt, sei es erforderlich, „das eigene Verhalten mit den Regeln der Gesellschaft in Übereinstimmung zu bringen“ (Damon 1989, 19). Die Grundlage für diese Anpassungsleistung wird bereits im Kindesalter geschaffen, wo es darum geht, die eigenen Vorstellungen mit denen der anderen abzustimmen, um einerseits Spielprozesse zu ermöglichen und in weiterer Folge Freundschaften entwickeln zu können. Die Fähigkeit, kooperieren zu können und sich fair zu verhalten, wird in diesem Zusammenhang erwähnt (Damon 1989, 20).

Durch die sozialen Beziehungen zu anderen erfährt auch die persönlichkeitsbildende Funktion wesentliche Impulse. Damon (1989, 23) spricht von dem „Selbst“, das sich durch die Interaktionen mit anderen entwickelt: „Das Selbst wird zu einem großen Teil aus den Rückmeldungen von anderen konstruiert und umgekehrt kommt das Wissen über andere durch Rückmeldung in der anderen Richtung zustande, nämlich durch Projektion des Selbst nach außen“ (Damon 1989, 24). Für diesen Prozess der Individualisierung brauchen Kinder demnach die Auseinandersetzung mit anderen, um ihr eigenes Verhalten mit dem der anderen zu vergleichen. „Dabei entsteht die Möglichkeit, die eigenen Ressourcen zu bereichern und gleichzeitig zur Bereicherung der Ressourcen anderer beizutragen“ (Dittrich et al. 2001, 28). Der Zusammenhang, „das dialektische Wechselspiel“ (Damon 1989, 25) zwischen dem Bedürfnis, das eigene Selbst aufzubauen und gleichzeitig mit anderen Menschen Beziehungen einzugehen, bezeichnet Damon (1989, 25) als „kreative Spannung“, die schließlich dazu führt, dass das Individuum durch die Auseinandersetzung mit anderen Informationen über sich selbst bekommt. Geulen (2005, 10) sieht die Schnittstelle zwischen dem Selbst und seiner Umwelt als „Interaktion, an der das Subjekt selbst wesentlich beteiligt ist“. Das Selbst wird demzufolge maßgeblich von den sozialen Interaktionen zu anderen Menschen beeinflusst, nimmt in diesem Prozess jedoch eine aktive Rolle ein als „handelndes Subjekt“ (Geulen 2005, 10).

Sozialisation und Individuation können somit als zwei Entwicklungsaufgaben gesehen werden, die zwar unterschiedliche Ziele verfolgen, aber auf die gleiche Bedingung angewiesen sind: die Auseinandersetzung mit anderen Menschen.

Neben dem dialogischen Aspekt von Sozialisation und Individuation kann die soziale Entwicklung auch aus Sicht der Anteile an Selbst- und Fremdsocialisation betrachtet werden, wobei laut Zinnecker (2000, 274) die Selbstsocialisation im Zusammenhang aktueller Socialisationskonzepte eine Aufwertung erfährt, da die Rolle, welche das Kind in diesem Prozess einnimmt, Gegenstand näherer Betrachtung ist. Das bedeutet, Socialisation verlagert sich damit in einen Raum, der für „bewusst planmäßiges, pädagogisches Handeln nicht wirksam ist“ (Zinnecker 2000, 275), da Institutionen wie Kindergärten und Schulen eher den Bereichen der Fremdsocialisation zugeordnet werden. Mit dieser Verlagerung kommt nicht nur die Eigenaktivität des Kindes im Socialisationsprozess in den Blick, sondern auch jene Orte, die dieser Eigenaktivität zuträglich sind, beispielsweise die Peer-Gruppe. Diese Eigenaktivitäten bestehen darin, eine eigene Bedeutung für sich selbst und die Umgebung zu finden, eine eigene Handlungslogik für sich zu entwerfen und Ziele für das eigene Handeln zu formulieren (Zinnecker 2000, 279). Wenn demzufolge die Peer-Gruppe ein sozialer Raum ist, in dem sich diese Schritte vollziehen, ungeachtet des Einflusses von Erwachsenen und deren pädagogischen Intentionen, erscheint es relevant, diesen „Kindheitsraum“ (Zinnecker 2000, 279) näher zu betrachten. Bezogen auf den sozialen Raum „Kindergarten“ könnte das bedeuten, dass Peer-Beziehungen zwischen Kindern eigenen Gesetzmäßigkeiten folgen und aus diesem Grund die Peer-Beziehungen innerhalb einer Kindergartengruppe einen besonderen Stellenwert einnehmen.

Diese Besonderheit wird beispielsweise dadurch unterstrichen, dass von einer eigenen „Peer Culture“ (Schmidt-Denter 2005, 81), also einer eigenen Kinderkultur gesprochen wird. Damit wird all das, was Kinder in Interaktionen miteinander kreieren, als eigene Kultur angesehen, weil „Kinder versuchen aktiv, sich die Geschehnisse ihrer Umwelt zu erklären, Regelmäßigkeiten und Sinn zu erschließen“ (Schmidt-Denter 2005, 81). Das bedeutet, die Sozialwelt der Kinder und die damit verbundenen selbst erschaffenen Ansichten sind bedeutsam für die kindliche Entwicklung. Zinnecker spricht in diesem Zusammenhang davon, dass es zu einer „Entthronisierung der Erwachsenen und zur Inthronisierung der Peers“ (Zinnecker 2000, 281) kommt.

4.2.4 *Meine, deine, unsere Sicht auf die Welt – die Relevanz der Ko-Konstruktion*

Dieser Auffassung, dass die Sozialwelt der Kinder ein „unverzichtbarer Ort der Entwicklung von Autonomie und Kompetenz ist“ (Krappmann 1993a, 365) liegt eine sozialkonstruktivistische Sicht von Sozialisation zugrunde, da davon ausgegangen wird, dass Kinder ihre Sicht auf die Welt gemeinsam konstruieren und sich darüber verständigen (Krappmann 1995, 100). Der Begriff des Konstruktivismus bezieht sich in erster Linie auf den Entwicklungsprozess (Viernickel 2000, 4), an dem das Kind aktiv beteiligt ist, da es durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt eine Sicht von Realität entwirft. Durch die Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern konstruiert das Kind „Begriffe, Vorgehensweisen, Schemata und Kompetenzen“ (Krappmann 1993, 46). Jedes Kind entwirft demnach eine eigene Vorstellung von der Welt, „seiner Welt“, die damit auch nicht als „objektive Gegebenheit existent ist, sondern ausschließlich in der Sinnggebung des Individuums“ (Viernickel 2000, 2). Das bedeutet, die „Weltdeutung bzw. Sinnzuschreibung ist subjektiv“, d. h. abhängig von den Erfahrungen, die der einzelne Mensch bereits gemacht hat (König 2010, 19). Diese „Selbsttätigkeit“ (König 2010, 18) steht auch in engem Zusammenhang mit dem Verständnis von Bildung, da im Zuge sozialkonstruktivistischer Vorstellungen der Bildungsprozess immer weniger als „selbst initiiert“ (König 2010, 19), sondern vermehrt als Austausch zwischen Individuen gesehen wird.

Dieser Austausch vollzieht sich durch Interaktion mit anderen, die ebenso ihre Konstruktionen einbringen. Das Kind entwickelt in Anlehnung daran ein „Bewusstsein und Repertoire von Bedeutungen, die mit den Interaktionspartnern geteilt werden“ (Viernickel 2000, 2). Die Etablierung von „geteilten Bedeutungen“ (Viernickel 2000, 2) ist Voraussetzung, damit gemeinsames Handeln entstehen kann. Hierbei wird die aktive Rolle betont, welche Kinder im Zuge ihres Entwicklungsprozesses einnehmen, im Gegensatz zur Auffassung eines „passiven Sozialisanden“ (Krappmann 1993a, 366), dem wenig Mitarbeit an seiner Entwicklung zugestanden wird. Besonders die Arbeiten von Piaget und Wygotski haben das Verständnis von Bildung und Sozialisation als Austauschprozesse zwischen Individuen geprägt.

Historischer Bezugsrahmen: Das Bildungs- und Lernverständnis Piagets und Wygotskis

Diese bereits beschriebene (aktive) Sicht auf den kindlichen Sozialisationsprozess wurzelt vor allem in den Thesen Piagets, die eine „stürmische Rezeption“ (Schmidt-Denter 2005, 236) vor allem in den USA um 1960 erfuhren und die Grundlage für weitere empirische Forschungen

zum Interaktionsverhalten zwischen Peers bildeten. Die Kernaussagen gehen davon aus, dass Kinder auf Basis von Vorstellungen, welche gemeinsam konstruiert wurden, Antworten auf Fragen suchen, ohne einfach das, was ihnen durch die Erwachsenenwelt vorgelebt wurde, zu reproduzieren (Krappmann 1993a, 366). Piaget überwand in seinen Theorien die bis dahin geltende Unterscheidung von sozialer und kognitiver Entwicklung, da er versuchte, eine Relation zwischen sozialem Verhalten und den zugrunde liegenden kognitiven Entwicklungsprozessen herzustellen (Schmidt-Denter 2005, 236).

Piaget ging davon aus, dass das Kind über die Auseinandersetzung mit der materiellen Welt kulturunabhängig, d. h. universell, bestimmte Entwicklungsstufen durchläuft (König 2010, 16). Wygotski dagegen sah die kulturelle Umwelt des Menschen als zentral für dessen Entwicklung an. Seiner Meinung nach könne man die Entwicklung eines Kindes nie verstehen, ohne die soziale und kulturelle Umwelt ebenfalls zu bedenken, in der das Kind aufwächst (König 2010, 16). Bei Piaget stehen die kognitiven Entwicklungsprozesse im Vordergrund, auf den sozialen Bezug geht er in einem zweiten Schritt ein.

Für Piaget ist der Entwicklungsprozess vor allem durch die kognitiven Vorgänge der Assimilation und Akkommodation gekennzeichnet. Unter Assimilation werden Prozesse verstanden, wo durch bereits angelegte kognitive Strukturen neue Erfahrungen aufgenommen und organisiert werden (Schmidt-Denter 2005, 236). Es handelt sich dabei um einen Prozess, der die Realität so umgestaltet, dass die Person ihr Wissen und Können, also die bisher erworbenen kognitiven Strategien, in Beziehung zur Umwelt setzen kann (Fthenakis 2006, 84). Akkommodation bedeutet die Anpassung kognitiver Strukturen an Objekte, damit neue Erfahrungen eingeordnet werden können (Schmidt-Denter 2005, 237). Es werden demnach die eigenen kognitiven Strukturen an die äußere Realität angepasst und somit kann jedes neue Wissen an das bereits vorhandene Wissen angeglichen werden (Fthenakis 2006, 83). Diese beiden Vorgänge beschreiben den „Äquilibrationsprozess“, der verdeutlicht, wie neue kognitive Strukturen aufgebaut und Lernprozesse angeregt werden (König 2009, 128). Das bedeutet, sobald die Passung zwischen kognitiven Strukturen und neuen Objekten irritiert wird, kommt es zu einer Neuorganisation dieser Strukturen und damit zu einem Erkenntnisgewinn.

Ein Beispiel für Assimilation wäre, wenn im Spiel verschiedene Gegenstände zweckentfremdet benutzt werden: Der Tisch wird plötzlich zu einem Haus, wenn man darunter sitzt, oder verschiedene Äste werden als Kochlöffel, Gewehre etc. verwendet. Der

Prozess der Akkommodation tritt dann auf, wenn es zu einer Störung kommt, d. h. eine Situation, für die es noch kein Schema gibt. Vorhandenes Wissen muss verändert und erweitert werden. Beispielsweise wenn etwas Neues gelernt wird, ein Lied oder eine Bewegung. Akkommodation bedeutet aber auch, dass das Kind ein Vorhaben auf herkömmliche Weise nicht lösen kann: Der Turm fällt immer wieder um und braucht ein breiteres Fundament als die Spitze. Das Kind muss also sein Vorhaben abwandeln und physikalische Gesetzmäßigkeiten berücksichtigen. Wenn sich die Vorgänge der Assimilation und Akkommodation im Gleichgewicht befinden, was von Piaget Äquilibration bezeichnet wurde, ist der Erkenntnisprozess besonders fruchtbringend (Fthenakis 2006, 84). Diese Äquilibrationsprozesse sind von besonderer Relevanz, um die kognitive Entwicklung voranzutreiben: „Neben fehlgeschlagenen Assimilationsmöglichkeiten führen kognitive Konflikte und somit Widersprüche zwischen verschiedenen Assimilationsversuchen zu kognitiver Fortentwicklung“ (Fthenakis 2006, 84). Wenn vorhandene Strukturen für eine Erklärung nicht ausreichen, so formuliert Völkel (2003, 95), geraten Kinder in einen sogenannten „kognitiven Konflikt“, wie es Piaget ausdrückte.

In Anlehnung an vorangegangene Ausführungen kann festgestellt werden, dass Kinder vermutlich im sozialen Austausch mit anderen Widersprüche entdecken und vorhandene Denkstrukturen modifizieren müssen, damit eine gemeinsame Verständigung oder ein gemeinsames Spiel möglich wird. Des Weiteren wurden die Überlegungen Piagets zur moralischen Entwicklung und die Egozentrismus-Theorie im Zuge der Wiederentdeckung aufgegriffen und in einer sozialkonstruktivistischen Weise weiterverarbeitet. Durch Erfahrungen, welche Kinder mit Gleichaltrigen machen, werden sie angeregt, von der heteronomen zur autonomen Moral überzugehen (Krappmann 1991, 371). Auf der Stufe der heteronomen Moral werden Regeln als von außen festgesetzt betrachtet und vor allem durch die Eltern begründet (Schmidt-Denter 2005, 237). „Im Großen und Ganzen nimmt das Kind in sich auf, was es an den Eltern entdeckt, und setzt bei ihnen alles voraus, was es in sich selbst fühlt. Das ist das Leben der Einung. Der Freund dagegen ist ihm zugleich ähnlich, daher die Notwendigkeit einer ausgeprägteren Differenzierung“ (Piaget 1972, 59). Hier deutet Piaget bereits an, dass der Kontakt zu Gleichaltrigen ein wichtiges Moment im Entwicklungsprozess ist. Völkel (2003, 95) gibt an, dass Piaget die Interaktion zwischen Gleichaltrigen als entwicklungsanregend präferiert. Er erkannte das ungleiche Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und definierte die Übernahme elterlicher Regeln als „moralischen Realismus“ (Schmidt-Denter 2005, 237), da Ansichten der familialen Instanz

nicht hinterfragt werden, sondern als gegeben gelten. Durch vermehrte Kontakte zu Gleichaltrigen lernen Kinder, Regeln gemeinsam aufzustellen, zu hinterfragen und – so die Weiterentwicklung in einem sozialkonstruktivistischen Sinne – gegebenenfalls neu auszuhandeln.

Piaget konnte zeigen, dass sich durch die Anstrengungen, sich anderen verständlich zu machen und verschiedene Sichtweisen als richtig oder falsch zu erkennen, ein Verständnis von Regeln entwickelt (Krappmann 1991, 361). Durch diesen Prozess wird die Stufe der autonomen Moral erreicht, was bedeutet, dass eine Regel nicht ausschließlich aus Angst vor eventuellen Konsequenzen eingehalten wird, sondern aufgrund der Einsicht in die Notwendigkeit dieser Regel (Schmidt-Denter 2005, 237). Diese Einsicht kann jedoch nur dann erfolgen, wenn der kindliche Egozentrismus überwunden wurde, was bedeutet, dass das Kind in der Lage ist, die Perspektive eines anderen einzunehmen (Schmidt-Denter 2005, 243). Piaget war der Ansicht, dass der Impuls zur Perspektivenübernahme ausschließlich durch die Kontakte zu Gleichaltrigen ausgehe, da das Kind mit der Aufgabe konfrontiert wird, im Zuge des gemeinsamen Spiels unterschiedliche Ansichten abzustimmen, was voraussetzt, dass die eigene Perspektive als eine subjektive Sicht wahrgenommen wird (Krappmann 1991, 360). Eine der am häufigsten formulierte Kritik an den Theorien Piagets betrifft dessen Annahme, dass die Entwicklung des Kindes in aufeinanderfolgenden intellektuellen Stadien verlaufe (Völkel 2003, 96). Bezüglich des kindlichen Egozentrismus konnte Piagets Vorstellung, das Kind könne erst ab dem siebten Lebensjahr die egozentristische Sichtweise überwinden, widerlegt werden. Laut Völkel (2003, 96) gäbe es einige Untersuchungen, die zeigen, dass schon erheblich jüngere Kinder in der Lage seien, zu verstehen, dass andere nicht dasselbe sehen wie sie selbst.

Während in diesen Theorien eher noch das Kind als Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung steht, bezieht Wygotski immer den sozialen und kulturellen Kontext in die Analyse mit ein. In seinem soziokulturellen Ansatz betont er die Bedeutung der Interaktion mit kompetenteren, anderen Personen bei der Enkulturation des Kindes und der Entwicklung des Sprechens und Denkens (Textor 2000, 71). Wygotski verstand die kognitive Entwicklung als „gemeinsame Konstruktion“ (Textor 2000, 71) von Vorstellungen des Kindes und anderen Menschen, welche sich in gegenseitigem Austausch vollzieht. Durch die in sozialen Beziehungen erfolgende „Interiorisation“ von Inhalten bzw. deren „Internalisierung“ in das kindliche Bewusstsein wird die psychische Aktivität angeregt sowie kognitive Strukturen und

Prozesse ausgebildet (Textor 2000, 72). Zentral für diese sozial motivierten Austauschprozesse ist der Begriff der Ko-Konstruktion.

Ko-Konstruktion verweist laut König (2010, 17) darauf, dass es aufgrund dieser wechselseitiger Austauschprozesse zur Aneignung von Wissen kommt. Das bedeutet, durch Interaktion mit anderen Personen (bei Wygotski sind vorzugsweise kompetentere Personen gemeint) eignet sich das Kind Instrumentarien des Denkens und Sprechens an, die es dann lange Zeit ausprobiert, bis es in der Lage ist, diese neu erworbenen Strukturen selbstständig anzuwenden. Neben der großen Bedeutung, die Wygotski der Sprache zuweist, betont er in seinen Ausführungen auch immer wieder die Bedeutung des Spiels. Besonders das Rollenspiel hebt er hervor als Möglichkeit, die „Zusammenarbeit“ (Textor 2000, 76) mit anderen Kindern zu lernen. Wygotski erkannte den Wert des Rollenspiels aufgrund mehrerer Umstände, die an dieser Stelle nicht in vollem Umfang referiert werden können. Auf das Rollenspiel wurde bereits näher eingegangen.

Zentral für die vorliegende Arbeit und ihrer Thesen über Peer-Beziehungen ist der Aspekt des Auslebens von Wünschen aufgrund der Kooperation mit anderen. Das Rollenspiel besitzt, neben zahlreichen anderen Funktionen, die Möglichkeit zur Kompensation von Erlebnissen. Ein Kind kann aber im Rollenspiel nicht einfach seine Wünsche ausleben, da es oft für deren Erfüllung die Mitwirkung anderer MitspielerInnen braucht. Textor (2000, 76) drückt es in Anlehnung an Wygotski folgendermaßen aus: „Das Kind erfährt dabei, dass die eigene Befriedigung durch die Zusammenarbeit mit anderen bei von Verhaltensregeln geprägten Aktivitäten vergrößert werden kann.“ Diese Regeln des gemeinsamen Spielens müssen zuvor ausgehandelt werden, d. h. die Kooperation zugunsten eines Spielthemas steht im Vordergrund, wie es schon in früheren Kapiteln angedeutet wurde.

Wygotski beobachtete auch, dass Kinder Regeln in das Rollenspiel einbringen, welche sie aus ihrer Umwelt kennen. Im Rollenspiel wird deutlich, welche „Normen, Funktionen etc. die jeweilige Rolle prägen“ (Textor 2000, 76). Diese Sichtweise wurde als Grundlage weiterer Untersuchungen genutzt, um genauer darzustellen, ob Kinder die Regeln des Zusammenlebens im Zuge ihrer Sozialisation ausschließlich internalisieren oder ob sie zu deren Weiterentwicklung beitragen. Wygotskis Theorien werden bis heute kontrovers diskutiert. Ein Kritikpunkt besteht darin, dass es zu dem Aspekt der Internalisation von Werten und Normen keine nähere Beschreibung gibt, wie diese Internalisierungsprozesse ablaufen, wie es beispielsweise Piaget mit den Begriffen „Assimilation und Akkommodation“

getan hat (Sigel 2000, 90). Ein weiterer Punkt könnte sein, dass Wygotski das Aushandeln unter Gleichaltrigen eher am Rande erwähnt, wogegen er die Rolle der ErzieherInnen besonders in seinem Modell zur „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“ (Sigel 2000, 84) betont.

Laut Völkel (2003, 97) gehe Wygotski davon aus, „dass die kognitive Entwicklung von Kindern nur in der sozialen Interaktion mit kompetenteren Partnern erfolgen kann“. Der kompetentere Partner könne die Interaktion so gestalten, dass das Kind in der Zone der nächstfolgenden Entwicklung agiert (Völkel 2003, 97). Dies beschreibt eine besondere Phase des Lernens, in der das Kind neue Erkenntnisse und Informationen verarbeitet und verinnerlicht.

Die Verbindung zwischen den Theorien Piagets und Wygotskis könnte laut Völkel (2003, 97) in dem Erlernen von Fertigkeiten und dem Übernehmen neuer Perspektiven gesehen werden. Somit sind beide Positionen in Einklang zu bringen: Wygotskis Betonung der Interaktion mit kompetenteren Partnern, was auch als Interaktion mit Erwachsenen gleichgesetzt werden könnte, und Piagets Anliegen, die Interaktion mit Gleichaltrigen in den Vordergrund zu rücken. Völkel (2003, 96) definiert die Synthese dieser beiden Theorien für die pädagogische Praxis folgendermaßen: „Kognitive Konflikte, die vor allem in der Interaktion mit Gleichaltrigen entstehen, treiben die Entwicklung voran. Die Aufgabe von Erwachsenen besteht darin, das Kind mit Aufgaben oder Angeboten herauszufordern, die es selbsttätig oder in Kooperation mit Gleichaltrigen lösen kann.“ Dieser Ansatz hat sich in elementarpädagogischen Theorien durchgesetzt und wird aktuell unter dem Begriff Ko-Konstruktion als „zentrales Element für Bildungsprozesse“ (Wyrobnik 2010, 117) diskutiert. Dabei haben sich bereits einige Modelle für die pädagogische Praxis etabliert, die als ko-konstruktives Lernen (Wyrobnik 2010, 117) bezeichnet werden.

Auf das Modell von Wygotski und die besondere Rolle der pädagogischen Fachkräfte wird in Kapitel 4.3.3 eingegangen. Im folgenden Abschnitt wird der Ko-Konstruktionsbegriff im Kontext von Peer-Beziehungen näher erläutert, dessen Grundlage auf die Theorien Wygotskis und Piagets zurückzuführen ist.

Ko-Konstruktion in Peer-Beziehungen

Im Zuge der weiteren Entwicklung sozialkonstruktivistischer Ansätze wurde die Bedeutung der sozialen Beziehungen für die Konstruktionsprozesse und den damit verbundenen

Erkenntnisgewinn weiter herausgearbeitet (König 2009, 130). Der Ko-Konstruktionsbegriff wurde in Anlehnung an Piaget und Wygotski beispielsweise auch von Youniss (1994, 35) und Corsaro (2011, 14) weiterentwickelt und als Besonderheit von Peer-Beziehungen herausgestellt.

Corsaro geht von einem kulturanthropologischen Hintergrund aus und verwendet für die kindliche Entwicklung den Begriff „interpretative Reproduktion“ (Corsaro 2011, 14). Kinder konstruieren nicht nur ihr Bild von der Welt, sondern sie interpretieren es auch, was dazu führt, dass sie neue Sichtweisen bilden. Diese Sicht entstand vor allem durch die Kritik an radikalen konstruktivistischen Theorien, die laut Corsaro (2011, 17) darin besteht, dass der Fokus zu sehr auf der „kindlichen Aktivität“, der „kindlichen Entwicklung“ liegt und eine aktive, aber auch einsame Sicht des Kindes nachzeichnet. Er verweist auf die mangelnde Berücksichtigung „interpersonaler Beziehungen, in denen kulturelle Systeme reflektiert werden und wie Kinder aufgrund ihrer Teilhabe an Interaktionen Teil dieser Beziehungen werden und diese reproduzieren (Corsaro 2011, 18). Der Begriff „interpretativ“ verweist laut Corsaro (2011, 20) auf den kreativen Aspekt kindlicher Teilhabe an der Gesellschaft und die eigene Gestaltung einer Peer-Kultur, in der zwar Vorstellungen der Erwachsenenwelt angeeignet werden, aber in einer Weise, dass sie die Belange der Peer-Gruppe ansprechen. Durch den Begriff „Reproduktion“ soll hervorgehoben werden, dass Kinder Werte und Normvorstellungen der Gesellschaft nicht internalisieren, sondern aktiv zu deren Entstehung und Wandel beitragen (Corsaro 2011, 21). Kinder treten nach Corsaro (2011, 14) in ein „kollektives Verhältnis zu Erwachsenen und entwickeln in ständiger Auseinandersetzung miteinander kulturelle Routinen, die in ihren Peer-Beziehungen eine zentrale Rolle spielen“. Der Begriff Ko-Konstruktion bezieht sich demnach auf die gesamte Peer-Gruppe und meint die kreative Übertragung von Erfahrungen, die mit der Erwachsenenkultur gemacht wurden. Dadurch entsteht eine eigene Peer-Kultur, die gekennzeichnet ist von einem Set an „Routinen, Werten, Artefakten und Interessen“ (Corsaro 2011, 14), das einerseits von den Kindern selbst in ständiger Auseinandersetzung entwickelt wurde und andererseits mit diesen auch geteilt wird.

Der sozialisatorische Beitrag dieser Kinderinteraktion besteht laut Krappmann (1991, 356) darin, dass Kinder mit der Aufgabe konfrontiert sind, ihre Erwartungen und Sichtweisen wechselseitig zu koordinieren. In diesem Prozess können sie zwar auf Muster zurückgreifen, die sie durch die Sozialisation in der Familie erworben haben, allerdings können diese nicht

einfach in die Interaktion mit Peers übertragen werden. Daraus folgt, dass durch die besondere Struktur der Beziehung untereinander neue Möglichkeiten des Interagierens gefunden werden müssen.

Als zentrales Charakteristikum einer Peer-Kultur sieht Corsaro (2011, 15) das ständige Bemühen der Kinder, ihr Leben so weit als möglich selbst zu bestimmen und die Errungenschaften dieser Selbstbestimmtheit mit den Peers zu teilen. Bezogen auf den Sozialisationsprozess kann also festgestellt werden, dass Selbstsozialisation sowohl die Eigenaktivitäten des Einzelnen, aber auch Aktivitäten auf Gruppenebene beinhaltet. Auch Zinnecker (2000, 282) ist der Ansicht, dass beide Bedeutungen nebeneinander existieren können und die Sozialisation der Peers als Aktivität einer Gruppe oder einer ganzen Generation verstanden werden kann. Im Duktus sozialkonstruktivistischer Sichtweisen spielt der Begriff der Ko-Konstruktion eine bedeutende Rolle, da hiermit Prozesse zwischen Gleichaltrigen in den Blick geraten. Ko-Konstruktionen vollziehen sich in reziprokem Austausch (Youniss 1994, 19), was bedeutet, dass das Verhältnis zwischen den InteraktionspartnerInnen von Gleichwertigkeit geprägt ist. Diese Gleichwertigkeit bezieht sich innerhalb von Peer-Beziehungen darauf, dass es keine Instanz gibt, die anderen Zwänge auferlegen kann, d. h. niemand kann für sich das Recht beanspruchen, zu sagen, was zu tun oder zu lassen ist, da diese Entscheidungen immer Gegenstand von Aushandlungsprozessen zwischen Kindern sind. Bezogen auf den Sozialraum Kindergarten bedeutet dies, dass „Kinder im Spiel ihr Wissen ko-konstruktiv in ihrer soziokulturellen Umwelt erweitern (König 2010, 17). Ko-Konstruktionsprozesse können folglich als wesentliche Momente kindlicher Interaktionen gesehen werden, die sowohl für die soziale als auch für die kognitive Entwicklung von großer Bedeutung sind. Liegle (2003, 53) hält über das Prinzip der Konstruktion fest, dass das Kind seine Sicht auf die Welt konstruiert und diese Prozesse der „Selbstbildung“ durch Interaktionen mit Gleichaltrigen stattfinden. Aus diesem Grund spricht er von der „Ko-Konstruktion der Welt“.

Bezogen auf den Sozialisationsbereich Kindergarten bedeutet das: „Hier ist ein Ort, der den Kindern Raum bietet, einander mit ihren unterschiedlichen Ressourcen unter bestimmten Bedingungen zu begegnen und dadurch die eigenen Ressourcen zu überprüfen und zu erweitern. Je nachdem wie viel Gelegenheit sie in der Kindertagesstätte zu Selbstbestimmbarkeit und vielfältigem Austausch untereinander bekommen, wie viel Aushandelbares die Strukturen und Konstellationen zulassen, können sie gemeinsam als

Subjekte ihre Welt konstruieren und untereinander ausmachen“ (Dittrich et al. 2001, 28). Mit dieser Aussage werden zwei wesentliche Aspekte angesprochen, die das Interaktionsgeschehen in einer Kindergartengruppe maßgeblich beeinflussen: Die strukturellen Rahmenbedingungen wie beispielweise Gruppenregeln und räumliche Faktoren und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte.

Krappmann vermutet, dass durch ein vorschnelles Eingreifen der Erwachsenen, Prozesse der Handlungskoordination gestört würden, „selbst wenn Erwachsene hilfreich eine ‚richtige‘ Lösung anböten“ (Krappmann 1991, 357). Erwachsene können demnach kindliche Interaktionsprozesse durch vorschnelles Eingreifen ungünstig beeinflussen, selbst wenn es aus einer vermeintlich „guten Absicht“ geschieht. Liegle (2003, 23) ist der Ansicht, dass das „Bildungs- und Erziehungspotential von Gleichaltrigen bestätigt ist. Er konstatiert, dass Kinder durch gemeinsame Aktivitäten eine „unabsichtliche Selbstbildung“ durchlaufen, da in Peer-Interaktionen sowohl vermittelnde als auch aneignende Tätigkeiten nachgewiesen werden können.

4.2.5 Perspektivenübernahme als Voraussetzung und Produkt kindlicher Interaktion

Die Sozialwelt der Kinder wird als Raum gesehen, der eigene Entwicklungsaufgaben bereithält (Petillon 2006, 717). Besonders ko-konstruktive Aushandlungsprozesse werden als Möglichkeit gesehen, den kindlichen Egozentrismus zu überwinden und wichtige Impulse für die Entwicklung von Sprechen und Denken zu erhalten (Petillon 2006, 718). Albers (2011, 77) spricht vom Abbau der kindlichen Selbstbezogenheit, die dem Kind ermöglicht, Reaktionen der anderen vorherzusagen. Durch die verschiedenen Meinungen und Ansichten der InteraktionspartnerInnen, die es zu koordinieren gilt, sind Kinder gefordert, sich in andere hineinzusetzen, was in der Literatur häufig als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (Krappmann 1991, 361; Petillon 2006, 718; Albers 2011, 77) bezeichnet wird. Laut Albers (2009, 55) sind Kinder im Verlauf des Kindergartenalters zur sozialen Perspektivenübernahme in der Lage, „sich in andere Personen hineinzusetzen“, da der kindliche Egozentrismus immer mehr abgebaut wird. Immer mehr gelingt es dem Kind, die Gedanken und Gefühle anderer einzuschätzen und zu „antizipieren“, was auch als „theory of mind“ bezeichnet wird (Albers 2009, 55), auf die hier aber nicht näher eingegangen werden soll.

Die Grenzen der eigenen Sichtweise werden erfahren und daraus entsteht ein Konflikt, der zur Weiterarbeit an der Problemlösung stimuliert (Krappmann 1991, 370). Die Fähigkeit, die

Gedanken und Gefühle anderer einzuschätzen, gilt als eine der Voraussetzungen, damit Interaktion gelingen kann: „Die Fähigkeit zur Perspektiven- und Rollenübernahme ist für alle Formen menschlicher Kommunikation entscheidend“ (Damon 1989, 207). Krappmann (1991, 368) sieht die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel als „ein wichtiges Korrelat gelingender Interaktion“, da eine gemeinsame Handlungslinie nur entwickelt werden kann, wenn unterschiedliche Standpunkte auch als solche erkannt werden. Sozialkonstruktivistische Theorien gehen hier noch einen Schritt weiter, da sie den Perspektivenwechsel nicht nur als Übernahme einer anderen Sichtweise auffassen, sondern als gemeinsame Perspektive, die Peers miteinander im Austausch entwickelt haben (Youniss 1994, 27). Das bedeutet, Kinder lernen nicht nur, eine Perspektive zu teilen, also die Sicht eines anderen zu übernehmen, sondern dass sie in einer „echten Konstruktionsleistung Perspektiven entwickeln“ (Viernickel 2000, 12).

Anders als Piaget konnten einige nachfolgende Untersuchungen zeigen, dass schon Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren in der Lage sind, die Perspektive anderer zu übernehmen, und keinesfalls in einer egozentrischen Perspektive verharren (Fthenakis 2004, 99). Auch wenn sehr junge Kinder nur marginal die Sprache einsetzen können, um sich zu verständigen, gibt es Hinweise darauf, dass auch sie bereits zu einer Form der Perspektivenübernahme in der Lage sind (Viernickel 2000, 36). Beispielsweise kann zwischen sozialer und intellektueller Perspektivenübernahme unterschieden werden (Viernickel 2000, 37). Die soziale Perspektivenübernahme ist ebenfalls bei sehr jungen Kindern möglich, wenn sie über gemeinsame Erfahrungen in sozialen Kontexten verfügen (Viernickel 2000, 37). Auch wenn Kleinkinder durch mangelnde Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme in ihrer Interaktionsfähigkeit eingeschränkt sind, sind es wiederum gerade die Erfahrungen im Rahmen sozialer Interaktionen, die sie in ihrer Entwicklung anregen.

Haben Kinder in einer Situation die gleichen Erfahrungen gemacht, können sie gleiche Bedeutungen konstruieren und so zum gemeinsamen Handeln gelangen. Der Begriff „geteilte Bedeutung“ scheint im Kontext von Interaktionsprozessen bedeutsam zu sein, da er einerseits als Voraussetzung für gelingende Interaktion gesehen wird, gleichzeitig aber auch als deren „kognitives Produkt“ (Krappmann 1991, 368). Corsaro (2011, 24) versteht unter geteilten Bedeutungen Ko-Konstruktion auf zwei Ebenen: Zunächst bezogen auf das Gespräch selbst und darüber hinaus bezogen auf das Thema oder den Bezugsrahmen, den das Gespräch hatte. Der gemeinsame Bezugsrahmen eines Gesprächs wird laut Corsaro (2011, 25) besonders dann

deutlich, wenn Kinder sich gemeinsam auf eine Phantasieebene begeben, was oftmals mit der Aufforderung „Komm lass uns was spielen!“ eingeleitet wird.

Nicht die InteraktionspartnerIn verlangt einen Entwicklungsschritt ab, sondern die durch das besondere Verhältnis der Gleichaltrigen zueinander strukturierte soziale Situation schafft eine Anforderung, die von den Beteiligten nur durch eine Erweiterung, Ausdifferenzierung oder den Übergang auf eine folgende Stufe ihres kognitiven, sozialen oder emotionalen Vermögens bewältigt werden kann. Die Kompetenzen interpersonaler Verständigung und sozialer Kooperation, so die Annahme, werden folglich nicht übernommen, sondern „emergieren“ in der natürlichen Interaktion dieser Kinder (Krappmann 1991, 356).

4.2.6 Interaktionsaufbau und Zugangsstrategien

Dass Interaktionsbeziehungen zwischen Kindern unverzichtbare Momente für den Entwicklungsprozess darstellen, konnte durch vorangegangene Ausführungen ansatzweise gezeigt werden. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass diese Interaktionsprozesse tatsächlich stattfinden und auch Kinder mit Behinderung an verschiedenen Kooperations- und Austauschprozessen teilhaben können. In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, welche Möglichkeiten der Kontaktabahnung und -erhaltung Kinder nutzen könnten, um sich ihren Peers zu nähern. Der Fokus liegt dabei zunächst ausschließlich auf Strategien des Zugangs, welche Kinder anwenden, um Kontakt zu ihren Peers herzustellen, ohne dabei die Hilfe der pädagogischen Fachkräfte in Anspruch zu nehmen. Da aus verschiedenen Gründen ein Kontaktaufbau ohne diese Hilfe manchmal nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich ist, wird der Rolle der PädagogIn beim Aufbau von Peer-Kontakten ein eigener Abschnitt gewidmet.

Eine Frage, die innerhalb des Gruppengeschehens in einer Kindergartengruppe immer wieder gestellt wird, ist gleichzeitig Titel dieser Arbeit, da sie trotz ihrer Banalität darauf hindeutet, worum es innerhalb von Peer-Gruppen immer wieder geht – um das Dazugehören und das Dabeisein. In der Frage „Darf ich mitspielen?“ drückt sich einerseits der Wunsch aus, Teil einer bestehenden Spielgruppe zu werden und in den Spielprozess eingebunden zu sein, gleichzeitig ist es eine Strategie, die Kinder anwenden, um Zugang zu ihren Peers zu erhalten (Corsaro 2011, 18).

Die Frage „Kann ich mitspielen?“ lässt außerdem Interpretationen über das Moment des Könnens zu und die Überlegung, ob die vorhandenen Fähigkeiten ausreichen, um erfolgreich

in ein Spiel integriert werden zu können. Dazu gehört vor allem die Fähigkeit, das Spielgeschehen zu erfassen, einen Eindruck zu gewinnen, was soeben passiert, um dazu Beiträge leisten zu können (Janson 2011, 141). Aufgrund dieser Fähigkeiten kann der Wunsch mitzuspielen oder der Wunsch sich einem bestimmten Kind anzuschließen, mitgeteilt werden. Die Äußerung dieses Wunsches, beispielsweise in Form der Frage, ob man mitspielen dürfe bzw. könne, ist ein zentrales Moment kindlicher Interaktion und wird auch als eine der „grundlegenden Kommunikationsintentionen von Kindern“ (Casey 2011, 234) bezeichnet. Der Platz zum Mitspielen muss jedoch erst errungen werden. Es geht darum, sich Zugang zu einer Spielgruppe zu verschaffen, um an einem Spiel teilhaben zu können. Janson (2011, 140) sieht den Zugang als Beginn der Partizipation. Aus diesem Grund erscheint es relevant, der Frage nachzugehen, wie Zugänge in Spielprozessen eröffnet werden können und welche Strategien Kinder anwenden, um ihre Teilhabe an gemeinsamen Spielaktivitäten zu etablieren. Als Strategie des Zugangs werden in Anlehnung an Corsaro (2011, 16) und Janson (2011, 140) alle Versuche zusammengefasst, welche von Kindern unternommen werden, um mit anderen Kindern ins Spiel zu kommen bzw. Kontakt herzustellen. Allgemein kann unter „Strategie“ ein Plan zur Verwirklichung eines Spiels verstanden werden (Gisbert 2004, 141).

Grundsätzlich können direkte und indirekte Verhaltensweisen unterschieden werden, wobei deutlich wurde, dass direkte Fragen wie z. B. „Kann ich mitspielen?“ oder „Ihr müsst mich mitspielen lassen!“ selten zum Erfolg führen (Corsaro 2011, 16). Behutsame Annäherungen, welche die Aufmerksamkeit der spielenden Kinder nicht sofort auf sich lenken, sind eher dazu geeignet, in ein Spiel aufgenommen zu werden. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine vorsichtige Kontaktabbahnung immer zum Ziel führt, da es in jeder Peer-Gruppe Kinder gibt, die wiederholt abgewiesen werden und immer wieder die Erfahrung machen, dass ihr Repertoire an Zugangsstrategien nicht ausreicht, um den Widerstand ihrer Peers zu überwinden. Diese Kinder entwickeln meist sehr komplexe Strategien, um den gewünschten Erfolg zu erzielen, meist handelt es sich dabei um ein Zusammenspiel von direkten und indirekten Strategien, welche immer auch von den pädagogischen Fachkräften in einer Peer-Gruppe beeinflusst sind (Corsaro 2011, 17).

Bezogen auf die Kontaktabbahnungen konnte Schmidt-Denter beobachten, dass der Großteil der Kinder, welche schon länger die Einrichtung besuchen, selbstständig den Kontakt zu anderen sucht und dabei durchweg erfolgreich ist. Ein kleiner Teil der Kinder, vor allem die Jüngeren, bleibt zunächst „passiv und isoliert“ (Schmidt-Denter 1985, 155), wobei sich dieses

Verhalten nach zwei Monaten verändert. Was die Art der Kontaktaufnahme betrifft, wurde erkannt, dass non-verbale Kontaktaufnahmen mit dem Alter des Kindes abnehmen. Vor allem das „Zuschauen“ ist für jüngere Kinder ein wesentlicher Faktor, um sich in der Gruppe zu orientieren und gegebenenfalls Kontakte herzustellen, obwohl es laut Schmidt-Denter „traditionell im Sinne sozial inkompetenten Verhaltens interpretiert wurde“ (1985, 161). Es konnte gezeigt werden, dass Strategien des Zuschauens signifikant für die Gruppe der Kindergartenanfänger sind und in Anbetracht der neuen Situation und der Konfrontation mit einem großen Angebot an kognitiven Stimuli durchaus ein angemessenes Verhalten darstellen (Schmidt-Denter 1985, 161).

Zusammenfassend konnte Schmidt-Denter feststellen, „daß soziale Annäherungen von ‚außen nach innen‘ fortschreiten, von einer eher sachlichen zu einer stärkeren persönlichen Beziehungsebene“ (Schmidt-Denter 1985, 162). Bezogen auf die Kontakthanbahnung unter Gleichaltrigen bedeutet dies, dass zunächst das passive Verhalten des Zuschauens eine wesentliche Vorstufe ist, um anschließend das Verhalten anderer zu imitieren und schließlich eigene Spielideen zu initiieren. Auch Sarimski (2011, 9) attestiert der Imitation große Bedeutung, um Kontakt anzubahnen und in weiterer Folge am Spielgeschehen teilnehmen zu können. Kontakthanbahnungen können auf verschiedene Weise erfolgen.

Heimlich (1995, 260ff) stellt bezüglich der Strategien der Herstellung von Kontakten im Spiel fest, dass es vier Typen von Kontaktaufnahme gibt: Bei einer spontanen Kontaktaufnahme suchen Kinder den Kontakt zu anderen von sich aus und wählen selbstständig eine Spielgruppe. Bezogen auf Kinder mit Behinderung stellt Heimlich (1995, 260) fest, dass diese eigene Wege finden, um trotz ihrer Behinderung mit anderen ins Spiel zu kommen. Unter aggressiver Kontaktaufnahme versteht er Versuche, sich anderen Kindern durch aggressive Handlungen wie Schlagen, Treten oder Kneifen zu nähern. Heimlich (1995, 261) betont jedoch, dass aggressive Kontaktaufnahmen nicht per se als negativ zu beurteilen seien. Es käme darauf an, „zwischen spielerischen Aggression und tatsächlichen [zu] trennen“. Wegener-Spöhring (1995, 288) befasst sich in ihrer Abhandlung über Aggressivität im kindlichen Spiel mit verschiedenen Formen aggressiven Verhaltens und ist der Ansicht, dass auch das aggressive Spiel, wie beispielsweise das „Rough and Tumble Play“, als Teil einer Kinderkultur anzusehen sind und deshalb aggressive Beiträge im Spiel nicht sofort sanktioniert, sondern zunächst beobachtet werden sollten.

Als dritten Typ von Kontaktaufnahme nennt Heimlich (1995, 261) die Annäherung durch passives Beobachten. Damit ist gemeint, dass Kinder sich mit sogenannten „Alibitätigkeiten“ beschäftigen und gleichzeitig andere Kinder beobachten. Das Interesse am Gruppengeschehen ist vorhanden, jedoch unterbreiten passiv-beobachtende Kinder von sich aus keine Spielvorschläge, sondern wenden sich anderen zunächst durch Blickkontakt zu. Die letzte Form stellt nach Heimlich (1995, 262) die verzögerte Kontaktaufnahme dar, was häufig am Beginn des Kindergartenjahres zu beobachten sei, da einige Kinder „mit sich selbst beschäftigt“ seien und erst nach und nach Zugang zur Gruppe fänden. Dieser letztgenannte Typ unterscheidet sich von den anderen durch seinen temporären Charakter. Spontane, aggressive und passiv beobachtende Kontaktaufnahmen könnten sich auf bereits entwickelte Strategien zur Anbahnung beziehen, wobei die verzögerte Kontaktaufnahme eher mit äußeren Rahmenbedingungen (Kindergarteneintritt) in Verbindung gebracht werden kann.

Kinder entwickeln demnach unterschiedliche Strategien, um Kontakte zu ihren Peers herzustellen. Sie machen in der Peer-Gruppe sehr schnell die Erfahrung, welche Verhaltensweisen zum Ziel führen bzw. können unter Gleichaltrigen immer wieder neue Strategien ausprobieren. Corsaro (2011, 15) geht davon aus, dass Kinder bestrebt sind, selbstständig diese Erfahrungen zu machen, und immer wieder neue Ideen entwickeln, um sich Zugang zu einer Spielgruppe zu verschaffen oder diese Spielgruppe nach außen hin abzugrenzen.

