

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Entwicklung sozialer Kompetenzen von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung durch die Anlage eines (Gemüse-) Gartens. Aktionsforschung in einem niederösterreichischen Landeskindergarten.“

verfasst von / submitted by

Miroslawska Sandra, BA.

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

Wien, 2020/ Vienna, 2020

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. -Prof. Dr. Gottfried Biewer

*„We gotta make a change
It's time for us as a people to start makin' some changes
Let's change the way we eat, let's change the way we live
And let's change the way we treat each other
You see, the old way wasn't working so it's on us to do
What we gotta do“*

Shakur, Tupac (1992): „Changes“

Inhaltsverzeichnis:

1. Kurzbeschreibung des Themas	7
2. Einleitung in das Themenfeld	7
3. Forschungsstand und Forschungslücke	10
4. Aufbau der Arbeit	15
Theoretischer Bezugsrahmen	16
5. Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in den NÖ Landeskinderergärten	16
5.1. Die Begründung der UN-Behindertenkonvention.....	18
5.2. Die Erläuterung des Begriffs Inklusion aus der Sicht der Bildungswissenschaft.....	19
5.3. Was braucht es, um den inklusiven Ansatz in der Gesellschaft umzusetzen?.....	21
5.3.1. Wie sieht der Kontakt zwischen Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung aus?	22
6. Etymologische Annäherung an die Bezeichnung „soziale Kompetenz“	23
6.1. Begriffserläuterung – „sozial“.....	23
6.2. Begriffserläuterung – „Kompetenz“.....	25
6.3. Kompetenzentwicklung.....	27
7. Begriffserläuterung „soziale Kompetenz“	28
7.1. Die allgemeine Bedeutung von „Soziale Kompetenz“.....	28
7.2. „Soziale Kompetenz“ als antreibender Faktor für die Etablierung einer inklusiven Gesellschaft	31
7.3. Soziale Kompetenzen bei Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung.....	34
8. Die Analyse der „sozialen Kompetenzen“ mit Hilfe des Grundmodells Kognition-Emotion-Verhalten nach Hinsch und Pfingsten	37
8.1. Emotionen	38
8.2. Kognition	39
8.3. Verhalten	41
8.3.1. Erklärungsmodell: Das Zustandekommen sozial kompetenten Verhaltens und die Entstehung sozialer Kompetenzprobleme	42
8.3.2. Beispiel für das Prozessmodell des sozialen Verhaltens nach Hinsch und Pfingsten (2007).....	42
8.3.3. Zusammenfassung: Welche Fähigkeiten prägen die Emotionale, Kognitive und Verhaltensebene?	46
9. Soziale Kompetenz durch das Gärtnern fördern	47
9.1. Welche Entwicklungsschätze bietet die Natur dem Kind?.....	48
9.2. Was lehrt die Gartenarbeit die Kindern und wie können dadurch die sozialen Kompetenzen eines Kindergartenkindes mit und ohne Behinderung gefördert werden?.....	50
Methodischer Bezugsrahmen:	52
10. Aktionsforschung als Forschungsstrategie – Warum die Aktionsforschung zur Beantwortung der Forschungsfrage geeignet ist.	52
10.1. Entstehung und Anwendungsgebiete der Aktionsforschung.....	53
10.2. Methodisches Vorgehen und Merkmale der Aktionsforschung	56
10.3. Theoretische Darstellung der Aktionsforschung im Gemüsebeet	60
10.3.1. Darstellung und Beschreibung der Kategorien.....	61
11. Erhebungs- und Auswertungsmethoden während des Forschungsprozesses	65
11.1. Experten*innen-Interview für die Ermittlung des Ist-Zustandes.....	65
11.1.1. Angewendete Transkriptionsregeln.....	66
11.2. Videoaufnahmen zur Dokumentation der vorgenommenen Aktionen	68
11.3. Tabellarische Auflistung des entstandenen Datenmaterials während des Forschungsprozesses.....	69
Empirischer Teil der Masterarbeit	71
12. Der Ablauf des Forschungsprozesses im Forschungsfeld.	71
12.1. Zusage und erste Kontaktaufnahme	71
12.2. Erstes Treffen – 02.05.2019	72
12.3. Zweites Treffen – 07.05.2019	75
12.4. Drittes Treffen – 08.05.2019	76
12.5. Viertes Treffen – 14.05.2019	79
12.6. Fünftes Treffen - 21.05.2019	81
12.7. Sechstes Treffen – 04.06.2019	83
12.8. Siebtes Treffen – 14.06.2019	85
12.9. Achtes Treffen – 18.06.2019.....	87
12.10. Neuntes Treffen – 25.06.2019.....	88
12.11. Zehntes Treffen – 09.07.2019	89
12.12. Treffen mit kritischen Freund*innen – 10.07.2019.....	90

12.13. Elfte Treffen – 16.07.2019.....	91
12.14. Zwölftes Treffen – 13.08.2019.....	93
12.15. Dreizehntes Treffen – 20.08.2019	95
12.16. Vierzehntes Treffen- 22.08.2019.....	95
13. Datenauswertung und Interpretation.....	96
13.1. (A) Interview 1 - Expert*innen-Interview mit Heilpädagogin P am 14.05.2019.	97
13.1.1. Interpretation des Expert*innen-Interviews (Interview 1.)	101
13.2. (1. Phase) - Aussaat der Gemüsesamen und der Setzlinge	102
13.3. (2. Phase) - Unkraut jäten.....	112
13.4. (H) Interview 2 - Expert*innen-Interview mit Heilpädagogin P am 25.06.2019	122
13.3.1. Interpretation des Expert*innen-Interviews (Interview 2.)	125
13.4. (3. Phase) – Ernten	126
13.5. Schlussfolgerung	130
14. Schluss und Ausblick	137
Literaturverzeichnis:	143
Anhang	152
Kurzzusammenfassung:	152

1. Kurzbeschreibung des Themas

Mit dieser Masterarbeit soll geprüft werden, ob durch die Anlage eines (Gemüse-) Gartens die sozialen Kompetenzen von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung gefördert werden können. Veranlasst wurde dieses Forschungsvorhaben durch die Evaluationsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskindergärten“ (INKIGA). Die erste Zielsetzung hinter dieser Evaluationsstudie war es, die aktuelle Situation von Kindern mit Behinderung und Entwicklungsbeeinträchtigung zu erheben. Die zweite Zielsetzung befasste sich mit der Entwicklung von Empfehlungen für die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen im Sinne der Schaffung von Inklusion, Chancengerechtigkeit und zur Teilhabe aller Kinder an Gemeinschafts-, Bildungs- und Lernprozessen bei Vermeidung aller Formen von Exklusion. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der zweiten Zielsetzung auseinander, wobei das Hauptaugenmerk auf der Förderung sozialer Kompetenzen der Kinder und auf der Stärkung des Inklusionsprozesses in Kindergartengruppen liegt.

2. Einleitung in das Themenfeld

Im neunzehnten Jahrhundert gründete der Pädagoge Friedrich Fröbel (1782-1852) eine pädagogische Einrichtung für Kinder im Vorschulalter. Er entschied sich bewusst, diese Institution nicht als Vorschule zu bezeichnen, sondern als „Kindergarten“, denn er ging davon aus, dass Kinder in der Umgebung eines Gartens vielfältig angesprochen sowie positiv gefördert werden (Heiland 2015, 369). Betrachtet man die Tatsache, dass die kindliche Entwicklung sich primär im Spiel vollzieht, liegt der Fokus beim Gärtnern mit Kindern nicht darauf, eine möglichst reiche Ernte zu erhalten, sondern auf der sinnlichen Betätigung sowie auf dem emotionalen Wohlbefinden. Des Weiteren erweitert das spielerische Erlernen gärtnerischer Praxis das Wissen der Kinder über das Wachsen und Reifen der Gartenpflanzen, fördert Kompetenzen und sensibilisiert Kinder im Umgang mit der Erde und den Pflanzen (Wagner 1995, 64). Dazu benötigt man keinen großen Nutzgarten, denn bereits das gemeinsame Säen von Blumen, Bohnen und Radieschen in einem Hochbeet oder Blumenkasten vermittelt sinnliche und emotionale Erfahrungen (ebd., 65).

In der Gartentherapie ist man davon überzeugt, dass durch die Gartenarbeit und die darin gewonnenen Erfahrungen Grundlagen für den Erwerb von Kompetenzen gebildet werden, die für die Bewältigung des Lebens relevant sein können (Strohmeier 2016, 118). Allgemein versteht man „unter (der Bezeichnung) Kompetenz (...) ein Netzwerk von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen, (die) jeder Mensch zusätzlich zur

Lernmotivation benötigt, um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein“ (Bühler 2010, 12). Doch der Begriff der Kompetenz wird nicht nur von kognitiven Fähigkeiten geprägt, sondern auch von emotionalen und affektiven Bestandteilen, die aus erworbenen Erfahrungen resultieren (Strohmeier 2016, 118).

In dieser Masterarbeit liegt der Fokus auf der Förderung der sozialen Kompetenzen, und die Intention dahinter ist, dass Kindergartenkinder mit und ohne Behinderung sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien aneignen, die ihnen helfen sollen, sich ein sozial kompetentes Verhalten anzueignen, damit ein wertschätzendes Miteinander jetzt und für die Zukunft ermöglicht wird. Da soziale Kompetenzen nur durch die Auseinandersetzung mit einem sozialen Umfeld vermittelbar sind (Lederer 2014, 396), wird ein Lernort benötigt, der Gelegenheit bietet, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu stärken, die als Voraussetzung für ein sozial kompetentes Verhalten gelten. Um diese Sensibilität zu erlangen, eignet sich möglicherweise die Anlage eines (Gemüse-) Gartens als Lernort für die Förderung dieser sozialen Kompetenzen. In der Gartentherapie wird postuliert, dass „die sozialen Kompetenzen, die mit dem Gärtnern und dem Umgang mit einem Garten verbunden sind, (...) mehr oder weniger stark auf den Umgang mit Menschen oder den Umgang mit Natur bezogen sein (können). Wahrnehmung und Erfahrung mit Natur lässt sich in vielen Aspekten auf das soziale Leben übertragen, und umgekehrt fließen soziale Fähigkeiten in den Umgang mit der Natur ein“ (ebd., 119). Des Weiteren soll auch darauf verwiesen werden, dass das Konzept eines Nutz- oder Ziergartens schon immer eine soziale Komponente beinhaltete und oft als besonderes soziales Netzwerk gepriesen wurde. An dieser Stelle soll auf die vielerorts beliebten Schrebergärten (Milligan et. al 2004) und die aufkommenden Stadtgärten (Nachbarschafts- und Gemeinschaftsgärten) verwiesen werden¹.

Betrachtet man nun die Zielsetzung der INKIGA-Studie, deren Hauptaugenmerk unter anderem darauf liegt, Empfehlungen zu entwickeln, wie die Umsetzung der Inklusion in einem Landeskindergarten unterstützt werden kann, erscheint mir die Idee, durch die Anlage eines (Gemüse-) Gartens die sozialen Kompetenzen der Kindergartenkinder mit und ohne Behinderung zu fördern, möglicherweise sehr hilfreich zu sein. Denn das Ziel des inklusiven Gedankenguts ist es, dass Kinder mit und ohne Behinderung zukünftig den gesamten Bildungsweg sowie als Erwachsene das spätere Gesellschaftsleben miteinander auf Augenhöhe gemeinsam erleben und nicht voneinander separiert oder isoliert werden. Der Katalysator dieses Vorgehens ist die UN-Behindertenkonvention, die am 13.12.2006 in Ergänzung zu den bereits bestehenden internationalen Menschenrechten die Gleichberechtigung von Menschen mit

¹ Garteln in Wien: <https://www.wien.gv.at/umwelt-klimaschutz/garteln.html> [zuletzt geöffnet am 26.06.2020].

Behinderung auf allen gesellschaftlichen Ebenen einfordert. Im Herbst 2008 wurde von der Bundesrepublik Österreich die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ (UN-BRK) ratifiziert. Folglich soll nun bis Ende des Jahres 2020 die Bildung in ein inklusives System umgestaltet werden².

Um dieser Forderung auch in Zukunft gerecht werden zu können, reicht es nicht aus, über dieses Thema nur zu reden, sondern es empfiehlt sich, bewusst und aktiv an der wertschätzenden Haltung der Gesellschaft in Bezug auf Menschen mit Behinderung zu arbeiten und soziale Kompetenzen innerhalb der Gesellschaft zu fördern. Damit sollte man schon in der frühen Kindheit beginnen, denn in dieser Phase wird einiges an Erfahrung gesammelt, das zum späteren Denken und Verhalten beiträgt³. Aus diesem Grund entschied ich mich, mit Hilfe des methodologischen Ansatzes der Aktionsforschung einen Versuch zu starten und diese Hypothese mit folgender Forschungsfrage zu überprüfen:

„Inwiefern können durch die Anlage eines (Gemüse-) Gartens die sozialen Kompetenzen bei Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung gefördert werden?“

Aktionsforschung zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie eine Forschungsstrategie ist, wo der/die Forscher*in aktiv im Projekt mitmacht und während des Forschungszeitraums ein Teil des zu untersuchenden Geschehens ist. So erhält der/die Forscher*in einen präzisen Einblick in die Situation und kann dadurch die Praxis, in diesem Fall die pädagogische Praxis, mit neuen Erkenntnissen und Ideen unterstützen. Die Aktionsforschung bietet die Möglichkeit, Praxis und Wissenschaft zu verbinden und dadurch einen praxisorientierten Lösungsweg für eine gesellschaftliche Frage zu finden (Halder 2014, 230).

Zur Erhebung der Daten wurden zwei Experten*innen-Interviews durchgeführt, um zu Beginn des Projekts den IST-Zustand (soziale Dynamik in der Kindergartengruppe) zu ermitteln und im weiteren Verlauf des Projekts eine Zwischenbilanz der bis dahin beobachtbaren Auswirkungen zu erhalten. Die unterschiedlichen Aktionen, die mit den Kindern mit und ohne Behinderung unternommen wurden, um die Entwicklung der sozialen Kompetenzen zu fördern, wurden mit einer Videokamera aufgezeichnet. In der Folge wurde von jedem Video ein detailliertes Protokoll erstellt, sodass die audiovisuelle Datei auch in einer verschriftlichen Form existiert, die wiederum die Auswertung sowie die Analyse unterstützt. Gespräche mit den Kindern über Themen wie „Was sind Gefühle?“ oder „Welche Wachstumsphasen hat eine

² Beschluss NÖ MTA (2017): Empfehlung des NÖ Monitoringausschlusses: Inklusive Bildung. IN: [http://www.noe.gv.at/noe/Gleichbehandlung-Antidiskriminierung/Empfehlung_Inklusive_Bildung_\(schwere_Sprache\).pdf](http://www.noe.gv.at/noe/Gleichbehandlung-Antidiskriminierung/Empfehlung_Inklusive_Bildung_(schwere_Sprache).pdf) [zuletzt geöffnet am 26.06.2020].

³ Martin R. Textor/Antje Bostelmann (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1226> [zuletzt geöffnet am 26.06.2020].

Pflanze?“ wurden transkribiert, und in einem weiteren Schritt folgte eine zusammenfassende Inhaltsanalyse, um die wesentlichen Punkte des Gesprächs hervorzuheben.

3. Forschungsstand und Forschungslücke

In der vorliegenden Masterarbeit setze ich mich damit auseinander, ob die Anlage eines Gemüsebeets zur Förderung sozialer Kompetenzen von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung hilfreich sein kann, um ein wertschätzendes Miteinander zu begünstigen. Einige Studien zu diesem Thema berichten, dass es nicht automatisch zu einem sozialen Kontakt zwischen Kindern mit und ohne Behinderung kommt und die Unterstützung von Pädagog*innen dabei wesentlich ist. Die Studie von „Kontos, Moore und Giorgetti (1998) analysierte (...) die zeitliche Verteilung der Aktivitäten im Kindergarten in integrativen Gruppen. Kinder ohne Behinderungen verbrachten signifikant mehr Zeit mit Rollenspielen – die soziale und kommunikative Fertigkeiten erfordern –, während sich Kinder mit Behinderung häufiger mit der Erkundung von Spielsachen, Malen und Büchern beschäftigten. Kinder mit Behinderung spielten wesentlich häufiger allein oder in einer Kleingruppe, die von der Erzieherin geleitet wurde“ (Sarimski 2011, 32). Des Weiteren wurde in zahlreichen Studien das Spielverhalten von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung in einem integrativen Setting beobachtet. Diese Untersuchungen liefen hauptsächlich in einem natürlichen Kontext ab, und nur teilweise wurden neue Spielgruppen zusammengestellt, in denen die Kinder sich zuvor nicht kannten. In den Studien von Beckman und Kohl (1984), Brown, Odom und Zercher (1999), Guralnick et. al. (1996), Hauser-Cram et al. (1993) und Jenkins et al. (1989) wurde festgestellt, dass, wenn Kinder mit und ohne Behinderung eine Kindergartengruppe besuchen, Kinder mit Behinderung folglich „mehr soziale Initiative entwickeln und ein komplexeres Spielniveau zeigen“ (Sarimski 2011, 33). Dabei muss betont werden, dass Kinder ohne Behinderung einen fördernden Einfluss auf das Verhalten von Kindern mit Behinderung haben, denen auf diese Weise Verhaltensmodelle und Spielvorbilder zur Verfügung stehen, von denen sie sich unterschiedliche Tätigkeiten und Ideen abschauen können. Nichtsdestoweniger verweisen weitere Studien darauf, dass Kinder ohne Behinderung am liebsten zusammen mit Kindern ohne Behinderung spielen, da sich weniger Barrieren innerhalb des kommunikativen Austausches bilden (Guralnick, 1999; Guralnick et al., 1995, Guralnick et al. 1998; Odom et al. 2002). „Kinder mit eingeschränkten kommunikativen Fähigkeiten sind in dieser Hinsicht benachteiligt und haben einen spezifischen Hilfebedarf“ (Sarimski 2011, 35). Trotz allem sollte man dieses Faktum nicht als allgemeingültig ansehen, denn „in soziometrischen Befragungen der Kinder selbst, mit welchem Kind sie gern spielen, und (...) Eltern und

Erzieherinnenberichten zu den Freundschaften von Kindern im Kindergarten zeigt sich Unterschiedliches. Einige behinderte Kinder bleiben aufgrund ihrer sozialen Defizite in der Gruppe isoliert, andere werden sozial ausgegrenzt, eine dritte Gruppe von ihren Spielkameraden jedoch gut akzeptiert“ (ebd., 36). In der Untersuchung von Odom et al. (2002) war ungefähr ein Drittel von insgesamt 80 Kindern gut in der Gruppe integriert und hatten feste Spielkameraden. Dieses Ergebnis beruht auf einer Verhaltensbeobachtung, einem soziometrischen Rating und einer Befragung der Kinder, die diese Gruppe besuchten. „Die gut akzeptierten Kinder wurden als sozial kompetent eingeschätzt, hatten feste Freundschaften, beteiligten sich am sozialen Spiel, teilten anderen Kindern ihre Ideen mit, beachteten Gruppenregeln, verstanden soziale Situationen und hatten grundsätzlich Interesse an sozialen Interaktionen mit anderen Kindern. Kinder, die sozial abgelehnt wurden (d. h. in soziometrischen Ratings zu den drei am wenigsten beliebten Kindern der Gruppe gehörten), hatten wenige soziale Fertigkeiten, viele Konflikte mit anderen Kindern, zeigten aggressives oder sehr zurückgezogenes Verhalten“ (ebd. 37). Insgesamt war nur eins von 32 Kindern ohne Behinderung sozial ausgegrenzt, während 22 von 80 Kindern mit Behinderung nicht in der Kindergruppe integriert waren.

Einen weiteren relevanten Aspekt zeigt die Studie von Hauser-Cram, Bronson und Upshur (1993). Die Gruppe von Forschern beobachtete 153 Kinder mit Behinderung in unterschiedlichen Kindergärten und erforschte die Zusammenhänge zwischen der Integration der Kinder und dem Verhalten der Pädagog*innen. Dabei stellte sich heraus, dass, je mehr die Erzieher*innen „die Auswahl der Spiele lenk(en), mit denen die Kinder sich beschäftigen (sollen), desto geringer ist jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder in der Gruppe miteinander interagieren“ (ebd. 32). Wenn jedoch Kindergärtner*innen den Kindern Anregungen gaben, aber genug Raum für eigene Wahlmöglichkeiten boten, führte dies zu mehr sozialen Interaktionen (ebd., 32). „Offenbar geht es darum, in der pädagogischen Praxis eine Balance zu finden zwischen der Ermutigung zu Eigenaktivitäten und punktueller Unterstützung behinderter Kinder, um ihre soziale Beteiligung zu sichern“ (ebd., 32).

Meine weitere Recherche zu diesem Themengebiet führte mich zu einer interessanten amerikanischen Studie mit dem Titel – „Inclusive classrooms don't necessarily increase friendships for children with disabilities“⁴ von Lori Erbrederis Meyer, einer Assistenzprofessorin für Frühpädagogik und Sonderpädagogik an der Universität von Vermont. Diese Studie ergab, dass eine inklusive Kindergartengruppe nicht von selbst dazu führt, dass

⁴ Science News (2015): Inclusive classrooms don't necessarily increase friendships for children with disabilities. IN: <https://www.sciencedaily.com/releases/2015/04/150424084839.htm> [zuletzt geöffnet am 05.04.2020]

Kinder mit und ohne Behinderung miteinander befreundet sind. Meyer sagt, dass, um die Chancen von Kindern mit Behinderungen auf Freundschaften mit Kindern ohne Behinderung zu erhöhen, den Kindern Interaktionsprojekte geboten werden müssen, damit ein Umfeld entsteht, das die Akzeptanz, die Mitgliedschaft und die Entwicklung von Freundschaften junger Kinder unterstützt⁵. Abschließend betont Meyer: „Within our early learning environments we need to think deeply about how we create opportunities for children to grow in both their academic and social skills. This is especially prevalent for children who may enter kindergarten with delays or disabilities that may impact their social-emotional development and impact their ability to develop close friendships with classmates.“⁶

Richtet man nun den Blick auf den Forschungsstand bezüglich Gärten und Gärtnern, so finden sich im wissenschaftlichen Bereich zu diesem Thema in den letzten Jahren einige Entwicklungen. Schon immer war man fest davon ausgegangen, dass Gärten aller Art einen positiven Effekt auf die Gesundheit und das Wohlbefinden einer Person hat, wie zum Beispiel „Schrebergärten“ dafür bekannt sind, soziale Netzwerke zu schaffen (Milligan et. al 2004). Zusätzlich fördert das Gärtnern das Selbstbewusstsein einer Person durch die „damit verbundene Tätigkeit und Verantwortung und nicht zuletzt durch die unmittelbare Sichtbarkeit des Wachsens und Gedeihens (Lewis 1992)“ (Gebhard 2013, 111). Angesichts dieser Vorteile entwickelte sich in den letzten Jahren ein gartentherapeutisches Konzept. Diverse Untersuchungen zu diesem Themengebiet zeigen zusagehafte Wirkungen in allen Generationen: „so zeigt z. B. Shermann u. a. (2005) eine günstige Wirkung eines Aufenthalts in Gärten auf Schmerzen, Emotionen und Müdigkeit. Gartenaufenthalte wirken gleichsam als Therapeutikum gegen Stresssymptome: Angst, Bluthochdruck, Verwirrtheit, Schmerzen, Aggressivität. Mentale Fähigkeiten, Selbstwertgefühl und emotionale Befindlichkeit werden verbessert (Ulrich 1999, ähnlich auch bei Neuhauser 2007 und Niepel 2007), ebenso soziale Kompetenzen (Strohmeier 2007). Im Garten kann man sowohl aktiv sein und gestalten als auch passiv den Bedingungen der Natur ausgeliefert sein. Diese Dialektik von aktiver Gestaltung und passiver, geradezu demütiger Haltung des Geschehenlassens wird bei den belebenden Effekten des Gärtnerns beteiligt sein“ (Gebhard 2013, 111).

In Zuge meiner weiteren Recherche fand ich die Dissertation von Heinz-Richard Halder (2018) von der Freien Universität Berlin mit dem Titel: „Gemeinsam die Hände dreckig machen. Aktionsforschung im aktivistischen Kontext urbaner Gärten und kollektiver Kartierungen“. In

⁵ ebd.

⁶ ebd.

dieser Arbeit ging es nicht nur darum, die Nachbarschaft grüner zu gestalten und soziale Begegnungsorte zu schaffen, „sondern letztlich um Alternativen zum Kapitalismus“ (Halder 2018, I) zu schaffen, d. h. Ernährungssicherheit und Emanzipation weltweit zu ermöglichen und sowohl neue und alte soziale Fragen als auch die Fusion von Theorie und Praxis zu reflektieren (ebd., I). „Im Stile der Aktionsforschung folgen als Reaktion darauf Zyklen der Aktion und Reflektion“ (ebd., Abstract). Die Hauptprotagonisten bei dieser Forschung waren überwiegend Erwachsene. Die weitere Suche zu diesem Themengebiet mit dem Hauptaugenmerk auf Kindergartenkinder mit und ohne Behinderung und Förderung sozialer Kompetenzen durch die Anlage eines Gartens/Gemüsegartens/Gemüsebeets ergab hauptsächlich Projektevaluationen oder Broschüren wie etwa die folgenden:

- „Gartenland in Kinderhand – Ein Garten für die Kita Ergebnisse der Projektevaluation⁷“. An diesem Projekt haben 213 Kindertageseinrichtungen aus Baden-Württemberg zwei Jahre lang (2009-2011) teilgenommen. Der Fokus dieses Projektes lag darauf, der sich immer mehr etablierenden Naturentfremdung entgegenzuwirken. „Leider konnte im Rahmen der Studie keine differenzierte Betrachtung der Erfahrungen, die Integrative Einrichtungen mit dem Gartenprojekt gemacht haben, erfolgen. Jedoch sind positive Effekte bekannt, die Gartenarbeit als sozial-therapeutische Maßnahme mit sich bringen können (Hassink & Van Dijk 2006, Neuberger 2011). Daher ist zu erwarten, dass die teilnehmenden Einrichtungen einen Rahmen für sonderpädagogische Angebote geschaffen haben, die einen Beitrag zur Inklusion leisten können“⁸

- „Therapieraum Garten – Kinder fördern in und mit der Natur“⁹. In diesem EU-Projekt „Gartentherapie - soziale Involvement und Inklusion durch gartentherapeutische Maßnahmen und Aktivierung“ liegt der Fokus zunächst darauf, wie man Kinder dazu ermutigt, im Freien zu spielen, und welche Vorteile die Natur zur Entwicklung des Kindes beitragen kann. Zusätzlich wird betont, dass die Naturentfremdung stetig zunimmt, vor allem bei Heranwachsenden in der westlichen Welt. Des Weiteren wird auf die positiven Fakten des Gartenbauunterrichts eingegangen und verdeutlicht, dass der Garten das soziale Miteinander fördert: „Im Kollektiv (kann man) über die anstehende Jätarbeiten (...) jammern (...), denn auch hier gilt: „Geteiltes Leid ist halbes Leid“¹⁰. Im Anschluss wird näher auf die Gartentherapie eingegangen.

⁷ Stiftung Kinderland (2012): Gartenland in Kinderhand – Ein Garten für die Kita. Ergebnisse der Projektevaluation. https://www.stiftung-kinderland.de/uploads/tx_news/Gartenland_Schriftenreihe.pdf [zuletzt geöffnet am 10.06.2020].

⁸ ebd.18.

⁹ Meixner-Katzmann, K. (2014): Therapieraum Garten – Kinder fördern in und mit der Natur. <https://www.haup.ac.at/wp-content/uploads/2019/11/Therapieraum-Garten-Kinder-fo%CC%88rdern-in-und-mit-der-Natur.pdf> [zuletzt geöffnet am 10.06.2020].

¹⁰ ebd.13.

Außerdem werden Ideen präsentiert, wie zum Beispiel Menschen im Rollstuhl auch uneingeschränkt an der Gartenarbeit teilnehmen können. In der Broschüre liegt das Hautaugenmerk unter anderem auf dem Thema „Barrierefreiheit im Garten“¹¹.

Jedoch war kein wissenschaftlicher Beitrag zu finden, der sich spezifisch auf Kindergartenkinder mit und ohne Behinderung und auf die Förderung der sozialen Kompetenzen durch die Anlage eines Gartens bezieht. Zudem wurde auch über „u:search- Die Suchmaschine der Universitätsbibliothek Wien“ recherchiert, und hier fiel auf, dass es natürlich reichlich Literatur zu dem Schlagwort „soziale Kompetenz“ (27.405 Ergebnisse) gab, man jedoch sehr darauf achten musste, auf welches Themengebiet sich die sozialen Kompetenzen beziehen, denn auch in der Wirtschaft wird mit diesem Schlagwort gearbeitet. Verfeinert man den Suchbegriff mit den Wörtern „soziale Kompetenzen, Inklusion, Kindergarten“, so erhält man 174 Ergebnisse, darunter auch geeignete Literatur, die sich inhaltlich für die Bearbeitung meiner Forschungsfrage als hilfreich erwiesen hat, wie etwa die Arbeit von Klaus Sarimski (2011): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten.

Die Suche mit den Schlagwörtern „Kindergarten Gemüsebeet“, wies nur ein Ergebnis – „Juni Kempkens Kalender. Lebensmittel Zeitung direkt, 2017(6), p.55“ auf. Die weitere Suche mit den Begriffen „Gartentherapie Kindergarten“ ergab wiederum auch nur ein Ergebnis: „Neugebauer, Ch., P. (2019): Netzwerke und soziale Innovationen: Lösungsansätze für gesellschaftliche Herausforderungen?“ Zuletzt wurden die Schlagwörter „Naturpädagogik Kindergarten“ eingegeben, und die Suchmaschine zeigte zwei Ergebnisse an. Jedoch passten diese beiden Resultate nicht zur Bearbeitung der Forschungsfrage. Damit wird deutlich, dass es wenig wissenschaftliche Literatur gibt, die sich spezifisch auf das Thema Kindergartenkinder, Gemüsebeet sowie Naturpädagogik bezieht.

Rückblickend auf mein Bachelor- und Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien muss ich feststellen, dass man als Student selten mit dem Thema konfrontiert wurde, welche Vorzüge die Natur für den Menschen (etwa in der Naturpädagogik) haben kann. Einer der wenigen Philosophen, der sich mit diesem Themengebiet auseinandersetzt, ist Rousseau in seinem pädagogischen Hauptwerk „Émile oder Über die Erziehung“. Für Rousseau ist die Natur der tatsächliche Erzieher des Kindes. Die Erziehung sollte dem „Gang der Natur“ folgen, wobei es ihm um die „natürliche Erziehung“ geht. Rousseau ist der Auffassung, dass der Mensch glücklich ist, wenn er naturgemäß lebt und die Natur gut kennt. In Rousseaus

¹¹ ebd. 27.

Überlegungen steht der Naturbegriff nicht im Zentrum, doch verdeutlicht er, dass die Natur positive Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes hat¹².

4. Aufbau der Arbeit

Diese Masterarbeit gliedert sich in drei Teile: den theoretischen Bezugsrahmen, den methodischen Bezugsrahmen und den empirischen Teil.

Zu Beginn des Teils zum theoretischen Bezugsrahmen wird erklärt, was Inklusion bedeutet und was benötigt wird, damit die Vision von Inklusion erfolgreich in der Gesellschaft umgesetzt werden kann. Im Anschluss liegt das Hauptaugenmerk in einem separaten Kapitel auf dem Begriff „soziale Kompetenz“. Für ein besseres Verständnis wird zuerst das Adjektiv „sozial“ und dann das Substantiv „Kompetenz“ näher erläutert. Sodann wird allgemein auf das Phänomen „soziale Kompetenz“ eingegangen, es von familiären Begriffen abgegrenzt und erklärt, wie sich soziale Kompetenzen entwickeln. Zusätzlich wird in diesem Kapitel diskutiert, warum soziale Kompetenzen als antreibender Faktor zur Etablierung einer inklusiven Gesellschaft wirken könnten. Im darauffolgenden Kapitel wird das Grundmodell „Kognition – Emotion – Verhalten“ nach Hinsch und Pfingsten präsentiert und erklärt, da es für die Analyse des sozialen Verhaltens geeignet ist und auch in dieser Masterarbeit verwendet wird und somit eine relevante Rolle einnimmt. Nachdem das theoretische Grundwissen zum Thema „soziale Kompetenz“ im Allgemeinen vermittelt wurde, wird in einem separaten Kapitel explizit darauf eingegangen, wie ein Gemüsegarten die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung unterstützt und fördert.

Anschließend wird der methodische Bezugsrahmen dieser Masterarbeit erläutert. Hier liegt der Fokus auf der Forschungsstrategie „Aktionsforschung“ und es wird erklärt, warum dieser Ansatz zur Beantwortung der Forschungsfrage geeignet ist. Des Weiteren werden das methodische Vorgehen und die Vorgehensweise bei der Datenauswertung detailliert dargestellt. Nach dem Erläutern des theoretischen Hintergrunds, wird im empirischen Teil der Arbeit ausführlich der Ablauf des Forschungsprozesses im Forschungsfeld präsentiert. Zuerst wird der gesamte Ablauf des Prozesses chronologisch veranschaulicht als Überblick darüber, wie die vier Monate im Kindergarten verliefen und welche Aktivitäten an welchen Tag mit welcher Absicht unternommen wurden. Im darauffolgenden Kapitel werden die Hauptaktionen, die wesentlich für die Beantwortung der Forschungsfrage sind, ausgewertet und interpretiert. Leider kann nicht auf jede einzelne Aktion bis ins kleinste Detail eingegangen werden, da sonst

¹² Kathola, A.: Einflussfaktoren auf Jean – Jacques Rousseaus Entwicklungstheorie. IN: <http://rousseaustudies.free.fr/articlemagisterarbeitkathola.html> [zuletzt geöffnet am 25.07.2020].

der Rahmen der Masterarbeit gesprengt würde. So wird im Kapitel 12 der gesamte Ablauf aller unternommenen Tätigkeiten beschrieben, und im Kapitel 13 folgt eine Auswertung der Hauptaktionen. In einem abschließenden Kapitel findet sich eine Zusammenfassung des gesamten Forschungsprozesses, wobei wesentliche Aspekte nochmals hervorgehoben werden, und am Ende folgt ein kleiner Ausblick auf ein mögliches zukünftiges Forschungsvorhaben.

Theoretischer Bezugsrahmen

5. Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in den NÖ Landeskindergärten

Über viele Jahre hinweg besuchten Kinder mit und ohne Behinderung überwiegend unterschiedliche Bildungsinstitutionen. Bereits im Kindergarten wurden die Kinder separat voneinander betreut. Es kam innerhalb des Bildungssystems zu einer starken Differenzierung zwischen Kinder mit und ohne Behinderung. So wurden nicht nur Sonderkindergärten oder Sonderschulen gegründet, sondern es wurde zudem nochmals nach Behinderungsarten unterschieden. Dabei wurde die soziale Komponente völlig ignoriert, wodurch die Kluft zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen immer mehr wuchs. Gemeinsames Spielen von Kindern mit und ohne Behinderung fand nur in sehr selten Fällen statt (Becker-Textor 1998, 13f.). „Man war der Ansicht, Kinder mit diesen besonderen Bedürfnissen seien in Sondereinrichtungen besser aufgehoben. So entstand über Jahrzehnte hinweg ein zum Teil sehr ausdifferenziertes System von Sonderschulen und Sonderkindergärten“ (Sarimski 2011, 11). In den letzten drei Jahrzehnten kam es zu einem Denkschwung in Bezug auf die Förderung von Kinder mit besonderen Bedürfnissen. „Ausgehend vor allem von den USA und den skandinavischen Ländern“ (ebd., 11) verbreitet sich auch in den deutschsprachigen Ländern immer mehr der Gedanke der „integrativen Pädagogik“. Darunter ist zu verstehen, dass alle Kinder das Recht auf soziale Teilhabe und Chancengerechtigkeit haben, ungehindert davon, ob ein Kind eine Behinderung hat oder nicht. Der Fokus liegt auf dem gemeinsamen Lernen und Spielen. Des Weiteren prägt auch der Begriff der Inklusion die „integrative Pädagogik“, da es nicht nur darum geht, alle Kinder miteinzubeziehen, sondern das System und die Umgebung so umzubauen, dass es zu keiner Sonderrolle mehr kommt (ebd., 11-12).

Das Grundprinzip „Bildung für alle Menschen“ ermöglicht ein funktionierendes demokratisches Staatswesen und ein friedliches Miteinander seiner Bürger*innen in Gesundheit und Wohlstand. Um das Prinzip „Bildung für alle“ zu etablieren, ist zusätzlich unter

anderem ein inklusives Bildungssystem notwendig. Denn Inklusion wird als „Grundvoraussetzung für (die) gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung an unserer gemeinsamen Welt – an unserer Arbeitswelt, an unseren Kultur- und Freizeitleben usw. (verstanden). Eine Weiterführung der grundsätzlichen Trennung von Kindern mit und ohne Behinderung bewirkt, dass Menschen mit Behinderung an den Rand unserer Gesellschaft gedrängt werden“¹³.

Im Herbst 2008 wurde die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ (UN-BRK) von der Bundesrepublik Österreich ratifiziert. Damit verpflichtete sich Österreich, die Bestimmungen der UN-BRK in das nationale Recht einzubeziehen. Der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020“ hat das Ziel, bis Ende des Jahres 2020 das Bildungssystem in ein inklusives System auszubauen, das auch in Niederösterreich umzusetzen ist¹⁴. Im Jahr 2017 richtete das NÖ Monitoringausschusses die Kritik an die Niederösterreichische Landesregierung, dass die Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Schulen) nicht dem Inklusionsverständnis nach der UN-BRK entsprechen, vor allem in den folgenden Bereichen:

„- *Art. 24: Inklusive Bildung*

Um- und Ausbau der Bildungsangebote im Sinne eines inklusiven Bildungssystems.

- *Art. 4/3: Partizipation*

Aktive Miteinbeziehung von Menschen mit Behinderung bei der Erstellung des Inklusiven-Fahrplans.

- *Art. 5: Nicht-Diskriminierung*

Die Verletzung des Rechts auf inklusive Bildung stellt eine Diskriminierung dar.

- *Art. 9: Barrierefreiheit*

Barrierefreiheit im umfassenden Sinn ermöglichen Kindern die gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem.

- *Art. 20: Persönliche Mobilität*

Wirksame Maßnahmen ermöglichen Kindern eine größtmögliche Selbstbestimmung und damit auch Teilhabe an Bildung.“¹⁵

¹³ Beschluss NÖ MTA (2017): Empfehlung des NÖ Monitoringausschusses: Inklusive Bildung. IN: [http://www.no.e.gv.at/noe/Gleichbehandlung-Antidiskriminierung/Empfehlung_Inklusive_Bildung_\(schwere_Sprache\).pdf](http://www.no.e.gv.at/noe/Gleichbehandlung-Antidiskriminierung/Empfehlung_Inklusive_Bildung_(schwere_Sprache).pdf) [zuletzt geöffnet am 14.05.2020].

¹⁴ ebd.

¹⁵ ebd.

Im darauffolgende Unterkapitel wird darauf eingegangen, was die Hintergründe der UN-BRK sind und welches Ziel das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat.

5.1. Die Begründung der UN-Behindertenkonvention

Global gibt es über 650 Millionen Menschen, die mit einer Behinderung ihren Alltag meistern. Oftmals leben Menschen mit Behinderung am Rande der Gesellschaft und können einige Grunderfahrungen des Lebens nicht ausleben: Die Chance für einen regulären Schulbesuch sowie einen gewünschten Beruf zu bekommen ist gering, die Schaffung eines eigenen Heimes ohne ständige Aufsicht oder Bevormundung ebenso; zusätzlich wird eine Familiengründung bei Menschen mit Behinderung kaum unterstützt, sondern eher die Fähigkeit dazu abgesprochen. Bei politischen Entscheidungen werden Menschen mit Behinderung nicht beachtet, ihre Fähigkeiten oft unterschätzt. Menschen mit Behinderungen sind die am stärksten benachteiligte Gruppe der Welt, und zusätzlich werden sie oftmals diskriminiert und marginalisiert (UN-DESA 2007, Vorwort XI).

Heutzutage bieten nur „wenige Industrie- und Entwicklungsländer, die umfassende Rechtsvorschriften für die Förderung und den Schutz der Grundrechte von Menschen mit Behinderungen erlassen haben, diesen Menschen ein erfüllendes und selbstbestimmtes Leben als Schüler und Studenten, Arbeitnehmer, Familienmitglieder und Bürger. Sie sind dazu in der Lage, weil die Gesellschaft die physischen und kulturellen Hindernisse aus dem Weg geräumt hat, die ursprünglich die volle Teilhabe dieser Menschen an der Gemeinschaft verhindert haben. Eingedenk dieser Fortschritte hat sich die internationale Gemeinschaft zusammengetan, um die Würde und den Wert, die allen Menschen mit Behinderungen innewohnen, stärker zur Geltung zu bringen und um den Staaten ein wirksames Rechtsinstrument zur Beseitigung der Ungerechtigkeit, Diskriminierung und Verletzung von Rechten, denen die meisten Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sind, an die Hand zu geben. Dieses Instrument ist das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (ebd.,1-2).

Des Weiteren verdeutlichen die Verfasser des Übereinkommens, „dass Behinderung als etwas zu betrachten ist, das aus der Wechselwirkung zwischen Menschen und ihrer Umwelt entsteht, d. h., dass Behinderung keine Eigenschaft ist, die dem einzelnen Menschen als Folge einer Beeinträchtigung innewohnt. Das Übereinkommen erkennt an, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass die Gesetzgebung unter Berücksichtigung der positiven Veränderungen innerhalb der Gesellschaft angepasst werden kann“ (ebd., 2-4).

Menschen mit Behinderung haben dasselbe Recht wie jeder andere Mensch, ein Leben als vollwertiger Bürger zu genießen, und auch er/sie können einen wertvollen Beitrag zur Gesellschaft leisten (ebd.,4-5).

Die UN-Behindertenkonvention ist eine Ergänzung zu den bereits bestehenden internationalen Menschenrechtsverträgen, die am 13. Dezember 2006 verabschiedet wurden. Es werden keine neuen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen gefordert, „sondern es präzisiert die Verpflichtungen und Rechtspflichten der Staaten, den gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte durch alle Menschen mit Behinderungen zu achten und zu gewährleisten“ (ebd., 5).

Die Evaluationsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskindergärten“ (INKIGA) versucht, die Umsetzung des Inklusionsgedankens in den niederösterreichischen Landeskindergärten sowie die vorgenommenen Maßnahmen oder Interventionen zu begleiten und zu bewerten.

Da in dieser Masterarbeit immer wieder der Begriff der Inklusion gebraucht wird, ist es notwendig, im nachfolgenden Unterkapitel diesen Begriff näher zu erläutern, damit im Rahmen dieser Arbeit ein einheitliches Verständnis vorausgesetzt werden kann.

5.2. Die Erläuterung des Begriffs Inklusion aus der Sicht der Bildungswissenschaft

In der Bildungswissenschaft gibt es zwei Ansätze zur Inklusion, den engeren sowie einen weiteren Inklusionsbegriff. Der enge Inklusionsbegriff umfasst primär Menschen mit Behinderung, einschließlich sozial-emotionalen Störungen. Der weite Inklusionsbegriff schließt zusätzlich viele andere Gruppierungen mit ein, die von der allgemeinen Gesellschaft ausgegrenzt und marginalisiert werden (Sarimski 2011, 12). Bereits 1994 hat die „Organisation der Vereinten Nation für Erziehung, Wissenschaft und Kultur“ (UNESCO) auf dem Weltkongress über „Bildung bei besonderem Förderbedarf – Zugang und Qualität“ in Salamanca (ebd., 12) den weiten Inklusionsbegriff postuliert und dementsprechend gefordert, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (Dammer 2011, 5).

Im „Handlexikon der Behindertenpädagogik“ (2006) definiert Andreas Hinz den Ansatz der Inklusion als „...allgemeinpädagogische(n) Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der

Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006, 97f.).

Der inklusive Ansatz vertritt die Sichtweise, dass alle Menschen verschieden sind und jede*r Stärken und Schwächen besitzt. Inklusion legt großen Wert auf die Grundsätze der Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt (Diversität) in Bildung und Erziehung. Man empfindet Heterogenität als eine alltägliche Gegebenheit, und die Menschen werden nach dem inklusiven Ansatz nicht mehr in Gruppen (z. B. hochbegabt, behindert, anderssprachig...) aufgeteilt. „Inklusion als umfassendes Konzept hat die volle und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen zum Ziel. Zentral ist der Gedanke, nicht Individuen an gesellschaftliche Strukturen anzupassen und zu einer ‚Normalisierung‘ zu zwingen, sondern gesellschaftliche Strukturen auf Verschiedenheit auszurichten und Differenz als Normalfall anzusehen“ (Sarimski 2019, 9).

Daneben gibt es die Bezeichnung „integrative Kindergartengruppen“, obwohl für den Begriff „Inklusion“ plädiert wird. In Fachdiskussionen wird oft davon gesprochen, dass der Begriff der „Inklusion“ die Bezeichnung „Integration“ erweitere. In einem Interview mit Annedore Prengel über das Thema „Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung“ verdeutlicht die Erziehungswissenschaftlerin, dass der pädagogische Integrationsbegriff differenziert betrachtet werden muss, denn die integrative Pädagogik enthält wesentlicher Bestandteile der inklusiven Pädagogik. „Integrative Pädagogik ist hier zu verstehen als direkter Vorläufer von Inklusiver Pädagogik, im Grunde in synonyme Bedeutung (zu verwenden). (...) Es (kam) zu einer sprachlichen Weiterentwicklung vor allem durch die Behindertenkonvention, sodass nun Inklusive Pädagogik gesagt wird, für das, was hier gemeint ist: Die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen in einer gemeinsamen Kita und einer gemeinsamen Schule, die Kinder und Jugendliche nicht andere besondere Institutionen ausgrenzt. Diese Pädagogik heißt heute Inklusive Pädagogik oder in synonymen Bedeutungen Pädagogik der Vielfalt und Diversity-Education“ (Prengel 2018, 15).

Folglich liegt das Hauptaugenmerk innerhalb einer „integrativen Kindergartengruppen“ auf der gleichberechtigten, gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. Besonders fördernd ist dieses Setting für das soziale Lernen. „Zahlreiche praktische Erfahrungen und auch wissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre zeigen, dass von der sozialen Situation in integrierten Gruppen alle Kinder profitieren“¹⁶. Um Inklusion erfolgreich

¹⁶ Inklusion von Kindern mit Behinderungen – Kindergarten. IN: https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_mit_behinderungen/kindheit_und_behinderung/Seite.1220600.html [zuletzt geöffnet am 10.06.2020].

umzusetzen, ist die Haltung sowie die Einstellung der Menschen zu diesem Thema von großer Bedeutung. Im Folgendem möchte ich auf diesen Aspekt näher eingehen.

5.3. Was braucht es, um den inklusiven Ansatz in der Gesellschaft umzusetzen?

„Inklusion zu fördern bedeutet, Diskussionen anzuregen, positive Einstellungen zu fördern und soziale und bildungs-politische Rahmenbedingungen zu verbessern“ (DUK 2014, 20).

Ein inklusives Bildungssystem ist entscheidend zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft. Zusätzlich erfordert es eine kritische Auseinandersetzung mit den momentanen gesellschaftlichen Einstellungen und Werten. Eine gesellschaftliche Umstrukturierung benötigt Zeit und eine Neubewertung von bereits bestehenden Konzepten und Rollenverhalten (ebd., 24). „Die Bewusstseinsbildung sollte auf einem klaren, gemeinsamen Verständnis von inklusiver Bildung aufbauen und das Ziel einer toleranten und offenen Gesellschaft verfolgen: Dr. Ina Döttinger und Professor Klaus Klemm betonen in ihrer Berichterstattung zum Gipfel ‚Inklusion – Die Zukunft der Bildung‘, dass Inklusion als Querschnittsthema alle Lebensbereiche berührt und nicht auf die formale Bildung beschränkt werden kann“ (ebd., 25). Betrachtet man nationale als auch internationale Lernstandserhebungen, liegt der Fokus auf Fähigkeiten wie Rechnen, Lesen, Schreiben, doch soziale Kompetenzen werden völlig vernachlässigt. „Dabei sollte der Fokus einer Prüfung des Bildungssystems darauf liegen, zu verstehen, inwiefern es die gesellschaftliche Entwicklung voranbringt. Ziel ist es, sicherzustellen, dass jeder Bürger in der Lage ist, aktiv und ohne Einschränkung an der Gesellschaft teilzuhaben. Die meisten Lernstandserhebungen versäumen es, emotionales Wachstum, die Entwicklung von Werten und Einstellungen oder allgemein anerkannte Indikatoren für die Qualität von Lernprozessen und Lernumgebung zu erheben“ (ebd., 11-12). Ein inklusives Curriculum richtet sein Hauptaugenmerk auf die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung eines Heranwachsenden. „Es basiert auf den vier Säulen der Bildung des 21. Jahrhunderts – a) Lernen, Wissen zu erwerben, b) Lernen, zu handeln, c) Lernen, zusammenzuleben und d) Lernen für das Leben“ (ebd., 25). Dies ist ein Curriculum, das nicht nur auf Leistung und Können ausgerichtet ist, sondern auch gesellschaftliche Aspekte im Fokus hat. Um einer Diskriminierung der Randgruppen entgegenzuwirken, benötigt es Sensibilisierung innerhalb der Gesellschaft. Ein inklusiver Lehrplan nimmt die gesellschaftliche Vielfalt mit auf und berücksichtigt Geschlecht, kulturelle Identität und sprachlichen Hintergrund. Dabei wird ein ausgewogenes Miteinander erwartet, sodass alle Beteiligten vorurteilslos miteinander umgehen und niemand ausgegrenzt wird. Ein entsprechendes Verhalten wird von den Lehrkräften, Schülern und Eltern gewünscht (ebd. 25).

Löhrmann hebt hervor, dass Kinder die Haltung, die sie sich von den Erwachsenen im Alltag anschauen, „in ihrer Haltung und ihrem Verhalten morgen weiter(tragen)“ (Löhrmann 2015, 292): „Denn das, was unsere Kinder jetzt in der Gegenwart mit allen Sinnen lernen, erfahren und einüben – begreifen im vollen Wortsinn – können sie in der Zukunft umsetzen und aus erlernter, verinnerlichter Erfahrung schöpfen“ (ebd., 292). Deswegen ist es wichtig, dass Kinder mit und ohne Behinderung miteinander agieren und nicht voneinander getrennt aufwachsen. Wenn Kinder mit und ohne Behinderung zusammen aufwachsen, gibt es dieses „anders“ nicht und man lernt voneinander von Anfang an. Isoliert man Kinder mit und ohne Behinderung und schickt beide Gruppen in unterschiedliche Kindergärten oder Schulen, so können sich Kinder mit und ohne Behinderung möglicherweise nie kennenlernen. Dadurch bildet sich eine Kluft, die dann auf das spätere Erwachsenenleben Auswirkungen hat, da man nicht weiß, wie man miteinander umgehen soll, und sich folglich einfach aus dem Weg geht.

