

Graf, Ulrike; Kekeritz, Mirja

**Über eine akzeptierende und reflexive Dialogkultur im Lernwerkstattkontext.
Wie ein Kind sich in der Perspektive der Lernbegleiter*innen verändert**

Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 147-171. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Graf, Ulrike; Kekeritz, Mirja: Über eine akzeptierende und reflexive Dialogkultur im Lernwerkstattkontext. Wie ein Kind sich in der Perspektive der Lernbegleiter*innen verändert - In: Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 147-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263838 - DOI: 10.25656/01:26383

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263838>

<https://doi.org/10.25656/01:26383>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ulrike Graf und Mirja Kekeritz

Über eine akzeptierende und reflexive Dialogkultur im Lernwerkstattkontext. Wie ein Kind sich in der Perspektive der Lernbegleiter*innen verändert

1 Vorbemerkung

Der Kinder-Campus-Tag an der Universität Osnabrück ist ein hochschuldidaktisches Projekt für die diversitätsbewusste Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten, in dem Studierende mit Kindern und Kolleg*innen aus der Praxis kooperieren. Er gehört zur Arbeit der Lern- und Forschungswerkstatt für die Bildung im Alter von drei bis zehn Jahren, dem KinderWerk, das an der Universität von den Arbeitsgebieten Elementar- und Primarpädagogik verantwortet und von der Forschungsstelle Elementar- und Primarpädagogik des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) genutzt wird.

Durch medial vermittelte Selbst- und Fremdbegegnung wird den Studierenden im Kinderwerk ermöglicht, nach einem Praxisprojekt mit Kindern in reflexive Distanz zu ihrem eigenen Handeln zu treten. Leitend für die Reflexion per Videoanalyse sind dabei eigene Fragen der Studierenden wie vorgegebene Aspekte der Diversitätsbewusstheit im Hinblick auf das Alter und die Institutionenzugehörigkeit der Kinder. Hochschuldidaktisch liegt der Vorteil von Videoanalysen darin, sich „post actu“ in actu zu sehen, also Unschärfen der Selbst- und Fremdwahrnehmung anhand des Videomaterials zu klären. Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene Dialoge mit demselben Kind im Hinblick auf ihre pädagogischen Intentionen und die gewährten Gestaltungsspielräume analysiert.

2 Einleitung

Der Kinder-Campus-Tag¹ ist entstanden, als das KinderWerk², sich noch im Aufbau befand. Er kann als „Lernwerkstatt im Freien“ bezeichnet werden, denn Aufgabe der Studierenden ist es, das Außengelände der Universität, welches aus einem Schloss mit Park besteht, zum Gegenstand ihrer Bildungsangebote zu machen. Dadurch soll zum einen die eigene institutionelle Bildungsbiografie in – in der Regel – ungewohnte Räume führen und die Chance bieten, Ideen zu kreieren, die nicht so leicht an eigene Erfahrungen anknüpfen können. Zum anderen eröffnet die „Brücke zu den Kindern“ den Studierenden einen Raum, ihre tägliche Studienumgebung zu befreunden. Die Aufgabe für die heterogen zusammengesetzten Seminare – Studierende des Grundschullehramtes wie der Erziehungswissenschaft mit der Profilbildung Elementarbereich – besteht am Kinder-Campus-Tag, der inzwischen im Rahmen des KinderWerks angeboten wird, darin, Anregungen zu (Neu-)Strukturierung der Komplexität des Geländes zu geben.

Damit sind sie gehalten, Konstruktions- und Verständigungsprozesse zu provozieren, die es Kindern ermöglicht, ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrung im Hinblick auf neue Erkenntnisse zu aktivieren, zu bündeln und weiter zu vernetzen. Die Impulse sind altersbezogen zu stellen, denn je Angebot begleiten die Studierenden eine Kindergruppe, die sich aus Vorschul- und Erstklasskindern kooperierender Einrichtungen zusammensetzt. Eine diskriminierungskritische Perspektive wird dabei insofern eingefordert, als sowohl die Studierenden wie die Dozent*innen nicht wissen, welche Kinder aus dem Elementar- bzw. dem Primarbereich stammen. Es sei vorweggenommen: Weder die Studierenden noch die begleitenden Dozent*innen (mit Schulerfahrung) vermochten schnell zu realisieren, aus welchem Bildungsbereich die Kinder stammten. Mehr noch: „Sogar“ Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf waren, soweit sie keine erkennbaren – d.h. den Beobachtenden bekannten – Beeinträchtigungen hatten, nicht identifizierbar. Insofern will der Kinder-Campus-Tag einen Raum anbieten, in dem das einzelne Kind – auch als Teil seiner Kleingruppe – differenzkritisch fokussiert werden kann.

Wie werden Kinder angesichts dieser Herausforderung, die den Studierenden auch dringend nahe legt, nicht nach der Institutionenzugehörigkeit zu fragen, um den entsprechenden Voreinstellungen geschuldete Adressierungen zu vermeiden, adressiert? Das folgende Beispiel thematisiert eine personennahe Zuschreibung – Introvertiertheit – als aktivierte Voreinstellung von Student*innen, die in der videobasierten Reflexionsarbeit der Überprüfung zugänglich gemacht wurde.