Der Erwerb von Zugangsstrategien stellt laut Albers (2009, 62) eine große Herausforderung für Kinder dar „und erfordert komplexe Strategien“, um Zugang zu einer Spielgruppe zu erhalten. Grundlegende Kommunikationsstrategien sind laut Albers (2009, 62) wesentlich, um Spielpartner zu finden. Wenn die sprachlichen Kompetenzen, um mit Peers ins Gespräch zu kommen oder auf Gesprächsbeiträge angemessen zu reagieren, nicht ausreichen, kann dies laut Albers sehr häufig zu einem „Ausschluss von Peer-Interaktionen“ führen. Albers (2009, 63) gibt dazu an: „Betroffene Kinder entwickeln kompensatorische Bewältigungsstrategien, indem sie eine stärkere Abhängigkeit von Erwachsenen zeigen oder eigene Dialogbeiträge verkürzen.“ Dittrich et al. (2001, 111) merken bezüglich der Verständigungsprozesse von Kindern an, dass eine Vielzahl an gestischen und mimischen Zeichen eingesetzt wird, um ohne verbale Sprache Kontakt herzustellen. Sie schreiben der körpersprachlichen Verständigung einen großen Stellenwert zu und gehen davon aus, dass „sprachliche Kompetenzen nicht unbedingt Voraussetzung für differenzierte Aushandlungen auf der Basis

symmetrisch-reziproker Interaktionen“ seien. Dabei verweisen sie auf die Gruppe besonders junger Kinder, wo trotz der noch nicht weit fortgeschrittenen Sprachentwicklung Aushandlungen durch Körpersprache zu beobachten sind (Dittich et al. 2001, 62).

Dennoch kann festgehalten werden, dass sprachliche Kompetenzen ein wesentlicher Teil von erfolgreichen Zugangsstrategien sind, da sich Spielabläufe in einer Kindergartengruppe durch hohe Fluktuation auszeichnen und es den SpielpartnerInnen nicht immer gelingt, auf die Spielbeiträge anderer Kinder „zu warten“. Aus diesem Grund kommt der pädagogischen Fachkraft eine besondere Rolle zu, wenn es darum geht, „soziale Handlungsstrategien, wie beispielsweise das Ansprechen anderer Kinder, das Anbieten oder Teilen von Spielsachen“, einzuüben (Sarimski 2011, 10).

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen kann festgestellt werden, dass Kinder für ihre Entwicklung neben Interaktionen mit Erwachsenen auch vielfältige Kontakte mit anderen Kindern, den Peers, brauchen, da sich diese Art von Interaktionen in vielerlei Hinsicht von Interaktionen mit Erwachsenen unterscheiden. Viernickel (2000, 35) schreibt über die Wichtigkeit von Interaktionsprozessen: „Alles, was wir wissen, wie wir Vorkommnisse und Dinge benennen, einordnen, über sie denken und was sie für uns bedeuten; wie wir in bestimmten Situationen handeln und was uns mit anderen Menschen verbindet; sogar, wie wir uns selbst sehen und beurteilen, ist ein Resultat der Teilhabe an sozialen Interaktionsprozessen und deren kognitiver Verarbeitung. Dies ist der erkenntnistheoretische Standpunkt interaktionistisch-konstruktivistischer Entwicklungstheorien.“ (Viernickel 2000, 35).

4.3 Professionelle Interaktionen (*Monika Blaschegg*)

Die Trennung zwischen professioneller und nichtprofessioneller Interaktion ist vor allem durch den Kontext bestimmend, in dem Interaktionsprozesse stattfinden. Im Kontext des Kindergartens könnte professionelles Handeln der KindergartenpädagogIn als „bezahlte Tätigkeit“ (Giesecke 1997, 250) bezeichnet werden, die verschiedene Anforderungen an diese stellt. Professionelle Interaktion ist in Anlehnung an König (2009, 100) in der vorliegenden Arbeit an das Berufsbild der KindergartenpädagogIn gekoppelt. Im folgenden Kapitel wird unter „professioneller Interaktion“⁸ jene Interaktion verstanden, die zwischen PädagogIn und Kind im Kontext einer Kindergartengruppe stattfindet.

Während im vorangegangenen Kapitel die Kind-Kind-Beziehungen im Mittelpunkt standen, wird in diesem Kapitel näher auf die PädagogIn und ihren Einfluss auf das Gruppengeschehen eingegangen. Dazu wird zu Beginn des Kapitels allgemein die Beschaffenheit von ErzieherIn-Kind-Interaktionen behandelt, um anschließend Erziehverhalten und dessen beeinflussende Faktoren zu skizzieren. Den Abschluss bilden Überlegungen zu pädagogischen Interventionen zur Förderung integrativer Prozesse.

4.3.1 Interaktionen zwischen PädagogIn und Kind

Soziale Interaktion, sei es in der Eltern-Kind-, Kind-Kind- oder ErzieherIn-Kind-Interaktion, gilt nach König (2009, 110) als „zentral für die Anregung von Lern- und Entwicklungsprozessen“. Die Beschaffenheit der Beziehungen unterscheidet sich jedoch voneinander. Während Interaktionen zwischen Kindern durch Symmetrie (symmetrische Reziprozität) gekennzeichnet sind, wird die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind als komplementär bezeichnet (Youniss 1994, 35). Wie im Kapitel 4.2.2 beschrieben, ergibt sich dieses Verhältnis aus einem natürlichen „Kompetenzvorsprung“ der Erwachsenen (Krappmann 1991, 355). Dieser resultiert daraus, dass der Erwachsene erfahrener und älter sei und die Beziehung daher nicht reziprok sein könne.

Wolfram (1995, 262) spricht in Verbindung mit positiver Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind von einem entstehenden „Rückkoppelungsprozess“, der dazu beiträgt, dass Erziehungsziele umgesetzt werden. Gemeint ist damit die gegenseitige Bestärkung von Kind und ErzieherIn aufgrund positiver Reaktionen des Kindes auf Erziehungsbemühungen.

⁸ Auf den Begriff der Profession soll hier nicht näher eingegangen werden. An dieser Stelle sei auf Dippelhofer-Stiem (2003, 122ff) und Teschner (2004, 75ff) verwiesen, diese leisten eine ausführliche Darstellung zum Begriffsverständnis von Profession und Professionalität.

Hierbei wird nochmals deutlich, dass die Interaktionen zwischen ErzieherIn und Kind einer wechselseitigen Beeinflussung unterliegen. Die ErzieherIn ist aufgrund der erfolgreichen Bemühungen, die für sie durch positive Reaktionen der Kinder sichtbar werden, zufriedener in ihrem Beruf und dies fördert wiederum „die Entwicklung der Kinder und die berufliche Kompetenz der Erzieherin“ (Wolfram 1995, 263). Dadurch würde ein spiralförmiger Prozess in Gang gebracht, „so daß einerseits günstige Entwicklungsvorgänge für die Kinder initiiert und aufrechterhalten werden können und sich andererseits die Berufszufriedenheit der Erzieherin erhöht“ (Wolfram 1995, 262). Wolf (2003, 237) verwendet für diese komplexe Form der Interaktion den Begriff der „Transaktion“ und bezeichnet die wechselseitige Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind als einen „Zick-Zack-Prozess“. Beide InteraktionspartnerInnen gehen flexibel auf die Handlung des jeweils anderen ein, was wiederum eine erneute Reaktion hervorruft. Dieses Verständnis der Wechselseitigkeit im Erziehungsprozess lässt extreme Pole hinter sich, in denen das Kind als alleiniger Gestalter seiner Entwicklung gesehen wird bzw. die PädagogIn das „unfertige Kind“ erzieht. (Wolf 2003, 235f) Interaktionsprozesse unterliegen jedoch aufgrund der Entwicklung des Kindes, den ständig adaptierten Erziehungsabsichten der ErzieherIn, den fluktuierenden Interessen und anderen beeinflussenden Faktoren einem stetigen Wandel (Wolfram 1995, 262).

König (2009, 110) bezeichnet es als wesentliche Aufgabe professioneller Interaktionsprozesse, „bewusst eine förderliche Lernumwelt zu gestalten“. Dies verweist auf die Relevanz von Interaktionsprozessen und deren aktive Mitgestaltung durch die PädagogInnen für die Entwicklung des Kindes. Für Tietze et al. (1998, 225) stellen Interaktionsprozesse zwischen PädagogIn und Kind den „Zentralbereich pädagogischer Qualität“ dar. Pädagogische Prozessqualität könne als „Transmissionsriemen angesehen werden, über den alle anderen Qualitätsaspekte, also die Struktur- und Orientierungsqualität, im Sinne von Entwicklungsanregungen an die Kinder weitergegeben werden“ (Tietze et al. 1998, 225). Dies bedeutet, dass positive Aspekte der Struktur- und Orientierungsqualität nur dann entwicklungsfördernd wirken können, wenn sie im Prozess, also in den Interaktionen zwischen ErzieherIn und Kind, zum Vorschein kommen. König (2009, 114) bezeichnet die Qualität der ErzieherIn-Kind-Beziehung als „Grundvoraussetzung, um Lernprozesse der Kinder günstig zu unterstützen“ (König 2009, 114).

Bezogen auf soziale Prozesse und Partizipation an Spielprozessen nimmt die pädagogische Prozessqualität vermutlich ebenfalls mehr Einfluss als vorherrschende strukturelle

Bedingungen (Sturzbecher/Hess 2003, 248). Damit es jedoch dazu kommt, dass ein Kind an Spielprozessen teilhaben kann, sehen Sturzbecher/Hess (2003, 249) „Freiheit, sich selbstständig in Gruppen organisieren und über seine Handlungsbedingungen bestimmen zu dürfen“ als wichtige Voraussetzungen an. Ob Kinder die Möglichkeit dazu bekommen und inwiefern PädagogInnen Kinder diesbezüglich fördern oder stimulieren, beeinflusst die Teilhabe von Kindern an Spielprozessen. Dabei könne die Herausforderung an die ErzieherInnen in der richtigen „Dosierung“ gesehen werden. Denn: „Überschwängliche Unterstützung kann beispielsweise Anstrengungen zur Partizipation auch hemmen, während moderate Abweisung Partizipationsversuche auch herausfordern kann“ (Sturzbecher/Hess 2003, 251).

Die kindliche Interaktionsstruktur kann als sehr instabil bezeichnet werden. Ob ein Kind in einer Spielsituation partizipiert oder ausgeschlossen wird, kann zufällig erscheinen. (Ytterhus 2011, 129). Um möglichst viele Situationen zu vermeiden, in denen ein Kind Gefahr läuft, ausgeschlossen zu werden, spricht Ytterhus (2011, 130) in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit „kompetenter Erwachsener“, die in einer Kindergartengruppe mit den Kindern zusammen sein sollen und unter anderem „Änderungskompetenz“ besitzen, „die notwendig ist, um der Interaktion eine andere Richtung zu geben, falls sie ‚aus der Spur‘ zu laufen droht“ (Ytterhus 2011, 130). Ytterhus spricht damit an, dass es von der jeweiligen PädagogIn einer Gruppe abhängig sei, ob innerhalb einer Integrationsgruppe Situationen, in denen Kinder ausgeschlossen werden, erkannt und möglicherweise auch vermieden werden.

Welche konkreten Interventionen in der gegenwärtigen Literatur beschrieben werden, die integrativen Prozessen förderlich sind, wird im Kapitel 4.3.3 thematisiert. Interaktionen zwischen PädagogIn und Kind und deren Beschaffenheit werden in der gegenwärtigen Literatur vermehrt betrachtet. Daraus ergibt sich auch für die Autorinnen vorliegender Arbeit die Frage, wodurch das Verhalten von KindergartenpädagogInnen möglicherweise beeinflusst sein kann. Im folgenden Kapitel steht das Verhalten der ErzieherIn im Mittelpunkt, um mögliche Faktoren zur positiven Beeinflussung von integrativen Spielprozessen zu diskutieren.

4.3.2 ErzieherInnenverhalten

Kinder erhalten durch Fragen an die ErzieherInnen und Beobachtungen wichtige Impulse für die Gestaltung der Kontakte zu Kindern mit Behinderung in ihrer Gruppe. Ebenso erfahren Kinder mit Behinderung durch Beobachtungen, welche Stellung in der Gruppe ihnen zugeschrieben oder zugetraut wird: „Pädagogen stellen ein Rollenmodell für die Kinder bzgl. der Art und Weise dar, wie agiert wird und wie über die Welt nachgedacht wird; ihr Verhalten beeinflusst die Gruppennorm erheblich.“ (Garai et al. 2010, 48) Teschner (2004, 75) bezeichnet die Persönlichkeit der PädagogIn sogar als ihr wichtigstes Handwerkzeug. Dadurch wird ebenfalls hervorgehoben, welchen Einfluss dem Verhalten der PädagogIn im Hinblick auf Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder zugeschrieben wird.

Der Kindergarten wird im hohen Maße von den KindergartenpädagogInnen beeinflusst und gestaltet. Sie nehmen durch ihr Verhalten Einfluss auf das Gruppengeschehen und somit auch auf Spielprozesse innerhalb der Gruppe. (Dippelhofer-Stiem 2003, 122) Nach Fichtner (2000, 9) kann Verhalten als „Reaktion auf bestimmte interne und externe Reize“ beschrieben werden. Wesentlich ist bei diesem Verständnis die kohärente wechselseitige Beeinflussung zwischen dem Menschen und seinem Lebensraum: „Dabei ist der Mensch nicht nur Objekt der Einwirkungen, die von außen ... auf ihn ausgeübt werden, sondern auch Subjekt, das selbst wiederum auf seinen Lebensraum einwirkt, um ihn zu verändern und sich verfügbar zu machen“ (Fichtner 2000, 9). Fichtner spricht nach diesem Verständnis auch von Verhalten als „organisierte Tätigkeit“, da der Mensch auf interne und externe Reize reagiere und sein Verhalten danach ausrichte.

Um uns der Frage nach der Rolle der PädagogIn und deren Einfluss auf soziale Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung anzunähern, werden im folgenden Kapitel das ErzieherInnenverhalten und dessen mögliche beeinflussende Faktoren betrachtet.

4.3.2.1 Einstellungen und der Einfluss auf das ErzieherInnenverhalten

Jede KindergartenpädagogIn bringt in ihre tägliche Arbeit und somit auch in den Prozess der Integration ihre ganz persönlichen Fähigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen und Biografie ein (Schöler et al. 2001, 19). Durch die Ausbildung der PädagogInnen und die gesammelten Erfahrungen im Beruf eignen sich die PädagogInnen fachliches Wissen und Können an. Dies korrespondiere nach Dichans (1990, 71) mit einer persönlichen Haltung und Einstellung, „die außer durch Ausbildung und Beruf auch durch unterschiedliche andere

Sozialisationsinflüsse, denen Erzieherinnen und Erzieher ausgesetzt sind, geprägt wird“. Einstellungen haben in den Normen und Werten der jeweiligen Gesellschaft ihren Ursprung, in der Menschen mit ihren Einstellungen sozialisiert sind (Schöler et al. 2001, 15). Schöler et al. (2001, 16) bezeichnen Einstellungen als individuell und gesellschaftlich bedingt. Bereits in der frühen Kindheit werden Normen und Werte vermittelt, die zur Herausbildung von Einstellungen und somit auch für die Einstellungen gegenüber Behinderung richtungsweisend sind.

Dichans (1990; 71) hat im Zuge einer Studie festgestellt, dass ErzieherInnen in integrativen Einrichtungen über ein vergleichsweise hohes Wissen sowie Erfahrungen in Bezug auf Behinderung und behinderte Kinder verfügen. Er weist außerdem darauf hin, dass ErzieherInnen in Integrationseinrichtungen Einstellungen verinnerlicht hätten, die durch die Gesellschaft geprägt wurden (Dichans 1990, 212). Die Zuschreibung „behindert“ oder „nichtbehindert“ könne in Folge Einfluss auf das Verhalten der ErzieherIn nehmen. Um dem entgegenzuwirken, bemühe sich die ErzieherIn, von den Zuschreibungen abzukommen und stattdessen jedes einzelne Kind als Teil der Gruppe zu sehen. Welchen Einfluss das Wissen über Behinderung auf die Beziehung zu den Kindern hat, sei abhängig vom individuellen Umgang damit. (Dichans 1990, 74) Nach Kron et al. (2010, 219) stellen Einstellungen und Verhalten der PädagogInnen sehr effektive Strategien der Erziehung dar, die jedoch oft unterschätzt werden und heimlich wirken.

Den Einstellungen wird also großer Einfluss auf konkretes ErzieherInnenverhalten zugesprochen. Dem ist an dieser Stelle jedoch die Definition von Einstellungen nach Cloerkes (2007, 112) gegenüberzustellen, der konstatiert, dass es in der Einstellungsforschung relativ wenige Studien über tatsächliches Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung in natürlichen Situationen gäbe. Damit soll die Relevanz von Einstellungen und deren Einfluss auf Verhalten nicht geschmälert, sondern darauf aufmerksam gemacht werden, dass anhand der bisherigen Studien lediglich Rückschlüsse von Einstellungen auf tatsächliches Verhalten zugelassen seien. Einstellungen bezeichnet Cloerkes (2007, 104) als „stabiles System von positiven Bewertungen, gefühlsmäßigen Haltungen und Handlungstendenzen“, die in Bezug zu einem sozialen Objekt stehen. Verhalten und Einstellungen seien jedoch voneinander zu trennen und fänden auf unterschiedlichen Ebenen statt: „Halten wir fest: Was sich in den Köpfen abspielt, ist die Einstellungsebene (Einstellung, Vorurteil, Wert, Stigma). Streng davon zu trennen ist immer die Ebene des tatsächlichen Verhaltens. Zwischen beiden Ebenen

besteht nur ein begrenzter Zusammenhang, der keine eindeutigen Vorhersagen erlaubt“ (Cloerkes 2007, 113). Einstellung und Verhalten würden nur „in sehr bescheidenem Maße“ übereinstimmen und es bestehe ein großer Unterschied zwischen dem, was wir sagen und denken, und dem, was wir de facto tun. Denn das, was wir denken, und das, was wir tun, unterliege nicht dem gleichen Einfluss von gesellschaftlichen Vorschriften (Cloerkes 2007, 113). Aus diesem Grund soll in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf das beobachtete ErzieherInnenverhalten bzw. auf die Aussagen der PädagogInnen im Interview gelegt werden mit dem Wissen, dass Einstellungen zwar als wichtige zu berücksichtigende Faktoren gesehen werden, jedoch in der hier dargestellten Forschung nicht erfasst werden können.

Mit welchen Herausforderungen PädagogInnen einer Integrationsgruppe in ihrem Arbeitsalltag konfrontiert sind und inwiefern diese Einfluss auf die Unterstützung von Peer-Beziehungen und Teilhabe nehmen, wird im Folgenden beschrieben.

4.3.2.2 Herausforderungen an die Person der KindergartenpädagogIn

Der Elementarbereich ist in ein weites Netz von Gesetzen und Regelungen verwoben, die Ziele und Empfehlungen formulieren und von den jeweiligen Trägern ausformuliert werden. Hinzu kommen zahlreiche Zuschreibungen bezüglich des Auftrags von Kindergärten von öffentlichen und politischen Diskussionen, die zusätzlich zum Teil medial aufbereitet werden können. Dies soll nur exemplarisch darauf hinweisen, woraus Erwartungen zusammengesetzt sein können, mit denen ErzieherInnen im Elementarbereich unter anderem konfrontiert sind. Aber auch jede ErzieherIn hat in ihrer Biographie Normvorstellungen verinnerlicht, die sich aus allgemein-gesellschaftlichen Normen entwickelten wie beispielsweise Vorstellungen von Ästhetik, Leistung und sozialem Verhalten. Diese können zum Teil widersprüchlich sein. Dazu gehören ebenfalls Idealvorstellungen der eigenen Person und ihrer pädagogischen sowie gesellschaftlichen Aufgabe. (Klein et al. 1987, 303)

Nach Klein et al. (1987, 303) verinnerlichen ErzieherInnen im Laufe ihrer Ausbildung und ihrer Erfahrungen im Beruf pädagogische Ansprüche „bezüglich einer zu erreichenden Gruppensolidarität, ... dem einfühlsamen Eingehen (auch) auf behinderte Kinder, der Vorbildfunktion, die sie als Erzieher für die Kinder einnehmen“. Die PädagogInnen sehen sich also mit vielen Erwartungen und Herausforderungen konfrontiert. Dadurch sind sie bestrebt, diese im Berufsleben miteinander in Einklang zu bringen. Angesichts der bereits angedeuteten Anforderungen wie beispielsweise Bildungspläne, berufsspezifische

Anforderungen des Dienstgebers, Erwartungen seitens der Eltern an die PädagogInnen und der hohen gesellschaftlichen Erwartungen an die PädagogInnen ist dies denkbar schwierig.

Dippelhofer-Stiem (2003, 152) führte in Deutschland Interviews mit KindergartenpädagogInnen und konstatiert, dass das professionelle Selbstbild der PädagogInnen nicht auf „Mütterlichkeit“ reduziert sei, sondern eine fachliche Grundhaltung des Personals vorherrsche. Dennoch bleibe das Berufsprofil der ErzieherInnen „zu breit, zu vielgestaltig und überzeichnet“ (Dippelhofer-Stiem 2003, 152). Die Bedeutung, die dem Elementarbereich in neuester Zeit als Bildungsinstitution zugeschrieben wird, zeigt sich in diversen Bildungsplänen und neuen Diskussionen darüber, welche zahlreichen Kompetenzen die PädagogIn in den Beruf mitbringen solle (Bildungsrahmenplan 2009, BMBWK 2004). Durch diese hohen Anforderungen sei es nach Dippelhofer-Stiem (2003, 152) nicht verwunderlich, dass die konkrete Arbeit mit den Kindern oft nicht den Erwartungen gerecht werden kann, die ErzieherInnen für sich selbst formulieren oder dem Auftrag der Institution entsprechen.

Eine weitere Herausforderung, mit der ErzieherInnen im Alltag konfrontiert sind, stellen nach Schöler et al. (2001, 21) ambivalente Gefühle dar, die sich aus dem Gegensatz von rationalem, pädagogischem Anspruch und emotionaler Befindlichkeit ergeben: „Erzieherinnen stehen vor dem Problem, in einer >sozial erwünschten< Einrichtung, in der sie glauben, sich dementsprechend den Kindern und anderen Erzieherinnen gegenüber verhalten zu müssen, trotzdem ambivalente Gefühle zu haben“ (Schöler et al. 2001, 21). Die dadurch möglicherweise ausgelösten Gefühle der Hilflosigkeit können zum einen bei der ErzieherIn Bemutterungsgefühle auslösen oder aber die ErzieherIn zu der Haltung bewegen, das Kind gehöre nicht hierher, und es sei nicht die Aufgabe der ErzieherIn, die Schwierigkeiten zu bewältigen (Schöler et al. 2001, 21). ErzieherInnen haben ihre jeweils individuelle „Betroffenheit in der Erfahrung von ‚Normalität‘ und ‚Behinderung‘“ (Klein et al. 1987, 304). Die Arbeit der ErzieherInnen innerhalb einer integrativen Gruppe stellt jedoch eine besondere Herausforderung dar: „Mit der institutionellen Vorgabe einer integrativen Gruppe wird der Aspekt des Umgangs mit den verschiedenen eigenen Anteilen jedoch mehr in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt“ (Klein et al. 1987, 304).

Nach Wolfram (1995, 181) ergeben sich in der Beziehung zwischen der PädagogIn und einem auffallenden Kind Besonderheiten in der Interaktion. Die PädagogInnen seien bemüht, durch Reflexion die Beziehung zum Kind positiv zu gestalten, um fördernd auf das Kind zu wirken.

Wenn der PädagogIn ein Kind in seinem Verhalten auffällig erscheint, so könne durch Beobachtung und Dokumentation dem Hintergrund der Auffälligkeit nachgegangen werden (Wolfram 1995, 181). Welche Verhaltensauffälligkeiten bei einem Kind beobachtbar sein können, teilte Wolfram (1995, 152) in drei Dimensionen ein, die sich aus „Expansivität“⁹, „gehemmten Verhaltensweisen“¹⁰ und „organischen Defiziten/Entwicklungsverzögerungen“¹¹ zusammensetzen. Auf die Unterkategorien, aus welchen die drei Dimensionen zusammengesetzt sind, soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Als Beispiele können aggressives Verhalten, Konzentrationsmangel, Kontaktarmut oder Entwicklungsstörungen genannt werden (Wolfram 1995, 152ff).

Wolfram (1995, 191) sieht zwei Positionen, aus denen man die Gestaltung der Beziehung zu einem auffälligen Kind betrachten könne. Zum einen nennt er die Interaktionsrichtung ErzieherIn-Kind und zum anderen vom Kind zur ErzieherIn. Die Interaktionsrichtung von der ErzieherIn zum Kind entstehe „aus den Gefühlen, die die Erzieherin dem Kind gegenüber empfindet, und ihrem Bemühen, es positiv zu sehen“. Sie sei bemüht, das Kind in seinem So-Sein zu akzeptieren und anzunehmen sowie nach Wegen zur Gestaltung einer positiven Beziehung zu suchen. Kinder lösen bei der PädagogIn jedoch nicht immer positive Gefühle aus. Wenn in der Beziehung zwischen einem Kind und der PädagogIn Probleme bestehen, müsse sich nach Wolfram (1995, 191) die PädagogIn „mit den eigenen Gefühlen auseinandersetzen und nach einem Weg im Umgang mit dem Kind suchen“. Die Gefühle, die das Kind durch sein Verhalten bei der PädagogIn auslöst, können als Kind-ErzieherIn-Interaktion gesehen werden und stellen somit die zweite Interaktionsrichtung dar (Wolfram 1995, 191).

Wenn ErzieherInnen ambivalente Gefühle haben und diese annehmen, könne das Eingestehen von Ängsten und Bedürfnissen helfen, die Balance zwischen „Schützenwollen“ und „Loslassen“ zu bewahren (Klein et al. 1987, 307). Suess und Burat-Hiemer (2009, 256) weisen ebenfalls darauf hin, dass auch ErzieherInnen Kindern nicht neutral begegnen, und heben die Relevanz der Reflexion ambivalenter Gefühle hervor: „Kinder lösen vielmehr in uns Gefühle aus und steuern dadurch mit, wie wir uns ihnen gegenüber verhalten. Je mehr wir

⁹ Unter Expansivität fasst Wolfram (1995, 152ff) auffälliges Ausagieren zusammen, dass sich Aggressivität, Unruhe und Konzentrationsmangel, ungünstigem Sozialverhalten und übermäßiger Dominanz äußern kann.

¹⁰ Mit der Dimension der gehemmten Verhaltensweisen fasst Wolfram (1995, 155ff) die Merkmale der Gehemmtheit, Kontaktarmut, Unselbständigkeit, geringes Selbstvertrauen, Spielstörung und Passivität, verdeckte Aggressivität, besondere Ängste, Ausweichen von Leistungsanforderungen und elektiven Mutismus zusammen.

¹¹ Zur Dimension der Organischen Defizite werden Sprachstörungen, Störungen in der Grobmotorik, Störungen in der Feinmotorik, Hörschwäche, Sehschwäche, Entwicklungsverzögerungen sowie psychosomatische Symptome gezählt.

uns darüber klar werden und je mehr wir nicht nur unser Verhalten, sondern auch unsere Gefühle gegenüber den Kindern kritisch reflektieren, desto besser kann Erziehung gelingen.“ (Suess/Burat-Hiemer 2009, 256). Gemeint ist damit die Herausforderung an die ErzieherInnen, auch auffallendes Verhalten von Kindern, immer „vor dem Hintergrund des bisherigen Lebensweges des Kindes zu verstehen“ und dementsprechend auf das Kind zu reagieren (Suess/Burat-Hiemer 2009, 257). In den vorliegenden Arbeiten wird nicht näher auf mögliche Umsetzungen innerhalb einer Kindergartengruppe eingegangen.

In Bezug darauf, welche Interventionsziele PädagogInnen verfolgen können, um die Teilhabe von Kindern mit Behinderung an Spielprozessen zu erhöhen, gibt es bereits in diversen Werken beschriebene Interventionsstile, die nach allgemeinen Anmerkungen zur Förderung integrativer Spielprozesse im folgenden Kapitel exemplarisch dargestellt werden sollen. Dadurch soll die Konzentration auf die Beantwortung der Frage nach der Rolle der ErzieherIn bei integrativen Prozessen weiter vertieft werden.

4.3.3 Pädagogische Strategien zur Förderung von integrativen Spielprozessen

Im vorigen Kapitel stand die Relevanz des ErzieherInnenverhaltens, dessen beeinflussende Faktoren und die daran geknüpften Herausforderungen im Vordergrund des Interesses. In diesem Kapitel stehen nun Überlegungen zu Interventionen und deren mögliche Ziele der PädagogInnen im Mittelpunkt. ErzieherInnen interagieren mit den Kindern innerhalb einer Kindergartengruppe nicht nur direkt, „eine weitere wichtige Aufgabe besteht darin, Gruppenprozesse indirekt zu gestalten, z. B. durch die Zusammensetzung von Kleingruppen, durch zeitliche und räumliche Strukturierungshilfen und durch die Bereitstellung angemessener Materialien.“ (Viernickel 2006, 71) Auch nach Kron (2010, 38) zeichnet sich gute pädagogische Arbeit unter anderem durch die Bereitstellung von Spiel- und Lernmöglichkeiten aus, bei der die PädagogIn die Verschiedenheit der Kinder berücksichtigt. Kindern soll dadurch die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der Welt gegeben werden, die ihrem eigenen Tempo und Lernniveau entspricht (Kron 2010, 38). Im Kindergarten biete sich somit eine gute Gelegenheit, „bei der Kinder mit offenen Augen ihr Bild der Welt, vor allem der Menschen konstruieren können“ (Kron 2010, 38). PädagogInnen nehmen, vor allem bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, eine unterstützende und begleitende Funktion wahr, damit dies auch gelingt. Kron (2010, 38) betont, dass PädagogInnen vor allem dann in Spielsituationen tätig werden müssen, wenn Kommunikationsschwierigkeiten zwischen einem Kind und seinen Peers bestünden, um Beziehung, gemeinsames Spielen und

Lernen zu ermöglichen. Soziale Kontakte mit den Gleichaltrigen, auch konflikthafte, sind notwendig, um zu lernen, dass die PartnerIn eine andere Sicht auf die Dinge haben kann. Dadurch haben Kinder die Möglichkeit zu lernen, die Perspektive des anderen einzunehmen und Kompromisse zu finden. Kron (2010, 38) bezeichnet es als eine der wichtigsten Aufgaben von PädagogInnen, Kinder bei der Suche nach Anknüpfungspunkten zu ihren Peers sowie der Herstellung und Erhaltung von deren Beziehungen zu unterstützen.

Durch die Begegnungen im Spiel und die gemeinsamen Spieltätigkeiten entstehen nach Heimlich (2003, 89) integrative Spielsituationen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass Kinder an der Spielsituation teilhaben und auch selbst etwas dazu beitragen (Heimlich 2003, 89). Bei Kindern, die Schwierigkeiten haben, sowohl an Spielsituationen teilzuhaben als auch selbst einen „produktiven Anteil“ zu leisten, sei es nach Heimlich (2003, 89) offensichtlich, dass diese Aufgabe einer professionellen pädagogischen Begleitung bedürfe. Hierbei ist die Betonung der Unterschiede zwischen „Teilnahme“ und „Teilhabe“ insofern klar erkennbar, als dass bei Kindern, die über den Status der „reinen Anwesenheit“ in der Gruppe oder innerhalb eines Spielbereichs nicht hinausgehen, nur von Teilnahme gesprochen werden kann. Wenn Kinder hingegen selbst etwas für den Spielprozess beitragen, kann nach diesem Verständnis von „Teilhabe an einem Spielprozess“ gesprochen werden.

Dies sei auch ein Merkmal integrativer Spielsituationen, die sich durch mehr als eine reine „Anwesenheit“ der Kinder in einer Integrationsgruppe auszeichnen. Vielmehr geht es darum, reziproke Spielprozesse, wie es bereits ausgeführt wurde, zu erleben. Welche Interventionen ErzieherInnen anwenden können, um Beziehungen zu unterstützen, und wie diese zur Etablierung von Spielprozessen beitragen, wird im Folgenden Gegenstand der Betrachtung sein.

4.3.3.1 Interventionsstile

Es gibt mehrere Ansätze, unterschiedliche Interventionsstile zu erfassen, die für die Anbahnung und Aufrechterhaltung von Spielprozessen zuträglich oder hinderlich sein können. In diesem Kapitel werden exemplarisch in der Literatur beschriebene Interventionsformen dargestellt.

Für die Erfassung von Interventionsstilen teilte Lieberman Interventionen in *evokative* und *instruktive* Interventionen ein, die anhand ihrer Ziele unterschieden werden (Garai et al. 2010, 49).

Evokative (auslösende) Interventionen haben das Ziel, ein Kind oder die ganze Gruppe dazu zu veranlassen, zu reagieren oder sich an der Maßnahme zu beteiligen. Spielsituationen, die von der PädagogIn angeleitet werden, bieten eine gute Möglichkeit, um Kinder mit neuen Herausforderungen oder Gedanken zu konfrontieren (Garai et al. 2010, 49).

Bei *instruktiven Interventionen* handelt es sich um Maßnahmen, die Kinder dazu anregen sollen, nach neuen Zusammenhängen zu suchen, diese zu erforschen und verstehen zu wollen. Das kann beispielsweise im Rahmen einer Maßnahme geschehen, in der die ErzieherIn gemeinsam mit den Kindern ein neues Thema erarbeitet. Diese Form der Intervention ist durch „aufmerksames, nicht direktives Verhalten“ gekennzeichnet, wodurch auf die Heterogenität der Kinder geachtet werden soll (Garai et al. 2010, 49).

Neben den kognitiven und motorischen Funktionen ist der Erwerb sozialer Kompetenzen ein wesentlicher Bestandteil in der Entwicklung des Kindes. Aufbauend und erweiternd zu den Interventionsstilen nach Lieberman haben Garai et al. (2010, 50) drei weitere Interventionsformen formuliert.

Unterstützende Interventionen wirken sich in der emotionalen Dimension der Gruppe oder einer Kind-Erwachsenen-Beziehung aus. „Gemeint sind damit Schutz, Unterstützung, positive Rückmeldung und Lob, um dazu beizutragen, Vertrauen zu entwickeln und der Atmosphäre in der Gruppe einen positiven Ton zu geben“ (Garai et al. 2010, 50).

Als *steuernde Interventionen* werden jene Aktivitäten bezeichnet, bei denen die PädagogIn klare Anweisungen gibt, was und wie etwas zu tun ist. „Sie stehen in enger Verbindung zur Festlegung von Regeln ... und damit in Beziehung zur Gruppennorm.“ (Garai et al. 2010, 50)

Selbst-Mitteilungen werden als Intervention eingesetzt, wenn die PädagogIn eine Aktivität setzt, die in der Gruppe Aufmerksamkeit erregen soll. „Dies kann entweder darin bestehen, eine Situation zu initiieren, eine Verhaltensweise zu zeigen oder um den Kindern gegenüber seine Gefühle oder seine Haltung über etwas mitzuteilen“ (Garai et al. 2010, 50). Diese Form der Intervention stellt nach Garai et al. (2010, 50) eine Möglichkeit dar, ohne direkte Ermahnungen oder Zurechtweisung non-direktiv zu lehren und als Rollenmodell zu fungieren. Bei jeder Intervention, die von der PädagogIn gesetzt wird, sei sie nach Garai et al. (2010, 49) immer ein Rollenmodell und dessen müsse sie sich auch bewusst sein.

Zusammenfassend können die Interventionsformen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen nach Garai et al. (2010, 50) in emotionale Unterstützung, konkrete Anweisungen der PädagogIn und indirekte Intervention durch Situationsinitiierung oder Fungieren als Verhaltensmodell gegliedert werden.

Auch Janson (2011a, 239ff) unterscheidet verschiedene Interventionsstile. Im Rahmen einer Untersuchung konnte Janson (2011a, 239) in sechs Gruppen mit Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zwei verschiedene Interventionsstile der PädagogInnen identifizieren. Der direkte und der partizipative Interventionsstil kristallisierten sich als die beiden am häufigsten beobachteten Interventionsstile heraus. Ein wichtiges Unterscheidungskriterium ist dabei die Art der Beziehung, in die die PädagogIn mit den Kindern tritt. Die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kind unterscheiden sich von Kind-Kind-Beziehungen. Janson (2011, 133) verwendet zur Unterscheidung der Beziehungstypen die Begriffe der „vertikalen Beziehungen“ und der „horizontalen Beziehungen“. Als vertikale Beziehungen werden die Erwachsenen-Kind-Beziehungen bezeichnet. Das Kind trete hierbei in einer untergeordneten Position auf, während horizontale Beziehungen unter Peers relativ gleichberechtigt seien (Janson 2011, 133). Im Gegensatz zu vertikalen Beziehungen, die als „primär zielorientiert“ beschrieben werden, orientieren sich horizontale Beziehungen an Interaktion und Zusammensein beispielsweise „im Spiel, bei freundschaftlichen Unterhaltungen und bei Diskussionen um der Diskussion willen“ (Janson 2011, 133). Die verschiedenen Beziehungstypen dienten unter anderem als Unterscheidungsmerkmal zwischen dem direkten und dem partizipativen Interventionsstil, die Janson (2011, 133) beobachten konnte.

Die *direktive Intervention* ist durch Anweisungen und Spielvorschläge gekennzeichnet, die an ein Kind gerichtet werden. Die PädagogIn gibt Anregungen mit dem Ziel, Kinder mit Beeinträchtigungen besser in ein bestehendes Spiel zu integrieren. Dadurch soll die Aufmerksamkeit eines Kindes gesteuert werden, sodass auch Kinder mit Beeinträchtigung als SpielpartnerInnen in Erwägung gezogen werden (Janson 2011a, 239). Durch Informationen, Vorschläge und Ergänzungen beabsichtigt die PädagogIn, mangelnde Beteiligung auszugleichen. Janson (2011a, 240) merkt dazu kritisch an, dass ein typisches Merkmal des direkten Stils die große Häufigkeit von Vorschlägen und Hinweisen sei. Dazu zählen auch negative Interventionen mit Unterbrechungen von Aktivitäten und Ermahnungen. Die

PädagogIn nimmt dabei eine „vertikale Position“ in der Gruppe ein und die Gruppe „neigt dazu, sich der Leitung des Pädagogen zu fügen“ (Janson 2011a, 240).

Die *partizipative Intervention* steht im Gegensatz zur direktiven Intervention. Der horizontale Bezug zur Gruppe überwiegt bei diesem Stil der Intervention. Nach Janson (2011a, 240) wird dieser vor allem durch die Übernahme einer Rolle in einem Spiel hergestellt. Die PädagogIn lässt sich auf das Spiel ein und versucht so, die Beteiligung eines Kindes mit Beeinträchtigungen am Spiel zu erleichtern (Janson 2011a, 240). Unterstützung wird beispielsweise in Form von Spielvorschlägen gegeben, um das entsprechende Kind in das Spiel einzubinden. Jedoch konnte Janson (2011a, 240) beobachten, dass sich die Aufmerksamkeit der Kinder häufig auf die PädagogIn konzentriert, sodass die Interaktion unter den Kindern abnimmt.

Während der direkte Stil zu sehr in das Spielgeschehen eingreift, verliert die PädagogIn beim partizipativen Interventionsstil schnell den Überblick und scheint mit der eigenen Rolle sehr beschäftigt zu sein (Janson 2011a, 241). Im Austausch zwischen PädagogInnen und ForscherInnen wurde aufbauend auf den zuvor erwähnten Interventionsstilen ein weiterer Interventionsstil entwickelt, der als „interpretativ“ bezeichnet wird (Janson 2011a, 241). Dieser hat zum Ziel, „den Zugang zu verbessern und Herausforderungen und Fähigkeiten miteinander in Einklang zu bringen, dies aber, ohne das Drehbuch zu verändern, ohne Regie zu führen oder sich an der Aufführung zu beteiligen“ (Janson 2011a, 241). Bei diesem Interventionsstil konzentriert sich die PädagogIn auf die gesamte Gruppe und nicht nur auf das Verhalten eines einzelnen Kindes. Während die PädagogIn beobachtet, nimmt sie eine vertikale Perspektive ein und bewahrt Distanz. Die Interventionen selbst sind jedoch horizontal. Der Gruppe wird dadurch mehr Eigenständigkeit zugeschrieben und das Eingreifen der PädagogIn in Kind-bestimmte interaktive Prozesse wird auf das Notwendigste beschränkt. Nach der Implementierung des interpretativen Interventionsstils konnte bei weiteren Beobachtungen eine Erhöhung der Peer-Orientierung um ein Vielfaches bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen festgestellt werden (Janson 2011a, 241).

4.3.3.2 Pädagogische Interventionen zwischen „notwendigem Führen“ und „Wachsenlassen“

Aus den soeben dargestellten Erkenntnissen über verschiedene Interventionsformen zur Förderung integrativer Spielprozesse wird deutlich, dass der Grad der Peer-Orientierung durch die PädagogInnen beeinflusst wird. In welcher Form Interventionen stattfinden, kann

daher auch als besondere Herausforderung an die PädagogIn gesehen werden. Um Kindern wertvolle Erfahrungen nicht vorzuenthalten, muss die PädagogIn auch in Situationen, die den Charakter des Ausgrenzens, Ausweisens oder Abgrenzens haben, abschätzen, wann Kinder ihre Unterstützung benötigen (Klein et al. 1987, 287). Durch zu häufiges Eingreifen der PädagogIn besteht die Gefahr, dass Kindern wertvolle, wenn auch für das Kind kurzzeitig vielleicht sogar schmerzhaft Erfahrungen vorenthalten werden. Die Erfahrung, dass sie nicht immer und überall mitspielen können, erweitert die Frustrationstoleranz und erhöht die Sensibilität für Spielprozesse (Klein et al. 1987, 287). Wenn kindliche Ressourcen jedoch nicht ausreichen, um Beziehungen herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten, sei die Unterstützung der PädagogIn unabdingbar (Kron 2011, 199). Auf Gruppenebene müssen Aktivitäten gesetzt werden, die darauf abzielen, allen Kindern gleichermaßen die Möglichkeit zu eröffnen, am Gruppengeschehen teilzuhaben. So könne „ein inklusiver Rahmen“ geschaffen werden, innerhalb dessen integrative Prozesse befördert werden (Kron 2011, 200). Des Weiteren könne zur erfolgreichen Kontaktaufnahme die individuelle Unterstützung der PädagogIn erforderlich sein, damit „Einigungen – Annäherungen und Abgrenzungen – in Gang kommen können“ (Kron 2011, 200).

Nach Heimlich (2001, 187) wohnt dem spielpädagogischen Handeln, das durch aktive Gestaltung des kindlichen Spiels und seine passive Beobachtung charakterisiert sei, ein dialektisches Spannungsverhältnis inne, das nicht ohne Weiteres aufgelöst werden könne. Er bezeichnet das pädagogische Handeln innerhalb dieses Spannungsverhältnisses als ein „flexibles Unterstützungsmodell“ (Heimlich 2001, 187). Merker et al. (1980; zit. n. Heimlich 2001, 187) haben den Begriff „aktive Passivität“ geprägt und verdeutlichen damit das dialektische Spannungsfeld zwischen den beiden Polen des Zulassens der eigenständigen kindlichen Spieltätigkeit und der spielpädagogischen Tätigkeit. Nach diesem Verständnis sind PädagogInnen mit einer großen Herausforderung konfrontiert: „Die Problematik spielpädagogischen Handelns liegt vor diesem Hintergrund darin, auf der einen Seite die spontane Spieltätigkeit von Kindern nicht mit der Erwachsenentätigkeit vollkommen zu überdecken, und auf der anderen Seite Passivität nicht in Desinteresse umschlagen zu lassen“ (Heimlich 2001, 187). Aktivität und Passivität werden immer wieder aufs Neue von den PädagogInnen den jeweiligen Situationen entsprechend ausgerichtet.

Durch gemeinsame Spieltätigkeiten entstehen integrative Spielsituationen. Heimlich (2003, 89) bezeichnet in Anlehnung an Dewey die Spielerfahrung als Kern integrativer

Spielsituationen und stellt daher auch die Basis integrativer Spielförderung. Deshalb ist eines der Ziele integrativer Spielförderung die Möglichkeit, Spielerfahrungen zu sammeln, „die alle teilen können und zu denen alle beitragen können“ (Heimlich 2003, 89). Kinder benötigen die Möglichkeit, Spielerfahrungen sammeln zu können. Im Kontext integrativer Spielförderung erfordert dies ein Ausbalancieren von aktiv-spielerischen und passiv-beobachtenden Tätigkeiten der PädagogIn (Heimlich 2003, 91), ähnlich wie der interpretative Interventionsstil nach Janson (2011a, 241), der mit der Haltung einer „aktiven Passivität“ durchaus verglichen werden kann. Beide Beschreibungen bewegen sich zwischen den Polen einer passiv-beobachtenden und aktiven Position und müssen von den PädagogInnen in jeder Situation neu ausgewählt werden. Wie bereits oben erwähnt, sieht auch Kron (2011, 199) die Herausforderung für die PädagogInnen darin, jede Situation aufs Neue abzuwägen, um zwischen notwendigem Führen (aktiv-spielerisch) und Wachsenlassen (passiv-beobachtend) die Balance halten zu können. Insbesondere bei Kindern, die aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenz Schwierigkeiten bei der Kontaktabstimmung haben, komme der PädagogIn eine wichtige Aufgabe zu. Jede PädagogIn ist gefordert, unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Kinder individuelle Interventionsziele festzulegen und zu verfolgen.

Corsaro (2011, 19) konnte in seinen Untersuchungen besonders in amerikanischen Mittelschichtschulen eine interessante Gruppenregel beobachten, die lautete: „Nicht Mitspielen lassen ist verboten!“ Diese Regel hatte zwar den Effekt, dass es auf die Frage, ob man mitspielen dürfe, keine negative Antwort gab, weil es sie ja nicht geben durfte, jedoch konnte er feststellen, dass sich dies keineswegs positiv auf die Peer-Gruppe auswirkte, da Kinder nicht nur von sich aus Kontakt zu anderen herstellen möchten, sondern auch ihre Spielabläufe selbst bestimmen wollen und diese, wenn nötig, auch gegen Eindringlinge verteidigen möchten. Ebenfalls kritisch betrachtet er die Tatsache, dass sich bei solchen Gruppenregeln immer die gesamte Gruppe auf einzelne Kinder einzustellen hat. (Corsaro 2011, 20) Wenn jedoch Kindern die Möglichkeit von den Erwachsenen gegeben wird, selbstständig Konflikte zu lösen, werden ihnen nach König (2009, 116ff) „Handlungsmuster zugänglich, die bei Konflikten nicht zwangsläufig zum Abbruch der Interaktion führen“.