Damit Inklusion nicht zur Illusion verkümmert, ist ein Umdenken in der modernen Gesellschaft notwendig: Die Menschheit muss realisieren, dass alle Menschen gleich sind, die Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung ablegen, den Fokus nicht nur auf die Defizite und auf die erbrachte Leistung richten. Denn bei Inklusion geht es nicht nur darum, die vorgegebenen Verpflichtungen der UN-Behindertenkonvention folgsam umzusetzen. Des Weiteren geht nicht darum, Vereinbarungen zu unterzeichnen, Gebäude umzubauen oder Fortbildungen anzubieten, sondern es geht um sehr viel mehr - Es kommt auf die Haltung gegenüber unseren Mitbürger*innen an (ebd., 295- 296).

5.3.1. Wie sieht der Kontakt zwischen Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung aus?

Laut Klaus Sarimski nehmen Kindergartenkinder Kinder mit Behinderung nicht als „Fremde“ oder „Andere“ wahr, sondern vielmehr als „Unbekannte“. „Erst im Laufe der Zeit lernen sie, was hinter dem Begriff ‚behindert‘ steckt. (Kindergartenkinder) interessieren sich eher für die funktionelle Seite einer Beeinträchtigung, als dass sie die Tragik oder vermeintliche Tragik dieser besonderen Lebensumstände bedauern“ (Sarimski 2011, 25). Kinder haben dabei einen objektiven Blick und entdecken bei anderen Kindern mit und ohne Behinderung faszinierende Seiten, „die sie attraktiv machen für gemeinsames Spielen, für andere Aktivitäten oder auch als Ruhepol in der Gruppe“ (ebd., 25). Doch Kinder benötigen pädagogische Unterstützung, wo die kindlichen Ressourcen unzureichend sind, wenn es zum Beispiel zu ungewöhnlichen Situationen im Kindergartenalltag kommt, da auf einmal ein Kind mit Behinderung schreit, zu fest umarmt, spuckt etc. Im Endeffekt gehen Kinder unterschiedlich mit Behinderungen um,

manche ignorieren ihre Kolleg*innen mit Behinderung, andere wiederum sind besonders fürsorglich, bis hin zu gemeinsamem Spielen bei gleichen Interessen (ebd., 25). „Die Einstellung, mit denen nichtbehinderte Kinder den Kindern mit Behinderung in ihrer Gruppe begegnen, orientiert sich zu einem großen Teil daran, welche Haltung der Erwachsenen sie in ihrer Umgebung beobachten. Wenn sie erleben, dass Eltern oder pädagogische Fachkräfte Andere aufgrund äußerer Merkmale abwerten oder behinderten Menschen mit Vorurteilen oder großer inneren Distanz begegnen, prägt das ihre eigene Einstellung. Es hilft ihnen, wenn sie von den Erwachsenen auf Fähigkeiten der behinderten Kinder aufmerksam gemacht werden, die Gemeinsamkeiten zwischen ihnen wahrnehmen und eine ihrem Verständnisvermögen entsprechende Aufklärung über die Art und Entstehung der jeweiligen Behinderung erhalten“ (ebd., 25-26). Um genau diese positive, wertschätzende, rationale Haltung in der Gesellschaft zu bestärken, sollte man allgemein die sozialen Kompetenzen der Menschen fördern, damit auf längerer Sicht die Voreingenommenheit gegenüber Menschen mit Behinderung verschwindet. Um eine wertschätzende, respektvolle Haltung innerhalb der Gesellschaft zu verfestigen, sollte man so früh wie nur möglich den Kindern mit und ohne Behinderung die Gelegenheit eröffnen, zusammen aufzuwachsen. Somit bietet der Kindergarten die erste Möglichkeit, Kindern die gesellschaftliche Vielfalt vorurteilsfrei näherzubringen. Aus diesem Grund sollte die Institution Kindergarten den Kindern einen Lernort bieten, wo sie die Gelegenheit bekommen, ihre sozialen Kompetenzen bestmöglich auszubauen. Doch bevor näher darauf eingegangen wird, wie so ein Lernort aussehen könnte, muss zuallererst die Bedeutung des Begriffs „soziale Kompetenz“ erläutert werden.

6. Etymologische Annäherung an die Bezeichnung „soziale Kompetenz“

Eine differenzierte Betrachtung des Begriffs „soziale Kompetenz“ und die Verortung dieses Begriffs in einem bildungswissenschaftlichen Kontext stellt den theoretischen Schwerpunkt dieser Masterarbeit dar. Bevor auf die gesamte Bezeichnung und die Entwicklung der sozialen Kompetenz eingegangen werden kann, soll zuallererst der Terminus „soziale Kompetenz“ in die Wortteile „sozial“ und „Kompetenz“ gespalten werden, um sie jeweils näher zu erläutern, damit im Anschluss das Phänomen soziale Kompetenz besser verstanden werden kann.

6.1. Begriffserläuterung – „sozial“

Das Wort „sozial“ rührt von dem lateinischen Adjektiv „socialis“ her und steht für „gesellschaftlich, die Gesellschaft betreffend, gemeinnützig, zwischenmenschlich, hilfsbereit,

wohltätig. Es handelt sich um einen positiven Begriff“ (Schilling 2018, 98). Obwohl der Terminus „sozial“ im alltäglichen Sprachgebrauch oft verwendet wird und ein bekanntes Adjektiv ist, ist es nicht einfach, ihn eindeutig und kurz zu definieren, da er in unterschiedliche Kontexte eingebettet werden kann.

Das Wörterbuch DUDEN liefert für das Wort „sozial“ fünf Bedeutungserklärungen:

„a) das (geregelte) Zusammenleben der Menschen in Staat und Gesellschaft betreffend; auf die menschliche Gemeinschaft bezogen, zu ihr gehörend.

b) die Gesellschaft und besonders ihre ökonomische und politische Struktur betreffend.

c) die Zugehörigkeit des Menschen zu einer der verschiedenen Gruppen innerhalb der Gesellschaft betreffend.

d) dem Gemeinwohl, der Allgemeinheit dienend; die menschlichen Beziehungen in der Gemeinschaft regelnd und fördernd und den (wirtschaftlich) Schwächeren schützend.

e) (von Tieren) gesellig, nicht einzeln lebend; Staaten bildend.“¹⁷

Geck (1963) setzt den Terminus in einen historischen Kontext und betont, dass bereits um 1800 das Wort „sozial“ in Frankreich geläufig war (Rousseaus „Contrat social“), in England dagegen erst nach 1800 und in Deutschland ab 1850 (Schilling 2018, 98). „Zwar findet man bereits 1801 das erste Mal in einem deutschen Wörterbuch (J.H. Campe) den Ausdruck ‚sozial‘. Doch erst während 1840er Jahre wurde er endgültig in den deutschen Sprachgebrauch aufgenommen (...). Mager 1844 (...) entfaltete anhand dieses Begriffs seine ‚sociale Pädagogik‘. Bis etwa 1900 benutzte man die Schreibweise social mit ‚c‘“ (ebd., 98).

Der deutsche Sozialarbeitswissenschaftler Albert Mühlum (1981) beschäftigt sich ebenso ausgiebig mit dem Wort „sozial“ und arbeitet vier Aspekte des Begriffs heraus:

„(1) Sozial im Verständnis des Menschen als soziales Wesen, als zoon politikon oder homo sociale animal, insofern: sozial = gesellschaftlich, also in einer philosophisch-anthropologischen Bedeutung – im Gegensatz zu dem Begriff individualistisch, den Menschen als Einzelnen betreffend.

(2) Die zwischenmenschlichen Beziehungen betreffend im Sinne des sozialen Handelns (vgl. Max Weber), also in einer soziologischen Bedeutung – im Gegensatz zu den Begriffen Einzelwesen oder individuell.

(3) Soziale Merkmale oder Verhaltensweisen betreffend im Sinne einer positiven Beurteilung des Einzelnen als Mitglied der Gesellschaft oder gar der Gemeinschaft (im Sinne von F. Tönnies), also etwa gesellschaftskonformes Verhalten – im Gegensatz zu gesellschaftsfeindlichem, asozialem Verhalten.

¹⁷ Duden: Definition von sozial. <https://www.duden.de/rechtschreibung/sozial> [zuletzt geöffnet am 16.05.2020].

(4) Sozial als Streben nach dem bonum commune, im Sinne also der sozialen Gerechtigkeit, d. h. in einer sozial-ethischen oder sozialkritischen Bedeutung – im Gegensatz zu den Begriffen egoistisch, unsozial.

Etwas verkürzt könnte demnach die Bedeutung des Begriffs sozial als gesellschaftlich – zwischenmenschlich – gesellschaftskonform/akzeptiert – gemeinnützig/wohltätig verstanden werden. Wobei die Bedeutung von 1 und 2 eher als wertfrei mit gesellschaftlichem Verhalten und 3 und 4 eher als normativ mit erwünschtem Verhalten umschrieben werden kann“ (Mühlum 1981, 25).

6.2. Begriffserläuterung – „Kompetenz“

In einem Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung über Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung erläutert Jürgen Oelkers den ursprünglichen Bedeutungsinhalt des Begriffs „Kompetenz“. Dabei verdeutlicht Oelkers, dass der Bezug auf erziehungswissenschaftliche wie auch pädagogische Themengebiete erst zu einem späteren Zeitpunkt aufkam: „Ursprünglich sind Kompetenzen streng geregelte und unpersönliche *Zuständigkeiten*, etwa die eines Richters oder einer Behörde, nicht jedoch *Fähigkeiten*, die sich im Blick auf Personen allgemein beschreiben und in Unterabteilungen aufteilen lassen“ (Oelkers 2003, 8). Des Weiteren verdeutlicht Oelkers, dass der Begriff „Kompetenz“ seinen Ursprung in der lateinischen Sprache hat; „competere“ bedeutet so viel wie „zutreffen“, „zusammentreffen“, „sich schicken“, „für etwas geeignet oder fähig sein“. Das Substantiv „competentia“ wurde im Wesentlichen nur im juristischen Jargon verwendet. Aus pädagogischer Perspektive und somit auch in der heutigen Sprachverwendung bedeutet „Kompetenz“ im Allgemeinen „Wissen“ und „Können“ (ebd., 8).

Der Kompetenzbegriff war schon seit langer Zeit im sprachlichen Gebrauch, doch seinen neuen Bedeutungsgehalt sowie die Aufmerksamkeit in den deutschen Fachdiskursen erfuhr er erst in den 1960er-Jahren. Der US-amerikanische Motivationspsychologe R.W. White führte den Kompetenzbegriff 1959 ein und beschrieb damit „die Ergebnisse der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die aber weder genetisch festgelegt noch Resultat von Reifungsprozessen sind, sondern jeweils individuell generiert werden. Eine optimale Anpassung an die je gegebenen Umweltbedingungen und -anforderungen sowie das Bemühen um Einflussnahme auf diese Bedingungen werden hierbei für die Entwicklung von Kompetenzen als höchst förderlich erachtet“ (Lederer 2014, 363).

Der Kompetenzbegriff ist inhaltlich eng verbunden mit der Bezeichnung „Selbstorganisations-Konzept“. Der Fokus bei beiden Begriffen liegt in der „Entwicklung eines subjektiven

Potenzials zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen. Dieses subjektive Handlungsvermögen ist nicht allein an Wissenserwerb gebunden, es umfasst vielmehr auch die Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ (Arnold 2001, 176).

Des Weiteren kann man den Kompetenzbegriff grob in drei Hauptkategorien unterteilen, und zwar in Fach- und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz bzw. Selbstkompetenz (Lederer 2014, 370). Die Kompetenz-Trias wurde von Heinrich Roth entwickelt und findet unter den Bildungsexpert*innen im deutschsprachigen als auch im internationalen Raum Anerkennung. In der Folge wird die Kompetenz-Trias nach Roth skizziert:

Fach- und Methodenkompetenz(en)

Unter der Bezeichnung Fachkompetenz versteht man die Fähigkeit, berufs- oder „fach-“ typische Aufgaben autonom zu meistern. Um Fachwissen zu erlangen, ist eine entsprechende Ausbildung notwendig. In der Institution Schule werden die Grundlagen vermittelt, die dann in einem weiteren Bildungsweg (Hochschule, Ausbildung) vertieft werden können. Methodenkompetenz wiederum umfasst die Fähigkeit, bestimmte Lern- und Arbeitsmethoden anzuwenden, die zum Erwerb, zur Entwicklung und zur Erstellung von Fachkompetenz notwendig sind (Lederer 2014, 371).

Personale Kompetenz(en)

Die Personale Kompetenz, auch als Selbstkompetenz bezeichnet, umfasst Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die persönliche Haltung zur Welt sowie zur Arbeitswelt repräsentiert. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten wie die Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung (Lifelong Learning Imperative), Selbstreflexion, Selbstorganisationsfähigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit, Kreativität, Selbstverantwortungsfähigkeit, Eigeninitiative als auch ein systemisches Denken u. v. m. (ebd., 372).

Soziale Kompetenz(en)

Eine Person verfügt über soziale Kompetenzen, wenn sie mit anderen Menschen auf kommunikativer und kooperativer Weise zusammenarbeiten kann, sich demnach gruppenorientiert verhält und zwischenmenschliches Verständnis vorweist (Bunk 1994, 11). „Darüber hinaus wird soziale Kompetenz umschrieben als soziales Verstehen, soziale

Geschicklichkeit und soziale Verantwortung (...). Gefordert wird Sensibilität für situative Anforderungen und Zielsetzungen sowie Implementations- und Reflexionsfähigkeit (...). Auch gelten soziales Bewusstsein, Flexibilität, Stressresistenz und Teamfähigkeit als unabdingbar (...). Sozial kompetente Personen zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit anderen Menschen (...) auskommen können, sie haben ein ‚angemessenes‘ Durchsetzungs- und Beziehungsverhalten, sie können Regeln aushandeln und um Sympathie werben (...)" (Hof 2002, 157).

Die skizzierte „Trias aus Fach- (bzw. Sach-) und Methodenkompetenz (gelegentlich auch als separate Kompetenzen betrachtet), Personal- bzw. Selbstkompetenz und schließlich Sozialkompetenz stellen zwar unbestritten das vorherrschende und gängige Kategorienschema zu Einteilung und Subsumtion der zahlreichen bis zahllosen Einzel- und Teilkompetenzen dar, doch ist dieses Schema keineswegs in Stein gemeißelt und alternativlos“ (Lederer 2014, 376).

Wie in diesem Unterkapitel unter anderem mit Bezug auf Lederer (2014) und Arnold (2001) verdeutlicht wurde, benötigt man Umweltbedingungen und Umwelanforderungen, die dabei behilflich sind, gewünschte Kompetenzen zu entwickeln. Reine Wissensvermittlung ist in diesem Fall nicht ausreichend. Im folgenden Unterkapitel wird näher darauf eingegangen.

6.3. Kompetenzentwicklung

Innerhalb der Kompetenzthematik liegt das Hauptaugenmerk auch aus pädagogisch-praktischer Perspektive auf der Frage: Wie gelingt eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung oder Kompetenzförderung? Ute Laur-Ernst, eine renommierte Psychologin, verdeutlicht die wichtigsten Aspekte, die für die humanökologische Perspektive in der Erziehungswissenschaft am relevantesten sind: „Kompetenzen sind nicht direkt vermittelbar, vielmehr entwickeln sie sich durch die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner materiellen, geistigen und sozialen Umwelt.(...) Sie benötigen somit förderliche situative Kontexte, die geeignet sind, beim Lernenden einen konstruktiven Lern- und Aneignungsprozess zu initiieren. Laur-Ernst (...) unterstreicht mit aller Deutlichkeit diesen unerlässlichen Praxisbezug für den Erwerb von Kompetenzen, aus dem sich letztlich die Erkenntnis speist, dass Kompetenzentwicklung niemals als ein rein theoretisches Unterfangen, sozusagen als eine Trockenübung denkbar ist“ (Lederer 2014, 396).

Das nächste Kapitel befasst sich ausgiebig mit dem Phänomen „soziale Kompetenz“. Zuerst wird auf die allgemeine Bedeutung eingegangen und erläutert, wie soziale Kompetenz in der

Literatur dargestellt wird. Anschließend wird darauf eingegangen, warum soziale Kompetenz für das Gelingen einer inklusiven Gesellschaft relevant sein könnte. Im Anschluss wird in einem separaten Unterkapitel erklärt, wie sich sozial kompetentes Verhalten bei Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung äußert. Zusätzlich wird gezeigt, welche Hürden Kinder mit Behinderung aufgrund ihrer Behinderung möglicherweise überwinden müssen in der Entwicklung sozialer Beziehungen zu anderen Kindern.

7. Begriffserläuterung „soziale Kompetenz“

Betrachtet man nun die beiden Begriffe, so liegt der Fokus bei dem Wort „sozial“ auf gesellschaftlich, gemeinnützig, hilfsbereit. Die Konnotation des Wortes ist positiv, gerichtet auf etwas Gutes für die Gesellschaft. Die Bedeutung des Wortes „Kompetenz“ ist Wissen, Können, Fähigkeit, die nicht genetisch veranlagt sind, sondern von jeder Person individuell generiert werden müssen. Somit liegt das Hauptaugenmerk bei dem Begriff „soziale Kompetenz“ unter anderem darauf, dass eine Person für das Allgemeinwohl einer Gesellschaft handelt und sich dementsprechend verhält und denkt. Diese Haltung benötigt man, wenn Inklusion nicht Illusion bleiben soll. Die persönliche Haltung ist wesentlich für die Etablierung des inklusiven Gedankens sowie der inklusiven Werte wie Akzeptanz, gesellschaftliche Vielfalt, Empathie, Gleichberechtigung, Gemeinschaft, Zukunftsfähigkeit und allgemeine Teilhabe.

7.1. Die allgemeine Bedeutung von „Soziale Kompetenz“

Recherchiert man in der Literatur die genaue Bedeutung des Begriffs „soziale Kompetenz“, so erhält man unterschiedliche Erklärungen, die man wiederum in askriptive (Aufzählungen und Beschreibung eines bestimmten Verhaltens) und theoriebezogene (Beschreibung des Verhaltens durch konzeptionelle Vorannahmen, Merkmale, Prozesse) Ansätze unterscheiden kann (Bastian 2002, 186f.).

Im Allgemeinen bilden soziale Kompetenzen eine Unterkategorie der allgemeinen Lebenskompetenzen und beziehen sich grundsätzlich auf Interaktionsverhältnisse. Darüber hinaus gibt es kein einheitliches Verständnis des Begriffes sowie vom dem Gegenstandsbereich der sozialen Kompetenz. Damit der Begriff der sozialen Kompetenz eindeutig nachvollziehbar und für eine die pädagogische Praxis anschlussfähiger zu gestalten ist, kann er in vier Dimensionen aufgegliedert werden (Bittlingmayer 2008, 165):

1. Sozialkognitiv

„Die sozialkognitive Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit, Situationen und die Dynamiken von Interaktionen und sozialen Kontexten zu erfassen. Diese Dimension ist die grundlegendste

Handlungsressource und kann als fundamentaler ‚sozialer Sinn‘ (Bourdieu 1987) bezeichnet werden. Kinder und Jugendliche (aber auch Erwachsene) erfassen in aller Regel sehr schnell soziale Handlungskontexte und entwickeln ein Verständnis für die Situationen. Ein zweiter zentraler Bestandteil der sozialkognitiven Dimension ist die Fähigkeit zur Empathie und die Wahrnehmung von Handlungserwartungen, die von anderen Personen zumeist implizit ausgehen“ (ebd., 165).

2. Sozialmoralisch-kognitiv

„Hier geht es um das analytisch zu trennende normative Bewerten der wahrgenommenen Situationen. Im Zentrum steht insbesondere die Legitimität von Handlungserwartungen und vollzogenen Handlungen. Zwischen der wahrgenommenen Situation etwa in Klassenverbänden und ihrer normativen Einordnung besteht ein wichtiger Unterschied. So kann ein Schüler das Verhalten einer Mitschülerin oder des Lehrers richtig antizipieren, sich aber nicht einverstanden zeigen mit den daran anschließenden Handlungen und sie deshalb normativ anders bewerten“ (ebd., 165).

3. Interaktiv

Hier liegt der Fokus auf den „konkreten Interaktionen und Handlungen der Individuen und ist insofern die soziale Dimension im engeren Sinne. (...) Eine Schlüsselstellung nimmt hier sicherlich die Fähigkeit ein, sich adäquat sprachlich ausdrücken zu können, um seine Wahrnehmungen, Bewertungen, aber auch die eigenen Emotionen anderen mitzuteilen. Die Formen konkreter Konfliktlösungsmuster (zurückziehen, diskutieren, zuschlagen) zählen ebenso hierzu wie die Fähigkeit, andere Situationseinschätzungen und Positionen wahrzunehmen und als ernstzunehmende Perspektiven anzuerkennen. Schließlich ist hier noch ein Aspekt zentral, der auf die Verknüpfungen von Kognitionen und Handlungen abhebt“ (ebd., 166).

4. Reflexiv

„Es geht zunächst um die Reflexion der eigenen Funktionsrolle bzw. um die Distanz zur eignen Rolle. Noch bedeutsamer ist hier aber die Einsicht in die alltäglichen Kämpfe um Anerkennung, um die Wahrnehmung des eigenen Anerkennungsstrebens – im Kollegium, im Gespräch mit den Eltern und vor der Klasse –, um die Sicht auf das eigene und auf fremdes Streben nach Distinktion. Ferner geht es in der reflexiven Dimension um die Einsicht in die eigenen idiosynkratisch besetzten Personentypen und in Begründungsmuster der Sympathie bzw. Antipathie sowie um die Einsicht in die Mechanismen der eigenen Zuteilung von Anerkennung in Interaktionen“ (ebd. 166).

Je nachdem, in welchem Handlungskontext eine Person sich befindet, äußern sich die vier Dimensionen sozialer Kompetenzen unterschiedlich; d. h. in der Familie, in der Peergroup oder in einer Bildungseinrichtung treten die individuellen sozialen Kompetenzen anders auf. Dies gilt vor allem für die sozialmoralische wie auch für die interaktive Dimension (ebd., 166). „Entscheidend ist hierbei, dass erfolgreiche Handlungsstrategien, die auf sozialen Kompetenzen basieren, sich in einem Fall in Übereinstimmung mit dem Handlungskontext befinden können, im anderen Fall aber nicht, obwohl sich an den individuellen Handlungsstrategien nichts ändert. Wenn beispielsweise ein Kind in einer Klassenarbeit ein anderes Kind wohlwollend und ohne Zwang abschreiben lässt, so lässt sich das als Umsetzung von solidarischen Normen sozialer Unterstützung interpretieren, die sich in der kindlichen Lebenswelt in der Regel sehr positiv als soziale Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe auswirken. Im leistungsbezogenen und in dieser Hinsicht zwangsindividualisierenden Kontext der Schule hingegen kann es dazu führen, dass eine solche prinzipiell begrüßenswerte Handlung zu unmittelbaren Sanktionen führt. Eine zu allgemeine und generalisierte Bestimmung sozialer Kompetenzen übersieht also, dass in den unterschiedlichen Lebensbereichen sich die Entwicklung und Umsetzung sozialer Kompetenzen in Übereinstimmung oder teilweise sogar in Konkurrenz zu schulisch geforderten Handlungen befinden kann“ (ebd., 166-167).

Laut Zimmer (1978) ist es nicht so einfach, eine „brauchbare Definition des Begriffs ‚soziale Kompetenz‘ zu entwickeln“ (Stangel 2001¹⁸), da verschiedene Aspekte wie die diversen Situationsmerkmale sowie die sozialen Anforderungen beachtet werden müssen. „Im Gegensatz zu Begriffen wie seelische Gesundheit oder Krankheit, besitzt der Begriff der sozialen Kompetenz nicht nur eine Beziehung zum Funktionieren des Individuums, sondern parallel dazu auch eine Beziehung zu den situativen Anforderungen“ (ebd.). Diese situativen Anforderungen wiederum sind schwer miteinander vergleichbar, da unterschiedliche Kulturkreise oder Milieus unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf die Verhaltensweisen des Individuums haben können. Was für den einen Kulturkreis als sozial kompetent gelten könnte, ist vielleicht in einem anderen Kulturkreis als sozial inkompetent interpretierbar. Aus diesem Grund kann es nach Zimmer, „eine genaue Festlegung von Verhaltensweisen, die in sozialen Situationen als sozial kompetent angesehen werden können“, nicht geben (ebd.).

¹⁸ Stangl, Werner (2001). Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur (Version 2.0). IN: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/default.html> [zuletzt geöffnet am 11.08.2020].

7.2. „Soziale Kompetenz“ als antreibender Faktor für die Etablierung einer inklusiven Gesellschaft

„Die psychische Gesundheit, Lebensqualität und Selbstverwirklichung von Menschen ist in vieler Hinsicht davon abhängig, inwieweit sie fähig sind, Kontakte zu ihren Mitmenschen aufzunehmen und soziale Interaktionen den eigenen Bedürfnissen und Zielen entsprechend mitzugestalten. Früher wurden in diesem Zusammenhang Begriffe wie Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Durchsetzungsvermögen oder Kontaktfähigkeit verwendet. Wenn stattdessen heute von sozialen Kompetenzen gesprochen wird, bedeutet das mehr als eine modische Neubenennung alter Themen“ (Pfungsten 2015, 16). Das Phänomen „soziale Kompetenz“ wird in unterschiedlichen Teilgebieten der Pädagogik wie auch der Psychologie erforscht und diskutiert. So richtet die Entwicklungspsychologie ihr Hauptaugenmerk auf die Entwicklung sozialen, emotionaler und kognitiver Kompetenzen, die Pädagogik wiederum beschäftigt sich mit der Förderung kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen (Kiper 2008, 152). Grundsätzlich ist der Ausdruck „soziale Kompetenz“ ein Oberbegriff für verschiedene Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person in Bezug auf eine soziale Situation (Kanning 2002, 155). Der Kerngedanke des Begriffs soziale Kompetenz ist „die Fähigkeit eines Menschen, angemessene Kompromisse zwischen eigenen Bedürfnissen einerseits und sozialer Anpassung andererseits zu finden“ (Pfungsten 2015, 17). Der Hintergedanke dabei ist, dass es nicht reicht, nur sozial kompetente Verhaltensweisen prinzipiell zu beherrschen, „sondern imstande (zu) sein, sie in einer Alltagssituation dann auch wirklich anzuwenden. Dabei kommt es auf äußere (motorische) Verhaltensweisen an, aber auch die Fähigkeit, Gedanken und Gefühle in sinnvoller Weise bedürfnis- und zielgerichtet zu regulieren“ (ebd. 19).

Grundsätzlich liegt der Fokus bei der sozialen Kompetenz darauf, dass ein einzelnes Individuum gemeinschaftsfähig wird. Denn in der Realität leben wir alle gemeinsam in einer Gesellschaft, und letztendlich geht es nicht um die besondere Leistung, die jeder einzelne erbringt, sondern wie wir in der Lage sind, harmonisch miteinander zu leben, wenn das Ziel ein Sozialstaat sein soll. Ein Sozialstaat hat zum Ziel, „Schwache zu schützen und ihnen zu helfen, die Teilhabe an den Einrichtungen und Gütern sowie die Gewährleistung eines menschenwürdigen Daseins für jedermann zu bewirken, für einen Ausgleich der sozialen Gegensätze und den Abbau von Abhängigkeiten zu sorgen, dass Gemeinwohl gegen Individual- und Verbandsegoismus zu sichern und überhaupt soziale Gerechtigkeit und Sicherheit anzustreben“ (Katz 2010, 121). Das Gedankengut von Inklusion vertritt im Grunde dieselben Ziele wie der Sozialstaat und legt besonders viel Wert darauf, die Vielfalt, die eine Gemeinschaft mit sich bringt, vorurteilslos anzunehmen und in Zukunft als

Selbstverständlichkeit anzusehen. Doch wie schafft man es, inklusive Werte an eine Gemeinschaft zu vermitteln? Laut Heinrich Roth steht dazu eine „Wandlungsfähigkeit (Veränderungsmöglichkeit) der menschlichen Natur in Richtung auf Kultur (auf Erzogenheit, Bildung, menschliche und charakteristische Reife) im Mittelpunkt“ (Roth 1968, 19) die Erziehung. Des Weiteren betont Roth in seinem Werk (1971) „Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung“ folgendes:

„Die Erwachsenengeneration muß Normen und Regeln, unter denen sie ihr Sozialleben geordnet hat, als Forderung, regulative Prinzipien, Leitbilder an die jüngere Generation herantragen und das Verhalten der jüngeren Generation aufgreifen, in die Lebensformen, Aufgaben und Leistungen der Erwachsenen hineinzuwachsen. Diese Bindungen der jüngeren Generation an die überindividuellen gesellschaftlichen Normen können sich also nicht anders vollziehen als über *Lehre und Erziehung*. Der junge Mensch muß *lernen*, die gemeinsamen Gebote einzuhalten. Der *soziale Eingliederungsprozeß* ist beim Menschen nicht die Folge eines Ausreifens angeborener sozialer Tugendform, sondern vollzieht sich im Unterrichtsformen und Erziehungsakten“ (ebd. 129-130, Hervorh. im Original). Während dieses Sozialisierungsprozesses nehmen Eltern und institutionelle Einrichtungen Einfluss auf das Kind. Aus diesem Grund betont Derbolav, ein österreichischer Pädagoge und Philosoph, dass der Sinn der Erziehung die soziale Eingliederung des Zöglings in die Gesellschaft ist und daher die Handlungsanweisungen an die Erziehung folgendermaßen lauten müssten: „sorge für eine möglichst *gruppenmäßige* und *situationsgerechte* Erziehung“ (Derbolav 1959, 23, Hervorh. im Original). Erziehung wird als ein „entscheidende(r) Beitrag zur Entwicklung einer Person“ (Seel 2015, 337) angesehen, die die Intention hat, den jungen Menschen zu einer mündigen Person zu erziehen. Heinrich Roth definiert Mündigkeit folgendermaßen: „*Mündigkeit* (...) ist als *Kompetenz* zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne:

a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971 (Band II), 180; Hervorh. im Original).

Des Weiteren betont Roth, dass ein „mündiges Handeln (...) nicht schon dann erreicht (ist), wenn der Mensch – auf welcher Stufe auch immer – sacheinsichtig zu handeln vermag. Jedes auf Sachen und Güter ausgerichtete Handeln steht in einem gesellschaftlichen oder gesellschaftspolitischen Kontext und hat soziale Folgen“ (ebd., 477). Demnach benötigt es

soziale Kompetenzen, die als einsichtiges Handeln bezüglich der sozialen Folgen erachtet werden. Bei der Formulierung sozialer Kompetenzen flicht Roth maßgebende Faktoren mit ein und verdeutlicht, dass „sozialeinsichtiges und sozialkonstruktives Denken (nichts) anderes mein(t), als dass immer bessere, effektivere, *gerechtere* soziale Gleichgewichtsformen gedacht werden und als Handlungsanweisungen dienen (...)“ (ebd., 477). Um als sozial kompetent zu gelten, ist mehr nötig als Wissen zu diesem Themengebiet zu generieren oder sich ein gewisses Können anzueignen. Vielmehr betont Roth, dass durch ein Zusammenspiel von kognitiven, moralischen und sozialen Lernprozessen soziale Kompetenz gefördert werde und eine Person sich dadurch zu einer moralisch mündigen Person entfalten könne (ebd., 389).

Zusätzlich akzentuiert Roth, dass Menschen unbedingt Unterstützung benötigen, zum Beispiel durch erzieherische Einrichtungen, um soziale Handlungsstrukturen zu erlangen (ebd. 486). „Neben dem Lernen von Vorbildern, Modellen und Leitfiguren und dem Rollenlernen gibt es ein Lernen durch Experimentieren und Erfahrungen mit bestimmten Folgen im sozialen Feld, durch Belohnung und Bestrafungen bestimmter Verhaltensweisen. Durch den Zusammenstoß von Familiennormen und Altersgruppennormen würde es möglich, nach den Prinzipien hinter den gesellschaftlichen Normen und Werten zu fragen, sich selbst und das eigene Fühlen, Denken und Handeln rational zu erhellen und kritisch zu bewerten und durch kognitive, emphatische und soziale Lernprozesse allmählich sozialeinsichtiges Denken und Handeln vorzubereiten“ (Kiper 2008, 145). Roth war auch der Meinung, dass mit Hilfe von intentionaler Erziehung wie auch durch das „Erfinden solcher Situationen, die neben der Förderung der Sachkompetenz, die Förderung des Sozialverhalten und der Sozialkompetenz leisten“ (Roth 1971 (Band II), 509) Sozialerziehung vermittelt werden müsse.

Dadurch dass die Heranwachsenden in einem inklusiven Bildungssystem nicht getrennt werden, kann die Sozialerziehung leichter erfolgen, „weil von struktureller Seite keine Aufteilung der Schüler*innen auf verschiedene Schulzweige mehr erfolgt. Damit erfolgt auch keine implizite Aufteilung mehr in „normal“ und „anders“, die manche Subjekte stigmatisiert und die sich nach dem Verlassen der Schule äußerst schwer wieder zurückführen lässt. Die Kinder entwickeln dadurch weniger Scheu voneinander und Ablehnungen von behinderten Kindern schwinden mit der Zeit in inklusiven Klassen“ (Tilscher 2013, 116) und allgemein in inklusiven Gruppen. In einem inklusiven Bildungssystem, beginnend im Kindergarten, können Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung geschlossen werden, was wiederum bei einer Aufteilung der Heranwachsenden in unterschiedliche Institutionen nur schwer möglich ist, da die Kinder sich in einem öffentlichen Kontext „schon mal gar nicht kennen lernen können“ (ebd., 116). Ein inklusives Bildungssystem kann einen wesentlichen

Beitrag zur gesellschaftlichen Kohäsion leisten, die die Fähigkeit zur mehr Toleranz in der Gesellschaft antreibt (ebd., 116). Die Institution Kindergarten leistet einen wertvollen Beitrag dazu, Heranwachsende bei der Entwicklung eines Sozialverhalten zu fördern, und hat unter anderem auch die Aufgabe, den Kindern gezielt Übungen anzubieten, die ihnen zu mehr Pflichtbewusstsein, Solidarität, Achtsamkeit und Rücksichtnahme (soziale Sensitivität) anderen gegenüber verhelfen¹⁹.

7.3. Soziale Kompetenzen bei Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung

„Soziale Kompetenz in der Interaktion mit anderen Kindern lässt sich definieren als die Fähigkeit, eigene (soziale) Ziele in angemessener Form und mit Erfolg in der Gruppe verfolgen zu können“ (Sarimski 2011, 28). Dabei liegt das Hauptaugenmerk in der aktiven Kontaktaufnahme zu den anderen Kindern, in der Beteiligung an einem gemeinsamen Spiel und der Bewältigung von Streitigkeiten, die währenddessen entstehen können. Um sich diesen Herausforderungen stellen zu können benötigt das Kind „sowohl Fähigkeiten der sozialen Informationsverarbeitung (soziale Kognition) wie auch der emotionalen Selbstregulation“ (ebd., 29).

Sozial-kognitive Prozesse beinhalten Aufmerksamkeit für soziale Signale sowie ihre adäquate Interpretation. Des Weiteren ist das Verstehen der sozialen Absicht und des dahinterstehenden Zusammenhangs von Bedeutung, dabei ist es notwendig, dass die Heranwachsenden die sozialen Regeln der Gruppe, Gesellschaft kennen und auch beachten. Zusätzlich ist es hilfreich, wenn das Kind mit unterschiedlichen Handlungsstrategien vertraut ist, denn dadurch ist es einfacher die eigenen Ziele zu verfolgen oder Konsequenzen nachzuvollziehen und zu bewerten (ebd.). Die emotionale Selbstregulation enthält Fähigkeiten, die dabei behilflich sind, die eigenen Handlungen zu steuern und emotionale Reaktionen zu beherrschen (ebd.).

„Der Grundstein für soziale Kompetenz wird bereits in der Kindheit gelegt“ (Rost 2002, 154). Denn Kinder schauen sich Verhaltensweisen von ihren Eltern oder anderen Erwachsenen in ihrer Umgebung ab, etwa wie Eltern miteinander sowie über andere Menschen reden oder sich verhalten, wie Konflikte zwischen Eltern bewältigt werden usw. Diese vorgelebten Verhaltensweisen haben Einfluss auf die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit der Kinder. Ebenso kann empathisches Verhalten erlernt werden: Eltern machen ihr Kind darauf aufmerksam, welche Schmerzen das andere Kind empfindet, wenn das eigene Kind dem anderen wegetan hat (ebd., 154). „Soziale Kompetenz und ihre Komponenten sind also zum

¹⁹Stadt Wien (2019): Bildungsplan. IN: <https://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/begutachtung/pdf/2019005.pdf> , 20.

Teil erlernte Verhaltensweisen, die für spezifische Situationen erworben werden. Dementsprechend können Defizite im Bereich soziale Kompetenz über Trainingsmaßnahmen reduziert werden“ (ebd., 154). Des Weiteren sind für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen die individuellen und sozialen Faktoren eines Menschen relevant. Denn jeder Mensch hat seine eigenen Persönlichkeitsmerkmale (individuelle Faktoren) wie Temperament, kognitive Verarbeitung, Aufmerksamkeitsspanne, Handlungsplanung, Gedächtnisleistung und Kommunikationsfähigkeit. Zusätzlich unterscheiden sich die sozialen Faktoren prinzipiell von Mensch zu Mensch, denn jeder wächst in einer anderen Familie auf und macht dementsprechend andere Erfahrungen. Folglich kann dadurch die Entwicklung der sozialen Kompetenzen mehr oder weniger begünstigt werden (Sarimski 2011, 29).

Damit Kinder in den ersten Lebensjahren eine harmonische Interaktion mit Altersgenossen erleben, benötigen sie nach Hay, Payne und Chadwick (2004) sechs Vorläuferfertigkeiten, die dabei behilflich sind, Freundschaften zu entwickeln:

1. „geteilte Aufmerksamkeit, d.h. Koordination der Aufmerksamkeit mit einem Partner.
2. Imitationsfähigkeit, d.h. Ausbildung reziproker Interaktionen.
3. Verstehen sozialer Zusammenhänge, d.h. Gegenüber als aktiver Partner
4. Sprache, d.h. Verständigung über Wünsche und Absichten
5. emotionale Selbstregulierung, d.h. Kontrolle von emotionalen Reaktionen
6. Impulskontrolle, d.h. Hemmung impulsiver Handlungen“ (Sarimski 2011, 30).

Betrachtet man die sechs Vorläuferfertigkeiten, so erkennt man, dass Kinder mit Behinderung in der Entwicklung sozialer Beziehungen zu anderen Kindern möglicherweise in vielfältiger Weise benachteiligt sein könnten. „Bei Kindern mit Hörschädigungen entwickeln sich nicht nur sprachliche, sondern auch sozial-emotionale Kompetenzen langsamer als bei gut hörenden Kindern. Im sozialen Kontakt fällt es ihnen schwer, sich auf komplexe Alltagssituationen einzustellen und sich flexibel an Gesprächen zu beteiligen. Die eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten gehen häufig mit Defiziten in der Fähigkeit zur Selbstregulation einher“ (Sarimski 2019, 57). Heranwachsende mit einer Sehschädigung haben meistens Probleme bei der Erkennung von Emotionen bei ihren Mitmenschen. Zusätzlich wird in der Theory of Mind (Auffassungsgabe, sich in die Gedanken anderer Personen hineinzusetzen) ausgeführt, dass bei Kinder mit Sehschädigung „die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Teilkomponente (...) verzögert abläuft“ (ebd. 64). Kinder mit einer Störung des Spracherwerbs haben etwa dreimal so häufig Schwierigkeiten im Kontakt- und Spielverhalten mit Altersgenossen wie Kinder ohne Sprachauffälligkeiten (ebd. 85). „Im Vorschulalter zeigen

Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen dann weniger *Kooperationsbereitschaft, Fähigkeit zu Selbstbehauptung, Regelbeachtung und Selbstkontrolle* als gleichaltrige Kinder“ (ebd., Hervorh. im Original). „Eine intellektuelle Beeinträchtigung geht immer mit einer Verzögerung in der Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenzen einher. Die sprachlichen und insbesondere die pragmatischen Fähigkeiten sowie die Planungsfähigkeit, die Fähigkeit zur flexiblen Steuerung der Aufmerksamkeit und die Kontrolle über impulsive Reaktionen sind oft stärker eingeschränkt, als es aufgrund des allgemeinen Niveaus der Kinder zu erwarten wäre“ (ebd., 125).

Um Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen in der Gestaltung sozialer Beziehungen und bei den Entwicklungsprozessen der sozialen Kognition wie auch bei der emotionalen Regulation zu helfen, sind gemeinsame Lerngelegenheiten notwendig, bei denen Kinder mit und ohne Behinderung mehr Gelegenheit haben, miteinander zu interagieren. Dies bedeutet für die pädagogische Praxis, dass Pädagog*innen in einem integrativen Setting besonders darauf achten sollten, den Kindern Anregungen zu sozialen Spielformen zu geben. Des Weiteren sind die materiellen ebenso wie die sozialen Rahmenbedingungen relevant (Sarimski 2011, 31). „Eine magere Ausstattung mit Spielsachen kann Konflikte zwischen den Kindern eher provozieren. Bei einem reichhaltigen Spielzeugangebot besteht andererseits die Möglichkeit, dass sich die Kinder ausgiebig allein beschäftigen, statt miteinander zu spielen. Puzzles, Knete und Bücher legen eher eine isolierte Beschäftigung nahe; Sand, Wasserspielzeug und Buntstifte eher parallele Aktivitäten; Puppen, Haushalts- und Verkleidungsmaterial eher ein soziales Spiel“ (ebd.).

Außerdem wurde wissenschaftlich bewiesen, dass altersgemischte Gruppen für Kinder mit und ohne Behinderung große Vorteile mit sich bringen. Es wurde beobachtet, dass Kinder dann ein komplexeres Spielniveau besitzen, sich mehr an Gesprächen beteiligen, gegenüber anderen Kindern aufgeschlossener sind als in altershomogenen Gruppen (Bailey 1993, 261ff.). Wichtig bei der Gruppenzusammensetzung von Kindergartenkindern ist es, dass Heranwachsende positive Modelle für das soziale Spiel beobachten und daraus lernen können (Sarimski 2011, 33).

Im folgenden Kapitel soll das Grundmodell „Kognition-Emotion-Verhalten“ nach Hinsch und Pfungsten erläutert werden, da sich dieses Modell für die Analyse des sozial kompetenten Verhalten gut eignet. Dabei ist die Definition „soziale Kompetenz“ nach Hinsch und Pfungsten sehr allgemein gehalten, doch integriert sie die wesentlichsten Aussagen, die den Begriff „soziale Kompetenz“ prägen.

8. Die Analyse der „sozialen Kompetenzen“ mit Hilfe des Grundmodells Kognition-Emotion-Verhalten nach Hinsch und Pfingsten

Hinsch und Pfingsten definieren soziale Kompetenzen ganz allgemein und vereinen dadurch die Vielfalt der davor präsentierten Denksätze. Die beiden Psychologen verstehen unter sozialer Kompetenz „...die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristigen günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (Jürgens 2014, 20).

Ihre Definition fasst alle wichtigen Aspekte zusammen, nämlich die Komplexität des Konstruktes (kognitive, emotionale und motorische Verhaltensweisen); Kompetenzprobleme, die aus unterschiedlichen Beschaffenheiten von Defiziten erwachsen können; Erfordernis unterschiedlicher Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen; persönliche Ziele als wegweisender Bestandteil der Bestimmung sozialer Kompetenzen (ebd. 20-21).

Das traditionelle dreiteilige psychologische Grundmodell Kognition-Emotion-Verhalten erscheint für eine wissenschaftliche Analyse des Konstrukts geeignet zu sein. Des Weiteren muss verdeutlicht werden, dass die Analysen „nicht bloß aus der Sicht des Individuums erfasst werden, sondern (...) jeweils in Bezug auf den aktuellen Kontext zu beurteilen (wären), was gleichzeitig eine Definition insofern problematisch macht, als die Nichtdefinierbarkeit als wesentliche Komponente mitaufgenommen werden müsste, um dem Konzept gerecht zu werden. Dieses grundsätzliche Problem ergibt sich im Bereich der Behindertenliteratur insofern nur bedingt, als hier eine Situationsdefinition relativ eindeutig möglich ist, die sich an der Welt der Nichtbehinderten orientiert. Somit kann ein grober Rahmen für ein erstrebenswertes Verhalten des Individuums abgesteckt werden, dessen Passung relativ objektiv möglich scheint“ (Sommer 1977, zit. nach Holtz, 1994).²⁰

Des Weiteren hat der kognitiv-behaviorale Ansatz von Hinsch und Pfingsten nicht das Ziel, „alle grundlegenden theoretischen Schwierigkeiten bei der Definition des Konstruktes ‚soziale Kompetenz‘ zu lösen“ (Jürgens 2014, 21), sondern sein Fokus liegt darauf, „dass soziale Kompetenzen neben kompetenten Verhaltensweisen auch kompetente innere Verarbeitungsprozesse und die Fähigkeit zu Regulation von Emotionen erfordert“ (ebd.).

Aus diesem Grund soll das Kompetenzmodell nach Hinsch und Pfingsten bei der späteren Datenauswertung angewendet werden, um die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit beantworten zu können.

²⁰ Stangel, W. (2001): Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/> [zuletzt geöffnet am 20.05.2020].

Doch zuvor ist die Erläuterung der einzelnen Ebenen (Emotion – Verhalten – Kognition) notwendig, um in einem späteren Schritt darauf eingehen zu können, wie sozial kompetentes Verhalten und die Entstehung sozialer Kompetenzprobleme zustande kommt.

8.1. Emotionen

Zuallererst ist es nützlich, kurz zwischen den Begriffen „Gefühle“ und „Emotionen“ zu unterscheiden, um ein klares Bild für beide Phänomene zu vermitteln. Mit dem Wort „Gefühl“ wird die angeborene Fähigkeit bezeichnet, etwas zu fühlen, wie zum Beispiel: Hunger, Wärme, Kälte, Zufriedenheit, Wut, Scham, Angst, Ekel (Innenleben einer Person). Emotionen wiederum sind Erzeugnisse des Fühlens bedingt durch mentale Abläufe wie Gedanken, Erwartungen, Meinungen, Einstellungen, Vorstellungen, Wünschen und Absichten. „Emotion ist ein komplexes Interaktionsgefüge, subjektiver und objektiver Faktoren, das von neuronal/hormonalen Systemen vermittelt wird, die (a) affektive Erfahrungen, wie Gefühle der Erregung oder Lust/Unlust, bewirken können; (b) kognitive Prozesse, wie emotional relevante Wahrnehmungseffekte, Bewertungen, Klassifikationsprozesse, hervorrufen können; (c) ausgedehnte physiologische Anpassungen an die erregungsauslösenden Bedingungen in Gang setzen können; (d) zu Verhalten führen können, welches oft expressiv, zielgerichtet und adaptiv ist“ (Raab 2001, 224; zit. nach Euler und Mandel (1983, 7)).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Emotionen einen inneren, psychischen Prozess darstellen, man kann sie spüren und sie stellen keinen reinen Gedankeninhalt dar. Jede Emotion wird durch ein psychisches Erleben veranlasst (Frenzel 2015, 202). „Dies wird auch als der ‚affektive Kern‘ einer Emotion bezeichnet. Affektives Erleben ist notwendig und hinreichend für eine Emotion. Die meisten Emotionen lassen sich recht eindeutig entlang der Dimension Valenz in ‚positiv‘ vs. ‚negativ‘ einordnen. Emotionen haben einen stark wertenden Charakter, sie sind Signalgeber dafür, wie angenehm oder unangenehm eine aktuelle Situation empfunden wird“ (ebd.).

Um dies nochmals an einem Beispiel zu verdeutlichen, kann gesagt werden, dass die Freude eine Emotion ist. Wenn eine Person Freude empfindet, dann fühlt sie sich meistens gut (Gefühl), weil sie zum Beispiel ein Geschenk (Anlass) bekommen hat, das ihr gut gefällt (Bewertung des Erlebten). Dieses Gefühl äußert sich beispielsweise mit einem Kribbeln im Bauch (körperliche Reaktion) sowie mit einem Lächeln (Emotionsausdruck) im Gesicht²¹.

²¹ Frech, V.: „Erkennen, fühlen, benennen...“ Grundlagen der emotionalen Entwicklung im frühen Kindesalter. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1944> [zuletzt geöffnet am 20.05. 2020].

Sobald ein Kind auf die Welt kommt, beginnen sich die Emotionen zu entwickeln. „Zunächst erlebt der Säugling noch undifferenzierte Gefühle der Unzufriedenheit und Freude, die sich dann durch die Orientierung am Ausdrucksverhalten der Bezugsperson in primäre Emotionen (Trauer, Freude, Angst/Furcht, Ärger, Wut) sowie sekundäre Emotionen (z.B. Scham, Stolz, Schuld) ausdifferenzieren“ (Sarimski 2019, 25). Die sekundären Emotionen benötigen zur Entwicklung Selbstreflexion, das Verständnis sozial anerkannter Verhaltensnormen und die Fähigkeit zum sozialen Vergleich mit Altersgenossen. Die sekundären Emotionen entwickeln sich erst ab dem dritten Lebensjahr (ebd.). „Die Fähigkeit, Emotionen anhand von Mimik, Körperhaltung, Gestik oder Ton der Stimme zu erkennen, ist für erfolgreiche soziale Interaktionen von großer Bedeutung“ (ebd.). Kleinkinder bis zum zweiten Lebensjahr erkennen zuallererst die Emotion Freude, dann Trauer/Wut, danach Überraschung und erst dann Angst. Ab dem zweiten Lebensjahr beginnen Kinder im Dialog mit Erwachsenen, „über emotionale Erfahrungen zu sprechen und die Gefühlswelt des anderen besser zu verstehen, um darauf entsprechend reagieren zu können. Die Differenzierung des sprachlichen Emotionsausdrucks ist somit eng mit der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten verbunden“ (ebd.). Je älter die Kinder werden, desto besser können sie die Ursachen und Auslöser bestimmter Emotionen nachvollziehen. Kinder im Vorschulalter können die primären Emotionen erkennen und verstehen, warum eine Person eine bestimmte emotionale Reaktion in einer Situation zeigt (ebd.).

Zusätzlich ist es sehr wichtig, dass Kinder ihre Emotionen verstehen und regulieren können. Denn wenn Kinder bei der Emotionsregulation Schwierigkeiten haben, leiden darunter ihre sozialen Fertigkeiten und, folglich sind diese Kinder bei ihren Kindergartenkameraden oder später in der Schule weniger beliebt (ebd., 27). „Kinder und Jugendliche (wie auch Erwachsene) mit einer gut funktionierenden *Emotionsregulation* verfügen über ein breites Repertoire und Wissen über die Effektivität solcher Emotionsregulationsstrategien. Das erlaubt ihnen, emotions- und situationsspezifisch abzuwägen, welche Strategie eine bestehende Emotion positiv verändert und somit das längerfristige Erreichen eines Ziels ermöglichen kann (,reflexive Emotionsregulation‘)“ (ebd., 26).

8.2. Kognition

Unter der Bezeichnung „Kognition“ werden die gesamten Denk- und Wahrnehmungsvorgänge und deren mentale Resultate (Wissen, Einstellungen, Überzeugungen, Erwartungen, Aufmerksamkeit) verstanden²². In der Psychologie und der Kognitionswissenschaft hat sich der

²² Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik: Kognition.