1 Homepage Kinder-Campus-Tag: <http://www.schulpaedagogik.uni-osnabrueck.de/index.php/de/-Personen> – Graf – Forschung (letzter Zugriff am 31.03.2015).

2 Homepage KinderWerk: <http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/index.php/de/-Gremien> und Service – Lern- und Forschungswerkstatt – KinderWerk (letzter Zugriff am 31.03.2015).

Zwei Dialogabschnitte aus der Lernprozessbegleitung wurden ausgewählt, die dem Kind unterschiedliche Räume seiner thematischen, sozialen und emotionalen Aktivität eröffnet haben. Damit wird innerhalb der vorgestellten Lernwerkstatt(arbeit) weniger die materielle und räumlich-strukturelle Umgebungsgestaltung betont, als vielmehr die Gestaltung des Dialograumes fokussiert.

3 Dialogkultur(en) im pädagogischen Raum

Dass Dialoge Räume *in der Begegnung* eröffnen, wird bereits in der Etymologie des Wortes deutlich: *Dialog* geht auf das griechische „dia“ (*durch*) und „logos“ (*Rede, Wort* oder auch *Wortsinn*) zurück. So kann es als ein Erschließen von Bedeutungen durch den Menschen im gemeinsamen Gespräch übersetzt werden (vgl. Ankener 2004, 13f.). Während der untergeordnete Begriff des Dialoges den „ein- oder mehrseitig intendierten, wechselseitigen und mündlichen Spracheinsatz“ (vgl. Bittner 2012, 640) umfasst, rahmt der Interaktionsbegriff als Oberbegriff sprachliche und nichtsprachliche Prozesse und Wirkungsarten ihrer Ursachen, Mittel und Konsequenzen (ebd.). Auf diesem Hintergrund bezeichnet der Begriff „Dialogkultur“ das interaktionistische Umfeld, das in unterschiedlicher Weise den Akteur*innen ermöglicht, sich (sprachlich) in das dialogische Geschehen einzubringen und ein gemeinsames Feld aufzubauen. Gleichzeitig weist der Begriff „Kultur“ auf die feldbezogene Geteiltheit von dialogorientierten Werten und Haltungen der Akteur*innen hin, die eine – je bestimmte – Dialogkultur konstituiert.

Insbesondere in der Lernwerkstattarbeit, die sich an einem sozialkonstruktivistischen Lernverständnis ausrichtet, wird wechselseitigen Interaktionsprozessen zwischen Kind, Kindern und Pädagog*innen ein hoher Stellenwert zugeschrieben und gleichzeitig nach deren Dimensionierungen gefragt. Pädagog*innen als Initiator*innen einer Dialogkultur in der Lernwerkstattarbeit sind vielseitig gefordert: Sie fungieren als aktive Berater*innen, regen Selbstregulationskompetenzen an, unterstützen die Planung und Reflexion des Lernprozesses und geben strukturierende oder kognitiv aktivierende Impulse. Sie werden zu professionellen Begleiter*innen der und des Lernenden, die sowohl das Kind in seinem Lernstand und -prozess wie ihre Bildungsvorgaben gleichwertig berücksichtigt.

3.1 Ein sozialkonstruktivistisches Lernverständnis als Basis (der Lernwerkstattarbeit)

Auf Basis eines sozialkonstruktivistischen Lernverständnisses wird angenommen, dass die Verbalisierung und der Austausch über Standpunkte und Sichtweisen einen Anlass der Weiterentwicklung bzw. Reorganisation kognitiver Strukturen bil-

den. Lernen vollzieht sich somit zu einem großen Teil in der Auseinandersetzung und im Austausch mit anderen, ist also sozial konstituiert. Sozial konstruierte und gemeinsam geteilte Sichtweisen werden durch den Prozess des Aushandelns (im Dialog) differenzierter und reichhaltiger als das Vorverständnis. Hierbei sind Lernfortschritte als Teilhabe an diesem Prozess zu verstehen, wenn auch diese nur durch das Subjekt allein konstruiert werden können. Ein sozialkonstruktivistischer Lernbegriff rückt also die Bedeutung der sozialen Interaktionsprozesse für die Konstruktionsleistungen der Individuen und deren „Lernfortschritte“ in den Mittelpunkt (vgl. König 2009, 137f.).