Um zu beschreiben, wie ErzieherInnen möglichst adäquat Kinder in ihrer Entwicklung fördern können, kann Wygotskis (o. J.; zit. n. Viernickel/Völkel 2009, 14) Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ herangezogen werden, in der ErzieherInnen mit den Kindern

interagieren sollten. Demnach sei zu beachten, dass erzieherische Maßnahmen, die das Kind auf dem aktuellen Entwicklungsniveau ansprechen, keinen Lerneffekt hätten. Wenn das Angebot höher als auf der Zone der nächsten Entwicklung liegen würde, wäre das Kind überfordert. Um den entsprechenden Entwicklungsstand zu berücksichtigen, „muss der kompetentere Partner in der Lage sein, zu antizipieren, auf welchem Niveau er dem Kind die notwendige Unterstützung gewähren muss“ (Völkel 2003, 92). Die Bezeichnung des „kompetenteren Partners“ bezieht sich in Wygotskis Ausführungen sowohl auf kindliche SpielpartnerInnen als auch auf Erwachsene. Allerdings sei es „besonders förderlich“, wenn Erwachsene mit einem Kind in der „Zone der nächsten Entwicklung“ interagieren würden (Wygotski zit. n. Viernickel/Völkel 2009, 14). Nach Viernickel/Völkel (2009, 14) könne die PädagogIn durch Beobachtung feststellen, was die „Zone der nächsten Entwicklung“ bei einem Kind sei, worauf im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird.

4.3.3.3 Zur Relevanz von Beobachtung im Gruppenalltag

In den oben genannten relevanten Aspekten, die für integrative Prozesse fördernd wirken können, wird des Öfteren betont, dass die Herausforderung der PädagogInnen unter anderem darin liege, jede Situation aufs Neue abzuschätzen und dementsprechend zu intervenieren. Dabei wird der Beobachtung ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Auch Heimlich wertet die Beobachtung der Kinder durch die Beschreibung der „aktiven Passivität“ auf und macht dadurch deutlich, dass Beobachtung ebenfalls als pädagogische Handlung verstanden werden kann. Lueger (2005, 9) sieht eine der Aufgaben von ErzieherInnen darin, „den Entwicklungsstand eines Kindes mit all seinen Stärken und Schwächen zu erfassen und zu dokumentieren und darauf aufbauend das Kind mit konkreten Angeboten zu fordern und zu fördern“. Aus der Beobachtung nimmt die KindergartenpädagogIn ihre Informationen über die Situation der Kinder und kann auch erkennen, welches Kind häufig Zugang zu einem Spielprozess findet und welchen Kindern dieser zumeist verwehrt bleibt. Die daraus gewonnenen Informationen können nach Dichans (1990, 209) als die Grundlage all ihrer Überlegungen gesehen werden. Durch das Wissen um die jeweiligen Entwicklungsbesonderheiten sowie die Stärken und Schwächen jedes einzelnen Kindes können Angebote gezielt gesetzt werden. Angebote, die nicht adäquat unterbreitet werden, seien nach Viernickel/Völkel (2009, 22) nutzlos und daher sollten in der Pädagogik „diese Erkenntnisse aufgegriffen werden, um zu bestimmen, welche sozialen, räumlichen und materialen Bildungsanregungen Kinder brauchen, damit sie sich ihren Fähigkeiten entsprechend bilden können“. Jedes Kind soll die Möglichkeit haben, Angebote, die von den

Erwachsenen bereitgestellt werden, selbstständig auszuwählen und bearbeiten zu können. Methoden für Beobachtungen in Kindergartengruppen und den Umgang mit den gewonnenen Daten werden bereits in diverser Literatur beschrieben (Viernickel/Völkel 2009; Lueger 2005; Frey 2001).

Zusammenfassung Teil A *(Agnes Schwarzenberger-Berthold / Monika Blaschegg)*

Die Interaktionen innerhalb einer Integrationsgruppe können in professionelle Interaktionen (Pädagogin-Kind) und nichtprofessionelle Interaktionen (Kind-Kind) unterteilt werden. In den vorangegangenen Ausführungen wurde immer wieder deutlich, dass integrative Prozesse vor allem auf interaktioneller Ebene stattfinden. Der Kindergarten bietet eine gute Möglichkeit, dass Kinder die Erfahrungen des sozialen Miteinanders sammeln. Lern- und Entwicklungsprozesse werden gerade durch die Interaktionen zwischen Kindern im Spiel und den Erwachsenen-Kind Interaktionen angeregt. Ko-Konstruktion entsteht in der sozialen Interaktion zwischen Kindern und den pädagogischen Fachkräften. Fachkräfte können in Interaktion mit Kindern Wissen ko-konstruieren, indem sie die Erforschung der Bedeutung stärker betonen als den Erwerb von Fakten.

Dies bedeutet aber auch, dass der Anspruch von „Integration“ mehr bedeutet, als eine alleinige physische Anwesenheit von Kindern mit Behinderung innerhalb einer Integrationsgruppe. Der Aspekt der Teilhabe ist den Bemühungen zur Integration als auch zur Inklusion inhärent. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung in den Blick zu nehmen, wie die Interaktionen zwischen den Kindern beschaffen sind, um gegebenenfalls Kinder bei der Etablierung von Spielprozessen zu unterstützen.

Kinder benötigen in Peer-Gruppen die Unterstützung der PädagogIn, wenn ihre bislang entwickelten Zugangsstrategien nicht greifen. Das Einwirken der PädagogIn kann sich je nach Intensität begünstigend oder hemmend auf Spielprozesse auswirken. Die Etablierung von Peer-Beziehungen ist demnach ein vielschichtiger Prozess, bei dem sowohl das Kind mit seinen Fähigkeiten als auch die PädagogIn als MitgestalterIn von sozialer Partizipation angesprochen sind.

B. Empirischer Teil

Im empirischen Teil werden das Forschungsdesign und das damit verbundene empirische Vorgehen beschrieben. Nach der Erläuterung der verwendeten Forschungs- und Auswertungsmethoden werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und interpretiert. Dabei wurde besonders darauf geachtet, zwischen den Ergebnissen der Beobachtungen und den Interviews eine Relation herzustellen, um das komplexe Geschehen innerhalb einer Integrationsgruppe nachvollziehen zu können.

5. Forschungsdesign

5.1 Methodische Überlegungen zur vorliegenden Untersuchung (Monika Blaschegg)

Im Folgenden werden die Forschungsmethoden der passiv teilnehmenden Beobachtung und des halbstrukturierten Interviews sowie deren Anwendung in Verbindung mit dem Forschungsvorhaben dargestellt. Die Forschungsfragen, welche dieser Arbeit zugrunde gelegt wurden, lauten:

Wodurch sind Handlungen oder Aktivitäten charakterisiert, welche Kinder mit Behinderung anwenden, um an Spielprozessen mit Peers teilzuhaben? Welche Funktion übernimmt die Pädagogin bei der Anbahnung und Erhaltung von Spielprozessen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung?

Wie in den Forschungsfragen formuliert, standen zwei Aspekte des Gruppengeschehens einer Integrationsgruppe im Zentrum des Interesses: Zum einen lag der Fokus auf den Interaktionsprozessen zwischen Kindern, insbesondere was die Bereiche der Kontakthanbahnung und die daraus resultierenden gemeinsamen Spielprozesse betraf. Zum anderen wurde danach gefragt, welche Funktion der Pädagogin¹² zukommt, wenn es darum geht, das Bemühen um ein gemeinsames Spielen zu unterstützen.

¹² Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wird ab dieser Stelle nur mehr der Begriff „Pädagoginnen“ verwendet, da alle Interviewpartnerinnen weiblich waren und sich nachstehende Ausführungen auf die beobachteten und interviewten Pädagoginnen beziehen.

5.1.1 *Forschungsfeld*

Die Beobachtungen und Interviews wurden in sechs Kindergartengruppen in drei verschiedene Kindergärten der Wiener Magistratsabteilung 10 (MA 10) durchgeführt. Alle sechs Kindergartengruppen waren als Integrationsgruppen ausgewiesen, was bedeutet, dass von 20 Kindern jeder Gruppe mindestens drei als sogenannte „Integrationskinder“ geführt werden. Der Personalschlüssel einer Integrationsgruppe unterscheidet sich von einer Regelkindergartengruppe dahingehend, dass abgesehen von einer Kindergartenpädagogin und einer Assistentin zusätzlich eine Sonderkindergartenpädagogin und eine weitere Assistentin am täglichen Gruppengeschehen beteiligt sind.

Die Beobachtungen wurden von beiden Autorinnen durchgeführt. In jeder Integrationsgruppe wurde pro Person insgesamt sechs Stunden beobachtet. Diese Stunden verteilten sich auf zwei Tage mit jeweils drei Stunden Beobachtung. Unter Berücksichtigung des Tagesablaufes einer Kindergartengruppe bot sich der Zeitraum zwischen 08.30 und 11.30 Uhr an. Bis 08.30 Uhr sind im Allgemeinen alle Kinder der Gruppe eingetroffen. Nach elementarpädagogischen Gesichtspunkten ist es von Bedeutung, dem Kind Zeit zu geben, sich von der Familien- auf die Kindergartenatmosphäre einzustellen. Außerdem finden im Zeitraum von 08.30 - 11.30 Uhr Freispielsituationen, Kleingruppenaktivitäten und Aktivitäten für die ganze Gruppe statt, die im Mittelpunkt des Interesses standen.

Der Besuch kindergartenfremder Personen stellt meist eine Besonderheit im Alltag dar. Die Kinder interessieren sich für die neue Person, die in der Gruppe anwesend ist, und sind neugierig, was diese in der Gruppe macht. Gleichzeitig muss von einer Beeinflussung der Arbeit der Kindergartenpädagoginnen ausgegangen werden. Wenn die Beobachtung mehrere Tage hintereinander stattfindet, kann dieser Einfluss auf das Gruppengeschehen verringert werden und die beobachtende Person hat die Möglichkeit, den Ablauf des Gruppenalltages und die beteiligten Akteure besser kennenzulernen. Dadurch wird eine höhere Validität der Interpretation von beobachteten Situationen gewährleistet. Die Integrationsgruppen der Kindergärten der Stadt Wien werden darüber hinaus des Öfteren von kindergartenfremden Personen besucht, wie beispielweise Praktikantinnen, Schülerinnen oder in Ausbildung stehenden Sonderkindergartenpädagoginnen.

Interviewpartnerinnen waren jene Pädagoginnen und Sonderkindergartenpädagoginnen, in deren Gruppen die Beobachtungen stattgefunden haben. Da in den Wiener Integrationsgruppen in jeder Gruppe eine Pädagogin und eine Sonderkindergartenpädagogin

tätig sein soll und in sechs Gruppen beobachtet wurde, waren insgesamt zwölf Interviewpartnerinnen geplant. In einer der Integrationsgruppen erklärte sich nur die Sonderkindergartenpädagogin für ein Interview bereit und in einer weiteren Gruppe waren zwei Kindergartenpädagoginnen tätig. Daraus ergab sich eine Konstellation von sieben interviewten Kindergartenpädagoginnen und sechs Sonderkindergartenpädagoginnen. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

5.1.2 Feldzugang

Da in Wien, bis auf einige wenige private Kindergärten, nur von Kindergärten der Gemeinde Wien Integrationsgruppen angeboten werden, wurde ein Ansuchen bei der zuständigen Abteilung für Forschungsangelegenheiten der MA 10 eingereicht, um die Beobachtungen und Interviews in den Integrationsgruppen durchführen zu können.

Der Prozess, bis die Genehmigung vorlag, erstreckte sich über sechs Monate, da die zuständige Abteilung für Forschungsangelegenheiten immer wieder Rücksprache mit der pädagogischen Leiterin der MA 10 halten musste und einige Vorbehalte gegenüber einer Beobachtung im Integrationskindergarten seitens der MA 10 spürbar waren. Neben dem Konzept für die geplante Diplomarbeit wurden der Interviewleitfaden und eine Zusammenfassung über das geplante Forschungsvorhaben vorgelegt. Darüber hinaus wurde von der MA 10 eine Bestätigung über die Betreuung der Diplomarbeit verlangt.

Nach der Übermittlung der geforderten Unterlagen und mehrmaliger Versicherung, dass die Daten vertraulich behandelt und anonymisiert werden, wurde die Genehmigung erteilt. Die Kindergärten, in denen beobachtet werden durfte, wurden von Frau Mag.^a Zell von der Abteilung für Forschungsangelegenheiten und den zuständigen Bezirksinspektorinnen ausgewählt. Vom Zeitpunkt der Genehmigung bis zu dem Tag, an dem die Kontaktdaten der Kindergärten übermittelt wurden, dauerte es fünf Wochen, sodass der Beobachtungszeitraum die Monate Oktober und November umfasste.

Nach Erhalt der Kontaktdaten wurden mit den Pädagoginnen der Integrationsgruppen sowohl die Termine für die Beobachtungen als auch für das Führen der Interviews vereinbart. Diese Termingestaltung erwies sich schwieriger als angenommen, da der Kindergartenalltag sehr abwechslungsreich ist und zusätzliche Ereignisse wie Ausflüge, Besuch der Zahnputzfee, Fotograf etc. die Koordination der Beobachtungstage erschwerte. Die ungestörte Durchführung der Interviews verlangte wiederum von den Pädagoginnen zahlreiche

Absprachen mit deren Kolleginnen, um während der Zeit des Interviews die Betreuung in der Gruppe gewährleisten zu können.

Ursprünglich war geplant, die Beobachtungen mit Videounterstützung durchzuführen, da Interaktionen durch feine Nuancen bestimmt sind, welche während der Beobachtungssituation nur teilweise wahrgenommen werden können. Der Einsatz von Videokameras wurde seitens der MA 10 jedoch nicht gestattet.

Die Kooperation mit den Pädagoginnen war sehr gut, wenngleich sie wenig über unser Vorhaben informiert waren. Obwohl von den Verantwortlichen der MA 10 mehrmals betont wurde, dass die Auswahl der Gruppen länger dauere, da die Pädagoginnen genau Bescheid wissen müssten, um freiwillig mitwirken zu können, waren sie bei der ersten Kontaktaufnahme sehr überrascht. Ebenso waren die Leiterinnen der Kindergärten, in denen beobachtet wurde, wenig über unser Vorhaben informiert. Dennoch waren alle Beteiligten sehr hilfsbereit und zeigten sich sehr interessiert, als wir unser Forschungsvorhaben erläuterten.

5.2 Zu den Methoden der Datenerhebung

5.2.1 *Das halbstrukturierte Interview (Monika Blaschegg)*

Die Methode des halbstrukturierten Interviews wurde ausgewählt, um die möglichen Hintergründe pädagogischen Handelns zu erheben, auf deren Basis die Pädagoginnen das Gruppengeschehen beeinflussen. Konkret war von Interesse, worin sie selbst ihre Aufgabe innerhalb einer Integrationsgruppe sehen und welchen Stellenwert sie ihrem Einfluss beimessen. Zwar können durch Beobachtungen Aussagen über die Art der Aktivitäten und Handlungen getroffen werden, die von den Pädagoginnen eingesetzt werden, um das Spielgeschehen zu beeinflussen, jedoch lassen sich dadurch nur schwer Rückschlüsse auf ihre Vorstellungen, Ziele und Intentionen ihrer Arbeit ziehen. Die Aussagen der Pädagoginnen sollten dazu beitragen, das komplexe Geschehen in einer Integrationsgruppe besser darstellen zu können. Dadurch soll besser nachvollziehbar werden, in welcher Weise die Pädagogin dazu beiträgt, dass Kinder mit Behinderung am Gesamtgruppengeschehen (Feste, Spielprozesse, gemeinsame Aktivitäten u. v. m.) partizipieren können.

Vorteile dieser Methode sind unter anderem, dass ein Interview einem offenen Gespräch nahe kommt, jedoch das Gespräch auf eine bestimmte Problemstellung zentriert wird (Mayring

2002, 67). Die Interviews können in Anlehnung an Flick (2002, 139) als Expertinneninterviews bezeichnet werden, da es weniger um die ganze Person geht, sondern um die Kindergartenpädagogin als Expertin für ein bestimmtes Handlungsfeld. Bei einem Experteninterview ist der Interviewleitfaden von großer Bedeutung, da die Themen noch mehr selektiert werden müssen. Laut Flick (2002, 139) kommt dem Leitfaden eine große „Steuerungsfunktion“ zu.

5.2.1.1 Der Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden wurde mit Bezug auf die Forschungsfrage und deren Subfragen entwickelt und soll dazu beitragen, während des Interviews das Ziel im Sinne der Beantwortung der Forschungsfrage nicht aus den Augen zu verlieren. Durch den Leitfaden werden die Interviewten zwar thematisch gelenkt, sie können jedoch offen ohne Vorgabe von Antwortmöglichkeiten auf die Fragen antworten (Mayring 2002, 69).

Die thematische Lenkung entspricht den Vorgaben von Experteninterviews dahingehend, dass das Gespräch auf jene Themen beschränkt bleibt, zu denen die interviewte Person als Expertin Stellung beziehen kann. Nach Mayring (2002, 69f) bestehen Interviews aus drei Teilen – den Sondierungsfragen, Leitfadenfragen und spontan gestellten sogenannten Ad-hoc-Fragen. Den Autorinnen vorliegender Arbeit war es von Bedeutung, eine Einstiegsfrage (Sondierungsfrage) zu stellen, die die Interviewpartnerinnen an den Kern unserer Arbeit heranführen soll und die interviewten Pädagoginnen als Expertinnen in ihrem Beruf anspricht. Durch die Leitfragen wurde der Versuch unternommen, einen Einblick zu bekommen, wie die Pädagogin die Relevanz ihres pädagogischen Handelns bei der Etablierung von Spielprozessen wahrnimmt, mit welchen Herausforderungen sie sich konfrontiert sieht und ob sie gezielte Aktivitäten setzt, um die Teilhabemöglichkeiten zu erhöhen.

Durch den dritten Teil der Interviewfragen, die Ad-Hoc-Fragen, hat die Interviewerin die Möglichkeit, trotz vorgefertigter Fragen ergänzende Fragen zu stellen (Mayring 2002, 70). Diese wurden angewandt, um beispielsweise ein Thema zu vertiefen, Details nachzufragen oder auftauchende Fragen zu klären. In Bezug auf die Auswertung dient der Interviewleitfaden der Orientierung, erleichterte später die Zuordnung von Daten und sollte Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Antworten ermöglichen (Mayring 2002, 70).

Da sich bei ersten Probeinterviews die Fragen als zu unpräzise herausstellten, wurden teilweise Fragen umformuliert bzw. wurde der Interviewleitfaden um einige Subfragen

erweitert mit dem Ziel, detailliertere Antworten zu erhalten. Während bei jedem Interview die Hauptfragen gestellt wurden, dienten die Subfragen für die Interviewerin als Orientierung und wurden nach Bedarf gestellt, um die erhaltenen Antworten zu vertiefen.

1. Können Sie uns am Beginn bitte etwas über die Schwerpunkte Ihrer Arbeit in der Integrationsgruppe erzählen?
 - *Gibt es diesbezüglich Absprachen mit der Sonderkindergartenpädagogin bzw. der Kindergartenpädagogin?*
2. Wie schätzen Sie die Beteiligung der Kinder mit Behinderung am Gruppengeschehen ein?
 - *Können Sie dazu ein Beispiel aus dem Alltag nennen?*
 - *Worin könnte aus Ihrer Sicht der Grund liegen, dass bestimmte Kinder weniger beteiligt sind?*
3. Wie geht es Kindern mit Behinderung bei der Anbahnung von Spielprozessen? Haben Sie diesbezüglich schon Beobachtungen gemacht?
 - *Können Sie ein Beispiel nennen?*
 - *Was tun Sie in so einer Situation?*
 - *Wie geht es Ihnen dabei?*
 - *Könnten Sie sich einen Grund vorstellen, warum das so ist?*
4. Welche Aktivitäten werden gesetzt, um Teilhabemöglichkeiten von Kindern zu erhöhen?
 - *Können Sie das genauer beschreiben?*
 - *Was bedeutet das für einzelne Kinder?*
5. Welche Gruppenregeln gibt es in Ihrer Gruppe bezüglich „Mitspielen lassen“?
 - *Wie sind diese Gruppenregeln zustande gekommen?*
 - *Wie wirken sich diese Gruppenregeln aus Ihrer Sicht aus?*
6. Was sehen Sie als Ihre Hauptaufgabe, wenn es um die Spielbeziehungen der Kinder untereinander geht?
7. Wenn Sie an Konfliktsituationen denken, die Sie beobachtet haben: Wann greifen Sie ein?
 - *Gibt es Konfliktsituationen zwischen Kindern, die Sie persönlich berühren?*
 - *Wodurch sind diese gekennzeichnet?*
8. In welchen Situationen des sozialen Miteinanders suchen Kinder Ihre Hilfe/Unterstützung?

9. Was ist Ihnen in Ihrer pädagogischen Arbeit in Bezug auf die Sozialkontakte in der Integrationsgruppe noch wichtig?
10. Was möchten Sie abschließend noch erwähnen?

5.2.1.2 Die Interviewsituation

Um die Interviews aufzeichnen zu können und dabei ungestört zu sein, wurde in Absprache mit den Interviewpartnerinnen vorweg der genaue Zeitpunkt terminlich festgelegt, damit die Pädagoginnen die Möglichkeit zur Absprache mit ihren Kolleginnen hatten und die Betreuung der Gruppe in der Zeit des Interviews sichergestellt war. Bei allen Interviews war es möglich, ein Besprechungszimmer bzw. einen Personalraum zu nutzen, um das Gespräch in einer ruhigen Atmosphäre führen zu können. Einige Interviewpartnerinnen gaben an, nervös zu sein und noch nie ein Interview gegeben zu haben. Aus diesem Grund wurde vor den Interviews noch einmal über das Ziel unseres Forschungsvorhabens gesprochen, die Vorgehensweise erklärt und wiederholt versichert, dass alle Daten anonymisiert und nicht weitergegeben werden. Die Situation schien aufgelockerter, als wir über unsere Berufserfahrungen als Kindergartenpädagoginnen sprachen. Die Interviewpartnerinnen meinten, dass sie dies etwas erleichtere, da wir einen Einblick in die tägliche Berufspraxis haben und die Vorgänge in einer Kindergartengruppe und die täglichen Herausforderungen kennen.

5.2.1.3 Methodenkritik

Zur Methode des halbstrukturierten Interviews formuliert Friedrichs (1990, 208) im Zusammenhang mit der Generalisierbarkeit der Aussagen: „Die Aussagen von Individuen lassen nur sehr bedingt Schlüsse über Organisationen etc. zu.“ Dies könnte bedeuten, dass Aussagen von Kindergartenpädagoginnen nur im Kontext der Gruppe gesehen werden können, in der die Interviewpartnerin arbeitet, und nur bedingt Schlüsse auf andere Kindergärten eines anderen oder auch desselben Trägers, Bundeslandes etc. möglich sind. Zusätzlich muss bei Interviews immer davon ausgegangen werden, dass es für den Interviewer nicht erfassbar ist, welche Aussagen tatsächlich dem entsprechen, was der Interviewpartner denkt, und welche Antworten von der Interviewpartnerin als erwünscht empfunden und deshalb geäußert werden. Über das Geschehen innerhalb einer Kindergartengruppe und mögliche fördernde oder hemmende Interventionen zur Erhöhung von Teilhabemöglichkeiten an Spielprozessen von Kindern mit Behinderung lassen sich aufgrund der soeben formulierten kritischen Aspekte von Interviews nur bedingt Aussagen treffen.

5.2.1.4 Auswertung der Interviews

Die erhobenen Daten aus den Interviews werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Dabei wird die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gewählt. Das Ziel bei dieser Form besteht darin, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2002, 115). Die daraus resultierenden Kategorien werden unter Berücksichtigung der formulierten Fragestellung gebildet. Bei der Auswertung der Interviews standen vor allem die Hintergründe des Handelns der Pädagoginnen und Beobachtungen, die die Interviewpartnerinnen innerhalb ihrer Gruppe gemacht haben, im Mittelpunkt.

5.2.2 *Passiv teilnehmende Beobachtung* (Agnes Schwarzenberger-Berthold)

Um der Beantwortung der Forschungsfrage möglichst gerecht zu werden, haben die Autorinnen der vorliegenden Arbeit die Forschungsmethode der offenen passiv teilnehmenden Beobachtung gewählt, da sie einen sehr intensiven Blick auf das beforschte Feld ermöglicht. Die Distanz zum Geschehen stellt bei dieser Methode ein wesentliches Kriterium dar, um das beobachtete Geschehen nicht zu verfälschen (Flick 2002, 201). Passiv teilnehmend bedeutet nach Atteslander (2003, 102), „dass sich der Beobachter ganz auf seine Rolle als forschender Beobachter beschränken kann und wenig bis nicht an den zu untersuchenden Interaktionen bzw. sozialen Konstellationen teilnimmt“.

Als Beobachtungseinheiten wurden Situationen herangezogen, um die Interaktionen zwischen den Kindern oder zwischen einem Kind und der Pädagogin in ihrer Ganzheit erfassen zu können (Atteslander 2003, 91). Situationen meint in diesem Kontext nach Atteslander (2003, 91) „einen Komplex von Personen, anderen Organismen und materiellen Elementen ... der meistens zeitlich und räumlich gebunden eine sinnlich wahrnehmbare Einheit darstellt“. Interaktionen in einer Kindergartengruppe zu beobachten, stellt aufgrund der Schnelllebigkeit der Situationen eine besondere Herausforderung dar. Lueger (2000, 98) spricht deshalb von der „Flüchtigkeit“ des Materials. Damit sind Situationen gemeint, die als Forschungsgegenstand herangezogen werden und sich schnell verändern können. Schon während des Beobachtungsprozesses kommt es durch die Beobachterinnen zu einer Selektion dessen, was wahrgenommen und aufgezeichnet wird.

5.2.2.1 Das Beobachtungsprotokoll

Bei Beobachtungsprotokollen, die im Vorfeld bereits stark differenziert wurden und viele vorgefertigte Kategorien enthalten, besteht die Gefahr, dass relevante Geschehnisse nicht wahrgenommen und notiert werden (Flick 2002, 208). Ebenso muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Aspekte einer Situation gleichzeitig erfasst werden können. Deshalb wurde die Beobachtung mit Hilfe eines Beobachtungsprotokolls durchgeführt, das zu einem Großteil offene Rubriken enthielt.

Jede Forscherin beobachtete während des Beobachtungszeitraumes pro Gruppe jeweils ein Kind. Dabei standen Situationen im Vordergrund, in denen das Kind Kontaktabbahnungen unternahm oder in einen laufenden Spielprozess involviert war. Nach Lueger (2000, 115) sind schriftliche Aufzeichnungen, sogenannte Beobachtungsprotokolle, nicht nur ein Abbild der

Realität, sondern „Sekundärmaterial“, welches weitere Analysen ermöglicht. Beobachtete Situationen wurden direkt in das Beobachtungsprotokoll eingetragen in dem Bemühen, soweit als möglich objektiv Geschehnisse zu protokollieren. Parallel dazu wurden aufkommende Gedanken, die bereits interpretativen Charakter hatten, notiert, um die Möglichkeit zu erhalten, die beobachtete Situation von deren Interpretation zunächst zu trennen und die eigenen Eindrücke, Widersprüche usw. zur eigenen Reflexion zu nutzen (Atteslander 2003, 110). Nach Abschluss der Beobachtungen konnten diese Notizen erneut betrachtet und für die Interpretation herangezogen werden.

5.2.2.2 Die Beobachtungssituation

Da bei den Beobachtungen Spielprozesse zwischen Kindern mit und ohne Behinderung und die Rolle der Kindergartenpädagogin im Vordergrund standen, beschränkte sich die Teilnahme auf die Anwesenheit in der Gruppe, da ein Mitspielen oder andere Initiativen die beobachtete Situation erheblich verfälscht hätten. Zu Beginn der Beobachtungen hatten wir Forscherinnen bezüglich einer möglichen Beeinflussung des Gruppengeschehens durch unsere Anwesenheit Bedenken. Bei den Kindern schienen sich diese Überlegungen jedoch nicht bewahrheitet zu haben. Dadurch, dass in den Gruppen laufend PraktikantInnen oder SchülerInnen hospitieren, schienen die Kinder an Beobachtungen gewöhnt zu sein. Nachdem wir uns bei den Kindern vorgestellt und ihnen erklärt hatten, dass wir da sind, um ihnen beim Spielen zuzusehen, beachteten sie uns nach kurzer Zeit kaum noch.

Darüber, ob und wie sehr die Pädagoginnen und Assistentinnen durch unsere Anwesenheit in ihrem Handeln beeinflusst wurden, können keine Aussagen getätigt werden. Auffällig war jedoch, dass zu Beginn der Beobachtungen häufiger Blickkontakt zu uns gesucht wurde und nach einigen Minuten die Pädagoginnen bereits an unsere Anwesenheit gewöhnt zu sein schienen.

5.2.2.3 Methodenkritik

Bei der Protokollierung der beobachteten Daten sind die Forscherinnen immer selbst Wahrnehmungsinstrumente und müssen „mögliche Wahrnehmungsverzerrungen be- und vermerken und immer wieder entscheiden, wann, wie und was zu beobachten und aufzuzeichnen ist“ (Atteslander 2003, 110). Ein bereits angesprochenes Problem der nicht-teilnehmenden Beobachtung, stellt das Risiko der Verfälschung der Beobachtungssituationen dar. Dem Zugang zum Untersuchungsfeld ist aus diesem Grund ein hoher Stellenwert

beizumessen. Das Anliegen der Forscherinnen besteht darin, aufgenommen zu werden und nicht als Störfaktor zu wirken. (Mayring 2002, 82) Deshalb müssen genaue Vorüberlegungen getroffen werden, wie der Zugang zum Feld gestaltet wird.

Obwohl der passiv-teilnehmenden Beobachtung lange Zeit mehr Objektivität und intersubjektive Überprüfbarkeit zugesprochen wurde, besteht die Kritik der Methode darin, dass sie sich die BeobachterIn nicht in die Lebenswelt der beobachteten Personen hineinversetzen könne und somit fremd bleibe (Atteslander 2003, 102). Gerade in einem so komplexen Feld wie es eine Kindergartengruppe darstellt, scheint diese Kritik ihre Berechtigung zu haben. Auch Friedrichs (1990, 270) merkt dazu kritisch an: „In vielen Fällen ist gar nicht zu ermitteln, welchen Sinn die Akteure mit einer Handlung verbinden. Akteure können unterschiedliche Interpretationen einer Handlung vornehmen.“ Um mehr Objektivität zu erreichen, ist es hilfreich, die gewonnenen Daten mit anderen Datenquellen zu triangulieren, um deren Aussagekraft zu erhöhen (Flick 2002, 204). Da beide Autorinnen der vorliegenden Arbeit den Beobachtungskontext im Sinne der unterschiedlichen Integrationsgruppen kannten, bestand die Möglichkeit eines Austauschs und der Diskussion der beobachteten Situationen.

5.2.2.4 *Auswertung der Beobachtung*

Im Anschluss an die Datenerhebung wurde das erhobene Material anhand der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Bei dieser Auswertungsmethode besteht das Ziel der Analyse darin, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2002, 115). Die Situationen wurden bei jedem Kind den entwickelten Kategorien zugeordnet. Aufgrund dessen, dass in unserer Arbeit die Heterogenität der Kinder besonders betont wird, erachteten wir es als sinnvoll, die Situationen der Kinder nicht zu vermischen. Da das beobachtete Verhalten der Kinder und der Pädagoginnen als sehr komplex angesehen werden kann, wird durch diese Methode der Auswertung die Gefahr eingedämmt, dass Daten verfälscht werden, indem sie aus ihrem Kontext gerissen werden.

6. Darstellung und Interpretation der Beobachtungsergebnisse

Aufgrund der Fülle des Datenmaterials können im Zuge der Interpretation nicht alle Aspekte, welche im Zuge der Beobachtungen von Interesse erschienen, ausführlich dargestellt werden. Die Interpretation beinhaltet aus diesem Grund ausschließlich jene Überlegungen, welche im Zusammenhang mit relevanten Themenkomplexen der vorliegenden Arbeit stehen. Diese orientieren sich auf der Ebene der Interaktionen zwischen den Kindern primär an den Strategien zur Herstellung von Kontakt und zur Anbahnung von Spielprozessen. Auf der Ebene der Interaktionen zwischen Kindern und den pädagogischen Fachkräften werden jene Aspekte interpretiert, welche im Zusammenhang mit pädagogischen Interventionen stehen, die Interaktionsprozesse begünstigen, hemmen oder eine Unterstützung der Kinder darstellen, um Zugang zu Spielprozessen zu finden. Die dritte und letzte Ebene, welche Teil interpretativer Gedanken ist, befasst sich mit dem Aspekt der Teilhabe und den Teilhabemöglichkeiten, die Kindern in Integrationsgruppen offen stehen. In diesem Zusammenhang werden Aussagen über die Beteiligung am Gruppengeschehen einfließen.

Die Darstellung der Beobachtungsergebnisse erfolgt entlang der ausgewerteten Kategorien, durch Einzelbetrachtung aller beobachteten Kinder. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um zunächst einen Eindruck vom Spielverhalten jedes Kindes zu erhalten und anschließend einzelne Aspekte miteinander vergleichen zu können. Zunächst erfolgt eine deskriptive Beschreibung der Beobachtungsergebnisse, im Anschluss daran werden für jedes Kind interpretative Gedanken formuliert.

Beschreibung der Kategorien:

In Anlehnung an Sarimski (2011, 6) können folgende Handlungen als Versuche zur Kontakthanbahnung subsummiert werden und dienen als Beschreibung der Kategorie „Kontanbahnung“:

Beobachtung: Das Kind hält sich in der Nähe anderer Kinder auf und beobachtet diese beim Spielen um vermutlich auf eine Gelegenheit zu warten, sich zu beteiligen oder sich anzunähern.

Blickgeste: Besonders in Integrationsgruppen können laut Sarimski häufig Kontakthanbahnungen mittels Körpersprache beobachtet werden. Richtet das Kind seine

Aufmerksamkeit auf ein anderes Kind, sucht Blickkontakt und setzt eine Geste oder Berührung zur Kontaktaufnahme ein. Diese Gesten können sehr zaghaft sein.

Beteiligung: Die erste Stufe der Beteiligung wäre die Nachahmung. Das Kind ahmt das Spiel eines anderen Kindes nach, dies kann auch nebeneinander geschehen. Die zweite Stufe wäre die Variation eines Spiels, wo das Kind das Spiel abwandelt oder neue Ideen einbringt. Diese Form der Kontaktaufbahnung ist bereits sehr komplex und erfordert eine genaue Einschätzung der Situation.

Anbieten oder Teilen: Das Kind sucht Kontakt über ein Spielmaterial das es einem anderen Kind anbietet.

Ansprechen: Kontaktaufnahme geschieht durch die Frage, ob man mitspielen darf oder in dem Aussagen zum Spiel gemacht werden. Die Frage „Darf ich mitspielen?“ erweist sich wie bereits dargestellt als problematisch. Aussagen bezogen auf das Spielgeschehen führen häufiger zum Erfolg, besonders, wenn es sich um neue Spielideen handelt oder das Kind zeigt, dass es zum Spielgeschehen etwas beitragen kann.

Um das Datenmaterial in Anlehnung an die Forschungsfragen auszuwerten, wurden folgende sechs Kategorien entwickelt:

- Kategorie 1: Indirekte Kontaktaufbahnung:
- Kategorie 2: Direkte Kontaktaufbahnung ohne anschließenden Spielprozess
- Kategorie 3: Direkte Kontaktaufbahnung mit anschließenden Spielprozess
- Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen
- Kategorie 5: Pädagogische Interventionen
- Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Unter „*indirekte Kontaktaufbahnung*“ sind in Anlehnung an Sarimski (2011, 6) Beobachtung und Blickgeste zu fassen. Bei indirekten Kontaktaufbahnungen wird der Wunsch zur Beteiligung am Spielgeschehen über Umwege mitgeteilt. Beispielsweise durch das Parallelspiel, wo einige Zeit nebeneinander gespielt wird oder durch passives, beobachtendes Verhalten.

Dabei treten die InteraktionspartnerInnen in keine längere Interaktion in der ein wechselseitiger Austausch erkennbar ist. Der Spielwunsch ist aus diesem Grund vom Gegenüber nicht erkennbar.

Situationen, die der Kategorie „*Direkte Kontaktabbahnungen ohne anschließenden Spielprozess*“ zugeordnet wurden, zeichnen sich dadurch aus, dass das Kind seinen Spielwunsch bzw. den Wunsch zu kurzen Interaktionsprozessen, relativ unvermittelt Ausdruck verleiht. Bezugnehmend auf Sarimski (2001, 6) können unter „direkte Kontaktabbahnung“ Beteiligung, Anbieten, Teilen und Ansprechen subsummiert werden.

Die bekannteste Form der Kontaktabbahnung ist die Frage: „Darf ich mitspielen?“ oder Abwandlungen davon. Diese Frage stellt eine sehr offensive Strategie dar, da das Kind die Aufmerksamkeit auf sich lenkt und dadurch eventuell das bereits bestehende Spielgeschehen gestört wird. Weniger offensive Strategien, die aber dennoch als direkte Form bezeichnet werden können, sind beispielsweise, die Annäherung zum Spielgeschehen oder wenn (bereits umherliegendes) Spielmaterial genommen und mitgespielt wird. Auf diese Weise kann das Einfügen in ein bestehendes Spielgeschehen erfolgreich verlaufen, ohne das andere Kinder dabei gestört werden.

Diese Kategorie beschreibt lediglich die Kontaktabbahnungen, da es nicht vordergründig ist, ob es immer zu einem Spielprozess kommt. In diese Kategorie fallen Kontaktabbahnungen, welche direkt geschehen, aber durchaus kurz ausfallen können, da sich das Kind wieder anderen Dingen oder Kindern zuwendet.

Zur Kategorie „*Direkte Kontaktabbahnung mit anschließenden Spielprozess*“ wurden Situationen zugeordnet, in denen verschiedene Formen der Kontaktabbahnung zu einem anschließenden Spielprozess führten.

Die Kategorie „*Ablauf von Spielprozessen*“ überschneidet sich natürlich teilweise mit der Kategorie „direkte Kontaktabbahnung mit anschließendem Spielprozess“. Das Vorhandensein dieser Kategorie erscheint dennoch relevant, da es darauf hinweist, dass auch der Verlauf des anschließenden Spielprozesses wichtig ist. Dieser kann harmonisch oder konflikthaft sein. Ob auch Kinder mit Behinderung die Möglichkeit haben, sich in das Spielgeschehen einzubringen und in einen integrativen Spielprozess kommen, zeigt sich an der Interaktionsstruktur. Auch Momente des Aushandelns werden als essentiell für die kindliche Entwicklung gesehen und fallen in diese Kategorie.

Diese Kategorie beinhaltet das sogenannte „Quatsch machen“, wie das gemeinsame Bauen an einer Strecke für den Holzzug, aber auch konflikthafte Situationen.

Die Kategorie „*Pädagogische Interventionen*“ beziehen sich auf das Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Dieses Handeln kann von den PädagogInnen direkt ausgehen oder aber auch eine mögliche Reaktion oder Antwort auf eine Aufforderung eines Kindes sein. Somit können pädagogische Interventionen aus zwei Richtungen gesehen werden. Die kategorisierten Interventionen beziehen sich auf Hilfen zum Anbahnen oder Erhalten von Spielprozessen, wo auch das Lösen von Konflikten oder die Einhaltung der Gruppenregeln dazu gehört.

Die Kategorie der „*Sonstigen Erwachsenen-Kind-Interaktionen*“ umfasst Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, welche nicht eine pädagogische Intervention zur Beteiligung an Spielprozessen erfolgt. Dazu gehören beispielsweise Spiele, welche von den erwachsenen Bezugspersonen initiiert werden aber auch Situationen, in denen die Erwachsenen von den Kindern als Ansprechpersonen gewählt werden.

Die Interpretation erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da aufgrund der Fülle des Datenmaterials nicht alle Aspekte bearbeitet werden können. Anzumerken ist, dass die Beobachtungen der Kinder als Momentaufnahmen zu betrachten sind und in weiterer Folge einige interpretative Überlegungen spekulativ sein können.

6.1 Gruppe 1 (*Agnes Schwarzenberger-Berthold*)

Die Gruppe 1 besuchen 19 Kinder. Von diesen Kindern sind zwölf Mädchen und sieben Buben. Drei der Kinder werden als Integrationskinder geführt. An den Beobachtungstagen war das Personal der Gruppe vollständig anwesend und über den gesamten Zeitraum präsent in der Gruppe. Zusätzlich waren an beiden Beobachtungstagen zwei Schülerinnen in der Gruppe anwesend, die ihre Praxis absolvierten. In der Mitte des Gruppenraumes ist eine Hängematte montiert, die von den Kindern, besonders von Lukas, häufig frequentiert wurde. Da es außer einem Maltisch im Vorraum der Gruppe keine Außenspielbereiche gab, waren fast alle Kinder durchgehend im Gruppenraum anwesend. In die Beobachtungszeit fiel sowohl die Freispielsituation als auch der sogenannte Morgenkreis, der täglich im Gruppenkollektiv stattfindet.

Während der Beobachtungssituation versuchte vor allem die Sonderkindergartenpädagogin, uns immer wieder das Verhalten einzelner Kinder zu erklären sowie ihr eigenes Verhalten zu kommentieren. Relevante Situationen der beobachteten Integrationskinder Lukas und Laura werden im Anschluss an die Illustration dargestellt.

Lukas, (5 J; 11 M); Autismus-Spektrumstörung¹³

Lukas war zum Zeitpunkt der Beobachtung beinahe sechs Jahre alt. Bei ihm wurde eine Autismus-Spektrumstörung diagnostiziert. Lukas äußerte sich durch verschiedene Laute, die er teilweise durch Gesten unterstützte. Die Lautstärke seiner Mitteilungen variierte, wobei immer wieder laute, quietschende Töne wahrzunehmen waren. Es konnte beobachtet werden, dass diese lauten Töne in Zusammenhang mit einem Zustand starker Erregung standen, vor allem, wenn es sich um Tätigkeiten handelte, die ihm Freude zu machen schienen, und bei starken visuellen Reizen (z. B. Glitzerfolie).

Kategorie 1: Indirekte Kontaktabahnung

Lukas Verhalten war durch ein hohes Maß an körperlicher Aktivität gekennzeichnet. Er bewegte sich im Gruppenraum hin und her, verließ Spielbereiche, um andere aufzusuchen und verweilte selten längere Zeit bei einem Spiel. Auch wenn Lukas in der Gruppe herumlief,

¹³Der Begriff der „Autismus-Spektrum-Störung“ wird als Bezeichnung einer Diagnose für Beeinträchtigungen verwendet, die unterschiedliche Ausprägungen haben kann. Auffälligkeiten der verbalen und nonverbalen Kommunikation, Beeinträchtigungen sozialer bzw. in sozialen Interaktionen und eingeschränktes Interesse und repetitives, sich stereotyp wiederholendes Verhalten stellen die zentralen Merkmale einer Autismus-Spektrum-Störung, angelehnt an das Klassifikationssystem der ICD-10, dar. (Dodd 2007, 2)

nahmen die Kinder kaum Blickkontakt zu ihm auf. Sie blieben die meiste Zeit in ihr Spiel vertieft (Lukas, S18).

Des Weiteren suchte Lukas häufig die Hängematte auf, von wo er das Gruppengeschehen beobachten konnte. Während des Morgenkreises zog sich Lukas an beiden Beobachtungstagen nach kurzer Zeit zurück und beobachtete das Geschehen aus der Ferne.

Im Morgenkreis singen die Kinder gemeinsam „Head and shoulders“. Lukas tanzt gemeinsam mit der Assistentin am Rande des Geschehens. Nach dem Lied setzt sich Lukas auf die Fensterbank. Eine Assistentin holt ihn zurück und geht mit ihm aufs WC. Als sie wiederkommen, zieht Lukas sich in die Kuschelecke zurück und schaut von dort beim Morgenkreis zu. (Lukas, S8)

Wenn sich Lukas in einem Spielbereich einem Spiel widmete, so tat er das alleine. Dabei kam es des Öfteren zu Unterbrechungen durch Ermahnungen von Kindern oder der Sonderkindergartenpädagogin, wie folgende Situation illustriert:

Lukas geht im Raum herum. In der Puppenecke befindet sich ein Mobile. Lukas rüttelt daran. Laura spielt am Spielteppich mit Bausteinen und sieht Lukas dabei und ruft aus der Ferne: „Nein!“ Die SKP fordert Laura auf, zu Lukas zu gehen und ihn dort wegzuholen. Die SKP sagt: „Ich will nicht immer die Böse sein.“ Zwei Kinder kommen dazu. Zu dritt packen sie Lukas und ziehen ihn vom Mobile weg. Lukas legt sich dabei auf eine Spielzeugkiste. Laura sagt daraufhin zu den anderen Kindern: „Lass ihn!“ Die SKP sagt zu den beteiligten Kindern: „Wenn er wieder am Mobile zieht, geht wieder hin!“ Lukas geht erneut zum Mobile. Die Kinder wollen hingehen, Lukas läuft weg und die Kinder laufen ihm hinterher. SKP sagt zu den Kindern, sie sollen ihn jetzt lassen. Lukas zieht sich in die Hängematte zurück. (Lukas, S22)

Kategorie 2: Direkte Kontaktabahnung ohne anschließenden Spielprozess

Direkte Kontaktabahnungen wurden während des Beobachtungszeitraumes überwiegend von Laura ausgehend unternommen. Lukas lehnte diese jedoch ab und es kam zu keinem unmittelbar folgenden Spielprozess. Die Art und Weise, wie Laura Kontakt mit Lukas aufnahm, variierte. Es gab Situationen, bei denen Laura Lukas ermahnte (Lukas, S22), ihn mit der Hilfe anderer Kinder in der Hängematte anschubsen wollte (Lukas, S4) oder Laura Lukas zum Morgenkreis einlud:

Laura geht zu Lukas, der in der Hängematte sitzt und schaukelt. Sie stellt sich ganz dicht davor und ruft „Morgenkreis!“, da sich bereits alle Kinder zum Morgenkreis auf dem Teppich versammelt haben. Lukas lächelt, schaukelt weiter. Laura ruft wieder „Morgenkreis!“ und lächelt Lukas an, dieser lächelt zurück. (Lukas, S6)

In einer weiteren Situation versuchte Laura, mit Lukas zu sprechen, um ihm etwas zu erklären:

Laura geht zu Lukas und streichelt ihn. Er wendet sich ab. Er geht umher und setzt sich auf die Fensterbank, neben ihm steht das Spinnrad (in der Gruppe gibt es derzeit ein echtes Spinnrad, da aktuell das Thema „Märchen“ im Mittelpunkt steht). Laura erklärt Lukas, dass das Spinnrad, an dem er sich festhält vom Rumpelstilzchen sei. Lukas steht auf und stellt sich auf die Fensterbank. Laura versucht, ihn hinunterzuziehen und sagt, dass er da nicht stehen dürfe. Lukas geht wieder in die Hängematte. (Lukas, S3)

Kategorie 3: Direkte Kontakthanbahnung mit anschließendem Spielprozess

Dieser Kategorie konnten keine beobachteten Situationen zugeordnet werden.