Begriff „Theory of Mind“ etabliert. „Die Theory of Mind beschreibt die Fähigkeit, sich in die Gedanken anderer hineinversetzen zu können, d. h., die Gedanken und Überzeugungen anderer logisch erschließen zu können. Die Entwicklung der Theory of Mind ist ein wichtiger Baustein in der Entwicklung von Kindern. Der Ansatz der Theory of Mind bezieht sich demnach auch auf das Verständnis von Menschen für das Funktionieren des menschlichen Verstandes und den Einfluss, den dieser auf das jeweilige Verhalten ausübt. Die Theory of Mind ist somit meist eine naive Psychologie, mit deren Hilfe sich Menschen die mentalen Zustände und inneren Prozesse anderer Menschen zu erklären versuchen. Dadurch sind sie in der Lage, die Gefühle, Wahrnehmungen und Gedanken anderer einzuordnen und deren Verhaltensweisen einzuschätzen“²³. Forschungen haben erwiesen, dass sich bei Kindern ab dem vierten Lebensjahr eine Theory of Mind zu entwickeln beginnt. Ab diesem Alter realisieren Kinder, dass auch andere Menschen Gefühle, Wünsche, Absichten, Vorstellungen und Überzeugen besitzen, die wiederum das Handeln einer Person beeinflussen (Jürgens 2014, 24).

Die Übernahme einer Perspektive von einer anderen Person (Perspektivenübernahme) kann man in zwei unterschiedliche Arten unterteilen: einmal in die *affektive Perspektivenübernahme*, auch Empathie bezeichnet, und in die *kognitive Perspektivenübernahme*. Bei der affektiven Perspektivenübernahme können die Kinder gefühlsmäßige Reaktionen verstehen, da sie die emotionale Befindlichkeit einer anderen Person nachvollziehen können (ebd., 25). „Hoffman (1990) beschreibt die Entwicklung der Empathie in vier Stufen:

- Globale Empathie: Säuglinge reagieren auf die Gefühle anderer, als ob es ihre eigenen wären, sie weinen z. B., wenn ein anderes Kind weint (Ungerer et al., 1990).
- Egozentrische Empathie: Kleinkinder im Alter von etwa einem Jahr beginnen zu erkennen, dass ihr unangenehmes Gefühl daher rührt, dass nicht sie selbst, sondern jemand anderes Schmerzen hat, in Gefahr ist etc.
- Empathie für die Gefühle anderer: Zwei- bis Dreijährige verstehen, dass die Gefühle anderer sich von ihren eigenen unterscheiden und etwas mit deren Wahrnehmungen und Wünschen zu tun haben.
- Empathie mit den Lebensbedingungen anderer: Kinder in der späten Kindheit (etwa zehn Jahre) verstehen, dass Personen Gefühle nicht nur als Reaktion auf die aktuelle Situation, sondern auf ihre Lebensbedingungen erleben (z.B. bei chronischer Krankheit)“ (Jürgens 2014, 25).

<https://lexikon.stangl.eu/240/kognition/> [zuletzt geöffnet am 20.05.2020].

²³ Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik: Theory of Mind.

<https://lexikon.stangl.eu/511/theory-of-mind/> [zuletzt geöffnet am 20.05.2020].

Die Entwicklung der kognitiven Perspektivenübernahme verläuft nach Selman (1975) in fünf Phasen:

0. Level (35 Jahre): Kinder können zwischen der eigenen Perspektive und der Perspektive des anderen Menschen nicht unterscheiden. Sie denken, andere Menschen haben dieselben Gefühle in derselben Situation wie sie selbst.
1. Level (6-8 Jahre): Kinder erkennen, dass jeder Mensch eine eigene Perspektive auf die Welt sowie auf unterschiedliche Situationen hat.
2. Level (8-10 Jahre): Kinder sind fähig, die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen.
3. Level (11-13 Jahre): Kinder verstehen, dass man den Standpunkt der anderen Menschen berücksichtigt.
4. Level (Jugendliche): Das allgemeine Verständnis gegenüber der Perspektivenübernahme wird noch mehr verfeinert. Sie verstehen sich selbst als auch die andere Person als komplexe psychische Systeme. Zusätzlich ist es ihnen klar, dass verschiedene soziale Situationen unterschiedliche Emotionen verursachen (ebd. 26).

8.3. Verhalten

Für den Umgang mit anderen Menschen reicht es nicht aus, wenn Heranwachsende nur Fähigkeiten auf der emotionalen und kognitiven Ebene haben. Auch in ihrem beobachtbaren Verhalten müssen sie sich den Forderungen der sozialen Situation angemessen benehmen können. Auf der Verhaltens-Ebene hat jede Altersstufe ihre eigenen Herausforderungen. Das Verhalten gegenüber Gleichaltrigen in den ersten Lebensjahren (bis ca. 5 Jahre) verläuft über einfache Arten sozialen Spielens wie Fangen, gegenseitiges Nachahmen bis hin zu Fantasienspielen. Kinder lernen in dieser Zeit, ihr Verhalten auf die impliziten Erwartungen, Regeln und Normen in der Gruppe abzustimmen (ebd., 27). Bereits im Kleinkindalter werden erste Freundschaften geknüpft, die von gemeinsamen Aktivitäten geprägt sind (ebd., 28). Zusätzlich entwickelt sich langsam das prosoziale Verhalten – Kinder trösten andere oder heitern sie auf, bieten instrumentelle Unterstützung an, und ab und zu teilen oder verschenken Vorschulkinder Dinge. Bei Streitigkeiten kommt es oft zu körperlichen Auseinandersetzungen, da es Kleinkindern noch schwerfällt, sich in die andere Person hineinzusetzen (ebd. 29).

„Geht man davon aus, dass sozial kompetente Kinder und Jugendliche sich durch freundliches, verantwortungsvolles, zuvorkommendes, kooperatives und mitfühlendes Verhalten anderen gegenüber auszeichnen, sozial inkompetente u.a. durch Feindseligkeit, Angriffe auf andere, Drohungen und Zwang (vgl. Hawley, 2003), wird man zwangsläufig aggressiven Kindern und

Jugendlichen verminderte soziale Kompetenz zugeschrieben“ (ebd. 41). Die Folge von ungünstigem Sozialverhalten ist meistens eine Ablehnung durch Altersgenossen sowie die mögliche Entwicklung einer externalisierten Verhaltensstörung, wie zum Beispiel der dissozialen Persönlichkeitsstörung (ebd. 42).

8.3.1. Erklärungsmodell: Das Zustandekommen sozial kompetenten Verhaltens und die Entstehung sozialer Kompetenzprobleme

In den letzten Kapiteln wurde die Bedeutung sozialer Kompetenz erklärt und gezeigt, wie sie sich auf den Ebenen Kognition, Emotion und Verhalten manifestiert und entwickelt. Für eine genaue Vorstellung vom Zustandekommen sozial (in)kompetenten Verhaltens und vom Ineinandergreifen der unterschiedlichen Ebenen soll nun ein Erklärungsmodell in Anlehnung an Hinsch und Pfingsten (2007) präsentiert werden.

Es gibt verschiedene Modelle, die unterschiedliche Kompetenzebenen erklären und in einen ganzheitlichen Zusammenhang bringen, deren Fokus auf unterschiedlichen Phänomene liegt:

- Erklärung spezifischer Störungen wie z. B. soziale Phobie (Clark, Ehlers, 2002)
- soziale Informationsverarbeitung in Bezug auf aggressives Verhalten bei Heranwachsenden, später auch auf die Entwicklung von Depressionen (Dodge, 1993)
- Erklärungsmodell für die Entwicklung der Hyperaktivitätsstörung (Döpfner et al., 2008) (Jürgens 2014, 47).

Im Gegensatz dazu möchten Hinsch und Pfingsten (2007) „mit ihrem Erklärungsmodell nicht die Entstehung spezifischer Störungen beschreiben, sondern darstellen, wie sozial kompetentes bzw. inkompetentes Verhalten in alltäglichen Situationen zustande kommt. (...) Es verbindet die konkrete Situation und die kognitive, emotionale und Verhaltensebene in einem systematischen Prozess, dessen Ergebnis sozial kompetentes bzw. sozial inkompetentes Verhalten in Alltagssituationen ist“ (ebd. 47). Im nachfolgendem Unterkapitel wird das Prozessmodell des sozialen Verhaltens nach Hinsch und Pfingsten (2007) in einer Kurzform dargestellt.

8.3.2. Beispiel für das Prozessmodell des sozialen Verhaltens nach Hinsch und Pfingsten (2007)

Situation:

„Soziales Verhalten wird in der Regel durch *alltägliche Situationen* ausgelöst. Nach Pfingsten (2007, 13f.) werden diese Situationen bestimmt durch

* persönliche Bedingungen wie Ziele, Interessen, Stimmung, Bedürfnisse; dazu gehört auch der Entwicklungsstand des Kindes;

* Umgebungsbedingungen:

- soziale Aspekte wie Alter, Geschlecht, Zahl der beteiligten Personen, deren Verhalten, situationsbezogene Regeln und Konventionen und kultureller und gesellschaftlicher Hintergrund;

- raum-zeitliche Bedingungen wie Ort, Tageszeit etc.

(...) Eine Situation wird zur Aufgabe, die bewältigt werden muss, wenn die Interessen, Bedürfnisse etc. eines Kindes auf eine bestimmte Situation mit ihren sozialen und raum-zeitlichen Merkmalen treffen. Je nach Umgebungsbedingungen der Situation kann eine Situation leichter oder schwerer bewältigt werden“ (Jürgens 2014, 49; im Original).

Beispiel:

Ein fünfjähriges Mädchen (Tina) steht im Spielzimmer der Kindergartengruppe und schaut auf den Boden. Die anderen Mädchen aus ihrer Gruppe schaut Tina freundlich an, doch Tina scheint es nicht zu bemerken. Nun spielen die anderen Mädchen Fangen und Tina möchte eigentlich mitspielen. Tinas Aufgabe in der Situation wäre, die anderen Mädchen zu fragen, ob sie mitspielen darf, oder zurückzulächeln und damit den anderen Mädchen ein wenig entgegenzukommen. Nun kommt es auf die Umgebungsbedingungen der Situation an – beachten die Mädchen Tina nun nicht mehr, so wird die Situation für sie schwierig, nehmen sie sie freundlich auf, hat Tina ein Erfolgserlebnis.

Kognitives Verhalten:

„Bei genauer Betrachtung ist es aber nicht die Situation an sich, die zu sozial kompetentem bzw. inkompetentem Verhalten führt. Die meisten sozialen Situationen (...) sind nicht eindeutig. Das Kind ist also darauf angewiesen, die Situation zu analysieren und zu interpretieren, damit es weiß, wie es sich verhalten soll. Es wird beispielsweise vermuten,

- warum die anderen sich so verhalten, wie sie es tun,

- was eine gute Lösung wäre,

- wie sich die Situation weiterentwickeln wird,

- welche Konsequenzen auf das eigene Verhalten folgen werden.

Hintergrund für diese *kognitiven Verarbeitungsprozesse* sind frühere Erfahrungen mit ähnlichen Situationen. Wenn eine bestimmte Art von Situation schon sehr oft durchlaufen wurde (...), geschieht die kognitive Verarbeitung nicht mehr bewusst und ausführlich, sondern äußert sich in Form von Selbstverbalisationen, d.h. kurze Gedankenketten oder

Selbstgespräche, die nur teilweise oder gar nicht bewusst ablaufen, aber ins Bewusstsein geholt werden können. Auch Kinder verfügen über solche Selbstverbalisationen“ (ebd., 49-50).

Beispiel:

Tina könnte sich denken: „Die lassen mich sowieso nicht mitspielen, so wie beim letzten Mal“ oder: „Vielleicht sollte ich mich trauen, die haben mich ja eh schon so nett angeschaut“.

Emotionales Verhalten:

„Die kognitive Verarbeitung bzw. die Selbstverbalisationen rufen bestimmte **Gefühle** hervor und bestärken vorhandene Gefühle und Stimmungen bzw. schwächen sie ab. (...) Gefühle und Kognition (beeinflussen sich fortlaufend gegenseitig), sodass ein regelrechter Aufschaukelungsprozess entsteht“ (ebd. 50).

Beispiel:

Tina weiß nicht, was sie machen soll, sie fühlt sich mutlos und traurig. Die Unwissenheit verstärkt ihre Angst.

Motorisches Verhalten/ Verhaltensebene:

„Die Verbindung von kognitiver und emotionaler Verarbeitung einer Situation mündet schließlich in ein bestimmtes **beobachtbares Verhalten**. Ob dieses Verhalten sozial kompetent ist, hängt von mehreren Faktoren ab:

- * Das Kind muss sich aktiv der Situation annähern.
- * Es muss nicht nur wissen, welche einzelnen Verhaltensfertigkeiten zum gewählten Verhalten gehören, sondern sich auch zeigen.
- * Es muss (oft unausgesprochene) Konventionen und Verhaltensregeln kennen und einhalten“ (ebd. 50).

Beispiel:

Tina entfernt sich von der Mädchengruppe, tut gar nichts und meidet dadurch die Situation.

Oder: Tina geht zu der Mädchengruppe hin, fragt sie freundlich und spielt glücklich mit.

Oder: Tina ist so verzweifelt, regt sich innerlich sehr auf, läuft zu einem dieser Mädchen, schubst es und läuft weg.

Verhaltenskonsequenzen:

„Das Verhalten einer Person löst bei den Interaktionspartnern bestimmte Konsequenzen aus:

- * Kontinuierliche Rückmeldung: Schon während die Person sich verhält, reagieren die Interaktionspartner. Sozial kompetente Personen registrieren diese kontinuierliche

Rückmeldung und passen ihr Verhalten daran an [Beispiel: Tina hätte das freundliche Lächeln der anderen Mädchen registrieren und ihnen entgegenkommen können].

* Kurzfristige Konsequenz: Sie treten unmittelbar nach Beendigung des Verhaltens ein [Tina beklagt sich bei der/dem Kindergartenerzieher*in, dass sie glaubt, die Mädchen wollten sie nicht mitspielen lassen].

* Langfristige Konsequenzen: Hierbei handelt es sich um die dauerhafte Nachwirkung des Verhaltens [Tina meidet grundsätzlich alle Kinder, spielt alleine in einer Ecke, da die Angst vor sozialer Ablehnung mittlerweile zu groß ist].

Diese äußeren Konsequenzen wirken nicht objektiv, sondern laufen durch einen subjektiven Filter, d.h., das Kind bewertet sie und ordnet sie ein. Außerdem beurteilt das Kind selbst den Erfolg und Misserfolg seines Verhaltens. (...) Für die kognitive Verarbeitung, die gefühlsmäßigen Reaktionen und das beobachtbare Verhalten in zukünftigen Situationen ist entscheidend, wie das Kind die Episode in ihrem gesamten Ablauf, die Konsequenzen mit einbezogen, im Gedächtnis gespeichert hat. Soziale Situationen sind nicht statisch, sie entwickeln und ändern sich während ihres Verlaufes. (...) Außerdem sind Menschen während eines Tages mit einer Vielzahl sozialer Situationen konfrontiert“ (ebd. 50-51).

Zusätzlich soll betont werden, dass soziale Kompetenzprobleme sich nicht unbedingt im gesamten Prozess äußern müssen, es können auch einzelne Ebenen eingeschränkt sein, die dann Einfluss auf den gesamten Prozess haben. Die Förderung von sozialen Kompetenzen unterstützt Kinder dabei, Situationen besser einzuschätzen, ihre Wahrnehmung zu sensibilisieren, die eigenen Wünsche und Ziele besser zu vertreten sowie die eigenen Gefühle besser zu verstehen und angemessen zu regulieren. Abbildung 1. stellt das Erklärungsmodell nach Hinsch und Pfingsten (2007) für das Zustandekommen sozial (in)kompetenten Verhaltens grafisch dar.

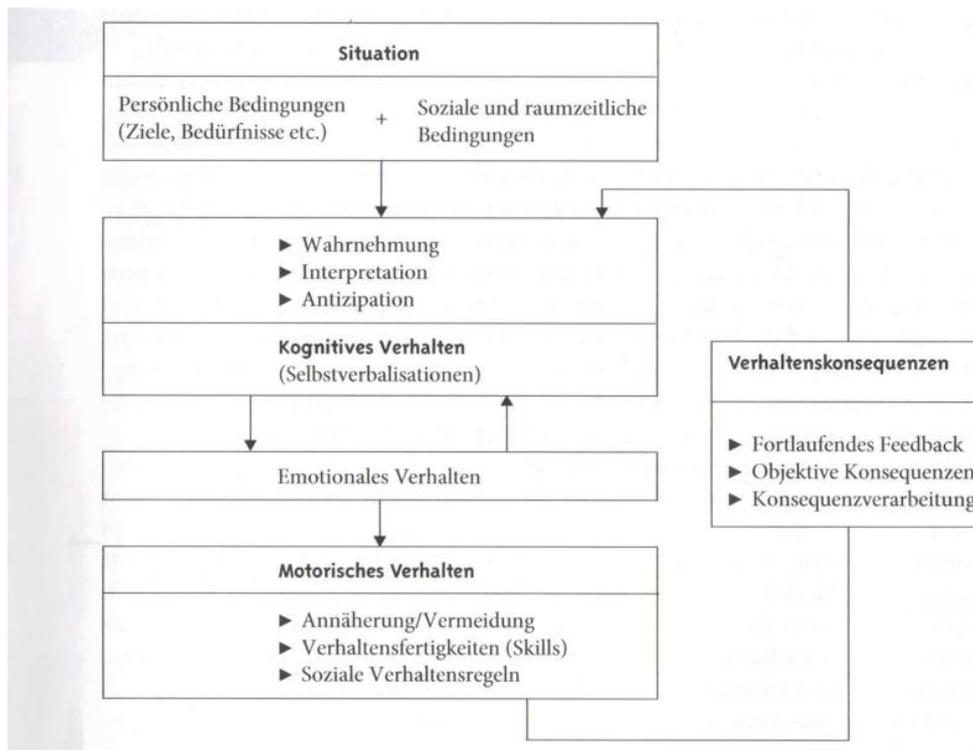


Abbildung 1. Modell zur Erklärung sozial kompetenten bzw. inkompetenten Verhalten bei Kindern und Jugendlichen in Anlehnung an Pfingsten (2007) (Jürgens 2014, 48).

8.3.3. Zusammenfassung: Welche Fähigkeiten prägen die Emotionale, Kognitive und Verhaltensebene?

Wie bereits oben erläutert, zeigen sich die Fähigkeiten, die die sozialen Kompetenzen ausmachen, auf drei Ebenen: Emotion, Kognition und Verhalten. Um eine Übersicht über die unterschiedlichen Aspekte der jeweiligen Ebenen zu bekommen, fasst dieses Unterkapitel die wichtigsten Punkte noch einmal zusammen.

Emotionale Ebene:

- Wahrnehmung von Emotionen und der Umgang mit ihnen: Emotionen erkennen, benennen, ausdrücken und regulieren.
- Verhaltensaspekt: Ausdruck der Emotionen durch Mimik, Gestik, Stimmlage, Körperhaltung, Reaktion.
- Erlebensaspekt: Gefühle auf bestimmte Auslöser zurückführen können. Wie fühlt sich ein Gefühl an und wann und warum tritt welches Gefühl ein?
- emotionale Reaktion: Ursache-Wirkung-Zusammenhänge nachvollziehen können.

Kognitive Ebene:

- Denk und Wahrnehmungsvorgänge: Flexibilität im Denken

- Problemlösefähigkeit: Strategien entwickeln, wie Probleme gelöst werden können, Probleme definieren.
- Lösungsalternativen: Motivation/Ideen für Lösungsvorschläge/Durchhaltevermögen
- Konsequenzen vorhersehen und bewerten: Wenn → Dann → Warum → Weil (Konzept der Kausalität)
- Entscheidungskompetenz: sich für eine Lösungsalternative entscheiden und die Entscheidung begründen.
- Verbesserungsvorschläge anhören, evtl. annehmen.
- Empathie: Nachvollziehen von Gefühlen bei anderen Menschen, Perspektivenübernahme.
- Situationen wahrnehmen, nachvollziehen, verarbeiten und dementsprechend richtig reagieren.

Verhaltensebene:

- Einschätzen von Alltagssituationen nach verschiedenen Kategorien
- Fähigkeit, sich den Forderungen der sozialen Situation angemessen benehmen zu können
- Kenntnis von Situationstypen, um zu wissen, wie man sich angemessen verhält
- Situationstypen²⁴:
 - Durchsetzungssituation: Durchsetzen der eigenen Rechte/Wünsche in einer entsprechenden Art und Weise. Erkennen des gerechtfertigten Anspruchs.
 - Beziehungssituation: Erhaltung und Verbesserung einer Freundschaft. Ich-Botschaften richtig mitteilen
 - Sympathiesituation: Erfolgreiche Kontaktaufnahme. Kompromisse eingehen. Interesse zeigen, zuhören, aussprechen lassen, nachfragen und selbst aktiv werden und nicht warten, bis andere kommen, sich nicht von Misserfolgen entmutigen lassen.

Im folgenden Kapitel soll erläutert werden, wie genau die Arbeit am Gemüsebeet die sozialen Kompetenzen fördern kann.

9. Soziale Kompetenz durch das Gärtnern fördern

Naturpädagogische Erfahrungen ermöglichen den Kindern, Lebenszusammenhänge mit allen Sinnen direkt zu erfahren und zu begreifen sowie unmittelbar Erfahrungen mit der Umwelt zu sammeln. Wenn auch einige Kindergärten den Kindern einen schönen Außenbereich oder großzügige Raumangebote bieten, ist die Erlebniswelt der Heranwachsenden gering und ihr

²⁴ Die Drei Situationstypen im Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) nach Hinsch und Pfingsten (2015): <https://www.soft-skills.com/zitate/drei-typen-sozialer-situationen/> [zuletzt geöffnet am 22.05.2020].

Tagesablauf durch genaue Vorschriften geregelt. Dadurch sind einige Entwicklungsaspekte eingeschränkt und oft repetitiv. Aus diesem Grund ist es wichtig, diese vernachlässigten Aspekte durch wertvolle Spiel-, Beschäftigungs- und Fördermöglichkeiten auszugleichen. Zusätzlich geht es beim Heranwachsen nicht nur darum, dass die Kinder bestmöglich unterhalten und ihnen ständig neue ausgefallene Unternehmungen geboten werden, sondern sie benötigen auch einen Raum, in dem sie sich entspannen und zur Ruhe kommen können, wodurch die innere Ausgeglichenheit sowie ein innerer Halt gefördert werden (Weiß 2016, 141). „Die Natur hat einen hohen Aufforderungscharakter für die Kinder und bietet zudem eine Reihe vielfältiger Entwicklungsmöglichkeiten im motorischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich“ (ebd., 141). Der Naturraum ist für die Kinder ein riesiger Spielplatz als auch eine Erlebniswelt, die untersucht und erkundet werden will. Auf diesem Wege werden Zusammenhänge spielerisch begriffen und wichtige Fähigkeiten gefördert. „Es gibt unendlich viele Möglichkeiten, den Garten mit den Kindern zu erleben und zu erforschen. Neben den vielen sinnlichen Erfahrungen werden hierbei u. a. Kreativität, Ausdauer, Konzentration, Handlungsplanung, Koordination und Motorik gefördert. Soziale Kompetenzen, Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit und Vertrauen werden erhöht, die Orientierung zur Person, zum Raum und Zeit verbessert“ (ebd., 143). Während der Gartenarbeit wird das Kind in seiner ganzheitlichen Sichtweise wahrgenommen, was bedeutet, dass man auf den derzeitigen Entwicklungsstand des Kindes, auf seine Eigenart und auf die persönlichen Bedürfnisse eingeht. In diesem natürlichen, entspannten Setting erhält das Kind die Möglichkeit, seine persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erproben und zu festigen oder sich Kompensationsmaßnahmen anzutrainieren (ebd., 143). Doch bevor spezifisch darauf eingegangen wird, welche Fähigkeiten die Arbeit im Gemüsebeet fördern kann, soll zunächst verdeutlicht werden, wie wichtig es ist, dass Kinder während ihrer Kindheit die Möglichkeit erhalten, sich in einem Naturraum aufzuhalten und zu spielen.

9.1. Welche Entwicklungsschätze bietet die Natur dem Kind?

Frühe Naturerfahrungen prägen nicht nur die Mensch-Natur- Beziehung, sondern unterstützen auch die Entfaltung der Basiskompetenzen. „Der Aufenthalt in der Natur ermöglicht es Kindern, Freiheit zu erleben, Widerstände zu überwinden, Geschicklichkeit zu gewinnen und einander auf Augenhöhe zu begegnen“²⁵(FiBL 2016, 11). Ulrich Gebhard, ein Professor für

²⁵ Forschungsinstitut für biologischen Landbau Deutschland e. V. (FiBL) (2016): Kinder-Garten im Kindergarten. Gemeinsam Vielfalt entdecken! Das Netzwerk. IN: <https://shop.fibl.org/chde/mwdownloads/download/link/id/771/> [zuletzt geöffnet am 24.05.2020].

Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Biowissenschaften, verdeutlicht, dass die Naturerfahrung sehr hilfreich für die körperliche und seelische Entwicklung des Kindes ist. Der Naturraum verändert sich ständig (z.B. Jahreszeiten), doch zugleich ist er sehr kontinuierlich (z.B. ein Baum, der seit Jahren an demselben Platz steht). Zusätzlich fördert die Natur die Fantasie der Kinder, die sich mit den unterschiedlichen Formen, Materialien und Farben auseinandersetzen, die die Natur ihnen präsentiert. Des Weiteren befriedigt die Natur alle grundlegenden Bedürfnisse, die der Mensch hat, wie den Wunsch nach Bindung, Vertrautheit und Neugierverhalten (ebd., 12). Außerdem betont Gebhard, dass „in zahlreichen Untersuchungen zur Kleinkindentwicklung (...) hervorgehoben (wird), wie wichtig eine vielfältige Reizumgebung ist. Neben dem Einfluss auf die Gehirnentwicklung trägt eine reizvielfältige Umwelt dazu bei, psychische Entwicklungsschritte anzuregen und zu fördern. Eine solche ‚reizvolle‘ Umgebung lädt ein zur Erkundung, weil sie neu und interessant und eben zugleich vertraut ist. Kinder spielen selbstbestimmter, komplexer und auch kreativer auf naturnahen Flächen als auf vorgefertigten Spielplätzen“ (ebd., 13). Zudem fördert der Naturraum die sinnliche Wahrnehmung der Heranwachsenden, was wiederum sehr wichtig für die Gehirnentwicklung des Kindes ist. „Bei der Geburt verfügt der Mensch über mehr als hundert Milliarden Nervenzellen, die erst funktionsfähig werden, wenn sie miteinander verknüpft worden sind. In den ersten Lebensjahren werden durch Sinnestätigkeit und körperliche Aktivität Reize geschaffen, die diese Verknüpfungen unterstützen. Die Verbindungen zwischen den Nervenzellen vernetzen sich umso komplexer, je mehr Reize von den Sinnesorganen zum Gehirn gelangen. In der Kindheit muss das Gehirn daher durch möglichst vielseitige Sinnestätigkeiten angeregt werden. Alle Sinnesorgane brauchen Training, um sich weiterentwickeln zu können. Oft konzentriert sich die sinnliche Wahrnehmung aber ‚nur‘ auf Sehen und Hören“ (ebd., 16). Die Sensibilisierung der sinnlichen Wahrnehmung ist elementar, da sie die Grundlage aller Erkenntnisse ist. Mit Hilfe der Wahrnehmung können Lebewesen die Außenwelt wahrnehmen sowie Informationen gewinnen und verarbeiten. Die Wahrnehmung besteht aus sechs Gliedern, die einander beeinflussen und ineinandergreifen, nämlich Reiz → Transformation → Verarbeitung → Wahrnehmung → Wiedererkennung → Handeln → Reiz ... (Toepfer 2018 ,28). Bei der Förderung der Wahrnehmung kommt es auf das komplexe Zusammenspiel an und nicht auf das Trainieren von Einzelfunktionen, denn nur so kann der Heranwachsende seine vielschichtigen Alltagsbedingungen verstehen und nachvollziehen (FiBL 2016, 16-17). „Natur ist ein Spielplatz für die Sinne“ (ebd., 17): Sehen (z.B. Wachstum der Pflanzen), Hören (z.B. das Summen der Bienen), Riechen (z.B. frisch gepflücktes Gemüse – Tomate), Schmecken (z.B.

aus dem gepflückten Gemüse gekochte Suppe), Tasten (z.B. unterschiedliche Oberflächen der Frucht) (ebd., 18). „In der frühen Kindheit wird Naturwissen durch individuelle Erfahrungen über die körperlichen Sinne (Sinneserfahrungen) geprägt, weniger über vermitteltes Wissen durch andere (Tradierung)“ (ebd., 19).

9.2. Was lehrt die Gartenarbeit die Kindern und wie können dadurch die sozialen Kompetenzen eines Kindergartenkindes mit und ohne Behinderung gefördert werden?

„Die sozialen Kompetenzen, die mit dem Gärtnern und dem Umgang mit einem Garten verbunden sind, können mehr oder weniger stark auf den Umgang mit Menschen oder den Umgang mit Natur bezogen sein. Wahrnehmung und Erfahrung mit Natur lässt sich in vielen Aspekten auf das soziale Leben übertragen, und umgekehrt fließen soziale Fähigkeiten in den Umgang mit der Natur ein“ (Strohmeier 2016, 119).

Der Gemüsegarten kann als Übungsfeld für unterschiedliche Fähigkeiten gesehen werden, da dort die drei Ebenen Emotion, Kognition und Verhalten gefördert werden und somit ein sozial kompetentes Verhalten unterstützt und ausgebildet werden kann. „In der tätigen sozialen Auseinandersetzung mit dem Garten werden Kompetenzen auch als Einstellungen und Bewertungen, als Haltung und Gefühle aufgebaut. Bewusstes Erleben hat emotionale Komponenten, wie Gefühle von Glück, Genuss, Freude oder auch Trauer. Sie sind wesentlich für die Fähigkeit, ein empfindliches Leben führen zu können, und hängen letztendlich mit wichtigen handlungsleitenden ethischen Werten und auch mit der Kompetenz zu nachhaltigem Handeln und der Wertschätzung von ökologischer und sozialer Diversität zusammen“ (ebd., 119).

Dem Gemüsebeet wird zugeschrieben, dass er eine Wahrnehmungsschule sei. Alle Sinne können aktiviert werden: das Anfassen von Erde, das Anschauen von Blüten in ihren Formen und Farben, das Riechen der Blüten sowie der Duft etwa einer reifen Tomate oder das Spüren der entspannten Atmosphäre, wenn alle mit ihrer jeweils eigenen Tätigkeit beschäftigt sind. Wahrnehmungspsychologen verweisen darauf, dass vor jeder Wahrnehmung zuerst eine Erfahrung durch die Sinne gemacht werden muss (ebd., 120). Dementsprechend betont Hugo Kükelhaus „Nicht das Auge sieht, sondern der Mensch sieht“ (Kükelhaus 1978, 7). Wer eine geschulte Wahrnehmung besitzt, kann aktiv und absichtsvoll Handeln, da man aufmerksam durch die Welt geht. Lernt man während der Arbeit am Gemüsebeet, dass man aufmerksam durch das Beet gehen und sich gegenüber Pflanzen und Tieren achtsam verhalten soll, so nimmt man die Erfahrung und die erlernte Fähigkeit aus dem Garten auf und übernimmt diese Verantwortung für konkrete soziale, zwischenmenschliche Beziehungen (Strohmeier 2016,

119). Der Garten sorgt dafür, eine besondere Aufmerksamkeit zu entwickeln, die für das gesellschaftliche Zusammenleben sehr vorteilhaft sein kann. Des Weiteren fördert der Garten Raum- und Zeitwahrnehmung. Während die Kinder die Samen säen oder die Setzlinge setzen, machen sie die Erfahrung, dass man sich Gedanken dazu machen muss, wie das Beet am besten genutzt werden kann und wie und wo das unterschiedliche Gemüse platziert werden soll. Sodann bemerken die Kinder, dass die Samen Zeit zum Keimen benötigen und die Setzlinge nicht über Nacht zu großen Pflanzen wachsen. Auf diesem Wege erfahren sie, was Zeit bedeutet (ebd., 121-122). „Der Garten schult Aufmerksamkeit gegenüber den Eigenzeiten von Pflanzen, den Keim- und Wachstumsperioden und ihrer Voraussetzungen, der Dauer und den Zeitpunkten der Blüte, der Reife der Früchte“ (ebd., 122). Ist einem Menschen bewusst, wie viel Zeit manche Phänomene brauchen, ist man automatisch entspannter, gelassener und geduldiger gegenüber unterschiedlichen Situationen, die sich in einem menschlichen oder sozialen Leben ereignen, nach dem Motto: „Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“ (FiBL 2016, 20). In der Zeit, bis das Gemüse reif ist, benötigt das Beet reichlich Pflege. Somit kommt es zu einer aktiven Beziehung zum Garten, mit der auch verantwortungsvoll umgegangen werden muss. „Gärtnern heißt, Sorge tragen für Boden und Pflanzen, zu pflegen und zu bewahren“ (Strohmeier 2016, 123). Durch die aktive Arbeit im Beet entsteht nach einiger Zeit eine Bindung zu den Pflanzen, sodass man sich für das Wohl der Pflanzen verantwortlich fühlt und versucht, sie so gut es geht zu versorgen. Fürsorge, Vertrauen und das Übernehmen von Verantwortung sind zentrale Aspekte sozialer Kompetenz. Schaut sich ein Kind das gesamte Beet an, so sieht es eine Vielfalt an unterschiedlichen Pflanzen. Dies wiederum lässt das Kind begreifen, dass nicht alles gleich ist. Der Garten spiegelt die Vielfalt der Lebensformen wider. Auf diesem Wege kann das Kind unter anderem die Diversität innerhalb der Gesellschaft schätzen lernen, was wiederum auch ein wichtiger Aspekt der sozialen Kompetenz ist (ebd., 127). „Zusätzlich wird der Wahrnehmungsaspekt der Vielfalt aber auch als Bereicherung des sozialen Lebens wirksam. Die Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen kann analog zum Zusammenwirken der vielfältigen Lebensformen im Garten als Bereicherung erfahren werde“ (ebd., 127). Des Weiteren wird der Garten von einer Gruppe von Kindern bearbeitet und nicht von einem einzelnen Kind. Die Gruppe besteht aus Kindern mit und ohne Behinderung. Um zusammen an einem Projekt zu arbeiten, benötigen die Mitglieder die Bereitschaft zum integrativen Handeln, d. h., sie müssen ihre eigenen Ansprüche mit den anderen Teammitgliedern abstimmen, Entscheidungen absprechen, Gespräche anfangen, Fragen stellen, dem Gegenüber zuhören, wenn etwas besprochen wird, und allen Mitglieder vorurteilslos gegenüberstehen. Zusätzlich

kann in der gemeinsamen Gartenarbeit vermittelt werden, dass die gelungene Gestaltung, die reiche Ernte ein gemeinsamer Erfolg ist und dem Fleiß jedes einzelnen Teammitglieds zu verdanken ist (ebd., 125). Während der Erntezeit bietet der Garten auch die Möglichkeit zum Teilen und Tauschen, was wiederum relevante Fähigkeiten sind, die ein sozial kompetentes Verhalten ausmachen.

Aus diesem Grund stellt ein Gemüsegarten einen großartigen Lernort für die Förderung von sozialen Kompetenzen von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung dar, da das Kind ganzheitlich gefördert werden kann. Zusätzlich bietet die Anlage eines Gemüsebeets einen neuen, meist unbekannteren Erfahrungsort für die Kinder dar, wo mit einem neuen Enthusiasmus neue Erfahrungen gesammelt werden können.

Methodischer Bezugsrahmen:

10. Aktionsforschung als Forschungsstrategie – Warum die Aktionsforschung zur Beantwortung der Forschungsfrage geeignet ist.

Die bereits erwähnte INKIGA -Studie (Quelle) hat unter anderem Verbesserungsmaßnahmen im Sinne der Herstellung von Inklusion, Chancengerechtigkeit und zur Teilnahme aller Kinder an Gemeinschafts-, Bildungs- und Lernprozessen zum Ziel und steht für ein Engagement gegen jegliche Art von Ausgrenzung. Das Ziel, Bildung für alle Menschen, ermöglicht ein funktionierendes demokratisches Staatswesen. Um dieses Vorhaben zu unterstützen und zu fördern, muss die innere Haltung und Einstellung der Gesellschaft zum Thema Inklusion restrukturiert werden, damit mehr soziales Bewusstsein in der allgemeinen Gesellschaft aufkommt. Die Entwicklung eines sozialen Bewusstseins benötigt eine frühe Einführung in soziale Beziehungen sowie Sensibilisierung für unterschiedliche Themen wie die Fähigkeit, eigene und fremde Emotionen nachzuvollziehen, positive Bewältigung von Konflikten, respektvoller Umgang mit Mitmenschen und der Umwelt, Verständnis und Wertschätzung für Vielfalt, soziale Achtsamkeit und vieles mehr. Und um genau diese positive Haltung in der Gesellschaft anzukurbeln, sollte man so früh wie möglich die sozialen Kompetenzen der Heranwachsenden fördern.

Nur stellt sich die Frage, wie man Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung soziale Kompetenzen vermittelt, ohne den Kindern theoretische Vorträge zu halten darüber, was gut und was schlecht ist. Denn so eine Vorgehensweise ist langweilig, und theoretisch vermitteltes Wissen gerät in diesem Alter schnell in Vergessenheit. Wie bereits im Kapitel 9.1. erläutert, benötigt das Kleinkind eine „reizvolle“ Umgebung, um neue Phänomene zu erfahren und

daraus neue Informationen für sich selbst zu erlangen. Dazu bietet die Anlage eines Gartens einen Lernort, wo Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam an einem Projekt arbeiten und daraus möglicherweise die Erfahrung mitnehmen, dass jeder in der Lage ist, dieselbe Arbeit zu bewältigen, und man nie an der anderen Person zweifeln sollte. Zusätzlich bietet das Gemüsebeet viele Möglichkeiten, um unterschiedliche Verhaltensweisen zu fördern und zu kontrollieren, die für die weiteren Entwicklungsschritte eines Heranwachsenden hilfreich sein können.

Und um diese Annahmen zu erforschen und möglichst zu belegen wurde die Aktionsforschung als Forschungsmethode gewählt, da dieser sozialwissenschaftliche Ansatz entwickelt wurde, um „die Wirkung von Interventionen im sozialen Feld (zu) untersuch(en)“ (von Unger 2014, 14). Des Weiteren prägen drei Merkmale die Aktionsforschung:

- „Erstens nehmen „Laien“, also Nicht-WissenschaftlerInnen, an der Forschung teil. Die Teilnahme soll die Perspektive der professionell Forschenden erweitern und ggf. korrigieren. Ihr Ausmaß ist von Projekt zu Projekt unterschiedlich.

-Zweitens ist das Ziel der Forschung, mittels einer intervenierenden Aktion ein bestimmtes gesellschaftliches Problem zu lösen oder zu bearbeiten, von dem die Laien und evtl. auch die professionell Forschenden selbst betroffen sind.

- Drittens sollen mit Hilfe der Aktion neue Erkenntnisse generiert werden; diese betreffen zum einen die Wirksamkeit der Intervention selber, zum anderen aber auch Charakteristika der gesellschaftlichen Strukturen, die durch die (versuchte) Veränderung deutliche werden“ (Zander 2008).

10.1. Entstehung und Anwendungsgebiete der Aktionsforschung

Den Begriff sowie das Konzept der Aktionsforschung (*action research*) entwickelte der Sozialpsychologe Kurt Lewin (1890–1947). Er war ein deutscher Intellektueller mit jüdischen Wurzeln, der 1933 nach Amerika auswandern musste. Die Entwicklung des Autoritarismus und der Machtverhältnisse in einer Gesellschaft brachten ihn zum Grübeln, da er über die gesellschaftliche Entwicklung besorgt war. Daraus entwickelte er die Idee der Aktionsforschung, die, im Vergleich zu den traditionellen Forschungsmethoden, als ein demokratischerer Weg zur Verbesserung der beruflichen Praxis und der gesellschaftlichen Verhältnisse angesehen werden sollte (Edwards 2014). Lewin beschrieb seine Idee der Aktionsforschung in folgenden Worten:

„The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is a type of action-research, a comparative research on

the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice“ (Lewin 1948, 202-203).

Lewin hatte das Ziel, ein Forschungsmodell zu entwickeln, das in der realen Welt sofortige Resultate auslöst, d. h., der Forscher erstellt eine praxisnahe Hypothese und versucht dadurch, sinnvolle Veränderungen im sozialen Feld zu erlangen. Er war der Meinung, dass „eine Forschung, die nichts als Bücher hervorbringt, (nicht) genügt“ (Lewin 1968, 280). Lewin sah in der Aktionsforschung die Möglichkeit, Praxis und Wissenschaft zu verbinden und dadurch einen praxisorientierten Lösungsweg für eine gesellschaftliche Frage zu finden. Das weitere Besondere an dieser Forschungsmethode ist, dass der „bisher ‚unsichtbare‘ Forschende (...) ‚sichtbar‘ (wird) (...). Lewin veränderte damit grundlegend das Verhältnis von Forscher*in und Beforschten“ (Halder 2014, 230). Im Gegensatz zu den anderen Forschungsansätzen nimmt in der Aktionsforschung der Forschende eine aktive Rolle im Untersuchungsfeld ein, wobei Forscher und Beforschte gleichgestellte Kooperationspartner sind, die ständig im Austausch stehen. Denn nach Warth war Lewin der Meinung, dass man nur das wissenschaftliche Fundament für soziale Situationen erfassen kann, „wenn der Forscher selbst Teil dieses Systems wird und er dadurch jene Einblicke gewinnen kann, die es ihm dann erlauben, wissenschaftliche Grundlagen für die Veränderung sozialer Systeme zu liefern, die Lewin als Ziel seiner Forschungsstrategie nennt“ (Warth 2012, 129). Nur, wenn man selbst als Forscher mitten im Geschehen ist, kann man einen präzisen Einblick von einer Situation erhalten, der wiederum den Forschenden möglicherweise verwehrt bliebe, wenn sie nur von außen beobachteten. Zusätzlich ist es üblich, dass „der Aktionsforscher seinen objektiven, externen Standort verlässt, um ein Teil dieses Gefüges zu werden“ (Lewin et al. 1953, 280; zit. von Warth 2012, 129). Des Weiteren besteht zwischen „Forscher und Beforschten eine symmetrische Kommunikationsstruktur, um dadurch direktes soziales Handeln zu ermöglichen“ (Warth 2012, 129).

Im „Handbook of Action Research“ von Reason und Bradbury wird Aktionsforschung folgendermaßen definiert: „Action research is a participatory process concerned with developing practical knowledge in the pursuit of worthwhile human purposes. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities“ (Reason 2001, 1). Des Weiteren beschreiben Reason und Bradbury die Aktionsforschung als eine „family of practices and living inquiry“ (Reason 2008, 1). Das heißt, dass die Aktionsforschung „keine einheitliche Methodik ist, sondern vielmehr eine Orientierung der Forschung, die darauf aus ist, kollaborative

Forschungsgemeinschaften zu bilden. Es handelt sich dabei also um einen Forschungsstil, dessen Ausgangspunkt nicht der Wunsch ist, andere „out there“ zu ändern, sondern vielmehr gemeinsam mit anderen etwas zu verändern“ (Reason 2008, 1., zit. bei Halder 2018, 38). Durch den partizipatorischen Grundbestandteil der Aktionsforschung kann etwas Demokratisches geschaffen werden (Zander 2008). Als passendes Beispiel dafür kann ein bekanntes soziales Projekt dienen, in dem die Aktionsforschung angewendet wurde: ein Alphabetisierungsprogramm aus dem Jahre 1960, das von einem bahnbrechenden brasilianischen Pädagogen, Paulo Freire (1921-1997), entwickelt wurde. Dieses Alphabetisierungsprogramm verwendete eine Methode, die nicht nur den Menschen beim Erlernen von Lesen und Schreiben half, sondern zugleich dazu beitrug, die Bewusstseinsbildung zu fördern. Denn zu dieser Zeit durften Analphabeten in Brasilien nicht an politischen Wahlen teilnehmen. Freire wollte gegen diese Marginalisierung und Ausgrenzung ankämpfen (Halder 2018, 39). „Denn durch Freires Modell der Alphabetisierung sollen Menschen nicht nur lesen und schreiben lernen, sondern ihre Stimme erheben, um kapitalistische und neokoloniale Ausbeutung sowie die darin verwurzelten sozio-kulturellen Hierarchien zu überwinden. Sie sollen die ‚Welt lesen lernen‘, um sie in ihrem Sinne zu gestalten“ (Novy 2005, 4f., zit. bei Halder 2018, 39). Die Aktionsforschung hat einen großen Wert für soziale Projekte, wo theoretisches Wissen und praktische Aktionen zu sozialen Veränderungen führen.

Nichtdestoweniger wird die Aktionsforschung oft kritisiert, da sie als wenig valide angesehen wird. Die häufigsten Kritikpunkte gegen die Aktionsforschung sind, dass es ihr an Objektivität fehle und sie „eher den Charakter einer praktischen (Unternehmens-)Beratung aufweist“ (Warth 2012, 136). Gummerson verteidigt 1988 die Aktionsforschung und listet vier Gründe auf, warum diese Behauptungen nicht zutreffend sind:

- „1.) Aktionsforscher verlangen bzw. bedürfen einer strengeren Dokumentation als Berater.
- 2.) Aktionsforscher brauchen eine starke theoretische Fundierung bzw. theoretisch fundierte Argumente, wohingegen Berater mehr empirische Begründungen (aus ihrer eigenen Praxis) benötigen.
- 3.) Berater agieren unter engerem zeitlichem wie finanziellem Druck als Aktionsforscher.
- 4.) Die Beratertätigkeit ist in ihrer Vorgehensweise gewöhnlich stark linear – engagieren, analysieren, agieren und zurückziehen – wohingegen die Aktionsforschung, (...) einen zyklischer, iterativer Forschungsprozess ist“ (ebd., 137).

Zusammenfassend muss hervorgehoben werden, dass die Aktionsforschung nicht das Ziel verfolgt, vollständig neue wissenschaftliche Theorien aufzuwerfen, „sondern Verbesserungen bzw. Ergänzungen zu diesen anzufügen, die sich aus der Praxis ableiten und nur durch eine Forscher-Beforschten Beziehung möglich sind, wo sich beide Akteure auf der gleichen Betrachtungsebene befinden [Subjekt-Subjekt Beziehung]“ (ebd. 137).

10.2. Methodisches Vorgehen und Merkmale der Aktionsforschung

Die Aktionsforschung, eine qualitativ konstruktive Forschungsstrategie (Wilde 2007, 284), wird oft von Forschern verwendet, um, wie Avison 1999 schrieb, „ihre Theorie mit Praktikern in realen Situationen und realen Organisationen zu überprüfen (und) dadurch ihre Forschung relevanter zu machen“ (zit. nach Warth 2012, 132). Wilde und Hess verdeutlichen, dass bei der Aktionsforschung „ein Praxisproblem durch einen gemischten Kreis aus Wissenschaft und Praxis gelöst wird. Hierbei werden mehrere Zyklen aus Analyse-, Aktions- und Evaluationsschritten durchlaufen, die jeweils gering strukturierte Methoden wie Gruppendiskussionen oder Planspiele vorsehen“ (Wilde 2007, 282). Dies betont die qualitative Eigenschaft der Forschungsmethode, da der Fokus darauf liegt, ein praktisches Problem zu lösen, und nicht wie bei der quantitativen Methode, eine Lösung zu erhalten (Warth 2012, 132). Wie der Definition von Wilde und Hess (2007) zu entnehmen ist, beinhaltet die Aktionsforschung mehrere Zyklen aus Analyse-, Aktion- und Evaluationsschritten, die in Abbildung 3 grafisch darstellt sind:

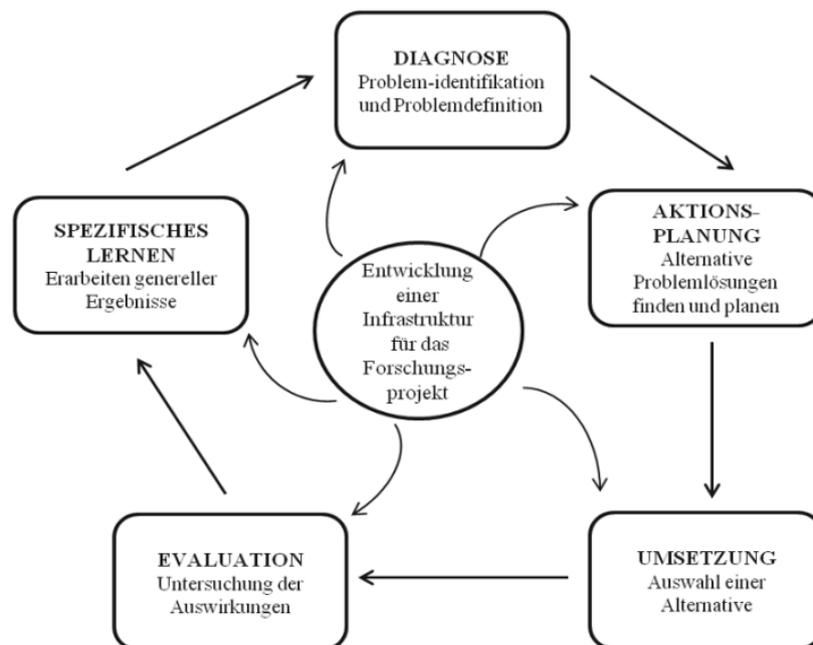


Abbildung 2: Zyklus der Aktionsforschung (Susman 1978, 588)

„Ausgangspunkt des Zyklus ist dabei die Entwicklung einer geeigneten Infrastruktur, die sich aus Personen zusammensetzt, die zum einen aus dem Unternehmen selbst kommen und zum anderen aus Forschern bzw. Wissenschaftlern zusammensetzt, die von außen in das Unternehmen eintreten“ (Warth 2012, 134). Zur Bearbeitung des Zyklus werden die folgenden fünf Schritte durchgeführt:

1.Schritt (Diagnose):

Zuerst wird das zu lösende Problem festgestellt und veranschaulicht, da dies die Basis der Erforschung darstellt (Warth 2012, 134).

2.Schritt (Aktionsplanung):

Nun werden „alternative Möglichkeiten zur Problemlösung identifiziert. Die Datensammlung kann hierbei mit Methoden erfolgen, die wenig strukturiert sind“ (ebd.).

3. Schritt (Umsetzung):

Im Anschluss kommt es auf die Auswahl der „am geeignetsten scheinenden Möglichkeiten zur Problemlösung sowie deren Umsetzung an“ (ebd.).

4.Schritt (Evaluation):

Nachdem die Aktion umgesetzt wurde, folgt die Beurteilung, ob die Aktion zur Problemlösung etwas beitragen konnte was ihre Auswirkungen sind(ebd.).

5.Schritt (spezifisches Lernen):

„Der letzte Schritt (...) verlangt seine Auseinandersetzung mit den in diesem Zyklus gemachten Erfahrungen im Umgang mit der Problemlösung. Dabei sollen generelle Ergebnisse dieses Zyklus erarbeitet und bewahrt werden, um in dem sich dann anschließenden Zyklus weiterer Verbesserungen zu erzielen und bereits gemachte Fehler möglichst zu vermeiden“ (ebd.).