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Während des Beobachtungszeitraumes konnten keine Spielprozesse mit anderen Kindern beobachtet werden.

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Im täglichen Morgenkreis waren die Bemühungen der SKP, Lukas zu kollektiven Aktivitäten einzuladen und zum Mitmachen zu animieren, am deutlichsten beobachtbar. Hierbei fand der Kontakt jedoch auch während des Beisammensitzens im Morgenkreis überwiegend zwischen Lukas und den Erwachsenen statt.

Die Kinder räumen ein oder versammeln sich bereits auf dem Teppich, wo immer der Morgenkreis stattfindet. Lukas verweilt noch in der Hängematte. Die KP beginnt, mit der Gitarre zu spielen. Die SKP lädt Lukas dazu ein, sich auch einen Polster zu holen und sich dazu zu setzen. Die SKP nimmt Lukas bei der Hand. Lukas sitzt mit den anderen Kindern im Kreis am Boden. Hinter ihm sitzt die SKP auf einem Sessel. (Lukas, S7)

Eine Assistentin geht zu Lukas und will ihn an der Hand nehmen. Er entzieht sich ihr und sie wendet sich ab. Lukas stellt Blickkontakt zu ihr her und geht zur Hängematte. Die Assistentin nähert sich ihm wieder und führt Lukas zu seinem vorherigen Platz im Morgenkreis. (Lukas, S9)

An einem anderen Beobachtungstag hat Lukas den Morgenkreis ebenfalls frühzeitig verlassen und bekam, ebenso wie Laura, von der Sonderkindergartenpädagogin ein Steckspiel und wurde damit zu einem Tisch geführt. Die Sonderkindergartenpädagogin setzte sich dazu, um das Spiel anzuleiten. Lukas zeigte wenig Interesse, das Spiel zu beenden, und war beim Hineinwerfen der Formen in die dazugehörigen Öffnungen eher zögerlich. Nachdem die Kindergartenpädagogin das Lied „Brüderchen komm tanz‘ mit mir“ anstimmte, wurde Lukas auch dazu eingeladen mitzutanzten. Daraufhin steckte er die Formen schnell in die dazugehörigen Öffnungen und ging zum Morgenkreis, wo er mit einer Schülerin tanzte (Lukas, S11).

Zu einem anderen Zeitpunkt saß Lukas im Konstruktionsbereich, um einen Turm zu bauen. Die Sonderkindergartenpädagogin gesellte sich dazu und spielte mit Lukas. Nach kurzer Zeit des gemeinsamen Spielens war eine Situation beobachtbar, in der die Sonderkindergartenpädagogin versuchte, Lukas mit einem anderen Kind der Gruppe ins Spiel zu bringen.

Die SKP lädt Luis dazu ein, auch in den Baubereich zu kommen, um mit der Brio-Eisenbahn zu spielen. Sie sagt zu Luis: „Wenn Lukas Lust hat, kann er dann ja auch mitspielen.“ Lukas beobachtet Luis, wie er sich die Eisenbahnteile aus der Kiste holt. Er schaut danach Luis kurz beim Aufbau der Eisenbahn zu. Dann wendet er sich wieder seinem Turm zu und baut weiter daran. (Lukas, S16)

Besonders häufig konnten Situationen beobachtet werden, in denen die Sonderkindergartenpädagogin Kontakt zu Lukas herstellte, indem sie ihn zur Einhaltung von Gruppenregeln anhielt. Auch andere Kinder der Gruppe wurden hierbei aufgefordert, bei der Durchsetzung von Verboten und Maßregelungen zu helfen, wie die folgenden Situationen zeigen sollen:

Lukas ist alleine in der Puppenecke. Laura kommt dazu. Lukas rüttelt an einem Mobile, das in der Puppenecke aufgehängt ist. SKP bittet Laura, Lukas zu sagen, dass er das nicht tun dürfe.

Laura geht zu Lukas, umarmt ihn und will ihn wegziehen. SKP sagt, sie soll es ihm sagen. Lukas verlässt die Puppenecke und geht zurück in die Hängematte. (Lukas, S5)

Die SKP möchte, dass Lukas einräumt (er hatte zuvor im Konstruktionsbereich mit Bausteinen gespielt). Lukas geht weg, ohne einzuräumen. Die SKP fordert die Kinder auf, die auch im Baubereich spielen, Lukas zurückzuholen, damit er die Bausteine einräumen kommt. Lisa versucht Lukas einzufangen und zurückzubringen, ist aber nicht erfolgreich. Die SKP fordert nun Luis auf, Lukas zu holen, um wegzuräumen. Lukas ist inzwischen wieder in der Hängematte. Von dort holt Luis ihn an der Hand zurück, damit er wegräumt. Luis konzentriert sich wieder auf den Bau der Schienen. Lukas räumt unter Anleitung der SKP fertig auf und verlässt den Spielbereich. (Lukas, S17)

Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Bei Tänzen, die im Rahmen des Morgenkreises angeboten wurden, tanzte Lukas bei beiden beobachteten Situationen mit einer erwachsenen Bezugsperson und zog sich danach wieder zurück. Insgesamt fanden die meisten Interaktionen mit der Sonderkindergartenpädagogin oder einer Assistentin statt. Diese gingen jedoch zumeist ebenfalls von den erwachsenen Bezugspersonen aus. Häufig holte die Sonderkindergartenpädagogin Lukas zu sich, um mit ihm gemeinsam ein Spiel zu spielen:

Die SKP holt Lukas aus der Hängematte und möchte mit ihm Kastanien in einen Holzreifen legen. Sie fordert Lukas auf, mitzuhelfen die Kastanien in den Reifen zu legen. Er nimmt die Kastanien und wirft sie in den Raum. Die SKP fordert ihn auf, die Kastanien wieder einzusammeln. Die SKP wiederholt dies mehrmals, bis Lukas die Kastanien eingesammelt hat. (Lukas, S13) Die SKP zieht Lukas die Socken aus. Lukas läuft weg. Sie bittet Luis, Lukas aufzuhalten. Luis hält ihn fest, die SKP geht hin und nimmt Lukas an der Hand, um ihn wieder zurück zum Legespiel mit den Kastanien zu führen. Lukas steigt auf die Kastanien, berührt sie. Nach kurzer Zeit geht er wieder weg und setzt sich in die Hängematte. Die SKP holt ihn zurück: „Wenn du schaukeln willst, musst du wegräumen.“ Lukas hilft beim Einräumen. Anschließend umarmt Lukas die SKP. Sie fragt öfters hintereinander „Gehst du schaukeln?“. Er spielt mit den Haaren der SKP und verweilt in dieser Situation länger. (Lukas, S14)

Im Beobachtungszeitraum konnte eine Situation beobachtet werden, in der Lukas einen Holzturm baute und die Sonderkindergartenpädagogin zu Lukas kam, um sich ins Spiel einzubringen (Lukas, S15).

In einer weiteren Situation im Konstruktionsbereich wollte die Sonderkindergartenpädagogin Lukas zum Spiel mit einem Spielzeugtraktor animieren, was jedoch von Lukas nicht angenommen wurde:

Die SKP und Lukas sitzen am Teppich im Baubereich. Die SKP animiert Lukas zum Spiel mit einem Spielzeugtraktor. Lukas geht in die Puppenecke, holt sich den Spiel-Staubsauger und wirft ihn in eine Ecke. Die SKP will ihm den Schlauch vom Staubsauger wegnehmen, doch Lukas läuft davon. SKP holt Lukas ein, nimmt ihn an die Hand, nimmt ein neues Spiel aus dem Regal und setzt sich mit Lukas an einen Tisch. Nach kurzer Zeit steht er wieder auf und geht im Raum umher. (Lukas, S2)

Interpretation der Ergebnisse

Auffallend war bei Lukas die starke Fluktuation innerhalb des Gruppenraumes. Er wechselte häufig die Spielbereiche, ohne in einzelnen Arealen länger zu verweilen. Die Hängematte schien für Lukas ein wichtiger Bezugspunkt zu sein. Während seiner starken Fluktuationen suchte er sie immer wieder auf und schaukelte eine kurze Zeit, um danach erneut den Gruppenraum zu erkunden. Ausgehend von der Hängematte, wo er sich positionierte, beobachtete er einige Zeit, um danach wieder den Raum zu explorieren. Auffällig war, dass Lukas während der Zeit in der Hängematte scheinbar keinen Kontakt zu anderen Kindern wollte, da er deren Versuche zur Kontaktabahnung immer ablehnte und darauf nicht einging.

Während des Beobachtungszeitraumes kam es häufig zu Situationen, die einem „Fangen-Spielen“ ähnelten, da die SKP hinter Lukas herging, um ihn an den Fluktuationen im Raum zu hindern. Die SKP schien sehr auf Lukas fokussiert zu sein, sie widmete sich kaum anderen Kindern. Die starke Erwachsenenorientierung könnte dazu beitragen, dass Lukas nur marginal als Spielpartner wahrgenommen wird. Seine Position in der Gruppe wurde dadurch erschwert, dass die SKP häufig andere Kinder aufforderte, ihr bei der Durchsetzung der Gruppenregeln zu helfen. So bat sie einige Kinder, ihr zu helfen, Lukas „einzufangen“ und ihn vom Mobile wegzuholen, sobald er sich näherte. Andere Kinder schienen instrumentalisiert zu werden, das Vorhaben der SKP durchzusetzen. Dadurch könnten die anderen Kinder Lukas als störend empfinden, da sie ihr Spiel unterbrechen mussten, um der SKP zu helfen. Dieser Umstand

könnte dazu führen, dass Lukas nicht als Gruppenmitglied im Sinne der Peer-These wahrgenommen wird, da das verbindende Merkmal, sich von den Erwachsenen der Gruppe abzugrenzen, nicht wirksam ist. Durch das Verhalten der SKP könnte sie anderen Kindern eine „Machtposition“ attestieren, indem sie als „Gehilfen“ fungieren, um die Ordnung in der Gruppe aufrechtzuerhalten. Dies behindert die Entstehung von Interaktionsprozessen, die als symmetrisch-reziprok gelten, da Lukas nicht als Partner im Sinne einer egalitären Gruppe wahrgenommen wird.

Bezogen auf Lukas könnte die Situation mit dem Mobile als Provokation der SKP interpretiert werden. Es scheint zum Spiel geworden zu sein, von der SKP wegzulaufen. Vermutlich, um sich aus der „engen Umklammerung“ von der SKP zu lösen, die ihn nie aus den Augen ließ und immer wieder versuchte, mit ihm ein Spiel zu beginnen, auch wenn Lukas deutlich zeigte, dass er zu diesem Zeitpunkt nicht offen für ein Spiel war, indem er sich wegdrehte, wegging oder davonlief.

Ein anderer möglicher Grund könnte der Versuch von Lukas sein, Aufmerksamkeit zu erregen, um Zuwendung zu bekommen. Für die SKP schien es wichtig zu sein, Lukas die Gruppenregeln beizubringen und deren konsequente Einhaltung zu fordern. Das konnte bezüglich der Mobile-Situation und einiger anderer Situationen, wo Lukas Spielmaterial in die Hand nahm (z. B. Baustein) und damit durch die Gruppe ging, beobachtet werden. Die starke Erwachsenenorientierung ging vorwiegend von der SKP aus, Lukas suchte den Kontakt zur SKP fast nicht. Das Fluktuieren im Raum schien für die SKP ein großes Problem darzustellen, da sie mit allen Mitteln versuchte, Lukas wieder an sich und ein gemeinsames Spiel zu binden. Dabei war auffällig, dass die SKP im Beobachtungszeitraum nur einen Versuch unternahm, andere Kinder auch in das Spiel mit Lukas einzubinden. Es blieb vorwiegend bei der Zweierkonstellation. Als wenig einfühlsam könnten jene Situationen interpretiert werden, wo Lukas seinen „Rückzugsort“, die Hängematte, aufsuchte und (obwohl er gegen keine Regel verstoßen hatte) erneut von der SKP aus der Hängematte geholt wurde. Die SKP nahm die Hängematte als Ruhepol für Lukas in dieser Situation nicht wahr.

Bezogen auf die Teilhabemöglichkeiten von Lukas können die beobachteten Situationen dahingehend interpretiert werden, dass die starke Orientierung der SKP an Lukas dazu führen könnte, dass Kontaktabahnungen von Lukas zu anderen Kindern oder Aufforderungen anderer Kinder, Lukas in ein Spiel einzubinden, kaum ermöglicht werden. Es konnten keine Spielprozesse von Lukas mit anderen Kindern beobachtet werden, sehr wohl aber Versuche

der Kontakthanbahnung von beiden Seiten. Die Teilhabe an Gruppenaktivitäten, wie beispielsweise im Zuge des Morgenkreises, ist zwar gegeben, jedoch ist auch hier wieder der enge Bezug zu den erwachsenen Bezugspersonen deutlich zu sehen. Lukas tanzt zwar mit, als TanzpartnerIn wird ihm aber ein Erwachsener zugeteilt.

Laura (3 J; 9 M); Entwicklungsverzögerung; ADHS

Laura war zum Zeitpunkt der Beobachtung drei Jahre und neun Monate alt. Sie musste nach der Geburt einen Entzug machen, was sich verzögernd auf ihre Entwicklung auswirkte. Laura ist bei einer Pflegefamilie untergebracht und macht nach Angabe der Sonderkindergartenpädagogin große Fortschritte in ihrer Entwicklung und kann sich verbal gut artikulieren.

Kategorie 1: Indirekte Kontakthanbahnung

Dieser Kategorie konnten keine Situationen zugeordnet werden.

Kategorie 2: Direkte Kontakthanbahnung ohne anschließenden Spielprozess

Dieser Kategorie konnten die meisten Situationen zugeordnet werden. Laura war sehr bemüht, in Kontakt mit anderen Kindern zu kommen. Häufig suchte sie den kurzfristigen Kontakt zu anderen Kindern, was meistens zu keinem unmittelbar folgenden Spielprozess führte.

Laura nähert sich Lukas und streichelt ihn. Er wendet sich ab. Lukas sitzt auf der Fensterbank, neben ihm das Spinnrad. Laura erklärt Lukas, dass das Spinnrad, an dem er sich festhält, vom Rumpelstilzchen sei. Er steht auf der Fensterbank. Laura zieht ihn hinunter und sagt, dass er da nicht stehen dürfe. Lukas geht zur Hängematte. (Laura, S1) Lukas geht wieder in die Puppenecke und holt sich einen Playmobilzaun. Laura ist sofort bei ihm. Sie umarmt ihn grob, Lukas entzieht sich und geht wieder in die Hängematte. (Laura, S2)

In einer weiteren Situation war Laura bereits an einem Spielprozess mit anderen Kindern beteiligt, mit denen sie gemeinsam versuchte, Lukas anzuschubsen, der sich gerade in der Hängematte befand. Kontakte wie diese wurden von Lukas abgebrochen, indem er sich von Laura entfernte.

Lukas sitzt in der Hängematte. Laura kommt vom Familienspielbereich zu ihm. Drei Kinder wollen Lukas einen Schubs geben. Lukas geht raus und läuft weg. Kinder gehen wieder weg von der Hängematte. Lukas kommt zurück und setzt sich wieder in die Hängematte, Laura gibt ihm einen Schubs, worauf Lukas die Hängematte wieder verlässt. (Laura, S4)

Als das akustische Signal zum Morgenkreis ertönte, ergab sich eine Situation, in der Laura Lukas auf den bevorstehenden Morgenkreis aufmerksam machen wollte und ihn dazu einlud:

Die meisten Kinder haben sich zum Morgenkreis auf dem Teppich versammelt. Laura geht zu Lukas, der in der Hängematte schaukelt. Sie stellt sich dicht vor ihn und ruft „Morgenkreis!“. Lukas lächelt und schaukelt weiter. Laura wiederholt „Morgenkreis!“ und lächelt. Lukas lächelt zurück. (Laura, S7)

Kategorie 3: Direkte Kontaktabahnung mit anschließendem Spielprozess

Es gab immer nur kurze Situationen, in denen Laura alleine spielte. Wenn sie sich alleine in einen Spielbereich begab, versuchte sie meist kurz darauf, andere Kinder zum Mitspielen zu animieren:

Laura spielt im Familienspielbereich und hat Playmobilpferde vom Konstruktionsbereich mitgenommen. Mit ihr waren drei andere Mädchen im Familienspielbereich, die aber jetzt nebenan im Konstruktionsbereich spielen. Laura fragt die Kinder, die zuerst mit ihr im Familienspielbereich gespielt haben, wer ein Pferd haben möchte. Vier Kinder zeigen auf. Zwei Kinder bekommen ein Pferd und kommen in den Familienspielbereich zurück. Ein Pferd bleibt übrig. Laura fragt erneut, wer noch ein Pferd haben möchte. Zwei Kinder kommen dazu, wovon ein Kind noch eins bekommt. Es entsteht ein Spiel. (Laura, S3)

Kurze Zeit später löste sich dieses Spiel jedoch wieder auf. Diesmal blieben die anderen Kinder zwar im selben Bereich, sie spielten aber nebeneinander. Laura versuchte daraufhin von Neuem, jemanden zu einem gemeinsamen Spiel zu animieren.

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Laura war sehr häufig an Spielprozessen beteiligt, welche auch länger andauerten. In einer Situation der Kontaktabbahnung eines anderen Kindes, das auch gerne im Konstruktionsbereich mitbauen wollte, war Laura diejenige, die einem Mädchen die Teilhabe am Spielprozess sehr deutlich verwehrte:

Laura und Lisa gehen in den Konstruktionsbereich. Sie räumen Holzbäume aus und beginnen, miteinander zu spielen. Laura sagt manchmal etwas zu Lisa, manchmal zu sich selbst. Luisa kommt, möchte mitspielen. Laura sagt: „Nein, wir sind da!“ Luisa geht wieder. Laura und Lisa spielen einige Zeit nebeneinander. Luisa kommt wieder und fragt erneut, ob sie mitspielen dürfe. Laura schlägt Luisa ins Gesicht, Luisa weint und geht weg. Laura und Lisa spielen weiter, Luisa macht noch einmal einen Versuch, wird aber erneut abgewiesen. (Laura, S11)

Laura nutzte viele Gelegenheiten, um in Kontakt zu treten. Auf den ersten Blick könnte die folgende Situation als Kontaktabbahnung ohne anschließenden Spielprozess gewertet werden. Bei genauerer Betrachtung jedoch wird deutlich, dass sich daraus ein kurzes Spiel ergab, das auch als „Quatsch machen“ bezeichnet werden könnte:

Laura geht zum Waschraum, der sich im Garderobenbereich befindet. Auf dem Weg dorthin kommt sie beim Maltisch vorbei, wo zwei andere Kinder beschäftigt sind. Sie bleibt kurz stehen, schaut, sagt etwas zu den Kindern und geht weiter. (Laura, S8) Laura kommt aus dem Waschraum, schaut wieder zum Maltisch, wo immer noch die beiden Kinder sitzen. Sie sagt etwas, verschwindet aber gleich wieder im Waschraum. Sie versteckt sich im Türrahmen, streckt den Kopf vor, sagt wieder etwas und lacht, um sich wieder zu verstecken. Die Kinder am Maltisch sagen auch etwas und lachen ebenfalls. So geht das einige Male hin und her, bis Laura schließlich wieder in die Gruppe hineingeht. (Laura, S9)

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Interventionen zur Anbahnung von Spielprozessen oder zur Unterstützung bei Konfliktlösungen im Spielprozess konnten nicht beobachtet werden. Wenn allerdings Lukas zur Einhaltung von Gruppenregeln ermahnt wurde, konnten Situationen beobachtet werden, in denen die Sonderkindergartenpädagogin Laura dazu aufforderte, ihr bei der Einhaltung diverser Regeln zu helfen (Laura, S12).

Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Während der Beobachtung von Laura gab es nur selten Situationen, in denen sie mit einer Pädagogin oder Assistentin ein Spiel bei Tisch spielte. Wenn es dazu kam, ging die Initiative von den erwachsenen Bezugspersonen aus und auch das Spielmaterial wurde von den Erwachsenen ausgewählt (Laura, S10).

Interpretation der Ergebnisse

Laura machte einen sehr fröhlichen Eindruck, der dadurch entstand, dass sie häufig in Spielprozesse involviert war und sehr kontaktfreudig agierte. Sie bediente sich diverser Strategien, um ins Spiel mit anderen Kindern zu kommen. Auffallend waren bei Laura die häufigen Versuche, Kontakt mit Lukas aufzunehmen. Sie näherte sich ihm immer wieder und probierte aus, mit ihm in einen Dialog zu kommen, indem sie ihn etwas fragte oder ihn zum Morgenkreis einlud. Es könnte sein, dass Laura in diesen Situationen das Verhalten der Erwachsenen nachahmte, da sie sich Lukas auf andere Weise näherte als den anderen Kindern. Laura agierte in Spielsituationen sehr sicher und schien erfolgreiche Strategien entwickelt zu haben, um mit anderen Kindern ins Spiel zu kommen. Es gelang ihr oftmals durch Spielmaterial, welches sie sich nahm und dann austeilte, andere Kinder zum Mitspielen aufzufordern. Gleichzeitig verteidigte sie ihre Spielgruppe erfolgreich gegenüber anderen Kindern, was im Sinne der selbstbestimmten Interaktion in Anlehnung an Corsaro (2011, 15ff) interpretiert werden kann. Ebenfalls spürbar waren die zahlreichen spontanen, kurzen Kontaktanbahnungen, die Kreuzer (2011a, 181) als „freundliche Zuwendung im Vorübergehen“ bezeichnet. Diese kurzen Kontaktanbahnungen könnten für Laura insofern wichtig sein, da sich dadurch spätere Spielpartnerschaften ergeben. Lustbetonte Handlungen, wie sie bei Laura beobachtet werden konnten, sind dem sogenannten „Quatschmachen“ zuzuordnen, das zwar kein Spiel im Sinne der beschriebenen Spielformen darstellt, aber im Hinblick auf Kontakte zu Peers verbindend wirkt und deshalb von großer Bedeutung für den Alltag in einer Kindergartengruppe ist.

Laura scheint in der Gruppe an integrativen Prozessen teilzuhaben, da sie sowohl an längeren Spielprozessen als auch an kurzen Kontaktaufnahmen maßgeblich beteiligt ist. Laura zeigte viel Eigeninitiative, wenn es um das Spielen mit anderen Kindern ging. Dadurch, dass nicht um Erlaubnis gefragt werden musste, um einen Spielbereich aufzusuchen, und ihre Kontaktanbahnungen zumeist erfolgreich waren, beschränkten sich die Interaktionen mit erwachsenen Bezugspersonen auf ein Minimum.

6.2 Gruppe 2 (Agnes Schwarzenberger-Berthold)

In der Gruppe 2 sind 20 Kinder gemeldet. Von diesen sind acht Mädchen und zwölf Buben. Vier der Kinder werden als Integrationskinder geführt. Am ersten Beobachtungstag war die Gruppe personell nur zur Hälfte besetzt. Die Sonderkindergartenpädagogin und eine Assistentin waren am ersten Tag nicht im Dienst. Am zweiten Beobachtungstag war das Personal vollständig vertreten. Der Gruppenraum bot sehr viel Platz. Vor allem der Boden war mit mehreren Teppichen ausgelegt, welche die Kinder zum Spielen nutzten. Durch das großzügige Platzangebot bauten die Kinder mit Schienen der Brio-Eisenbahn häufig Strecken, welche quer durch den Gruppenraum verliefen. Dadurch entstanden Bauwerke, an denen teilweise zehn Kinder oder mehr mitbauten. An beiden Beobachtungstagen verbrachten auffallend viele Kinder die Freispielphase mit dem Bau von Holzschienen und Häusern, welche sie quer durch die Gruppe errichteten. Dieses Spiel schien ein Gemeinschaftsspiel mehrerer Kinder zu sein, da immer wieder Kinder dazu kamen und mit bauten, wieder weggingen und andere kamen dazu. Dadurch entstand ein tolles Bauwerk, welches die Aufmerksamkeit vieler Kinder auf sich zog. Zu einem Zeitpunkt waren 13 Kinder gleichzeitig mit dem Schienenbau beschäftigt. Am zweiten Beobachtungstag halfen einige Kinder dabei, eine Kürbis-Apfel-Suppe zu kochen, womit beide Pädagoginnen beschäftigt waren. Beobachtungen der Integrationskinder Achmed und Andi werden nun im Folgenden dargestellt.

Achmed (3 J, 10 M); Autismus-Spektrum-Störung

Achmed war zum Zeitpunkt der Beobachtung drei Jahre und zehn Monate alt. Bei ihm wurde eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert, die im Vergleich zu Lukas äußerlich kaum sichtbar war. Achmeds Sprache war kaum verständlich, jedoch waren Sprachmelodie, Lautstärke, Gestik und Mimik so aufeinander abgestimmt, dass trotz fehlender Artikulierung zumeist klar war, welches Anliegen Achmed verfolgte.

Kategorie 1: Indirekte Kontaktabahnung

Häufig konnten Situationen beobachtet werden, bei denen Achmed auch während eines Spielprozesses andere Kinder beobachtete, die in einem benachbarten Spielbereich spielten, um manchmal kurz darauf zu diesem zu wechseln (Achmed, S3; S6). Situationen des Alleinspiels wurden kaum beobachtet.

Kategorie 2: Direkte Kontakthanbahnung ohne anschließenden Spielprozess

Die Bemühungen Achmeds, ins Spiel mit anderen Kindern zu kommen, waren deutlich erkennbar. Es waren mehr Situationen zu beobachten, wo es nach einer Kontakthanbahnung zu einem Spiel kam. Wenn ein von Achmed unternommener Versuch erfolglos blieb, wurde bald darauf ein neuer gestartet (Achmed, S8).

Kategorie 3: Direkte Kontakthanbahnung mit anschließendem Spielprozess

Bei Zuordnung der beobachteten Situationen zu den Kategorien wurde deutlich, dass Achmed sehr viele Kontakthanbahnungen unternahm, bei denen nahezu jedes Mal ein Spielprozess daraus entstand. Zur Illustration von Achmeds Kontakthanbahnungen wurden exemplarisch zwei Situationen ausgewählt:

Achmed spielt alleine mit dem Lego. Neben ihm spielen zwei Buben am Teppich mit Stecksteinen und drehen sie wie einen Kreisel. Achmed sieht das, geht hin und dreht ebenfalls Steine im Kreis. Die beiden Buben stehen auf und gehen zum Kaufmannsladen. Achmed geht ihnen hinterher und nimmt sich den Einkaufswagen. Sie spielen gemeinsam „Einkaufen“.
(Achmed, S1)

Alex hat die Brio-Schienen quer durch den Gruppenraum aufgebaut. Achmed geht ohne zu fragen zu den Schienen und baut etwas. Sie bauen gemeinsam weiter an den Schienen. Er schaut auch immer wieder zu den anderen Kindern hinüber, was diese neben ihm machen.
(Achmed, S2)

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Insbesondere Spielsituationen, in denen Achmed bei den Schienen mit baute, waren von längerer Dauer. Auch die anderen Kinder wirkten die meiste Zeit sehr konzentriert, wenn sie sich am Bau beteiligten. Achmed brachte sich in den Spielprozess ein, wie anhand des folgenden Beispiels sichtbar wird:

Achmed spielt auf dem Teppich mit den Duplo-Schienen. Andi spielt mit. Andi sagt zwischendurch „Schau!“ und zeigt auf die zusammengesetzten Schienenteile. Achmed fährt mit dem Auto auf den Schienen. Andi holt immer wieder neue Teile und verlängert die Strecke, sodass Achmed mit dem Auto weiterfahren kann. (Achmed, S11)

Wenn es Konflikte zwischen Achmed und einer seiner SpielpartnerInnen innerhalb eines Spielprozesses gab, wurden diese teilweise rasch eigenständig von den Kindern wieder gelöst.

Aki spielt mit einem Holzpinguin auf der Autobahn. Achmed möchte den Pinguin haben. Er gestikuliert und spricht in unverständlichen Worten in Akis Richtung. Aki geht zur Kiste und holt Achmed eine Holzente. (Achmed, S5)

Konflikte, die zur Beendigung des Spielprozesses führten, wurden hingegen nicht beobachtet.

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Interventionen, die zur Unterstützung bei der Anbahnung von Spielprozessen gesetzt wurden, konnten bei Achmed nicht beobachtet werden. Zur Konfliktlösung gab es jedoch Situationen, in denen Achmed aktiv die Unterstützung einer Pädagogin oder Assistentin einforderte wie folgendes Beispiel illustrieren soll:

Alex baut neben den Schienen einen Bauernhof. Achmed will ein Tier nehmen. Alex nimmt es ihm wieder weg. Die KP steht gerade in Reichweite. Achmed zeigt auf Alex und beschwert sich mit Gestik, Mimik und in „seiner Sprache“ darüber, dass er ihm ein Tier weggenommen habe. Die SKP sagt zu Alex: „Achmed will auch mitspielen!“ Sie zeigt Achmed, wo er sich ein eigenes Tier holen kann. Er holt sich eins, sie spielen weiter. (Achmed, S10)

In einer weiteren Situation war es ein Spielpartner, der die SKP zur Unterstützung holte:

Achmed baut mit Alex, Andi und Aki an den Holzschienen. Achmed beginnt zu weinen, weil Aki ihm auf die Hand gestiegen ist. Achmed schaut weinend Richtung SKP. Andi streichelt ihn, um ihn zu trösten. Andi ruft die SKP. Die SKP geht zu Achmed und fragt ihn: „Was ist los?“ Alice, die am Jausentisch nebenan sitzt, erzählt der SKP, was passiert ist. Die SKP sagt zu Aki, er solle sich entschuldigen. Aki entschuldigt sich mit einem Handschlag und die Kinder spielen weiter. Die SKP geht weiter. (Achmed, S14)

Auf Unverständnis seitens Achmeds stieß eine Intervention der Kindergartenpädagogin, in der sie die Einhaltung von einer Gruppenregel einforderte. Die Montessori-Materialien dürfen nur gemeinsam mit einer Pädagogin benutzt werden. Achmed war bereits in ein Spiel vertieft, als

die Kindergartenpädagogin bemerkte, dass er ein Spiel aus dem Regal genommen hatte, in dem die Montessori-Spielmaterialien aufbewahrt wurden:

Achmed geht zu den Montessori-Spielsachen. Am Tisch neben dem Regal sitzt Aki, der bis jetzt von dort aus den Kindern im Konstruktionsbereich zugesehen hat. Achmed nimmt sich ein Spiel mit zu dem Tisch, wo Aki sitzt. Aki beteiligt sich, indem er Achmed fragt, ob er die Farben richtig sortiert oder falsch. Die KP kommt und sagt zu den beiden: „Warum nehmt ihr das Spiel? Da muss man fragen!“ Sie nimmt es weg. Die KP nimmt Achmed am Arm und nimmt ihn mit zum Malen. Sie möchte, dass er auch ein Sackerl bedruckt (in der Gruppe erarbeiten die Pädagoginnen mit den Kindern derzeit das Thema „Apfel“ und holen sich dazu an diesem Tag immer ein anderes Kind, das ein Stoffsäckchen mit einem Apfel-Stempel bedrucken darf.) Achmed geht widerwillig mit. Beim Maltisch beginnt Achmed zu weinen. Die KP nimmt ihn auf den Schoß und versucht ihn zu überreden, doch noch die Bastelarbeit zu machen. Achmed scheint dies nicht zu wollen. Er sagt etwas in „seiner Sprache“ und beginnt wieder zu weinen. Die KP nimmt Achmed mit und zeigt ihm die Wühlkiste im Baubereich, die mit Chiffontüchern gefüllt ist, und fragt ihn: „Willst du da spielen?“ Achmed beginnt zu spielen. Die KP fragt Aki, ob er auch mitspielen möchte. Er beginnt ebenfalls mitzuspielen. (Achmed, S7)

Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Es gab keine beobachteten Situationen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden.

Interpretation der Ergebnisse

Achmed setzte mimische und gestische Zeichen situationsadäquat ein, sodass er von seinen SpielpartnerInnen meistens verstanden wurde und es selten zu Missverständnissen oder Konflikten aufgrund mangelnder Sprachkompetenz kam. Anhand der beobachteten Sequenzen wurde deutlich, dass Achmed über ein „gemeinsames Skript“ (Albers 2009, 57) mit seinen SpielpartnerInnen verfügte, das als handlungsspezifischer Rahmen allen Beteiligten klar war. Die Verständigung über Spielthema und Spielinhalt verlief trotz weniger verbaler Äußerungen von Achmed mittels Körpersprache. Der Anteil an Alleinspielphasen war sehr gering. Bei Achmed konnten einige Sequenzen beobachtet werden, die dem kooperativen und dem assoziativen Spiel zugeordnet werden können. In diesem Zusammenhang erweisen sich die Ausführungen von Dittrich et al. (2001, 62) als relevant, da sie symmetrisch-reziproke Aushandlungsprozesse aufgrund von Körpersprache nachweisen

konnten. Achmed wandte häufig die Strategie des Parallelspiels an, um sich an einem Spielprozess zu beteiligen, der dann meistens in einem kooperativen Spiel mündete. Dabei schien er erfolgreich zu sein, da es selten zu Ablehnungen von anderen Kindern kam.

Pädagogische Interventionen bezogen sich im Beobachtungszeitraum ausschließlich auf Konflikte, die Achmed mit anderen Kindern hatte, wobei deutlich wurde, dass die Kindergartenpädagogin zwar aufmerksam die Konflikte beobachtete, aber nicht immer direktiv eingriff. Die geschilderte Situation, in der Achmed von der Kindergartenpädagogin aus einem Spiel mit einem anderen Kind weggeholt wurde, wirft einige Fragen auf. Achmed schien in das Spiel mit Aki vertieft zu sein, als die Kindergartenpädagogin eingriff und Aki aufforderte, das Spiel wegzuräumen, da dieses zu den Montessori-Materialien gehöre und man es nicht einfach nehmen dürfe. Daraufhin begann Achmed zu weinen, da er von der Kindergartenpädagogin animiert wurde, ein Stoffsäckchen zu bedrucken, was er in dieser Situation sichtlich nicht wollte. Die Kindergartenpädagogin unterbrach somit die Interaktion zwischen den beiden Buben, da Gruppenregeln nicht eingehalten wurden, obwohl durch den Verstoß gegen diese Regel ein symmetrisch-reziproker Interaktionsprozess zustande kam.

Es könnte schlussgefolgert werden, dass die Einhaltung der Gruppenregeln einen wichtigen Bestandteil der täglichen Erziehungsarbeit der Kindergartenpädagogin darstellt und Verstöße sanktioniert werden (müssen). Hierbei stellt sich die Frage, wie starr diese Regeln sein müssen und ob zugunsten wertvoller Interaktionsprozesse situativ anders entschieden werden kann (beispielsweise könnte die Kindergartenpädagogin die Buben auf den Regelverstoß aufmerksam machen und diese bitten, nach Beendigung des Spiels dieses wegzuräumen). Um mit Situationen dieser Art in der täglichen Arbeit umgehen zu können, wäre es wertvoll, das eigene Verhalten in dieser Situation zu reflektieren. Oft ist es dann möglich, die Situation aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und Klarheit darüber zu gewinnen, warum es so gelaufen ist. Offenbar stand hier sehr stark der Umgang der Kindergartenpädagogin mit einem Regelverstoß im Mittelpunkt.

Achmed schien die Möglichkeit zu integrativen Prozessen in der Gruppe zu haben, da Kontaktabstimmungen, welche von ihm ausgehen, meistens zu erfolgreichen Spielprozessen führen. Er verständigte sich über gemeinsame Spielthemen und konnte auch zur Variation eines Spiels beitragen, was ein wesentliches Kennzeichen integrativer Spielprozesse darstellt. Aus diesem Grund kann bei Achmed die Teilhabe an vielfältigen Interaktionen festgestellt werden.

Andi (4 J.; 8 M); Dandy-Walker-Syndrom

Bei Andi wurde das Dandy-Walker-Syndrom¹⁴ diagnostiziert. Andi ist im Verhältnis zu seinem Alter sehr groß und wirkt sehr korpulent, da er adipös ist. Er trägt eine Brille, da aufgrund eines Hydrocephalus sein Sehvermögen beeinträchtigt ist. Andi kann seine Wünsche artikulieren, sodass sie für die Pädagoginnen und auch andere Kinder verständlich sind.

Kategorie 1: Indirekte Kontaktabahnung

Andi wirkte an anderen Kindern sehr interessiert und so kam es zu einigen Situationen, in denen er von der Ferne andere Kinder beim Spiel beobachtete oder im Raum umherging.

Andi geht zu Alex, der die Holzschienen aufgebaut hat. Er nimmt ihm eine Schiene weg. Sie beginnen zu streiten. Es geht einige Male hin und her. Dann geht Andi wieder weg vom Konstruktionsbereich und räumt ein Gesellschaftsspiel ein, das er zufällig entdeckt. Dann geht er im Gruppenraum herum. (Andi, S2)

Kategorie 2: Direkte Kontaktabahnung ohne anschließenden Spielprozess

Bei Andi konnten mehrere Versuche beobachtet werden, in denen er versuchte, insbesondere bei Alex, der die Schienen für die Brio-Eisenbahn bzw. die Duplo-Schienen zusammensetzte, mitspielen zu können. In den folgenden Situationen wurde ihm der Zugang jedoch verwehrt:

Andi geht in die Konstruktionsbereich, wo Alex mit den Lego-Schienen spielt. Er fragt ihn: „Darf ich mitspielen?“ Alex sagt: „Nein! Du spielst nicht mit, du bist nicht mein Freund!“ Andi gibt nicht auf. Er bleibt im Baubereich und nimmt sich eine Schiene. Alex will Andi mit seinem Körper wegdrängen. Andi bleibt hartnäckig. Andi schiebt Schienen mit den Händen weg. Aus der Ferne ruft die KP: „Wenn du den anderen was kaputt machst, nimmst du etwas anderes!“ Andi geht weg und holt sich ein Spiel und geht damit zum Spielteppich. Er spielt alleine. (Andi, S1)

Andi kommt zu den Schienen und fragt Alex: „Was baust du?“ Andi möchte ein Auto nehmen. Alex sagt zu ihm in quietschender aber normaler Lautstärke: „Neeeeiiiiinnnnn.“ Andi geht zurück zum Lego. (Andi, S10)

¹⁴ Das Dandy-Walker-Syndrom ist eine angeborene Veränderung des Kleinhirns. Dadurch kommt es zu einer verzögerten motorischen Entwicklung sowie Störungen bei der Steuerung der Körperhaltung und Muskelspannung. Zusätzlich kann in vielen Fällen eine kognitive Entwicklungsverzögerung oder -behinderung und ein Hydrocephalus diagnostiziert werden (Stadelmeyer 2012).

In einer weiteren Situation war zu beobachten, wie Andi es erneut versuchte und wiederum von Alex zurückgewiesen wurde. Zusätzlich wurde die Kindergartenpädagogin auf Andi aufmerksam:

Andi steht auf, kommt zu mir und fragt mich, wie ich heiÙe. Dann geht er zu den Kindern, die mit der Brio-Eisenbahn spielen. Er setzt sich hin und sagt: „Was habt ihr gebaut? Oh, wie schön!“ Alex sagt: „Nein Andi, du spielst nicht mit!“ Die KP lenkt daraufhin ihre Aufmerksamkeit auf Andi: „Andi, du hast mit den Legos gespielt!“ Er geht wieder zu den Legos, gibt Andrea die Hand und lacht. (Andi, S8)

Die Kontakthanbahnungsversuche von Andi sind sehr unterschiedlich. In der folgenden Situation versucht er, durch das Einbringen von Spielmaterial Kontakt zu Alex herzustellen:

Andi spielt wieder mit den Schienen und beobachtet die Kinder beim Suppekochen. Andi geht zu Alex und sagt: „Schau, was ich Tolles gebaut habe!“ Alex hilft gerade dabei, die Kürbissuppe zu kochen. (Andi, S15)

Als Andi im Raum herumging und sich umsah, richtete er seinen Blick plötzlich auf Anna, die gerade am Boden bei den Schienen spielte:

Am Boden bei den Schienen: Anna sitzt da, Andi stellt sich vor sie hin, gibt ihr einen Kuss auf den Arm, sie lacht, er nimmt ihren Kopf in die Hände und lacht sie an. Sie lacht auch. Andi geht wieder weg und spielt mit den Autos. (Andi, S17)

Kategorie 3: Direkte Kontakthanbahnung mit anschließendem Spielprozess

Kontakthanbahnungen, die anschließend in einem Spielprozess mündeten, gingen an den Beobachtungstagen nur selten von Andi aus. Die meiste Zeit spielte er mit Andrea, die die Kontakthanbahnungen häufig initiierte. Der Spielprozess, der aus der folgenden Situation heraus entstand, dauerte längere Zeit an.

Andi geht zum großen Teppich und legt Lego-Platten aneinander. Andrea kommt zu ihm und bringt ihm viele Schienen. Sie hält sie hin, Andi will sie nehmen und sie fallen runter: Andrea sagt zu ihm: „Andi, du musst aufpassen!“ Er freut sich. Andrea fragt Andi: „Brauchst du noch welche?“ Andi antwortet: „Ja!“ Andrea geht nochmal und will Schienen holen. Dabei wird sie von der KP unterbrochen, die zu ihr sagt: „Die Schienen bleiben da, ihr spielt

Lego. " Andrea holt Autos und bringt sie Andi. Sie spielen gemeinsam. Es hat jeder ein Auto, aber sie reden immer wieder miteinander. (Andi, S3)

Ein weiterer Spielprozess kam dadurch zustande, dass Achmed zu Andi kam und sich am Spiel beteiligte:

Andi hat begonnen, die Holzschienen aufzubauen. Er scheint sehr konzentriert zu sein und setzt die Autos auf die Schienen. Achmed kommt dazu und sagt etwas zu Andi. Andi antwortet: „Aber bist du mein Freund?“ Achmed holt Schienen. Sie bauen gemeinsam. Für kurze Zeit kommt Aki dazu, der dann aber bald wieder geht. (Andi, S11)

Eine Beobachtungssituation, in der die Kontaktabbahnung von Andi ausging, war folgende:

Andi fährt mit dem Einkaufswagen zum Kaufladen, wo Aki steht. Andi nimmt den Einkaufswagen und beginnt „einzukaufen“. Sie reden miteinander, Andrea kommt und will ihm etwas wegnehmen, er verteidigt seinen Wagen. Dann fährt Andi wieder herum. Plötzlich stellt er sich in den Kaufladen und Aki kauft bei ihm ein. (Andi, S16)

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Während des Spielprozesses gab es Phasen, in der Andi mit seiner Spielpartnerin oder seinem Spielpartner sehr harmonisch spielte.

Andi fährt mit dem Holzzug. Achmed blockiert mit dem Fuß die Schienen. Andi sagt zu ihm: „Der Zug kann bitte durch!“ Achmed rückt an die Seite und nimmt den Fuß weg, legt seine Hand auf den Zug und fährt ein Stück. Andi übernimmt dann wieder den Zug und fährt weiter. (Andi, S13) Andrea kommt hinzu. Sie baut etwas abseits weiter, fährt mit ihrem Zug zu Andi. Andi sagt zu ihr: „Kannst du mich bitte mitnehmen? Mein Motor ist eingefroren.“ Andrea lässt Andi mitfahren. Dann löst sich diese Gruppe auf. Andi widmet sich wieder den Schienen. (Andi, S14)

Wenn es zu einer Konfliktsituation kam, wurden diese teilweise von den Kindern selbst gelöst. Die meisten Konflikte, in denen keine erwachsene Bezugsperson die Schlichtung übernahm, waren zwischen Andi und Andrea beobachtbar:

Andi und Andrea spielen weiter, insgesamt über eine Stunde. Manchmal redet Andi einfach vor sich hin und hört gar nicht, was Andrea darauf antwortet. Wenn Andrea ihm etwas wegnimmt, wendet er sich gleich an einen Erwachsenen, löst dann aber zumeist die Situation selbst. (Andi, S6)

Andi und Andrea spielen im Konstruktionsbereich. Andrea hat soeben einen Baustein genommen. Andi sagt zu Andrea: „Das gehört zu meiner Stadt, Andrea!“ Sie schaut und gibt ihm den Baustein wieder zurück. Sie spielen weiter. (Andi, S9)

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Wenn eine Pädagogin bei Konflikten schlichtend eingriff, erfolgte dies zumeist dann, weil von Andi oder einem anderen Kind um Unterstützung gebeten wurde.

Andrea schlägt mit der Rakete auf Andis Arm. Er ruft: „Er hat mir wehgetan.“ Die KP verbessert Andi und sagt: „Sie hat mir wehgetan! Sag es der Andrea selber, damit sie es weiß!“ Die KP warte nicht und sagt zu Andrea: „Andrea, das hat dem Andi wehgetan!“ (Andi, S5)

Wenn Andi einen Spielbereich wechselte, um zu versuchen, mit Alex ins Spiel zu kommen, machte ihn meistens bald darauf eine Pädagogin darauf aufmerksam, dass er in einem anderen Spielbereich gespielt hatte und ermahnte ihn (Andi, S3; S8).

Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Dieser Kategorie konnten keine beobachteten Situationen zugeordnet werden.