Des Weiteren wird verdeutlicht, dass es sehr hilfreich ist, während des Forschungsprozesses ein Forschungstagebuch zu führen, damit sämtliche Vorgehensweisen dokumentiert werden (Avison 1999, 96). Zusätzlich wird empfohlen, „Beobachtungen als gesprochene Memos aufzuzeichnen, Interviews durchzuführen oder praktische Maßnahmen auszuprobieren und dann gegebenenfalls zu ändern (...). Bedient sich der Aktionsforscher keiner entsprechend der Forschungsfrage zielführenden Methoden, besteht nach Avison et al. die Gefahr, dass es bei der Beschreibung von ‚Aktionen‘ bleibt und die ‚Forschung‘ nicht ausreichend beachtet wird, sodass folglich die Arbeit keinen wissenschaftlichen Anspruch erheben kann (Warth 2012, 135).

Weiterführend haben sich auch Altrichter und Posch mit der Aktionsforschung ausführlich auseinandergesetzt und eine Übersicht über die typischen, charakteristischen Merkmale der Forschungsmethode erstellt (Altrichter 2007, 15ff.):

1. Forschung der Betroffenen:

Aktionsforschung ist Forschung, die von Personen ausgeübt wird, die einen sozialen Zustand näher betrachten möchten, um gegebenenfalls Hindernisse in der Praxis zu bewältigen, Innovationen durchzusetzen und diese selbst zu überprüfen.

2. Fragestellungen aus der Praxis:

Aktionsforschung setzt an Fragen der Praxis an. Forscher*innen formulieren Fragestellungen aus ihrer eigenen Erfahrung, die sie als relevant für ihre Berufstätigkeit erachten. Dies verläuft in einem individuellen oder gemeinsamen Prozess.

3. In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion:

Praktisches Handeln und Herleiten von Fakten aus den reflektierten Handlungserfahrungen (Aktion und Reflexion) werden eng aufeinander bezogen. Man spricht hier von einer Iteration zwischen Handlung und Reflexion.

4. Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen:

Der Kreislauf von Reflexion und Aktion bildet eine – im besten Fall nach oben führende – Spirale und wird einige Male wiederholt, wobei Zwischenanalysen für die Weiterentwicklung der „praktischen Theorie“ ausschlaggebend sind.

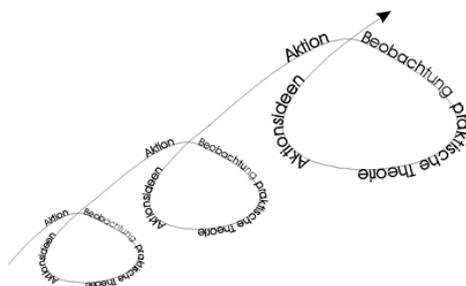


Abbildung 3.: Der Kreislauf von Aktion und Reflexion

5. Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven:

Ein wichtiges Merkmal von Aktionsforschung ist, unterschiedliche Perspektiven (z.B. von externen Beobachter*innen, Pädagog*innen, Betreuer*innen, Beforschten, Literatur) auf die zu untersuchende Situation zu sammeln und miteinander zu kontrastieren.

6. Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft:

Die „kritisch-freundliche“ Kooperation und gegenseitige Aushilfe in kollegialen Gruppen soll der Forschungsarbeit eine neue Qualität verleihen, auf diesem Wege soll eine professionelle Gemeinschaft der Berufsgruppe entstehen.

7. Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit:

Zu Beginn des Forschungsprozesses ist die Vereinbarung von sittlichen Regeln sowie die Aufklärung der Versuchspersonen über die Ziele der Untersuchung und Informationen über die Vorgehensweise notwendig.

8. Veröffentlichung von Praktikerwissen:

Die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen ist aus drei Gründen relevant: – Überprüfung der Ergebnisse und Möglichkeit für die Weiterentwicklung der Problematik, – praktisches Wissen bleibt ohne Veröffentlichung implizit, – die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen interessiert möglicherweise die Öffentlichkeit.

9. Handlungen werden als Ausdruck von Werthaltungen betrachtet:

In diesem Schritt müssen sich die Forscher*innen Gedanken darüber machen, welche Werte sich in den Handlungen ausdrücken. Welches Menschenbild vertreten die Forscher*innen? Haben Lernsituationen einen Eigenwert oder dienen sie nur als Mittel zu Lernergebnissen?

10. Die Ziele von Aktionsforschung:

Aktionsforschung ist typischerweise durch ein doppeltes Ziel charakterisiert: Es wird gleichzeitig Erkenntnis (als Ergebnis von „Reflexion“) und Entwicklung (als Ergebnis von „Aktion“) angestrebt. Die Aktionsforschung hat als Ziel, sowohl die untersuchte Praxis als auch das Wissen über diese Praxis weiterentwickeln. Darüber hinaus beansprucht die Aktionsforschung, die pädagogischen Ziele in den unterschiedlichen Institutionen zu fördern.

Des Weiteren besitzt die Aktionsforschung spezifisch formulierte Gütekriterien, die sich von den klassischen Gütekriterien der empirischen Sozialwissenschaft (Objektivität, Reliabilität, Validität) unterscheiden:

„- Transparenz:

Der Forschungsprozess muss für alle Beteiligten nachvollziehbar sein. Die Ziele, Funktionen und die Methoden der Forschungsarbeit müssen offengelegt werden.

- Stimmigkeit:

Ziele und Methoden der Forschungsarbeit müssen übereinstimmen.

- Einfluss des Forschers:

Der Forscher darf bei der Datensammlung nicht verzerrend auf den Forschungsprozess Einfluss nehmen“ (Spiess 1994, 2).

Generell sind alle Erhebungsmethoden der empirischen Sozialwissenschaft innerhalb der Aktionsforschung erlaubt, solange ihr Einsatz begründet wurde. Für das Experiment in der Aktionsforschung werden zwei Zusatzbedingungen vorgeschrieben: Die Ergebnisse müssen mit den Beteiligten besprochen werden, außerdem müssen sie der Realität entsprechen, es dürfen keine Ergebnisse beschönigt dargestellt werden (ebd., 2).

10.3. Theoretische Darstellung der Aktionsforschung im Gemüsebeet

Das Gärtnern in einem Gemüsebeet umfasst insgesamt drei Phasen. Die erste Phase beschäftigt sich mit der Aussaat von Samen und dem Einsetzen von Setzlingen. Die zweite Phase konzentriert sich auf das Jäten von Unkraut, und in der dritten und letzten Phase wird das Gemüse geerntet. Anhand dieser drei Phasen teilte ich meine Forschung auf und überlegte mir passende Aktionen dazu, um die Entwicklung der sozialen Kompetenzen begünstigen.

In der ersten Phase liegt der Fokus vor allem darauf, das Gemüse anzubauen. Diese Aufgabe wird von den Kindern selbst ausgeführt. Nachdem diese Tätigkeit vollendet ist, benötigt das Gemüse ungefähr einen Monat zum Keimen und Wachsen. Diese Wartezeit wird dafür genutzt, um mit den Kindern etwas für das Beet zu basteln (Gemüseschildchen) und über ein Thema zu sprechen, das für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen relevant ist (Was sind Gefühle?). Die zweite Phase setzt sich mit der Pflege des Beets auseinander, also Unkraut jäten. Auch diese Aufgabe wird von den Kindern selbst durchgeführt. Da es auch hier zu kürzeren Wartephasen kommt, bis neues Unkraut hervorwächst, wird diese Zeit erneut zum Basteln (Windräder) und für kurze Gespräche (Wiederholung des Themas „Was sind Gefühle?“ und Besprechen der Wachstumsphasen der Pflanzen) genutzt.

In der letzten Phase wird das reife Gemüse gemeinsam mit den Kindern gepflückt. Diese Tätigkeit sollen die Kinder selbstständig durchführen, der/die Pädagoge*in assistieren ihnen nur dabei. Auch hier werden die kurzen Wartephasen mit Wahrnehmungsspielen (Schmeck- und Tastspiel) und einem Wiederholungsgespräch („Was sind Gefühle?“ und Wachstumsphasen der Pflanzen) gefüllt.

Alle Tätigkeiten (säen, jäten, ernten) werden mindestens zweimal während einer Phase durchgeführt und mit einer Videokamera aufgenommen (die Basteleinheiten wurden nicht mit der Videokamera aufgenommen, da ihre Auswertung den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würde). Die erste Aktion im Garten dient dazu, dass die Kinder überhaupt mit der Tätigkeit vertraut werden, und beim zweiten Mal soll die frisch erlernte Praxis durch Wiederholung verfestigt werden. Durch diese Vorgehensweise erhalte ich die Möglichkeit, Probleme im Feld zu identifizieren, Alternativen zur Problemlösung zu finden und zu planen, und sie dann bei

derselben Aktion auszuprobieren. So kann ich dieselbe Aktion evaluieren, um letztendlich möglicherweise eine praktische Theorie zu erstellen (vgl. Abbildung 2).

Alle Tätigkeiten innerhalb der drei Phasen haben das Ziel, die Fähigkeiten zu fördern, die die soziale Kompetenz prägen. Im Unterkapitel 9.2. wurden bereits die unterschiedlichen Tugenden präsentiert, die während der Arbeit an einem Gemüsebeet gefördert werden. Die aufgelisteten positiven Verhaltensweisen sollen bei der Analyse als Codes dienen, denn auf diesem Wege möchte ich zeigen, dass ihr Training durch die Gartenarbeit gefördert wird. Dieses Training wiederum stärkt die drei Ebenen Emotion, Kognition und Verhalten. Sind diese drei Ebenen einmal gut entwickelt, besitzt das Kind die Fähigkeit, sich sozial kompetent im Alltag zu verhalten. Zusätzlich möchte ich an dieser Stelle betonen, dass es sich hier um Kleinkinder im Alter von 3-6 Jahren (Frühe Kindheit) handelt und die einzelnen Tugenden, die die soziale Kompetenz prägen, erst einmal antrainiert werden müssen, sodass sie in der mittleren und späteren Kindheit (6-11 Jahren) vertieft werden können. Spätestens in der Jugend (12-19 Jahre) sollte das sozial kompetente Verhalten vollkommen entfaltet sein. Die Entwicklung eines sozial kompetenten Verhaltens ist ein langwieriger, komplexer Prozess (Boer 2008, 28f.). So wie kognitive Lernprozesse zur Sachkompetenz führen, schafft das soziale Lernen Sozialkompetenz (Roth 1971 (Band II), 389).

Im nachfolgenden Unterkapitel werden die sieben Codes, die für die Analyse der Video-Protokolle verwendet werden, dargestellt.

10.3.1. Darstellung und Beschreibung der Kategorien

a) Kode: Geduld

Geduld ist eine sehr wichtige Tugend. Geduld bedeutet die Fähigkeit und Bereitschaft zu besitzen, ruhig und gefasst auf etwas zu warten oder etwas zu ertragen und nicht sofort dem inneren Impuls nachzugehen. Eng damit verbunden ist die Fähigkeit zur Ausdauer. Unter der Bezeichnung Ausdauer wird verstanden, dass eine Person ein Ziel auch dann verfolgt, wenn ihr die Tätigkeit keine Freude bereitet oder sie sehr lange dauert. Andere Bezeichnungen dafür sind Beharrlichkeit oder Durchhaltevermögen²⁶. Für diese Fähigkeit benötigt man eine gut ausgeprägte Selbstkontrolle, was wiederum bedeutet, sich selbst in seinen Handlungen, Reaktionen und Meinungsäußerungen kontrollieren²⁷. Des Weiteren verlangt Geduld folgende Faktoren: Warten können, Impulskontrolle, den eigenen Willen aufschieben zu können sowie hohe Frustrationstoleranz (Bartling 2010, 298).

²⁶ <https://www.wortbedeutung.info/Ausdauer/> [zuletzt geöffnet am 27.06.2020].

²⁷ <https://www.newyorker.com/magazine/2009/05/18/dont-2> [zuletzt geöffnet am 27.06.2020].

Geduld zählt zur emotionalen Ebene. Geduld beinhaltet Gefühle, die man innerlich empfindet. Dementsprechend muss man diese Gefühle zunächst wahrnehmen und dann lernen, mit diesen Gefühlen und Impulsen richtig umzugehen, z. B. angespanntem Gefühl, innerlicher Unruhe, sich genervt, gereizt oder leidend zu fühlen (vgl. Kapitel 8.1.).

b) Kode: körperliche Betätigung

Ab dem dritten Lebensalter verstehen Kinder immer mehr, das Wissen nimmt zu und das Denken wird komplexer und abstrakter. Die „So-tun-als-ob“-Spiele nehmen zu, und dabei versenken sich Kinder immer mehr in ihre Spiele oder Tätigkeiten. Durch diese Spielart begreifen und erleben Kinder spielerisch ihre Umwelt. Während der Fantasienspiele entwickeln Kinder neue Ideen, Lösungsalternativen und möglicherweise auch Problemlösefähigkeiten, da Kinder gerne experimentieren und forschen. Kinder lernen im Spiel und sammeln dadurch neue Erfahrungen (Husel 2014, 42). Zusätzlich fördert körperliche Arbeit die Wahrnehmung mit allen Sinnen – Sehen, Hören, Riechen, Tasten –, die im späteren Leben benötigt werden, um aufmerksam durch die Welt zu gehen. Durch die unterschiedlichen Aufgaben am Beet erhält das Kind die Möglichkeit, seine motorischen Fähigkeiten durch eine neue, ihm noch nicht bekannte Arbeit zu erweitern.

Die körperliche Betätigung zählt zur kognitiven Ebene. Durch Tätigkeiten können Kinder ihre Denk- und Wahrnehmungsvorgänge erweitern. Neu bewältigte Situationen erweitern den Denkhorizont des Kindes, und dadurch wird das logische Denken gefördert (Ursache – Wirkung) (Jürgens 2014, 24).

c) Kode: Sozialverhalten

Ein wesentliches Ziel der Pädagogik ist es, den Heranwachsenden ein möglichst umfangreiches Repertoire sozial wichtiger Verhaltensweisen zu vermitteln z. B., sich an vereinbarte Regeln zu halten, rücksichtsvoll mit den Mitmenschen umzugehen, hilfsbereit zu sein, Aufgaben verantwortungsbewusst zu erledigen, mit einem Team kooperieren zu können, jemanden um einen zu Gefallen bitten, eigene Fehler einzugestehen, gewünschten Kontakt zu arrangieren, angemessen auf Kritik zu reagieren, Gespräche zu beginnen, aufrechtzuerhalten und angemessen zu beenden usw. (Hinsch 2015, 18). Des Weiteren ist die Fähigkeit, sich in die Perspektive einer anderen Person hineinzusetzen sowie die Gefühle der anderen Person nachzuvollziehen und dadurch die zukünftigen Handlungsweisen der Person genauer

abzuschätzen, relevant für soziale Interaktionen. Bereits ab dem zweiten Lebensjahr zeigen Kinder erste empathische Reaktionen. Die Fähigkeit zur Empathie ist nicht instinktiv in einem Menschen verankert, sondern muss im Sozialisationsprozess erlernt werden (Modelllernen) (Böhm 2018, 138). Kann man die Gefühle und die Gedanken des Gegenübers erkennen und nachspüren, können sich Fähigkeiten wie Hilfsbereitschaft, Fürsorge, Offenheit und Verständnis gut entfalten.

Empathie zählt zur kognitiven Ebene. Man muss zuerst in einem geistigen Prozess Informationen verarbeiten und verstehen, um dann im Anschluss daran das Phänomen nachvollziehen zu können. Die kognitiven Prozesse haben Einfluss auf die emotionale Ebene, d. h., man nimmt eine bestimmte Situation wahr, dann verarbeitet man das Erfahren gedanklich. Je nach Interpretation und Einschätzung der Situation entwickelt sich ein Gefühl und ein Verständnis dazu. (Jürgens 2014, 24-27).

d) Kode: Selbstvertrauen

Kinder benötigen Herausforderungen, um selbstverantwortlich Problemlösefertigkeiten zu entwickeln und dadurch Selbstvertrauen aufzubauen. Um dies zu erreichen, darf ein Kind nicht überbehütet werden, sondern es braucht Kontakt mit schwierigen, herausfordernden Situationen. So lernt das Kind, mit negativen Gefühlen und Erfahrungen umzugehen. Dies hilft dem Kind, mit zukünftigen Situationen selbstbewusster umzugehen, da Selbstvertrauen vorhanden ist (Rose-Potreck 2003, 20). Zu diesem Kode passt auch das Konzept der Selbstwirksamkeit: Eine Person besitzt die Überzeugung, herausfordernde Situationen aus eigener Kraft zu bewältigen (Fuchs 2005, 20). Um diesen Zustand zu erreichen, muss immer wieder etwas ausprobiert werden: Wenn man hinfällt, muss man wieder aufstehen und von vorne anfangen, bis das gewünschte Resultat eintritt.

Selbstvertrauen zählt zu allen drei Ebenen, da man die wahrgenommenen Gefühle in der herausfordernden Situation zuerst einmal kennenlernen muss und lernen muss, die inneren Impulse zu kontrollieren (emotionale Ebene). Anschließend versteht und merkt man sich die Kausalität hinter dieser Herausforderung und speichert dies als Erfahrung ab (kognitive Ebene). Die kognitive und emotionale Verarbeitung mündet im beobachtbaren Verhalten (Verhaltens-Ebene).

e) Kode: Problemlösefähigkeit

„Ein ‚Problem‘ entsteht z.B. dann, wenn ein Lebewesen ein Ziel hat und nicht ‚weiß‘, wie es dieses Ziel erreichen soll. Wo immer der gegebene Zustand sich nicht durch bloßes Handeln (Ausführen selbstverständlicher Operationen) in den erstrebten Zustand überführen lässt, wird das Denken auf den Plan gerufen. Ihm liegt es ob, ein vermittelndes Handeln allererst zu konzipieren.“ (Duncker 1935/1974, 1). „Unter Problemlösen versteht man das Bestreben, einen gegebenen Zustand (Ausgangs- oder Ist-Zustand) in einen anderen, gewünschten Zustand (Ziel- oder Soll-Zustand) zu überführen, wobei es gilt, eine Barriere zu überwinden, die sich zwischen Ausgangs- und Zielzustand befindet.“ (Hussy, 1983, 114). Dazu benötigt man eine hohe Frustrationstoleranz und ein gut ausgeprägtes Durchhaltevermögen.

Problemlösefähigkeit zählt zur kognitiven Ebene, denn mit Hilfe der kognitiven Weiterverarbeitung einer Situation erhält die Person eine Idee für einen möglichen Lösungsweg.

f) Kode: Aufmerksamkeit

„Selektionsvorgänge bei der Aufnahme und Verarbeitung von Umweltreizen und die spezielle Gerichtetheit der dabei beteiligten psychischen Funktionen. Pädagogisch versucht man Aufmerksamkeit zu fördern durch Ausschaltung von Störreizen, Erhöhung der Attraktivität des Aufgabenmaterials (...) und eine größtmögliche ‚Passung‘ von Leistungsanforderung und -fähigkeit; daneben versucht man ein gezieltes Aufmerksamkeitstraining durch systematische Fremdbekräftigung und durch Einübung von Selbstkontrolltechniken“ (Böhm 2018, 44).

Aufmerksamkeit ist prinzipiell nichts anderes als Achtsamkeit. Das Wort Achtsamkeit bedeutet, dass man sich auf das Hier und Jetzt konzentrieren sollte, um gedanklich bei der Sache zu sein (Durchhaltevermögen).

Achtsamkeit gehört zur kognitiven- und zur Verhaltens-Ebene. Ist eine Person aufmerksam, kann sie die gesamte Umgebung und ihre Reize wahrnehmen, die konkrete Situation kognitiv weiterverarbeiten und dementsprechend sich situativ richtig verhalten.

g) Kode: Zusammenarbeit

Zusammenarbeit ist das kollektive Wirken an einer Tätigkeit oder an einem gemeinsamen Anliegen. Der Mensch ist von Natur aus für Zusammenarbeit konzipiert. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit beinhaltet, dass alle Individuen in der Gruppe im Stande sind, Ziele und

Anliegen gemeinsam zu formulieren und dann die vorgenommenen Ziele gemeinsam anzugehen. Des Weiteren prägen folgende Eigenschaften eine Zusammenarbeit: faire Arbeitsteilung, gegenseitiger Respekt, Vertrauen in die eigene Person sowie in die anderen Teammitglieder, eigene Interessen, Gemütsverfassungen und Wünsche zurückstellen können und zum Wohl des Teams zu agieren. Im Allgemeinen bedeutet Zusammenarbeit das gleichrangige Zusammenwirken mehrerer für einen Zweck (Franke 2002, 120f.).

Zusammenarbeit gehört zu allen drei Ebenen, da die allgemeinen Emotionen von den Gruppenmitgliedern sowie bei den Agierenden selbst wahrgenommen werden müssen. Sodann kann die Situation interpretiert und eingeschätzt werden, was sich wiederum auf der kognitiven Ebene abspielt. Schließlich kommt es zum motorischen Verhalten (Verhaltens-Ebene). Die kognitive und emotionale Verarbeitung mündet im beobachtbares Verhalten. Je erfolgreicher die Verarbeitung, desto besser arbeitet das Team zusammen.

11. Erhebungs- und Auswertungsmethoden während des Forschungsprozesses

Die Aktionsforschung bildet die Forschungsstrategie, also den Rahmen dafür, wie im Forschungsfeld gearbeitet wird. Doch während des Forschungsprozesses werden unterschiedliche Erhebungsmethoden angewendet, um Daten zu generieren, die zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendig sind (Erkenntnisgewinnung). Im Folgenden werden die qualitativen Forschungsmethoden erläutert, die für die Datenerhebung angewendet wurden.

11.1. Experten*innen-Interview für die Ermittlung des Ist-Zustandes

Zu Beginn eines Forschungsprozesses muss ein Ist-Zustand ermittelt werden, damit der/die Forscher*in einen Überblick über die momentane Situation erhält. Die erhobenen Daten sollten im besten Fall die Ausgangssituation beschreiben sowie Input für weitere Forschungsschritte liefern (Roth 1999, 40). Um diese Daten zu erhalten, entschied ich mich für das *Experten*innen-Interview* als Erhebungsmethode.

„Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzen, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierten Handlungsfeld zugänglich ist. Auf diesen Wissensvorsprung zielt das Experten*innen-Interview“ (Meuser 2003, 484). Denn Menschen, die länger in einer Institution oder Ähnlichem arbeiten, verfügen über ein Sonderwissen/Spezialwissen, über das der/die Forscher*in selbst nicht verfügt. Zudem muss

betont werden, dass der Expertenstatus ein vom Erkenntnisinteresse des/der Forscher*in verliehener Status sein kann, da dies entscheidet, welche Person für den Forscher ein/eine Expert*in in diesem Handlungsbereich ist (ebd., 483). Aus diesem Grund ist es sehr wichtig zu begründen, warum genau eine bestimmte Person für das Forschungsvorhaben eine relevante Rolle einnimmt. Außerdem wird für das Expert*innen-Interview „ein leitfadengestütztes offenes Interview (als) Erhebungsinstrument“ (ebd., 486) als angemessen angesehen, damit ein seriöser Gesprächsverlauf zustande kommt. Dabei ist „eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas“ (ebd., 487) von Bedeutung. Denn hält man sich zu eng an einem Interview-Leitfaden, so besteht die Gefahr, dass es nur zu konkreten Antworten kommt, jedoch nicht zu offenen Erzählungen, „die sich als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion des ExpertInnenwissens erweisen“ (ebd.).

Bei der Auswertung der Expert*innen-Interviews liegt der Fokus „an thematischen Einheiten, an inhaltlichen zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen“ (ebd., 488). Zusätzlich muss hier verdeutlicht werden, dass die Aussagen der Expert*innen „von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet (werden), sie erhalten von hierher ihre Bedeutung und nicht von daher, an welcher Stelle des Interviews sie fallen“ (ebd.).

Nachdem die Tonaufnahme transkribiert wurde, können Teile des Interviews paraphrasiert werden, was jedoch von der Forschungsfrage abhängt. Ansonsten wird der Text nach thematischen Einheiten sequenziert (ebd.). „Der nächste Schritt der Verdichtung des Materials besteht darin, die paraphrasierten Passagen thematisch zu ordnen. Dabei ist textnah vorzugehen, die Terminologie der Interviewten wird aufgegriffen. (...) Ob einer Passage eine oder mehrere Codes zugeordnet werden, hängt davon ab, wieviele Themen jeweils angesprochen werden“ (ebd.). Nach dieser Stufe kann man mit den erstellten Codes alle weiteren Interviews vergleichen, d. h., es folgt im Anschluss ein thematischer Vergleich (ebd., 489).

11.1.1. Angewendete Transkriptionsregeln

Transkription bedeutet, dass man die Tonbandaufnahme eines Interviews verschriftlicht. Das Ziel dahinter ist, die Besonderheit eines Gesprächs hervorzuheben. Wie detailliert oder differenziert transkribiert wird, hängt von der Forschungsfrage und von der Zielsetzung ab. Da für die Beantwortung meiner Forschungsfrage der Fokus nicht auf den emotionalen Aspekten liegt, sondern auf den Inhalten des jeweiligen Redebeitrags (Schmidt 2003, 546), entschied ich mich für die *einfachen Transkriptionsregeln nach Kuckartz*. Die einfachen

Transkriptionsregeln nach Kuckartz eignen sich sehr gut zur Verschriftlichung von Interviews sowie Videoaufnahmen. Im Folgenden werden die einfachen Transkriptionsregeln präsentiert:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten (...).
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. (...). Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet (...).
3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden (...). „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSS-SCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrophon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.

11. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet (z.B. „B1:“, „Peter:“)“ (Dresing 2015, 21-22).

11.2. Videoaufnahmen zur Dokumentation der vorgenommenen Aktionen

Um die unternommenen Aktionen im Forschungsfeld (Gemüsebeet) zu dokumentieren, wurden alle geplanten Handlungen von einer Videokamera aufgenommen. „Mit der Kamera zeichnen die Forschenden nicht die Totalität der Situationen im Feld auf, sondern fokussieren auf bestimmte Dimensionen“ (Tuma 2013, 13). Des Weiteren enthält die Videokamera sozusagen eine integrierte Epistemologie, „indem sie Ausschnitte dessen aufzeichnet, was man sehen und hören kann“ (ebd., 13). Auf diesem Wege erhält der Forscher Material zum Analysieren. „Genauer als der teilnehmende Beobachter, der selbst immer unter Handlungsdruck steht, können Gesten, Blicke, Mimik erfasst und für spätere Analysen konserviert werden. Das Video hält also die feinen und gleichzeitig sehr komplexen Vorgänge in Zeit und Raum fest“ (ebd., 13-14). Die Videoaufnahmen ermöglichen es, das Geschehen so häufig anzuschauen und anzuhören, wie es für die Analyse erforderlich ist. Da ich mich während der Arbeit mit den Kindern am Gemüsebeet wahrscheinlich auf viele unterschiedliche Situationen und Gegebenheiten konzentrieren muss, erscheint es mir als sehr sinnvoll, die Arbeit im Garten mit einer Videokamera aufzunehmen, damit ich keine wichtigen Ereignisse oder Situationen verpasse.

Folglich wurde von jeder Videoaufnahme ein detailliertes Protokoll erstellt, damit die audiovisuelle Datei auch in einer verschriftlichen Version existiert, was wiederum die Auswertung sowie die Analyse unterstützt.

Im darauffolgenden Schritt soll mit Hilfe eines Beobachtungsleitfadens das Geschehen im Garten beobachtet werden, wobei der Fokus darauf liegt, ob das Gemüsebeet wirklich Möglichkeiten für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Kinder mit und ohne Behinderung bietet. Der Beobachtungsleitfaden besteht aus den sieben Kodes, die im Unterkapitel 10.3.1. näher erläutert wurden. „Die Entwicklung oder Übernahme eines Beobachtungsleitfadens beinhaltet Entscheidung darüber, welche Phänomene aus dem (...) (Geschehen) für die Fragestellung der Untersuchung wichtig sind. Die Entscheidungen werden wissenschaftlich gefällt, wenn zumindest in Ansätzen ein theoretisches (...) (Modell) ausgewiesen wird. So ist die Verwendung von Beobachtungsleitfäden dann hilfreich, wenn schon Vermutungen über (die zu untersuchende Situation) vorliegen, die nur noch geprüft

werden sollen. (...) (Beispielsweise), wenn man feststellen will, ob ein bestimmtes Merkmal von offenem Unterricht, das in der Literatur als charakteristisch für diese Unterrichtsform gilt, tatsächlich in dem beobachteten Unterricht feststellbar ist, bietet sich die Entwicklung und Verwendung eines Beobachtungsleitfadens an. In diesem Fall ist theoretisch zu klären, welche Phänomene des Unterrichts für das Merkmal relevant sind“ (Voigt 2013, 788).

Gespräche mit den Kindern über Themen wie „Was sind Gefühle?“, „Welche Wachstumsphasen hat eine Pflanze?“ oder Wiederholungsgespräche werden transkribiert, und in einem weiteren Schritt folgt eine zusammenfassende Inhaltsanalyse, die die wesentlichen Punkte des Gesprächs hervorhebt.

Im folgenden Unterkapitel soll mit Hilfe einer Tabelle ein Überblick geschaffen werden, wann welche Erhebungsmethode für die Datensammlung verwendet wurde und wann welche Auswertungsmethode eingesetzt wurde. In einer weiteren Spalte wird darauf verwiesen, in welchem Kapitel die Daten beschrieben oder ausgewertet wurden.

11.3. Tabellarische Auflistung des entstandenen Datenmaterials während des Forschungsprozesses

Treffen & Datum	Erhebungsmethode	Aktion	Auswertungsmethode	Kapitel der Datenauswertung/ Beschreibung
1.Treffen: 02.05.2019	-	Kennenlern- treffen und organisatorisches	-	Beschreibung im Kapitel 12.2.
2. Treffen: 07.05.2019	-	Gemüsegarten- Projekt den Kindern erklären	-	Beschreibung im Kapitel 12.3.
3.Treffen: 08.05.2019	Beobachtungs- Protokoll 1.	Setzlinge setzen	Beobachtungs- leitfaden (sieben Codes – Kapitel 10.3.1.)	Datenauswertung Kapitel 13.2. (B)
4. Treffen: 14.05.2019	Video- Protokoll 1.	Samen sähen	Beobachtungs- leitfaden (sieben Codes – Kapitel 10.3.1.)	Datenauswertung Kapitel 13.2. (C)
	Interview 1. (Expert*innen- Interview)	IST-Zustand	Nach thematischen	Datenauswertung Kapitel 13.1. (A)

			Einheiten sequenziert	
5. Treffen: 21.05.2019	-	Gemüse- Schildchen basteln	-	Beschreibung im Kapitel 12.6.
6. Treffen: 04.06.2019	Video- Protokoll 2.	Gespräch mit den Kindern – Was sind Gefühle?	Inhaltliche Zusammen- fassung	Datenauswertung Kapitel 13.1 (D)
7. Treffen: 14.06.2019	-	Ausflug in den Wald mit der gesamten HPI- Gruppe	-	Beschreibung im Kapitel 12.8.
8. Treffen: 18.06.2019	Video- Protokoll 3. (Gruppe 1.) Video- Protokoll 4. (Gruppe 2.)	Unkraut jäten (1. Mal)	Beobachtungs- leitfaden (sieben Codes – Kapitel 10.3.1.)	Datenauswertung Kapitel 13.3. (E)
	Video- Protokoll 5.	Wiederholungs- Gespräch – Was sind Gefühle?	Inhaltliche Zusammen- fassung	Datenauswertung Kapitel 13.3. (F)
9. Treffen: 25.06.2019	Video- Protokoll 5. (Gruppe 1.) Video- Protokoll 6. (Gruppe 2.)	Unkraut jäten (2. Mal)	Beobachtungs- leitfaden (sieben Codes – Kapitel 10.3.1.)	Datenauswertung Kapitel 13.3. (G)
	Interview 2. (Expert*innen- Interview)	Zwischenbilanz	Nach thematischen Einheiten sequenziert	Datenauswertung Kapitel 13.4. (H)
10. Treffen: 09.07.2019	-	Gespräch mit den Kindern über die unterschiedlichen Wachstumsphasen einer Pflanze; erstes Gemüse ernten	-	Beschreibung im Kapitel 12.11.
11. Treffen: 16.07.2019	-	Windräder basteln Für das Gemüsebeet; Salat ernten	-	Beschreibung im Kapitel 12.13.
12. Treffen: 13.08.2019	Video- Protokoll 8.	Gemüse ernten (1. Mal)	Beobachtungs- leitfaden	Datenbeschreibung Kapitel 13.4. (I)

			(sieben Codes – Kapitel 10.3.1.)	
13. Treffen: 20.08.2019	-	Wahrnehmungs- Spiele (Tast- und Schmeckspiel)	-	Beschreibung im Kapitel 12.15.
14. Treffen: 22.08.2019	-	Gemüse- Beet- Memory-Spiel zur Wiederholung spielen	-	Beschreibung im Kapitel 12.16.
	Video- Protokoll 9.	Gemüse ernten (2. Mal)	Beobachtungs- leitfaden (sieben Codes – Kapitel 10.3.1.)	Datenauswertung Kapitel 13.4. (J)

Empirischer Teil der Masterarbeit

12. Der Ablauf des Forschungsprozesses im Forschungsfeld.

Nachdem der theoretische und der methodische Bezugsrahmen dargestellt wurden, erfolgt nun eine detaillierte Darstellung des Ablaufes des Forschungsprozesses im Forschungsfeld. Denn der gesamte Prozess mit all seinen Aktionen prägt letztlich die Beantwortung der Forschungsfrage, auch wenn nicht auf alle einzelnen Aktionen detailliert eingegangen werden kann, da sonst der Rahmen der Masterarbeit gesprengt würde. Aus diesem Grund werden in einem separaten Kapitel (Kapitel 13. Datenauswertung und Interpretation) die Hauptaktionen mit Hilfe der sieben Codes ausgewertet, während in diesem Kapitel der allgemeine Verlauf dargestellt wird, um einen Überblick zu vermitteln, wie die vier Monate im Kindergarten abgelaufen sind. Während des gesamten Prozesses führte ich ein Forschungstagebuch, in dem ich nach jedem Treffen meine Beobachtungen, Ideen, Pläne, Gedanken und Input von den Pädagog*innen niedergeschrieben habe. Mit Hilfe dieses Tagebuchs kann nun auch der Ablauf des Forschungsprozesses detailliert beschrieben werden.

12.1. Zusage und erste Kontaktaufnahme

Im Rahmen der Evaluationsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskinderergärten“ (INKIGA) wurde mir am 25.04.2019 ein Kindergarten in Niederösterreich zugewiesen. Am Montag, den 29.04.2019 kontaktierte ich telefonisch die Kindergartenleiterin, und wir

vereinbarten für den 02.05.2019 ein Kennenlernetreffen, da für diesen Tag bereits eine Teamsitzung geplant war.

12.2. Erstes Treffen – 02.05.2019

Somit kam es am Donnerstag, den 02.05.2019 zum ersten Treffen. Um 8 Uhr nahm ich an der Teambesprechung teil und nutzte die Gelegenheit, mich dem gesamten Kindergartenerzieher*innen-Team vorzustellen sowie das Gemüsegarten-Projekt und den Zweck dahinter zu erläutern. Ich teilte dem Team mit, dass ich regelmäßig einmal die Woche in den Kindergarten kommen würde, und zwar über die nächsten Monate, von Mai bis Ende August 2019. Die Kindergartenpädagog*innen waren von dem Gemüseprojekt begeistert und freuten sich über den Input. Im Anschluss besprachen wir gemeinsam den von mir erstellten Elternbrief, und ich wies darauf hin, dass alle erhobenen Daten vertraulich bearbeitet und aufbewahrt werden. Sodann wurden mir alle sechs Kindergartengruppen (1 HPI²⁸-Gruppe und 5 reguläre Kindergartengruppen) vorgestellt, und ich durfte selbst auswählen, mit welcher Gruppe ich die nächsten Monate zusammenarbeiten möchte. Ich entschied mich für die HPI-Gruppe, da eine der Intentionen meiner Masterarbeit darin besteht, dass Kindergartenkinder mit und ohne Behinderung gemeinsam an einem Projekt arbeiten sollen. Nachdem die beiden verantwortlichen Pädagoginnen für die HPI-Gruppe zugesagt hatten, war die Teamsitzung beendet. Im Anschluss führte mich die Kindergartenleiterin durch den Kindergarten und zeigte mir die Räumlichkeiten sowie den Außenbereich, wo mir die vorgesehene Ecke präsentiert wurde, in der ich mit den Kindern das Gemüsebeet errichten durfte. Ein Gemüsebeet existierte bereits, war jedoch bereits seit Längerem nicht mehr in Gebrauch. Das Beet besteht aus vier Bereichen – drei Viertel des Gartens war frei zum Gemüseanbau und auf dem restlichen Viertel wuchsen drei Johannisbeersträucher. Des Weiteren erzählte mir die Kindergartenleiterin, dass sie bereits einige Kartoffelknollen und Sonnenblumensamen in der Viertelparzelle neben den Sträuchern ausgebracht hatte. Danach führte mich die Kindergartenleiterin zu der HPI-Kindergartengruppe. Als ich dann in der Gruppe war, baten mich die Pädagoginnen ein wenig zu warten, bis sie Zeit für mich hätten, da bis kurz vor 9 Uhr die Kinder von ihren Eltern in die Gruppe gebracht wurden.

Während der Wartezeit beobachtete ich das Geschehen in der Gruppe und die Gruppendynamik. Ich hatte einen sehr guten ersten Eindruck, der Gruppenraum war spannend aufgeteilt und bot den Kindern viele Möglichkeiten²⁹ sich zu beschäftigen. Die Kinder spielten

²⁸ Heilpädagogische integrative Gruppe

²⁹ Mal- und Bastecke, ein großes Hochbett, wo die Kinder sich verstecken konnten, Spielküche mit allem Zubehör, Bauklötze, Lego-Ecke.

begeistert, teilweise allein und teilweise in kleinen Grüppchen. Als dann alle Kinder versorgt waren, setzten sich die beiden Pädagoginnen zu mir, stellten sich noch einmal vor, und dann besprachen wir genau das gesamte Vorhaben. Nachdem die Heilpädagogin **P** und die Kindergartenerzieherin **J** einen Überblick hatten, stellten die Pädagoginnen mir ihre 15 Kinder vor, und wir versuchten im Anschluss daran, gemeinsam eine diverse Gruppe zusammenzustellen, deren Mitglieder dann die Hauptprotagonisten des Projekts sein sollen. Für die Zusammenstellung der heterogenen Gruppe rieten mir die Pädagoginnen, folgende Aspekte zu beachten:

- Kinder, die bereits sozial kompetent sind und als Vorbilder für die anderen Kinder dienen würden.
- Kinder, die neu in die Kindergartengruppe gekommen und momentan noch in der Beobachtungsphase sind, damit sie zum festen Bestandteil der Gruppe werden.
- Kinder mit Behinderung, um die Impulskontrolle zu fördern und um das gemeinsame Miteinander zu stärken
- Kinder, die gut entwickelt sind, aber bei zwischenmenschlichen Interaktionen noch ein wenig Übung benötigen.
- Kinder, die ab dem Herbst in die Schule gehen sollen, um die bevorstehenden Arbeitsunterweisungen zu üben, zu verstehen und zu befolgen.
- Kinder, die deutsch nicht als Muttersprache haben, für die Sprachförderung.

Da ich diesen Input als sehr hilfreich empfand, inkludierten wir diese Aspekte in die Gruppensamenstellung. Nach ca. 20 Minuten Beratung stellten wir gemeinsam eine Gruppe von sieben Kindern zusammen, die die integrative Kindergartengruppe (HPI-Gruppe) besuchten. Auf Anraten der Kindergartenpädagoginnen nahmen wir sieben Kinder in die Gruppe anstatt der geplanten sechs, da gelegentlich ein Kind krank sein könnte und im Sommer oft Kinder fehlten wegen der Urlaubszeit. Somit einigten wir uns, dass folgende sieben Kinder ein fester Bestandteil meiner Gruppe sein sollen:

MA: 4,7 Jahre, weiblich, Down-Syndrom, sprachlich noch ein wenig schwach, seit Herbst 2018 neu in der Gruppe, noch viel in der Beobachterrolle.

MC: 6 Jahre, männlich, Mowat-Willson-Syndrom, geht ab Herbst 2019 in die Schule, leicht hyperaktiv, d. h. unruhig, ungeduldig, kann Kraft nicht so gut einsetzen.

MU: 3,5 Jahre, männlich, ohne Behinderung, wirkt überbehütet, seit Herbst 2018 neu in der Gruppe, deutsch nicht als Muttersprache – versteht mehr als er selbst spricht, momentan noch viel in der Beobachterrolle.

D: 4,9 Jahre, männlich, Entwicklungsverzögerung von ca. 2 Jahren, kaum Impulskontrolle – sehr unruhig, ungeduldig, unkonzentriert; impulsiv; Deutsch nicht als Muttersprache – versteht und spricht aber gut deutsch.

N: 6,4 Jahre, männlich, ohne Behinderung, geht ab dem Herbst 2019 in die Schule, sozial kompetent, doch ab und zu ziemlich ichbezogen.

C: 4,1 Jahre, weiblich, ohne Behinderung, sozial kompetent.

S: 4,9 Jahre, männlich, ohne Behinderung, sozial kompetent.

Nachdem die Gruppenkonstellation festgelegt war, gingen wir den Kindergartenalltag sowie den Wochenverlauf der HPI-Gruppe durch. Im Anschluss vereinbarten wir für den ganzen Mai 2019 und Juni 2019 Termine, an denen ich in die Kindergartengruppe kommen konnte, um mit den Kindern zusammenzuarbeiten. Prinzipiell konnte ich an jedem Wochentag kommen, außer am Freitag, da an diesem Tag die HPI-Gruppe immer in den Wald geht – „Freitag ist Waldtag“. Des Weiteren teilten mir die Pädagoginnen mit, dass der Kindergarten im Juli für 3 Wochen geschlossen sei und im Monat August die Kinder in drei Sommergruppen aufgeteilt würden. Alle Kinder außer MC waren für die Sommerbetreuung angemeldet. Zusätzlich informierten mich die beiden Pädagoginnen der HPI-Gruppe, dass sie ab der zweiten Juli-Woche bis Anfang September im Urlaub sein würden, sodass die Pädagoginnen und ich leider nur bis Anfang Juli zusammenarbeiten könnten.

Nachdem die Formalitäten besprochen waren, mischte ich mich unter die Kinder und stellte mich jedem Kind einzeln vor. Ich erzählte ihnen kurz, warum ich heute bei ihnen in der Gruppe war, danach spielte ich ein wenig mit jedem Kind. Im Allgemeinen waren die Kinder mir gegenüber aufgeschlossen und freuten sich über meine Anwesenheit. Nachdem ich eine Runde gemacht habe, ging ich wieder zu den Pädagoginnen und fragte die Heilpädagogin P, ob sie beim nächsten Treffen zu einem Interview bereit wäre. P willigte ein. Danach bedankte ich mich für die großartige Kooperation, für den hilfreichen Input sowie die Mühe und verabschiedete mich laut von der ganzen Gruppe. Den Kindern teilte ich mit, dass ich nächste Woche Dienstag die Gruppe wieder besuchen kommen werde.

Der Grund, warum ich die Heilpädagogin für das Expert*innen-Interview bat, bestand darin, dass sie die Gruppenkoordinatorin der HPI-Gruppe war und schon seit längerem in diesem Kindergarten arbeitete und außerdem schon sehr viel Erfahrung im Elementarbereich hatte. Die Kindergartenerzieherin J war erst seit Herbst 2018 in diesem Kindergartenteam tätig und aus diesem Grund nicht für das Experten*innen-Interview geeignet.

Des Weiteren erledigte sich nach dem Besuch im Kindergarten die Frage danach, welche Art von Gemüsebeet (Gemüsebeet in Kübeln, im Hochbeet, Blumenkästen oder klassisch in der Erde) ich mit den Kindern errichten würde, da der Kindergarten bereits ein klassisches Gemüsebeet besaß. Nach diesem Kennenlernetreffen hatte ich ausreichend Input für meine weiteren Denk- und Organisationsschritte erhalten.

12.3. Zweites Treffen – 07.05.2019

Für das zweite Treffen war das Expert*innen-Interview mit der Heilpädagogin P sowie eine genaue Einführung der Kinder in das Gemüseprojekt geplant.

Als ich um 8 Uhr in die Gruppe kam, teilte mir die Erzieherin J mit, dass die Heilpädagogin P krank sei und aus diesem Grund das Experten*innen-Interview nicht stattfinden könne. Um kurz vor 9 Uhr, als alle Kinder in der Gruppe eingetroffen waren, rief Erzieherin J alle Kinder zusammen und organisierte ein Sitzkreis. Zuerst sangen wir das „Hallo“-Lied und dann stellte die Erzieherin J mich den Kindern noch einmal offiziell vor. Zusätzlich erzählte sie ihnen, dass ich nun regelmäßig die Gruppe besuchen werde und gemeinsam mit den Kindern, vor allem aber mit MA, MC, MU, D, N, C und S, ein Gemüsebeet anlegen werde, das ich gemeinsam mit den Kindern pflegen wollte. Die Kinder saßen ruhig auf ihren Plätzen und hörten aufmerksam zu. Als die Erzieherin J fertig war, holte ich die von mir mitgebrachten Stecklinge sowie Gemüsesamen-Verpackungen und stellte/legte sie in die Mitte des Sitzkreises. Zu Beginn erklärte ich den Kindern, wie ungefähr der Ablauf des Projekts aussehen werde, und dann gingen wir jede einzelne Gemüsesorte durch, die ich mit den Kindern einzusetzen plante. Wir schauten uns die Stecklinge sowie jede einzelne Samenverpackung genau an. Die Kinder hatten großes Interesse, hörten mir zu, stellten Fragen und erzählten uns Geschichten über ihre Gemüsebeet-Erfahrungen. Als wir mit der Vorstellungsrunde fertig waren, bedankte ich mich für ihre Aufmerksamkeit, teilte ihnen mit, dass ich morgen wiederkommen und wir mit der Gartenarbeit beginnen werden. MC stand euphorisch auf, gab mir die Hand und verabschiedete mich sehr freundlich. Ich war sehr positiv überrascht und freute mich über diese sehr nette Geste. Somit ging ich dann den gesamten Sitzkreis entlang und verabschiedete mich von jedem Kind einzeln und schüttelte die Hände. Alle Kinder gaben mir freundlich die Hand, außer N. Ich schaute ihn traurig an und sagte zu ihm: „Du willst mir also nicht die Hand geben?“ N antwortete: „Nein“. Ich ging nicht weiter darauf ein, weil ich seine Entscheidung für den Anfang akzeptieren und nicht gleich mit einer Vorhaltung die Zusammenarbeit beginnen wollte. Die Erzieherin J und der Assistent A kommentierten jedoch N's Verhalten und sagten ihm, dass dies kein nettes Benehmen sei. Als ich dann die Stecklinge und Samenverpackungen

aufräumte, kam auch N zu mir, gab mir die Hand und verabschiedete sich von mir. Ich lobte seinen Entschluss, dass er mich doch verabschieden wollte, und betonte, dass mich dies sehr freut. Dann verabschiedete ich mich nochmals von der ganzen Gruppe.

12.4. Drittes Treffen – 08.05.2019

Für das dritte Treffen war geplant, zuerst das Gemüsebeet in Ordnung zu bringen und dann mit den Kindern die Stecklinge sowie die Samen einzusetzen, da es schon längst Zeit war, das Gemüse zu säen. Idealerweise hätte das Gemüse bereits Anfang April eingesetzt werden müssen. Diese Aktivität sollte mit einer Kamera aufgenommen werden.

An diesem Tag kam ich wie ausgemacht um 8 Uhr in den Kindergarten, begrüßte die Gruppe, und dann ging ich direkt zum Beet. Das Beet war ziemlich verwuchert, sodass zunächst das Unkraut aus dem Beet entfernt werden musste, bevor überhaupt etwas eingepflanzt werden konnte. Zusätzlich ackerte ich die Erde um, da diese sehr hart war. Bei diesem Prozess mischte ich frische Komposterde unter. Ich tat diese Arbeit ohne die Kinder, weil es mir wichtiger war, dass das Beet vor dem Säen und Einsetzen der Gemüsepflanzen/-samen vollkommen von dem ganzen Unkraut befreit war. Doch während der Arbeit am Beet waren immer Kinder am Rand dabei und schauten mir zu, stellten mir verschiedene Fragen oder spielten neben dem Beet. Besonders interessiert waren S, C und MC. Um 10:30 Uhr kam die Erzieherin J zu mir und erinnerte mich daran, dass die Kinder um ca. 11:30 Uhr Mittagessen einnehmen. Wenn ich die Stecklinge und die Samen noch heute einsetzen mit den Kindern wollte, dann müsste es daher bald passieren. Ich bedankte mich herzlichst für die Erinnerung, da ich die Zeit völlig vergessen hatte. Da die Vorbereitung des Beets gerade beendet war, holte ich die Kinder. Die Erzieherin J erklärte sich bereit, mich bei dieser Tätigkeit zu unterstützen. Als alle 6 Kinder³⁰ am Gemüsebeet waren, wurden sie immer unruhiger und aufgeregter. In dieser Zeit versuchte ich, die Kamera aufzustellen und sie richtig zu justieren, was leider nicht nach Plan funktionierte, da das Stativ zu locker war und die Kamera-Spitze immer nach unten kippte. Da mir die Situation langsam ein wenig zu hektisch wurde und die allgemeine Dynamik sehr euphorisch war, entschied ich mich, diese Aktion nicht aufzunehmen. Stattdessen versuchte ich, das Geschehen am Beet zu beobachten. Zudem entschied ich spontan, an diesem Tag nur die Stecklinge zu setzen und die Samen das nächste Mal zu säen, damit wenigstens das Säen der Samen dokumentiert wird. Somit versuchte ich, die erste Arbeit im Garten mit den Kindern zu beobachten – **Beobachtungsprotokoll 1.**

³⁰ D hat an diesem Tag gefehlt

Bevor die Kinder auf das Beet geschickt wurden, um Setzlinge einzusetzen, besprach ich mit ihnen, was wir alles einpflanzen möchten – Tomaten-, Paprika-, Kohlrabi- und Salat-Setzlinge. Die Kinder standen in einem Halbkreis um mich herum und hörten aufmerksam zu. Dann teilte ich die Kinder in kleinere Gruppen ein: MA und C, MC und N, MU und S. Sodann nahm ich eine kleine Schaufel und zeigte den Kindern, wie man so einen Setzling in die Erde steckt. Nach der Vorführung durfte sich jede Zweiergruppe eine Gemüsesorte auswählen. Dann führte ich einzeln die Zweiergruppe zum jeweiligen Platz, wo das entsprechende Gemüse wachsen sollte, erklärte und zeigte ihnen noch einmal den Plan und ließ die Zweiergruppe allein. Erzieherin J und ich assistierten den Kindern, wir beobachteten, welche Kinder Hilfe brauchten, gingen zu der jeweiligen Gruppe und leiteten die Vorgehensweise an.