Interpretation der Ergebnisse

Andi probierte unterschiedliche Strategien aus, um an Spielprozessen teilzuhaben. Nicht alle Versuche verliefen erfolgreich. Andi machte auch immer wieder die Erfahrung, dass er abgelehnt wird, vor allem, wenn er den Weg der direkten Kontaktabahnung wählte. Er variierte seine Strategien und versuchte, über das Parallelspiel, Kontakt herzustellen. Als auch dies misslang, wandte er eine komplexe Strategie an: Er näherte sich einem spielenden Kind und lobte dessen Bauwerk. Obwohl Andi keine aggressiven oder konflikthaften Anbahnungsversuche unternahm, wurde er oft abgewiesen, wenn er sich anderen näherte.

Bei Andi gab es, ähnlich wie bei Lukas, ebenfalls Phasen, wo er sich keinem Spiel widmete, sondern durch die Gruppe ging und beobachtete. Während dieser Fluktuation nahm er aber immer wieder kurz Kontakt zu anderen Kindern auf, ein Peer-Bezug war im Gegensatz zu Lukas eindeutig erkennbar. Ein langer und sehr detailreicher Spielprozess entstand mit Andrea im Konstruktionsbereich. Obwohl der Teppich schon voller Bauwerke war, konnte ein kooperatives Spiel entstehen, da die Kinder den ganzen Gruppenraum „bebauen“ durften und das Spiel mit dem Material nicht nur auf einen spezifischen Bereich begrenzt war. Dies könnte dazu geführt haben, dass Andi und Andrea von einem zunächst weit entfernten Parallelspiel in ein kooperatives Spiel übergangen, wo sie sich auch räumlich annäherten. Die Verständigung über ein gemeinsames Spielthema stellte trotz Andis mangelnder sprachlicher Fähigkeiten keine Schwierigkeit dar, sie entwickelten sogar gemeinsam eine „Geschichte“, die sie aufbauten und dann nachspielten. Das Spiel zwischen Andi und Andrea verlief harmonisch, obwohl es immer wieder destruktive Elemente gab, wo Spielfiguren verbrannten oder starben, Monster kamen und alles zerstörten. In solch einer Situation kam es auch zu einem kurzen Konflikt zwischen Andi und Andrea, der aber durch das direkte Eingreifen der KP bereinigt und das Spiel fortgesetzt wurde. Andi und Andrea schienen so sehr in ihr Spiel vertieft zu sein, dass trotz Unterbrechungen dieser Art der Spielprozess weiterlaufen konnte. Während des Spielprozesses gab es immer wieder reziproke Anteile der Interaktion, wo Andi mit Andrea in einen Austausch kam und sich beispielsweise erkundigte, wie ihre Eltern heißen.

Die pädagogischen Interventionen bezogen sich meistens auf konflikthafte Verhalten einzelner Kinder. Dabei fiel auf, dass oftmals Anweisungen aus „der Ferne“ kamen mit dem Ziel, einen Konflikt zu unterbrechen oder ein Verhalten zu sanktionieren. Die Pädagoginnen argumentierten in einigen Situationen nicht nachvollziehbar, vermutlich, da sie den Kontext des Konflikts aus der Ferne nicht vollständig erfassen konnten. Ihre Anweisungen muteten häufig wie Phrasen an, die sich wiederholten und oft den Anschein erweckten, als seien gewisse Ermahnungen auf erwartetes Verhalten einzelner Kinder zurückzuführen, ohne dessen Wahrheitsgehalt in der jeweiligen Situation zu überprüfen. In einigen Situationen als Andi versuchte, Kontakte anzubahnen, griffen die Pädagoginnen direktiv ein und ermahnten ihn, andere Kinder beim Spielen nicht zu stören. Unterstützung, um an Spielprozessen teilhaben zu können, fanden im Beobachtungszeitraum nicht statt. Generell wurde in der Gruppe der Eindruck erweckt, dass das pädagogische Programm im Vordergrund steht. Die Pädagoginnen waren bemüht, ihr Vorhaben, Stoffsäckchen zu bedrucken, umzusetzen. Am

nächsten Tag nahm das Kochen einer Kürbissuppe beide Pädagoginnen in Anspruch, obwohl an dieser Aktivität nur wenige Kinder teilnahmen. Während der Beobachtungszeit entstand die Frage, warum beide Pädagoginnen an der Durchführung eines pädagogischen Angebots beteiligt sind, da in dieser Zeit besonders für die SKP die Möglichkeit bestanden hätte, Kinder beim Spielen zu beobachten und ggf. Peer-Kontakte zu unterstützen.

6.3 Gruppe 3 (*Agnes Schwarzenberger-Berthold*)

In diese Kindergartengruppe gehen 19 Kinder. Davon sind zwölf Kinder Buben und sieben Mädchen. Vier Kinder werden in dieser Gruppe als Integrationskinder geführt.

Am ersten Beobachtungstag war nur die Kindergartenpädagogin anwesend, da die Sonderkindergartenpädagogin im Urlaub war. Das Gruppenzimmer ist sehr geräumig. Im Vorraum befindet sich ein großer Konstruktionsbereich, der für die Kinder der Gruppe 3 und der zwei angrenzende Gruppen nutzbar ist. Außerdem wird der relativ großzügige Vorraum zum Fahren mit Rutschfahrzeugen und Spielen mit Gymnastikbällen verwendet. Im Folgenden werden nun Beobachtungen der Integrationskinder Ben und Boris dargestellt.

Ben (5 J; 4 M); Autismus-Spektrum-Störung

Zum Zeitpunkt der Beobachtung war Ben fünf Jahre und vier Monate alt. Bei Ben wurde eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert. Sein Verhalten zeichnete sich durch eine hohe Fluktuation aus, es konnte aber auch Phasen beobachtet werden, in denen er sich längere Zeit mit einem Spiel oder Gegenstand beschäftigte. Ben konnte sich verbal nicht artikulieren. Er äußerte sich durch verschiedene Laute, die er teilweise durch Gesten wie etwa dem Zeigen auf bestimmte Gegenstände o. Ä. unterstützte. Es konnte beobachtet werden, dass diese lauten Töne in Zusammenhang mit einem Zustand starker Erregung standen, vor allem wenn es sich um Tätigkeiten handelte, die ihm Freude zu machen schienen, wie es etwa beim Spiel mit einem Murmelbaum der Fall war.

Kategorie 1: Indirekte Kontaktabahnung

Bei Ben konnten einige Sequenzen beobachtet werden, in denen er durch nicht-sprachliche Äußerungen versuchte, Kontakt herzustellen.

Ben schaut von der Puppenecke aus den anderen Kindern zu, welche in der Kuschelecke sind. Zwischendurch dreht er sich immer wieder auf die andere Seite und beobachtet die Kinder im Konstruktionsbereich. (Ben, S2)

Allein Spielphasen zeichneten sich bei Ben oft dadurch aus, dass er sehr zielgerichtet einen Platz für sich alleine zu suchen schien, ohne vorher Kontaktabbauversuche unternommen zu haben. Manchmal versuchten andere Kinder in Bens Allein Spiel Eingang zu finden, was nicht immer gelang. Nach einer Allein Spielphase wandte Ben sich häufig an Erwachsene.

Ben ist in der Kuschelecke. Er hat ein Gesellschaftsspiel dabei, wo er die Figuren herausnimmt und aufstellt. Er scheint sehr vertieft zu sein. Zwei Kinder kommen dazu (ein Mädchen und ein Junge). Der Junge nimmt ihm eine Figur weg und sagt: „Das ist nicht blau!“ Ben schreit kurz auf, spielt dann wieder weiter und stellt die Figuren wieder auf. Der Bube und das Mädchen gehen weg. Ben spielt weiter, gibt dann die Figuren in ein Stoffsäckchen und räumt ein. Ben holt sich einen Sessel und setzt sich neben mich, er hat das Spiel in der Hand. (Ben, S8)

Kategorie 2: Direkte Kontaktabbau ohne anschließenden Spielprozess

Im genannten Beobachtungszeitraum konnten keine Sequenzen erhoben werden, die einer direkten Kontaktabbau, ausgehend vom beobachteten Kind, zugeordnet werden konnten. Direkte Kontaktabbauungen wurden eher von anderen Kindern unternommen, wobei Ben diese Versuche oftmals nur mit einem Lächeln erwiderte, ohne dass daraus ein gemeinsamer Spielprozess entstand.

Ben geht mit dem Spiel zum Tisch, wo eine Pädagogin sitzt, und setzt sich dazu, stellt die Figuren wieder auf. Bianca schaut ihm zu, nimmt ihren Stoffhund, wackelt vor seinen Augen herum: „Ben, schau!“ Ben schaut kurz hin, es scheint, als freue er sich. Dann nimmt er zwei Kartoffelmännchen und geht in den Konstruktionsbereich, wo zwei Jungen spielen. Er schaut sie nicht an, setzt sich etwas abseits und spielt mit den Kartoffelmännchen. Er baut sich ein Auto und fährt damit herum. Die Praktikantin sagt, er solle sich die Nase putzen, worauf er wegläuft. Er läuft in die Puppenecke, wo er sich die Nase putzen lässt. (Ben, S9)

Besonders wenn Ben im Familienbereich allein spielte, zeigte er sich offen für kurzfristige Kontakte zu anderen Kindern. Er versuchte, durch Spielmaterial mit anderen in Kontakt zu treten bzw. andere Kinder in sein Spiel zu integrieren.

Ben spielt im Familienbereich. Britta kommt dazu. Ben telefoniert mit dem Spielzeugtelefon. Britta schaut ihm zu, Ben hält den Hörer an Brittass Ohr. Das scheint Britta unangenehm zu sein. Sie geht wieder hinaus aus dem Familienbereich. Ben geht wieder zum Playmobil. (Ben, S7)

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Da keine der beobachteten Sequenzen über eine Kontakthanbahnung hinausging, konnten keine Spielprozesse zwischen Ben und anderen Kindern beobachtet werden, weshalb keine Aussagen über den Spielprozess getroffen werden können.

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Keine der beobachteten Sequenzen kann dieser Kategorie zugeordnet werden. Ben spielte entweder allein oder mit der Sonderkindergartenpädagogin. Es gab keine Sequenzen, in denen von Seiten der Sonderkindergartenpädagogin eine Unterstützung zur Anbahnung von Spielprozessen erfolgte. Auch Interventionen in Bezug auf Konflikte oder zur Einhaltung von Gruppen- oder Spielregeln konnten nicht beobachtet werden.

Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Es konnte eine zeitweilige Orientierung von Ben an erwachsenen Personen in der Gruppe beobachtet werden. Teilweise setzte er sich dazu, um in der Nähe zu sein, manchmal wählte er aber auch gezielt Spiele aus, die er zielgerichtet zur Sonderkindergartenpädagogin brachte, damit sie mit ihm spielte.

Ben nimmt das Farbenspiel und setzt sich zu einem Tisch, an dem die SKP bereits mit anderen Kindern ein Spiel spielt. Wenn er nicht weiter weiß, erhält er Hilfe von der SKP. (Ben, S10)

Die Interaktionen mit der SKP schien Ben zu genießen. Während des Spiels lachte er oft oder drückte seine Freude durch kurze hohe Töne aus.

Ben zieht die SKP in Richtung Waschraum, wo eine große Wanne mit Bohnen steht. Er scheint aufgeregt zu sein, blickt die SKP immer wieder an. Die SKP setzt sich dazu und zeigt ihm verschiedene Möglichkeiten, wie er die Bohnen durch unterschiedliche Siebe rieseln lassen kann. Er wirkt sehr interessiert und scheint die entstehenden Geräusche, wenn die Bohnen durch das Sieb rieseln, zu lieben. Dabei macht er flatternde Bewegungen mit den Händen, passend zu dem Geräusch. Nach einiger Zeit geht die SKP wieder in den Gruppenraum zurück, er spielt noch eine Zeit alleine, scheint sehr zufrieden zu sein (Ben, S12).

Interpretation der Ergebnisse

Auch bei Ben konnte eine hohe Fluktuation beobachtet werden, wobei er diese Phasen auch nutzte, um sich einen Platz für ein Spiel alleine zu suchen. Alleinspielphasen waren bei Ben häufig zu beobachten. Während dieses Alleinspiels unternahm Ben keine Versuche, Kontakt anzubahnen, und wies auch andere Kinder, die versuchten, Eingang in das Spiel zu erhalten, ab. Alleinspielphasen könnten für Ben wichtig sein, um sich in Ruhe mit etwas zu beschäftigen oder vermutlich auch, um nachher wieder kontaktfreudig auf andere zuzugehen. Ben schien sehr selbstbestimmt zu interagieren, wenn er den Freiraum dafür bekam. Er wählte aus, wohin er sich begibt, manchmal räumte er ein Spiel, das er alleine gespielt hatte ein, um nachher zielgerichtet den Puppenbereich aufzusuchen, wo er versuchte, mitzuspielen. Bezogen auf den Kontakt mit der SKP war eine geringe Erwachsenenorientiertheit zu beobachten. Kontakthanbahnungen wurden von Ben zur SKP dann unternommen, wenn er das Bedürfnis hatte, mit ihr zu spielen. In diesen Momenten agierte Ben sehr zielgerichtet und zeigte der SKP, was er wollte. Besonders beeindruckt war Ben von der großen Bohnenkiste, welche im Waschraum stand, und wo er sich sehr lange beschäftigte, nachdem er der SKP gezeigt hatte, dass er spielen möchte. Die SKP reagierte auf Bens Wunsch und ließ sich von ihm zum Waschraum ziehen, wo sie eine Zeit lang Bens Spiel kommentierte, um ihn dann alleine weiterspielen zu lassen. Die Balance zwischen Peer-Bezug und Erwachsenenorientierung schien ausgewogen zu sein, was Ben einen hohen Anteil an selbstbestimmter Interaktion ermöglichte. Suchte Ben die Aufmerksamkeit der SKP, wurde diese ihm auch gewährt, was vermutlich dazu beitrug, dass er immer wieder Kontakthanbahnungsversuche unternahm und sich in der Gruppe auch anderen Kindern zuwandte. Hier könnte eine gute emotionale Bindung zur SKP ausschlaggebend dafür sein,

dass Ben vielfältige Erfahrungen machen kann, da die SKP als Ressource bereitsteht, wenn Ben sie braucht.

Boris (4 J; 5 M); Verdacht auf Autismus-Spektrum-Störung

Bei Boris besteht der Verdacht auf Autismus-Spektrum-Störung. Boris konnte sich gut artikulieren und seine Wünsche verbal ausdrücken. Er spielte häufig mit anderen Kindern, teilweise auch sehr lange und konzentriert.

Kategorie 1: Indirekte Kontakthanbahnung

Während des Beobachtungszeitraumes gab es nur selten Situationen, in denen Boris alleine spielte. Die meiste Zeit stand er in direktem Kontakt mit einem anderen Kind. Es konnte nur eine Situation beobachtet werden, in der Boris andere Kinder beim Spielen beobachtete. Als Boris im Vorraum mit Gymnastikbällen spielte, bauten neben ihm Kinder aus der Nebengruppe im Konstruktionsbereich. Diese beobachtete er immer wieder für kurze Zeit beim Spielen, wandte sich dann aber wieder seinem Spiel zu. (Boris, S1)

Kategorie 2: Direkte Kontakthanbahnung ohne anschließenden Spielprozess

Boris hatte vor allem mit Bastian häufig Kontakt, der jedoch nicht immer in einem Spielprozess mündete. Der Kontakt ging sowohl von Boris als auch von Bastian aus.

Boris nimmt sich ein Rutschfahrzeug im Vorraum. Bastian kommt aus der Gruppe in den Vorraum. Boris sieht ihn und fährt mit dem Rutschfahrzeug hin und sagt: „Guck mal! Ich bin da!“ Bastian sieht ihn an und geht ohne etwas zu sagen wieder in die Gruppe. Boris fährt wieder weiter. (Boris, S3)

Kategorie 3: Direkte Kontakthanbahnung mit anschließendem Spielprozess

Bei Boris konnten immer wieder Kontakthanbahnungen beobachtet werden, die zu einem anschließenden Spielprozess führten.

Er fährt zu den Mädchen, die noch immer mit den Regenbogenbausteinen spielen und sagt: „Hier bin ich!“, und fährt wieder weiter. Er dreht am Ende des Ganges um und fährt wieder knapp an den Mädchen vorbei. Ein Mädchen versucht ihn aufzuhalten. Er weicht aus und fährt weiter. (Boris, S3)

Immer wieder drehte er das Auto um und fuhr erneut an den spielenden Mädchen vorbei, die sichtlich Spaß daran hatten.

Die KP kommt in die Gruppe zurück und die Kinder werden aufgefordert, wieder spielen zu gehen. Boris holt sich ein Brettspiel und setzt sich damit auf den Boden. Er räumt das Spiel nicht aus, sondern läuft drum herum. Er setzt sich wieder hin und räumt das Spiel aus. Baha setzt sich ohne Wortwechsel dazu und sie beginnen zu spielen. (Boris, S6)

Ein spontanes Spiel, an dem sich mehrere Kinder beteiligten, entstand, als Boris vom Spiel am Gang zurück in die Gruppe kam:

Boris stellt das Rutschfahrzeug ab und geht wieder in die Gruppe. Die KP führt ein kurzes Gespräch. Boris hält sich an der Schulter von Baha fest und beide beginnen zu singen „Tschu-Tschu-Tschu die Eisenbahn“. Immer mehr Kinder schließen sich der Kette an und laufen in der Gruppe herum. (Boris, S5)

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Nachdem die Pädagogin ihr Tür-und-Angel-Gespräch beendet hatte und zurückkam, wurden die Kinder aufgefordert, wieder einem ruhigeren Spiel nachzugehen. Daraufhin nahm Boris ein Brettspiel, wie in der vorangegangenen Situation bereits geschildert wurde. Aus der Kontakthanbahnung ergab sich ein länger andauerndes Spiel:

Es herrscht stilles Einverständnis. Boris geht auf die Toilette. Baha spielt mit anderen Kindern und Ass 2 weiter. Boris kommt vom WC zurück und spielt wieder mit. Die Assistentin leitet an, die Spielsituation dauert lange und wirkt sehr konzentriert. (Boris, S7) Das Spiel wird gemeinsam eingeräumt. Boris setzt sich mit den Kindern, mit denen er zuerst gespielt hat, an den Tisch und puzzelt. (Boris, S8)

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Interventionen konnten, bis auf die oben erwähnte, in der die Kindergartenpädagogin die Situation auflöste, da die Kinder im Raum herumliefen, nicht beobachtet werden.

Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Dieser Kategorie konnten keine Situationen zugeordnet werden.

Interpretation der Ergebnisse

Das Spiel- und Kontaktverhalten von Boris schien sehr gefestigt zu sein. Kontaktabbahnungen von Boris zu anderen Kindern verliefen meist erfolgreich, wobei auffallend war, dass einige Spielprozesse ohne Wortwechsel zustande kamen. Es schien, als gäbe es ein „stilles Einverständnis“ zwischen Boris und seinen SpielpartnerInnen. Boris nahm immer wieder kurz Kontakt zu anderen Kindern auf, was als freundliche Zuwendung im Vorübergehen betrachtet werden könnte. Bei Boris hatte es den Anschein, als würde er seine Freundschaften „pflegen“, indem er immer wieder mal „Hallo, ich bin auch da!“ sagte, um auf sich aufmerksam zu machen.

Da das Spielverhalten von Boris sehr harmonisch zu sein schien und er an verschiedenen Spielprozessen und Kontaktabbahnungen teilhatte, stellte sich verstärkt die Frage, welches Kind in dieser Gruppe ein sogenanntes „Integrationskind“ war. Zudem kam ein anderes Kind in den Blick, das deshalb auffiel, da sie ausschließlich alleine spielte, nicht sprach und auch selten ihren Platz am Tisch verließ. Obwohl dieses Mädchen kein „Integrationskind“ war, fiel sie durch ihr Verhalten an beiden Tagen auf. Aus diesem Grund kann hier die Frage gestellt werden, ob der „I-Status“ ein relevantes Merkmal in einer Kindergartengruppe ist und welche Kinder durch Klassifizierungen dieser Art in den Blick bzw. *nicht* in den Blick kommen.

6.4 Gruppe 4 (Monika Blaschegg)

In dieser Integrationsgruppe waren insgesamt 20 Kinder angemeldet, davon zehn Buben und zehn Mädchen. Vier Kinder dieser Gruppe werden als Integrationskinder geführt. An einem Tag der Beobachtung war die Gruppe nur von der Kindergartenpädagogin und einer Assistentin besetzt. Am anderen Beobachtungstag war das Betreuungspersonal vollständig. Die Gruppe 4 verfügt ebenfalls über einen sehr großzügigen Gruppenraum.

Carl (4 J; 1 M); Down-Syndrom

Carl ist ein vierjähriger Bube mit Down-Syndrom, bei dem eine hohe körperliche Aktivität und damit verbundene hohe Fluktuation im Gruppenraum beobachtbar war. Carl bediente sich vorwiegend gestischer und mimischer Zeichen, um zu kommunizieren.

Kategorie 1: Indirekte Kontaktabahnung

Es wurden kaum Situationen beobachtet, in denen Carl sich in der Gruppe umsah oder andere Kinder beobachtete. Eigenständige Versuche, alleine oder mit anderen Kindern zu spielen, wurden im Beobachtungszeitraum meist von der Assistentin unterbunden, indem sie ihn immer wieder zu sich holte.

Kategorie 2: Direkte Kontaktabahnung ohne anschließenden Spielprozess

Wenn Carl in Kontakt mit anderen Kindern trat, wurde er zumeist rasch wieder weggeholt oder woanders hingebacht, um dort mit der Assistentin zu spielen. Carl wechselte sehr schnell und häufig seinen Platz, ging immer wieder auf Kinder zu und trat mit ihnen in Kontakt. Dies versuchte er auch mitunter mehrmals hintereinander, wie in den folgenden Situationen deutlich wird:

Berkan spielt mit dem Murrelbaum. Carl geht hin und versucht, die hinuntergefallenen Murreln zu nehmen. Die Assistentin nimmt ihn an der Hand und will mit ihm weggehen. Er versucht, wieder zum Murrelbaum zu kommen. (Carl, S6) Berkan spielt im Konstruktionsbereich mit den Duplo-Steinen. Er hat einen Bauernhof gebaut. Carl geht zu ihm, nimmt ein Stück Zaun aus der Duplo-Kiste und will ihn dazu stellen. Die Assistentin nimmt Carl den Zaun aus der Hand, stellt ihn zum Bauernhof dazu und zieht Carl wieder weg. (Carl, S7)

Kategorie 3: Direkte Kontaktabahnung mit anschließenden Spielprozess

Kontaktabahnungen, die zu einem Spiel mit anderen Kindern führten, waren vergleichsweise selten zu beobachten. Wenn es dazu kam, schien der Spielprozess zwischen Carl und seinem Spielpartner oder seiner Spielpartnerin harmonisch zu verlaufen.

Carl geht in den Konstruktionsbereich und wirft versehentlich einen Turm aus Bechern um. Christoph sieht das, lacht, baut den Turm wieder auf und wirft ihn wieder um, er „zeigt“ Carl, wie er den Turm immer wieder aufbaut und umwirft. Beide lachen. (Carl, S5)

Carl sitzt im Konstruktionsbereich und steckt Steine auf eine Platte. Claudia kommt und sieht zu. Dann nimmt sie auch Steine und steckt sie auf die Platte von Carl. Sie schauen sich an, lachen. Dann stecken sie abwechselnd Steine auf die Platte. Die Assistentin sitzt daneben. (Carl, S9)

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Sehr auffallend und im Vergleich zu anderen Situationen überrepräsentiert waren Beobachtungssituationen, die der Kategorie „Pädagogische Interventionen“ zugeordnet wurden. Carl wurde auffallend häufig ermahnt und wie bereits deutlich wurde, wurden Kontaktabahnungen zu anderen Kindern von der Assistentin oftmals unterbunden. Carl stand unter permanenter Beobachtung einer erwachsenen Bezugsperson, zumeist der Assistentin, die versuchte, Carl „unter Kontrolle“ zu halten, wie folgende Situationen verdeutlichen:

Carl läuft durch die Gruppe, setzt sich kurz auf das Schaukelbrett, verlässt es gleich wieder. Er läuft in den Familienspielbereich und nimmt sich einen Einkaufswagen. Mit dem Einkaufswagen fährt er durch die Gruppe. Die Assistentin geht hinter ihm her. Carl lässt den Einkaufswagen stehen und läuft zum Spieltisch, wo er sich hinsetzt. Die Assistentin holt ein Spiel und setzt sich zu Carl. Carl steht auf und räumt das Spiel wieder weg. Er holt sich ein anderes Spiel, ein Holzsteckspiel. Bevor er beim Tisch ankommt, fällt einiges zu Boden. Carl stellt das Spiel ab und läuft wieder zum Einkaufswagen. Die Assistentin sagt: „Nein, nein!“, nimmt ihn am Arm und geht mit ihm zurück zu den Spielteilen, die auf den Boden gefallen sind. Carl hebt alles auf, dann setzt er sich an den Tisch und spielt mit der Assistentin das Spiel. Als er fertig ist, räumt die Assistentin das Spiel weg und holt ein anderes. (Carl, S4)

Carl sitzt mit der Assistentin und anderen Kindern im Konstruktionsbereich. Seine Sitzposition ist eng, er sitzt zwischen der Assistentin und einem Spielregal, was seine Bewegung einschränkt, da er nicht in die Spielzeugkiste mit den Bausteinen hineingreifen kann. Er versucht mehrmals, über das Spielzeugregal zu klettern, da er nach vorne nicht ausweichen kann. Die Assistentin holt ihn mehrmals zurück. (Carl, S8)

Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Die Assistentin versuchte, Carl immer wieder zu einem Spiel im Konstruktionsbereich oder bei Tisch zu animieren.

Carl wird von der KP gewickelt. Als er in den Gruppenraum zurückkommt, streckt die Assistentin ihre Hand aus und sagt: „Komm wieder her zu mir!“ Carl blickt sie an, läuft dann durch die Gruppe und setzt sich auf das Schaukelbrett. (10)

Interpretation der Ergebnisse

Carls Situation in der Gruppe war jener von Lukas sehr ähnlich. Sein Verhalten zeichnete sich durch hohe Fluktuation im Gruppenraum aus, die von den erwachsenen Bezugspersonen durchgängig als negativ bewertet und dementsprechend auch sanktioniert wurde. Carls Rückzugsort schien ein Schaukelbrett zu sein, welches sich in der Mitte des Gruppenraumes befand und das er immer wieder aufsuchte. Carl unternahm einige Versuche, sich anderen Kindern zu nähern, ein Peer-Bezug war deutlich erkennbar. Viele Kontakthanbahnungsversuche führten nicht zu einem gemeinsamen Spiel, da er von der Assistentin immer wieder weggeholt wurde, um mit ihr zu spielen. Das Eingreifen der Assistentin in Carls Bemühen, selbstbestimmt zu interagieren, war unübersehbar. Carls Versuche, sich anderen Kindern zu nähern, wurden schon im Vorfeld von der Assistentin negativ kommentiert bzw. sie ermahnte sie ihn häufig, anderen nichts wegzunehmen. Die scheinbare Angst, Carl könnte anderen Kindern wehtun, führte auch zu einer starken physischen Präsenz der Assistentin gegenüber Carl. Immer wieder nahm sie ihn an der Hand, zog ihn weg, um mit ihm ein Spiel zu beginnen. Selbst als Carl an einem harmonischen Spiel im Konstruktionsbereich teilhatte, setzte sich die Assistentin neben Carl, was zu einer Verkleinerung des Spielbereichs und großer Unruhe bei Carl führte, da seine Sitzposition zwischen der Assistentin und einem Spielregal beengt war, über das er schließlich nach einiger Zeit kletterte, um wieder in der Gruppe herumgehen und schaukeln zu können. Es

schien so, als ob von den erwachsenen Bezugspersonen angenommen werden würde, dass bei einem permanenten Kontakt zwischen Carl und einer Assistentin oder Pädagogin „nichts passieren“ könne und alle möglichen Konflikte eingedämmt würden. Diese starke Erwachsenenorientierung könnte dazu führen, dass Carl bislang eingeschränkt Strategien entwickeln konnte, um an Spielprozessen mit anderen Kindern teilzuhaben.

Celia (4 J; 5 M); Entwicklungsretardierung

Celia war in ihrem zweiten Kindergartenjahr. Bei ihr wurde eine Entwicklungsretardierung diagnostiziert. Celia machte einen sehr zurückhaltenden Eindruck. Sie schien sich verbal artikulieren zu können, sprach aber während des Beobachtungszeitraumes nur selten und sehr leise.

Kategorie 1: Indirekte Kontaktabahnung

Signifikant während der häufigen Alleinspielphasen von Celia war die immer wiederkehrende Wahl des Spielmaterials. Celia beschäftigte sich nahezu über den gesamten Beobachtungszeitraum mit demselben Puzzle. Während dieser Zeit hält sie immer wieder Blickkontakt mit einzelnen Kindern:

Celia holt sich ein Steckspiel und setzt sich wieder auf den Boden, räumt es aber gleich wieder weg und schaut sich in der Gruppe um. Sie läuft umher, schaut immer wieder aus der Ferne zu den Mädchen in der Kuschelecke. (Celia, S3)

Sie wendet sich ab, holt sich ein Steckspiel und setzt sich wieder auf den Platz am Boden von vorhin. Ihr Blick geht immer wieder Richtung Kuschelecke. Das Spiel wird rasch wieder eingeräumt und sie geht ohne Spiel auf den Platz zurück. Sie beobachtet wieder den Kuschelecke. (Celia, S7)

Neben Celia hat sich die KP mit zwei Kindern hingesezt und spielt mit ihnen „Schnipp-Schnapp“. Celia schaut immer wieder rüber, beschäftigt sich aber mit dem Puzzle weiter, das sie schon zweimal beendet und erneut begonnen hat. (Celia, S20)

Oft versuchte sie auf indirektem Weg, durch Dazusetzen oder Hinsehen Kontakt herzustellen oder ihr Interesse zu signalisieren:

Die KP holt sich mit den beiden Mädchen ein neues Spiel aus dem Regal neben dem Tisch. Celia scheint sich darüber zu freuen, beobachtet die Mädchen dabei und beginnt, auf sich aufmerksam zu machen, indem sie ihren Körper in die Richtung der Mädchen neigt. Die KP meint, sie könnten sich weiter rüber an das andere Ende des Tisches setzen, damit Celia mehr Platz zum Puzzeln hat, und stellt die Schachtel vom Puzzle näher zu Celia. (Celia, S29)

Kategorie 2: Direkte Kontaktabahnung ohne anschließenden Spielprozess

Celia war in ihren Kontaktabahnungen eher zögerlich. In einer Situation kam es dazu, dass Celia auf Kinder in einem Spielbereich zukam, um nachzufragen, ob sie mitspielen könne. Diesem Schritt ging eine lange Zeit des Alleinspiels voraus, wobei sie immer wieder zu den Kindern im Kuschelbereich hinübersah. Da die Kinder zuerst die Pädagoginnen fragen mussten, ob sie in einen Spielbereich gehen dürfen, suchte Celia zunächst die Kindergartenpädagogin auf, um anschließend die Kinder im Kuschelbereich zu fragen:

Celia fragt die KP, ob sie auch in die Kuschelecke darf, wo bereits drei Mädchen spielen. Die KP sagt: „Ja, darfst du, frage die Mädchen, die dort sind. Celia geht vorsichtig hin und versucht, Blickkontakt herzustellen. Die spielenden Mädchen nehmen sie nicht gleich wahr. Celia bückt sich zu einem Mädchen hinunter, das kichernd auf der Matratze liegt. Caroline liegt auf dem Mädchen drauf und hört, dass Celia fragt, ob sie auch mitspielen dürfe. Caroline antwortet: „Celia darf nicht!“ Celia wendet sich ab. (Celia, S6)

Bei einem Bastelangebot der Kindergartenpädagogin versammelten sich einige Kinder, darunter auch Celia und Caroline, um den Maltisch und durften am gemeinsamen Bastelstück, einem Baum, mitwirken, indem sie beim Anmalen mithalfen. Als Caroline an der Reihe mit dem Malen war, ergab sich folgende Situation:

Caroline malt am Maltisch, in dessen Nähe Celia sitzt und sie beobachtet. Als Caroline fertig ist, geht sie Hände waschen. Celia steht auf und wartet vor dem Waschraum darauf, dass sie wiederkommt. Als sie kommt, streicht Celia Caroline kurz über den Arm und lächelt dabei. Beide setzen sich wieder zum Maltisch. (Celia, S11)

Kategorie 3: Direkte Kontakthanbahnung mit anschließendem Spielprozess

Kontakthanbahnungen gingen in den meisten beobachteten Situationen von Caroline aus. Diese führten auch teilweise zu einem anschließenden Spielprozess wie folgende Beispiele illustrieren sollen:

Caroline kommt zu Celia und sagt, dass sie etwas falsch mache, nimmt die entsprechenden Puzzlesteine und gibt Anweisungen. Celia befolgt die Anweisungen von Caroline. Zunächst hält sie die Hände schützend über das Puzzle. Dann befolgt sie aber die Anweisungen ohne großen Widerstand. Caroline sagt zu Celia, sie solle sich neben sie setzen. Celia steht von ihrem Platz auf und setzt sich auf den Stuhl daneben. Caroline übernimmt das Puzzle von Celia. (Celia, S15)

Wählte Celia eine direktere Form der Kontakthanbahnung, geschah dies eher vorsichtig und zaghaft. In folgender Situation der Kontakthanbahnung war sie jedoch erfolgreich:

Ein Mädchen hat sich mit dem Spiel „Halli-Galli“ an den Tisch gesetzt. Celia schaut ihr zu. Dann steht sie auf und setzt sich neben das Mädchen. Celia beobachtet das Spiel aus der Nähe. Plötzlich drückt auch sie auf die Klingel. Die beiden Mädchen spielen miteinander das Spiel und drücken abwechselnd die Klingel. (Celia, S31)

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Da bei Celia das Alleinspiel überwog, gab es wenige Sequenzen, bei denen sie mit anderen Kindern spielte. Spielprozesse waren vorwiegend mit Caroline zu beobachten. Der folgenden beschriebenen Situation ging eine Kontakthanbahnung von Caroline voraus, die bei Celias Puzzle mithelfen wollte. Celia wich Caroline aus, da sie Platz beim Tisch benötigte. Als Celia wieder alleine ein Puzzle spielen wollte, war folgende Situation zu beobachten:

Während Caroline neben ihr spielt, schiebt Celia, um mehr Platz zu haben, einen Karton zur Seite, der zu einem Spiel gehört von einem Mädchen, das auch am Tisch sitzt. Dabei fallen einige Steine zu Boden. Sie beobachtet kurz, ob es jemand bemerkt hat. Holt sich dann aus der Puzzle-Schachtel ein anderes Puzzle. Caroline wollte jedoch, dass Celia ein anderes macht. Celia gab dem Wunsch von Caroline nach. (Celia, S16)

In Bezug auf Konflikte fiel auf, dass Celia oft ihren Spielpartnerinnen die Führung überließ, wie es bereits oben schon deutlich wurde. Auch die beiden folgenden Situationen zeigen Versuche von Celia, ihre Meinung einzubringen:

Wieder nähert sich Caroline Celia. Sie weist sie erneut darauf hin, welche Puzzlesteine richtig und falsch angeordnet sind. Celia lässt es zu und beobachtet Caroline, während sie die falschen Steine ausbessert. Ein anderes Mädchen kommt ebenfalls zum Tisch, setzt sich auf einen Sessel und schaut zu. (Celia, S24)

Celia und Caroline sitzen bei einem Puzzle, welches Caroline zusammenbaut. Celia beobachtet sie, sagt zwischendurch „Nein!“ zu Caroline, wenn sie den Stein an eine Stelle legen möchte, wo er nicht hingehört. Die KP sitzt in der Zwischenzeit ebenfalls beim Tisch und spielt mit zwei Mädchen. (Celia, S25)

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Interventionen, die der Unterstützung der Anbahnung an Spielprozessen dienen sollten, konnten während des Beobachtungszeitraumes nicht beobachtet werden.

Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Celia stellte das von ihr ausgewählte Puzzle innerhalb des Beobachtungszeitraumes einige Male fertig. Anschließend suchte Celia des Öfteren den Blickkontakt zur Kindergartenpädagogin, um ihr das fertige Produkt zu präsentieren (Celia, S19).

Interpretation der Ergebnisse

Bei Celia konnten lange Phasen beobachtet werden, in denen sie anderen Kindern beim Spielen zusah, ohne direkte Kontaktanbahnungen zu unternehmen. Dadurch wirkte sie eher ruhig, obwohl bei genauerer Betrachtung durchaus ein Interesse von Celia an anderen Kindern zu beobachten war. Auffallend war, dass Celia immer das gleiche Spiel wählte, ein bestimmtes Puzzle, welches sie immer wieder zusammenbaute. Es schien, als gäbe ihr dieses Spiel eine gewisse Sicherheit in der Gruppe. Durch die gewonnene Sicherheit schien Celia die Möglichkeit zu haben, das Geschehen in der Gruppe beobachten zu können. Es könnte sein, dass sie diese ausgiebigen Beobachtungen dazu nutzte, um Anknüpfungspunkte zu finden, wo sie sich in ein Spiel einbringen kann, oder um andere Kinder zu beobachten, welche Strategien diese anwenden. Durch die Beobachtungen wurde erkennbar, dass Celia einige

Male zaghaft versuchte, in Kontakt mit anderen Kindern zu kommen, aber sie selbst diese Versuche immer wieder unterbrach. Das könnte damit zusammenhängen, dass sie die dafür nötige Sicherheit in der Gruppe zu diesem Zeitpunkt noch nicht hatte.

Auffallend war, dass Celia keine erwachsenen Bezugspersonen um Hilfe zur Anbahnung von Spielprozessen aufsuchte. Gleichzeitig wurden auch von den pädagogischen Fachkräften Celias Kontaktversuche nicht begleitet oder unterstützt. Die Pädagogin schien in einigen Situationen Celias Spielwunsch nicht wahrzunehmen. Als die Pädagogin mit zwei anderen Kindern an einem Tisch saß und spielte, setzte sich Celia mit ihrem Puzzle dazu und beobachtete die Spielsituation. Dabei suchte sie immer wieder den Blickkontakt zur KP und wendete sich auffällig dem Spielgeschehen zu. An dieser Stelle wäre es der KP möglich gewesen, Celia in das Spiel einzubinden, um ihr den Zugang zu einer Spielgruppe zu eröffnen.

Auch in dieser Darstellung ist die Relevanz von bestimmten Gruppenregeln zu hinterfragen. Celia stand vor der Herausforderung, trotz einer sprachlichen Entwicklungsverzögerung zwei „Hürden“ zu überwinden, um Eingang in einen Spielbereich zu erlangen, da es die Gruppenregeln so vorsehen, da sie zunächst die Pädagogin fragen musste, ob sie im Kuschelbereich spielen darf, und darüber hinaus auch jene Kinder, die in diesem Spielbereich spielen, um Zutritt bitten musste. Diese Situation gestaltet sich in doppelter Hinsicht schwierig. Durch die vorhandene Gruppenregel war Celia in der Situation, auf direktem Wege den Kontakt anzubahnen, obwohl direkte Strategien, wie bereits erwähnt, selten zum Erfolg führen. Darüber hinaus erschwerten ihre mangelnden sprachlichen Kompetenzen dieses Vorhaben zusätzlich und sie hatte in dieser Situation nicht die Möglichkeit, andere Strategien anzuwenden. An dieser Stelle könnte die Frage entstehen, ob Gruppenregeln, die sich auf das Mitspielenlassen von Kindern beziehen, nicht dazu führen könnten, dass die Vielfalt von Strategien zur Kontakthanbahnung und die damit verbundene kindliche Spontaneität eingeschränkt werden. Der Peer-Bezug ist bei Celia deutlich erkennbar, jedoch bräuchte sie Unterstützung dabei, ihre offenbar vorhandenen Wünsche zur Kontakthanbahnung zu verwirklichen. Von Seiten der Pädagoginnen der Gruppe wäre es wichtig, durch Beobachtungen Momente zu erkennen, in denen Unterstützung hilfreich sein könnte, um Celia die Teilhabe an Spielprozessen zu ermöglichen.

6.5 Gruppe 5 (Monika Blaschegg)

In dieser Integrationsgruppe sind 20 Kinder gemeldet, davon vierzehn Buben und sechs Mädchen. Vier davon werden als Integrationskinder geführt. In der Gruppe dieses Kindergartens wird das Konzept des „offenen Arbeitens“ umgesetzt, was bedeutet, dass den Kindern alle Räumlichkeiten des Kindergartens offen stehen. Spielbereiche sind auf alle Stockwerke und den Gangbereich verteilt und können von den Kindern genutzt werden. Die Kinder nehmen die Möglichkeiten wahr, Spielräume und SpielpartnerInnen häufig zu wechseln. Dadurch ist das Tagesgeschehen durch eine hohe Fluktuation gekennzeichnet. Die Jause nehmen die Kinder im sogenannten „Bistro“, einem separaten Raum des Kindergartens, ein, wo Kinder aus allen Gruppen des Stockwerks entsprechend ihren individuellen Wünschen essen können. Lediglich zur Zeit des Morgenkreises treffen sich alle Kinder für eine kurze Zeitspanne in ihrer Stammgruppe.

Am ersten Tag war keine Assistentin anwesend, zwei Pädagoginnen leiteten den Tagesablauf. Keine der beiden Pädagoginnen dieser Integrationsgruppe verfügt über eine Ausbildung zur Sonderkindergartenpädagogin.

Dean (4 J; 7 M); Entwicklungsverzögerung im sprachlichen und sozialen Bereich

Dean macht einen sehr aufgeweckten Eindruck. Trotz seiner sprachlichen Entwicklungsretardierung konnte er mit seinen SpielpartnerInnen verbal in Kontakt treten.

Kategorie 1: Indirekte Kontaktabahnung

Situationen, in denen Dean alleine spielte, waren nur sehr selten beobachtbar und von kurzer Dauer. Nachdem Dean sich ein Spiel holte, sah er sich zumeist kurz darauf wieder in der Gruppe nach potentiellen SpielpartnerInnen um:

Dean kommt vom Waschraum in die Gruppe, schaut sich um. Er geht zum Lego und baut etwas. Dann nimmt sich ein Steckspiel. Kurz darauf räumt er es wieder weg. Er sieht sich nochmals um, nimmt erneut das Spiel von vorhin und setzt sich damit auf den Boden. Er räumt es erneut weg. (Dean, S7)

Dean steht während des Spielens auf und geht in Doris Richtung. Aus der Ferne sieht er ihr beim Spielen zu. Immer wieder rückt er ein kleines Stück vorwärts. Er stellt sich kurz vor die

Magnettafel und überlegt, ob er sich eintragen soll, den Spielbereich zu wechseln. Er macht es aber dann doch nicht. Dean setzt sich an den Tisch, wo Doris spielt. (Dean, S12)

Kategorie 2: Direkte Kontakthanbahnung ohne anschließenden Spielprozess

Kontakthanbahnungen, die anschließend nicht zu einem Spielprozess führten, waren des Öfteren beobachtbar:

KP1 sitzt mit drei Kindern am Tisch. Ein Kind holt das Spiel „Zauberkreisel“. Dean sagt zur KP1: „Ich mag auch mitspielen!“ Die KP1 antwortet: „Wo sind denn deine Patschen?“ Dean holt die Patschen, zieht sie an. Setzt sich dann auch an den Tisch. Kurz darauf ertönt das Zeichen für den Morgenkreis. Kinder räumen ein und setzen sich auf den Boden. (Dean, S21)

Neben den häufigen Kontakten zu Doris waren vor allem Anbahnungen zum Spiel zwischen David, einem Regelkind und Dean häufig beobachtbar. Auffallend war, dass an einem Tag der Beobachtung vor allem David die Spielangebote an Dean richtete:

Einige Kinder haben in der Mitte des Raumes mit den Sesseln einen Zug gebaut. David ruft von einem Sessel aus Dean zu: „Dean, führst du unseren Zug an?“ Dean nimmt den Katalog in die Hand und setzt sich auf den vordersten Stuhl. Doris sitzt weiter hinten ebenfalls auf einem Sessel, der zum Zug gehört. Dean geht weiter nach hinten und setzt sich auf einen Stuhl vor Doris. David sagt zu Dean: „Ohne Katalog!“ Dean geht mit dem Katalog wieder weg vom Zug. (Dean, S3)

Dean geht zu den Bausteinen, mit denen andere Kinder ein Bett für den Bären bauen. David ruft ihm zu: „Schau mal! Wir haben schon eine ganze Menge Züge gebaut!“ Dean ruft zurück: „Super!“, und beobachtet die Kinder weiter, die das Bärenbett bauen. (Dean, S5)

Am zweiten Beobachtungstag war Dean derjenige, der den Kontakt zu David suchte. Der Versuch wurde jedoch zunächst von David abgelehnt (Dean, S16).

Kategorie 3: Direkte Kontakthanbahnung mit anschließendem Spielprozess

Da das Spielverhalten von Dean sehr fluktuierend war, gab es auch eine Vielzahl an Kontakthanbahnungen. Davon führten einige auch zu einem anschließenden Spielprozess.