Die Zusammenarbeit zwischen MA und C lief nicht so gut ab wie zuvor gedacht. Beide waren sehr schüchtern und introvertiert. MA schaut viel auf den Boden, hielt ihre Finger im Mund und tat nichts ohne Unterstützung einer Pädagogin. C wusste auch nicht so recht, was sie machen sollte, stand hauptsächlich da und beobachtete die anderen Kinder bei der Arbeit. Erst als ich zu MA und C ging und alle Schritte ansagte („Nimm bitte eine Schaufel in die Hand, grab ein kleines Loch in die Erde, nun leg die Schaufel weg, nun nimm bitte den Setzling und tu ihn vorsichtig in das von dir vorgegrabene Loch und jetzt drück bitte mit deinen Händen die Erde um die Pflanze herum ein“), machten beide mit und kamen mit der Arbeit im Garten gut zurecht. Sobald ich mich aber umgedreht hatte, hörten beide mit dem Einsetzen auf. MA benötigte viel individuelle Unterstützung, sie war sehr langsam und noch ein wenig unsicher in ihren Tätigkeiten, stand und beobachtet hauptsächlich das Geschehen. C wiederum war sehr selbstbewusst und laut gewesen, als ich zuvor im Gemüsebeet das Unkraut herausgerissen hatte, doch dann, als sie selbst im Garten arbeiten sollte, war sie sehr introvertiert. Es schien, als sei sie etwas überfordert.

N überraschte mich sehr positiv. Die beiden vorigen Male, als ich im Kindergarten war, war er mir gegenüber ziemlich frech gewesen. Doch heute war er sehr gut gelaunt und motiviert. Er freute sich sehr über die Arbeit im Garten, ohne viele Aufforderungen machte er bei allem mit. Er meldete sich immer, wenn ich Fragen stellte. Er versuchte auch, MC zu unterstützen. Manchmal war sein Ton grob „Ich will die Schaufel“. Ich bat, ihn freundlicher zu seinen Kameraden zu sein und höflicher zu fragen und demonstrierte ihm, wie man sagen könnte: „Kann ich bitte die Schaufel haben?“. Während ich mit ihm sprach, hörte er mir aufmerksam zu und setzte es auch schnell um. Im Allgemeinen machte N sehr gut mit.

Auch MC war gut gelaunt und hatte großes Interesse an der Gartenarbeit. Während der Arbeit fiel mir auf, dass er gerne Aufgaben anfängt, aber nicht die Geduld, hat diese zu beenden. Er ist ziemlich hibbelig, lebendig und neugierig. Des Öfteren verließ er seinen Arbeitsplatz, um zu sehen, was die anderen Kinder taten. Man musste mehrmals nach ihm rufen und ihn an seine angefangene Aufgabe erinnern. Doch im Endeffekt beteiligte er sich gut und meisterte das Einsetzen der Setzlinge ohne Probleme.

MU ist ein wenig zurückhaltend und unsicher in dem, was er macht. Er ist sehr vorsichtig in allem was er tut, fasst die Gegenstände zärtlich an, die Pflanzen nur mit den Fingerspitzen. Erzieherin J musste ihn viel unterstützen und ermutigen, damit er in seiner Arbeit vorankam. Er wollte sich ständig hinsetzen und die anderen Kinder beobachten.

S war im Beet wie ausgewechselt. Als ich das Beet zuvor von dem Unkraut befreit hatte, stand er selbstbewusst neben mir, schaute mir bei der Arbeit zu, stellte mir verschiedene Fragen. Doch dann im Beet verstummte S und wusste nicht genau, was er machen sollte. Erst mit meiner Unterstützung fing er an, Löcher in die Erde zu graben, und erledigte alle Arbeitsschritte mit Bravour, doch ohne Begleitung der Pädagoginnen stand er nur da und beobachtete die anderen Kinder bei der Arbeit. Man sah ihm an, dass er Interesse hatte, jedoch nicht genau wusste, was er machen sollte, wie er alles bewältigen konnte.

Nachdem das Einsetzen der Setzlinge beendet war, bedankte ich mich bei den Kindern, teilte ihnen mit, dass ich am nächsten Dienstag wieder in die Gruppe komme und wir dann gemeinsam die Samen einsetzen werden. Die Kinder freuten sich und liefen hüpfend weg.



Foto 1.: Gemüsebeet am 08.05.2019

Im Anschluss besprach ich mit der Erzieherin J die Aktion. Wir kamen sofort darauf, dass es besser wäre, die Gruppe von sechs oder sieben Kindern immer in zwei kleinere Gruppen zu teilen, zum einen, damit etwas weniger Aktivität auf und am Beet wäre, und zweitens, um die Kinder besser bei der Arbeit im Garten unterstützen zu können, da sie doch noch alle ein wenig unsicher waren und sich nicht traute, einfach selbstständig etwas im Garten zu machen. Zudem sollte unbedingt die Kamera bereit sein, bevor die Kinder ans Beet gerufen wurden, denn das Einstellen der Kamera war zu interessant für die Kinder, sodass die meisten sich nicht mehr auf das Wesentliche konzentrieren konnten, weil sie durch das technische Gerät abgelenkt waren. Ansonsten hatte alles gut gepasst. Ich bedankte mich bei der Erzieherin J für ihre Unterstützung und verabschiedete mich von ihr.

12.5. Viertes Treffen – 14.05.2019

Für das vierte Treffen war nun das Experten*innen-Interview mit der Heilpädagogin P sowie das Säen der Samen geplant.

Ich kam wieder um 8 Uhr in die Gruppe, begrüßte alle Kinder und die Pädagoginnen, und dann ging ich zum Gemüsebeet, um das bevorstehende Vorhaben vorzubereiten. d. h. die unterschiedlichen Werkzeuge wurden neben das Beet gelegt zusammen mit den unterschiedlichen Packungen der Gemüsesamen. Danach stellte ich die Kamera auf, sodass man

das gesamte Geschehen im Beet sieht. Als alles vorbereitet war, ging ich in die Gruppe und holte die teilnehmenden Kinder und die Heilpädagogin P, die mich an diesem Tag im Beet unterstützte. Leider fehlten an diesem Tag drei Kinder, sodass an diesem Tag nur vier Kinder am Projekt teilnahmen: N, S, MA und MC. Diese Aktion wurde erfolgreich mit der Kamera aufgenommen – **Video-Protokoll 1.**

Als die Kinder zum Gemüsebeet kamen, herrschte eine entspannte Atmosphäre. Die Kinder standen in einem Halbkreis. Zuerst besprachen wir, welches Gemüse heute gesät wird, dann führte ich den Kindern vor, wie man dies tut. Im Anschluss durfte sich jedes Kind aussuchen, welches Gemüse es säen möchte. N und S wollten unbedingt zusammen in einer Zweiergruppe sein und dementsprechend waren auch MA und MC in einer Zweiergruppe. Heilpädagogin P und ich unterstützten die Kinder bei der Tätigkeit. Die Kinder waren sehr engagiert beim Säen der Samen. N war sehr selbstständig und motiviert. MC war auch sehr engagiert, aber noch sehr grob bei der Arbeit, es fiel ihm schwer, seine Kraft richtig einzusetzen. Zusätzlich war sein Durchhaltevermögen für eine solche Aufgabe ziemlich kurz, er fing schnell etwas an, machte dies sehr impulsiv, dann ließ das Interesse für diese eine Aufgabe nach und er wollte wieder was anderes machen, obwohl die angefangene Aufgabe noch nicht beendet war. Man musste ihn mehrmals daran erinnern, dass er seine angefangene Aufgabe bitte beenden solle. S war ziemlich zurückhaltend und ruhig, aber er machte tüchtig mit. MA war interessiert, doch ohne Anleitung und Unterstützung tat sie nichts, sie bevorzugte es zu stehen und zu schauen, was die anderen machen, oder wartete auf eine Pädagogin, die sie bei der Arbeit unterstützte. Nachdem wir mit der Arbeit fertig waren, bedankte ich mich bei den Kindern für die tolle Mitarbeit, und die Kinder liefen fröhlich weg.

Im Anschluss gingen die Heilpädagogin P und ich in einen Besprechungsraum, um ca. 11 Uhr, um das Expert*innen-Interview durchzuführen. Wir setzten uns an einen kleinen Tisch, sodass wir uns gegenüber saßen. Ich legte das Diktiergerät in die Mitte des Tisches, und sobald P mir mitteilte, dass sie bereit war, begannen wir mit dem Interview. Das Interview dauerte genau 26 Minuten. Die Atmosphäre während des Interviews war sehr nett – **Interview 1.**

Als wir fertig waren, gingen wir gemeinsam in die HPI-Gruppe, und ich teilte den beiden Pädagoginnen mit, was ich für das nächste Treffen mit den Kindern plante. Da es nichts Weiteres zu besprechen gab, verabschiedete ich mich von den Kindern und wünschte allen einen guten Appetit.

12.6. Fünfte Treffen - 21.05.2019

Da die gesäten Samen nun Zeit zum Keimen und die Setzlinge Zeit zum Wachsen brauchten, war für das fünfte Treffen das Basteln der Gemüseschildchen geplant. Die Bastelstunde hatte folgenden Ablauf: Zuerst sollte jedes Kind frei Hand ein Gemüse seiner Wahl malen. Dann teilte ich den Kindern ausgedruckte Gemüsebildchen aus, und die Kinder sollten naturgetreu das Gemüsebild ausmalen, also keine Fantasiefarben verwenden, denn die Gemüsebildchen sollten dann als Schildchen für das Gemüsebeet verwendet werden. Im Anschluss wurden die Bilder ausgeschnitten und laminiert.

Bei dieser Aktion machten alle Kinder der HPI-Gruppe mit, und ich wurde von der Heilpädagogin P und der Erzieherin J unterstützt. Dennoch lag mein Fokus bei der Beobachtung nur auf den sieben Kinder, die die Hauptprotagonisten in meinem Projekt waren. Bevor mit dem Malen und Basteln begonnen wurde, wurde gemeinsam besprochen, welches Gemüse nun in unserem Garten wachsen werde. Die Heilpädagogin P und die Erzieherin J führten das Gespräch mit den Kindern. S und C waren euphorisch dabei. MU beobachtete nur. D war auch voller Freude dabei, doch ab und zu erzählte er der Gruppe Geschichten, die nichts mit dem Garten und dem Gemüse zu tun hatten. Die Pädagoginnen erinnerten ihn daran, dass das Thema unseres Gesprächs das Gemüse im Beet sei. MC passte während des Gesprächs gut auf und machte mit Hilfe von P gute Beiträge. N war konzentriert und engagiert. MA beobachtete viel, sprach jedoch nur mit Hilfe der Pädagoginnen.

Nachdem wir alles besprochen haben, malten alle Kinder zuerst ein Bild von ihrem Lieblingsgemüse (freies Malen). S malte ein Radieschen und schrieb selbstständig seinen Namen darauf. C malte zwei Gurken, MA ein Fantasiebild. MC hatte keine Geduld für das Malen und zog es vor, auf dem Blatt herumzukritzeln, obwohl er sehr wohlverstanden hatte, um was es ging. MU war engagiert dabei, er malte eine Tomate, doch er hielt den Stift noch ziemlich unkoordiniert. D konnte nur mit Hilfe der Heilpädagogin P malen. P gab ihm Anweisungen, die er so gut er konnte umsetzte. Sein Fokus lag auf der Karotte. N malte konzentriert an seinen Tomaten.

Als alle Kinder mit dem freien Malen fertig waren, kam die Aufgabe, die ausgedruckten Gemüsebilder auszumalen, um daraus die Gemüse-Garten-Schildchen zu machen. S, MU und N malten ihre Gemüsebilder sehr gut aus. C war ungenau beim Ausmalen des Bildes, sie bemühte sich nicht allzu sehr. MA, MC und D malten ihre Bilder aus, so gut sie nur konnten, dabei malten sie mehrmals außerhalb der Kontur. Insgesamt machten alle Kinder gut mit.

Sinn und Ziel der Aktion war es, durch das gestaltende Tun die Wahrnehmung des Kindes zu fördern (plastisches und räumliches Vorstellungsvermögen). Wenn das Kind zum Beispiel frei

malen, werden komplexe Denkvorgänge und die Problemlösungskompetenz (kausale Zusammenhänge) gefördert. Des Weiteren soll das Kind an die eigenen Fähigkeiten glauben und auf sie vertrauen. Lobt man das Kind für sein Engagement und unterstützt es bei Bedarf, verspürt das Kind womöglich den innerlichen Wunsch, seine Fähigkeiten weiterzuentwickeln (Lehrplan für den Kindergarten, 66)³¹. „Neben der Freude am gestalterischen und kreativen Tun wird die Fähigkeit und Bereitschaft zu Ausdauer und Sorgfalt gefördert. Das Kind wächst allmählich in eine anspruchsvollere Arbeitshaltung hinein“ (ebd. 67). Doch das Malen und Ausmalen umfasst noch weitere wertvolle Elemente, wie zum Beispiel das Fördern der Grob- und vor allem die Feinmotorik, Konzentrationsfähigkeit, Koordination von Hand und Auge. Des Weiteren erlebt das Kind beim Malen einen Moment des selbstbestimmten freien Handelns – zu Beginn liegt ein leeres Blatt Papier und am Ende sieht das Kind sein eigenes Kunstwerk, dass es selbstständig gemalt hat. Malen fördert auch die Entwicklung der sozialen Eigenschaften, denn meistens malen Kinder im Kindergarten gemeinsam in einer Mal- und Bastelecke, wo sie Stifte und Spitzer teilen, voneinander abschauen, wer was malt, und so neue Ideen sammeln (Hansel 2008, 171f.).



Foto 2: Freies Malen

³¹ Lehrplan für den Kindergarten-Schule AR (2004): Bildungsbereich Zeichnen, Werken, Gestalten. IN: https://www.ar.ch/fileadmin/user_upload/Departement_Bildung_Kultur/Amt_fuer_Volksschule/LehrplanLehrmittel/Kindergartenlehrplan/Zeichnen-Werken.pdf [zuletzt geöffnet am 22.06.2020].



Foto 3: ausgedruckte Gemüsebildchen zum Ausmalen

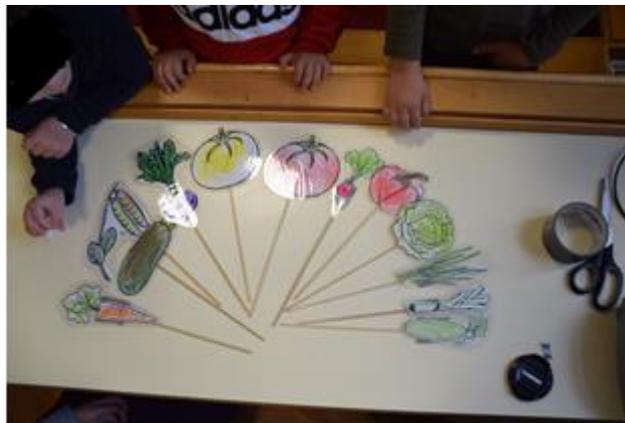


Foto 4: laminierte Gemüseschildchen für das Gemüsebeet

Im Anschluss gingen wir gemeinsam zum Beet, und jedes Kind drückte das Schildchen, das es ausgemalt hatte, zum passenden Gemüse in die Erde.

Danach ging ich mit S, C und MC das Gemüse gießen, während die anderen Kinder nicht mitgehen wollten. Ich akzeptierte ihre Entscheidung, da sie beim Basteln hervorragend mitgemacht haben und sich nun das freie Spielen verdient hatten. Danach besprach ich wie immer mit den Pädagoginnen, wie die heutige Aktion gelaufen war und was ich nächste Woche mit den Kindern machen wollte. Nach dem kurzen Austausch verabschiedete ich mich von der Gruppe und ging nach Hause.

12.7. Sechstes Treffen – 04.06.2019

Die Saat war noch dabei zu sprießen, sodass ich die Zeit nutzte und das sechste Treffen dem Thema „Was sind Gefühle?“ widmete. Denn soziale Kompetenz basiert darauf, dass Menschen ein Verständnis davon haben, welche Gefühle es gibt, was Gefühle sind, wie man sie erkennt, und wann welches Gefühl möglicherweise auftritt. An diesem Tag fehlten 2 Kinder. Anwesend

waren D, MC, S, MA und C. Das Treffen spielte sich im Aufenthaltsraum der Kindergartengruppe ab, während die anderen Kinder der Gruppe im Außenbereich waren. Da ich eine entspannte, nette Atmosphäre erzeugen wollte, setzten wir uns auf den Boden und bildeten einen Sitzkreis. Ich versuchte dieses Mal ein anderes Setting, da die Kinder oft am Tisch sitzen, wenn etwas besprochen wird. Ich dachte mir, dass die Kinder vielleicht leichter ins Gespräch kommen, wenn wir auf dem Boden sitzen. Für dieses Treffen malte ich acht Bilder, die vier unterschiedliche Emotionen darstellten – wütend, traurig, ängstlich, fröhlich. Die Bilder stellten entweder eine Blume oder ein Insekt dar. Mit Hilfe dieser selbstgemalten Bilder wollte ich den Kindern helfen, die unterschiedlichen Emotionen bildlich darzustellen, ein wenig frischen Wind ins Gespräch zu bringen und die Kinder zum Mitmachen sowie zum Konzentrieren zu motivieren.



Foto 5: Emotionen -wütend und traurig

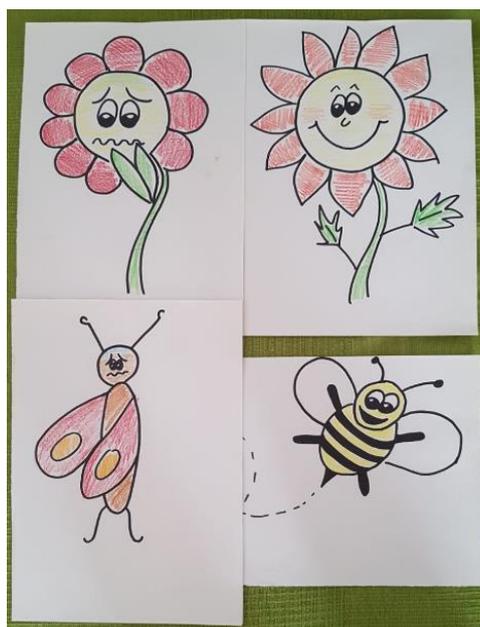


Foto 6: Emotionen – ängstlich, fröhlich

Das Gespräch verlief im Allgemeinen erfolgreich. Den Kindern war zu Beginn nicht klar, was Emotionen und Gefühle sind und wann genau sie sich möglicherweise äußern und warum. Die selbstgemalten Bilder halfen den Kindern sehr, bei der Sache zu bleiben und den Sinn des Gesprächs nicht zu vergessen. Die Kinder fanden die Bilder großartig und waren immer wieder gespannt, was das nächste Bild war und welche Emotionen dargestellt wurden.

Diese Aktion wurde von einer Kamera aufgenommen – **Video-Protokoll 2.**

12.8. Siebtes Treffen – 14.06.2019

Jeden Freitag geht die HPI-Kindergartengruppe in den Wald – „Waldtag“. Als ich im Mai das Gemüsebeet-Projekt begann, luden mich die Kindergartenerzieherinnen herzlichst ein, mit der ganzen Gruppe einmal mitzugehen. Da ich an diesem Freitag Zeit hatte, nahm ich an dem Waldtag teil. Bevor wir starteten, teilte die Heilpädagogin P jedem Kind einen Partner zu. Die Kinder nahmen die Zuteilung ohne Diskussion an. Zusätzlich wurde betont, dass die Kinder auch die Position innerhalb der Zweierreihe nicht verändern sollten. Um 8:30 Uhr starteten wir. Während wir zur Lobau spazierten, verhielten sich die Kinder vorbildlich; alle vereinbarten Verhaltensregeln wurden eingehalten, wie zum Beispiel:

- die Gehpartner werden nicht getauscht und man hält sich an die vorgegebene Zweierreihenfolge
- beim Durchgang durch den Bahnhof wird nicht geschrien oder laut gesprochen
- bei Straßenübergängen wird gewartet und man geht gemeinsam über die Straße
- bei dem einen vereinbarten Tunneldurchgang dürfen die Kinder schreien und rufen wegen des Echos
- sobald man im Wald ist, darf man die Hand des Partners loslassen und freilaufen, muss sich aber trotzdem immer in der Nähe der gesamten Gruppe aufhalten.

Die Kinder hielt sich an all diese Regeln, es war sehr angenehm, mit den Kindern spazieren zu gehen, da alle so gut mitmachten. Beim Tunneldurchgang hatten die Kinder viel Spaß, sie wussten genau, wann sie beginnen durften und wann sie wieder aufhören sollten.

Als wir dann im Wald waren, dauerte es keine zwei Minuten, bis die Stechmücken uns attackierten. Es war so grausam, dass wir den Ausflug an der Lobau abbrechen mussten und wieder in den Kindergarten zurückkehrten. Die Kinder waren traurig, doch sie konnten es gut akzeptieren, da die Pädagoginnen ihnen die Umstände gut erklärt hatten. Ohne Aufforderung nahmen die Kinder ihren zugeteilten Partner an die Hand, und dann marschierten wir wieder zurück.

Während wir noch im Wald waren, stolperte MU und begann ganz intensiv zu weinen. P schaute sich seine Knie etc. an und alles war in Ordnung, doch MU dramatisierte weiter. P versuchte auf ihn einzugehen, doch er konnte sich eine lange Zeit nicht beruhigen. Als wir dann in der KITA waren, zogen alle Kinder ihre Badesachen an, um im Außenbereich des Kindergartens zu plantschen. MU hatte kein Interesse an dem Außenbereich, er wollte unbedingt im Gruppenraum bleiben. Für die Pädagoginnen war dies keine Option, da das Wetter sehr schön war und sich alle draußen befanden. Die Pädagoginnen redeten mit ihm und schlugen ihm unterschiedliche Spielmöglichkeiten vor, doch MU blieb standhaft und weigerte sich nach draußen zu gehen. Dabei weinte er fürchterlich. Nach ca. 5 Minuten ging MU unzufrieden nach draußen. Es vergangen keine zwei Minuten, bis MU auf einem Dreirad durch die Gegend fuhr und ein Lächeln sein Gesicht erfüllte. Die Heilpädagogin P lobte ihn und freute sich mit ihm über die Selbstbeschäftigung. P klatschte in die Hände und rief „Schön machst du das MU, toll!“, woraufhin MU lächelte und weiterradelte.

Als wir dann in der KITA waren, ging ich in den Gemüsegarten, um zu schauen, wie es dem Gemüse ergangen war. Ich nutzte die Zeit, um ein wenig Ordnung im Beet zu machen, aber ohne die Kinder, da es sehr heiß war und die Kinder genüsslich mit Wasser spielten. Doch nach einer kurzen Zeit kamen N, C, S und noch zwei weitere Kinder aus der HPI-Kindergartengruppe zu mir und fragten mich, ob sie mir helfen dürften. Ich bejahte die Frage und ging mit den Kindern noch einmal das Gemüse durch und zeigte ihnen, was Unkraut ist und was die wachsende Gemüsepflanze ist. Die Kinder hörten mir aufmerksam zu und dann machten sie sich an die Arbeit. Die Kinder waren während der Arbeit sehr bemüht und warnten sich gegenseitig „Pass auf was du ausreißt! Nein, das ist kein Unkraut!“ Hauptsächlich spielten sie Gärtner*in, doch dabei zupften sie auch ein wenig Unkraut. Als sie fertig waren, riefen sie nach mir und zeigten mir, was sie alles gemacht haben. Ich begutachtete die getane Arbeit, und bei Bedarf machte ich sie auf nicht ausgerissenes Unkraut aufmerksam, doch am Ende lobte ich sie alle und bedankte mich für die gute Unterstützung. Danach halfen mir die Kinder, das Gemüse zu gießen, wobei sie darum stritten, wer zuerst gießen durfte usw. Ich machte die Kinder darauf aufmerksam, dass es keinen Grund zum Streiten gab, weil es genug zum Gießen gab, sodass alle drankommen konnten. Zusätzlich betonte ich, dass man über alles ruhig reden kann und man so schneller zu einer Lösung kommt. Die Kinder beruhigten sich sofort, hörten mir zu, und dann machten sie untereinander eine Reihenfolge aus, wann wer was gießt. Sobald jemand die Vereinbarung nicht einhielt, machte ein Kind das andere darauf aufmerksam, dass es noch nicht an der Reihe war. Die Kinder regelten alles selbstständig, ich assistierte nur und beobachtete das Geschehen. Als es Mittagsessenszeit war, besprach ich wie immer kurz mit den

Pädagoginnen den Tag und die bevorstehende Aktion. Danach verabschiedete ich mich von den Kindern und von den Pädagoginnen und ging nach Hause.

12.9. Achtes Treffen – 18.06.2019

Nach dem Einsetzen der Stecklinge sowie der Samen ruhte der Garten eine Zeitlang. Nun war es Zeit, das Unkraut zu jäten, damit die kleinen Gemüsepflanzen genug Platz zum Wachsen haben als auch genug Sonnenlicht abbekommen. Alle Kinder außer S waren anwesend. Ich teilte die sechs Kinder in zwei Gruppen, da es sich erwiesen hatte, dass es sich im Garten einfacher arbeiten ließ, wenn weniger Kinder im Beet waren. Zudem konnte man zielgerichteter auf die Kinder eingehen, wenn Hilfe benötigt wurde. In der ersten Gruppe waren MC, MU, C und eine Freundin von C. In der zweiten Gruppe waren D, MA, N und ein Freund von N. Die Aufgabe bestand darin, dass jedes Kind sich aussuchen durfte, welches Gemüse es pflegen wollte. Dann ging es zu dem entsprechenden Platz und zupfte das Unkraut aus. Davor erklärte ich jedem Kind, was die wachsende Gemüsepflanze war und was das Unkraut und zeigte ihnen, wie man es zupft. Schließlich gab ich den Kindern die Anweisung, dass sie sich bei mir melden sollten, wenn sie dachten, mit der Arbeit fertig zu sein, damit wir gemeinsam schauen konnten, ob vielleicht noch ein Gräslein übersehen worden war.

Diese Aktion wurde mit einer Kamera aufgenommen – **Video-Protokoll 3 und Video-Protokoll 4.**

Zusammengefasst konnte ich beobachten, dass die Kinder gar keinen Spaß beim Unkraut jäten hatten, es fiel ihnen sehr schwer, bei der Aufgabe zu bleiben und sie zu beenden. Sie wollten alle schnell weg, ich musste die Kinder sehr stark zum Weitermachen motivieren.

Als die Arbeit im Garten fertig war, organisierte ich noch ein Wiederholungsgespräch mit den Kindern zum Thema „Was sind Gefühle?“ Diesmal fand das Gespräch am Tisch statt. Die Kinder machten engagiert mit, und man merkte, dass das Sitzen am Tisch vorteilhafter für die Konzentration der Kinder war als auf dem Boden.

Diese Aktion wurde auch mit der Kamera aufgenommen – **Video-Protokoll 5.**

Als das Wiederholungsgespräch beendet war, ging ich zu Heilpädagogin P und fragte sie, ob wir nächste Woche vielleicht wieder ein Experten*innen-Interview führen könnten, damit sie mir erzählen könnte, was sie bis jetzt beobachtet hatte, was sie von diesem Projekt hielt, ob sie eventuell Ideen oder Kritikpunkte habe usw. P akzeptierte sehr freundlich und teilte mir mit,

dass sie mich bei der Aktion nächste Woche unterstützen werde und wir danach das Interview machen könnten. Ich bedanke mich herzlichst für die gute Kooperation sowie das Engagement. Nachdem ich mich von der Gruppe verabschiedet hatte, ging ich nach Hause.

12.10. Neuntes Treffen – 25.06.2019

Für dieses Treffen war wieder das Unkraut jäten geplant. Die Gemüsepflanzen wuchsen fleißig, sodass das Unkraut unbedingt gezupft werden musste, damit die Gemüsepflanzen beim Wachsen nicht gestört wurden. Die Gruppe wurde wieder in zwei kleinere Gruppen aufgeteilt und die Kinder bekamen erneut die Aufgabe, sich ein Gemüse auszusuchen und dessen Plätzchen vom Unkraut zu befreien. Sobald die Kinder meinten, dass sie fertig seien, sollten sie es mir mitteilen, damit wir zusammen die getane Arbeit begutachten könnten.

Bei der ersten Gruppe unterstützte mich die Heilpädagogin P. Die Kinder (MC, MA, C, S) machten sehr gut mit. Keines lief weg, alle erledigten ihre Aufgaben gewissenhaft. Man merkte wieder, dass in Anwesenheit der Heilpädagogin alle Kinder sehr gut mitmachten.

Diese Aktion wurde von einer Videokamera aufgenommen – **Video-Protokoll 6.**

Bei der zweiten Gruppe war die Heilpädagogin nicht mehr dabei. Ich unterstützte allein die Kinder beim Unkraut zupfen. In dieser Gruppe waren nur N und D und zwei Freunde von N. N machte sehr gut mit, doch für D war es wieder einmal eine Herausforderung.

Auch diese Aktion wurde von einer Videokamera aufgenommen – **Video Protokoll 7.**

Während dem Unkraut jäten bemerkte ich, dass einige Pflanzen zum Blühen anfangen und sogar an manchen Gemüsepflanzen bereits kleine Früchte wachsen. Folglich machte ich die Kinder darauf aufmerksam und erklärte ihnen die unterschiedlichen Wachstumsphasen einer Pflanze.

Nachdem die Arbeit im Garten beendet war, ging ich zu Heilpädagogin P und teilte ihr mit, dass ich nun für das Experten*innen-Interview bereit wäre. So gingen wir wieder in den Besprechungsraum und setzten uns an den kleinen Tisch. Ich legte das Diktiergerät in die Mitte, und sobald P bereit war, fingen wir mit dem Interview an. Nach 10 Minuten war das Interview beendet – **Interview 2.**

Im Anschluss daran gingen wir wieder in die Gruppe, und ich teilte den Pädagoginnen mit, was ich für das nächste Treffen plante. Da alles gut lief und alle zufrieden waren, gab es nicht viel zu besprechen, somit verabschiedete ich mich von der Gruppe.

12.11. Zehntes Treffen – 09.07.2019

Als wir letzte Woche im Gemüsebeet das Unkraut zupften, bemerkte ich, dass fast alle Pflanzen blühten und sogar schon einige kleine, grüne Früchte hingen. Ich erklärte den Kindern mündlich, welche Phasen die Pflanzen durchlaufen, bis das Gemüse reif ist. Doch dachte ich mir, dies brauche unbedingt eine Wiederholung. Aus diesem Grund war für das zehnte Treffen ein Gespräch über die unterschiedlichen Wachstumsphasen der Pflanze geplant. Für dieses Ereignis nahm ich drei Handzettel (Handouts) mit, auf denen die Wachstumsphasen der Tomaten-, Bohnen- und Radieschen-Pflanze bildlich dargestellt waren. Für dieses Gespräch teilte ich die Gruppe wieder in zwei kleinere Gruppen auf, um besser auf die Kinder eingehen zu können. In diesem Gespräch wiederholten wir, was wir bis jetzt gemeinsam im Gartenprojekt gemacht hatten. Anschließend schauten wir uns die Handzettel an, und ich erklärte den Kindern die unterschiedlichen Phasen. Beide Gespräche dauerten ca. 10 Minuten. Die Kinder machten zu Beginn gut mit, doch man merkte nach ca. acht Minuten, dass die Aufmerksamkeit und die Geduld nachließen und alle nur noch in den Garten laufen wollten.

Danach ging ich mit den Kindern zu dem Gemüsebeet und wir schauten es uns an. Da bereits ein wenig Gemüse reif war, ernteten wir es. Dies wiederum gefiel den Kindern sehr und sie waren euphorisch dabei.



Foto 5: Kinder bei der ersten Ernte

Die Kinder nahmen das Gemüse mit in die Gruppe und aßen es am nächsten Tag zur Frühstücksjause.



Foto 6: Ernte: Kohlrabi, Gurke, Bohnen

Nachdem alles gewaschen und aufgeräumt war, besprach ich mit den Pädagoginnen den Vormittag sowie das nächste Treffen. Danach verabschiedete ich mich von der Gruppe.

12.12. Treffen mit kritischen Freund*innen – 10.07.2019

Da die Aktionsforschung auch einen regen Austausch mit einer professionellen Gemeinschaft verlangt, versuchte ich, mit einigen Kommilitonen*innen ein Treffen zu organisieren. Es meldeten sich drei Kommittenten*innen, die sich bereit erklärten, an diesem Reflexions-Treffen teilzunehmen. So trafen wir uns am Mittwoch um 17:30 Uhr an der Universität. Das Ziel des Treffens war, die bis dato durchgeführten sowie zukünftigen Aktionen zu reflektieren. Die Aufgabe des kritischen Freundes ist es, sich in die erzählte Situation hineinzufühlen, zu versuchen, sie nachzuvollziehen und im Anschluss bereit zu sein, informationsreiche und ehrliche Rückmeldung an den/die Forscher*in zu geben.

Das Gespräch dauerte ca. eine Stunde. Zuerst erzählte ich, was ich bis dahin alles gemacht hatte und welche Hintergedanken ich dabei hatte, und anschließend erzählte ich den kritischen Freund*innen, was ich noch weiter plante. Danach diskutierten wir allgemein über das ganze Vorhaben. Im Allgemeinen war nicht viel auszusetzen und im Großen und Ganzen schienen meine einzelnen Aktionen angemessen. Dann machte mich eine der kritischen Freund*innen auf Wahrnehmungsspiele aufmerksam, etwa Schmeck- und Tastspiele. Ich fand diese Idee hervorragend und notierte mir diesen Vorschlag. Nachdem das Wesentliche besprochen war, bedankte ich mich ganz herzlich für die freiwillige Teilnahme und für die hilfreichen Ideen.

12.13. Elfte Treffen – 16.07.2019

Das Gemüse wuchs, das Unkraut wurde gejätet, nun gab es ein wenig Zeit, um das Beet zu verschönern. Für diesen Anlass entschied ich mich, mit den Kindern Windräder in Form einer Blume zu basteln. Bunte Windräder sind eine schöne Dekorationsmöglichkeit für jede Art von Garten. Nicht nur die bunten Farben erfreuen das Auge, sondern auch das flatternde Geräusch und das Drehen der Windräder fasziniert Kinder und fördert dadurch das logische Denken.

Bei dieser Aktion machten neun Kinder der HPI-Gruppe mit. Ich teilte die Gruppe in zwei kleinere Gruppen, da ich allein mit den Kindern bastelte und es für mich einfacher war, wenn nicht alle Kinder auf einmal bastelten. Wir arbeiteten in der Mal- und Bastelecke.

Für das Basteln benötigte man: buntes Tonpapier, eine Schablone für das Windrad, einen grünen Stiel, Papierblätter, Klebestreifen, Kleber und Schere.

Jedes Kind durfte sich ein buntes Tonpapier seiner Wahl aussuchen. Mit einem Bleistift wurde zuerst die Schablone auf das Tonpapier abgezeichnet, dann mit einer Schere ausgeschnitten. Danach begann die Kleinarbeit. Alle Kinder hatten einen Riesenspaß beim Basteln, die Windrad-Blumen gefielen den Kindern so gut, dass sie sie mit nach Hause nahmen und nur zwei Windrad-Blumen in das Gemüsebeet gesteckt wurden – und zwar die von mir gebastelten.

S beteiligte sich eifrig, er war sehr bemüht, alles richtig zu machen. Logische Vorgänge konnte er gut nachvollziehen. Nur beim Ausschneiden hatte er Probleme, dort benötigte er ein wenig Hilfe von mir. Aber sonst konnte er gut warten und zuhören und unterstützte die anderen Kinder etwa beim Holen von Klebestreifen und Kleber oder dabei, etwas kurz zu halten.

MU zeigte auch Einsatz, er versuchte sein Bestes. Er benötigte viel Unterstützung, um mit dem Basteln voranzukommen. Er war noch ein wenig ungeschickt mit seinen Fingern. Er redete sehr viel während des Bastelns. Wenn man ihm was erklärte, hörte er jedoch gut zu. Er versuchte, alle Anweisungen bestmöglich umzusetzen. Er beobachtete noch viel die anderen Kinder.

C konnte sehr gut die Schablone abzeichnen und die Windräder ausschneiden. Insgesamt kam sie während des Bastelns sehr gut zurecht und benötigte kaum Unterstützung.

N konnte sehr gut die Schablone auf das Tonpapier abzeichnen, dabei war er sehr genau und präzise. Er hielt die Mitte der Schablone, damit sie nicht verrutscht. N ließ sich viel Zeit. Beim Ausschneiden tat er sich jedoch schwer. Während des Bastelns war er geschickt, konnte logische Vorgänge nachvollziehen, er war engagiert, interessiert, ruhig und entspannt.

D beteiligte sich hervorragend. Er konnte sehr gut warten, hörte gut zu und folgte den Anweisungen. Er benötigte noch viel Hilfe, aber er war sehr kooperativ, was die Zusammenarbeit erheblich erleichterte. Bis zu diesem Tag war die Zusammenarbeit mit ihm

ein wenig schwer, da er ziemlich rebellisch war, oft weglief und wenig Geduld hatte, doch an diesem Tag war er sehr kooperativ und freute sich über das Basteln.

MC freute sich ebenfalls sehr über das Basteln. Das Abmalen der Konturen fiel ihm noch schwer, ich half ihm dabei. Doch beim Ausschneiden war er sehr gut, er schnitt kaum in die Figur und ließ selten zu viel überstehen am Rand. Während des Bastelns war er ruhig und konzentriert. Das Einfädeln der Ecken in die Mitte machte er selbst, ebenso wie alle weiteren Schritte. Er benötigte am wenigsten Unterstützung von mir und führte sogar einige Schritte selbst durch – die Papierblätter auf den Stiel kleben. Von allen Kindern war MC das geschickteste. Als er dann aber fertig war, wollte er sofort gehen, und als ich ihn bat, auf die anderen zu warten, wurde er immer nervöser. Doch ich motivierte ihn zum Warten, bis alle fertig waren. Letztendlich wartet er ohne weitere Probleme.



Foto 7: Blumen-Windräder basteln

Danach ging ich mit einigen Kindern zum Beet und wir begutachteten unsere Gemüsepflanzen. Dabei fanden wir ein wenig reifes Gemüse, das wir sofort ernteten. Alle Kinder waren engagiert dabei, sogar MU hatte keine Scheu, Salat aus dem Beet zu ernten, er fasste das Gemüse immer noch zärtlich mit den Fingerspitzen an, aber er weinte dabei nicht und freute sich am Ende über den Ertrag. Im Anschluss gingen wir mit dem gepflückten Gemüse in die Küche der HPI-Gruppe, putzen es und bereiteten einen Salat für das Mittagessen zu.



Foto 8: Salat ernten und waschen

Im Anschluss ging ich zu den Pädagoginnen und wir besprachen den Vormittag. Danach erhielt ich den Schlüssel für den Außenbereich des Kindergartens, damit ich das Gemüsebeet während der dreiwöchigen Sommerpause gießen und pflegen konnte. Danach verabschiedete ich mich von der Gruppe und von den Pädagoginnen. Anschließend ging ich in die Gruppe mit den Erzieher*innen für die Sommerbetreuung, und wir vereinbarten die nächsten drei Treffen für den August.

12.14. Zwölftes Treffen – 13.08.2019

Nach etwa einem Monat Sommerpause kam ich wieder in den Kindergarten, um mit den Kindern die letzte Phase der Aktionsforschung anzugehen. Das Gemüsebeet befand sich auf seinem Höhepunkt, alle Gemüsepflanzen trugen mittlerweile viele reife Früchte. Aus diesem

Grund war die heutige Aufgabe, das Gemüse zu ernten, sowie ein allgemeines Wiederholungsgespräch: „Was haben wir bis jetzt zusammen gemacht?“

Um 8:30 Uhr kam ich in die Sommerbetreuungs-Gruppe. Nachdem ich alle begrüßt hatte, suchte ich in dem neuen Raum einen stillen Platz, wo ich mit den Kindern das Gespräch führen konnte. Nachdem ich eine Stelle gefunden hatte, besorgte ich einen kleinen Tisch sowie einige kleine Stühle. In der Zwischenzeit wurde D krank und seine Mutter holte ihn ab. MA war an diesem Tag nicht anwesend und MC war für die Sommerbetreuung nicht angemeldet. Als dann alles vorbereitet war, sammelte ich die übrigen Hauptprotagonisten (S, C, N, MU) ein und wir gingen zum kleinen Tisch. Zuerst begrüßte ich die Kinder und sagte ihnen, wie sehr ich mich freue, jedes einzelne wiederzusehen und dass wir nun darüber sprechen wollten, was wir vor den Ferien im Beet gemacht haben. Dann teilte ich jedem Kind ein weißes Blatt Papier aus und legte Buntstifte in die Mitte des Tisches mit dem Auftrag, dass die malen dürfen, was sie möchten. Nach etwa fünf Minuten begann ich das Gespräch mit den Kindern. Zuerst wiederholten wir die Gemüsesorten, die bei uns im Garten wuchsen, dann besprachen wir die unterschiedlichen Wachstumsphasen der Pflanzen, und zum Schluss redeten wir über Gefühle. Bei diesem Gespräch diskutierten wir auch darüber, was man machen sollte, wenn man richtig wütend ist. N hatte den Vorschlag „angreifen“; daraufhin besprachen wir, wie man sich am besten verhalten sollte, wenn man richtig böse ist. Ich verdeutlichte den Kindern, dass es mit körperlicher Gewalt nie zu einer Lösung kommen werde und es aus diesem Grund immer besser sei, über Ärger zu reden – zuallererst sagt man „STOP“, und dann teilt man dem Gegenüber mit, was einem nicht passt. Des Weiteren ist es auch nicht förderlich, einfach wegzulaufen mitten in einem Konflikt mit Freunden, weil dann die andere Person höchstwahrscheinlich nicht weiß, was der verärgerten Person nicht passt. Nach 20 Minuten Wiederholungsgespräch gingen wir gemeinsam mit einer großen Schüssel zum Gemüsebeet. Als wir dann am Beet waren, gingen wir von Pflanze zu Pflanze und ernteten das Gemüse. Die Kinder waren übergücklich und sehr stolz über die Ernte. Zusätzlich betonten manche Kinder: „Ich zeig der Mama, was wir heute im Kindergarten geerntet haben“. Das Ernten wurde mit der Kamera aufgenommen –

Video-Protokoll 8.

Des Weiteren freuten sich die Kinder sehr über meine Anwesenheit. Ich merkte, dass die Kinder mir mittlerweile auch vertrauten und ich für sie keine völlig fremde Person mehr war. Sie kamen zu mir, wenn sie Hilfe brauchten oder etwas machen/haben wollten. Dies hatte einen Einfluss auf die Zusammenarbeit mit den Kindern, denn sie waren motivierter, etwas mit mir zu unternehmen, und ich musste sie weniger zu Aktivitäten überreden.

12.15. Dreizehntes Treffen – 20.08.2019

Für dieses Treffen hatte ich zwei unterschiedliche Wahrnehmungsspiele eingeplant – das Tastspiel, wo die Kinder herausspüren sollen, welches Gemüse oder Obst sich in einer Schachtel befindet, und das Schmeck-Spiel. Bei dem Schmeck-Spiel sollen die Kinder sich gegenseitig füttern und erraten, was sie gerade essen, wobei das Kind, das gerade gefüttert wird, die Augen verbunden hat.

Das Tastspiel nahmen die Kinder nicht allzu ernst. Sie versuchten mit allen Mitteln zu schummeln, also immer wieder in die Schachtel hineinzuschauen. Es fiel den Kindern schwer, sich einmal auf einen neuen Sinn zu verlassen, in diesem Fall das „Fühlen“.

Als wir dann das Schmeck-Spiel spielten, waren die Kinder bemüht, es richtig zu machen. Am Anfang merkte ich, dass die Kinder automatisch versuchten, die Augenbinde runterzuziehen, um zu sehen, was sie da essen, doch ich hielt sie immer wieder auf und motivierte sie zum Nachdenken und zur Aktivierung ihrer Sinneskanäle. Alle Kinder machten hervorragend mit. Doch merkte man bei beiden Spielen, dass die Kinder, sobald sie etwas nicht sehen können, sofort unsicher werden und ihrem eigenen Wissen nicht trauen.

Danach gingen wir kurz zum Beet, um zu schauen, ob es Gemüse gibt, das zum Ernten bereit wäre. Da aber das Gemüse noch ein bis zwei Tage brauchte, ließen wir es bis zum nächsten Treffen ruhen. Im Anschluss verabschiedete ich mich von den Kindern und von den Pädagoginnen.

12.16. Vierzehntes Treffen- 22.08.2019

Da der Donnerstag das letzte Treffen für die Datenerhebung war, hatte ich mir etwas Besonderes für die Kinder überlegt – ein Gemüsebeet-Memory-Spiel. Die eine Seite der Kärtchen war einheitlich und auf der anderen Seite war entweder das Bild eines Gemüses, das in unserem Gemüsebeet gewachsen war, oder ein Menschengesicht mit einem bestimmten Gefühl. Dieses Spiel sollte auf spielerischer Art und Weise die meistbesprochenen Themen zusammengefasst darstellen und den Kindern zum letzten Mal Gelegenheit geben, alles ein wenig zu wiederholen.

Um 8:30 Uhr kam ich in die Gruppe, begrüßte alle herzlichst, und dann bereitete ich den kleinen Tisch mit den Stühlchen vor. Nachdem alles vorbereitet war, holte ich die Kinder und zeigte ihnen das selbstgebastelte Spiel, worüber die Kinder sich sehr freuten. Bevor wir mit dem Spiel begannen, bat ich die Kinder, immer laut zu sagen, was sie aufgedeckt hatten. Alle Kinder nickten und wir starteten das Spiel. Während des Spiels waren alle Kinder konzentriert und

engagiert dabei. Am Ende gewann N, doch kein Kind ärgerte sich, sondern alle waren glücklich und zufrieden.



Foto 9: Selbstgebasteltes Gemüsebeet-Memoryspiel

Im Anschluss fragte ich die Kinder, wie ihnen die Arbeit im Gemüsebeet gefallen habe. Alle außer D waren entzückt und hatten viel Freude mit dem Gemüsebeet. Ich bedankte mich herzlichst für das tolle Mitmachen und holte unter dem Tisch eine Tasche mit kleinen Überraschungen heraus. Als Dankeschön erhielt jedes Kind eine Badekugel und einen Obst-Riegel. Die Kinder freuten sich sehr, alle standen auf, liefen zu ihren Taschen und verstaute das kleine Geschenk.

Danach gingen wir nochmal gemeinsam zum Gemüsebeet und ernteten ein wenig Gemüse. Wie immer machten die Kinder beim Ernten engagiert mit. Auch diese Tätigkeit wurde mit der Videokamera aufgenommen – **Video-Protokoll 9**.

Danach verabschiedete ich mich von den Kindern von den Pädagog*innen und der Kindergartenleitung. Am Ende verdeutlichte ich dem gesamten Kindergarten-Team, dass sie sich zutrauen sollten, mit den Kindern an das Gemüsebeet zu gehen und alles zu ernten, was erntereif war, denn innerhalb der nächsten Wochen würde noch reichlich neues Gemüse reifen. Die Pädagog*innen bedankten sich, und in einer netten Atmosphäre verabschiedeten wir uns.

13. Datenauswertung und Interpretation

Nach dem Kennenlernen am 02.05.2019 und 07.05.2019 (s. Unterkapitel 12.2.; 12.3.) begann die erste Phase des Projekts mit der Forschungsfrage: *Inwiefern können durch die Anlage eines (Gemüse-)Gartens die sozialen Kompetenzen bei Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung gefördert werden? Aktionsforschung in einem niederösterreichischen Landeskindergarten.* Doch bevor auf die Hauptaktionen in der ersten Phase eingegangen werden kann, muss zunächst der Ist-Zustand bezüglich der sozialen Kompetenzen in der HPI-

Gruppe dargestellt werden. Das Ziel bei der Ermittlung des Ist-Zustandes ist es, sich als Forscherin einen Überblick zu verschaffen – Was machen bereits die Pädagoge*innen im Themenbereich soziale Kompetenz? Wie gehen die Kinder mit und ohne Behinderung in der HPI-Gruppe miteinander um? Um Informationen zu diesen Fragen zu erhalten, entschied ich mich, mit der Heilpädagogin P ein Experten-Interview zu führen. Im Folgendem werden die wichtigsten Informationen aus dem Experten-Interview dargestellt.

13.1. (A) Interview 1 - Expert*innen-Interview mit Heilpädagogin P am 14.05.2019.

Um ca. 11 Uhr ging ich mit der Heilpädagogin P in einen Besprechungsraum des Kindergartens, um in einer ruhigen Atmosphäre das Interview zu führen. Wir setzten uns an einen kleinen Tisch, sodass wir uns gegenüber saßen. Dann legte ich das Aufnahmegerät in die Mitte des Tisches. Sobald P bereit war, fingen wir mit dem Interview an. Zu Beginn des Interviews erklärte ich P, worum es mir in diesem Interview geht und in welche Richtung ungefähr meine Fragen gehen werden – allgemeine soziale Dynamik in der Gruppe. Das Ziel dabei war, dass P eine Übersicht über die Thematik bekommt und sie, falls ihr spontan etwas zu diesem Themengebiet einfällt, einfach frei erzählen kann und nicht auf meine Fragen warten muss. Meine vorbereiteten Fragen, die ziemlich allgemein formuliert waren, sollten mir nur als Orientierung dienen, damit ich am Ende des Interviews kontrollieren konnte, ob ich im Eifer des Gefechts auch keine relevante Frage vergessen habe.

Die Heilpädagogin P wurde zu dem Expert*innen-Interview gebeten, da sie einerseits die Gruppenkoordinatorin war und zudem 20 Jahre Berufserfahrung im heilpädagogischen Bereich besaß. Des Weiteren war P schon seit acht Jahren in diesem Kindergarten tätig, und ihre fachliche Bezeichnung war heilpädagogische Kindergartenpädagogin (Interview 1., Z. 20-24). Die Gruppe, die P betreut, ist eine heilpädagogische integrative Gruppe, abgekürzt HPI-Gruppe. Diese Gruppe wird von 15 Kinder besucht, darunter fünf Integrationsplätze für Kinder mit besonderen Bedürfnissen und diversen Beeinträchtigungen sowie Behinderungen (Interview 1., Z. 27-29). Die Informationen, die ich durch das Expert*innen-Interview erhielt, teilte ich in thematische Einheiten mit passenden Überschriften, um die wichtigsten Informationen komprimiert darzustellen.

Eingewöhnungsphase:

Die HPI-Gruppe ist eine Familiengruppe (ebd., Z. 48). Wenn die sechsjährigen Kinder in die Schule gehen, rücken kleine Kinder (ca. 2,5 Jahre) nach. Die jungen Kinder müssen jedes Jahr von einer niedrigen Basis abgeholt werden (ebd. Z. 54-55). In der Familiengruppe gibt es immer

einen Kern, der die jüngeren Kinder mitträgt (ebd. Z. 52). Von September bis Weihnachten findet die Eingewöhnungsphase statt (ebd. Z. 30). In dieser Zeit begleiten die beiden Pädagoginnen (Heilpädagogin P und Kindergartenpädagogin J) die Kinder im sozialen Kontakt, da vor allem in der HPI-Gruppe *„einige Kinder im Kontakt mit anderen Kindern Schwierigkeiten haben auf Grund von fehlender Sprachentwicklung, auf Grund von Wahrnehmungsproblematiken, dass sie sich selbst gar nicht gut spüren und aus diesem Grund auch sich nicht emphatisch in die Gegenüber hineinempfinden können, auf Grund von geistiger Beeinträchtigungen und auf Grund von fehlender Entwicklung im Spielverhalten, d.h. die Kinder kommen oft zu uns und haben nur sehr geringe Spielideen und dadurch fällt ihnen auch der soziale Kontakt schwer, weil wenn ich selbst keine Ideen hab, wie soll ich dann, eben meine Ideen integrieren ins Spiel mit den anderen und wir begleiten, da bis Weihnachten hauptsächlich mal im Spielen, sind im Freispiel dabei unterstützen die Kinder da Ideen zu sammeln, was auch gleichzeitig auch Sprachförderung ist, wir benennen, dass was wir tun im Moment, wir geben viel Sprache dazu“* (ebd. Z. 32-41).

Während der Eingewöhnungsphase liegt der Fokus weniger auf den Bildungsangeboten, sondern zunächst darauf, die Kinder aneinander zu gewöhnen – *„so im Alltag, gibt es sicher weniger gezielte Angebote, da gibt es mehr Begleitung im Sozialkontakt, dann reicht es vielleicht, wenn wir heute die Melone gemeinsam aufschneiden und da zehn Minuten dabei sind und dann wieder im Freispiel sind“* (ebd., Z. 241-243).

P betont, dass nun (Mai) eine gute Zeit ist, um mit den Kindern gemeinsam als Gesamtgruppe etwas zu unternehmen (ebd., Z. 246), denn davor benötigen die Kinder *„die volle Aufmerksamkeit in der Begleitung der Situation“* (ebd., Z. 237-238).

Soziale Regeln in der HPI-Gruppe:

Die HPI-Gruppe hat wenige, aber dafür klar definierte Regeln:

- Man tut einander nicht weh (Interview 1., Z. 61).
- Wenn ein Kind ein Bauwerk errichtet hat, stellt es sein persönliches Zeichen dazu, und die Regel ist dann, dass das Bauwerk stehen bleibt und nicht zerlegt wird (ebd., Z. 62-63).
- Es gibt das Wort „STOP“, dieses Wort wird verwendet, wenn einem Kind etwas zu viel wird, ihm weh getan wird oder es emotional einfach nicht passt. In diesem Moment wird sofort damit aufgehört, die Hände werden weggezogen und es wird „STOP“ gemacht (ebd., Z. 64-68).
- Wir spielen miteinander (ebd., Z. 80).

Die Heilpädagogin P betont, *„es gibt wenige Regeln und die Regeln sind klar mit Wörtern definiert, weil Sprache einfach Verständnis gibt und Überblick, und die benennen wir in der Begleitung in dem Moment“* (ebd., Z. 59-61).

Bewältigung von Konfliktsituationen:

P betont, dass die Pädagoginnen in einem Konflikt zwischen den Kindern nicht Richter oder Schlichter sind, sondern die Situation begleiten. Der Fokus liegt darauf, dass die beteiligten Kinder gemeinsam eine Lösung für diesen Konflikt finden (Interview 1., Z. 95). P erklärt die Bewältigung der Konfliktsituation folgendermaßen: *„wir halten die Situation dann an und gehen ins Gespräch, und geben den Kindern auch Worte und benennen. Also wir gehen ins Gespräch insofern, dass wir das eine Kind fragen, aha was hast du zu sagen, was ist dir wichtig, was war da jetzt los, krängt dich etwas. Dann kann das Kind mal überlegen und das sagen, wir wiederholen das, damit das gegenüber es gut wahrnimmt und aha – horch mal zu ich höre. Ja genau, und dann fragen wir das zweite Kind auch in derselben Variante und so kommen die Kinder ins Gespräch und jeder sagt wo er steht, was ihm wichtig ist, was vielleicht zu viel war, und dann finden wir gemeinsam Lösungen. Oder wir geben wieder Wörter – aha dem sowieso ist es zu viel oder zu fest, was kannst du tun, nimm weniger Kraft etc.“* (ebd., Z. 89-96).

Fürsorge:

Auf die Frage, wie Kinder darauf reagieren, wenn ein anderes Kind in der Gruppe weint, hinfällt oder sich weh tut, antwortet P entschieden: *„Nachdem wir Vorbildwirkung sind, und auf diese Situationen eingehen, übernehmen das die Kinder sehr schnell. Also dass die Kinder dann von selbst - aah ich hol dir ein Taschentuch, oder komm ich gebe dir die Hand, ich helfe dir wieder auf. Also dieses soziale Engagement ist in unserer Gruppe schon sehr stark drinnen, ich denk, weil wir auch, auf dieser Weise, nicht wegschauen, sondern als Vorbildwirkung auf unsere Geschehnisse im sozialen Kontakt eingehen“* (Interview 1., Z. 129-134). Zusätzlich verdeutlicht P, dass die Pädagog*innen sich für unterschiedliche Situationen Zeit nehmen, dem Geschehnis Worte geben wie auch Gestik und dabei immer authentisch bleiben (ebd., Z. 114-116).

Kindern mit Behinderung in der HPI-Gruppe:

Als ich mich bei P erkundigte, welche Bedeutung die Anwesenheit von Kindern mit Behinderung für die Kinder ohne Behinderung in der Gruppe und andersherum hat, berichtete mir P zuerst, dass es für alle Anwesenden alltäglich ist (Interview 1., Z. 141). P erzählt, dass die HPI-Gruppe einen Wochen- und Tageskalender führt, wo alle wichtigen Ereignisse der

Kinder notiert sind, und wenn ein Kind in Therapie ist, dann wird das der ganzen Gruppe mitgeteilt und erklärt, warum X heute nicht anwesend ist (ebd., Z. 143-145). Des Weiteren werden die Kinder darauf aufmerksam gemacht, dass sie, wenn sie zum Beispiel im Turnsaal toben, aufeinander achten sollen. P erklärt mir mit Hilfe einer kurzen Beispielgeschichte, wie den Kindern dies erklärt wird: Das Mädchen Y hat beim Gehen eine Beeinträchtigung, *„da wollen wir ALLGEMEIN IMMER vorsichtig sein, weil, einfach das Mädchen, noch ganz vorsichtig ist, weil sie es vorsichtig will, wir geben da acht. Also es werden die typischen Merkmale der Kinder hochgehoben, benannt und so merke ich, dass die Kinder einfach, da wirklich da eine Achtsamkeit entwickeln - was jedes Kind in unserer Gruppe braucht. Also wir arbeiten da sehr individuell, dass jede Persönlichkeit auch hochgehoben wird in Sprache und wirklich ein Stück beschrieben wird in der Gruppe“* (ebd., Z. 146-151). Schwieriger habe es Kinder, die noch keine Impulskontrolle haben oder emotional instabil sind (ebd., Z. 152). Bei diesen Kindern passiert ständig etwas, und aus diesem Grund benötigen sie während der Eingewöhnungsphase ständig Begleitung. Teilweise zieht sich die Eingewöhnungsphase bis Februar, *„bis die Prozesse wirklich verinnerlicht sind“* (ebd., Z. 152-154).

P erzählte auch eine Geschichte, wo ein Junge mit einer mehrfachen Körperbehinderung die HPI-Gruppe besuchte und es für die anderen Kinder nicht immer einfach war, zu verstehen, was X jetzt wollte, meinte oder der Gruppe oder dem einzelnen Kind mitteilen wollte. Die Pädagog*innen erklärten den Kindern – *„ahhh, der X zieht die Wangen und spannt das Gesicht an, ich merke er fühlt sich gerade gar nicht wohl, ja, wie können wir es erkennen, a ja wenn er diesen Blick zeigt, dann sagt er uns STOP, es ist mir jetzt zu laut da in der Gruppe oder wenn ich dich massiere zeigt der X, a jetzt ist es genug, oder aaah (überrascht) jetzt lacht er und klatscht mit den Händen der X zeigt dir, ooh das mag ich, danke das du mich massierst. Also so geben wir den verschiedenen sozialen, emotionalen Zuständen auch Sprache, Vorbildwirkung und die Kinder ahnen das ganz selbstverständlich nach“* (ebd., Z. 158-163).

Und wenn man merkt, dass ein Kind mit oder ohne Behinderung mit dem anderen Kind spielen möchte, aber sich nicht traut, dann motivieren die Pädagog*innen es sich zu trauen und begleiten es in der Kontaktaufnahme – *„trau dich jetzt drüber, mach das, und dann geben wir jedem Handlungsschritt eben auch die Worte dazu“* (ebd., Z. 176-177).

Sprachförderung bei Kindern mit mangelnden Deutschkenntnissen:

In der weiteren Folge erkundigte ich mich, wie die Interaktion zwischen den Kindern abläuft, wenn eines davon die deutsche Sprache nicht beherrscht. P erzählt, dass dies am Anfang eine Herausforderung für das Kind, die Gruppe und die Pädagog*innen ist. Denn man kann nicht

die ganze Zeit einem Kinder hinterhergehen und alles benennen (Interview 1., Z. 191), teilweise benötigt das Kind Einzelbetreuung (ebd., Z. 225), dies führt oft zu zahlreichen Konflikten und Dynamiken in der Gruppe (ebd., Z. 226). Nichtsdestoweniger hat die HPI-Gruppe diesbezüglich ein gut strukturiertes Gesamtkonzept (ebd. Z. 192), d. h. man spricht in einfachen Sätzen mit dem Kind und unterstützt das Gesagte mit Gesten, Vorzeigen, *„Vorbildwirkung und so können diese Kinder auch gut reinwachsen und unsere Kinder übernehmen dies schon sehr, dass sie einfach ins Tun kommen und die Kinder gegenseitig viel abschauen. Diese Kinder gehen oft lange Zeit mal in die Beobachtung, da habe ich die Erfahrung für mich gemacht - Beobachtungszeit, manche Kinder beobachten da wirklich vier, fünf Monate hauptsächlich und die lassen, jetzt nicht die ganzen fünf Stunden natürlich, aber diesen Kindern lassen wir auch mal diese Beobachtungszeit, weil wir bei fast allen Kindern wirklich erlebt haben, plötzlich machts ‘Schnips’ (Pädagogin schnipst mit den Fingern) und ab morgen spielen die genau das alles was sie sich abgeschaut haben und beobachtet haben. Also auch diese Zeit auszuhalten, dass manche Kinder einfach es brauchen mal zuzuschauen und sich das Spiel abschauen von den Kindern, die das Spielen schon gelernt haben“* (ebd., Z. 199-206). Anschließend betont P in einer erfreuten Stimme: *„Wenn man es halt dann geschafft hat, so wie jetzt, dann läuft es, dann ist es einfach ein schönes Erlebnis und schöne Früchte, die wir dann als Pädagog*innen auch tragen dürfen“* (ebd., Z. 227-228).

13.1.1. Interpretation des Expert*innen-Interviews (Interview 1.)

Wie man den Aussagen der Expertin entnehmen kann, besteht in der HPI-Gruppe bereits ein Miteinander, da die Kinder seit ungefähr neun Monaten miteinander kooperieren und ausreichend Zeit hatten, sich aneinander zu gewöhnen. Die Heilpädagogin betont, dass in den Monaten September bis Dezember die Eingewöhnungsphase im Kindergarten ist und in dieser Zeit die Kinder mit und ohne Behinderung von den Pädagog*innen im sozialen Kontakt stark unterstützt werden. Diese Zeit ist hauptsächlich von Freispiel sowie der Sammlung von Spielideen geprägt. Ab dem Frühling ist die Kindergartengruppe meist zusammengeschweißt und somit fähig, als Gesamtgruppe etwas zu unternehmen.

Betrachtet man das gesamte Interview, liegt der Fokus in allen sechs thematischen Einheiten immer auf *Sprache, Begleitung* und *Vorbildwirkung*. Mit Hilfe dieser drei Aspekte wird versucht, die Kinder im sozialen Kontakt zu unterstützen. Die Sprache gibt Verständnis; Überblick; Wörter, um eine Situation zu bewältigen; erklärt Phänomene, die die Kinder für die Entwicklung von Achtsamkeit benötigen; unterschiedliche soziale, emotionale Zustände der Mitmenschen können auf diesem Wege einem Kind nähergebracht werden. Dadurch lernt das

Kind, Situationen oder Phänomene mit den richtigen Wörtern zu erfassen, was wiederum den Heranwachsenden hilft, in Zukunft selbstständig eine Hürde zu bewältigen (Mündigkeit). Dazu ist die Vorbildwirkung der Erwachsenen wesentlich, denn das Verhalten der Erwachsene prägt das Weltbild der Kinder (Lernen am Modell). Zusätzlich ist die Begleitung der Kinder in ihnen noch unbekanntem Situationen ein weiterer wichtiger Aspekt. Kinder können neue Situationen noch nicht richtig deuten und geraten dadurch schnell in Konfliktsituationen, oder die Gesamtsituation überfordert das Kind. Um dies positiv zu bewältigen, sollten diese Situationen sprachlich begleitet und den Kindern das Gefühl vermittelt werden, dass sie nicht alleine mit diesem Umbruchprozess sind.

13.2. (1. Phase) - Aussaat der Gemüsesamen und der Setzlinge

Bevor ich die Arbeit mit den Kindern im Gemüsebeet begann, machte ich mir zuallererst Gedanken darüber, welches Gemüse den Kindern bei der Ernte Freude bereiten würde. Ich entschied mich für folgende Gemüsesorten: Tomaten-Setzlinge mit einer roten und gelben Frucht, Paprika-Setzlinge, Salat einmal als Setzlinge und einmal Samen, Kohlrabi-Setzlinge weiß und lila Knolle, Lauch-Setzlinge, Karotten-Samen, Schnittlauch-Samen, Bohnen-Samen, Radieschen-Samen, Gurken-Samen, Zucchini-Samen, Kapuzinerkresse-Samen und Studentenblumen-Samen. Anschließend organisierte ich kindgerechtes Gemüsewerkzeug, eine Gießkanne und Komposterde für das Gemüsebeet. Somit konnte das Projekt beginnen.

Die erste Phase – Aussaat der Gemüsesamen und Setzlinge – soll den Kindern eine Möglichkeit bieten, mitzerleben wie man Samen sät und Setzlinge setzt. Dies soll ihnen einen Einblick geben sowie das Wissen erweitern, dass man, bevor man reifes Gemüse in der Hand hält, einen Samen oder einen Setzling braucht. Zusätzlich sollen die Kinder durch das eigene Tun erleben, wie man sät und was es alles dazu braucht. Des Weiteren bietet das Beet schon in der ersten Phase den Kindern einen Lernort und Lernmöglichkeit, wo sie Fähigkeiten wie Geduld, körperliche Tätigkeit, Empathie/Hilfsbereitschaft, Selbstvertrauen, Problemlösefähigkeit, Aufmerksamkeit/Konzentration, Zusammenarbeit trainieren können. Das Training der Fähigkeiten hat womöglich Einfluss auf die Entfaltung eines sozial kompetenten Verhaltens der Kinder, was wiederum das inklusive Setting in dem Kindergarten unterstützen könnte.

(B) Beobachtungsprotokoll 1. – Setzlinge setzen – 08.05.2019

Mit Hilfe der sieben von mir erstellten Codes analysierte ich das erste Beobachtungsprotokoll. Auf diesem Wege möchte ich zeigen, dass die Grundfähigkeiten, die die soziale Kompetenz ausmachen, durch die Gartenarbeit gefördert werden können.

Geduld:

- Bevor wir mit der Tätigkeit im Garten beginnen konnten, mussten die sechs Kinder kurz auf mich warten, da das Einstellen der Kamera nicht nach Plan funktioniert hat. In dieser Zeit konnten die Kinder nur sehr schlecht warten und wurden immer euphorischer (Beobachtungsprotokoll 1., Z. 1-6).
- Während der Arbeit im Garten fiel mir auf, dass MC gerne neue Aufgaben anfängt, aber keine Geduld und Ausdauer hatte, sie zu beenden (ebd., Z. 41), man musste ihn mehrmals daran erinnern, seine angefangene Aufgabe zum Ende zu bringen (ebd., Z. 43).
- Die anderen Kinder blieben konstant bei einer Aufgabe, bis sie fertig waren.

Körperliche Betätigung:

- N war mit vollem Engagement dabei. (ebd., Z. 34).
- MC war ab und zu unkonzentriert, doch im Endeffekt war er auch voller Tatendrang (ebd., 43-44).
- Alle anderen Kinder trauten sich nicht, ohne Unterstützung einer Pädagogin die neue Tätigkeit auf sich zu nehmen.

Sozialverhalten:

- Alle Kinder waren zu sehr mit sich selbst beschäftigt, da die neue Tätigkeit für die meisten herausfordernd war.

Selbstvertrauen:

- Vier von den sechs Kindern haben die Arbeit im Garten nicht selbstständig erledigt, alle vier Kinder warteten darauf, dass die Pädagoginnen sie umfassend bei der Gartenarbeit anleiten und unterstützen: MA und C – (ebd., Z. 21; 23-26), MU (ebd., Z. 46-47), S (ebd., Z. 51-52).
- N und MC waren die einzigen, die die Herausforderung auf sich nahmen und sich trauten, selbstständig die Aufgabe zu bewältigen.

Problemlösefähigkeit:

- MA, C, S, MU hatten nicht das Bestreben, sich eine Möglichkeit auszudenken, wie sie die Stecklinge in die Erde einsetzten, obwohl ich ihnen davor zweimal die Vorgehensweise demonstriert hatte.
- N und MC haben versucht, alles selbstständig zu machen.

Aufmerksamkeit:

- Bevor wir die Arbeit im Garten begonnen haben, habe ich den Kindern erklärt und vorgeführt, wie man Setzlinge setzt. Die Kinder schauten aufmerksam zu und es sah so aus, als hätten sie mir zugehört (ebd., Z. 9-18).
- Zusätzlich sollten die Kinder darauf achten, allgemein mit den Stecklingen sorgsam umzugehen. Des Weiteren sollen die Kinder nicht dynamisch und einfach quer übers Beet laufen, sondern die vorgesehenen Beet-Wege verwenden und sich ruhig im Beet fortbewegen.

Zusammenarbeit:

- Zu Beginn wurde die Gruppe von sechs Kindern in drei Zweiergruppen aufgeteilt und jede Gruppe durfte sich eine Stecklings-Gemüsesorte aussuchen und sie gemeinsam in die Erde einsetzen.
- N war während der Zusammenarbeit mit MC ab und zu grob in seinem Ton – „Ich will die Schaufel“ (ebd., Z. 35-36).
- Die anderen Kinder arbeiteten im Endeffekt alle für sich alleine, doch konnten sie gut warten, wenn die Pädagogin gerade beschäftigt damit war, einem Teammitglied die Vorgehensweise zu erklären.

Evaluation der Aktion:

Aktion: Setzlinge setzen. Das Ziel dieser Tätigkeit war, dass die Kinder, so gut sie können, eigenständig die Aufgabe bewältigen, ihre inneren Impulse kontrollieren, den eigenen Willen auf später verschieben, geduldig die neue Tätigkeit vollenden, sich möglicherweise Lösungsalternativen ausdenken, eine neue Erfahrung erleben, zusammenarbeiten und etwas Kontakt mit der Natur erleben. Zusätzlich sollte die Tätigkeit die Grob- sowie Feinmotorik, die Konzentrationsfähigkeit und die Koordination von Hand und Auge fördern.

Beobachtung: Zu Beginn waren die Kinder sehr aufgeregt, da dies das erste Mal war, dass wir gemeinsam im Gemüsebeet zusammenarbeiten wollten. Zusätzlich war die Videokamera noch nicht aufgestellt und zur Aufnahme bereit. Während der Arbeit im Beet fiel es den meisten Kindern sehr schwer, selbstständig die Aufgabe zu bewältigen, viele benötigten noch viel Unterstützung. Des Weiteren waren es zu viele Kinder im Beet, jeder brauchte ein wenig Aufmerksamkeit für sich, und mit sechs Kindern und nur zwei Pädagoginnen war es schwer, allen Kindern gerecht zu werden. In der Zeit, wo das eine Kind in seiner Tätigkeit unterstützt wurde, stand das andere Kind daneben und schaute nur zu. Von sechs Kindern war nur eines

selbstständig, ein zweites Kind war halbwegs an der Arbeit beteiligt und vier Kinder benötigten zu 100 Prozent Unterstützung.

Praktische Theorie: Zu Beginn eines Projekts, wo die Kinder mit der bevorstehenden Tätigkeit noch nicht vertraut oder noch dazu ziemlich jung sind, erscheint es mir im Nachhinein sinnvoller zu sein, mit einer Klein-Gruppe in das Beet zu gehen, etwa mit drei Kindern (eins, das selbstständig ist, eins, das mäßig selbstständig ist, und eins, das umfassende Unterstützung benötigt). Auf diesem Wege können alle gefördert werden und kein Kind geht unter. Zusätzlich ist es ruhiger im Beet und das Kind wird von den anderen womöglich weniger abgelenkt und im Endeffekt kann sich das Kind mit dem Garten-Feeling und der Tätigkeit besser auseinandersetzen und die Pädagog*innen haben einen besseren Überblick über das Gesamtgeschehen.

Außerdem empfiehlt es sich sehr, alles vorzubereiten (Werkzeug, etc.), bevor die Kinder zum Beet gerufen werden, auch wenn die Gefahr besteht, dass währenddessen andere Kinder, die gerade nicht an der Tätigkeit beteiligt sind, das vorbereitete Equipment durcheinanderbringen oder umwerfen. In diesem Fall muss man eine/n andere/n Pädagog*in darum bitten, ein wenig aufzupassen, während man selbst die Kinder zusammenruft. Aber dank der Vorbereitung gibt es womöglich weniger Reize von außen, die das Kind noch vor der eigentlichen Tätigkeit ablenkt, und das Kind spart seine Geduld und Aufmerksamkeit für die Gartenarbeit.

(C) Video-Protokoll 1. – Samen säen – 14.05.2019

Eine Woche später wurden die Samen gesät, bei dieser Aktion assistierte mir die Heilpädagogin P.

Geduld:

- Bereits nach ca. drei Minuten wurde MC daran erinnert zu warten, da wir noch bei der Besprechung der unterschiedlichen Samensorten waren und noch nicht im Beet arbeiteten (Video-Protokoll 1., Z. 56-57)

- Nach knapp fünf Minuten im Beet wurde auch N daran erinnert, zu warten, bis er an der Reihe war, da gerade den anderen zwei Kindern gezeigt wurde, wo sie ihre Samen säen sollen (ebd., Z. 117).

- Nachdem sich MC ca. 4 Minuten mit einer Tätigkeit auseinandergesetzt hatte, lief er zu der anderen Gruppe, um zu schauen, was die anderen Kinder taten (ebd., Z. 154). Die Heilpädagogin musste ihn erst wieder daran erinnern, dass er bitte weiter seine Samen säen

sollte (ebd., Z. 169). MC war mittlerweile so engagiert in seiner Tätigkeit, dass er am liebsten alles auf einmal machen würde. Eine Pädagogin musste ihn ein wenig zurückhalten (ebd., Z. 274-275). Nach ca. 20 Minuten im Beet war MC so aktiv, dass sein Verhalten immer grober wurde und er zu viel Kraft beim Graben einsetzte. Die Pädagoginnen mussten ihn mehrmals daran erinnern, sich wieder ein wenig zu entspannen, weniger Kraft einzusetzen und die Tätigkeiten geduldiger und langsamer zu bewältigen (ebd., Z. 290; Z. 296; Z.301; Z. 207-311; Z. 315-317; Z. 334-337; Z. 345-353; Z. 406-409; Z. 417-425).

Körperliche Betätigung:

- MA benötigt viel Motivation und Anleitung, damit sie nicht nur passiv danebensteht, sondern sich auch traute, rege mitzumachen (ebd., Z. 63-66; Z. 157-160; Z. 217; Z. 300; Z. 382-383; Z. 428-429).

- N war mit vollem Tatendrang dabei, er ändert oft seine Positionen bei der Arbeit im Garten, damit er die Aufgabe (Kanäle bauen, um die Samen zu säen) erfolgreich meistern konnte. Er zeigte sehr viel Interesse für die Gartenarbeit. S verhielt sich ruhig im Beet (unauffällig), änderte nicht so oft seine Positionen wie N, aber war ebenso voller Tatendrang dabei. Beide arbeiteten durchgehend zusammen (ebd., Z. 144-146; Z. 176, Z. 368-371; Z. 384; Z. 426, Z. 450-451)

- MC macht auch eifrig mit, jede Aufgabe, die man ihm gab, versucht er sofort umzusetzen, er war mit voller Freude dabei. Er hatte viel Interesse für das Gartenwerkzeug sowie für die praktische Tätigkeit im Allgemeinen (Z. 165; Z., 169-173; Z. 177-178; Z. 210-211; Z. 217; 274-283; Z. 321-331; Z. 406-408, Z. 416).

Sozialverhalten:

- Ich trat während der Arbeit im Garten aus Versehen auf eine kleine Lauch-Pflanze. Sobald ich es bemerkt hatte, betonte ich mit einer fürsorglichen Stimme, was ich getan hatte und dass er mir leidtat. Die Heilpädagogin P ging ebenso auf die Situation ein und muntert mich auf (ebd. Z. 200-205).

- Ein wenig später fand MC einen Regenwurm in der Erde, zuerst schaute er diesen an und zeigt den Regenwurm auch den anderen Kindern. Einen kurzen Augenblick später warf er den Regenwurm auf den Boden und trampelte auf diesem herum. Ich bemerkte dies, erschrak und machte MC darauf aufmerksam, dass dies nicht in Ordnung war, dass es dem Regenwurm wehtut, und ich erklärte ihm, warum der Regenwurm wichtig für die Erde ist. Alle Kinder hörten zu und schauten besorgt (ebd. Z. 239-256).

- MA stolperte einmal, während wir im Garten arbeiteten, ich lief hin und half ihr wieder auf, schaute ihr besorgt ins Gesicht und fragte nach, ob alles in Ordnung war. Auch hier schauten alle Kinder zu (ebd. Z. 362-365).

- Während der Arbeit im Garten kam N zu mir und wollte die Schaufel, mit der ich gerade arbeitete. Anstatt zu fragen, forderte er sie von mir – „Hey die Schaufel will ich“ (ebd. Z. 410). Ich reagierte sofort darauf und bat ihn, freundlicher zu fragen (ebd. Z. 412-413).

- Kurz bevor wir mit der Arbeit im Garten fertig waren, fragte N aus eigener Initiative, ob er auch das Werkzeug von der anderen Gruppe wegräumen sollte. Ich fand dies sehr aufmerksam und nett, lobte die Hilfsbereitschaft und das soziale Engagement (ebd., Z. 440-441).

Selbstvertrauen:

- Es fiel MA schwer, neue herausfordernde Aufgaben selbstständig zu bewältigen. Sobald man sich von ihr abwendete, hörte sie sofort auf, die Aufgabe eigenständig zu machen, und stand nur da und schaute dem Geschehen zu. Zusätzlich versucht sie kaum, ihren eigenen Willen der Gruppe mitzuteilen, man musste immer auf sie eingehen und sie in das Geschehen miteinbeziehen (ebd. Z. 147-152; Z. 173-175; Z. 183-184; Z. 213-215; Z. 218-220; Z. 234-235; Z. 299-300; Z. 428; Z. 433-435).

- S fällt während der Arbeit im Beet kaum auf. Er erledigt gewissenhaft seine Aufgabe, aber sobald diese fertig war, stand er nur da und wartet, bis sich jemand um ihn kümmert. Zusätzlich versucht er auch nicht, seinen eigenen Willen der Gruppe mitzuteilen, oder fragte nach, ob er vielleicht mal eine Samenverpackung aussuchen darf, die er gerne säen möchte. Er wirkt im Allgemeinen schüchtern. Die Heilpädagogin musste mehrmals auf ihn eingehen und ihn dazu motivieren, aus eigener Kraft eine Entscheidung zu treffen (ebd., Z. 113-116; Z. 129-130; Z. 145-146; Z.190-196; Z. 373-380).

- N war sehr selbstsicher während der ganzen Zeit, die wir im Gemüsebeet verbrachten. Selbstbewusst ging er mit den neuen Aufgaben um, wenn etwas nicht funktionierte, versuchte er es erneut, bis er das gewünschte Resultat erreichte. Es fragte, wenn etwas unklar war, er teilte seine Wünsche mit. Wenn Fragen gestellt wurden, versuchte er meistens, sie zu beantworten (ebd. Z. 12; 20; 23; 35; 44; 47; 55; 67; 71; 112-113; 126-130; 144-145; 192; 225; 257-265; 318-319; 385-387; 426; 443; 450-541).

- MC arbeitete auch sehr selbstbewusst im Garten, hatte ebenso keine Scheu nachzufragen oder seinen eigenen Willen der Gruppe mitzuteilen. Dabei war er oft noch ein wenig grob, aber prinzipiell versuchte er, alle Aufgaben aus eigener Kraft zu bewältigen, und probiert auch unterschiedliche Möglichkeiten aus, wenn es beim ersten Mal nicht gleich funktionierte. Wenn

Fragen gestellt wurden, versucht er sie zu beantworten (ebd., Z. 30; 39; 59; 110; 169-182; 217; 295; 307-310; 343-344; 358; 414-420).

Problemlösefähigkeit:

Die Arbeit im Garten fördert im Allgemeinen die Problemlösefähigkeit. Das Kind erlebt unterschiedliche Situationen im Beet, mit denen es möglicherweise noch nicht vertraut ist. In dieser Aktion liegt die Herausforderung darin, dass den Kindern ein Stück Erde gegeben wird, wo sie nun entweder senkrechte oder waagrechte Kanäle bauen müssen (kommt darauf an, wie sie das Stück Erde imaginär für sich selbst einteilen), um dann die Samen in den Kanälen zu säen. Dann stellt sich die Frage, wie man am besten solche Kanäle bauen kann und welches Gartenwerkzeug dafür geeignet ist. Was macht das Kind, wenn es mit der einen Aufgabe fertig ist oder die Aufgabe doch nicht so einfach ist wie gedacht? Gibt das Kind auf oder denkt es sich eine Alternative aus, um die Aufgabe zu lösen. Von den vier Kindern war N der einzige, der lösungsorientiert die Aufgabe meisterte (ebd., Z. 144-145), die anderen Kinder benötigen noch mehr Erfahrung im Garten sowie mehr Selbstvertrauen, damit sie sich selbstständig Lösungsalternativen überlegen konnten, vor allem S und MA. MC war voller Eifer dabei, doch seine Impulskontrolle müsste noch trainiert werden, um lösungsorientiert handeln zu können.

Aufmerksamkeit:

- Die Arbeit im Garten verlangt viel Aufmerksamkeit, da die Kinder ständig darauf achten müssen, wie sie sich im Beet fortbewegen, denn einfach quer übers Beet laufen geht nicht, es gibt einen vorgegebenen Beet-Weg, und dieser soll auch verwendet werden. Zusätzlich verlangt auch die Tätigkeiten im Beet Konzentration und Achtsamkeit, man muss sich auf das Hier und Jetzt konzentrieren. Denn die Samen können nicht einfach irgendwie verstreut werden, es gibt ein gewisses Vorgehen, und dieses Vorgehen soll auch eingehalten werden. Des Weiteren muss sich das Kind merken, wo welches Gemüse gesät wurde, damit nicht ein anderes Gemüse darüber gesät wird.

Alle Kinder mussten mehrmals daran erinnert werden, darauf zu achten, wie sie sich im Beet fortbewegen (ebd. Z. 48, 53-54, 163, 208, 354, 430-431).

Darüber hinaus müssen Kinder aufmerksam zuschauen und zuhören, wenn die Pädagog*in den Kindern erklärt, welche Aufgabe heute im Garten ansteht und wie diese durchgeführt werden soll. Außerdem ist es lehrreich, wenn man die letzte Einheit wiederholt, d. h. welches Gemüse bereits im Garten wächst oder was wir in der letzten Einheit gemacht haben. Dieser ganze

Prozess fördert die Aufmerksamkeit, Erinnerung und Konzentration der Kinder (ebd. Z. 1-108; 147; 167-168; 212-218; 284).

Zusammenarbeit:

Während der Arbeit im Garten kann man den Kindern eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe gut beibringen: Man teilt die Aufgaben gerecht auf, es wird abwechselnd entschieden, welches Gemüse nun gewählt wird zur Aussaat (ebd. Z. 109; Z. 190-196; Z. 303-304, Z. 320). Das Säen der Samen in Zweierteams fördert das Miteinander – zuerst muss man einen Arbeitspartner finden, dann bereit sein zu kooperieren und alle Tätigkeiten absprechen und dann während der Arbeit aufeinander achten sowie warten (ebd. Z. 126-130; Z. 138; Z. 213-215, Z. 221-222; Z. 232; Z. 286-287; Z. 290; Z. 349; Z. 385-399; Z. 433-434).

Evaluation der Aktion:

Aktion: Samen säen. Die Kinder erhielten die Aufgabe, mit einem kindgerechten Gemüsebeet-Werkzeug Kanäle in die Erde zu graben und dann die Samen in diesem Kanal zu verteilen. Sobald die Samen verteilt waren, sollte das Kind den Kanal mit Erde wieder zudecken.

Beobachtung: An diesem Tag waren nur vier Kinder anwesend und die Heilpädagogin P unterstützte uns bei der Arbeit im Garten. Mir fiel sofort auf, dass die Kinder sehr gut mit der Heilpädagogin zusammenarbeiteten. Man merkte, dass zwischen den Kindern und der Heilpädagogin eine vertraute Beziehung vorhanden war. Die Kinder waren im Allgemeinen ruhiger, fokussierter und bemühter. Wenn man sich die Videoaufnahme anschaut, herrscht eine entspannte und nette Atmosphäre. Heilpädagogin P spricht hauptsächlich in einer ruhigen, aber doch lebendigen Stimme. Die gute Zusammenarbeit zwischen der Heilpädagogin und den Kindern bemerkt man besonders bei MC. Wenn die Heilpädagogin MC um etwas bat oder ihn auf etwas aufmerksam machte, reagiert MC sofort darauf (Video-Protokoll 1., Z. 163-166; 305-312; Z. 406-409; Z. 446-448). Wenn ich ihn um etwas bat, ignorierte er mich zumeist (ebd., Z. 274-285, Z. 414-425).

Des Weiteren konnte man im Allgemeinen beobachten, dass das Beet genug Gelegenheiten für die Kinder bot, um ihre Geduld, Ausdauer, Impulskontrolle, selbstständiges Handeln, Durchhaltevermögen, Problemlösefähigkeit, Gruppenarbeit, Empathie, Hilfsbereitschaft, feinmotorisches Geschick, Handlungsplanung, Konzentration und Aufmerksamkeit zu trainieren, die folglich auch durch die Gartenarbeit gefördert werden.

Praktische Theorie: Was ich in dieser Tätigkeit bemerkt habe, ist, dass eine vertraute Beziehung zwischen den Kindern und den Pädagog*innen vorhanden sein muss, um erfolgreich im

Gemüsebeet zusammenzuarbeiten. Folglich kam mir der Gedanke, dass es sehr hilfreich gewesen wäre, wenn ich vor Beginn des Projekts mit den Kindern mindestens einen Monat als Praktikantin in dieser Kindergartengruppe tätig gewesen wäre. Auf diesem Wege hätte ich erstens alle Kinder besser kennenlernen und besser einschätzen können und hätte möglicherweise auch besser gewusst, wie ich mit jedem einzelnen der Kinder umgehen/reden soll, zweitens würden die Kinder mich besser kennen und mir auch mehr vertrauen. So war ich mit den Kindern im Garten, als sie mich nicht kannten und ich die Kinder nicht, was wiederum Auswirkungen auf unsere Zusammenarbeit und die Motivation der Kinder hatte. Zusätzlich muss hier auch darauf verwiesen werden, dass an diesem Projekt Kindergartenkinder teilnahmen, also kleine Kinder, die eine vertraute Beziehung benötigen, um mit einem Erwachsenen zu kooperieren. Besonders bei Kindern mit Behinderung wäre eine Kennenlernphase sehr nützlich, denn MA und MC waren mir gegenüber ziemlich introvertiert und abweisend, bei der Heilpädagogin dagegen überhaupt nicht.

(D) Gespräch mit den Kindern – Was sind Gefühle? – 04.06.2019

Gefühle spielen im täglichen Leben eine wichtige Rolle. Das gilt für positive Emotionen wie Freude oder Begeisterung wie auch für negative Gefühle wie Angst, Traurigkeit, Ärger und Wut. Ein wichtiges Stichwort in diesem Zusammenhang ist der Begriff der Empathie, um sich in die Perspektive eines anderen Menschen zu versetzen und dementsprechend angemessen emotional auf die gegenüberstehende Person zu reagieren. Empathie ist eine relevante Voraussetzung, um sozial kompetent zu handeln. Aus diesem Grund finde ich ein Gespräch mit den Kindern über das Thema „Was sind Gefühle?“ äußerst wichtig. Für diese Aktion malte ich acht Bilder, die die Emotionen Wut, Traurigkeit, Angst und Freude darstellten, damit das Gespräch nicht rein verbal war, sondern auch etwas zum Anschauen hatte. Das Ziel dahinter war, die Kinder zum Gespräch zu motivieren und die einzelnen besprochenen Emotionen besser zu verinnerlichen.

Ablauf des Gesprächs:

Zu Beginn fragte ich die Kinder, ob sie wissen, was Gefühle sind. Alle Kinder antworteten entschieden „Nein“ (Video-Protokoll 2., Z. 4). Im Anschluss daran fragte ich nach, ob sie wissen, was „Angst“ bedeutet, aber die Kinder schüttelten den Kopf (ebd., Z. 11). Als ich dann nachfragte, was „glücklich und fröhlich“ bedeutet, nickten S und C mit dem Kopf (ebd., Z. 10-18). Danach erkundigte ich mich, ob die Kinder wissen, wie sich Traurigkeit äußert (ebd., Z. 22). Kein Kind antwortete mir, daher erklärte ich den Kindern die einzelnen physiologischen Komponenten, Körperreaktionen und bestimmte Verhaltensaspekte (Emotionen durch Mimik,

Körperhaltung, Reaktion) (ebd., Z. 26-32). Danach fragte ich, ob die Kinder wissen, wann man zum Beispiel traurig ist. MC antwortete sofort und meinte, wenn die Mama und der Papa nicht da sind (ebd., Z. 35-41). Im Anschluss ging ich in derselben Art und Weise die drei weiteren Gefühle durch: Freude (ebd., Z. 44-96), Wut (ebd., Z. 96-144) und Angst (ebd., Z. 145-168). Im Allgemeinen wussten die Kinder nicht sofort, was die einzelnen Benennungen wie Angst, ängstlich, wütend bedeuten. Erst nachdem ich den Kindern die einzelnen Aspekte aufzählte und Beispiele gab, wussten die Kinder, worum es ging, und konnten auf meine Fragen antworten. Doch von den fünf Kindern waren vier sehr schüchtern und introvertiert und nur D war aufgeschlossen, jedoch ziemlich unruhig und unkonzentriert. Nachdem wir alle vier Gefühle einmal oberflächlich besprochen hatten, wiederholten wir alles nochmal, dabei imitierte ich jedes Gefühl (Stimme und Körperhaltung) (ebd., Z. 169- 198). Bei der Wiederholung machten S und C mit. S schaute mich beim Sprechen konzentriert an und machte dieselben Gesichtsausdrücke nach wie ich (ebd., Z. 185; Z. 322.324). Nun holte ich die selbstgemalten Bilder heraus und teilte den Kindern mit, dass sie sich jeweils das eine Bild anschauen sollen und mir dann erzählen sollen, um welches Gefühl es sich bei jedem einzelnen Bild handelt und ob sie dieses Gefühl eventuell erkennen. Alle Kinder waren fokussiert und schauten gespannt, was auf sie zukam (ebd., Z. 199-208). Sobald die Kinder die einzelnen Bilder sahen, wussten sie, um welches Gefühl es sich handelt, sie benannten das Gefühl immer richtig, es fiel ihnen nur schwer zu begründen, warum es sich genau um dieses Gefühl handelte (Körperhaltung oder physiologische Komponente). S, D und C machten eifrig mit. MA und MC waren sehr in sich gekehrt und wollten am Gespräch nicht teilnehmen (ebd., Z. 223). Nach ca. 12-14 Minuten sank die Konzentration der Kinder stetig, doch ich motivierte alle Kinder zum Durchhalten (ebd., Z. 326). Am Ende wiederholte ich noch einmal schnell alle besprochenen Gefühle und ließ die Kinder in den Garten loslaufen.

Evaluation der Aktion:

Aktion: Mit den Kindern darüber sprechen, was Gefühle sind und Gefühle erkennen und benennen.

Beobachtung: Als ich die Kinder einfach nur so fragte, was Angst, Freude, Wut oder Traurig sein bedeutet, konnten sie mir nicht genau sagen, um was es dabei geht. Nachdem wir einmal alles durchgegangen waren und ich jedes Gefühl erklärt und imitiert hatte, kannten sich die Kinder ein wenig aus und konnten nachvollziehen, worum es geht. Anschließend zeigte ich den Kindern die Bilder mit den unterschiedlichen Gefühlen. Die Kinder freuten sich sehr über die Bilder und es bereitete ihnen Spaß, die Bilder anzuschauen und zu beschreiben. Daraufhin fiel

es ihnen leichter, die Gefühle zu benennen und zu erkennen. Jedoch hatten die Kinder noch Probleme dabei, zu begründen oder zu erklären, warum es zu diesem Gefühl kommen kann. Alle Kinder außer MA und MC machten gut mit.

Praktische Theorie: Ich fand es interessant, mit den Kindern über das Thema Gefühle zu sprechen, man merkte, die Kinder profitierten davon. Die selbstgemalten Bilder mit den unterschiedlichen Emotionen bereicherten das Gespräch erheblich. Doch die Idee, das Gespräch auf dem Boden zu führen anstatt am Tisch war nicht förderlich, denn die Kinder nutzten die Gelegenheit, sich auf den Boden zu legen und Gymnastikübungen zu machen. Folglich waren D, MC und MA nicht immer konzentriert. In Zukunft werden alle Aktionen an einem Tisch stattfinden.

13.3. (2. Phase) - Unkraut jäten

Nach ungefähr einem Monat sind die Gemüsepflanzen gewachsen, ebenso wie das ungeliebte Unkraut. Nun fängt die Phase des Unkraut Jätens im Gemüsebeet an. Diese Tätigkeit ist wichtig für das Beet, da das Unkraut in der Regel schneller wächst als das Gemüse und somit der Nutzpflanze Licht, Wasser und Nährstoffe raubt. Zu gleichen Zeit bietet die Phase den Kindern einen Lernort, wo viel Geduld, Konzentration/Aufmerksamkeit, Durchhaltevermögen und körperliche Betätigung verlangt werden. Nun soll auch hier mit Hilfe der sieben Kodes die Arbeit im Garten analysiert werden, um zu prüfen, ob auch in dieser Phase die Fähigkeiten zur Förderung der sozialen Kompetenzen hilfreich ist.

(E) Video-Protokoll 3. und 4. - Das erste Mal Unkraut jäten im Gemüsebeet – 18.06.2019

Von den sieben Kodes wurden fünf Kodes während des Unkraut Jätens gefördert, im Folgenden wird näher darauf eingegangen:

Video-Protokoll 3. (Gruppe 1):

Geduld:

Für das Unkraut jäten benötigt man sehr viel Geduld, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Selbstkontrolle, die Fähigkeit, den eigenen Willen und die inneren Impulse eine Zeitlang aufschieben zu können, sowie eine hohe Frustrationstoleranz. Innerhalb der 30 Minuten, die mit der Videokamera aufgenommen wurden, fiel es zwei von drei Kindern schwer, bei der Aufgabe zu bleiben. Der Impuls wegzulaufen und lieber spaßige Sachen zu machen war sehr stark.

- Für C war es regelrecht eine Strafe, das bisschen Unkraut im Beet zu zupfen. Nach zwei Minuten Jäten stand C auf und verließ das Beet, ohne etwas zu sagen (Video-Protokoll 3., Z. 39-40). Als ich sie zurückholte, diskutierte sie mit mir, dass sie diese Tätigkeit nicht machen möchte. Die Diskussionen wiederholten sich mehrmals (ebd., Z. 41-43; 68; 70-77; 94-96; 108-109). Erst nach 15 Minuten schafft es C, das Unkraut zu jäten, ohne zu diskutieren oder wegzugehen. Die restlichen 15 Minuten schaffte sie ihre Arbeit, doch sie benötigte sehr viel Motivation und ermutigenden Zuspruch (ebd., Z. 113-115; 145).

- MC war während der ganzen Zeit im Beet sehr geduldig, hatte Selbstkontrolle und erledigte seine Arbeit gewissenhaft, er war der erste, der das Beet verlassen durfte (ebd., Z. 121-123).

- MUs größte Sorge während der Arbeit im Beet war es, sich die Hände mit der Erde schmutzig zu machen. Die Selbstkontrolle in dieser Hinsicht war bei MU sehr gering, trotz Erklärungen und freundlichem Zuspruch konnte er den eigenen Willen/Zwang nicht aufschieben und war ständig nur darauf fokussiert, seine Hände waschen zu gehen (ebd., Z. 45-47; 50-53; 55-56; 64-65; 98-102; 126-128; 133-134; 142-144; 149-152; 157-161).

Körperliche Bestätigung:

Zu Beginn zeigten alle Kinder Interesse an der Arbeit im Gemüsebeet, doch dieses nahm immer weiter ab, als die Kinder merkten, dass das Unkraut jäten doch keine aufregende Tätigkeit, sondern eher langweilig und monoton ist. Das Unkraut jäten fordert die Kinder auf mehrere Weisen: die Feinmotorik der Kinder wird geübt, Hand-Auge-Koordination, zusätzlich müssen die Kinder des Öfteren ihre Position ändern, da es auf Dauer unbequem wird, immer nur auf eine Art und Weise in der Hocke zu sitzen und das Unkraut zu zupfen. Des Weiteren muss man sich körperlich stark engagieren, damit man jedes Gräslein auch erwischt und dabei nicht die Nutzpflanzen beschädigt. Dies fördert den Gleichgewichtssinn sowie die allgemeine Körperkoordination.

- MC war der einzige, der wirklich bei der Sache war (ebd., Z. 38; 47-48; 54-55; 118-119; 121-122). C und MU mussten ständig motiviert werden, damit sie überhaupt etwas taten.

Sozialverhalten:

Ich unterstützte die Kinder bei der Arbeit so gut es nur ging, ich setzte mich zu ihnen und half beim Zupfen des Unkrauts und motivierte die Kinder, fleißig zu sein (ebd., Z. 84-92; 120-121; 123-126; 128-129; 138-140; 149). Einmal kam auch ein Pädagoge, ging selbst in die Hocke und zupfte ein wenig mit (ebd., Z. 117-118).

Darüber hinaus symbolisiert das Unkraut jäten eine pflegerische Handlung, die die Fähigkeit fördert, Verantwortung zu übernehmen und auch das Gefühl der Fürsorge prägt. Auf diese Weise können Kinder lernen, was es bedeutet für jemanden da zu sein (ebd., Z. 70-72).

Selbstvertrauen:

Nachdem das Unkraut gezupft wurde, ist das Stückchen Erde, für das das Kind verantwortlich ist, schön sauber, und nur die Nutzpflanzen stechen heraus. Dies zeigt einerseits dem Kind, dass seine Arbeit/Tätigkeit wichtig ist und dass man im Endeffekt alles erreichen kann, wenn man sich bemüht, konzentriert ist und bei der Sache bleibt. Dies wiederum gibt Vertrauen in das eigene Tun und fördert folglich das Selbstvertrauen.

Aufmerksamkeit:

Des Weiteren fördert das Unkraut jäten die Aufmerksamkeit und die Konzentration der Kinder. Sie müssen genau darauf schauen, was die Gemüsepflanze ist und was das Unkraut, damit sie nicht das Falsche ausreißen. In der Anfangsphase sind die zwei unterschiedlichen Pflanzenarten manchmal schwer voneinander zu unterscheiden. Hier ist es wichtig, mit den Kindern wieder alle Gemüsesorten zu wiederholen und in Erinnerung zu rufen. Vor allem für MU war die Wiederholung sehr lehrreich, er wiederholte die Namen und verinnerlichte auf diesem Wege neue Wörter (ebd., Z. 3-28).

Bevor die Kinder anfangen dürfen zu jäten, ist es sehr wichtig, ihnen zu erklären, was Unkraut ist und was die Nutzpflanze, damit sie sich während der Arbeit im Beet gut auskennen. Ich fragte und vergewisserte mich mehrmals während der Arbeit im Garten, ob den Kindern wirklich klar war, was Unkraut und was Nutzpflanze war (ebd., Z. 23-26; 66-67; 124; 131). Die Kinder kannten sich meistens aus. Nur einmal wurde eine Nutzpflanze ausgerissen, MU alarmierte mich sofort und teilte mir besorgt mit, dass MC die kleine Lauchpflanze rausgerissen habe (ebd., Z. 59-64).

Video-Protokoll 4. (Gruppe 2.):

Die Dynamik der Gruppe 2 unterschied sich kaum von der Gruppe 1., N und sein Freund F erledigten tüchtig ihre Arbeit und verließen das Beet nach 10 Minuten. MA machte im Wesentlichen gut mit, sie war immer noch sehr fixiert auf die Unterstützung der Pädagoginnen, doch sie schaffte es einmal beim Unkraut jäten allein für ca. 2 Minuten zu arbeiten. D hatte leider überhaupt kein Interesse am Unkraut jäten, er wollte ständig weglaufen und auf dem

Spielplatz spielen. Ich ließ mich nicht entmutigen und motivierte ihn, bis er die gestellte Aufgabe erledigte.

Evaluation der Aktion:

Aktion: Unkraut jäten im Gemüsebeet.

Beobachtung: Die Aufgabe des Unkraut Jätens ist ein sehr guter Auftrag, um den Kindern klarzumachen, dass man nicht immer großartige, witzige Sachen machen kann und dass manchmal unangenehme Aufgaben auf jemanden zukommen, die auch erledigt werden müssen – „Das Leben ist kein Ponyhof“. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, benötigt man viel Geduld, Selbstkontrolle, Ausdauer, Impulskontrolle sowie Frustrationstoleranz. All die wichtigen Fähigkeiten können durch eine schöne Tätigkeit im Garten geübt werden.

Besonders erfreulich fand ich es, dass MC so tüchtig und geduldig mitmachte während der Arbeit im Beet. Zu Beginn setzte er noch bei den Tätigkeiten sehr viel Kraft ein, wollte alles auf einmal machen und am besten nichts zu Ende zu bringen. Bei ihm erkennt man einen Fortschritt, dass er ruhiger und geduldiger während der Arbeit wurde.

Bei C fand ich es ebenso spannend, dass sie bei den ersten Treffen noch sehr schüchtern war und nun mit mir diskutierte, dass sie die Tätigkeit nicht machen möchte.

Des Weiteren merkte man bei MU sehr deutlich, dass er ein großes Problem damit hatte, seine Hände dreckig zu machen – sein Hauptgedanke war nur „Hände waschen“. Dies ist für ein knapp vier Jahre altes Kind unüblich. In diesem Alter lieben es Kinder, mit Matsch zu spielen, Löcher in die Erde zu graben usw. Für mich ist dies ein Indiz, dass MU kaum Kontakt mit der Natur hatte und möglicherweise von seinen Eltern überbehütet wird, die sich sehr um das Äußere des Kindes kümmern und es in dieser Hinsicht sehr schonen.