Doris kommt von der Jause. Dean hat sich ein Spiel geholt, legt es auf den Tisch und holt sich ein Taschentuch, um seine Nase zu putzen. Doris nimmt in der Zwischenzeit das Spiel. Dean sagt zu ihr: „Ich hab das! Magst du mit mir spielen?“ Sie beginnen gemeinsam, das Spiel zu spielen. (Dean, S10)

Ein Mädchen kommt zu Dean, der eben ein Tischspiel macht. Sie setzt sich zu ihm und spielt mit. Sie spielen miteinander. (Dean, S11)

Die folgende Situation zeigt zum einen, wie Dean mit Doris ins Spiel kam, andererseits stellt sie aber auch einen erneuten Versuch Deans dar, mit David in Kontakt zu kommen:

Dean geht zu den Kapla-Steinen. Er spielt nur sehr kurz mit Doris und geht dann wieder in Richtung Kuschelecke. Er schaut durch den Raumteiler, läuft dann mit Doris durch den Raum. Sie nehmen sich ein Auto. Dean geht zurück zum Regal bei der Kuschelecke und legt sein Auto auf eine Trommel, die dort verstaut ist. David bemerkt das und sagt zu ihm: „Dean, gib das weg!“ Dean scherzt mit Doris hinter dem Regal. Sie rufen immer wieder kichernd „David!“ und sagen Spaßwörter. Mit den Autos gehen sie kurz zu den Duplo-Schienen, die von anderen Kindern aufgebaut wurden, und fahren mit ihren Autos darauf. Sie gehen weiter in den Konstruktionsbereich. (Dean, S15)

Als Dean erneut auf David zukam, gelang es ihm dieses Mal, mit ihm ins Spiel zu kommen:

Dean geht wieder zum Regal bei der Kuschelecke. Er deutet an anzuklopfen und sagt: „Klopf, klopf“, David antwortet: „Wer ist da?“ Dean fragt: „Was magst du kaufen?“ (Dean hält ein paar Kuschtiere in der Hand) David sagt: „Das!“, und zeigt auf einen Hasen. „Was kostet der?“ Dean antwortet: „100.000 Euro.“ David klopft mit der Hand in Deans Hand und deutet an, das Geld zu bezahlen. Dean geht wieder weg. (Dean, S17) David geht aus der Kuschelecke heraus zu Dean und nimmt ihn an der Hand. Er möchte, dass Dean wieder anklopft. Dean läuft immer wieder davon und geht wieder zum Maltisch mit dem Putztuch, um weiter zu putzen. (Dean, S18) Dean geht wieder zum Regal. Er nimmt ein Auto und fährt damit in Richtung David. David schießt das Auto zurück zu Dean. Sie wechseln sich ab. (Dean, S19)

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Wenn es zu einem Spiel mit anderen Kindern kam, liefen diese meistens harmonisch ab.

Doris kommt von der Jause. Dean hat sich ein Spiel geholt, legt es auf den Tisch und holt sich ein Taschentuch, um seine Nase zu putzen. Doris nimmt in der Zwischenzeit das Spiel. Dean sagt zu ihr: „Ich habe das! Magst du mit mir spielen?“ Sie beginnen gemeinsam, das Spiel zu spielen. (Dean, S10)

Dean geht in den Konstruktionsbereich und spielt mit den Bausteinen. Drei weitere Kinder sind anwesend. Sie spielen miteinander. (Dean, S14)

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Dean hat nur in wenigen beobachteten Situationen eine der Kindergartenpädagogin direkt um Unterstützung bei der Anbahnung von Spielprozessen gebeten.

Dean geht zum Kuschelbereich. Dort spielen David und Dana. David bemerkt Dean gleich und sagt zu ihm: „Du darfst nicht mitspielen!“ Dean geht zur KP2 und erzählt ihr, dass er mitspielen möchte. Die KP2 sagt zu ihm: „Hast du gefragt?“ Dean sagt: „Lassen mich nicht mitspielen.“ Darauf antwortet die KP2: „Dann brauchst du mich nicht fragen!“ Aus der Ferne ruft David, der das Gespräch mit angehört hat: „Wir wollen nicht, dass Dean mitspielt!“ Dean geht weg. (Dean, S13)

In einer weiteren Situation war die Kindergartenpädagogin bemüht, die Situation für Dean und Doris zu kommentieren, um auf das bereits entstandene Miteinander aufmerksam zu machen:

Doris holt sich eine Liedermappe und setzt sich wieder zur KP1. Dean geht mit und setzt sich neben Doris. Dean und Doris blättern gemeinsam in der Mappe. Die KP1 macht Dean darauf aufmerksam, dass Doris die Mappe mit ihm teilt. Doris und Dean suchen sich gemeinsam ein Lied aus und beginnen zusammen zu singen. Andere Kinder kommen dazu und singen mit. (Dean, S2)

Konfliktvolle Situationen, in denen Dean die Unterstützung einer Pädagogin suchte, kamen an den beiden Beobachtungstagen kaum vor. In einer beobachteten Situation kam es bereits kurz

nach Spielbeginn zu einer Unstimmigkeit zwischen Dean und David, in der die Pädagogin, jedoch zunächst von David, um Unterstützung gebeten wurde:

Dean geht zum Konstruktionsbereich. Dort sitzt David und möchte einen Turm bauen. Dean möchte auch Bausteine haben und macht plötzlich einen traurigen Gesichtsausdruck. David sagt laut, den Blick zur KPI gewandt: „Ich mag nur einen Turm bauen und er weint!“ Dean beginnt nun zu wimmern und sieht ebenfalls in Richtung der KPI. David wiederholt das Gesagte und schaut wieder zur KPI. Dean beginnt nun lauter zu wimmern. Die KPI kommt zu Dean, nimmt ihn auf den Schoß und sagt zu ihm, dass er auch etwas bauen könne, und geht mit ihm aber dann weg vom Konstruktionsbereich. (Dean, S8)

In einer weiteren Situation konnte beobachtet werden, dass Dean mit einem Katalog zur Pädagogin ging, um ihn mit ihr gemeinsam anzusehen. Als Doris dazukommen wollte und Dean dies ablehnte, versuchte erneut eine der Pädagoginnen, das Verhalten von Dean zu kommentieren, damit Doris die Reaktion von Dean nachvollziehen konnte.

Dean geht zur KPI und sieht sich mit ihr einen Katalog an. Doris geht zu Dean und möchte auch den Katalog ansehen. Die KPI macht Doris darauf aufmerksam, dass Dean den Katalog jetzt alleine ansehen möchte, da Doris versucht hat, den Katalog zu nehmen. Sie macht Doris den Vorschlag, sich ein Buch zu nehmen und damit in die Kuschelecke zu gehen. Doris geht zur Kuschelecke, Dean geht hinterher. (Dean, S1)

Interpretation der Ergebnisse

Insgesamt kam es immer wieder zu Situationen, in denen Dean auch mit einer der Pädagoginnen spielte. Diese ergaben sich allerdings und wirkten nicht wie ein aufgesetztes Programm. Dean wandte häufig die Strategie des Beobachtens an, um Situationen zu erfassen, in denen Kontaktabstimmungen möglich wären. Anhand der Beobachtungen zu Deans Spielverhalten wird die Fluktuation von Kinderbeziehungen besonders deutlich. Am ersten Beobachtungstag ging das Interesse an einem gemeinsamen Spiel von David aus, während am zweiten Tag Dean den Kontakt zu David suchte und sich diverser Strategien bediente. Einige der Strategien, welche Dean anwandte, um in Kontakt zu kommen, könnten als störend-konflikthaft bezeichnet werden und führten nicht zum gewünschten Erfolg. In einem weiteren Schritt versuchte Dean, durch Teilen von Spielmaterial in Kontakt zu kommen, was ihm schließlich gelang und einen Spielprozess nach sich zog. Einige der beobachteten

Spielprozesse zwischen Dean und anderen Kindern verliefen über einen langen Zeitraum symmetrisch-reziprok und waren durch große Wechselseitigkeit gekennzeichnet.

Die Zuwendung der Pädagoginnen schien sehr gleichmäßig verteilt zu sein, da bei keinem Kind eine besonders starke Erwachsenenorientierung beobachtbar war. Die Interventionen der Pädagoginnen bezogen sich auf das Lösen von Konflikten, aber auch auf die Unterstützung zum gemeinsamen Spiel. So machte die Pädagogin auf das entstandene Miteinander zwischen Dean und Doris aufmerksam und kommentierte die Art und Weise, wie die beiden Kinder miteinander interagierten, als positiv unterstützend. In Konfliktsituationen waren die Pädagoginnen bemüht, das Verhalten der anderen Kinder für Dean zu kommentieren bzw. zu „übersetzen“, um Dean die Möglichkeit zu geben, die Entstehung des Konflikts nachvollziehen zu können und gemeinsame Lösungen zu finden. Eine Haltung, die auch als aktive Passivität bezeichnet werden kann, wurde gerade im Zuge von Konfliktsituationen sehr deutlich. Die Pädagoginnen schienen sehr genau abzuwägen, wann sie durch ihr Eingreifen einer Situation eine andere Richtung gaben. Sie versuchten in vielen Situationen, eine passiv-beobachtende Rolle einzunehmen, während sie in anderen Situationen durch gezielte Interventionen zwischen den Kindern zu vermitteln versuchten.

Doris (5 J;4 M); Entwicklungsverzögerung in allen Bereichen

Da schon bei der Darstellung der beobachteten Situationen von Dean sehr häufig Doris involviert war, wurden bereits einige Situationen dargestellt, die einen Einblick geben, wie oft Doris und Dean miteinander interagierten. Auffallend bei Doris war, dass ihre mangelnden sprachlichen Kompetenzen immer wieder zu Schwierigkeiten in der Kontaktabahnung führten.

Kategorie 1: Indirekte Kontaktabahnung

Dieser Kategorie konnten keine beobachteten Situationen zugeordnet werden.

Kategorie 2: Direkte Kontaktabahnung ohne anschließenden Spielprozess

Doris und Dean suchten immer wieder den Kontakt zueinander. Nicht immer kam es nach einer Kontaktabahnung zu einem anschließenden Spielprozess, wie die folgende Situation zeigen soll:

Dean sitzt am Boden und schaut sich einen Spielzeug-Katalog an. Doris kommt zu Dean und möchte auch den Katalog ansehen. Doris sagt, dass da Babys drin seien. Dean erwidert, dass es keine Babys sind, ihm der Katalog gehöre und sie nicht mitschauen dürfe. Die KPI sagt Doris, dass sie ihn in Ruhe lassen solle, wenn er das jetzt alleine ansehen möchte. (Doris, S1)

Kategorie 3: Direkte Kontaktabahnung mit anschließendem Spielprozess

Doris kam nahezu ausschließlich mit Dean ins Spiel (Doris, S7). Jedoch bei einer Situation, die bereits bei Dean erwähnt wurde, kam es zu einem Spielprozess, an dem sich auch andere Kinder beteiligten:

Dean sitzt gerade bei der KPI und sieht sich den Katalog an als Doris dazukommt. KPI macht Doris noch einmal darauf aufmerksam, dass Dean den Katalog jetzt alleine ansehen möchte. Sie macht Doris den Vorschlag, sich ein Buch zu nehmen und damit in die Kuschelecke zu gehen. Doris geht zur Kuschelecke und Dean geht hinterher. Doris holt sich eine Liedermappe und setzt sich wieder zur KPI. Dean geht mit und setzt sich neben Doris. Dean und Doris blättern gemeinsam in der Mappe. Die KPI macht Dean darauf aufmerksam, dass Doris die Mappe mit ihm teilt. Doris und Dean suchen sich gemeinsam ein Lied aus und beginnen zusammen zu singen. Andere Kinder kommen dazu und singen mit. (Doris, S2)

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Wenn Doris mit Dean spielte, kam es auch öfter zu Situationen, in denen sie im Gruppenraum herumliefen, da auch Doris selten längere Zeit in einem Spielbereich blieb. Dabei gab es keine konflikthafter Situationen, die beobachtet wurden. Sie lachten viel gemeinsam und folgten einander von einem Bereich zum nächsten (Doris, S9).

Doris spielt mit Dean, als sich dieser plötzlich kurze Zeit von Doris entfernt. Dean kommt wieder zurück und sie beginnen gemeinsam durch den Raum zu laufen. Sie nehmen sich ein Auto. Sie gehen damit zu einem Regal beim Kuschelbereich, das als Raumteiler dient, und legen ihre Autos so hin, dass David dies sieht, der sich gerade im Kuschelbereich befindet. David bemerkt das und sagt zu Dean: „Dean, gib das weg!“ Doris scherzt mit Dean hinter dem Regal. Sie rufen immer wieder kichernd „David!“ und sagen Spaßwörter. Mit den Autos gehen sie kurz zu den Duplo-Schienen, die von anderen Kindern aufgebaut wurden, und fahren mit ihren Autos darauf. Sie gehen weiter in den Konstruktionsbereich. (Doris, S9)

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Die Pädagoginnen waren bemüht, den Kindern dabei zu helfen, wenn es zu Missverständnissen kam, indem sie bemüht waren, das Verhalten der anderen Kinder zu erklären, wie es auch in der Situation deutlich wurde, indem Doris erklärt wurde, dass Dean zurzeit gerne alleine den Katalog betrachten würde (Doris, S1). Als es dann dazu kam, dass Dean Doris mitschauen ließ, wurde dies ebenfalls kommentiert.

Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Während der Beobachtungen wurde Doris auch von den Pädagoginnen zu einem gemeinsamen Puzzle, Farbenspiel o. Ä. animiert. Wenn es sich um Lernspiele handelte, wurden diese alleine mit Doris gespielt (Doris, S4; S8).

Interpretation der Ergebnisse

Im gesamten Beobachtungszeitraum schien Dean der alleinige Spielpartner von Doris zu sein. Von anderen Kindern wurde Doris nicht zum Spielen aufgefordert. Doris und Dean machten den Eindruck, als würden sie sich immer wieder gegenseitig aufsuchen. Das Spiel mit Dean zeichnet sich durch Herumlaufen in der Gruppe, Fluktuation und Quatschmachen aus. Dabei schien Doris mit Dean sehr viel Spaß zu haben, wobei sie eher nachahmte, was Dean vorgab. Dieser Umstand könnte dahingehend interpretiert werden, dass Doris sehr von Deans Spielvorschlägen profitierte und sich an in „anhängte“, um nicht alleine zu sein. Durch die gemeinsamen Aktivitäten mit Dean kam Doris auch in Kontakt mit anderen Kindern, auch wenn sich dabei kein Spielprozess mit anderen ergab. Doris und Dean sprachen sehr wenig miteinander, die Verständigung erfolgte durch Blickgesten oder indem sie einander an die Hand nahmen. Als sie gemeinsam ein Liederbuch anschauten, machte die Kindergartenpädagogin Dean darauf aufmerksam, dass Doris das Liederbuch mit ihm teilt. Durch diese Aussage wurde eine Annäherung zwischen Doris und Dean sprachlich begleitet, um das Miteinander zu verbalisieren. Generell war in der Gruppe bemerkbar, dass die Pädagoginnen sehr bemüht waren, sich im Zuge von Interventionen in eine horizontale Position (siehe Kap. 4.3.3) zu begeben, um das Verhalten einzelner Kinder für andere zu „übersetzen“ oder zu kommentieren, wie es beispielsweise auch in der integrativen Spielförderung beschrieben wird.

Als positiv zu bezeichnen wäre darüber hinaus auch der Umgang mit speziellen Förderprogrammen für Doris. Die Kindergartenpädagogin setzten verschiedene Spiele ein, um

Doris im sprachlichen und kognitiven Bereich zu fördern. Diese Spiele waren in den Gruppenalltag integriert (was eine der zentralen Forderungen inklusiver Bemühungen entspricht) und andere Kinder durften mitmachen oder zusehen. Dies könnte dazu führen, dass der Fördercharakter nicht spürbar war und diese Spiele nicht ausschließlich als „besonderes“ Angebot für Doris wahrgenommen wurden.

Abschließend ist nochmals zu betonen, dass in dieser Gruppe keine SKP tätig war, sondern zwei Kindergartenpädagoginnen. Im Gegensatz zu anderen Integrationsgruppen gab es keine Aufteilung der Verantwortung für „bestimmte“ Kinder. Dies machte sich auch bei den Beobachtungen bemerkbar. Dadurch, dass der Fokus nicht so sehr auf den „Integrationskindern“ lag, fungierten die Kindergartenpädagoginnen gleichermaßen für alle Kinder als Ansprechpartnerin.

6.6 Gruppe 6 (*Monika Blaschegg*)

In dieser Gruppe sind 19 Kinder angemeldet, davon sind 14 Buben und fünf Mädchen. Fünf Kinder der Gruppe werden als Integrationskinder geführt. Ähnlich wie bei Gruppe 5 wird auch in Gruppe 6 nach dem offenen Konzept gearbeitet. Innerhalb der Gruppe gibt es eine Wandtafel, an der die Kinder mit Magneten einem Foto von sich einen bestimmten Teil zuweisen können. Somit erhalten die Pädagoginnen einen Überblick, in welchem Bereich sich die Kinder aufhalten. Kinder dürfen einander in den Gruppen auch besuchen. Die Mahlzeiten werden außerhalb der Gruppe in einem Gemeinschaftsraum eingenommen. Dort treffen sich ebenfalls Kinder aus allen Gruppen des Hauses. Am ersten Beobachtungstag war die Gruppe personell nicht voll besetzt, da sowohl die Kindergartenpädagogin als auch eine Assistentin fehlte. Am zweiten Beobachtungstag war das Personal zwar vollzählig, jedoch war die Sonderkindergartenpädagogin lange Zeit mit einem der Integrationskinder in einem anderen Raum des Hauses und die Kindergartenpädagogin musste in einer anderen Gruppe teilweise aushelfen. Daher gab es immer wieder längere Zeitspannen, in denen nur eine Assistentin im Gruppenraum anwesend war.

Ercan (4 J; 2 M); auditive Verarbeitungsstörung, Verdacht auf Autismus-Spektrum-Störung

Ercan war zum Zeitpunkt der Beobachtungen in seinem zweiten Kindergartenjahr. Er schien sich in der Gruppe schon gut zurechtzufinden, da er viele Kontaktinitiativen unternahm und auch von anderen Kindern immer wieder zum Mitspielen aufgefordert wurde. Ercan kann sich

durch Mimik und Gestik so ausdrücken, dass die anderen Kinder verstehen, was gemeint ist. In einigen Situationen wurde seine Körpersprache durch einzelne Wörter unterstützt.

Kategorie 1: Indirekte Kontaktabahnung

Bei Ercan konnten Situationen beobachtet werden, in denen er sowohl alleine spielte als auch im Gruppenraum ohne erkennbares Ziel herumlief. Jedoch kamen diese Situationen im Vergleich zu Spielsituationen eher selten vor.

Ercan läuft mit einem Auto durch die Gruppe, lässt es überall fahren, am Boden, über die Regale, über die Wand. Er kommt zu einem Tisch, wo ein Mädchen mit der KP Vorschulblätter macht. Er quietscht. Die KP sagt: „Ercan, das Auto fährt am besten am Boden!“ Ercan dreht sich um und lässt das Auto am Boden weiterfahren. (Ercan, S5)

Kategorie 2: Direkte Kontaktabahnung ohne anschließenden Spielprozess

Ercan versuchte häufig, mit anderen Kindern Spielprozesse anzubahnen. Die folgende Situation entwickelte sich vielversprechend, bis es zu einem Konflikt kam:

Ercan beobachtet Emil und Erik, die am Spielteppich eine Rennstrecke aufbauen und mit den Autos herumfahren. Dann geht er hin, nimmt sich auch ein Auto aus der Kiste und lässt es fahren. Emil und Erik spielen einfach weiter, bis Ercan etwas zerstört. Erik schreit: „Nein, nein, Edith, der macht alles kaputt!“ Die SKP kommt und fragt die Kinder, wer die Rennstrecke aufgebaut habe. Sie erklärt Ercan, dass er hier nicht spielen, aber etwas Eigenes bauen könne, wenn er möchte. Sie rollt die große Bausteinkiste zu ihm hin und zeigt ihm einen freien Platz. Ercan beginnt zu bauen. (Ercan, S2)

Als Ercan etwas später nochmals in den Konstruktionsbereich kam, um mit einem anderen Kind zu spielen, kam es erneut zu einem Konflikt:

Ernst baut im Konstruktionsbereich. Ercan legt sich vor den Teppich auf den Bauch und sieht ihm zu. Dann setzt er sich auf, nimmt ein paar Bausteine in die Hand und sagt: „Pielen, pielen!“ Sie bauen nebeneinander. Ernst nimmt Ercan einen Stein weg, Ercan quietscht und ruft: „Nein, nein!“ Ernst lacht. Ercan nimmt schnell ein paar Steine und geht an einen anderen Platz. (Ercan, S6)

Kategorie 3: Direkte Kontaktabahnung mit anschließendem Spielprozess

Kontaktabahnungen, in denen es zu einem anschließenden Spielprozess kam, konnten sowohl von Ercan als auch von anderen Kindern der Gruppe ausgehend beobachtet werden. Die folgende Situation ereignete sich kurz nach einer gescheiterten Kontaktabahnung, bei der es zu einem Konflikt kam, als Ercan etwas zerstörte. Nachdem Ercan damit begonnen hatte, eine eigene Strecke zu bauen, kam es erneut zur Kontaktabahnung, dieses Mal ausgehend von anderen Kindern, die zu einem gemeinsamen Spielprozess führte:

Ercan hat eine Rennstrecke gebaut und lässt die Autos hin und her fahren. Emil setzt sich dazu und baut kurz mit, geht dann aber wieder. Ercan blickt ihn an. Eaton und Erik kommen dazu, setzen sich hin und bauen mit. Dann lassen sie ihre Autos herumfahren. Sie sagen etwas zu Ercan. Er blickt sie an. Plötzlich springt er auf, läuft zur SKP und ruft: „Eva, Eva!“ Dabei zupft er sie am Pullover. Die SKP wendet sich um, nimmt Ercan bei der Hand, da sie eben noch mit zwei anderen Kindern spricht. Ercan bleibt kurz stehen, läuft dann wieder zu seiner Rennstrecke und spielt mit Eaton und Erik weiter. (Ercan, S3)

Eine direkte Kontaktabahnung, der ein kurzes Spiel folgte, zeigt die nachstehende Situation. Im Vorraum der Gruppe wurde ein Tisch mit Plastilin angeboten, der aus dem Gruppenraum einsehbar war. Als Ercan zu den Mädchen ging, die dort spielten, ergab sich folgende Situation:

Ercan spielt mit dem Plastilin. Aus einer anderen Kindergartengruppe kommen zwei Mädchen und setzen sich dazu. Sie spielen nebeneinander. Die Mädchen unterhalten sich. Ercan sagt etwas zu ihnen, das Mädchen neben ihm blickt ihn an und streicht ihm über den Kopf. Ercan gibt ihr etwas von seiner Knetmasse, dann gibt sie ihm etwas von ihrer Knetmasse ab. Anschließend steht er auf und geht wieder in die Gruppe hinein. Er dreht sich um, blickt die Mädchen an. Ein Mädchen klopft auf ihren Sessel und sagt: „Komm, Ercan, komm!“ Ercan lächelt, dreht sich um und geht in die Gruppe. (Ercan, S8)

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Beobachtete Spielprozesse, an denen Ercan beteiligt war, waren häufig konfliktbehaftet. Situationen wie die folgende, in denen Konflikte von den Kindern selbst gelöst wurden, waren nur selten zu beobachten. Zumeist half eine erwachsene Bezugsperson dabei, Konflikte zu lösen, wie später noch einmal genauer beschrieben wird.

Ercan sieht, dass seine Rennstrecke kaputt ist. Er läuft hin, beginnt zu weinen, stampft und springt. Dann geht er zu Erik, deutet auf die Bausteine und ruft: „Kaputt, kaputt!“ Erik schaut Ercan an. Ercan bringt Erik ein Auto und gibt es ihm in die Hand. Erik bleibt sitzen. Eaton kommt und baut wieder eine Rennstrecke auf. Ercan hilft mit, er gibt Eaton immer wieder Bausteine. Andere Kinder haben etwas weiter weg mit Bausteinen Schlangen aufgelegt. Eaton zeigt auf diese Schlange und sagt zu Ercan: „Schau, Ercan, schau!“ (Ercan, S4)

Spielprozesse, in denen stilles Einverständnis herrschte, waren im Vergleich zu konflikthaften Spielprozessen seltener zu beobachten.

Emil, Ernst, Ercan laufen im Raum herum. Emil und Ernst holen sich die Autos und setzen sich damit auf den Boden, um zu spielen. Sie nehmen die Kapla-Steine dazu. Es ist ein Nebeneinanderspielen. Jeder baut sein eigenes Bauwerk. (Ercan, S11)

Nach einiger Zeit des Nebeneinanderspielens kommt es zu Konflikten mit Ernst:

Ernst zerstört immer wieder das Bauwerk von Ercan. Ercan geht immer weiter weg mit den Steinen, aber Ernst kommt hinterher und macht es wieder kaputt. Ernst ärgert Ercan zusätzlich, indem er ihn beschimpft und weiter sekkert. Ercan nimmt erneut seine Steine und geht weiter weg. (Ercan, S13)

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Es fällt auf, dass Ercan die Unterstützung von erwachsenen Bezugspersonen vorwiegend in Konfliktsituationen sucht, wie folgende Situationen verdeutlichen sollen:

Ercan spielt neben Emil und Ernst ebenfalls mit den Kapla-Steinen. Ernst macht das Bauwerk von Ercan kaputt. Ercan ruft: „Eva! Eva!“ Die Assistentin hat die Situation nicht gesehen. Sie ruft aus der Ferne: „Lieb sein!“ (Ercan, S12)

Emil spielt inzwischen weiter. Ercan gibt seinen Unmut immer wieder kund und sagt: „NEIN!“. Ernst nimmt Ercan Steine weg. Er zerstört auch das Bauwerk von Emil. Emil sagt es der KP. Sie setzt sich dazu und sagt: „Macht euch nicht alles kaputt!“ Sie bleibt bei Emil sitzen. Er baut sein Bauwerk wieder auf. (Ercan, S14)

In einer weiteren Situation verließ Ercan seinem Ärger über ein zerstörtes Bauwerk Ausdruck, indem er einem Mädchen auf den Kopf schlug. Die Kindergartenpädagogin kam daraufhin sofort auf Ercan zu, griff ein und ermutigte anschließend Ercan, sein Bauwerk erneut zu bauen:

Ercan hat einen Turm gebaut. Den stößt er mit dem Fuß um. Er beginnt zu jammern und schlägt Erika auf den Kopf, die daneben sitzt. Die KP nimmt ihn an der Hand und holt ihn weg. Sie sagt: „Nein, Ercan. Die Erika kann nichts dafür. Das warst du selber.“ Ercan jammert und quietscht. Die KP fragt: „Sollen wir gemeinsam wieder etwas bauen?“ Gemeinsam gehen sie in den Konstruktionsbereich. Ercan baut etwas, die KP setzt sich neben ihn. (Ercan, S7)

Auch als ihm in einer beobachteten Situation die Teilhabe an einem Spiel verwehrt wurde, kam es zu einem Konflikt, in den die Kindergartenpädagogin eingriff:

Ercan geht in der Gruppe herum und bleibt vor dem Konstruktionsbereich stehen, wo drei Kinder mit den Riesenbausteinen ein Haus gebaut haben. Die KP sagt: „Leider, Ercan, da spielen schon drei Kinder.“ Ercan geht hin, drängelt sich zwischen den Kindern durch, er macht sich ganz dünn und nimmt auch einen Baustein. Ein Mädchen sagt: „Nein, Ercan, du machst alles kaputt!“ Die KP sagt: „Ercan, das haben diese Kinder gebaut, mach das bitte nicht kaputt, komm her!“ Ercan wirft einen Turm um, die KP sagt: „Nein, Ercan!“ Die Kinder sagen: „Geh weg, Ercan!“ Er lacht, geht auf die andere Seite und wirft noch einen Turm um. Die KP nimmt ihn und hebt ihn über das Spielzeugregal, das als Grenze zum Konstruktionsbereich dient. Sie gehen zum Tisch und nehmen sich ein Spiel. (Ercan, S9)

Kategorie 6: Sonstige Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Bis auf ähnliche Situationen, in denen eine Pädagogin Ercan aus einem Spielbereich holte, weil es Streit gab, suchten die Pädagoginnen nicht das Spiel mit Ercan. Die Initiative zum Kontakt kam primär von Ercan, so auch in der folgenden Situation:

Ercan geht herum, nimmt sich aus dem Regal die 8er Schleife. Die KP zeigt ihm wie das Spiel funktioniert, sie nimmt seine Hände in ihre Hände und sie lassen gemeinsam das Rad rollen. Nach einiger Zeit sagt die KP zu Ercan, er solle es alleine probieren. Er läuft zur SKP und zeigt ihr stolz, was er schon kann. (Ercan, S10)

Interpretation der Ergebnisse

Deutlich zu beobachten waren einige Kontaktabstimmungen, die als konfliktuell bezeichnet werden können, da Ercan die anderen Kinder „überrumpelte“, indem er Spielzeug wegnahm oder sich einfach dazwischen drängte. Dennoch gab es einige Kontaktabstimmungen von Ercan, aber auch von anderen Kindern, wobei sich ein Spielprozess etablierte. Ercan wählte auch einige Male das Parallelspiel, ohne jedoch in ein kooperatives oder assoziatives Spiel überzugehen. Eine Situation zeichnete sich durch Wechselseitigkeit aus, als Ercan mit zwei Mädchen Plastilin spielte und sie sich immer wieder gegenseitig von ihrem Plastilin abgaben. Als das Mädchen auf die Seite rückte, um Ercan einen Platz anzubieten, erwiderte Ercan dieses Angebot mit einem Lächeln, ging dann aber in die Gruppe zurück. Die Frage, warum Ercan nach einem harmonischen kurzen Spiel ein weiteres Angebot nicht annahm, ist schwierig zu beantworten. Ein Grund dafür, dass Ercan sich entzog, könnte sein, dass er Schwierigkeiten hat, längere Spielprozesse aufrechtzuerhalten. Vielleicht war Ercan aber auch glücklich über diese kurze Situation und wollte sich dann wieder dem Herumgehen und Beobachten in der Gruppe widmen. Ercan wurde aber auch immer wieder von anderen Kindern eingeladen mitzuspielen und nahm an vielfältigen Spielprozessen teil.

Bezüglich der pädagogischen Interventionen konnte beobachtet werden, dass Ercan in Konfliktsituationen Unterstützung bei der Kindergartenpädagogin suchte, diese aber nicht den Konflikt an seiner Stelle lösen musste. Oft reichte ein ermutigender Zuruf aus der Ferne oder das Halten der Hand von der Kindergartenpädagogin, was Ercan die Sicherheit gab, um mit einer Konfliktsituation alleine zurechtzukommen. Die Kindergartenpädagogin schien im Sinne der „resource person“ ein sicherer Hafen für Ercan zu sein. Direktes Eingreifen konnte nur in Konfliktsituationen, als Ercan etwas zerstörte, beobachtet werden. Die KP schien sich zu bemühen, Ercan zu erklären, wie der vorangegangene Konflikt zustande kam und was daran nicht in Ordnung war. Dabei blieb sie in ihren Äußerungen jedoch nicht ausschließlich bei Ercans Fehlverhalten, sondern unterbreitete auch konstruktive Vorschläge bzw. bemühte sich, Ercan wieder in einen Spielprozess zu integrieren.

Das Beispiel am Spiel mit der 8er Schleife zeigte, dass die Pädagogin situativ auf ein Bedürfnis von Ercan einging, das in diesem Fall den Wunsch nach einem gemeinsamen Spiel darstellte. Sie zog sich jedoch kurz darauf wieder zurück, um Ercan die Möglichkeit zu geben, eigene Erfahrungen zu machen. Ercan war sichtlich stolz, als er es alleine schaffte, und

präsentierte seine Fortschritte. Die Kindergartenpädagogin ließ sich von Ercan zu dem Spiel einladen und der Spaß am gemeinsamen Tun stand sichtlich im Vordergrund.

Emil (5 J; 10 M); Frühgeburt und daraus resultierende Entwicklungsretardierung und Sehschwäche

Emil wirkte verglichen mit den anderen 5-jährigen Kindern eher klein und fragil. In den Interaktionen zwischen ihm und anderen Kindern schien er sich jedoch behaupten zu können, da er es oft schaffte, die anderen Kinder von seinen Spielideen zu überzeugen.

Kategorie 1: Indirekte Kontaktabahnung

Emil war während des Beobachtungszeitraumes die meiste Zeit in Kontakt mit anderen Kindern oder versuchte, in Kontakt zu kommen. Ab und zu verließ er die Gruppe, um Spielbereiche am Gang oder eine andere Gruppe zu besuchen.

Kategorie 2: Direkte Kontaktabahnung ohne anschließenden Spielprozess

Als Emil den Gruppenraum betrat, nachdem er von einer anderen Gruppe zurückkam, ging er sehr zielstrebig in die Gruppe und versuchte, mit Edi Kontakt aufzunehmen.

Emil kommt zurück in den Gruppenraum. Er geht direkt in den Kuschelbereich und sagt: „Hallo Edi!“ Im Gruppenraum gibt es eine etwas erhöhte Holzkiste, die zu dem Zeitpunkt mit Tüchern gefüllt war. Die Kinder dürfen in diese Kiste auch hineinsteigen und darin wühlen. Edi und Emil schauen Erich zu, der in der Kiste mit den Tüchern sitzt. (Emil, S2)

Kategorie 3: Direkte Kontaktabahnung mit anschließendem Spielprozess

Nachdem Edi die Kiste mit den Chiffontüchern verließ, setzte sich Emil hinein. Mit ausgelassener Stimmung begann ein Spiel, an dem mehrere Kinder beteiligt waren.

Emil sitzt in der Kiste. Elias kommt zu Emil und nimmt ihm ein Tuch aus der Hand. Elias bewirft die anderen Kinder im Kuschelbereich mit Kuscheltieren. Ausgelassene Stimmung. Elias wird von der KP gefragt, was er da mache. Elias geht weg. Edi, Emil und Erich werfen weiter mit den Stofftieren. Elias kommt zurück. Emil wirft die Stofftiere aus der Kiste, die anderen Kinder werfen sie wieder in die Kiste hinein. Ein weiteres Kind kommt dazu. Die KP löst die Situation auf. Alle Kinder bis auf Emil gehen aus dem Bereich. Emil spielt weiter in der Kiste mit den Tüchern. (Emil, S4)

Den meisten Kontakthanbahnungen folgte ein Spielprozess. In der folgenden Situation versuchte ein anderes Kind, Erik, Emil zu überreden, mit ihm gemeinsam die Gruppe zu wechseln. Dies gelang ihm jedoch nicht gleich, da Emil bereits in ein Spiel mit Elias vertieft war:

Emil hat den Autoteppich geholt, rollt ihn am Boden des Gruppenraumes aus und holt Autos. Er ruft Ali zu, dass er mitspielen dürfe. Elias spielt mit Emil auf dem Spielteppich. Erik sitzt nebenan beim Zeichentisch und malt. Von dort aus möchte er Emil überreden, mit ihm gemeinsam in die andere Gruppe spielen zu gehen. Emil spielt noch mit den Autos. Erik geht zu Emil und fragt ihn, ob er mitgehen möchte. Emil lehnt ab und spielt weiter. Erik fragt erneut nach und Emil steht doch auf und geht mit Erik in die andere Gruppe. (Emil, S1)

Auch in der folgenden Situation kamen andere Kinder auf Emil zu.

Emil holt die große Bausteinkiste und rollt sie zum Spielteppich. Zwei andere Buben kommen dazu und fragen, ob sie mitspielen dürfen. Gemeinsam bauen sie eine Rennbahn. Emil hat Autos von zu Hause mitgebracht, die er den anderen zeigt. Sie spielen nebeneinander. Dann geht Emil weg, die anderen beiden Buben räumen ein. (Emil, S6)

Kategorie 4: Ablauf von Spielprozessen

Ein beobachteter Spielprozess zwischen Ernst und Emil im Konstruktionsbereich schien harmonisch abzulaufen. Als jedoch später zwei Buben hinzukamen und mitspielen wollten, brachte dies Konflikte mit sich:

Emil und Ernst sind im Konstruktionsbereich. Sie unterhalten sich und lachen. Emil schlägt vor, wieder eine Rennbahn zu bauen. Zwei andere Buben kommen dazu, Emil sagt: „Erich darf nicht mitspielen!“ Erich springt kurz herum, setzt sich dann trotzdem dazu. Emil und Ernst spielen auf der einen Seite des Teppichs, Erich ist auf die andere Seite gerückt. Emil sagt immer wieder etwas in Erichs Richtung, sie lachen. (Emil, S7)

In der Zeit, in der die Kinder gemeinsam im Konstruktionsbereich spielten, gab es immer wieder Konflikte untereinander:

Erich nimmt Emil einen Baustein weg. Emil versucht, sich den Baustein wieder zu nehmen. Emil ruft noch während er mit Erich hin und her rangelt: „Edith, Edith!“ Sie rangeln weiter,

die SKP schaut ihnen kurz zu, dann sagt sie: „Emil, komm bitte her, wenn du etwas brauchst!“ Emil geht zur SKP hin, die am Tisch sitzt und mit anderen Kindern spielt. Sie schaut ihn an und sagt: „Alles okay, Emil?“ Emil dreht sich um und geht wieder zu den Bausteinen, um weiter zu spielen. (Emil, S8)

Emil spielt neben Ercan und Ernst. Ernst zerstört immer wieder das Bauwerk von Emil. Emil spielt weiter. Ercan gibt seinen Unmut immer wieder kund und sagt: „NEIN!“ Ernst nimmt Ercan Steine weg. Er zerstört auch das Bauwerk von Emil. Emil sagt es der KP (Hausfliegerin). Sie setzt sich dazu und sagt: „Macht euch nicht alles kaputt.“ Sie bleibt bei Emil sitzen. Er baut sein Bauwerk wieder auf. (Emil, S10)

Kategorie 5: Pädagogische Interventionen

Wie bereits oben deutlich wurde, gab es Situationen, zumeist Konfliktsituationen, in denen eine Pädagogin um Unterstützung gebeten wurde. Die meisten beobachteten Spielsituationen fanden im Kuschel- oder Konstruktionsbereich statt. In einer der seltenen Situationen, in denen Emil Interesse an einem Gesellschaftsspiel mit der Pädagogin und anderen Kindern zeigte, wurde er sehr schnell von der Pädagogin in das Spielgeschehen einbezogen:

Emil steigt aus der Kiste, zieht sich die Hausschuhe an. Er setzt sich an den Tisch, wo die SKP bereits mit anderen Kindern sitzt und ein Gesellschaftsspiel spielt. Er zeigt sein Interesse mitzuspielen, indem er aufmerksam zusieht. Ohne Worte scheint es eine Übereinkunft zu geben, dass er auch beim beginnenden Spiel mitspielt. SKP fragt: „Wer will jetzt alles mitspielen?“ Emil zählt durch, wie viele Kinder mitspielen. (Emil, S5)

Interpretation der Ergebnisse

Emil konnte mit der offenen Struktur des Kindergartens gut umgehen. Er verlässt die Gruppe immer wieder, um seine Freunde aus anderen Gruppen zu besuchen oder Spielbereiche am Gang aufzusuchen. Kam Emil in seine Gruppe zurück, fiel es ihm leicht, wieder Kontakt herzustellen und ins Spiel zu kommen. Um mit den offenen Rahmenbedingungen zurechtzukommen, erweist es sich als begünstigend, wenn Kinder bereits länger in den Kindergarten gehen und in der Gruppe stabile Spielbeziehungen aufgebaut haben. Wird die eigene Gruppe als sicherer Rückzugsort erlebt, fällt es auch leichter, hinauszugehen und andere Dinge zu entdecken.

Emil wurde häufig von anderen Kindern zum Spiel aufgefordert, aber auch von ihm gehen einige Kontaktabbahnungen aus. Das Spielverhalten von Emil schien sicher und zielstrebig zu sein, da er offensichtlich die Erfahrung gemacht hat, dass die Strategie, durch Spielmaterial Kontakt herzustellen, erfolgreich war. Auffallend war, dass Emil vorwiegend durch Konstruktionsmaterial Kontakt herstellte. Dieser Umstand könnte dafür sprechen, dass sich Spielmaterialien, welche ein facettenreiches Spiel mit vielen Möglichkeiten bieten, begünstigend auf die Etablierung von Interaktionsprozessen auswirken. Regelspiele sind stark an verbaler Sprache orientiert und brauchen ein Mindestmaß an Regelverständnis, damit ein „miteinander spielen“ möglich wird. Auch bei Emil konnte beobachtet werden, dass er Konflikte selbst lösen kann bzw. die Kindergartenpädagogin als emotionale Stütze im Hintergrund Sicherheit gibt. Eine pädagogische Intervention der Kindergartenpädagogin bezog sich während eines Konflikts auf Hilfe zur Weiterführung des Spielprozesses.

6.7 Zusammenfassung der Interpretation (Agnes Schwarzenberger-Berthold)

Nach der detaillierten Darstellung der Beobachtungen und der Interpretation werden im Folgenden nochmals wichtige Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfrage erörtert. Die Forschungsfrage, welche durch die folgenden Ausführungen beantwortet werden soll, lautet:

Wodurch sind Handlungen oder Aktivitäten charakterisiert, welche Kinder mit Behinderung anwenden, um an Spielprozessen mit Peers teilzuhaben?

In eine Spielgruppe Zugang zu erhalten, stellt für manche Kinder mit Behinderung eine große Herausforderung im täglichen Gruppengeschehen dar. Deutlich wurde, dass eine Vielzahl an teilweise sehr komplexen Zugangsstrategien angewandt wird, um „mitspielen“ zu können.

Direkte Strategien, wie die obligatorische Frage: „Kann ich mitspielen?“, oder aufdringliche Verhaltensweisen wie „Hineindrängen“ führten selten zum Erfolg, wie schon Corsaro (2011, 15ff) zeigte, konnten jedoch auch selten beobachtet werden. Vielmehr wurden direkte und indirekte Strategien kombiniert, wie beispielsweise die Beobachtung des Spielgeschehens aus einiger Distanz oder eine behutsame Annäherung wie das Parallelspiel, dessen „Brückenfunktion“ (Kreuzer 2011, 23) bestätigt werden konnte. Dieses Vorgehen wurde auch sehr oft von Kindern mit Behinderung angewandt, um sich möglichen SpielpartnerInnen zu nähern. Eine weitere Strategie, die sich als zielführend herausstellte, war die Kontaktabahnung über ein Spielmaterial. Dabei wurde in einigen Fällen von den Kindern Spielmaterial für ein vermeintliches Alleinspiel gewählt, jedoch mit dem Wissen, dass dieses Spielmaterial auch für andere Kinder Aufforderungscharakter besitzt. Offensives, auch konflikthafte oder aggressives Verhalten führt dagegen sehr schnell zum Ausschluss aus dem Spiel und die Herstellung von Kontakten wird erschwert. Die größte Ablehnung erfuhren Kinder, wenn sie anderen etwas wegnahmen oder zerstörten. Bezugnehmend auf diese Beobachtung ist anzumerken, dass aggressives Verhalten generell Ablehnung erfuhr, abgesehen davon, ob es von Kindern mit oder ohne Behinderung gezeigt wurde. Dies könnte vermutlich mit den „Interaktionsregeln des Kinderkollektivs“ zusammenhängen, wie es beispielsweise Ytterhus (2011, 120) beobachtete.

Einige Kinder verbrachten lange Zeit damit, im Gruppenraum umherzugehen und zu beobachten. Diese Fluktuation scheint eine wesentliche Orientierungsfunktion zu besitzen, wenn es um die spätere Etablierung von Spielprozessen geht. In einigen Fällen wurde dieses Verhalten von den pädagogischen Fachkräften unterbunden, indem die betreffenden Kinder

zum Spielen mit einer erwachsenen Bezugsperson motiviert wurden, vermutlich, da fluktuierendes Verhalten in der Gruppe als störend wahrgenommen wird. Anhand dieses Beispiels kann festgestellt werden, dass die Fachkräfte eine wichtige Rolle einnehmen, wenn es um das Ermöglichen von Freiräumen geht, um Kontakte auf individuelle Weise anzubahnen. In diesem Zusammenhang ist auch die Beziehung zwischen den Kindern mit Behinderung und den Pädagoginnen erwähnenswert, da sich eine ausgeprägte Erwachsenenorientierung ebenfalls als hinderlich erweisen kann, um einerseits als Mitglied der Peer-Gruppe wahrgenommen zu werden und andererseits die vielfältigen Möglichkeiten von Kontaktabstimmungen zu erproben. Peers zeichnen sich durch prinzipielle Egalität aus, gleiches (ähnliches) Alter, das Interesse am gemeinsamen Spiel und die Abgrenzung gegenüber Erwachsenen sind Parameter, die auch in einer Integrationsgruppe wirksam sein könnten. Besteht bei einzelnen Kindern eine starke Orientierung an der PädagogIn, was sich dadurch zeigt, dass Interaktionen zwischen Kind und PädagogIn dominant sind, könnte dies dazu führen, dass diese Kinder nicht mehr als SpielpartnerInnen im Sinne der Egalität wahrgenommen werden, da sie eine „besondere“ Interaktionshäufigkeit mit den Erwachsenen pflegen. Ähnlich hat Salisch (1993, 69) beobachtet, dass der Peer-Status Interaktionschancen eröffnen oder verschließen kann.

Es gibt immer Kinder, die öfters gewählt werden, und „LieblingsmitspielerInnen“, aber jedes Kind könnte eine potenzielle SpielpartnerIn sein, wenn auch nicht für alle Spiele in gleichem Maße. Häufig konnte bei Kindern mit Behinderung eine hohe Fluktuation beobachtet werden, wenn es um den Beginn einer SpielpartnerInnenschaft geht, auch das Spielgeschehen selbst wurde häufig gewechselt. Diesbezüglich hat Ytterhus (2011, 118) festgestellt, dass diese Kinder in jene Spielprozesse eingebunden werden, wo diese Fluktuation möglich ist. In vorliegender Untersuchung waren es vor allem Konstruktions- und Rollenspiele, an denen Kinder mit Behinderung maßgeblich beteiligt waren. Dabei konnten durchaus Interaktionsprozesse beobachtet werden, die als symmetrisch-reziprok zu bezeichnen sind. Eine wichtige Funktion, um in Kontakt mit Peers zu kommen und in weiterer Folge auch als Mitglied der Peer-Gruppe akzeptiert zu werden, dürften Spiele haben, die dem „Quatschmachen“ zuzuordnen sind. Spiele solcher Art entstehen meist situativ und durch Nachahmung. Spielmaterial wird dabei nicht oder zweckentfremdet (mit dem Spielauto die Wand entlangfahren, auf Filzstiften pfeifen) eingesetzt. In diesen Situationen schien es, als herrsche zwischen den Kindern ein von Spaß getragenes Einvernehmen. Diese Beobachtung könnte dahingehend interpretiert werden, dass besonders bei Spielen, welche dem „Quatsch-

machen“ zuzuordnen sind, SpielpartnerInnen nicht aufgrund der persönlichen Eigenschaften gewählt werden, sondern aufgrund des gemeinsamen Interesses (am Herumalbern beispielsweise), so wie es Krappmann (1993, 54) beschreibt. Das gegenstandsbezogene Handeln, wie es Becker-Gebhardt (1989, 78) beschreibt, kann demnach auch für Kinder mit und ohne Behinderung angenommen werden. Das gemeinsame Spielthema bzw. „Skript“ schien auch dann vorhanden zu sein, wenn die sprachlichen Fähigkeiten einzelner Kinder nicht ausreichten, um durch verbale Kommunikation Spielideen und Wünsche auszuhandeln. Kinder scheinen sprachliche Defizite dann erfolgreich kompensieren zu können, wenn sie durch andere Formen der Kommunikation, wie etwa Gestik, Mimik oder Sprachmelodie, dennoch ihre Bedürfnisse und Anliegen verständlich zum Ausdruck bringen können, so wie es bei sehr jungen Kindern geschieht, wo Dittrich et al. (2001, 111) differenzierte Aushandlungsprozesse mittels Körpersprache beobachten konnten.

Interessant erscheint, dass Interventionen zur Anbahnung von Spielprozessen in nur wenigen Gruppen beobachtet werden konnten. Diese Beobachtung kann einerseits dahingehend interpretiert werden, dass sich die Pädagoginnen eventuell darüber im Klaren sind, dass es immer wieder Momente gibt, in denen Kinder die Möglichkeit zur Teilhabe am Spielgeschehen verwehrt bleibt und sie davon ausgehen, dass dies auch zum Gruppenalltag dazugehöre, und sie sich deshalb im Hintergrund halten.

Jedoch konnte auch beobachtet werden, dass sich Bemühungen, Kinder im Spiel zu unterstützen, meist auf jene Kinder bezog, die den Pädagoginnen als „störend“ auffielen. Zurückhaltende Kinder, welche keine Gruppenregel brachen oder keinen Streit hatten, waren eher selten Adressaten von der Aufmerksamkeit einer erwachsenen Bezugsperson. Dies könnte insofern problematisch sein, da zusätzlich zum Integrationsstatus, welcher von vornherein Kinder einer Kindergartengruppe in „Kinder“ und in „Integrationskinder“ teilt, zusätzlich Etikettierungen wie „Sorgenkind“ oder Ähnliches dazukommen, da dieses Kind „oft stört“ und aus diesem Grund besonders gut „aufgepasst“ werden muss. Hier besteht die Gefahr, dass Kindern vorschnell eine Rolle zugeschrieben wird, die den Blick für etwaige Fortschritte und Stärken der Kinder verstellt, da sich diese Zuschreibungen mitunter als sehr dauerhaft erweisen könnten. Hier wird die Notwendigkeit der Beobachtung und Dokumentation erneut deutlich, da dadurch die Möglichkeit besteht, das eigene Verhalten zu reflektieren und das pädagogische Handeln immer wieder aufs Neue auf die Bedürfnisse der Kinder abzustimmen.

7. Darstellung und Interpretation der Interviewergebnisse (Monika Blaschegg)

Die Ergebnisse der Interviews wurden mit dem Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, wie bereits in Kapitel 6.2.1 beschrieben. Die folgenden sechs Kategorien, denen die Ergebnisse zugeordnet wurden, orientieren sich an der Forschungsfrage und wurden unter besonderer Berücksichtigung der Subfragen entwickelt.

7.1 Kategorie 1: Schwerpunkte

Die Antworten auf die Frage, welche Schwerpunkte die Pädagoginnen in ihrer Arbeit setzen, waren sehr heterogen. Die meisten Interviewpartnerinnen (IP) gaben an, dass der Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Integration der Kinder in das Gruppengeschehen gerichtet würde (IP5, IP6, IP7, IP9, IP10). Dass Teilhabe und das „Dabeisein“ einen Schwerpunkt ihrer Arbeit darstellte, gaben drei Interviewpartnerinnen an (IP2, IP7, IP10). Ebenso wurde Selbstständigkeit dreimal (IP2, IP6, IP8) als Schwerpunkt der täglichen Arbeit innerhalb der Integrationsgruppe genannt. Sprache (IP3, IP4) und die Etablierung von Gruppenregeln (IP5, IP11) wurden von jeweils zwei Interviewpartnerinnen angegeben. Wie in der Aufstellung ersichtlich wird, waren die übrigen Nennungen sehr unterschiedlich. Die übrigen Antworten lassen sich in zwei Formen von Schwerpunkten unterteilen. Während einige Interviewpartnerinnen sich auf pädagogische Themen bezogen (z. B. Montessori-Pädagogik, Minimath-Konzept, Motopädagogik), nannten andere Pädagoginnen Schwerpunkte, die eher mit Haltungen und Vorstellungen über zu erreichende Ziele in Verbindung gebracht werden können. Die folgende Tabelle zeigt die genannten Schwerpunkte und die Häufigkeit ihrer Nennung:

Integration in das Gruppengeschehen	5
Selbstständigkeit	3
Teilhabe/Dabeisein	3
Sprache/Sprachförderung	2
Etablierung von Gruppenregeln	2
Förderung sozialer Kompetenzen/respektvoller Umgang	1

Jedes einzelne Kind	1
Beobachtung	1
Spielen nebeneinander	1
Interaktion miteinander	1
Wohlfühlen	1
Situationsorientiertes Arbeiten	1
Vorbild sein	1
Motopädagogik/Motorik	1
Montessori-Pädagogik	1
Mathematische Früherziehung nach dem „Minimath-Konzept“	1
Spezielle Fördermaßnahmen für jedes Integrationskind	1
Kinder bei ihren Stärken/Schwächen abholen	1

Interpretation der Ergebnisse

Die genannten Schwerpunkte reichen von dem Wunsch, alle Kinder mögen in die Gruppe integriert sein, bis zu speziellen pädagogischen Konzepten wie beispielsweise der Sprachförderung. Das Vorhaben, dass alle Kinder „dabei“ und in das Gruppengeschehen integriert sind, scheint für Pädagoginnen innerhalb einer Integrationsgruppe besonders wichtig zu sein. Offen blieb hierbei jedoch die Frage, wann die Interviewpartnerinnen von „gelungener Integration“ sprechen. Das Verständnis von „Integration“ und „Teilhabe“ könnte sich auch nur auf die physische Präsenz der Kinder in der Gruppe beziehen. An dieser Stelle sei nochmals betont, dass von Teilhabe nur dann gesprochen werden kann, wenn Kinder selbst etwas zum Spielprozess beitragen und somit in einen reziproken Austausch mit ihren Peers treten.

Auffallend war, dass bei einigen Interviewpartnerinnen Schwerpunkte genannt wurden, die auf das derzeitige Aufgabenverständnis des Kindergartens als Bildungsinstitution deutlich hinweisen. Hierbei stellt sich die Frage, welchen Einfluss der Anspruch auf ein Bildungsprogramm (Minimath-Konzept, Motopädagogik, Sprachförderung o. Ä.) auf die Arbeit der Kindergartenpädagoginnen innerhalb der Gruppe haben könnte, denn wenn der

Schwerpunkt auf Bildungsprogramme gelegt wird, könnte dies den Blick für die Förderung von Interaktionsprozessen verstellen, die als „zentral für die Anregung von Lern- und Entwicklungsprozessen“ (König 2009, 110) angesehen werden.

7.2 Kategorie 2: Interventionen zur Erhöhung der Teilhabemöglichkeiten

Die Ergebnisse dieser Kategorie resultieren aus den Antworten der Interviewpartnerinnen auf die beiden folgenden Fragen des Interviews: „Welche Aktivitäten werden gesetzt, um die Teilhabemöglichkeiten von Kindern mit Behinderung an Spielprozessen zu erhöhen?“ „Was sehen Sie als Ihre Hauptaufgabe an, wenn es um die Spielbeziehungen der Kinder untereinander geht?“ Sieben Interviewpartnerinnen (IP3, IP4, IP5, IP6, IP7, IP8, IP9, IP10) gaben an, dass sie sich zunächst zu den Kindern dazusetzen würden, um ihnen den Zugang zu einem Spiel mit anderen Kindern zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. IP9 meinte in diesem Zusammenhang: „Dass man sich halt auch dazusetzt und versucht, das Kind auch einzubinden und das Miteinanderspielen möglich zu machen. Also ich meine, gleich setzt man sich eh nicht dazu, aber man muss halt schauen, wie geht's weiter, wie tun sie miteinander. Weil dann kann man auch besser einschätzen: okay, wann muss ich jetzt helfen und wann nicht.“ (IP9, 132-136) Das „Dazusetzen“ wurde außerdem als hilfreich bezeichnet, weil dadurch unter anderem die Möglichkeit bestünde, das entsprechende Kind zu unterstützen, indem man ein Spiel erkläre, wie es in einer Aussage von IP10 deutlich wird: „Wir haben zum Beispiel den Ercan, der öfters gerne wo mitspielen möchte, wo man aber weiß, ok, er versteht das Spiel noch nicht so gut, ja, dann machen wir das mit ihm gemeinsam. Also ich denke mir, dafür sind wir da, dass wir das Kind dann unterstützen und das wir da sind und dem Kind Halt geben“. (IP10, 80-84)

Als pädagogische Intervention, um Kinder bei der Anbahnung von Spielprozessen zu unterstützen, meinten vier Interviewpartnerinnen, durch Erklärungen von Verhaltensweisen oder sprachliche Unterstützung zwischen Kindern vermitteln zu können. Wenn ein Kind sich verbal nicht äußern könne, gab IP3 beispielsweise an, könne man dabei helfen, Missverständnissen unter den Kindern vorzubeugen: „Da setzen wir eigentlich an mit der Förderung, wo wir sagen, wir gehen hin. (...) Also wir sprechen dann für das Kind: ‚Schau die Anna sagt, so, ich will bitte mitspielen?‘ oder ‚Darf ich bitte mitspielen?‘ Und dann sagen die Kinder: ‚Ja sie darf's ja eh, aber sie muss mich fragen.‘ (...) Und dann denke ich, es ist ja eh nur ein Missverständnis oder weil eben das Kind von seiner Behinderung her nicht fähig

ist, dazu es verbal zu äußern, ja.“ (IP3, 37-42) Auch IP5 merkte an, dass zwar zunächst die Kinder angehalten werden, selbst zu fragen, ob sie mitspielen können, jedoch sprachlich ein Kind bei der Anbahnung eines Kontaktes zu unterstützen, wenn dies notwendig sei (67-69). IP10 (244-250) hob die Wichtigkeit hervor, situativ Verhaltensweisen und Auffälligkeiten eines Kindes mit anderen Kindern zu besprechen.

Fünf Interviewpartnerinnen (IP3, IP5, IP7, IP8, IP9) erklärten, Kinder bei der Teilhabe an Spielprozessen unterstützen zu können, indem Nischen im Spiel gefunden und Spielideen eingebracht würden, durch die das Kind ebenfalls einen Beitrag zum Spielprozess leisten könne. IP8 (92-96) sieht in diesem Zusammenhang auch die Aufgabe der Pädagogin darin, dass man Kinder zusammenbringt, die auf dem gleichen Entwicklungsniveau sind: „In Kleingruppenarbeit auch, da nimmt man auch die Kinder zusammen, vielleicht die jüngeren Kinder mit den Integrationskindern, wo das Level ein bisschen gleich ist und einfach, sodass die Kinder nicht merken und einfach immer mit ganz viel Loben und positiv Verstärken, sodass die Kinder das Gefühl haben, sie haben es geschafft und sie gehören auch dazu.“

Als förderlich zur Erhöhung der Teilhabemöglichkeiten an Spielprozessen wurde von drei Interviewpartnerinnen (IP1, IP8, IP10) auch eine vorbereitete Umgebung genannt. Wenn Angebote so gesetzt würden, dass sie für alle Kinder passen, könne auch jedes Kind, abgestimmt auf das entsprechende Entwicklungsniveau, das Angebot in Anspruch nehmen, wie IP8 (115-121) in Form eines Bewegungsangebotes beschrieb: „Wir haben ganz oft diese freien Stationen, Bewegungsstationen, (...) wo wir verschiedene Stufen, Schwierigkeitsgrade aufbauen und jedes Kind sucht sich das aus, was es gerade kann. (...) Da gehen wir im Kollektiv turnen und trotzdem kommt es für die Kinder nicht so raus, weil jeder sich seinen Schwierigkeitsgrad selber aussucht und es trotzdem schafft.“

Das Beobachten von Spielsituationen sahen vier Interviewpartnerinnen (IP1, IP4, IP8, IP9) als eine ihrer Hauptaufgaben, wenn es um die Spielbeziehungen der Kinder untereinander geht. Nach IP4 (98-102) bekämen Kinder somit die Möglichkeit, Probleme auch untereinander lösen zu können. Häufig wurde in diesem Kontext auch angegeben, dass man sich jedoch in Situationen, in denen ein Bauwerk zerstört wird oder es andere Konflikte gäbe, schlichtend einbringen müsse. Bei unsicheren Kindern, bei Kindern, die häufig Bauwerke zerstören oder schnell grob werden, wurde angemerkt, dass es wichtig sei, sich zunächst mit den Kindern zum Spiel dazuzusetzen, um sich danach langsam zurückzuziehen (IP5, 29-31; IP 8, 79-82).

Wenn Kinder allerdings aus einem Spielgeschehen ausgeschlossen werden, müsse dies in manchen Fällen auch akzeptiert werden. IP1 meinte dazu, dass man zwar versuchen könne, eine Beziehung in die Wege zu leiten, aber Freundschaften nicht erzwungen werden können und für Kinder, denen zu einem bestimmten Kind der Zugang verwehrt bliebe, müsse man eine andere Möglichkeit finden (IP1 131-137).

Des Öfteren wurde genannt, dass es für die Pädagoginnen wichtig sei, die Selbstständigkeit der Kinder zu fördern, dass sie vor allem auch im sozialen Kontext ohne einen Erwachsenen auskämen (IP4, IP5, IP6, IP9). Dies bedeute sowohl Konflikte eigenständig lösen zu können (IP9 24-25; IP4 125-127) als auch selbstständig zu spielen und die Regeln einzuhalten (IP6 222-226).

In einem Angebot, durch das alle Kinder mit eingebunden werden, wie etwa eine Gemeinschaftsarbeit im kreativen Bereich, der tägliche Morgenkreis im Gruppenkollektiv oder ein Spiel in der Großgruppe, sahen sechs Interviewpartnerinnen (IP1, IP3, IP4, IP5, IP7, IP8) eine Möglichkeit, die Teilhabe von Kindern mit Behinderung zu erhöhen.

Interpretation der Ergebnisse

Einige Pädagoginnen gaben ein breites Spektrum an Möglichkeiten an, um unterstützend bei der Anbahnung von Spielprozessen zu wirken. Eine oft genannte Strategie besteht darin, sich dem Spielgeschehen zu nähern und dieses für die beteiligten Kinder zu kommentieren oder im Bedarfsfall zu erklären. Die Pädagoginnen sehen sich selbst als „Stütze“ in Situationen, in denen Spielprozesse nicht so einfach etabliert werden können. Dass sprachliche Defizite zu Missverständnissen oder zum Abbruch eines Spiels führen können, wird von einigen Pädagoginnen wahrgenommen. Sie versuchen dann, „für das Kind“ zu sprechen oder den anderen Kindern die Verhaltensweisen zu erklären. Es könnte angenommen werden, dass den Pädagoginnen eine Art „Dolmetscherfunktion“ zukommt, da das Spielgeschehen sehr schnell wechseln kann und Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten ohne Hilfe das Tempo nicht halten können bzw. ihre Spielideen nicht gehört werden. Als eine Möglichkeit, die Teilhabe von Kindern am Gruppengeschehen zu fördern, wurde von einigen die Aufgabe darin gesehen, Bildungsangebote so zu gestalten, dass allen Kindern die Teilhabe ermöglicht wird. Dies wird durch eine vorbereitete Umgebung möglich, wie beispielsweise in der Turnstunde, wenn jedes Kind seinen eigenen Schwierigkeitsgrad wählen kann. Kinder können dadurch die Möglichkeit erhalten, entwicklungsadäquate Angebote zu wählen, die sie weder über- noch

unterfordern, wie es in Wygotskis Konzept der Zone der nächsten Entwicklung ebenfalls beschrieben wird.

Die Teilhabe an Spielprozessen zu unterstützen, begreifen einige Interviewpartnerinnen als Notwendigkeit, damit Kinder in einen Spielprozess kommen, was beispielsweise durch das Finden von Nischen im Spiel geschehen kann. Interessant erscheint, bezogen auf die vorherige Kategorie, dass die Gestaltung der Interaktionen zwischen den Kindern nur einmalig als Schwerpunkt genannt wird und einige Pädagoginnen Teilhabemöglichkeiten mit gemeinsamen Aktivitäten (wie Morgenkreis) verbinden. Es scheint, als wäre „Teilhabe“ eng verknüpft mit „Gemeinschaft“ und in weiterer Folge mit Aktivitäten im Kinderkollektiv. Möglicherweise kann dieses Verständnis von „Teilhabe“ dazu beitragen, dass vermehrt Aktivitäten gesetzt werden, an denen alle Kinder beteiligt sind. Jedoch wird von einigen Interviewpartnerinnen auch beschrieben, dass sie darauf achten würden, dass Kinder mit anderen Kindern auch ins Spiel kommen. Es könnte darauf hinweisen, dass die Interviewpartnerinnen vorwiegend situativ entscheiden, wann ihre Unterstützung zur Entstehung integrativer Prozesse benötigt wird, ohne dies in Form eines didaktischen Konzeptes zu planen oder zu benennen.

7.3 Kategorie 3: Einschätzungen und Beobachtungen des Spielgeschehens

Insgesamt schätzen acht Interviewpartnerinnen (IP2, IP3, IP5, IP6, IP7, IP8, IP9, IP11) die Beteiligung am Gruppengeschehen der sogenannten Integrationskinder als gut ein. Es wurden verschiedene Einschätzungen und Beobachtungen genannt, welche die Pädagoginnen als Indikator für eine gute bzw. mangelnde Beteiligung am Gruppengeschehen sehen. Sechs Interviewpartnerinnen (IP2, IP3, IP4, IP5, IP6, IP7) gaben an, dass es oft von den sprachlichen Fertigkeiten abhängig sei, ob und wie Kinder mit anderen Kindern ins Spiel kommen. IP4 (20-22) bezeichnete die Beteiligung als „teilweise schwierig, weil eben sprachliche Kenntnisse fehlen, also Verständnis fehlt“.

Die Mehrheit der Interviewpartnerinnen (IP1, IP3, IP5, IP6, IP7, IP8, IP9, IP11) erzählten, dass Kinder, die häufig einem anderen Kind etwas zerstören, es sekkieren oder „rüpelhaft“ (IP5, 48) gegenüber anderen Kindern wären, aus diesem Grund vermehrt Schwierigkeiten hätten, in einen Spielprozess zu kommen. Wenn Kinder alles zerstören oder wegnehmen, sei es für die anderen Kinder auch nach IP4 unangenehm. Sie betonte jedoch, dass sich dies auch

in ein paar Stunden oder bis zum nächsten Tag wieder ändern könne, sodass doch ein Spielprozess möglich werden würde (IP4, 47-51).

Häufig wurde genannt, dass der Grad der Behinderung und die Behinderungsform ausschlaggebend dafür seien, ob ein Kind mit Integrationsstatus leichter oder schwieriger ins Spiel mit anderen Kindern kommt (IP1, IP3, IP6, P7, IP8). IP8 (54-60) gab an, dass es bei der Anbahnung des Spielprozesses von Kindern mit Behinderung einen Unterschied gebe, welche Behinderung es sei: „Es ist jetzt natürlich ein Unterschied, wenn wir jetzt von Down-Syndrom Kindern oder Autisten sprechen, da ist es natürlich schwieriger. Zurzeit haben wir das nicht in der Gruppe, zurzeit haben wir eher Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, da ist das, da fällt es kaum auf, die sind eher so, die brauchen einfach länger Zeit und beobachten, also ich merke immer, dass diese Kinder zum Anfang immer sehr viel beobachten, um sich vorher sicher zu fühlen und erst wenn sie sich sicher fühlen, dann gehen sie auf andere zu und binden sich in den Spielprozess ein und suchen die Kinder auf.“

IP3 (34-37) sieht bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung die Probleme bei der Anbahnung von Spielprozessen in der mangelnden Fähigkeit, sich verbal zu äußern, verortet: „Was I beobachtet hab, wir haben viele jetzt mit so autistischem Spektrum, ja, die haben wirklich Probleme. Sie möchten gerne mitspielen, können sich aber nicht verbal äußern, ja. Sie gehen dann hin, nehmen irgendwas weg.“ IP1 gab an, dass es Behinderungsformen gäbe, von denen sie meine, es gäbe Kinder, die vom Besuch einer Integrationsgruppe möglicherweise nicht profitieren könnten: „Bei autistischen Kindern finde ich es persönlich auch als Nicht-Fachkraft, da find ich's schon sehr schwierig, da bin ich mehr ehrlich gesagt ganz persönlich nicht ganz sicher, wie weit das wirklich in irgendeiner Form was bringt. Bei allen anderen Kindern mit Behinderung habe ich das sehr wohl als positiv empfunden. Also habe ein Down-Syndrom Kind gehabt vor Jahren, das war spitze. Auch die Laura wird sich gut einfügen, es hat immer wieder Kinder gegeben, wo ich mir gedacht habe o.k. Da finde ich es eigentlich nicht ganz richtig. Wir hatten mal ein Kind mit epileptischen Anfällen und Konzentrationsstörungen, geistigen Behinderungen, also die war überfordert in der Gruppe. Ist überfordert, da würde eine kleine Gruppe mit sehr viel Personal mit viel mehr Personal viel besser finden und das ist meine persönliche Meinung.“ (IP1, 25-33) Dabei sah sie jedoch, dass die anderen Kinder der Gruppe damit zurechtkommen und von Kindern mit schwerer Behinderung profitieren würden, aber es ungewiss sei, ob es für manche Kinder selbst „etwas bringe“ (IP1 39-41).

Fünf der Interviewpartnerinnen (IP1, IP4, IP5, IP7, IP8, IP9, IP10) gaben an, beobachtet zu haben, dass es für die anderen Kinder der Gruppe nicht wichtig sei, welche Behinderung ein anderes Kind habe. IP10 (46-47) sagte beispielsweise, dass es von Kind zu Kind unterschiedlich sei, ob sie ins Spiel kommen würden oder nicht. In der Integrationsgruppe von IP9 (273-275) wären Regelkinder, bei denen es größere Probleme gäbe, als bei den sogenannten Integrationskindern.

In Bezug auf welche Art Kinder versuchen, Kontakte anzubahnen, wurden unterschiedliche Beobachtungen der Pädagoginnen angegeben. Oftmals wurde beschrieben, dass Kinder zunächst eine Beobachterrolle einnehmen würden oder sehr schüchtern seien (IP4, IP6, IP7, IP8, IP9, IP10, IP11). IP11 (45-46) beschreibt ihre Beobachtungen folgendermaßen: „Manche sind sehr vorsichtig, eher zurückhaltend. Schauen sich das Ganze mal an. Von einer Position die von etwas außen her sozusagen.“

Ein Beispiel dafür, wie Kinder einem anderen Kind den Einstieg in einen Spielprozess erleichtern, schilderte IP9 (72-75): „Wenn der Denis zum Beispiel einsteigen will, ist das überhaupt kein Problem. Da fokussieren sich die anderen Kinder eher auf den Denis und eher ruhig und eher helfen, ihm alles abnehmen, dass er quasi wieder nur in der Beobachterrolle dann ist und selber quasi nicht wirklich spielt, sondern es wird ihm dann alles gemacht von den anderen. Aber der ist viel ruhiger und nicht aggressiv.“ IP8 (57-60) sah in der Beobachterrolle der Kinder die Möglichkeit, Sicherheit zu gewinnen, um auf andere Kinder zugehen zu können.

Interpretation der Ergebnisse

Fast alle Pädagoginnen haben festgestellt, dass sprachliche Kompetenzen von Vorteil sind, um Spielprozesse anbahnen zu können. Aggressives Verhalten wirke sich ebenfalls hemmend auf das Finden von Spielpartnern aus. Die Frage nach der Beteiligung der Kinder am Gruppengeschehen verbinden einige Pädagoginnen mit der Frage nach Art und Grad der Behinderung. Offenbar haben die Pädagoginnen die Erfahrung gemacht, dass Kinder, welche einen hohen Bedarf an Unterstützung haben, weniger ins Spielgeschehen eingebunden sind bzw. größere Schwierigkeiten dabei haben. Das könnte damit zusammenhängen, dass die strukturellen Rahmenbedingungen, wie sie derzeit in Integrationsgruppen der Stadt Wien gelten, nicht so gestaltet sind, dass jedes Kind aufgenommen werden kann. Vor allem die Gruppengröße und Personal werden als inadäquat empfunden, wenn es um die Integration von Kindern mit schweren Behinderungen geht. Hierbei muss angemerkt werden, dass es

innerhalb der Kindergärten der Stadt Wien zwei Modelle von Integration,⁰ die hier erwähnten Integrationsgruppen und (für Kinder mit einer schweren Behinderung) die heilpädagogischen Gruppen, gibt. Ob sich dieses Modell im Zuge inklusiver Überlegungen weiterführen lässt oder einer Modifizierung bedarf, wird in Zukunft zu diskutieren sein.

Wenn Kinder längere Zeit brauchen, aufgrund einer Entwicklungsverzögerung beispielsweise, um sich innerhalb der Kindergartengruppe zurechtzufinden, wird das von den Pädagoginnen als weniger schwierig angesehen, als wenn sprachliche oder kognitive Kompetenzen fehlen. „Stille“ Kinder, die lange Zeit beobachten, also eher passiv-zurückhaltend sind, werden von den Pädagoginnen als weniger problematisch eingeschätzt, als aggressive Kinder. Vermutlich hängt es damit zusammen, dass Kindergartenpädagoginnen bei Kindern, die verstärkt aggressives, lautes oder „störendes“ Verhalten zeigen, mehr Handlungsbedarf sehen als bei zurückgezogenen Kindern. In der pädagogischen Alltagspraxis könnte dies bedeuten, dass aggressive Kinder möglicherweise mehr Zuwendung (positiv und negativ) erhalten als Kinder, welche sich nicht durch Verhaltensweisen dieser Art in den Vordergrund drängen.

Mit anderen Worten könnte auch davon gesprochen werden, dass einige der Pädagoginnen angeben beobachtet zu haben, dass Kindern, die Gruppenregeln befolgen und eine gewisse „Spielfähigkeit“ (Fichtner 2000, 22) mitbringen, auch eine höhere Beteiligung an Spielprozessen attestiert werden kann. Auffallend war, dass zwei der Interviewpartnerinnen Generalisierungen vornahmen über Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung und ihnen schlechtere Bedingungen für die Teilhabe an Spielprozessen attestierten. Ein Grund dafür könnte sein, dass bis zum Zeitpunkt des Interviews die Interviewpartnerinnen nur mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung arbeiteten, die diese Annahmen bestätigten. Allerdings muss dazu kritisch angemerkt werden, dass einer Generalisierung, vor allem bei einer Behinderung mit einer derartigen Vielfalt an möglichen Symptomkonstellationen vorgebeugt werden müsste. Bei genauerer Beobachtung der Kinder könnte sich herausstellen, dass diese Annahme vorurteilsbehaftet ist, was wiederum zur Reflexion der eigenen Vorurteile dienen könnte. Durch regelmäßige Beobachtungen, Dokumentation und Reflexion ist es möglich, Kinder ihrer Entwicklung entsprechend zu fördern und jedes Kind besser kennenzulernen. Dies könnte derartigen Verallgemeinerungen entgegenwirken.

Das Kriterium der Behinderung scheint jedoch innerhalb des Gruppengeschehens für die Pädagoginnen eine geringere Rolle zu spielen, da einige feststellten, dass es für die Kinder nicht ausschlaggebend sei, welche Behinderung vorliege. Hierbei fokussieren die

Pädagoginnen auf die Tatsache des Miteinanderspielens, was bei jedem Kind individuell betrachtet werden müsse. In diese Aussagen könnten Gedanken der Inklusion hineininterpretiert werden. Es geht nicht um die Behinderung an sich, sondern darum, ob das Kind Zugang zu Spielprozessen findet. Somit könnte geschlossen werden, dass der Integrationsstatus nichts über das Spielverhalten eines Kindes aussagen kann und sich innerhalb der sozialen Interaktionen in einer Gruppe als wenig relevant erweist, um diesbezüglich Aussagen zu treffen.

7.4 Kategorie 4: Gruppenregeln bezüglich „Mitspielenlassen“

Die Ergebnisse dieser Kategorie stammen aus den Aussagen der Pädagoginnen zu den Regeln des Zusammenlebens in der Gruppe, den sogenannten „Gruppenregeln“, die sich auf das gemeinsame Spiel beziehen. Konkret lautete die Frage: „Welche Gruppenregeln gibt es bezüglich „Mitspielenlassen?“ Die dazugehörigen Subfragen waren „Wie sind diese Gruppenregeln zustande gekommen?“ und „Wie wirken sich diese Gruppenregeln aus ihrer Sicht aus?“. Die Antworten der Interviewpartnerinnen bezogen sich insbesondere auf offene Spielbereiche wie beispielsweise den Konstruktionsbereich, Familienspielbereich oder den Kuschelbereich. Die meisten Interviewpartnerinnen (IP1, IP2, IP3, IP4, IP5, IP8, IP9, IP10, IP11) gaben an, dass es kaum oder gar keine maximale Spieleranzahl in den Bereichen gäbe, aber ein Kind, das in einem Spielbereich mitspielen möchte, die Kinder, die bereits im Bereich spielen, erst fragen müsse. IP5 (87-92) schilderte dazu: „Also wir haben’s so gemacht, dass sie die Kinder sehr wohl fragen müssen, ob sie mitspielen können. (...) Jedes Kind hat nicht Lust, immer mit den Gleichen zu spielen. Oder will vielleicht mit dem Kind nicht, das ist ja bei Erwachsenen auch nicht anders. Und wenn’s jetzt jedes Mal das gleiche Kind ist, was ausgeschlossen wird, und wir merken das, dann probieren wir halt mit dem Kind in das Spielgeschehen wieder reinzukommen. Aber grundsätzlich sollten sie schon fragen.“

Die Auswirkungen auf Gruppenregeln, bei denen die Kinder selbst aushandeln dürfen, welches Kind wo mitspielen darf, wurden von den Interviewpartnerinnen durchgehend positiv gesehen. Inwiefern es positiv sei, wenn Kinder andere Kinder fragen müssen, wenn sie in einem Bereich mitspielen wollen, begründete IP2 (62-64) wie folgt: „Weil die Kinder dadurch keine Berührungsängste dadurch haben und so selbstständig agieren können und ja es eigentlich trotzdem sehr gut klappt und es kein Durcheinander ist, das ist auch wichtig.“ Vier der Interviewpartnerinnen (IP4, IP5, IP7, IP9) betonten, dass es wichtig sei, dass Kinder auch

lernen, dass sie nicht immer mitspielen können, und es außerdem wichtig sei zu lernen, auch ein „Nein“ zu akzeptieren. Als weitere positive Auswirkung auf Gruppenregeln, in denen Kinder entscheiden, ob ein anderes Kind mitspielen darf oder nicht, geben vier Interviewpartnerinnen (IP2, IP8, IP9, IP11) an, dass Kinder dadurch selbstständiger werden, da sie lernen würden, untereinander zu kommunizieren und Probleme selbst zu lösen (IP11 66-67). Als weiteres positives Kriterium gegenüber dem Verzicht einer fixen Anzahlgrenze der Kinder in einem Spielbereich schilderte eine Pädagogin, dass es für Integrationskinder oder jüngere Kinder schwierig sei nachzuzählen, ob die Maximalgrenze an Kindern bereits erreicht sei: „Also es wird ihnen nicht ständig gesagt ‚Es sind schon vier du musst jetzt raus‘, sondern selber einzuschätzen: ‚Geht das jetzt noch?‘. Weil die Kinder kommen dann von sich drauf und sagen: ‚Es ist jetzt schon so laut, du musst raus‘“ (IP8, 153-156).

IP7 (119-121) gab an, dass die Puppenecke und die Kuschelecke jeweils auf drei Kinder begrenzt sei. Um in einen der genannten Spielbereiche spielen zu dürfen, müssen die Kinder zunächst zu den Erwachsenen gehen, um zu fragen, ob sie in den Spielbereich wechseln dürfen, und anschließend die Kinder, die bereits im Spielbereich spielen, um Erlaubnis fragen, ob sie mitspielen dürfen.

Auf die Frage, wie die Gruppenregeln entstanden seien, antworteten drei Interviewpartnerinnen (IP5, IP6, IP7), dass sie die Gruppenregeln von ihren Vorgängerinnen übernommen hätten. Vier Interviewpartnerinnen entwickelten die Gruppenregeln aufgrund von Erfahrungswerten und gruppenspezifischen Anforderungen (IP3, IP4, IP8, IP10) IP10 (111-113) berichtete, dass die Regeln aufgrund von Beobachtungen in den ersten beiden Wochen des Jahres entwickelt wurden. Auch IP3 (87-91) deutete an, dass die Regeln der Gruppe am Spielverhalten der Kinder orientiert seien: „Die Schienen sind ein sehr großes, eh, großes Thema bei uns, ja. Die Schienen werden kreuz und quer durch den Raum aufgebaut und irgendwo, wo einer steht, nimmt er einen Schienteil und baut mit, ja. Also des ist eine Gemeinschaftsarbeit. Da kann man nicht sagen, jetzt spielen da nur zwei und da nur drei, da spielen auf einmal zehn. Und alle zehn spielen wirklich. Da sage ich okay, passt.“

Interpretation der Ergebnisse

Gruppenregeln scheinen für alle Pädagoginnen wichtige strukturelle Bedingungen zu sein, um das Zusammenleben in der Gruppe einzuteilen. Auffallend war die häufige Nennung des „Frage-Modus“, wenn es um das Mitspielen geht. Gruppenregeln sehen vor, dass Kinder direkt ihre SpielpartnerInnen fragen müssen, ob sie mitspielen dürfen. Diese Gruppenregel

könnte sich im Hinblick auf die Vielfalt möglicher Zugangsstrategien als hemmend erweisen. Darüber hinaus führt die direkte Frage „Kann ich mitspielen?“ selten zu einer erfolgreichen Beteiligung am Spielgeschehen. Die Pädagoginnen begründen diese Regel damit, dass es zur selbstständigen Anbahnung von Spielprozessen führe und Kinder lernen müssen, ihre Spielbeziehungen selbst zu organisieren. Die Pädagoginnen argumentieren diese Regel einerseits mit dem Erlangen von Selbstständigkeit und dass Kinder alleine ihre Spielbeziehungen regeln können. Andererseits betonen sie das Einüben von Kontaktanbahnungen durch sprachliche Äußerungen. Diesbezüglich kann festgestellt werden, dass aufgrund theoretischer Überlegungen das Einfordern dieser direkten Strategie nicht unbedingt dieses Ziel verfolgt. Wichtiger wäre, den Kindern den Freiraum zu lassen, selbstständig Strategien auszuprobieren, die zum Erfolg führen, und sie nicht mit zu starren Regeln dahin zu führen.

Es kann als wichtig erachtet werden, dass auch konflikthafte Kontakte zu anderen Kindern wichtig für die Entwicklung jedes Kindes sind, um zu lernen, dass jeder eine andere Sicht der Dinge hat. Wenn Kinder jedoch zunächst bei einer der erwachsenen Bezugspersonen um Erlaubnis fragen müssen, um anschließend bei der Spielgruppe nochmals zu fragen, stellt dies gerade für Kinder, die Schwierigkeiten haben, sich sprachlich zu artikulieren, eine weitere Barriere dar, um an Spielprozessen teilhaben zu können. Die Pädagoginnen stehen hierbei vor der Herausforderung, durch das Regeln des Mitspielenlassens nicht zu direktiv in die Interaktionsprozesse der Kinder einzugreifen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, wertvolle Erfahrungen im Miteinander zu sammeln. Dazu gehören auch Situationen, in denen Kinder die Teilhabe an Spielprozessen verwehrt bleibt. Die Regelung des Nachfragens bzw. die Begrenzung der Kinderanzahl in den Freispielbereichen erleichtert jedoch den Kindern, die sich bereits in einem Spielprozess befinden, Kinder abzuweisen, ohne in einen Aushandlungsprozess mit ihnen treten zu müssen und selbstbestimmt zu interagieren (Corsaro 2011, 15 ff.). Aus diesem Grund könnten sehr starre und strenge Regelungen innerhalb der Gruppe auch ein Hinweis auf einen vorwiegend direktiven Interventionsstil sein, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die Pädagogin vorwiegend eine vertikale Position einnimmt und die Kinder stark auf deren Leitung angewiesen sind.

7.5 Kategorie 5: Unterstützung und Eingreifen in Situationen des sozialen Miteinanders

Auf die Interviewfrage, in welchen Situationen des sozialen Miteinanders sie eingreifen würden, nannten neun Interviewpartnerinnen (IP1, IP2, IP4, IP5, IP6, IP8, IP9, IP10, IP10, IP11) Situationen, in denen es zu Gewalttätigkeiten komme. IP6 (231-327) erwähnte, dass man abwägen müsse, in welchen Situationen eingegriffen werden muss: „Naja. Das kommt drauf an. Man kennt die Kinder schon und man weiß. Man kennt die Kinder, durch Beobachten merkt man ja, wer kann das alleine lösen, wem kann ich das zutrauen (...) . Die Kinder, die sprachlich sehr gut sind, die schaffen das meistens. Beim Carl zum Beispiel, ja da weiß ich schon wie das ausgeht. Ja, das kann ich mir schon vorstellen. Da muss man meistens eingreifen, weil wenn ich schon sehe, dass der mit erhobener Hand auf jemanden zu rennt, dann weiß ich schon was kommt. Oder wenn ich sehe, die haben sich da irgendwas Schönes aufgebaut und der Carl rennt durch und will das zerstören, dann werde ich eingreifen.“ Außerdem wurde genannt, dass in Konfliktsituationen eingegriffen werde, in denen ein Kind benachteiligt werde (IP1, IP3) oder einen Konflikt aufgrund fehlender sprachlicher Kompetenzen nicht alleine lösen könne (IP6). IP10 und IP7 gaben an, dass sie bemüht wären, gemeinsam eine Lösung zu finden, wenn die Kinder zur Pädagogin „tratschen“ kommen (IP7, 245) oder sich darüber beschwerten, dass sie nicht mitspielen können (IP10, 188).

Die meisten Interviewpartnerinnen (IP2, IP3, IP4, IP6, IP7, IP10) betonten jedoch zu versuchen, nicht immer sofort bei Konfliktsituationen einzuschreiten, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, Konflikte selbst zu lösen. Vier Interviewpartnerinnen (IP1, IP3, IP5, IP6) gaben an, in einer Konfliktsituation zunächst zu beobachten. IP6 (231-232) merkte dazu an, dass man dadurch auch herausfinden könne, wer den Konflikt alleine lösen könne.

Kinder suchen, laut vier der Interviewpartnerinnen (IP1, IP5, IP7, IP10) die Unterstützung der Pädagogin, wenn sie ins Spiel mit anderen Kindern kommen möchten. Acht Interviewpartnerinnen (IP1, IP3, IP4, IP5, IP7, IP9, IP10, IP11) gaben an, dass Kinder vor allem bei Streit die Unterstützung der Pädagogin suchen und diese einfordern.

Als Kinder, die vermehrt um Unterstützung der Pädagogin bitten, werden vor allem jüngere (IP7, 212), schüchterne (IP3, 147) oder Integrationskinder (IP8, 215) genannt. IP8 schilderte als mögliche Ursache, warum die Integrationskinder vermehrt um Unterstützung bitten, wie

folgt: „Ja vor allem bei I-Kindern ist es oft so, dass sie schnell petzen kommen, weil sie eben das nicht so einschätzen können und sofort sich angegriffen fühlen. ‚Der hat mir das weggenommen‘, und das, also das ist das, wo die Kinder dann auch kommen und uns um Hilfe bitten und da ist unser erster Schritt eigentlich so, dass wir sagen, dass man sie selber zum Denken anregt: ‚Na was könntest jetzt machen?‘ oder ‚Na schau, es ist eh nicht so schlimm‘, ihm zum erklären.“ (IP8, 215-219)

Als weitere Beispiele bezüglich des Ansuchens um Unterstützung wurden Situationen genannt, in denen Kinder eine Aufgabe nicht alleine lösen können, wie beispielsweise beim Anziehen der Kleidung (IP2), oder wenn sie ein Spiel nicht verstehen und die Spielregeln erläutert werden müssen (IP7, IP10).

Interpretation der Ergebnisse

Gewalt und aggressives Verhalten sind die Hauptauslöser für ein Eingreifen der Pädagoginnen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der Schutz und das Wohl des Kindes eine wesentliche Aufgabe der pädagogischen Arbeit darstellen. Einige Pädagoginnen gaben an, bei Konflikten zu beobachten und abzuwarten, ob Kinder selbstständig Lösungsansätze finden. Diese abwartende Haltung entspricht sehr dem Bild von der Pädagogin als „resource person“, die zwar nötige Unterstützung bereithält, aber nicht sofort und direkt eingreift, um Kindern im Sinne der selbstbestimmten Interaktion Freiraum zu geben. Beobachten scheint ein wichtiges Kriterium zu sein, das Spiel- und Konfliktverhalten der Kinder einschätzen zu können. Die Frage hierbei ist, wie stabil diese Einschätzungen sind, da oftmals erwähnt wurde, dass es bei bestimmten Kindern völlig klar sei, dass man hier eingreifen müsse. Dieser Ansatz könnte insofern problematisch werden, da einige Kinder stigmatisiert werden (weil man schon weiß, was kommt) und sich von dieser Einschätzung nicht mehr so schnell lösen können. Dabei könnten sich Interaktionsmuster zwischen der Pädagogin und dem Kind etablieren, die zwangsläufig jedes Mal aufs Neue die Einschätzung der Pädagogin bestätigen. Wichtig wäre, das Entwicklungspotential des einzelnen Kindes nicht zu übersehen und die Tatsache, dass mit den täglich erlebten Interaktionsprozessen auch ein Zugewinn an sozialen Kompetenzen verbunden ist. Hierbei wird die Relevanz der Reflexion deutlich. Die Reflexion des Verhaltens der Pädagogin und das Eingestehen ambivalenter Gefühle gegenüber einem Kind könnten hilfreich sein, um neue Wege pädagogischen Handelns zu erproben.

7.6 Kategorie 6: Aussagen über Vorstellungen der Arbeit innerhalb einer Integrationsgruppe

Auf die Interviewfrage, was den Pädagoginnen in ihrer pädagogischen Arbeit in Bezug auf die Sozialkontakte wichtig sei, gaben sieben Interviewpartnerinnen an, dass das „Miteinandererleben“ und „Miteinanderspielen“ wichtig seien und einen hohen Stellenwert einnahmen (IP1, IP4, IP5, IP6, IP7, IP9, IP10). Die Individualität jedes Kindes mit seinen Stärken und Schwächen anzunehmen, betonten sechs Interviewpartnerinnen (IP1, IP2, IP3, IP5, IP8, IP10). Vor allem in Bezug auf die anderen Gruppenmitglieder schildert IP1 (178-181): „Wichtig ist mir, dass die Kinder einfach, lernen – aber das lernen sie in der Integrationsgruppe sowieso – das eben Kinder mit (...) mit Schwächen gibt die, die man einfach selbstverständlich mit einbindet. Das finde ich das eigentlich (...) die Hauptarbeit in einer Integrationsgruppe.“ IP3 (188-191) gab ebenfalls an, dass es in ihrer Arbeit für sie wichtig sei, die Individualität jedes Kindes zu wahren, und begründet dies folgendermaßen: „Weil ich will jedes Kind so annehmen wie es ist, eigentlich. Und I will's ned wirklich verändern I möcht's nur gesellschaftsfähig machen. Es ist sicher nicht leicht, in unserer heutigen Gesellschaft zu existieren.“

Um das tägliche Arbeiten so zu gestalten, dass man „gut arbeiten“ (IP6, 257-258) könne, gaben vier Interviewpartnerinnen an, dass dazu eine gute Personalbesetzung notwendig sei (IP4, IP5, IP6, IP8). Außerdem wurden zusätzliche Sprachförderung (IP4) sowie gute Teamarbeit (IP2, IP3, IP9) als zuträglich und wünschenswert für die tägliche Arbeit in einer Integrationsgruppe betont.

Interpretation der Ergebnisse

Bezogen auf die tägliche Arbeit in der Integrationsgruppe scheint das „Miteinander“ einen großen Stellenwert einzunehmen. Es mag sein, dass das Gelingen des Miteinanders ein wesentliches Kriterium für die persönliche Einschätzung der pädagogischen Arbeit ist. Dabei gleichzeitig die individuellen Bedürfnisse jedes Kindes zu achten, scheint im Sinne der „egalitären Heterogenität“ (Kron 2010, 34) ein Vorgriff auf inklusive Ansätze zu sein. Langfristig ist es für jedes Kind wichtig, Zugang zu integrativen Prozessen zu erhalten. Kinder, mit ihren Stärken und Schwächen so anzunehmen wie sie sind, verlangt von den Pädagoginnen jedoch viel Verständnis und Geduld ab, da es Kinder gibt, die auch nach mehreren Monaten oder sogar Jahren im Kindergarten vorwiegend im Alleinspiel verweilen oder noch nicht ein ausreichendes Repertoire an Zugangsstrategien entwickeln konnten.

Hierbei sind die Pädagoginnen gefordert, durch Beobachtungen und pädagogische Interventionen Wege zu finden, um Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Als Kriterien eines guten Arbeitsklimas wird relativ einstimmig die personelle Besetzung der Gruppen angesprochen. Es wäre an dieser Stelle zu überlegen, ob die Besetzung der Gruppen nicht flexibler gestaltet werden könnte, beispielsweise bei Bedarf drei KindergartenpädagogInnen pro Gruppe, wenn dies erforderlich ist.

7.7 Zusammenfassung der Interpretation

An dieser Stelle sei nochmals die Forschungsfrage angeführt, die Ausgangspunkt der vorangegangenen Überlegungen war:

Welche Funktion übernimmt die PädagogIn bei der Anbahnung und Erhaltung von Spielprozessen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung?