Zu guter Letzt muss auch betont werden, dass „geteiltes Leid halbes Leid“ ist. Damit möchte ich verdeutlichen, dass nicht alle Kinder Spaß dabei haben Unkraut zu jäten, doch es fällt einem leichter, schwierige Situationen gemeinsam zu bewältigen. Aus diesem Grund hat das Unkraut jäten auch einen bindenden sozialen Faktor.

Praktische Theorie: Damit die Kinder lernen, dass es sich lohnt, beharrlich seine Aufgabe zu Ende zu bringen, muss der Pädagoge oder die Pädagogin unbedingt standhaft bleiben und an das glauben, was sie den Kindern letztlich vermitteln möchten. In solchen Tätigkeiten ist es kontraproduktiv nachzugeben, da die Kinder sonst auf diesem Wege möglicherweise lernen, dass ihnen wieder Nachsicht entgegengebracht werden könne, und sich dadurch Durchhaltevermögen oder Impulskontrolle nicht entwickeln.

(F) Wiederholungsgespräch – Was sind Gefühle? – 18.06.2019

Nach zwei Wochen plante ich ein Wiederholungsgespräch mit den Kindern zum Thema: „Was sind Gefühle?“ Das Ziel dabei war zu prüfen, was vom letzten Gespräch in Erinnerung geblieben war. Außerdem waren N und MC beim ersten Gespräch am 04.06.2019 nicht anwesend. Aus diesem Grund war es mir auch wichtig, die Jungen mit diesem Themengebiet vertraut zu machen. Diesmal fand das Gespräch am Tisch statt.

Zusammenfassung des Gesprächs:

Zu Beginn des Gesprächs waren alle Kinder zurückhaltend und niemand antwortete auf meine Fragen. Dann übernahm N die Initiative und zählte einige Adjektive auf, die unterschiedliche Gefühle darstellen – böse, wütend, zornig, müde, überrascht (Video-Protokoll 5., Z. 4-5). Im Anschluss teilte ich jedem Kind ein Blatt Papier aus sowie einen Stift und bat sie, ein fröhliches Gesicht zu malen. „N ergänzte meine Aufgabenstellung mit dem Vorschlag, ob man auch ein wütendes Gesicht malen darf“ (ebd., Z. 7-8). Ich bejahte seine Frage, und alle Kinder fingen an zu malen. Das Malen bereitete allen Kindern Freude, alle waren konzentriert und bemüht. MU wiederholte eigenständig immer wieder Wörter, die ihm neu waren oder besonders gut gefallen hatten – „traurig“ (ebd., Z. 28) und „rosa“ (ebd., Z. 30). N, der Älteste in dieser Gruppe, wirkte für alle anderen Kinder als Vorbild, denn die Ideen sprudelten nur so aus ihm heraus. Er malte viele unterschiedliche Gesichter mit unterschiedlichen Gefühlsausdrücken – ein stilles /leises, trauriges, wütendes, überraschtes und ein fröhliches Gesicht:

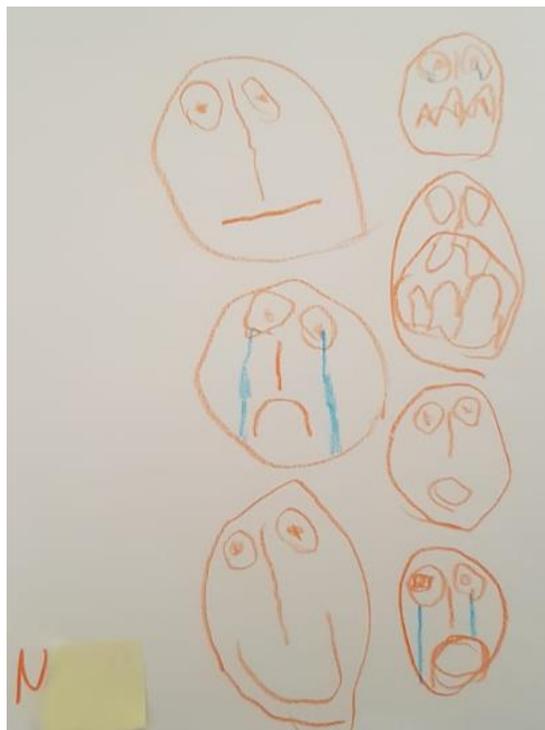


Foto 10: Gesichter mit unterschiedlichen Gefühlsausdrücken von N

Da ich den anderen Kindern Ideen geben und sie zum Malen und kreativen Denken motivieren wollte, aber auch die Mühe von N anerkennen wollte, nahm ich sein Blatt und zeigte es den anderen Kindern. „Wow, super, schaut mal her Kinder, seht ihr, wie N es toll gemacht hat, wir haben ein stilles Gesicht, ein trauriges Gesicht und wie erkennt man es, dass es ein trauriges Gesicht ist? (keiner sagt etwas, ich erzähle weiter). Erstens sieht man die Tränen (ich ziehe mit meinem Zeigefinger Striche über meine Backen und schaue dabei die Kinder mit einem traurigen Gesicht an), zweitens sind die Mundwinkel nach unten gezogen (ich machte eine traurige Miene und rede in einer weinerlichen Stimme), und das ist wieder ‚Yeyiii‘, es ist alles wieder gut (dabei machte ich einen fröhlichen Gesichtsausdruck und hielt in der rechten Hand den Daumen nach oben), ich spiele draußen, das Wetter ist schön. Ja? Sehr gut gemacht N“ (ebd., Z. 31-39). Alle Kinder schauten und hörten gespannt zu. Danach malten alle eifrig weiter, und sobald sie fertig waren, präsentierten sie mir stolz ihre Bilder. Nachdem das Warm-Up fertig war (ebd., Z. 9-55), holte ich wieder meine selbstgemalten Bilder heraus, und wir besprachen wieder jedes Bild einzeln.

Das Wiederholungsgespräch verlief sehr erfolgreich. C, die beim letzten Gespräch auch anwesend war, hat sich sehr viele Details gemerkt und war während des ganzen Gesprächs sehr präsent. N war beim letzten Gespräch nicht dabei, da er aber schon älter als alle anderen Kinder und dadurch auch kognitiv weiterentwickelt ist, bereitete das Thema ihm keine Probleme. MC machte so gut er nur konnte mit, er wäre wahrscheinlich aktiver dabei, wenn er mich besser kannte und sich dementsprechend in meiner Anwesenheit besser fühlte. Dasselbe Problem besteht bei MA. Dadurch, dass sie mich nicht so gut kennt, traut sie sich nicht, am Gespräch teilzunehmen. Um MA ins Gespräch zu integrieren, müssten direkte Fragen gestellt werden, doch diese bringen sie meist in Verlegenheit und man merkt, wie MA sich sofort in sich verschließt (Kopf sinkt nach unten). MU ist sprachlich noch nicht so stark, dadurch fällt es ihm möglicherweise schwer, aktiv am Gespräch teilzunehmen, doch für ihn war es eine gute Möglichkeit, sich neue Wörter anzueignen. D ist an sich ein sehr lebendiges Kind, ihm fällt es schwer, sich in ein Geschehen zu integrieren und sich vollkommen auf eine Sache zu konzentrieren. Nichtsdestoweniger helfen ihm die unterschiedlichen Aktionen, in diesem Fall das Gespräch, sich nicht seinem inneren Impuls hinzugeben und sich an einen vorgegebenen Ablauf zu halten, ein wenig zu warten und seinen eigenen Willen aufschieben zu können.

Evaluation der Aktion:

Aktion: Wiederholungsgespräch mit den Kindern über das Thema: „Was sind Gefühle?“

Beobachtung: Kinder mit Behinderung sind mir gegenüber ziemlich schüchtern und beteiligen sich nicht so offen und engagiert am Gespräch wie die Kinder ohne Behinderung. Da ich mittlerweile schon eineinhalb Monate die HPI-Gruppe besuche, habe ich die Kinder mit Behinderung schon mehrmals in einer Interaktion mit der Heilpädagogin P, der Erzieherin J sowie dem Assistenten A erlebt. Da waren die Kinder mit Behinderung selbstbewusst, offen, kooperativ, lustig. Im Vergleich dazu zeigten sie mit mir ein gegenteiliges Verhalten – schüchtern, zurückhaltend, unmotiviert. Dies erschwerte die Zusammenarbeit, denn ich wollte die Kinder nicht zwingen, etwas zu tun, sondern ihnen eine Möglichkeit bieten, etwas Neues zu erleben, das wiederum ihre Persönlichkeit fördert.

Des Weiteren war ich sehr darüber entzückt, wie viel sich C von dem letzten Gespräch gemerkt hatte. Denn bei dem Gespräch am 04.06.2019 war sie eher zurückhaltend, und wenn sie sprach, dann nur in einer sehr leisen, zarten Stimme. Doch im Wiederholungsgespräch war sie vollkommen präsent, sie saß selbstbewusst und sprach mit einer entschiedenen Stimme.

Praktische Theorie: Es lohnt sich, mit kleinen Kindern für eine gewisse Zeit lieber nur ein-zwei Themen zu besprechen oder zu bearbeiten, diese aber dafür genau. Denn so können die Kinder das Wesentliche von diesem Thema gut verinnerlichen. Es ist hinterlich, immer wieder neue Themen mit Kleinkindern zu bearbeiten, da sie diese nicht verinnerlichen, sondern die Fülle an Informationen sie nur verwirrt und verunsichert. In diesem Fall passt der Leitsatz: „Weniger ist mehr“.

(G) Video-Protokoll 6. und 7. - Unkraut jäten zum zweiten Mal - 25.06.2019

Es ist eine Woche vergangen, seit das letzte Mal Unkraut im Gemüsebeet gezupft wurde. Nun haben die Kinder wieder die Aufgabe bekommen, ein wenig Unkraut zu jäten. Die Gruppe wurde wieder in zwei kleine Gruppen geteilt, damit man mehr auf die Kinder eingehen kann. Die Heilpädagogin P unterstützte mich bei dieser Aktion.

Geduld:

Es herrschte eine sehr angenehme ruhige Atmosphäre im Beet (Video-Protokoll 6., Z. 41-42). Alle Kinder haben tüchtig (ebd., Z. 48) mitgemacht, kein Kind ist weggelaufen oder hat sich geweigert mitzumachen. Alle Kinder zeigten die Bereitschaft, die Aufgabe ruhig und gefasst zu bewältigen.

Körperliche Betätigung:

C arbeitet mit ganzem Körpereinsatz, „weil ein paar Gräser ein wenig entfernt sind vom Beet-Weg, auf dem sie steht, während sie das Unkraut jätete“ (ebd., Z.53-54). Im Allgemeinen war C richtig fleißig, sodass ich sie unbedingt loben musste: „C, na, wie läufst bei dir? Fleißig, fleißig, richtig gut Madame, richtig gut“ (ebd., Z. 60). Im Allgemeinen waren alle Kinder in ihre Arbeit vertieft und beklagten sich nicht so wie beim letzten Mal.

Sozialverhalten:

Im Allgemeinen hatten die Kinder während der Arbeit im Beet nie das Gefühl, sie wären allein gelassen mit dieser Tätigkeit. Heilpädagogin P und ich unterstützten (ebd., Z. 35; 49; 55) die Kinder durchgehend, bei Bedarf gaben wir ihnen Tipps, machten sie auf vergessenes Unkraut aufmerksam, lobten (ebd., Z., 25; 34) sie für ihre Tüchtigkeit.

Am Ende, wo jedes Gemüse noch mal besprochen wurde, musste ich die Kinder einmal darauf hinweisen, achtsam durch das Beet zu gehen, dabei verglich ich die Pflanzen mit Menschen: „Bitte Acht geben. Die (Pflanzen) sind klein und zerbrechlich. Das ist so wie mit uns Menschen. Wenn wir gehen, dann schauen wir auch immer auf den anderen und schubsen keinen, weil dann fällt man, stolpert man und tut sich weh. Deswegen ist Achtsamkeit sehr wichtig. Mit den Pflanzen ist es genau dasselbe“ (ebd., Z. 119-122).

Selbstvertrauen:

Die Kinder empfanden nach der Aktion – Unkraut jäten zum zweiten Mal – ein Erfolgserlebnis. Heilpädagogin P hatte die Idee, für jedes Kind einen Kübel zu holen, damit sie das gezupfte Unkraut hineinlegen konnten (ebd., Z. 16-18). Folglich konnten die Kinder am Ende der Arbeit sehen, was sie alles gezupft hatten, und stolz auf sich sein. Heilpädagogin P machte mich auch darauf aufmerksam, dass so „die Kinder dann sehen, was sie alles gemacht haben“ (ebd., Z. 80-81). Die Selbstwirksamkeit wurde durch diese Aktion auf jeden Fall gestärkt, da die Kinder nun möglicherweise ein wenig mehr Überzeugung haben, herausfordernde Tätigkeiten aus eigener Kraft zu bewältigen. P betont auch während der Arbeit im Beet: „Ooo schaut, Radieschen ist in der Erde gewachsen, weil ihr sie gegossen habt, denn sie braucht Wasser“ (ebd., Z. 103-104).

Problemlösefähigkeit:

Die Kinder haben durch diese Tätigkeit erfahren, dass man, wenn man richtig Unkraut jäten möchte, sich körperlich betätigen muss. Denn es reicht nicht, nur an einer Stelle zu stehen und die paar grobe Gräser zu zupfen, sondern man muss links und rechts schauen sowie zwischen

dem Gemüse, es ist sinnvoll drumherum zu gehen und zu schauen, ob sich nicht vielleicht auf der anderen Seite etwas versteckt hat (ebd., Z. 52-54; 62; 68-70). Des Weiteren habe ich zum Schluss einen großen Kopfsalat aus der Erde gerissen, die Kinder schauten mir aufmerksam zu, wie ich das tue; in Zukunft wissen sie höchstwahrscheinlich auch, wie man dies tut – man dreht den Salatkopf komplett mit Wurzel aus dem Boden heraus (ebd., Z. 125-127).

Aufmerksamkeit:

Die Aufgabe förderte durchgehend die Aufmerksamkeit der Kinder – das ständige Aufpassen, was geupft werden darf und was nicht; wenn man sich durch das Beet bewegt, muss man schauen, dass auf kein Gemüse getreten wird; um etwas Neues im Beet zu sehen, muss aufmerksam das Umfeld beobachtet werden, so bemerkt man womöglich, dass aus einer Blüte ein paar Tage später eine Fruchtknolle herauswächst (ebd., Z. 84- 118).

Zusammenarbeit:

Während der Arbeit im Garten wird hauptsächlich von „Wir“ gesprochen, d. h., dass, wenn wir zusammen dies oder jenes im Garten tun, wir am Ende einen gemeinsamen Ertrag haben. Heilpädagogin P schaut sich die Kinder bei der Arbeit an und lächelt herzlich und sagt laut: „So fleißige Helfer, so können wir schönes Gemüse ernten, wenn wir da alle mithelfen bei der Gartenarbeit“ (ebd., Z. 71-72). Auf diesem Wege lernen die Kinder, dass zum eigenen Fleiß auch Zusammenarbeit wesentlich hinzukommt, um etwas Großartiges zu erreichen oder zu erhalten – „Gemeinsam sind wir stark“.

Video-Protokoll 7. (Gruppe 2.):

In der zweiten Gruppe waren D, N und zwei weitere Kinder von der HPI-Gruppe beteiligt.

Geduld:

N und die zwei weiteren Kinder von der HPI-Gruppe haben ruhig und geduldig das Unkraut gejätet (Video-Protokoll, Z. 53-54; 74-75).

Für D hingegen war es wieder eine pure Herausforderung. Das Problem war, dass die anderen Kinder der HPI-Gruppe bereits plantschen durften, er aber die Aufgabe bekommen hatte, im Gemüsebeet Unkraut zu jäten. Ihm fiel es sehr schwer, seinen eigenen Willen aufzuschieben. Sein Fokus lag nur auf seinen inneren Impulsen – loslaufen, Badehose und plantschen. Dabei war er sehr nervös, hektisch (ebd., Z. 15-22; 26-32). Ich versuchte ihn mehrmals zu beruhigen, indem ich ruhig und geduldig mit ihm sprach; ihm erklärte, dass er sofort baden gehen darf,

wenn er das bisschen Unkraut ruhig und entspannt zupft (ebd., Z. 34-36; 40-41). Doch seine Selbstkontrolle war sehr gering. Nach ca. 5 Minuten Motivation schaffte er es endlich, für ca. 4 Minuten seine Aufgabe ruhig und selbstständig zu machen (ebd., Z. 44-45; 51-52; 65-66). Als aber die anderen Jungen fertig waren, wurde sein Fokus durchbrochen und D wollte wieder los (ebd., Z. 71-74). Ich blieb konsequent und erklärte ihm, dass wir noch nicht fertig sind, da ich der ganzen Gruppe noch die Blüten und die kleinen Fruchtknollen zeigen wollte. Mit viel Mühe und beruhigendem Zusprechen blieb D bis zum Ende im Beet (ebd., Z. 85-93).

Körperliche Betätigung:

N und die zwei weiteren Kinder erledigten tüchtig ihre Aufgabe. Nach 5 Minuten Arbeit teilte eines der Kinder mit, dass das Unkraut jäten anstrengend sei (ebd., Z. 42). Einen kurzen Augenblick später beklagt sich auch N ein wenig, dass das Zupfen unfein ist. Ich lächelte und stimmte zu, dass dies keine leichte Aufgabe sei, aber verdeutlichte den Kindern, wie wichtig die Arbeit ist, und motivierte sie zum Weitermachen (ebd., Z. 46-50).

Problemlösefähigkeit:

Während der Arbeit im Beet bemerkte ich zweimal, dass die Kinder Schwierigkeiten dabei hatten, sich eine richtige Sitzposition zu überlegen, um einfach und bequem das Unkraut zu jäten. Einmal stellte sich das eine der Kinder sehr nah an das zweite Kind, sodass sich beide im Weg standen (ebd., Z. 24-25). Und das zweite Mal war N so darauf fixiert, neben seinen Kollegen zu sitzen, dass er eine andere Möglichkeit, wie zum Beispiel Gegenübersitzen, nicht in Betracht nahm (ebd., Z. 58-62). Beide Male ging ich auf die Jungen zu und gab ihnen Ideen zur Problemlösung.

Aufmerksamkeit:

Die Aufgabe förderte durchgehend die Aufmerksamkeit der Kinder – das ständige Aufpassen, was gezupft werden darf und was nicht; wenn man sich durch das Beet bewegt, muss man schauen, dass auf kein Gemüse getreten wird (ebd., Z. 80); um etwas Neues im Beet zu sehen, muss aufmerksam das Umfeld beobachtet werden, sodass man womöglich bemerkt, dass aus einer Blüte ein paar Tage später eine Fruchtknolle herauswächst.

Evaluation der Aktion:

Aktion: Zum zweiten Mal Unkraut jäten im Gemüsebeet

Beobachtung: Vergleicht man das erste Mal Unkraut jäten (18.06.2019) mit dem zweiten Mal (25.06.2019), bemerkt man, dass die Kinder selbständiger, ruhiger und gewissenhafter die Aufgabe bewältigen. Für D ist es immer noch eine große Herausforderung. Zusätzlich muss an dieser Stelle wieder hervorgehoben werden, dass die Kinder in der Gruppe 1. sehr konzentriert die Aufgabe erledigt haben. Der Grund dafür ist meines Erachtens auch, dass die Heilpädagogin P anwesend war. Die Kinder und die Heilpädagogin P kennen sich länger, es herrscht eine vertraute Beziehung zwischen ihnen. Des Weiteren spricht P die ganze Zeit mit den Kindern in einer lieben, ruhigen, motivierenden, aber auch konsequenten Stimme. Wenn sie mit den Kindern spricht, verwendet die Heilpädagogin hauptsächlich einfache, klare Sätze – „Ooo nun ist er (der Lauch) groß und dick“ (Video-Protokoll 6., Z. 100). Zwischendurch bringt P motivierende Sprüche rein wie zum Beispiel – „zupf, zupf, zupf das Unkraut raus“ (ebd., Z. 40) und „Aus der Erde raus, raus, raus“ (ebd., Z. 127).

Praktische Theorie: Die Art und Weise, wie man mit Kleinkindern spricht und welche Wörter man verwendet, hat Einfluss auf die Zusammenarbeit. Ein langer Satz mit komplizierten Wörtern und hektischer Redensart verunsichert die Kinder, und folglich kennen sich die Kinder höchstwahrscheinlich nicht aus, da es zu einer Reizüberflutung kommt, wohingegen kurze Sätze mit klar definierten Wörtern und einer fröhlichen, aber auch entschiedenen Redeweise die Kinder zum aufmerksamen Zuhören motivieren.

13.4. (H) Interview 2 - Expert*innen-Interview mit Heilpädagogin P am 25.06.2019

Nach ungefähr zwei Monaten bat ich die Heilpädagogin P um ein zweites Interview mit dem Hauptaugenmerk darauf, was ihre Meinung zu diesem Projekt ist und was sie bis jetzt beobachten konnte. Nachdem ich mit den Kindern mit der Gartenarbeit fertig war, ging ich zu P und teilte ihr mit, dass ich nun für das Interview bereit wäre. Zusammen gingen wir in den Besprechungsraum des Kindergartens, wir setzten uns an den kleinen Tisch, ich legte das Diktiergerät in die Mitte, und sobald P auch bereit war, fingen wir mit dem Expert*innen-Interview an. Das Interview dauerte nicht lange – 10 Minuten –, jedoch umfasst es einiges an Informationen:

Kooperation:

Zu Beginn betont die Heilpädagogin P, dass sie sich sehr darüber gefreut hat, dass ich so unbeschwert mit dem ganzen Team kooperiert habe und dementsprechend die HPI-Gruppe möglicherweise nächstes Jahr selbst ein Gemüsebeet anlegen wird – *„Also du hast dir da ein ganz tolles Projekt überlegt und auch die Umsetzung sehr toll überlegt, auch dass du da so*

*eigenständig alles erarbeitet hast und so offen mit uns in die Kooperation gegangen bist, hat das Projekt zu einem sehr, sehr schönen Projekt werden lassen und darüber bin ich selber sehr dankbar, weil ja auch WIR mit diesen Projekten mitwachsen, im Sinne auf das nächste Jahr bezogen, dass wir es vielleicht selber auch dann weiterpflegen und umsetzen“ (Expert*innen-Interview 2., Z. 8-13)*

Ganzheitliches Lernen:

Des Weiteren hebt die Heilpädagogin P hervor, dass das Beet das ganzheitliche Lernen fördert. Sie erklärt es folgendermaßen: *„Ja, also für mich war berührend, dass man ja oft mit Kindern vielleicht zu einem fertigen Beet geht und das Beet einfach anschaut und wir dann oft merken, dass die Konzentration der Kinder definitiv nicht so bewusst da ist, also gerade, wenn vielleicht das erste im Wachsen ist und gar keine Frucht oben hängt und dadurch das du das wirklich so toll in ein Gespräch eingeführt hast, das erklärt hast, etwas dazu gemalt hast, mit den Kindern gut in den Dialog gegangen bist beim Beet, dass sie wirklich bei ALLEN Tätigkeiten mit dabei waren, mit ihren Ohren, mit dem zu Hören und mit dem eigenständigen Tun über alle Sinne. Habe ich gerade heute bei unserer letzten Aktivität wirklich sehr gut beobachten können, dass sie einfach wirklich ganzheitlich dabei sind, ja, nicht nur im Tun, in der Umsetzung, dass sie da ein Handling bekommen haben, sondern das einfach das Verständnis und das Wissen da ist und ich denke, so werden Kinder eigenständige Wesen, wenn sie das Handling, diese Wahrnehmung über den Körper und doch auch den Kopf dazu, das Denken, das Wissen darüber, dann kann auch Freude dabei sein. Das nenne ich dann ganzheitliches Lernen und du hast es wirklich ganz, ganz toll in diesem ganzheitlichen Lernen umgesetzt“ (Expert*innen-Interview 2., Z. 13-24).*

Hinzukommend hat P bemerkt, dass die Kinder schon viel geschickter (Feinmotorik) und konzentrierter bei der Gartenarbeit waren als ganz am Anfang (ebd., 40-41). Zusätzlich betont P, dass mit Hilfe des Projekts die Sprache der Kinder gut gefördert wurde, sie erklärt diesen Prozess folgendermaßen: *„ (...) es ist viel Sprachförderung dabei gewesen, weil ja so manches Gemüse manche Kinder sicher noch nicht kannten vom Namen her und jetzt kennen sie sie, dadurch, dass du ja auch die Schilder selber gestaltet hast, das war wirklich ganzheitlich – sie haben sie angemalt, laminiert und wir haben die Schilder dann selber reingesteckt, haben das Gemüse immer wieder besprochen, also da ist wirklich alles von Kognition, Wissen, Motorik, Feinmotorik, Wahrnehmung, Sinnesentwicklung und natürlich auch die Sprache“ (ebd., Z. 47-52).*

Erwachsene als Vorbild:

Im Anschluss geht die Heilpädagogin auf die Wichtigkeit der Vorbildwirkung der Erwachsene ein. Hier betont sie, dass sie selbst in dieser Hinsicht ein Stück weit lernen durfte (Expert*innen-Interview 2., Z. 25-26). Da sie nochmals erkannt hat, wie wichtig es ist, den Kindern zu vermitteln, dass es bei manchen Projekten nicht hauptsächlich ums freie Spielen, Lustig sein und den eigenen Impulsen nachzugehen geht, sondern manche Projekte den Fokus darauf haben, das Kind auf das spätere Leben vorzubereiten. In dieser Hinsicht sollen die Erwachsenen sich auch dementsprechend verhalten und nicht blödeln und lustig sein, sondern den Kindern erklären, dass man sich bei der Arbeit konzentriert, dass es einen Anfang und ein Ende gibt und es erst dann zu einem Erfolgserlebnis kommt (ebd., Z. 28-34). Zusätzlich ist es wichtig, den Kindern zu erklären, warum wir jetzt in das Beet gehen, damit sie den Sinn des Ganzen nachvollziehen können – *„Den Kindern vermitteln wir gehen jetzt in den Garten und nicht zum Spielen, wir gehen jetzt zum Beet und das Wissen drüber geben - das Unkraut gehört weg, damit das Gemüse genug Platz hat zu wachsen und dass wir das wirklich auch den Kindern richtig definieren, um was es JETZT geht. Und dann danach gibt es eben wieder Spaß haben und anders. Und so können die Kinder lernen wirklich bewusst in den Situationen zu sein und lernen was im jeweiligen Moment im Vordergrund steht“* (ebd., Z. 35-39).

Die Förderung der sozialen Kompetenz durch das Gemüsebeet:

Auf die Frage, ob sie der Meinung ist, dass das Gemüsebeet die sozialen Kompetenzen fördert, antwortet die Heilpädagogin mit einem klaren Ja – *„Also AUF JEDEN FALL WIRKT SICH DAS GANZ STARK AUF das soziale Lernen aus“* (Expert*innen-Interview 2., Z. 74-75). Sie argumentiert, dass die Gespräche über das Thema „Was sind Gefühle?“ ein wichtiges Gesprächsthema ist, vor allem, um die Empathie der Kinder zu fördern (ebd., Z. 55-59). Des Weiteren verdeutlicht die Heilpädagogin, dass die Kinder mittlerweile viel selbstsicherer im Garten arbeiten und sich besser auskennen und deswegen eine innere Ruhe haben und folglich besser kooperieren können – *„Am Anfang hatte ich so den Eindruck, jedes Kind fast individuell ein Stück Begleitung gebraucht, weil sie ja noch kein Wissen zu dem Thema und zu den Inhalten zu dieser Thematik hatten. Da war halt die Gruppendynamik so, dass ich gedacht habe, jeder braucht Hilfe, kennt sich nicht aus. Heute hat man jedem die Arbeit gegeben und die haben dann selbstständig ihre Arbeit schon umsetzen können, dass finde ich echt toll, das ist ein riesen Entwicklungsschritt. Und ich merke es so in der Pädagogik, wenn dann jeder schon ein bestimmtes Wissen hat, dann beginnt der soziale Kontakt. Auf das Projekt bezogen, denn heute hat man schon gemerkt, dass die schon besser warten können - aah ich krieg ja auch ein Platz*

und darf die Arbeit machen, dann warte ich auch gerne und schau schon zu, wie der andere es macht, dann ist schon mehr Ruhe, weil jeder schon seine Arbeit hat und nicht mehr aufgeregter ist oder die Wartezeit schwierig ist zu überbrücken, die Augen sind schon gut dabei, die Konzentration und dann beginnt ja dann der Kontakt, dass sie dem anderen Kind zeigen - schau wie viel ich schon und so. Das beginnt jetzt und ich denke, dass gerade in der zweiten Hälfte von dem Projekt die Kinder dann noch ganz viel profitieren, gerade bei der Ernte, wie du jetzt die Salatblätter gewaschen hast, dann gemeinsam ein Salt gemacht. Und wirklich dann im Miteinander stolz zu sein, was wir geschaffen haben“ (ebd., Z. 60-74).

13.3.1. Interpretation des Expert*innen-Interviews (Interview 2.)

Im zweiten Expert*innen-Interview mit der Heilpädagogin P äußerte die Interviewte ihre Meinung zum Projekt. Sie betonte und lobte die Arbeit im Gemüsebeet, da sie beobachten konnte, dass die Kinder durch die Gartenarbeit ganzheitlich gefördert wurden:

- die kognitiven Fähigkeiten wurden gefördert (Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Problemlösefähigkeit, Handlungsplanung, Kooperation)
- neues Wissen und ein neues Handling konnten durch die Gartenarbeit angeeignet werden, dadurch wurde Stück für Stück das Selbstbewusstsein der Kinder bekräftigt
- Motorik im Allgemeinen wurde gestärkt
- Sinnesentwicklung wurde durch das eigenständige Tun angetrieben
- durch die neuen Gegebenheiten kam es zu einer Sprachförderung
- ein neuer Raum wurde gegeben, in dem soziales Lernen ermöglicht werden konnte
- Kinder haben unter anderem gelernt, bewusst in eine Situation hineinzugehen, und konnten dadurch auch lernen, was im jeweiligen Moment im Vordergrund steht
- Durch die Zusammenarbeit im Beet konnte ebenso das Miteinander gefördert werden.

Der Hinweis der Heilpädagogin P auf das ganzheitliche Lernen erinnerte mich an Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und seine pädagogische Grundidee. Pestalozzi verweist darauf, dass die Pädagogik das Ziel haben sollte, die Kinder „so früh wie möglich ganzheitlich zu fördern, sie zu stärken und dahin zu bringen, sich selbst helfen zu können“ (Weiß 2016, 137). Pestalozzi betrachtet eine Person ganzheitlich und stellt fest, dass nur durch die Förderung von Herz, Hand und Kopf der Mensch zu einem gut erzogenen Bürger heranwachsen kann. Dies kann jedoch nur zustande kommen, wenn der Heranwachsende sich praktisch und mit allen Sinnen mit der Lebenswelt auseinandersetzt (ebd., 137-138).

13.4. (3. Phase) – Ernten

Die Erntezeit ist eine erlebte Vielfalt. „Die Vielfalt der Formen, der Materialien, der Farben regt die kindliche Phantasie an, sich mit der Welt und auch mich selbst zu befassen“ (Gebhard 1990, 105). Kein Gemüse gleicht dem anderen, sogar gleiche Gemüsesorten unterscheiden sich untereinander in Bezug auf Form, Farbe und Größe. Zusätzlich kann das geerntete Gemüse mit den anderen Teammitgliedern geteilt werden; so wird auch das Motto „sharing is caring“ erfüllt, was wiederum für die gesellschaftliche Vielfalt eine relevante Eigenschaft mitbringt. Des Weiteren erfahren die Kinder in der dritten Phase, dass der Garten, sein Boden und die dort wachsenden Pflanzen ihre eigene Zeit haben und brauchen. Das Gemüsebeet vermittelt den Kindern die Wahrnehmung der Zeit, und zusätzlich präsentiert das Beet den Kindern eine Entwicklungsphase – Aus einem Samen wuchs eine reife Frucht. Dies bestätigt die Kinder, dass es sich gelohnt hat das Unkraut zu jäten, die Pflanzen zu gießen, immer wieder hinzugehen und zu schauen, ob alles in Ordnung ist.

(I) Video-Protokoll 8. – Gemüse ernten – 13.08.2019

Geduld:

Alle Kinder konnten gut warten, zu hören und waren sehr kooperativ während der Tätigkeit – Ernten.

Körperliche Bestätigung und Interesse an der Arbeit:

Als wir das erste Mal nach den Sommerferien am Beet waren, waren C und S noch ein wenig schüchtern und zurückhaltend (Video-Protokoll 8., Z. 8-9), doch N war von Anfang an engagiert dabei (ebd., Z. 7-8). Ich machte die Kinder darauf aufmerksam, dass sie bitte nur die reifen Früchte pflücken sollen, also keine grünen Früchte und kein kleines Gemüse (ebd., Z. 18-19). Nachdem wir alles besprochen hatten, motivierte ich C und S zum Pflücken. Nach einer kurzen Zeit tauten die beiden auf und fingen an, das Gemüse zu ernten. C war noch eine Zeit lang ruhig, pflückte aber brav die roten Tomaten (ebd., Z. 20). N war sehr glücklich über das Ernten, vor allem begeisterte ihn die große Zucchini – „N freut sich sehr über die große Zucchini, er steht vor der Zucchini-Pflanze, schaute sie an und quietscht vor Freude. S sieht die Begeisterung von N und läuft wieder zu ihm, beide schauen sich den Sommerkürbis an“ (ebd., Z. 20-23). S übernimmt die euphorische Art von N und fängt vor lauter Freude an zu tanzen (ebd., Z. 25-26). N läuft zu mir und teilt mir mit voller Begeisterung mit „Komm her, komm her, ich habe eine Riesen-Zucchini gefunden“ (ebd., 28-29). Es herrscht eine glückliche

Atmosphäre im Beet. Als wir dann gemeinsam die Zucchini gepflückt haben, staunen die Kinder nur noch. N ruft vor Freude „Heute wird es Zucchini-Suppe geben, ganz frische Zucchini aus dem Kindergarten!“ (ebd., 54-55). Im Anschluss ernteten wir den Lauch. Jedes Kind zog selbstständig den Lauch aus der Erde, dann hob jedes Kind Stolz seinen Lauch hoch in die Luft (ebd., 78-82).

Sozialverhalten:

Am Anfang wurde den Kindern erklärt, die reifen Früchte zärtlich in die Schüssel zu legen und nicht zu werfen, weil sonst das Gemüse kaputtgehen kann (Video-Protokoll 8., Z. 3-4). Als die Kinder sich über die Ernte so herzlich freuten, freute ich mich mit ihnen und bestärkte die Freude (ebd., Z. 15). Ich assistierte den Kindern bei allen Tätigkeiten und half, wenn es zu schwer war, das Gemüse selbstständig zu pflücken (ebd., Z. 39-44; 68-82). Zum Schluss kam ein Junge, der auch unbedingt einen Lauch wollte. Wir gaben dem Jungen einen Lauch. Sobald er diesen Lauch in der Hand hielt, verwendete er ihn als Schwert. Als ich dies sah, erklärte ich dem Jungen, dass Gemüse kein Spielzeug ist (ebd., 84-87).

Selbstvertrauen:

Nachdem die Kinder es geschafft hatten, das Gemüse zu pflücken, standen sie alle sehr stolz da und bewunderten das Gemüse (Video-Protokoll 8., Z. 52-53; 73-74; 79-82). Alle Kinder waren sehr glücklich und hatten eine großartige Zeit während der Ernte.

Problemlösefähigkeit:

Während der Ernte erfuhren die Kinder einige neue Informationen, die sie davor nicht kannten, wie zum Beispiel, wie man eine Zucchini richtig pflückt – Als ich die Kinder fragte: „Wisst ihr, wie man sie am besten erntet?“, fragt N sofort, „Wie?“. Daraufhin erklärte ich den Kindern, wie man es macht „Ihr nehmt die Zucchini leicht nach oben, und dann müsst ihr diese drehen“ (Video-Protokoll 8., Z. 30-32). Mit vollem Körpereinsatz versuchte N sein Glück, doch leider war es nicht so leicht. Aus diesem Grund drehte ich leicht an der Zucchini, damit ein Bruch im Stängel ist. Sodann übernahm wieder N und drehte tüchtig und pflückte erfolgreich die Riesen-Zucchini (ebd. 39-45). Später pflückte ich eine Gurke und gab sie N. Als er die Gurke in die Hand nahm, ließ er sie fallen und schaute mich verwundert an, dass sie Stacheln hat. Daraufhin erklärte ich ihm, dass manche Gurkensorten kleine Stacheln haben, die aber ganz einfach mit der Hand abgerieben werden können, und machte ihm das vor (ebd., 58-60). Im Anschluss gingen wir gemeinsam zum Lauch, da fragte mich N – „Wie sollen wir den Lauch ernten?“

Sollen wir die Blätter pflücken?“. Ich antwortete darauf: „Nein, du kannst die ganze Pflanze nach oben reißen“ (ebd., Z. 68-70). Im Anschluss riss jedes Kind tapfer einen Lauch aus der Erde. Am Ende haben wir gemeinsam das Gemüse sauber gemacht, und dabei erklärte ich den Kindern, dass sie die erste Schicht vom Lauch einfach abziehen können und dann ist der Lauch auch sauber (ebd., 90-93).

Aufmerksamkeit:

Die Kinder mussten wie immer sehr aufmerksam im Beet sein, d. h. immer darauf achten, nicht auf ein Gemüse zu treten. Zusätzlich mussten die Kinder während der Ernte darauf schauen, welches Gemüse reif ist und welches nicht (Video-Protokoll 8., 18-19).

Zusammenarbeit:

Das Ernten fördert die Zusammenarbeit in der Hinsicht, dass jeder etwas ernten darf und nicht nur eine Person. Im Anschluss wird das geerntete Gemüse an alle gleichmäßig verteilt, jeder darf etwas mit nach Hause nehmen. Es bekommen auch Kinder, die nicht am Projekt teilgenommen haben, Gemüse (Video-Protokoll 8., Z. 93-97).

Evaluation der Aktion:

Aktion: Gemüse ernten zum ersten Mal.

Beobachtung: Die Kinder hatten eine große Freude während dem Pflücken. Jedes Mal, wenn sie ein gepflücktes Gemüse in der Hand hatten, strahlten ihre Gesichter. Die Kinder tanzten und quietschten vor Freude. Alle Kinder freuten sich, das gepflückte Gemüse mit nach Hause zu nehmen. Nur am Anfang waren ein paar Kinder noch ein wenig unsicher, da ich vergessen hatte, kurz bevor wir in das Beet gegangen waren, mit den Kinder zu besprechen, wie man reifes Gemüse erkennt, und nochmals genau den Unterschied zwischen reif und unreif hervorzuheben.

Praktische Theorie: Da die Kinder und Erwachsenen sich so sehr freuen, dass das Beet endlich reife Früchte trägt, und so stolz darauf sind, dass alles so gut gegangen ist, besteht die Gefahr, dass man nur noch schnell in das Beet gehen und so viel wie möglich pflücken und ernten möchte. Auf diesem Wege vergisst man möglicherweise die Vorbesprechung. Es hat sich bis jetzt immer gelohnt, den geplanten Vorgang mit den Kindern zu besprechen, da sie sich danach besser auskannten und dementsprechend auch selbstbewusster arbeiten konnten.

(J) Video-Protokoll 9. – Gemüse ernten zum zweiten Mal – 22.08.2019

Geduldig:

Die Kinder zeigten die Bereitschaft, die Tätigkeit – Gemüse ernten – in einer ruhigen und entspannten Art zu bewältigen.

Körperliche Betätigung:

Alle Kinder hatten Freude beim Ernten, jeder konnte sich schon ein wenig aus, und aus diesem Grund pflückten und bewegten sich die Kinder selbstständig durch das Beet. N war voller Tatendrang, sein Ziel war es, die Karotten zu ernten, doch die saßen fest in der Erde, er holte sich eine Schaufel und versuchte sein Bestes, die Karotten auszugraben (Video-Protokoll 9., Z. 2-3; 7; 18). S und C pflückten die Tomaten und teilten mir mit, diese auch sofort essen zu wollen (ebd., Z. 4-6). Ich bestärkte sie darin und suchte selbst nach reifem Gemüse. Ich pflückte ein paar gelbe Kirschtomaten und teilte sie an die Kinder aus (ebd., Z. 9-12). Als ich sah, dass die Kinder planlos durch das Beet wanderten, rief ich sie zusammen und wir gingen dann zum Zucchini- und Gurkenplatz und suchten dort nach mehr Gemüse (ebd., 30-31).

Sozialverhalten:

Während der Ernte pflückte ich kleine reife Kirschtomaten und verteilte sie an die Kinder, damit sie ein wenig während der Arbeit im Garten naschen und ein Gefühl fürs Teilen entwickeln (Video-Protokoll 9. Z. 9-12).

Selbstvertrauen:

Die Kinder wussten schon einiges mehr über das Ernten von Gemüse, doch ab und zu zweifelten sie an ihrem Wissen. Die Kinder kamen zu mir und vergewisserten sich, ob sie ja auch das Richtige machen, mit Hilfe von Gegenfragen versuchte ich ihnen klar zu machen, dass die Kinder ihrem eigenen Wissen und Können vertrauen sollen – S findet eine Tomate und kommt zu mir und fragt mich „Ist sie gut?“, ich antwortete ja, aber wie erkennt man, dass diese Tomate gut ist? S schaut die Tomate an, dann mich und antwortet, weil sie rot ist (Video-Protokoll 9., Z. 16-18).

Problemlösungsfähigkeit:

N merkte sich vom letzten Ernten, dass die kleinen Gurken Stacheln haben, als ich ihm wieder eine Gurke in die Hand gab, legte er diese auf den Boden und rieb sie von jeder Seite am Gras

ab, und dann teilte er mir stolz mit, dass er die Gurke „stich los“ gemacht hat (Video-Protokoll 9., Z. 31-34). Zusätzlich überlegte sich N selbstständig die Idee mit der kleinen Schaufel, um die Karotten aus der Erde zu graben. Er sah das Problem und überlegte selbstständig, wie er diese Karotten aus der Erde bekommt (ebd., Z. 7).

Aufmerksamkeit:

Wie beim letzten Ernten, mussten die Kinder darauf achten, dass sie nur das reife Gemüse ernten und weiterhin darauf aufpassen, nicht auf die Gemüsepflanzen sowie auf das noch wachsende Gemüse draufzutreten.

Zusammenarbeit:

Es wurde gemeinsam im Garten genascht, es kamen andere Kinder ans Beet und naschten mit (Video-Protokoll 9., Z. 9-12; 35-36). Am Ende wurde wieder das gepflückte Gemüse an alle gerecht verteilt und jeder durfte etwas nach Hause mitnehmen (ebd., Z. 34).

Evaluation der Aktion:

Aktion: Gemüse ernten zum zweiten Mal.

Beobachtung: Die Kinder kannten sich besser aus, ich musste weniger erklären. Die Kinder bewegten sich frei und selbstständig durch den Garten und ich konnte ihnen vertrauen, dass sie nicht unaufmerksam durch das Beet gehen.

Praktische Theorie: Je öfter man mit Kindern eine Tätigkeit durchgeht, desto selbstsicherer sind sie – „Übung macht den Meister“.

13.5. Schlussfolgerung

Soziale Kompetenz ist ein Sammelbegriff für Fertigkeiten, die für ein zufriedenes Leben in der Gemeinschaft erforderlich sind. Damit die Fertigkeiten überhaupt zustande kommen, benötigt ein Mensch Teilfertigkeiten, wie zum Beispiel eine differenzierte Wahrnehmung, Vermögen, ein eigenes Urteil über eine Situation oder über ein Sachverhalt fällen zu können, sowie ein umfassendes Wissen über adäquate soziale Handlungsweisen (Jugert 2016, 11). Alle Fertigkeiten, die die soziale Kompetenz ausmachen, können trainiert werden und zeigen sich schlussendlich im Verhalten einer Person wieder (ebd., 13). Dabei muss darauf verwiesen werden, dass soziale Kompetenz ein komplexes Gebilde ist und im Entwicklungsverlauf eines Heranwachsenden an Komplexität zunimmt (ebd., 11). „Soziale Kompetenz wird (...) Personen zugesprochen, die in der Lage sind, so mit anderen Personen zu interagieren, dass dies ein

Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für alle an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt“ (Kauffeld 2006, 25). Dabei kann der Besitz folgender Fähigkeiten zu einem sozial kompetenten Verhalten führen (ebd., 24):

- Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Einfühlungsvermögen
- Kompromiss- und Durchsetzungsfähigkeit
- Konsensfähigkeit und Verständnisbereitschaft
- Anpassungsfähigkeit
- Hilfsbereitschaft
- Fairness
- Teamgeist.

Betrachtet man diese kurze Zusammenfassung, was soziale Kompetenzen sind und was man dazu benötigt, und vergleicht dies mit den Aktionen, die im Gemüsebeet vorgenommen wurden und den dahinter stehenden Intentionen, so erkennt man, dass es einige Schnittpunkte gibt, die beweisen, dass die Arbeit im Gemüsebeet die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung fördern kann.

In allen drei Phasen des Gemüsebeets wurden die Fähigkeiten Geduld, körperliche Betätigung, Sozialverhalten, Selbstvertrauen, Problemlösefähigkeit, Aufmerksamkeit und Zusammenarbeit trainiert. Wenn jede dieser Fähigkeiten gut entwickelt ist, besitzt der Heranwachsende das beste Fundament, damit sich das sozial kompetente Verhalten in den weiteren Entwicklungsschritten manifestiert.

Mit Hilfe des Gemüsebeets kann das Kind das Warten lernen. Es erfährt, dass es Zeit braucht, bis aus dem Samenkorn eine Pflanze herauswächst und noch später sich eine Frucht entwickelt. Durch diese Erkenntnis merkt das Kind, dass manche Ereignisse Zeit brauchen, um sich zu entwickeln. Zusätzlich wird die Impulskontrolle und die Ausdauer des Kindes geschult – „Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“ (FiBL 2016, 20). Besitzt man keine Geduld, so wird es dem Kind schwerfallen, Kontakt mit seinen Mitmenschen aufzunehmen, mit ihnen zu kooperieren und eine Beziehung aufzubauen. Es besteht die Gefahr, dass man aufgrund seiner Ungeduld aus einer Gruppe ausgegrenzt wird, da man nicht die Fähigkeit besitzt sich anzupassen und keine Kompromisse eingehen kann oder nicht in der Lage ist, einfach zu warten, bis man an der Reihe ist.

Des Weiteren bietet das Gemüsebeet den Kindern einen neuen, ungewohnten Spielbereich, und dadurch erhalten die Kinder die Möglichkeit neue Tätigkeiten auszuprobieren. Auf diesem

Wege kann die Wahrnehmung des Kindes gefördert werden, da es durch sein eigenes Tun alle Sinne aktiviert. Zusätzlich erlebt das Kind immer wieder neue Situationen im Beet, die bestenfalls bewältigt werden sollen. Dadurch erhält das Kind einen Raum, wo es seine Fähigkeiten und sein Können spielerisch ausprobieren und prüfen kann. Somit kann es unterschiedliche Lösungsalternativen ausprobieren, und dadurch wird die Flexibilität des Denkens und die Motivation zur Problemlösefähigkeit gefördert.

Während das Kind das Gemüsebeet pflegt, kommt es mit unterschiedlichen Lebewesen in Kontakt. Zum Beispiel muss das Kind, wenn es einen Steckling in die Erde einsetzen möchte, zuerst ein Loch in die Erde graben, wobei es leicht mit einem Regenwurm oder Käfer in Kontakt kommen kann. Nun ergibt sich die Gelegenheit, das Kind darauf aufmerksam zu machen, diesen Wurm wieder behutsam in die Erde zu legen und nicht auseinanderzureißen oder den Marienkäfer nicht in der Jacke zu tragen. Der Garten bietet ebenso die Möglichkeit, die Kinder zu sensibilisieren, sich in ein anderes Lebewesen hineinzufühlen und dessen Perspektive zu übernehmen. Des Weiteren wird durch die pflegerische Tätigkeit dem Kind auch vermittelt, dass Fürsorge eine wichtige Eigenschaft ist, da die Pflanzen ohne Fürsorge nicht auf Dauer überleben würden.

Außerdem fördert die Gartenarbeit das Selbstvertrauen der Kinder. Wenn man etwas zum ersten Mal macht, ist man dabei meistens schüchtern, unsicher, hat möglicherweise auch Angst. Doch sobald man es einmal gemacht hat und dabei merkt, dass es doch nicht so schlimm/schwer war, oder man merkt, dass man doch ziemlich gut darin war, wächst Stück für Stück das Selbstvertrauen und die Motivation es wieder zu machen oder neue Sachen in Zukunft auszuprobieren, da es zuletzt ja nicht so schlimm war. Ein weiteres Beispiel wie das Gemüsebeet die Eigenschaft Selbstvertrauen fördert, ist das Phänomen, dass man, wenn man Samenkörner einsetzt, zu Beginn sich nicht sicher sein kann, ob man es richtig macht und ob tatsächlich eine Pflanze daraus wächst. Doch sieht man nach ca. 2-3 Wochen, wie aus der Erde ein Keimling herauswächst, erfreut es das Herz, und man erhält die Bestätigung, es richtig gemacht zu haben. Spätestens bei der Ernte merkt das Kind, dass es alles richtig gemacht hat. Auf diesem Wege erhält man „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“, und dadurch wird auch das Durchhaltevermögen gestärkt (FiBL 2016, 22).

Außerdem fördert das Beet durchgehend die Achtsamkeit, Aufmerksamkeit und Konzentration der Kinder. Denn es ist wichtig, den Kindern zu verdeutlichen, dass man nicht einfach querbeet geht, sondern immer darauf aufpassen muss, wo man hintritt, damit keine Pflanze beschädigt wird. Zusätzlich verlangen alle Tätigkeiten im Garten Konzentration, denn wenn man sich nicht auf das Hier und Jetzt konzentriert, macht man möglicherweise etwas falsch, und das wiederum

hat möglicherweise Auswirkungen auf den späteren Prozess, z.B. wenn die Samen schlampig gesät oder die Setzlinge zu flach eingesetzt wurden, kann dies Auswirkungen auf die Pflanze sowie auf die spätere Ernte haben. Auch bei der Tätigkeit Unkraut jäten müssen die Kinder genau darauf achten, was Unkraut ist und was die wachsende Gemüsepflanze, weil, wenn man achtlos seine Tätigkeit macht, zupft man am Ende das raus, was nicht gezupft werden sollte. All diese Tätigkeiten sind anstrengend und langwierig; um diese gut zu bewältigen, wird die Frustrationstoleranz, die Impulskontrolle, Selbstkontrolle, Ausdauer, Durchhaltevermögen trainiert. All diese Fähigkeiten benötigt man, um im zukünftigen Gesellschaftsleben erfolgreich zu partizipieren.

Auch das Thema Vielfalt spielt im Gemüsebeet eine wichtige Rolle, denn keine Pflanze gleicht der anderen. Die Pflanzen bieten den Kindern unterschiedliche Formen, Farben, Größen und Konsistenzen an. Auch bei der Ernte einer Gemüsesorte kann man beobachten, dass es unterschiedliche Formen und Farben von einer Art Frucht geben kann z.B. Tomaten (es gibt rote, gelbe, kleine und große Tomaten), Gurken (lange und kurze Gurken, mit und ohne Stacheln) etc. Die Ernte ist eine erlebte Vielfalt. Zusätzlich kann das geerntete Gemüse gerecht an alle Kinder verteilt werden nach dem Motto: sharing is caring. Dazu kann den Kindern im Beet erklärt werden, dass es mit Hilfe des ganzen Teams überhaupt möglich war, das Beet zu pflegen, und nun am Ende das reife Gemüse zu ernten.