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Kindergartenpädagoginnen ein sehr differenziertes Bild ihrer Tätigkeit im Kindergarten haben. Neben der Umsetzung von verschiedenen Schwerpunkten, wie sie in den Bildungsplänen vorgesehen sind, begreifen sie auch die Förderung der Gemeinschaft als wesentliches Element ihres pädagogischen Wirkens.

Bezugnehmend auf das Gelingen der Etablierung von Kontakten zu Gleichaltrigen und die Eingliederung in Spielprozesse, sehen die Pädagoginnen ihre Aufgabe hauptsächlich darin, Kontaktanbahnungen zu unterstützen, wenn diese durch mangelnde sprachliche Ausdrucksfähigkeiten erschwert sind. Sprachliche Kompetenzen werden in Verbindung mit der Spielfähigkeit der Kinder häufig thematisiert und das Fehlen dieser wird von den Pädagoginnen vermehrt als Hindernis genannt, wenn es um das Mitspielen geht. Generell wurde deutlich, dass mangelnde sprachliche Ausdrucksfähigkeiten sowie aggressives Verhalten die Pädagoginnen zur vermehrten Aufmerksamkeit und letztendlich zum Handeln veranlassen. Dabei reichen die pädagogischen Interventionen von sprachlichen Hilfestellungen für einzelne Kinder über Versuche, Spielprozesse anzubahnen, bis hin zu Momenten direkten Eingreifens, wie es zumeist in Konfliktsituationen der Fall sein dürfte. Situationen, wo es zwischen Kindern zu Aushandlungsprozessen oder auch zum Streit kommt, scheinen eher negativ bewertet zu werden und gelten als zu vermeidend. Mit dieser Wahrnehmung könnten auch die genannten Gruppenregeln in Verbindung gebracht werden,

die das Spielgeschehen der Kinder teilweise stark strukturieren. Möglicherweise steht dahinter die Bemühung, konflikthafte Momente von vornherein zu reduzieren. Dadurch wird das Spielgeschehen in der Gruppe durch äußere Faktoren gerahmt, was in Einzelfällen dazu führen könnte, dass wenig „Raum“ bleibt, um individuelle Spielprozesse gestalten zu können oder im Kontakt mit anderen Kindern Strategien auszuprobieren. Obwohl angegeben wurde, dass einige Regeln mit der Intention entstanden sind, Kindern mit Behinderung eine Alltagsstruktur zu geben, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese auf Möglichkeiten des Interagierens eher hemmend auswirken. Wenn es Ziel ist, auf Stärken und Schwächen der Kinder einzugehen, können besonders starre Gruppenregeln einen Widerspruch darstellen. Insbesondere Gruppenregeln, die zum Beispiel die Fähigkeit voraussetzen, sich sprachlich auszudrücken, oder durch die bestimmte Spielbereiche mit einer Maximalanzahl von Kindern versehen werden, die sich darin befinden dürfen, wirken sich mitunter nachteilig auf Kinder aus, deren sprachliche Entwicklung noch nicht dafür ausreicht bzw. deren Bemühungen zur Kontaktabahnung die meiste Zeit erfolglos bleiben.

Vermutlich hängen damit auch Auffassungen über das Gelingen von Integration im elementarpädagogischen Bereich zusammen. Einige Pädagoginnen sehen den Erfolg von Integration darin, gemeinsame Aktivitäten vorwiegend im Kinderkollektiv zu forcieren und jedem Kind die Teilnahme zumindest zu ermöglichen. Weniger werden dabei Prozesse genannt, die auf das komplexe Geschehen von Peer-Interaktionen verweisen. Ein weiterer Aspekt, wenn es um das Integrieren von Kindern mit Behinderung geht, scheint für die Pädagoginnen der Grad der Behinderung zu sein. Kinder, welche aufgrund von einer Entwicklungsverzögerung oder Ähnlichem „nur“ mehr Zeit brauchen, um am Gruppengeschehen teilhaben zu können, werden bessere „Integrationschancen“ attestiert als Kindern, welche eine Behinderung aufweisen, die mehrere Bereiche betrifft, wie beispielsweise Down-Syndrom oder Autismus-Spektrum-Störung. Interessant erscheint, dass Kinder, welche als „autistisch“ bezeichnet werden, generell von den Pädagoginnen als schwieriger zu integrieren eingestuft werden, obwohl es bezogen auf die Autismus-Spektrum-Störung eine Vielzahl an Ausprägungen gibt und deshalb eine Generalisierung nicht möglich ist. Auch „Grenzen von Integration“ wurden vereinzelt angesprochen. Besonders wenn es um Kinder mit einer schweren Behinderung geht, steht für einige Pädagoginnen die Frage im Raum, wie weit Integration „Sinn macht“ oder „dem Kind etwas nützt“. Sie verbinden diese Haltung mit ihren Beobachtungen bezüglich der Spielfähigkeit und sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Kinder.

8. Schlussbemerkungen (Agnes Schwarzenberger-Berthold / Monika Blaschegg)

Die Ergebnisse dieser Diplomarbeit können in zweierlei Hinsicht interpretiert werden: Zunächst, was die soziale Teilhabe, das „Mitspielen“ der Kinder betrifft, wobei es um mehr geht, als um ein „Dabeisein“. Schon Kreuzer und Ytterhus (2011) nennen ihr Buch über inklusive Ansätze im elementarpädagogischen Bereich „Dabei sein ist nicht alles“. Albers drückt dies im Titel seines Buches ebenfalls aus: „Mittendrin, statt nur dabei“. D.h. Dabeisein ist *wirklich* nicht alles, es scheint um „mehr“ zu gehen. Dieses „Mehr“ wurde in der vorliegenden Arbeit in einer umfassenden Teilhabe von Kindern mit Behinderung an der Vielfalt an Interaktionsprozessen gesehen. Kontaktabahnungen, Spielprozesse, aber auch mitunter konflikthafte Aushandlungsprozesse sind kennzeichnend für die Peergroup und stellen wichtige Impulse für die kindliche Entwicklung bereit. Ob Kinder mit Behinderung mit diesen Impulsen in Berührung kommen und die Möglichkeit dazu erhalten, wodurch bereits die pädagogischen Aufgabe angesprochen wird, war die leitende Frage vorliegender Arbeit.

Um Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Beobachtungen und den Interviews herausstellen zu können, werden in diesem letzten Abschnitt Hypothesen formuliert, die dazu beitragen sollen, anhand von konkreten Aussagen einige Aspekte integrativer Prozesse exemplarisch nachzeichnen zu können. Der Ausblick beinhaltet abschließende Gedanken, sowie Überlegungen zum weiteren Forschungsbedarf.

8.1 Hypothesen

Nach Bortz/Döring (1995, 7) stellen Hypothesen einen zentralen Bestandteil empirisch orientierter Fachdisziplinen dar. Die vorliegende Arbeit kann als hypothesengenerierende Untersuchung verstanden werden, da sich aufgrund der Forschungsergebnisse Hypothesen ableiten lassen, welche in Anlehnung an Schaub/Zenke (2007, 294) als „Vermutungen über mögliche Bedingungen“ gesehen werden.

8.1.1 Hypothese 1 (Agnes Schwarzenberger-Berthold)

Wenn Integration oder das Gelingen integrativer Prozesse mit der Teilhabe an Interaktionsprozessen gleichgesetzt wird, ist die Funktion und Verwendung des Behinderungsbegriffs zu hinterfragen.

Fritzsche (2002, 113) stellte fest, dass sich der Behinderungsbegriff im Kindergarten als ungeeignet erweist, „irgendeinen Zustand zu beschreiben“. In den Integrationsgruppen der Stadt Wien besitzt der Behinderungsbegriff eine Zuordnungsfunktion, da eine diagnostizierte Behinderung „Voraussetzung“ ist, um einen Platz in einer Integrationsgruppe zu bekommen, welche von zwei PädagogInnen betreut wird. Dadurch entsteht jener Effekt, dass im Sprachgebrauch Kinder mit Behinderung, einen „I-Status“ haben und diese als „Integrationskinder“ bezeichnet werden. Eine Integrationskindergruppe besteht demnach aus den „Integrationskindern“ und „den anderen (normalen?) Kindern“. Diese Trennung wird ebenfalls deutlich, wenn es um die Zuständigkeitsbereiche der pädagogischen Fachkräfte geht. Die SonderkindergartenpädagogIn legt den Fokus ihrer Arbeit auf die tägliche Förderung der Kinder mit Behinderung, während die KindergartenpädagogIn den Rest der Kinder betreut. In den Interviews mit den PädagogInnen wurde diese Aufgabenverteilung am deutlichsten ausgedrückt, als einige PädagogInnen meinten, sie hätten keine Meinung über Integration, weil sie kein Wissen über Behinderungen haben und das ja Aufgabe ihrer Kollegin wäre.

Der Begriff „Integrationskinder“ kann stigmatisierend wirken, da der Blick auf die gesamte Gruppensituation verstellt wird. Im Zuge der Inklusionsdiskussionen wird immer mehr betont, dass es wichtig sei, die Bedürfnisse aller Kinder zu berücksichtigen. Kinder mit unterschiedlicher kultureller Herkunft, sprachlichen Defiziten, familiären Problemen oder Ähnlichem geraten demnach aus dem Blick, obwohl auch sie zusätzliche pädagogische Unterstützung brauchen würden. Diese Einschätzung konnte auch durch die Beobachtungen bestätigt werden, da die „Sorgenkinder“ (welche die Integrationskinder waren) vermehrt von den Pädagoginnen wahrgenommen wurden. Fried (2003, 65) stellt dazu fest, dass ein großer Teil der Kinder, welche im Kindergarten als „auffällig“ wahrgenommen werden, nicht unbedingt therapeutische Hilfe, sondern jene Maßnahmen benötigen, wie sie im Kindergarten einen entsprechenden Rahmen finden würden.

Wird Integration, wie am Beginn der Arbeit gezeigt, auf der interaktionellen Ebene verortet und wird die Teilhabe an vielfältigen Interaktionsprozessen als wesentliches Kriterium

integrativer Prozesse aufgefasst, ist der Begriff „Behinderung“ besonders auch im Kontext inklusionspädagogischer Überlegungen zu hinterfragen. Kreuzer (2011, 186) konstatiert, dass die Einschätzung von Fritzsche aus system- und interaktionstheoretischer Sicht als selbstverständlich erscheint und postuliert darüber hinaus, dass der Übergang vom Integrations- zum Inklusionsparadigma dadurch zwingend begründbar wird.

Aus heilpädagogischer Sicht könnte mit Kobi (1993, 40) argumentiert werden, dass es Aufgabe der Erziehung ist, den Menschen in seinem Werden wahrzunehmen, d.h. auch immer zu bedenken, wie sich die weitere Entwicklung vollziehen kann. Menschen mit Behinderung wird dieser Werdens-Modus oft abgesprochen, da sie als perspektiven- und geschichtslos angesehen, völlig objektiviert werden. Behinderung wird als „fest“ und nicht veränderbar gesehen. Kobi stellt somit die Frage, ob Erziehung hier noch einen Auftrag hat, denn „Was soll ein Sein ohne Werden für eine Erziehung, die sich als System zur Beeinflussung menschlichen Verhaltens versteht?“ (Kobi 1993, 40)

Inklusion könnte für den Kindergarten die Chance bieten, den Behinderungsbegriff zu überwinden und mehr den Fokus auf die Heterogenität der Gruppe zu legen und nicht mehr ausschließlich auf einzelne Kinder.

8.1.2 Hypothese 2 (Agnes Schwarzenberger-Berthold)

Strukturelle Rahmenbedingungen können integrative Prozesse im Sinne der Teilhabe an gemeinsamen Aktivitäten oder Interaktionen entscheidend beeinflussen.

Diese Hypothese bezieht sich auf ganz konkrete Bedingungen im pädagogischen Alltag, von denen angenommen werden kann, dass sie integrative Prozesse beeinflussen können.

Dittrich et al. (2001, 28) stellen fest, dass es innerhalb einer Kindergruppe darum geht, wie viel Gelegenheit für vielfältigen Austausch oder auch wie viel Raum für „Aushandelbares“ zur Verfügung steht. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit hat sich gezeigt, dass die Gestaltung der Gruppenregeln und die Raumgestaltung wesentliche Elemente sind, welche die Interaktionsmöglichkeiten von Kindern erhöhen. Im Zuge der Beobachtungen konnte festgestellt werden, dass besonders bei Rollen- und Konstruktionsspielen Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen ein gemeinsames Spielthema finden können. Bei Rollenspielen erleichtert die Vielfalt an Materialien das Hineinschlüpfen in unterschiedliche Rollen ohne die Notwendigkeit verbaler Sprachäußerungen. Wechselseitige

Interaktionsprozesse entstehen durch die gemeinsame Ausrichtung nach einem Spielthema, dies ist bei Rollenspielen und Konstruktionsspielen leichter möglich, da meist die Orientierung am Spielgegenstand im Mittelpunkt steht. Viernickel/Stenger (2010, 194) stellen fest, dass bestimmte Spielmaterialien die Anbahnung von Interaktionsprozessen erleichtern können, wie beispielsweise große Objekte wie Kartons, Schaumstoffelemente oder Ähnliches, was zum gemeinsamen Bauen anregt und eventuell zu einem Rollenspiel führt.

Das Bauen von Schienen für den Zug konnte häufig als Bezugspunkt vieler Kinder beobachtet werden. Konstruktionsbereiche, welche großzügig angelegt waren, bzw. wo es „erlaubt“ war, über die Grenzen des Bereichs (welche meist in Form eines Teppichs vorhanden sind) hinaus zu bauen, fungierten teilweise als „Großbaustelle“. Es konnte ein Kommen und Gehen der Kinder beobachtet werden und ein Spielprozess, wo jedes Kind das einbringen konnte, was es wollte, sei es eine Verlängerung der Schienen, die dazugehörigen Häuser oder auch nur kurz eine Spielfigur an einen anderen Platz zu stellen. Aufgrund der Größe und der Vielfalt an Spielmaterial entstand ein Spielprozess, in dessen Rahmen sehr viele Interaktionen zu beobachten waren.

Abgesehen von einer bestimmten Größe einzelner Spielbereiche und dem Spielmaterial konnte beobachtet werden, dass Kinder auch immer wieder Rückzugsorte brauchen, um sich auszuruhen oder sich neu zu orientieren. Hängeschaukeln in der Gruppe oder gemütliche Höhlen könnten sich als solche Bereiche anbieten. Darüber hinaus braucht es laut Viernickel/Stenger (2010, 194) auch Bereiche, wo zwei Kinder ungestört miteinander interagieren können. Da das Spielgeschehen in einer Kindergartengruppe häufigen Fluktuationen unterworfen ist und laut Corsaro (2011, 15) auch in hohem Maße „störungsanfällig“, erscheint die Einrichtung von „stillen Ecken“ durchaus sinnvoll.

Ein zweiter wesentlicher struktureller Aspekt ist die Gestaltung der Gruppenregeln. Wie bereits in der Interpretation der Interviews vermerkt, scheint die Einhaltung von diesen Regeln für die PädagogInnen eine große Wichtigkeit zu haben. Im Zuge der Beobachtungen konnte festgestellt werden, dass es Gruppenregeln gibt, welche die Möglichkeiten zur Kontakthanbahnung und Interaktion erheblich beeinflussen. Besonders Gruppenregeln, welche das „Mitspielenlassen“ betreffen, sind hier anzuführen. Oft wird durch eine Gruppenregel verlangt, bereits spielende Kinder zu fragen, ob ein Mitspielen möglich wäre. Diese direkte, offensive Strategie führt laut Corsaro (2011, 15) eher selten zum Erfolg, wird von einigen PädagogInnen jedoch eingefordert. Gruppenregeln solcher Art könnten die Entwicklung und

Erprobung komplexer Zugangsstrategien verhindern, da die Art und Weise des Zugangs vorgegeben wird.

Bezugnehmend auf die Tagesstruktur in Kindergärten ist hervorzuheben, dass besonders die Zeit des Freispiels vielfältige Interaktionen zwischen Kindern ermöglicht. Freispielphasen sollten dadurch gekennzeichnet sein, dass SpielpartnerInnen und Spielmaterial sowie die Dauer des Spiels von den Kindern frei gewählt werden können. In dieser Zeit kommt der PädagogIn eine beobachtende, unterstützende Funktion zu und weniger eine lenkende, initiative Rolle. Auch Viernickel/Stenger (2010, 195) sind der Ansicht, dass „besonders Freispielphasen dazu dienen, selbstinitiierte Peerkontakte zu erproben“.

8.1.3 *Hypothese 3 (Monika Blaschegg)*

Die pädagogischen Fachkräfte können durch ihr Handeln maßgeblich dazu beitragen, die Beteiligung einzelner Kinder am Gruppengeschehen zu erhöhen um damit integrative Prozesse zu ermöglichen.

Durch die Gestaltung von strukturellen Rahmenbedingungen wurde der Einfluss der pädagogischen Fachkräfte bereits in einigen Punkten angesprochen. Wenn es um die Unterstützung zur Beteiligung einzelner Kinder an Spielprozessen geht, bedeutet das für die pädagogischen Fachkräfte, Situationen zu erkennen und abzuschätzen, wie und in welcher Form ihre Hilfe gebraucht wird. Diese Haltung beschreibt Heimlich (Heimlich 2001, 187) als „Aktive Passivität“, was darauf verweist, dass die PädagogInnen zwar in der Gruppe präsent sind und vieles wahrnehmen, jedoch nicht immer sofort zielgerichtet in Situationen eingreifen, um diese zu lenken. Einige PädagogInnen schilderten im Zuge des Interviews, dass es besonders bei Konflikten wichtig sei, diese Haltung einzunehmen, um beobachten zu können, ob Kinder mit einem Konflikt selbstständig zurechtkommen.

Generell sprachen die PädagogInnen häufig davon, etwas beobachtet zu haben, wobei es sich dabei selten um eine systematische Beobachtung handelte. Das Beobachten und Reflektieren von Situationen ist wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Albers (2011, 94) und Viernickel/Völkel (2009, 8) sprechen davon, dass die Beobachtung eine pädagogische Grundhaltung und eine unverzichtbare Grundkompetenz der pädagogischen Arbeit sei. Besonders wenn es um die Komplexität kindlicher Interaktionen gehe, sei laut Albers (2010, 94) die systematisierte Beobachtung wichtig, um pädagogische Konsequenzen ableiten zu können. Daraus kann abgeleitet werden, dass ein Beobachtungsinstrumentarium, welches in der täglichen pädagogischen Praxis gut eingesetzt werden kann, unverzichtbar ist, um pädagogische Interventionen planen zu können.

Wenn die spontane kindliche Spieltätigkeit nicht permanent von Erwachsenentätigkeit überdeckt wird, schafft dies für die Entwicklung der Kinder nötige Freiräume um auch komplexere Strategien zur Kontaktabbauung zu entwickeln. Wenn ein Kind es jedoch aus bestimmten Gründen nicht schaffen sollte, vom Alleinspiel in ein kooperatives Spiel zu gelangen, brauchen Kinder eher die Unterstützung der PädagogInnen. Außerdem ist es auch relevant, dass Kinder lernen mit Zurückweisungen der Peers umzugehen, um neue Strategien entwickeln zu können damit langfristig integrative Spielprozesse entstehen können.

8.1.4 Hypothese 4 (Monika Blaschegg)

Wenn der Kindergarten als inkludierende Arena wahrgenommen werden soll, in der jedes Kind die Möglichkeit zur umfassende Teilhabe an Gruppenprozessen hat, muss die derzeitige Ausrichtung des Elementarbereichs an Bildungsplänen hinterfragt werden.

Der Wandel des Kindergartens als Bewahrungs- und Betreuungseinrichtung hin zur elementaren Bildungseinrichtung wurde bereits in Ansätzen geschildert. In den letzten Jahren haben zahlreiche Publikationen wie Bildungsrahmenpläne oder auch einschlägige Literatur zu den Themen Bildung und Lernen im Kindergarten, den Bildungsauftrag zusätzlich unterstrichen. In der pädagogischen Fachliteratur für Frühpädagogik dominieren Artikel zur „Elementarpädagogik“ (Neuß 2010) oder verschiedenen Lernkonzepten (Gisbert 2004) wie beispielsweise Ko-Konstruktion (Fthenakis 2006) oder verschiedenen Transitionsmodellen (Griebel/Niesel 2004).

Gisbert (2004, 39) stellt diesbezüglich fest, dass der Bildungsbegriff im elementarpädagogischen Bereich immer wichtiger wird, da es verstärkt um die Vermittlung von Lernkompetenzen geht, „die den Kinder helfen, den beschleunigten Wandlungsprozessen der Wissensgesellschaft und der globalisierten Welt künftig gewachsen zu sein“.

Vor diesem Hintergrund scheinen Bildungsrahmenpläne die Funktion zu haben, Kinder „fit“ für die Gesellschaft zu machen, mit dem Anspruch, ihnen alles mitzugeben, was sie im späteren Leben brauchen. Die Bedeutung von Interaktionsprozessen verschiedenster Art wird dabei nur am Rande erwähnt. Interaktionen werden zwar als wesentliche Momente kindlicher Entwicklung angesehen, jedoch wird davon ausgegangen, dass auch diese Momente einer zielgerichteten Planung bedürfen. Gisbert (2004, 40) führt dazu an: „Entwicklung ist nicht etwas, das im Kind eo ipso voranschreitet, sondern ein Prozess, der von der sozialen Lebenswelt des Kindes untrennbar ist. Bildung muss somit entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten, die gezielt zu gestalten sind“. Interaktionen werden im Zusammenhang mit Bildung zwar genannt, es geht hier aber in erster Linie um die gestalteten Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, wie es das Ko-Konstruktionsmodell für den elementarpädagogischen Bereich beispielsweise vorsieht, wo in der Tradition Wygotskis davon ausgegangen wird, dass nur kompetentere InteraktionspartnerInnen einen Entwicklungsschritt evozieren können (König 2010, 66). Die Relevanz von Peerinteraktionen und deren Beitrag für die kindliche Entwicklung scheint in der Diskussion um derzeitige Bildungs- und Kompetenzmodelle untergegangen zu sein. Auch

Gisbert (2004, 41) stellt schließlich fest, dass es dadurch zu einer völligen Trennung von Bildung und Erziehung im Kindergarten gekommen sei. Es scheint tatsächlich so zu sein, als läge der Fokus nur mehr auf dem Begriff „Bildung“ und der Erziehungsauftrag dabei übersehen wird.

Dollase (2004, 49) sieht diese Entwicklung ebenfalls kritisch und betont, dass die explosionsartige Entwicklung von Bildungsplänen im Zusammenhang mit der PISA-Studie steht, da angenommen wird, dass im Kindergarten zu wenige Bildungsinhalte vermittelt werden. Bezogen auf den Kindergarten stellt er fest, dass ein hoher Freispielanteil und wenig direkte Instruktionen Teile eines erfolgreichen Curriculums darstellen könnten. Wie schon erwähnt, bieten Freispielphasen die Möglichkeit, Peerkontakte anzubahnen und Spielprozesse selbst zu initiieren.

Bezugnehmend auf den Aspekt der Erziehung ist festzuhalten, dass sich der Kindergarten immer mehr von seinem Erziehungsauftrag zu entfernen scheint und den Bildungsauftrag in den Vordergrund rückt. Kobi (1993, 74) ist der Ansicht, dass es im Erziehungsgeschehen um Begegnungen geht, um die Art und Weise, *wie* dem Kind begegnet wird und weniger wodurch. Bezogen auf die Beobachtungen in den Integrationsgruppen könnte das bedeuten, dass es weniger relevant ist, durch welche Aktivitäten des Bildungsplans die Entwicklung der Kinder angeregt wird, sondern dass es auf das „Wie“ ankommt, laut Kobi (1993, 73) im Rahmen eines gemeinsam vollzogenen Gestaltungsprozesses. In der dialogischen Beziehung zwischen Du und Ich vollzieht sich demnach das wesentliche Moment der Erziehung. Die Ausgestaltung interpersoneller Begegnungen steht im Mittelpunkt, weniger wodurch diese Begegnungen ausgelöst werden. Wenn Erziehung im Sinne Kobis als „gemeinsame Daseinsgestaltung“ (1993, 74) aufgefasst wird, bedeutet dies für die pädagogischen Fachkräfte, eine Umgebung zu gestalten, in denen Interaktionsprozesse in ihrer Vielgestaltigkeit im Mittelpunkt stehen.

8.2 Ausblick

Die Vorbereitungen für einen inkludierenden Kindergarten stellen eine Herausforderung dar, ungeachtet dessen, wie das gegenwärtige Kindergartensystem aufgebaut ist. Jedoch wäre es wünschenswert, durch weitere Untersuchungen den Status Quo der Integration, besonders in österreichischen Kindergärten zu erheben. Bezugnehmend auf die Ergebnisse der vorliegenden Diplomarbeit, wäre ein wesentlicher Forschungsstrang, dass man die Spielbeziehungen der Kinder in Hinblick auf die Teilhabemöglichkeiten an vielfältigen Interaktionsprozessen in den Blick nimmt und begleitend dazu, welche Bedeutung dem pädagogischen Handeln der Fachkräfte zukommt. Für weitere Forschungen wäre es von Vorteil, den Zugang zum Forschungsfeld der Integrationsgruppe zu eröffnen, um neben der oft angewandten Methode des ExpertInneninterviews auch vermehrt Beobachtungen des pädagogischen Alltags durchführen zu können. Darauf aufbauend können Instrumente für die tägliche Praxis entwickelt werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen darauf schließen, dass systematisiertes Beobachten dazu beitragen kann, die Komplexität des Interaktionsgeschehens in einer Gruppe wahrzunehmen um dadurch situativ und entwicklungsadäquate Unterstützungen anzubieten.

Da angenommen werden kann, dass alle erwachsenen Bezugspersonen das instabile Interaktionsgeschehen einer Integrationsgruppe maßgeblich beeinflussen, könnten aufgrund weiterführender Untersuchungen Leitlinien oder auch Qualitätskriterien zur Gestaltung von Interaktionen in Integrationsgruppen formuliert werden.

Ein möglicher Ansatz für die Weiterentwicklung von elementarpädagogischen Konzepten wäre es, die Vielfalt von Interaktionsprozessen wieder vermehrt in den Mittelpunkt zu rücken, da das pädagogische Mandat des Kindergartens auch einen Erziehungsauftrag umfasst (Haug 2011, 37). Nachdem Erziehung genuiner Bestandteil heilpädagogischen Denkens und Handelns ist, fällt die Aufgabe, integrative Prozesse in elementarpädagogischen Einrichtungen zu fördern, zu planen, zu konzeptionieren, evaluieren und zu erforschen, der Heilpädagogik als Wissenschaft zu.

Damit wäre erneut die Heilpädagogik als Disziplin angesprochen, deren wesentlichste Aufgabe Kobi folgendermaßen sieht: „Heilpädagogik schafft weder Behinderungen noch Behinderte ab, sondern bemüht sich, als systemisches Integral, um deren Integration. Sie hat nicht eine behandelnde, sondern eine vermittelnde Aufgabe zu erfüllen“ (Kobi 1993, 100).

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Klinkhardt: Kempten
- Albers, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei: Inklusion in Krippe und Kindergarten. Reinhardt: München
- Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. De Gruyter: Berlin, 10. neu bearbeitete und erweiterte Auflage
- Becker, H. (1992): Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit. Piper: München
- Becker-Gebhard, B. (1990): Zur Bedeutung von Peerbeziehungen für die Entwicklung von Kindern. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung (Hrsg.): Handbuch der integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ernst Reinhardt Verlag: München Basel, 69-81
- Biewer, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2., durchgesehene Auflage
- Bildungsrahmenplan, Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.
- Bintinger, G.; Eichelberger H.; Wilhelm, M; (2005): Von der Integration zur Inklusion. In: Grubich, R. (2005): Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Edition innsalz: Aspach-Wien-Meran, 20-43
- Bleidick, U. (1981): Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd.1. Stuttgart.
- Bortz, J.; Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Springer Verlag: Berlin. Heidelberg. New York, 2. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage
- Buber, Martin (1992): Das dialogische Prinzip. Schneider: Heidelberg, 6. Durchgesehene Auflage
- Casey, T. (2011): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, M.; Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Ernst Reinhardt Verlag: München, 219-238
- Colberg-Schrader (2008): Sozialisationsfeld Kindergarten. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz: Weinheim und Basel, 274-286
- Corsaro, W. A. (1985): Friendship and Peer Culture in the Early Years. Indiana University. Norwood: New Jersey

- Corsaro, W. A. (2011): Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In: Kreuzer, M.; Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Ernst Reinhardt: München, 14-21
- Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Winter: Heidelberg, 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage
- Damon, W. (1989): Die soziale Entwicklung des Kinds. Ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch. Klett-Cotta: Stuttgart
- Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, H.; Rödler, P. (Hrsg.) (2006): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Deppe-Wolfinger, H. (2004): Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: Sander, A.; Schnell, I. (Hrsg.): Inklusiv Pädagogik. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 23-40
- Dichans, W. (1990): Der Kindergarten als Lebensraum für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Mainz
- Dippelhofer-Stiem, B. (2003): Beruf und Professionalität. In: Fried, L.; Dippelhofer-Stiem, B.; Honig, M.-B.; Liegle, L.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit, 122-151
- Dittrich, G.; Dörfler, M.; Schneider, K. (2001): Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Luchterhand: Neuwied, Krefeld, Berlin.
- Dodd, S. (2009): Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen. Elsevier Spektrum Akademischer Verlag: München
- Dollase, R. (2004): Die Didaktisierung der Situation oder: Wissenschaftliche, politische und praktische Illusionen über Bildungsprozesse in Kindertagesstätten. In: Hansel, T. (Hrsg.): Frühe Bildungsprozesse und Schulische Anschlußfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA. Centaurus Verlag: Herbolzheim, 38-67
- Einsiedler, W. (1985): Begriffs- und Beobachtungsprobleme bei der Erforschung des Kinderspiels (mit Beispielen aus einer Spiel- und einer Spielzeuguntersuchung). In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Aspekte des Kinderspiels. Pädagogisch-psychologische Spielforschung. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 209-226
- Einsiedler, W. (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn; 3. aktualisierte Auflage
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. Ernst Reinhardt Verlag: München Basel.

- Feuser, G. (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 2., unveränderte Auflage
- Feuser, G. (2006): Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration). In: Tanner, A.; Badertscher, H.; Holzer, R.; Schindler, A.; Streckeisen, U. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Seismo Verlag: Zürich, 73-77
- Feuser, G. (2010): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Stein, A.; Krach, S.; Niediek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 17-32
- Fichtner, H.-L. (2000): Auffällige Kinder im Spiel. Beobachten – Verstehen – Handeln. Carl Link: Kronach
- Fichtner, H.-L. (2007): Bildungsprozesse im Kindergarten. Handbuch zur Reflexion und Einschätzung pädagogischer Arbeit mit Kindern. Carl Link: Köln
- Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rohwohlt: Reinbek bei Hamburg, 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage
- Flitner, A. (Hrsg.) (1988): Das Kinderspiel. Piper Verlag: München
- Flitner, A. (2003): Geleitwort. In: Papousek, M.; von Gontard, A. (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Pfeiffer bei Klett-Cotta: Stuttgart, 9-11
- Frey, A. (2001): Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten: von der Beobachtung bis zur pädagogischen Maßnahme. Empirische Pädagogik e.V. Landau , 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage
- Fried, L.; Dippelhofer-Stiem, B.; Honig, M.S.; Liegle, L.(Hrsg.) (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz Verlag: Weinheim, Basel und München
- Fried, L. (2003): Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen. In: Fried, L.; Dippelhofer-Stiem, B.; Honig, M.S.; Liegle, L.(Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz Verlag: Weinheim, Basel und München; 54-84
- Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Westdeutscher Verlag: Opladen
- Fritzsche, R. (2002): Beobachtungen im Alltag einer Integrationsgruppe. In: Schöler, J.; Schastok, A. (Hrsg.): Ein Kindergarten für alle – Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Beltz: Weinheim, 80-116
- Fröhlich, V. (1994): Psychoanalyse und Behindertenpädagogik. Königshaus & Neumann: Würzburg

- Fthenakis, W. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder: Freiburg im Breisgau
- Garai, D.; Kerekes, V.; Schiffer, C.; Tamàs, K.; Tröcsányi, Z.; Weiszbürg, J.; Zászkaliczky, P. (2010): Die Rolle der Fachkräfte in der inklusiven Bildung und Erziehung. In: Kron, M.; Papke, B.; Windisch, M. (Hrsg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 46-54
- Garvey, C. (1978): Spielen. Klett-Cotta: Stuttgart
- Geulen, D. (2005): Subjektorientierte Sozialisationstheorien. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Juventa Verlag. Weinheim. München.
- Giesecke, H. (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Juventa Verlag: Weinheim
- Gisbert, K. (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität herausgegeben von W. Fthenakis. Beltz. Weinheim und Basel.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Beltz: Weinheim und Basel
- Hanifl, L. (1999): Zum Berufsbild der Kindergartenpädagogin. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hsg.): Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten und Vorschule- Konzepte und Erfahrungen – Herausforderungen und Perspektiven im Rahmen des Projekts „Partageons L'égalité - Gleichheit teilen – Gläichheet Delen“. Wien; 36-38
- Haug, P. (2011): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: Kreuzer, M.; Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Ernst Reinhardt: München, 36-51
- Heimlich, U. (1995): Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Heimlich, U. (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Heimlich, U. (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. W. Kohlhammer: Stuttgart
- Hinde, R. (1993): Auf dem Wege zu einer Wissenschaft zwischenmenschlicher Beziehungen. In: Auhagen, A.E.; Salisch, M. (Hrsg.): Zwischenmenschliche Beziehungen. Hogrefe. Göttingen, 7-37

- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis von Inklusion!? In: Sander, A.; Schnell, I. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 41-47
- Hollenweger, J. (2006): Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptueller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik. In: Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, H.; Rödler, P. (Hrsg.) (2006): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Psychosozial-Verlag: Gießen, 45-61
- Janson, U. (2011): Partizipation im Vorschulbereich als sozialer Prozess. In: Kreuzer, M.; Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. Ernst Reinhardt: München, 132-152
- Janson, U. (2011a): Förderung von Inklusion und Horizontalität – Pädagogische Interventionsstile. In: Kreuzer, M.; Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. Ernst Reinhardt: München, 239-246
- Joas, H. (1991): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz: Weinheim und Basel. 137- 152.
- Kerschbaumer, X. (1997): *Gemeinsame Erziehung von Behinderten und Nichtbehinderten Kindern im Kindergarten. Konzeptentwicklung, theoriegeleitete Diskussion und pädagogische Umsetzung in den öffentlichen Kindergärten Niederösterreichs*. Diplomarbeit: Wien
- Klein, G.; Kreie, G.; Kron, M.; Reiser, H. (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. DJI Verlag: München
- Kobi, E. (1993): *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. Verlag Paul Haupt: Bern. Stuttgart. Wien
- Kobi, E. (1999): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik*. Beltz: Weinheim und Basel, 5. Auflage, 71-79
- Kobi, E. (2006): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, H.; Rödler, P. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Psychosozial-Verlag: Gießen, 28-43
- König, A. (2009): *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

- König, A. (2010) Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Bildungsverlag Eins: Troisdorf
- Krappmann, L. (1975): Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission: Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Band 2/1. Spielen und Gestalten. Ernst Klett Verlag: Stuttgart
- Krappmann, L. (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K.; Ulrich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz: Weinheim und Basel, 355-375
- Krappmann, L. (1993): Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: Markefka, M.; Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin, 365-375
- Krappmann, L. (1993a): Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In: Auhagen, A.E.; Salisch, M. (Hrsg.): Zwischenmenschliche Beziehungen. Hogrefe: Göttingen, 37-58
- Krappmann, L. (1996): Streit, Aushandlungen und Freundschaften unter Kindern. Überlegungen zum Verhältnis von universellen und soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens in der Kinderwelt. In: Honig, M.; Leu, R.; Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster-sozialisationstheoretische Perspektiven. Juventa: Weinheim. München, 99-117
- Kreuzer, M. (2011): Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – Ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In: Kreuzer, M.; Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Ernst Reinhardt: München, 22-33
- Kreuzer, M. (2011a): Beteiligung von Kindern mit einer Behinderung in integrativen Gruppen – 200 Stunden Beobachtung im Alltag. In: Kreuzer, M.; Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Ernst Reinhardt: München, 169-188
- Kron, M. (1994): Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung. Eine Analyse der Fremdwahrnehmung von Behinderung und ihre psychische Verarbeitung bei Kindergartenkindern. AFRA Verlag: Frankfurt und Griedel
- Kron, M. (1999): Integrative Prozesse im Kindergarten-Theorie und Erfahrungen aus der Praxis. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 5. Auflage, 156-160

- Kron, M.; Papke, B. (2006): Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Kron, M. (2009): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 7. Auflage, 178-190
- Kron, M. (2010): Heterogenität – ein elementarer Aspekt in der inklusiven pädagogischen Arbeit. In: Kron, M.; Papke, B.; Windisch, M. (Hrsg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 32-39
- Kron, M.; Papke, B.; Windisch, M. (2010): Inklusion in der Praxis – Wichtige Prinzipien und offene Fragen. In: Kron, M.; Papke, B.; Windisch, M. (Hrsg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 211-227
- Kron, M.; Papke, B.; Windisch, M. (2010): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Kron, M. (2011): Integration als Einigung-integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, M; Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Ernst Reinhardt: München, 189-199
- Lanwer, W. (2000): Die Bedeutung der dialogischen Philosophie Martin Bubers für die Behindertenpädagogik In: Röder, P; Berger, E; Jantzen, W; (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Luchterhand: Neuwied-Berlin, 65-86
- Liegle, L. (2003): Kind und Kindheit. In: Fried, L.; Dippelhofer-Stiem, B.; Honig, M.S.; Liegle, L.(Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz Verlag: Weinheim, Basel und München, 14-51
- Liegle, L. (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart.
- Lueger, M. (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisierung, Materialanalyse. WUV-Universitätsverlag: Wien
- Lueger, D. (2005): Beobachtung leicht gemacht. Beobachtungsbögen zur Erfassung kindlichen Verhaltens und kindlicher Entwicklungen. BeltzVerlag: Weinheim und Basel

- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage
- Mogel, H. (1991): Psychologie des Kinderspiels: Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. Springer Verlag: Berlin Heidelberg
- Nickel, H. (Hrsg.) (1985): Sozialisation im Vorschulalter: Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung. Ed. Psychologie: Weinheim
- Neuß, Norbert (Hrsg.) (2010): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Cornelsen: Berlin
- Petillon, H. (2006): Soziale Beziehungen. In: Rost, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz: Basel. Berlin.
- Piaget, J. (1972): Sprechen und Denken des Kindes. Schwann: Düsseldorf.
- Prenzel, A. (1999): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Beltz: Weinheim, 5. Ergänzte und neu ausgestattete Auflage, 93-96
- Reinhold, G. (1997): Interaktion. In: Reinhold, G.; Lamneck, S. (Hrsg.): Reinhold Soziologie Lexikon. Wissenschaftsverlag: Oldenburg. München
- Salisch, M. (1991): Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt. Hofgrefe: Göttingen.
- Salisch, M. (1993): Kind-Kind Beziehungen: Symmetrie und Asymmetrie unter Peers, Freunden und Geschwistern. In: Auhagen, A. E.; Salisch, M. (Hrsg.): Zwischenmenschliche Beziehungen. Hogrefe: Göttingen.
- Salisch, M. (2000): Wenn Kinder sich ärgern. Hogrefe: Göttingen.
- Sander, A. (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55. Jahrgang (Heft 5), 240-244
- Salzmann, G. (2010): Zwischen Angebot und Nachfrage. Zur gegenwärtigen Situation elementarer Bildungsinstitutionen in Österreich. In: Unsere Kinder (Heft 4), 5-8
- Sarimski, K. (2011): Soziale Kontakte behinderter Kinder in integrativen Gruppen – eine explorative Studie im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (Heft 1), 4-10

- Schaub, H; Zenke, K. (2007): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag: München
- Schmidt-Denter (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Beltz: Weinheim. Basel.
- Schöler, J.; Fritzsche,R.; Schatok, A. (Hrsg.) (2001): Ein Kindergarten für alle - Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin
- Sigel, I. (2000): Was Wygotski der Frühpädagogik (nicht) bietet. In: Fthenakis, W. E.; Textor, R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 84-92
- Stein, A.-D.; Krach, S.; Niediek, I. (Hrsg.) (2010): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen: Möglichkeitsräume und Perspektiven. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Suess, G.; Burat-Hiemer, E. (2009): Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Kindern fordern uns heraus. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart
- Sullivan, H. S. (1980): Die interpersonale Theorie der Psychiatrie. Fischer Verlag Frankfurt am Main. Original erschienen 1953 bei Norton New York.
- Sturzbecher, D.; Waltz, C. (2003): Partizipation – ein Begriff mit vielen Facetten. In: Sutrzbecher, D.; Großmann, H. (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. Ernst Reinhart Verlag: München, 13-17
- Strachota, A. (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. Literas-Universitätsverlag: Wien
- Teschner, A. (2004): Erzieherinnen im Kindergarten – eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität. Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. LIT: Münster
- Textor, M.; Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterhand: Neuwied
- Viernickel, S: (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Verlag Epirische Pädagogik: Landau.
- Viernickel, S. (2006): Qualitätskriterien und –standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Studienbuch 11 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Ibus Verlag: Remagen
- Viernickel, S.; Völkel, P. (2009): Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Herder Verlag: Freiburg im Breisgau

- Viernickel, S, Stenger, U. (2010): Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In: Kasüschke, D. (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Verlag Carl Link: Köln, 175-199
- Völkel, P. (2003): Stellenwert und Umsetzung sozialer Partizipation in pädagogischen Konzepten. In: Sturzbecher, D.; Großmann, H. (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. Ernst Reinhardt Verlag: München Basel; 91-111
- Wegener-Spöhring, G. (1995): Aggressivität im kindlichen Spiel- Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer Erscheinungsformen. Deutscher Studienverlag: Weinheim
- Wocken, H. (2001): Integration. In: Bleidick, G. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart, 76-80
- Wocken, H. (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, A.; Krach, S.; Niediek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 204-235
- Wolfberg, P. (2011): Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen und soziale Inklusion in pädagogischen Einrichtungen für Vorschulkinder. In: Kreuzer, M.; Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Ernst Reinhardt: München, 247-263
- Wolf, B. (2003): Das aktiv gestaltende Kind. In: Fried, L.; Roux, S.; Frey, A. Wolf, B. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik. Pädagogische Arbeitsfelder. Band 1. Vorschulpädagogik. Schneider Verlag: Hohengehren, 234-248
- Wolfram, W.-W. (1995): Das pädagogische Verständnis der Erzieherin. Einstellungen und Problemwahrnehmungen. Juventa-Verlag: Weinheim
- Wüstenberg, W. (1992): Soziale Kompetenz 1-2 jähriger Kinder. Krabbelstube als Teil des sozialen Netzes und ihr Beitrag für die soziale Entwicklung des Kindes. Dissertation an der Johann Wolfgang v. Goethe Universität Frankfurt am Main.
- Wyrobnik, I. (2010): Elementarpädagogische Theorien. In: Neuß, N. (2010): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Cornelsen: Berlin, 117-128
- Youniss, J. (1994); Krappmann, L.; Oswald, H. (Hrsg.): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Ytterhus, B. (2011): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, M.;

- Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Ernst Reinhardt: München, 112-131
- Ytterhus, B.; Kreuzer, M. (2011): Vorwort. In: Kreuzer, M.; Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Ernst Reinhardt: München, 9-11
- Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation- Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung. ZSE, Jg. 20, Heft 3., 272-290

www-Beiträge:

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hrsg.) (2004): Österreichischer Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „Starting Strong“. <http://www.oecd.org/dataoecd/9/45/34431945.pdf>, (Download: 22.12.2011)
- Magistratsabteilung 10 (Hrsg.) (2006): Wiener Bildungsplan. <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf>, (Download: 20.09.2011)
- Stadmeyer, Michaela (2012): Dandy-Walker. Was ist das? <http://www.dandy-walker.de> (Download: 12.03.2012)
- Zettl, M.; Schlipfing, V.; Wetzel, G. (2001): Qualität der Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im Kindergarten. Hält der Inhalt was die Verpackung verspricht? <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-4-01-wetzel-qualitaet.html>, (Download: 07.04.2011)
- o. A. (2003): Landesgesetzblatt für Wien. Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG. <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg2003017.htm> (Download: AGNES FRAGEN)
- o.A. ([2012]): Integration und Entwicklung von Kindern mit Behinderung – Wiener Kindergärten (MA 10). <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/abteilung/integration.html> (Download: 12.03.2012)

Abkürzungsverzeichnis

BMBWK: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

et al. : und andere

ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health

IP: Interviewpartnerin

KP: Kindergartenpädagogin

MA 10: Magistratsabteilung 10

Oecd: Organisation for Economic Co-operation and Development

SKP: Sonderkindergartenpädagogin

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Interaktionsbeziehungen, Seite 50

Agnes Schwarzenberger-Berthold

Geb. Am 12.05.1982

Ausbildung

2002 – 2012 Diplomstudium Pädagogik mit Schwerpunkt Heil- und integrative Pädagogik an der Universität Wien

06/2001 Matura und Diplomprüfung

1996 – 2001 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Wien XXI

Berufliche Tätigkeiten

seit 09/2010 Unterrichtstätigkeit am Kolleg für Kindergartenpädagogik der BAKIP 8, Albertgasse, 1080 Wien

04/2008 – 06/2010 Karenz

2005- 2007 Kindergartenpädagogin in einem Kindergarten der Stadt Wien, MA 10, Wagramerstraße, 1220 Wien

Gruppenführende Pädagogin in einer Integrationsgruppe

04/2003 – 04/2005 Karenz

08/2001 – 04/2003 Kindergartenpädagogin in einem Kindergarten der Stadt Wien, MA 10, Luckenschwemmgasse, 1210 Wien

Praktika

03/2007 Wissenschaftliches Praktikum für das Studium der Pädagogik

Tutorium und Betreuung der Gastprofessorin Dr. Saskia Schuppener

09/2006 Wissenschaftliches Praktikum für das Studium der Pädagogik

Mithilfe bei der Organisation der 2. Tagung Internationale Sonderpädagogik „Begegnung und Differenz: Menschen - Länder – Kulturen“
Universität Wien