Im Allgemeinen kann durch die Arbeit im Gemüsebeet das Bewusstsein des Kindes gefördert werden. Das Kind erfährt, dass man nicht beliebig das ganze Jahr über Samenkörner einsetzen kann, sondern nur in einer gewissen Phase im Jahr die Aussaat möglich ist (Frühling). Dadurch macht sich das Kind die unterschiedlichen Jahreszeiten bewusst und erfährt, dass jede Jahreszeit eine eigene Aufgabe hat (Zeitwahrnehmung). Zusätzlich erkennt das Kind, dass das Wachsen der Pflanzen Zeit braucht und nicht alles schnell, schnell gehen kann und muss. Des Weiteren wächst und gedeiht keine Nutzpflanze ohne Zuwendung, Pflege, Geduld, Achtsamkeit. Folglich erkennt auch das Kind, dass es Hürden gibt, die aber mit Hilfe von Durchhaltevermögen sowie durch lösungsorientiertes Handeln bewältigt werden können. Zu guter Letzt erkennt das Kind, dass die Welt und die Natur einen Raum vereint, wo alles von Individualität sowie Vielfalt geprägt ist und miteinander in einem Wechselspiel kooperieren.

„Die sozialen Kompetenzen, die mit dem Gärtnern und dem Umgang mit einem Garten verbunden sind, können mehr oder weniger stark auf den Umgang mit Menschen oder den Umgang mit Natur bezogen sein. Wahrnehmung und Erfahrung mit Natur lässt sich in vielen Aspekten auf das soziale Leben übertragen, um umgekehrt fließen soziale Fähigkeiten in den Umgang mit der Natur ein“ (Strohmeier 2016, 119).

Des Weiteren fördert die gemeinsame Arbeit im Beet das Miteinander von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung. Durch die Gartenarbeit wird den Kindern eine Gleichberechtigung vermittelt. Jedes Kind bekommt dieselbe Aufgabe, und es wird auch von jedem Kind erwartet, diese Aufgabe so gut es geht selbstständig zu bewältigen. Man unterscheidet während der Gartenarbeit nicht zwischen einem Kind mit und ohne Behinderung und es werden auch nicht unterschiedliche Aufgaben verteilt – jeder macht dasselbe. Dadurch kommt es zu keiner Statusdifferenzierung, und die Zusammenarbeit auf Augenhöhe wird gefördert. Zusätzlich verhilft die Gartenarbeit bei der Hemmung impulsiver Verhaltensweisen (Impulskontrolle), was wiederum Einfluss auf die Interaktion zwischen Kindern mit und ohne Behinderung hat. Denn aggressives, impulsives, aufgeregtes Verhalten, das ab und zu bei Kindern mit Behinderung vorkommt, schreckt Kinder ohne Behinderung ab, und daher kommt es manchmal zu keinem oder zu einem selteneren gemeinsamen Spielen. Weiterführend fördern die Gartenarbeit und die Tätigkeiten drumherum (Basteln, Gespräche mit den Kindern über Gefühle/Wachstumsphasen der Pflanzen etc.) die Sprache der Kindergartenkinder mit und ohne Behinderung. Während der Zusammenarbeit können sich Kinder neue Wörter aneignen, die wiederum für die sprachliche Verständigung untereinander genutzt werden können. Je reicher der Wortschatz, desto besser können Kinder mit und ohne Behinderung sich verständigen, Wünsche äußern, Kontakt aufnehmen, und es kommt seltener zu Missverständnissen; dadurch wird das Miteinander begünstigt.

Außerdem bietet die Anlage eines Gemüsegartens einen Lernort, wo die Kinder mit und ohne Behinderung voneinander lernen können. Kinder mit Behinderung können sich unterschiedliche Fähigkeiten von den Kindern ohne Behinderung während der Arbeit im Beet abschauen, nachahmen und verinnerlichen. Denn Kinder mit Behinderung benötigen Kontakt mit Kindern ohne Behinderung, da auf diesem Wege Kinder mit Behinderung einige wichtige Aspekte (Spielideen, Lösungsalternativen erkennen etc.) lernen können, die den Kindern mit Behinderung möglicherweise verborgen bleiben, aber für eine förderliche Entwicklung notwendig sind. Nicht alles kann ein Erwachsener einem Kind richtig vermitteln, und für manche Gegebenheiten (Bsp.: spielen, strawanzen) brauchen Kinder andere Kinder. Des Weiteren können Kinder ohne Behinderung durch die Zusammenarbeit im Beet einen richtigen Umgang mit Behinderung vermittelt bekommen, d. h. in der Arbeit im Gemüsegarten werden nicht die Defizite einer Behinderung hervorgehoben, sondern der Fokus richtet sich auf die Stärken. Durch die gemeinsame Arbeit im Gemüsegarten kann ein positives Bild in Bezug auf Behinderung aufgebaut werden, dass auch Menschen mit Behinderung genauso am Leben, an der Arbeit, an unterschiedlichen Aktivitäten teilhaben können wie Menschen ohne Behinderung

und dabei auch erfolgreich sein können wie jeder andere auch. Zusätzlich bieten auch der Garten und die Tätigkeiten drumherum den Kindern ohne Behinderung die Möglichkeit zu erfahren, dass Menschen mit Behinderung Fähigkeiten/Können haben, die ein Mensch ohne Behinderung nicht hat oder nicht so gut darin ist. Zum Beispiel war MC (ein Junge mit Behinderung) beim Basteln der Blumen-Windräder das geschickteste von allen Kindern in der HPI-Gruppe (vgl. Kapitel 12.13). Durch die Zusammenarbeit können Kinder ohne Behinderung ein optimistisches Bild von Menschen mit Behinderung erhalten und die soziale Ader in einem Menschen ohne Behinderung wird positiv bestärkt.

Im Allgemeinen muss hervorgehoben werden, dass die Kindergartenkinder mit und ohne Behinderung im Laufe der vier Monate immer selbstsicherer im Garten gearbeitet sowie sich fortbewegt haben. Am Anfang waren alle ein wenig überfordert, wussten nicht recht, was zu tun ist, und hatten Bedenken irgendetwas selbstständig zu machen, doch am Ende, während der Ernte, war der Garten und das Fortbewegen sowie die Arbeit im Garten etwas Vertrautes. Auch ich hatte in der letzten Phase ein Urvertrauen in die Kinder, dass sie vorsichtig mit den Pflanzen umgehen werden, dass nicht einfach querbeet gegangen wird und dass die Kinder mit und ohne Behinderung auch untereinander sich helfen würden, wenn jemand um Unterstützung bitten würde (vgl. Kapitel 13.4. (J) Video-Protokoll 9.).

Mit Hilfe der Forschungsstrategie Aktionsforschung konnte ein Projekt ermöglicht werden, das lebendig, lehrreich, spannend und sozial zugleich war. Einerseits wurden die Fähigkeiten trainiert, die für die Entwicklung eines sozial kompetenten Verhaltens notwendig sind, und andererseits konnte das pädagogische Kindergartenteam erfahren, wie viel Potenzial in einem Gemüsegarten steckt und wie lehrreich dieser natürliche Lernort sein kann.

Dem ersten Expert*innen-Interview mit P (Kapitel 13.1. (A)) kann man entnehmen, dass das Kindergartenjahr unterschiedliche Phasen hat. In den Monaten von September bis ca. Januar ist die Eingewöhnungsphase. In dieser Zeit liegt der Fokus darauf, die Kinder im sozialen Kontakt zu begleiten, da es ein paar Neuankömmlinge mit und ohne Behinderung in der Gruppe gibt und die Kinder sich untereinander noch nicht kennen und dementsprechend zurückhaltend sind oder noch mit dem Übergang von zu Hause in das erste Kindergartenjahr beschäftigt sind. Erst im Frühjahr ist es möglich, eine gemeinsame Aktivität als Gesamtgruppe zu unternehmen. Somit bietet sich ein Gemüsegarten als Projekt innerhalb des vorgesehenen Bildungsplans eines Kindergartens für die Bestärkung des Miteinanders sehr gut an. Des Weiteren kennen sich bis zum Frühling die Kindergartenkinder mit und ohne Behinderung und die Kindergartenerzieher*innen und können dementsprechend gut miteinander arbeiten, da bereits

eine vertraute Beziehung vorhanden ist – Kooperation kann nur stattfinden, wenn ein Vertrauensverhalten existiert (Schweer 1996, 17). Bei der über Monate aufgebauten Bindung/Beziehung zwischen Kind und Kindergartenerzieher*in kann eine externe Person, die einmal pro Woche in die Gruppe kommt, schwer nachholen oder dabei mithalten, so wie es in meinem Fall war. Natürlich ist es möglich, dass die Kinder mit der externen Person zusammenarbeiten, doch ist es sicherlich nicht so effektiv, als wenn die Erzieherin, die die Gruppe an sich leitet und fünf Tage die Woche mit den Kindern kooperiert, mit den Kindern im Beet zusammenarbeitet. Ich habe es mehrmals während der Gartenarbeit erlebt, wie konzentriert und brav die Kinder mit der Heilpädagogin P kooperierten und wie teilweise chaotisch es war, als ich allein mit den Kindern im Beet gearbeitet habe (vgl. Kapitel 13.2. (C) Video-Protokoll 1.; Kapitel 13.3. (G) Video-Protokoll 6.). Meines Erachtens lag der Grund darin, dass die Kinder mich nicht kannten, mir noch nicht vertrauten und dementsprechend nicht immer motiviert waren, mit mir zusammenzuarbeiten. Besonders auffällig war es bei den Kindern mit Behinderung, sobald ich das Kind mit Behinderung ansprach, wendete es sich von mir ab und wirkte mir gegenüber schüchtern. Folglich fiel es mir schwer, das Kind in die Gartenarbeit oder in ein Gespräch/ Basteleinheit miteinzubeziehen. Die gerade beschriebenen Verhaltensweisen traten bei der Interaktion mit den Kindergartenerzieher*innen jedoch nicht auf. Aus diesem Grund ist eine wesentliche Erkenntnis, die ich aus diesem Projekt erfahren habe, dass, wenn man effektiv mit Kleinkindern arbeiten möchte und vor allem auch mit Kleinkindern mit Behinderung, eine vertraute Beziehung notwendig ist; sonst kommt es zu keiner Kooperation und folglich kann der vorgenommene Lehrinput nicht vermittelt werden. Im zweiten Expert*innen-Interview mit P (Kapitel 13.4. (H)) betonte die Heilpädagogin, dass die gesamte HPI-Gruppe mit dem Projekt gewachsen ist und das Team überlegt, vielleicht selbst nächstes Jahr das Projekt Gemüsebeet weiterzuführen. Des Weiteren teilte mir die Heilpädagogin P mit, dass sie während dem Projekt selbst lernen durfte, dass es wichtig ist, den Kindern zu vermitteln, dass es Projekte gibt, wo der Fokus auf Spielen, Spaß haben liegt, jedoch es auch Projekte gibt, wo die Kinder lernen sollen, ihren Impuls zu kontrollieren und sich konzentriert einer Aufgabe widmen, wenigstens 10-15 Minuten, die ihnen vielleicht nicht so viel Spaß bereitet (Unkraut jäten) aber wichtig ist. P betont, dass die Kinder auf diesem Wege lernen können, bewusst in eine Situation zu gehen und die Aufmerksamkeit sich darauf richtet, was im jeweiligen Moment im Vordergrund steht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch die Anlage eines (Gemüse-) Gartens die sozialen Kompetenzen bei Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung gefördert werden können ebenso wie das ganzheitliche Lernen. Es ist vielleicht ein aufwändiges Projekt, dennoch sehr

wertvoll und ergiebig. Der kleine Gemüsegarten soll die Kindergartenkinder mit und ohne Behinderung nicht zu Kleingärtner*innen erziehen, sondern einen Handlungs- und Erlebnisraum schaffen, in dem die Heranwachsenden vielleicht zum ersten Mal in ihrem Leben, die Entwicklung von Pflanzen – von Samen bis zur Ernte – erleben können, Naturphänomene sinnlich erleben, durch die Vielfalt im Garten wird die Phantasie und Kreativität angespornt und zusätzlich kann ein sensibler Umgang mit Pflanzen erlernt werden, was wiederum Auswirkungen auf die zwischenmenschlichen Interaktionen hat. „Die Lebens-, Spiel- und Lernräume der Kinder sind keine bloßen Aufenthaltsräume, sondern sie entscheiden mit darüber, in welcher Weise Kinder ihre Mitwelt und sich selbst erfahren und annehmen können“ (Wagner 1994, 31).

14. Schluss und Ausblick

Die Förderung der Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung durch die Anlage eines (Gemüse-) Gartens kann als eine Prävention angesehen werden, die frühzeitig versucht, sozial inkompetentem Verhalten vorzubeugen. Denn haben sich einmal gewissen Verhaltensaspekte im zunehmenden Alter manifestiert, fällt es dem Heranwachsenden immer schwerer, sie umzustrukturieren. Der Kindergarten bildet für Heranwachsende einen wichtigen Ort, denn manche Kinder erfahren erst dort möglicherweise zum ersten Mal haltgebende Strukturen und Regeln. Manche Eltern sind von ihren Lebenssituationen selbst überlastet oder vertreten unsoziale Ideologien, sodass die Grundbedürfnisse sowie die Grundhaltung der Kinder nicht befriedigt werden. Diese unharmonischen Lebensumstände haben einen Einfluss auf die Entwicklung sowie Einstellung des Kindes. Aus diesem Grund hat die Institution Kindergarten das Ziel und die Aufgabe, den Kindern einen neutralen Ort zu bieten, wo sie eine Chance erhalten, angemessen und vorurteilslos gefördert zu werden³². Ein wesentlicher Fokus bei der Förderung liegt unter anderem in der Sprachförderung sowie in den sozialen Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten. Die Absicht hinter der Sprachförderung ist, wie dem ersten Expert*innen-Interview mit der Heilpädagogin P (Kapitel 13.1. (A) Interview 1 - Expert*innen-Interview mit Heilpädagogin P am 14.05.2019) zu entnehmen ist, dass Sprache eine wichtige Grundlage der Kommunikation ist, die bei der Konfliktlösung sowie bei der Interaktion mit den anderen Kindern behilflich ist. Kann sich das Kind mittels Sprache mitteilen, muss es nicht handgreiflich werden, wenn es die eigenen Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken möchte. Bei

³² https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LWI40004982/Anlage_2.pdf , 2. [zuletzt geöffnet am 02.07.2020].

der Förderung der sozialen Kompetenzen liegt das Hauptaugenmerk darauf, dass die Kinder ein Gefühl dafür entwickeln, wie sie mit sich und anderen angemessen umgehen. Wird dieser Entwicklungsbereich vernachlässigt, besteht die Gefahr, dass die Kinder Verhaltensauffälligkeiten entfalten wie zum Beispiel aggressives Verhalten oder introvertierte Verhaltensweisen wie Ängste, sozialen Rückzug oder respektlosen Umgang zu ihren Mitmenschen. Auch hier betonte die Heilpädagogin P im Expert*innen-Interview (ebd.), dass die Vorbildwirkung der Erwachsenen sowie Übungen oder Beispielsituationen Kindern dabei helfen, soziale Situationen besser nachzuvollziehen sowie die eigenen Gefühle und die Gefühle der anderen zu erkennen, verstehen und zu benennen.

Die Förderung der sozialen Kompetenzen soll auch die zukünftige Haltung der Heranwachsenden positiv bestärken. In diesem Fall kann das Habitus-Konzept des Soziologen Pierre Bourdieu erwähnt werden. Das Konzept des Habitus beschreibt die psychosoziale Entwicklung von Menschen als ein gegenseitiges Formen und Geformt werden, d. h. „von der frühesten Kindheit an, vermittelt über die sozialisatorische Praxis, bestimmen die objektiv vorgegebenen materiellen und kulturellen Existenzbedingungen eines Akteurs, mithin die Lebensbedingungen seiner Familie und sozialen Klasse, die Grenzen seines Handelns, Wahrnehmens und Denkens“ (Bourdieu 1987 (b), 113). Erfolgt die Förderung der Haltung einer Person zu einer positiven und aufgeschlossenen Wahrnehmung der Welt, steht der Inklusionsbemühung nicht mehr viel im Weg. Brodkorb beschreibt Inklusion als eine „gesellschaftliche Mammutaufgabe“ (Brodkorb 2012, 14), die allein durch die Etablierung eines inklusiven Bildungssystems nicht bewältigt werden kann, sondern eine gesellschaftliche Initiative benötigt. Des Weiteren verweist Brodkorb darauf, dass wir in einer Welt leben, die einerseits für „Liebe“ plädiert doch andererseits enorm auf „Leistung“ fokussiert ist (ebd., 16f.). Dieses Paradoxon führt dazu, dass es schwer ist, das inklusive Gedankengut umzusetzen. Der Grund dafür ist, dass die Gesellschaft von einem kapitalistischen Arbeitsmarkt geprägt wird. „Hier wird niemand um seiner selbst willen geschätzt und angenommen, sondern ausschließlich aufgrund seiner individuellen Arbeitskraft, man kann im Grunde auch knallhart sagen: aufgrund seiner ökonomischen Verwertbarkeit“ (ebd., 24). Leistung, Karriere und Erfolg sind drei Schlagwörter, mit denen man ständig konfrontiert wird. Menschen definieren sich immer mehr über ihre Arbeit und den damit zusammengehörigen Erfolg. Holstein hebt hervor, dass „wir (Menschen über die Bewertung ihrer Leistung) hierarchisieren und domestizieren (...). Und wir bringen den genuin sozialen Begriff der Leistung in ziemlich üble Gesellschaft. Er hat neuerdings viel Kontakt mit Effizienz, Produktivität, Rationalisierung und Performance“ (Holstein 2018). Folglich kann verdeutlicht werden, dass Leistung und Erfolg gesellschaftliche

Ideale der modernen Gesellschaft sind, und dies wiederum beeinflusst das gesellschaftliche Miteinander. Das Hauptaugenmerk bei der Rekrutierung neuer Arbeitnehmer liegt hauptsächlich darauf: Welche Leistung bringt dieser Mitarbeiter? Die Ökonomie verfolgt nicht das Ziel, eine faire Marktwirtschaft aufzubauen, sondern so viel wie möglich zu verkaufen und dadurch hohen Profit zu erlangen. Wenn diese Einstellung sich innerhalb der Gesellschaft nicht ändert, kann Inklusion nie wirklich umgesetzt werden. Denn den Menschen mit Behinderung wird kaum eine Chance gegeben, sich zu beweisen, und meistens werden sie umgehend als leistungsschwach abgestempelt. Genau aufgrund dieser Schere im Kopf haben einige Unternehmen Angst, Menschen mit Behinderung einzustellen, weil man automatisch davon ausgeht, dass diese Person nichts vollbringen kann und es dadurch zu einem sinkenden Marktergebnis kommt. Damit soll verdeutlicht werden, dass Inklusion im Kopf beginnt, indem Vorurteile abgebaut werden, Vielfalt wertgeschätzt und mehr Wert auf ein soziales Miteinander gelegt wird. Wenn in der Gesellschaft kein Verlangen danach besteht, friedlich, gleichberechtigt und nett miteinander zusammenzuleben und der Fokus nur darauf liegt, Leistung, Erfolg und Profit zu erbringen, werden es Menschen mit Behinderung immer schwer haben. Um dieser vorurteilsbeladene Haltung in der Gesellschaft entgegenzuwirken, hat die Pädagogik die Aufgabe, den Menschen zu einer sozialen Haltung zu verhelfen (Otto 2019) sowie an einem Bewusstseinswandel innerhalb der Gesellschaft zu arbeiten, der eine Teilhabemöglichkeit von Menschen mit Behinderung erhöht (Galiläer 2012, 33).

Um genau diese Haltung und diesen Bewusstseinswandel anzutreiben, muss unter anderem auf die Förderung und Entwicklung der sozialen Kompetenzen bei Heranwachsenden geachtet werden. Aus diesem Grund bin ich der Meinung, dass der Gemüsegarten ein hilfreiches Projekt ist, um Kindern die Basiskompetenzen für ein soziales Miteinander zu fördern. Das Arbeiten im Gemüsebeet ist kinderfreundlich und vermittelt wichtige soziale Fertigkeiten und es fördert das ganzheitliche Lernen. Kinder blühen im Garten auf, denn durch die Naturbeobachtung werden alle Sinne geweckt, die für eine aufmerksame Wahrnehmung relevant sind. Alle Tätigkeiten, die im Garten durchgeführt werden, können auf das soziale Miteinander in der Gesellschaft bezogen werden – achtsam durch den Garten gehen, respektvoll mit allen Lebewesen umgehen, die im Beet wohnen, Verantwortung übernehmen für die Pflege der Pflanzen usw. Wenn man während der Arbeit im Beet mit den Kindern offen über alles spricht und sie darauf aufmerksam macht, wie es den Pflanzen geht, wenn sie unachtsam mit ihnen umgehen, verfestigt sich mit der Zeit zum Beispiel das Gefühl der Fürsorge, weil sich durch die regelmäßige Arbeit im Garten eine aktive Beziehung entwickelt hat. Zusätzlich ist es eine Gelegenheit für Kinder mit und ohne Behinderung an einem Projekt zusammenzuarbeiten, wo

alle dieselbe Tätigkeit ausführen und dieselbe Anstrengung investieren. Auf diesem Wege erhalten die Kinder mit und ohne Behinderung eine Gelegenheit, wo alle Anwesenden möglicherweise merken, dass sie dieselben Probleme bei den gleichen Herausforderungen haben. Dies stärkt das Gemeinschaftsgefühl, und Kinder mit und ohne Behinderung können auf der gleichen Augenhöhe miteinander kooperieren.

Des Weiteren konnte ich mit Hilfe der Aktionsforschung einige praktische Theorien erkennen, die für ein zukünftiges Gartenprojekt von Bedeutung wären:

- Wenn die Kinder jung und noch unerfahren mit der Gartenarbeit sind, sollte man am besten in einer kleinen Gruppe (max. drei Kinder auf einen Pädagogen*in) in das Gemüsebeet gehen; so erhalten alle Kinder eine faire Unterstützung.
- Die Gruppe sollte aus einem Kind bestehen, das ziemlich selbstständig ist, einem, das halbwegs selbstständig ist, und einem Kind, das vollständige Unterstützung benötigt. Auf diesem Wege kann das selbstständige Kind als Vorbild agieren und wird in seinem Können bestätigt und für mehr Engagement ermutigt, das mittelmäßig selbstständige Kind erhält Input von dem Kind, das mehr kann, und ist dadurch in der Lage, sich Lösungsalternativen und ein Handling abzuschauen. Und das Kind, das viel Unterstützung benötigt, erhält einerseits mehr Zeit und Aufmerksamkeit vom den Pädagog*innen und hat dazu die Möglichkeit, sich das Können von seinen Kammerad*innen abzuschauen.
- Des Weiteren herrscht mit einer kleinen Gruppe im Beet mehr Ruhe und daher kann das Kind sich mehr auf den Garten konzentrieren und dadurch mehr wahrnehmen, was sich im Garten abspielt.
- Außerdem empfiehlt es sich, dass ganze Equipment vorzubereiten, bevor die Kinder zum Beet kommen; auf diesem Wege sparen sich die Kinder ihre Geduld sowie Konzentration für die Gartenarbeit.
- Um ein Projekt mit Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung kooperativ zu gestalten, empfiehlt sich, vor dem Projektstart mindestens einen Monat Zeit für einen Beziehungsaufbau zu investieren, da Kindergartenkinder berechtigterweise einer neuen Person gegenüber skeptisch sind.
- Mit Kindergartenkindern Gespräche auf dem Boden sitzend zu führen ist kontraproduktiv. Die Nähe zum Boden verleitet die Kinder eher, Gymnastikübungen zu machen, anstatt dem Gespräch aufmerksam zu folgen und mitzumachen. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, am Tisch mit den Kindern Gespräche zu führen, die Konzentration abverlangen.
- Um ein Kindergespräch spannend zu gestalten, eignen sich farbenfrohe Bilder, die zum Gesprächsthema passen, dies motiviert Kinder, am Gespräch teilzunehmen und dranzubleiben.

- Damit Kinder lernen, dass es sich lohnt, beharrlich seine Aufgabe zu Ende zu bringen, muss der Pädagoge oder die Pädagogin unbedingt standhaft bleiben und daran glauben, was sie oder er den Kindern im Endeffekt mit dieser Aufgabe vermitteln möchte. Denn es ist nicht fördernd nachzugeben, weil das Kind möglicherweise dadurch lernt, dass es vielleicht wieder auf Nachsicht zählen könnte – Vorbildwirkung.
- Es ist förderlich, ein komplexes Thema mit den Kindern mehrmals zu wiederholen, auf diesem Wege können sie den Inhalt besser verinnerlichen.
- Die Art und Weise, wie man als Erwachsener mit den Kindern spricht, hat Auswirkungen auf das Kind. Es ist wichtig, kurze Sätze mit klar definierten Wörtern zu bauen. Zusätzlich ist es förderlich, wenn die Stimme des Erwachsenen einen fröhlichen, aber auch entschiedenen Ton hat: Dies motiviert die Kinder zum aufmerksamen Zuhören.
- Es hat sich bis jetzt immer gelohnt, den geplanten Vorgang mit den Kindern zu besprechen, da die Kinder sich danach besser auskannten und dementsprechend auch selbstbewusster arbeiten konnten – Vorbesprechung.
- Je öfter man mit Kindern eine Tätigkeit durchgeht, desto selbstsicherer sind sie – Übung macht den Meister.

Im Allgemeinen lebt das Projekt davon, dass die Pädagog*innen Spaß daran haben, mit den Kindern im Beet zu arbeiten, damit die Intention der Gartenarbeit positiv vermittelt werden kann. Denn es ist kontraproduktiv, wenn man sich als Pädagoge gezwungen fühlt, mit den Kindern Gartenarbeit zu machen. Die Kinder sollen in der Zeit im Beet nachvollziehen können, dass die Gartenarbeit ernst genommen werden soll, es wichtig ist, sich um die Pflanzen zu kümmern, da sonst nichts wächst, und wir alles gemeinsam machen, wir uns gegenseitig helfen und die Arbeit mit einer positiven Einstellung auf uns nehmen. Das Gemüsebeet soll Freude bereiten und keine Strafe sein. Wenn Pädagog*innen sich so ein großes Beet nicht zutrauen, gäbe es Alternativen, die dasselbe vermitteln wie die Arbeit im Gemüsebeet, z. B. Getreide säen, dieses beim Wachsen beobachten, dann die Getreidekörner ernten und mit den Kindern gemeinsam ein Brot backen. Das Gleiche würde auch mit Mais funktionieren. Was ebenso sehr schön und lehrreich ist, ist ein Duft- und Blütengarten: Man kann gemeinsam mit den Kindern Blumenkästen aus Reifen, Holzkisten oder alten Eimern basteln, sie bunt bemalen und dann unterschiedliche Blumensamen säen. Folglich kann man auch den Pflanzen beim Wachsen zuschauen und später, wenn die Bienen von dem süßen Nektar der Blüten angezogen werden, mit den Kindern über die Wichtigkeit der Bienen und aller anderen Insekten sprechen. Außerdem kann man die bunten Farben und Blütenformen bewundern und zum

Gesprächsthema machen (Bsp.: Vielfalt innerhalb der Gesellschaft). „Im gärtnerischen Spiel ziehen Blumen Kinder magisch an. Kinder pflücken Blumen, schmücken sich selbst, Spieltische und ganze Räume mit ihnen. Die Namen der Blumen, die im Kinder-Garten wachsen und blühen können auf ihre Herkunft und ihrer Bedeutung befragt werden“ (Wagner 1994, 65).

Ein weiterer Forschungsaspekt in diesem Bereich wäre, eine Studie durchzuführen, die erforscht, wie Pädagog*innen im Allgemeinen zu einem Natur-Projekt stehen und ob sie motiviert wären, ein Natur-Projekt umzusetzen. Wenn keine Motivation bestünde, wäre es interessant zu wissen, woran es liegt und was sich die Pädagog*innen wünschen oder brauchen würden, um ein Natur-Projekt auf sich zu nehmen. Denn mit dieser Arbeit wurde gezeigt, dass soziale Kompetenzen von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung durch die Anlage eines Gartens gefördert werden können sowie noch vieles mehr, somit hängt letztlich die Umsetzung nur von der Motivation und der Einstellung der Kindergartenpädagog*innen ab.

Literaturverzeichnis:

ALRICHTER, H.; POSCH, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. neu bearbeitete u. erweiterte Auflage.

ARNOLD, R. (2001): Kompetenz. IN: Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen Pädagogik. Bad Heilbrunn.

AVISON, D., Lau, F., Myers, M., Nielsen P. (1999): Action research. In: Communication of the ACM, 42 (1). S.94.

BAILEY, D., McWilliam, R., Ware, W., & Burchinal, M. (1993): The social interactions of toddlers and preschoolers in same-age and mixed-age play groups. Journal of Applied Developmental Psychology, (14.). S.261.ff.

BARTLING, B. ET AL. (2010): Determinanten kindlicher Geduld –Ergebnisse einer Experimentalstudie im Haushaltskontext. Schmollers Jahrbuch 130. Duncker & Humblot, Berlin. S. 297-323.

BASTIAN, F., Runde, B. (2002): Instrumente zur Messung sozialer Kompetenzen. IN: Zeitschrift für Psychologie, 2010 (4). S. 186f.

BECKER-TEXTOR, I., Textor, M.R. (1998): Integration in ihrer Vielfalt. IN: Der offene Kindergarten - Vielfalt der Formen. Freiburg, Basel: Verlag Herder, 2. Auflage.

BECKMAN, P., Kohl, A. K. (1984): The effects of social and isolate toys on the interactions and play of integrated and non-integrated groups of preschoolers. Education and Training of the Mentally Retarded, 19, 169-174.

BITTLINGMAYER, U. H., Bauer, U. (2008): Erwerb sozialer Kompetenzen. IN: Coelen, T., Otto, H.U.: Handbuch der Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

BOURDIEU, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

BOURDIEU, P. (1987 b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.

BÖHM, W., Seichter, S. (2018): Wörterbuch der Pädagogik. Ferdinand Schöningh Verlag. 17. Auflage.

BRODKORB, M. (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. IN: Brodkorb, M., Koch, K. (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation. Schwerin.

BROWN, W., Odom, S., Li, S., Zercher, C. (1999): Eco-behavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. The journal of Special Education, 33, 138-153.

BUNK, G. P. (1994): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Kompetenz: Begriff und Fakten. Europäische Zeitschrift Berufsbildung, H 1. S. 11.

BÜHLER, CH. (2010): Bildung und Kompetenz. IN: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“. St. Pölten: Niederösterreichische Pressehaus.

CLARK, D. M., EHLERS, A. (2002): Soziale Phobie: Eine kognitive Perspektive. IN: Strangier, U., Fydrich, T. (Hrsg.): Soziale Phobie und soziale Angststörung. Göttingen: Hogrefe. S. 157-180.

DAMMER K.H. (2011): All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. IN: Pädagogische Korrespondenz (2011) 43, S. 5-30 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88224.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V. (DUK) (2014): Inklusion: Leitlinien für Bildungspolitik. Bonn. 3. erweiterte Auflage. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf [zuletzt geöffnet am 15.05.2020].

DERBOLAV, J. (1959): Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. IN: Psychologie und Pädagogik, Heidelberg. S. 23.

DODGE, K. A. (1993): Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. Annual Review of Psychology, 44 (1), S. 559-584.

DRESING, T., Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg. 6. Auflage.

DUNCKER, K. (1935/1974): Zur Psychologie des produktiven Denkens. (4. Auflage) (Neudruck der Auflage 1935: Berlin (1974)). Berlin: Springer.

EDWARDS, C., Willis, J. W. (2014): Action Research: Models, Methods, and Examples. Charlotte, NC: Information Age Publishing. <http://web.a.ebscohost.com.uaccess.univie.ac.at/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzc1Mz M3MV9fQU41?sid=d73dad32-2896-4a34-bb6d> [zuletzt geöffnet am 12.08.2020].

Forschungsinstitut für biologischen Landbau Deutschland e. V. (**FIBL**) (2016): Kinder-Garten im Kindergarten. Gemeinsam Vielfalt entdecken! Das Netzwerk. IN: <https://shop.fibl.org/chde/mwdownloads/download/link/id/771/> [zuletzt geöffnet am 24.05.2020].

FRANK, E.; Frey, D. (2002). Theoretische Modelle zu Kooperation, Kooperation und Verhandeln bei interpersonalen Konflikten. IN: Frey, D.; Irle, M. (Hrsg.): Theoretische Modelle zu Kooperation, Kooperation und Verhandeln bei interpersonalen Konflikten. Bern: Verlag Hans Huber.

FRENZEL, A., Götz, T., Pekrun, R. (2015): Emotionen. IN: Wild, E., Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage.

FUCHS, C. (2005): Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext: Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele. Julius Klinkhardt, Pößneck.

GALILÄER, L. (2012): Inklusive Übergänge? Barrieren am Übergang Schule. Beruf und die Rolle der Jugendsozialarbeit: Inklusion in Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit. Beiträge zur Jugendsozialarbeit. S.33.

http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/JS_Beitraege2_web.pdf.

[zuletzt geöffnet am 02.07.2020].

GEBHARD, U. (2013): Kinder und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Wiesbaden: Springer VS. 4. Auflage.

GUMMERSON, E. (1988): Qualitative methods in management research. London: Sage Publications.

GURALNICK, M. (1999): Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review, 5, 21-29.

GURALNICK, M., Conner, R., Hammond, M. (1995): Parents perspectives of peer relationship and friendships in integrated and specialized programs. American Journal on Mental Retardation, 99, 457-476.

GURALNICK, M., Conner, R., Hammond, M., Gottman, J., Kinnish, K. (1996): The peer relations of preschool children with communication disorders. Child Development, 67, 471-489.

GURALNICK, M., Paul Brown, D., Groom, J., Booth, C. (1998): Conflict resolution patterns of preschool children with and without development delay in heterogeneous play groups. Early Education and Development, 9, 49-77.

HALDER, S., Jahnke, J. (2014): Gemeinsam gärtnern und forschen – Eine partizipative Aktionsforschung. IN: Halder, S., Martens, D., Münnich, G., Lassalle, A., Schäfer, E. (Hrsg.): Wissen wuchern lassen - Ein Handbuch zum Lernen in urbanen Gärten. Neu-Ulm: AG Spak, 223-276.

HALDER, S. (2018): Gemeinsam Hände dreckig machen. Dissertation an der Freien Universität Berlin. Bielefeld: transcript Verlag.

HASSINK, J., Van Dijk M. (Hrsg.) 2006. Farming for Health – Green-Care Farming Across Europe and the United States of America. Frontis Series Vol. 13. Springer. S. 357.

HAUSER-CRAM, P., Bronson, M., Upshur, C. (1993): The effects of the classroom environment on the social and mastery behaviour preschool children with disabilities. Early Childhood Research Quarterly, 8, 479-498.

HAWLEY, P. (2003): Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 49 (3), S. 279-309.

HANSEL, A., Schneider, I. K. (Hrsg.) (2008): Bildnerisches Gestalten- Erfahrungsfelder. IN: *Bildung im Kindergarten. Förderkonzeption der Arbeitsgruppe Frühpädagogik an der Universität Rostock.* Kenzingen: Centaurus-Verl. (Schulpädagogik; 9). S. 171f.

HINSCH, R., Pfungsten, U. (2015): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele.* Weinheim, Basel: Julius Beltz GmbH & Co. KG. 6. Auflage.

HINZ, A. (2006): Inklusion. IN: Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer. 2. erweiterte Auflage.

HEILAND, H. (2015): 2. Merkmale des Kindergartens Fröbels. IN: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research.* Jahrgang 10, Heft 4. Verlag Barbara Budrich. S. 369.

HOF, CHR. (2002): (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In: Clment/Arnold (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung.* Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

HOFFMAN, M. L. (1990): Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14 (2). S. 151-172.

HOLTZ, K.L. (1994). *Geistige Behinderung und soziale Kompetenz. Analyse und Integration psychologischer Konstrukte.* Heidelberg: HVA-Edition Schindele.

HOLSTEIN, P. (2018): Leistung muss sich endlich lohnen: Begriff 109 Mal im Koalitionsvertrag. In: RP Online. <https://rp-online.de/politik/deutschland/kritik-an-der-leistungsgesellschaft-in-deutschland-wir-sollten-unsere-einstellung-aendern-aid-19049669>. [zuletzt geöffnet am 02.07.2020].

HUSEL, S. (2014): *Grenzwerte im Spiel. Die Aufführungspraxis der britischen Kompanie. „Forced Entertainment“ – Eine Ethnografie.* Bielefeld: Kordula Röckenhaus.

Hussy, W. (1984) *Denkpsychologie. Ein Lehrbuch. Band 1: Geschichte, Begriffs- und Problemlöseforschung, Intelligenz.* Stuttgart.

JENKINS, J., Odom, S., Speltz, M. (1989): Effects of social integration of preschool children with handicaps. *Excetional Children*, 55, 420-428.

JUGERT, G., Rehder, A., Notz, P., Petermann, F. (2016): *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlage und Training.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 9. Auflage.

JÜRGENS, B., Lübben, K. (2014): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ).* Basel, Weinheim: Beltz Verlag.

- KANNING, U.P.** (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Struktur und Prozesse. IN: Zeitschrift für Psychologie 210 (4). S. 155.
- KATZ, A., Sander, G.** (2019): Staatsrecht. Grundlagen, Staatsorganisation, Grundrecht. Heidelberg: C. F. Müller. 19. Auflage.
- KAUFFELD, S.** (2006): Kompetenzen, messen, bewerten, entwickeln. Ein Prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Stuttgart: Schäffer-Poesdel Verlag.
- KIPER, H., Mischke, W.** (Hrsg.) (2008): Soziales Lernen. IN: Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- KONTOS, S., Moore, D., Giorgetti, K.** (1998): The ecology of inclusion. Topics in Early Childhood Special Education, 18, 38-48.
- LEDERER, B.** (Hrsg.) (2014): Begriffliche Bestimmungen von „Kompetenz“. IN: Kompetenz und Bildung. Eine Analyse junger Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Universität Innsbruck. 1. Auflage.
- LEWIN, K.** (1948). Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics. In G. W. Lewin (Ed.). New York: Harper & Row.
- LEWIN, K., Weiss L., G., Frenzel, H. A.** (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian Verlag.
- LEWIN, K.** (1968): Die Lösung sozialer Konflikte (3. Aufl.). Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- LEWIS, C.A.** (1992): Effects of Plants and Gardening in Creating Interpersonal and Community Well-Being. In: Relf, D. (Ed.) The Role of Horticulture in Human Well-Being and Social Development. Portland, S. 55–65.
- LÖHRMANN, S.** (2015): Inklusion als gesellschaftliche Herausforderung. Chance und Risiken der zukünftigen Gesellschaft. Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). IN: Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- MEUSER, M., Nagel, U** (2003): Das ExpertInneninterview- Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. IN: Fiebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, Weinheim: Juventa Verlag.
- MILLIGAN, C., Gatrell, A., Bingley, A** (2004): 'Cultivating health': therapeutic landscapes and older people in northern England. In: Social Science & Medicine 58, 9, S. 1781 – 1793.
- MÜHLUM, A.** (1981): Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Eine vergleichende Darstellung zur Bestimmung ihres Verhältnisses in historischer, berufspraktischer und theoretischer Perspektive. Frankfurt am Main: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (zugleich Disstertationsschrift, Universität Heidelberg 1981). S. 25.

NEUBERGER, K. (2011): Ansätze zu einer Integrativen Gartentherapie – Zur Geschichte, Verbreitung, zu integrativem Gedankengut, Methoden, Praxis und Literatur. Integrative Therapie Vol. 37, 2011/4, 407-464

NEUHAUSER, S. (2007): Gärten und Therapie in der Geriatrie. In: Bertig-Hünecke u.a., S. 33–54.

NIEPEL, A. (2007): Sind Gärten heilsam? In: Bertig-Hünecke u.a., S. 15–19.

NOVY, A. (2005): Didaktische Anregungen der Befreiungspädagogik Paulo Freires für die Entwicklungsforschung. In: SRE-Discussion Papers. Vol. 1, 1-16.

ODOM, S., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S., Wolfberg, P. (2002): Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. IN: Odom, S. (Ed.), Widening the circle (pp. 61-80). New York: Teachers College Press.

OELKERS, J. (2003): Lernen, Bildung und Kompetenz: Einige konzeptionelle Überlegungen nach PISA. Vortrag anlässlich der Ringvorlesung Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neu gedacht, am 31. Juli 2003 in der Universität Kaiserslautern.

OTTO, J. (2019): „Wir brauchen neue Vorbilder“. In: Die Zeit. <https://www.zeit.de/2019/14/inklusion-arbeitsmarkt-martin-sonnenschein-interview>. [zuletzt geöffnet am 02.07.2020]

PFINGSTEN, U. (2007): Soziale Kompetenz und Kompetenzproblemen. IN: Hinsch, R., Pfingsten, U. (Hrsg.), Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Weinheim: Beltz. 5. Auflage.

Pfingsten, U. (2015): Soziale Kompetenz und Kompetenzproblemen. IN: Hinsch, R., Pfingsten, U. (Hrsg.), Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Weinheim: Beltz. 6. Auflage.

PRENGEL, A. (2018): Interview. Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der späten spätmodernen Bildung. IN: Müller, F. J.: Blick zurück nach vorn- WegbereiterInnen der Inklusion. Gießen: Psychosozial-Verlag. 2. Band.

RAAB, G., Unger, A., Unger, F. (2001): Marktpsychologie. Grundlagen und Anwendung. Wiesbaden: Gabler Verlag. 3. Auflage.

REASON, P., Bradbury, H. (Hrsg.) (2001): Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice. London: Sage.

REASON, P., Bradbury, H. (Hrsg.) (2008): Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice. 2. Auflage. London: Sage.

ROSE-POTRECK, F., Jacob, G. (2003): Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl. Stuttgart: Klett-Cotta.

ROST, K. (2002): Sozialekompetenz: Entwirren des Begriffsdingels. Bedey, B. (Hrsg.): Studien 2002. Hamburg: Diplomica GmbH.

ROTH, H. (1968): Pädagogische Anthropologie. Bd. I. Bildsamkeit und Bestimmung. Berlin, Darmstadt, Dortmund: Hermann Schroedel Verlag KG. 2. Auflage.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung; Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Berlin, Darmstadt, Dortmund: Hermann Schröder Verlag KG. 1. Auflage.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Berlin, Darmstadt, Dortmund: Hermann Schröder Verlag KG. 1. Auflage.

ROTH, E., Heidenreich, K., Holling, H. (1999): Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag. 5., durchgesehene Auflage.

SARIMSKI, K. (2011): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Bedingungen und Wirkung sozialer Integration. Stuttgart: Kohlhammer.

SARIMSKI, K. (2019): Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Prävention, Intervention und Inklusion. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co.

SCHILLING, J., KLUS, S. (Hrsg.) (2018): „Sozial“ und soziale Probleme. IN: Soziale Arbeit. Geschichte-Theorie- Profession. München: Ernst Reinhardt Verlag. 7. aktualisierte Ausgabe.

SCHMIDT, C. (2003): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. IN: Fiebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, Weinheim: Juventa Verlag.

SCHWEER, M. (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber. 1. Auflage.

SEEL, N.M., Hanke, U. (Hrsg.): Erziehung und Persönlichkeit. Personalisation und Individuation. IN: Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

SELMAN, R. L. (1975): Level of social perspective taking and the development of empathy in children: Speculations from a social-cognitive viewpoint. Journal of Moral Education, 5 (1). S.26.

SHERMAN, S.A., Varni, J.W., Ulrich, R.S., Malcarne, V.L. (2005): Post-occupancy evaluation of healing gardens in a pediatric cancer center. In: Landscape and Urban Planning 73, 2-3, S. 167–183.

SUSMAN, G., Evered, R. (1978): An assessment of the scientific merits of action research. In: Administrative Science Quarterly 23 (4). S.588.

SPIESS, E. (1994): Aktionsforschung. IN: Rosenstiel, Hockel, Molt (Hrsg.): Handbuch der Angewandten Psychologie. Grundlagen – Methoden – Praxis. ecomed.

<https://epub.ub.uni-muenchen.de/3076/1/3076.pdf> [05.04.2020]

STROHMEIER, G. (2007): Soziale Kompetenzen durch das Gärtnern. In: Bertig-Hünecke u.a. (Hrsg.): Gartentherapie. S. 72–82.

STROHMEIER, G. (2016): Soziale Kompetenzen durch das Gärtnern. IN: Bertig-Hünecke u.a. (Hrsg.): Gartentherapie.

TILSCHER, N. (2013): Die Förderschule als stigmatisierte und stigmatisierende Institution: Inklusion als Allheilmittel? Hamburg: disserta Verlag.

TUMA, R., Schnettler, B., Knoblauch, H. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.

TOEPFER, G. (2018): Biologie und Anthropologie der Wahrnehmung. IN: Hartung, G., Herrgen, M. (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Wahrnehmung. Wiesbaden: Springer VS.

ULRICH, R.S. (1999): Effects of Gardens on Health Outcomes. IN: Marcus, C.C., Barnes, M. (Eds.): Healing Gardens. New York 1999, S. 27–86.

(**UN-DESA**) Sekretariat für das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Hauptabteilung Wirtschaftliche und Soziale Angelegenheiten der Vereinten Nationen (Hrsg.) (2007): Von Ausgrenzung zur Gleichberechtigung. Verwirklichung der Rechte von Menschen mit Behinderung. Ein Handbuch für Abgeordnete zu dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und seinem Fakultativprotokoll.

https://web.archive.org/web/20130719044325/http://www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaabskm

UNGERER, J. A., Dolby, R., Waters, B., et al. (1990): The early development of empathy: Self-regulation and individual differences in the first year. *Motivation and Emotion*, 14 (2).

UNGER, H VON. (2014): Aktionsforschung. IN: Partizipative Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

VOIGT, J. (2013): Unterrichtsbeobachtung. IN: Fiebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, Weinheim: Juventa Verlag.

WARTH, P., C. (2012): Forschungsdesign. IN: Wissenstransferprozesse in der Automobilindustrie. Entwicklung eines ganzheitlichen Modells auf der Grundlage einer Praxisfallstudie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

WAGNER, R. (1995): Naturspielräume gestalten und erleben. Münster: Ökotopia Verlag. 2. Auflage.

WEIB, A., Jung, S. (2016): Gartentherapie in der Heilpädagogik mit Kindern. IN: Hüneke, Ch. H. (Hrsg.): Gartentherapie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. 3. Auflage.

WILDE, T., Hess, T. (2007): Forschungsmethoden in der Wirtschaftsinformatik – Eine empirische Untersuchung. IN: *Wirtschaftsinformatik* 49 (4). S. 284.

ZANDER, M (2008): Aktionsforschung – Beispiele, Probleme, Möglichkeiten. Zeitschriftenartikel. IN: <http://bidok.uibk.ac.at/library/zander-aktionsforschung.html>

ZIMMER, D. (1978). Der Begriff der sozialen Kompetenz und seine Bedeutung für die klinische Verhaltensmodifikation: Soziologische und klinische Aspekte. IN: Ullrich, R., e. a. (Hrsg.), *Soziale Kompetenz* (S. 483-503). München: Pfeiffer.

Anhang

Kurzzusammenfassung:

Mit dieser Masterarbeit sollte geprüft werden, ob durch die Anlage eines (Gemüse-) Gartens die sozialen Kompetenzen von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung gefördert werden können. Veranlasst wurde dieses Forschungsvorhaben durch die Evaluationsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskindergärten“ (INKIGA). Die erste Zielsetzung dieser Evaluationsstudie war es, die aktuelle Situation von Kindern mit Behinderung und Entwicklungsbeeinträchtigung zu erheben. Die zweite Zielsetzung befasste sich mit der Entwicklung von Empfehlungen für die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen im Sinne der Schaffung von Inklusion, Chancengerechtigkeit und zur Teilhabe aller Kinder an Gemeinschafts-, Bildungs- und Lernprozessen und zur Vermeidung aller Formen von Exklusion. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der zweiten Zielsetzung auseinander, wobei das Hauptaugenmerk auf der Förderung sozialer Kompetenzen der Kinder als auch auf der Stärkung des Inklusionsprozesses in Kindergartengruppen liegt.

Mit Hilfe der Forschungsstrategie – Aktionsforschung – wurde die Hypothese mit der folgenden Forschungsfrage überprüfen: *„Inwiefern können durch die Anlage eines (Gemüse-) Gartens die sozialen Kompetenzen bei Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung gefördert werden?“* Zur Erhebung der Daten wurden zwei Experten*innen-Interviews durchgeführt und die unterschiedlichen Aktionen mit einer Videokamera aufgenommen. Anschließend wurden detaillierte Protokolle erstellt, damit die audiovisuelle Datei auch in einer verschriftlichen Form vorliegt, was wiederum die Auswertung sowie die Analyse unterstützt. Die Auswertung des Videomaterials erfolgte mit Hilfe einem Beobachtungsleitfaden. Dieser Beobachtungsleitfaden besteht aus folgenden sieben Kodes: Geduld, körperliche Betätigung, Sozialverhalten, Selbstvertrauen, Problemlösefähigkeit, Aufmerksamkeit und Zusammenarbeit. Diese sieben Kodes spiegeln die wesentlichen Fähigkeiten wider, die eine Person besitzen muss, um als sozial kompetent zu gelten.

Die Ergebnisse der Masterarbeit zeigen, dass die Anlage eines (Gemüse-) Gartens einen Lernort darstellt, der alle sieben Kodes erfüllt und zusätzlich Kindergartenkinder mit und ohne Behinderung im ganzheitlichen Lernen fördert.

Abstract:

The aim of this master's thesis was to examine whether the social skills of kindergarten children with and without disabilities can be promoted by planting a (vegetable) garden. This research project was initiated by the evaluation study "Inklusion in niederösterreichischen Landeskindergärten" (INKIGA). The first objective behind this evaluation study is to survey the current situation of children with disabilities and developmental impairments. The second objective is to develop recommendations for the implementation of improvement measures in the sense of creating inclusion, equal opportunities and the participation of all children in community, education and learning processes and against all forms of exclusion. The present Master's thesis deals with the second objective and the main focus is on the promotion of social competence of children as well as on the strengthening of the inclusive process in kindergarten groups.

With the help of the research strategy - action research - the hypothesis was tested with the following research question: "To what extent can the social competences of kindergarten children with and without disabilities be promoted by planting a (vegetable) garden?"

To collect the data, two experts were interviewed, and the different actions were recorded with a video camera. Consequently, detailed protocols were drawn up so that the audiovisual file also exists in a written file, which in turn supports the evaluation and analysis. The evaluation of the video material was done with the help of an observation guide. This observation guide consists of the following seven codes: Patience, physical activity, social behavior, self-confidence, problem-solving ability, attention and cooperation. The seven codes reflect the essential skills that a person must possess to be considered socially competent.

The results of the master's thesis show that the planting of a (vegetable) garden is a place of learning that fulfils all seven codes and additionally supports kindergarten children with and without disabilities in holistic learning.