Entscheidend für die Qualität offener Lernsituationen sind die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und die daraufhin erfolgenden Reaktionen der Pädagog*innen (vgl. Lipowsky 2002, 142f.). Die intentional entwickelte „Lernumgebung setzt (...) Impulse für individuelle Lernfortschritte und Lernwege und fordert konstruktivistisches Denken und Arbeiten“ (Schedl 2014, 36). Dialoge – als Teil einer konstruktivistischen Lernumgebung – schaffen neben der materiellen Ebene weitere Strukturen, in denen das Kind Ideen entwickeln und Gedankengänge erweitern kann. Vor allem, wenn es um anspruchsvolle Lernaktivitäten mit hoher Selbstständigkeit geht, machen auch empirische Forschungsarbeiten deutlich, dass (im Bereich offener (Unterrichts-)Formen) die Qualität der Interaktionen für den individuellen „Lernertrag“ bedeutsam ist (vgl. Lipowsky 2002/ Pauli 1998). Anspruchsvolle Tätigkeiten und Lernaktivitäten in offenen Lernsituationen und ein hoher Grad an Selbstständigkeit können nur durch eine aktive, herausfordernde, offensive und reflexiv forschende, sensible Rolle des Pädagogen vereint werden. Diese schlägt sich aktiv bei der (Unterstützung der) Strukturierung und Einordnung von Erfahrungen nieder, in Fragen und Impulsen, die Anreize setzen und auf Widersprüche, Phänomene und abweichende Meinungen aufmerksam machen. In der Ausbildung gilt es, in sensibler Begegnung mit dem eigenen Tun („reflexive Distanz“) ein erstes Gespür für diese Rolle im Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung zu entwickeln. Das Feld der pädagogischen Diagnostik bietet dafür ein zentrales Bewährungsfeld.

3.2 Diagnostik ist ein dialogischer Prozess – Dialoge haben diagnostisches Potenzial

Pädagog*innen (in der Lernwerkstattarbeit) sind gefordert, auf Basis von ressourcenorientierter und beziehungssensibler Diagnostik (Solzbacher 2012, Graf 2012) eine adaptive Stützung zu geben. Dialoge zwischen der lehrenden und lernenden Person ermöglichen mehr Transparenz, tiefere Einsicht in den Lernprozess für beide Interaktionspartner*innen und eröffnen einen Zugang zu der Art und Weise, wie die Lernenden an die Dinge und Aufgaben herangehen und welche Überlegungen sie leiten (vgl. Klieme/Warwas 2011).

Insbesondere Formen, die Lernende zunehmend zu selbstgesteuertem Lernen befähigen sollen, fordern Pädagog*innen heraus, den Lerner selbst bei Planungsprozessen einzubeziehen, damit die Offenheit für die Suche nach weiterer Differenzierung und passgenauer Ergänzung (der Lernmaterialien) bewusst gestaltet werden kann. Reziprozität, also die Wechselseitigkeit des Interaktionsprozesses in Bezugnahme aufeinander, führt erst durch die Geteiltheit von Erfahrungen zu weiteren Lernprozessen. Eine Dialogkultur lässt sich dann etablieren, wenn sich ein „Prozess des gegenseitigen einvernehmlichen Verstehens entfalten und (eine) (...) für beide Seiten befriedigende Verständigung einstellen kann“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, 58f.). Die Aufgabe von Pädagog*innen liegt in der professionellen Kompetenz der kompetenten Lern- und Entwicklungsförderung bzw. -begleitung, die vor allem durch Diversitätsbewusstheit und Individualisierung gekennzeichnet sein sollte. Die aktive Beteiligung der Pädagog*innen an den Gegenständen der Diagnostik – nämlich den Lehr-Lern-Prozessen – lässt im pädagogischen Alltag schnell Beobachtungen mit (Be-)Deutungen versehen und führt so zu Bewertungen und Kategorisierungen.

Beobachtungen und Dialoge stehen dabei in einem Zusammenspiel: Die Voraussetzung für jede Beobachtung ist das Setzen einer Differenz. Wenn ich ein „introvertiertes“ Kind beobachte, muss ich es zunächst von einem „nicht-introvertierten“ Verhalten unterscheiden können. Welche Differenzen gesetzt werden, hängt genauso von dem Ziel, mit dem beobachtet wird, ab wie vom eigenen Erfahrungshintergrund (vgl. Werning 2006, 11). So können unterschiedliche Anlässe der pädagogischen Beobachtung differenziert werden. Neben der Ermittlung von Lernausgangslagen und der Bearbeitung von spezifischen Problemsituationen ist die reflektierende Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen zu nennen, welche im „Dialogischen Lernen“ (nach *Ruff/Gallin*) Umsetzung findet (vgl. Werning 2006, 13ff.).

Auf pädagogischen Beobachtungen beruhende Dialoge sind als „Prozesse des hypothesengeleiteten Suchens“ (Werning 2006, 12) zu verstehen. Hypothesen, als zu überprüfende Annahmen über die individuelle Lernlage des Kindes werden im Dialog validiert, um daran anknüpfend weitere konkrete pädagogische Maßnahmen folgen zu lassen. Die beziehungssensible und ressourcenorientierte Beobachtung des Kindes und die Reflexion der Beobachtung auch im Dialog mit dem Kind stehen in einem zirkulären Verhältnis zueinander. Im Dialog können mit dem Kind die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für das Kind abgesteckt und Gestaltungsräume für gelingendes Lernen optimiert werden. Pädagog*innen sind gefordert, auf dem Hintergrund ihres professionellen Handlungswissens das Gegenüber mit ihrem Wissensstand, ihren Strategien, Emotionen und aktuellen Anliegen wahrzunehmen. Diese Diagnostik ist für die Adaptivität des Lernprozesses und die Qualität des Unterstützungshandelns eine grundlegende Bedingung und kann auch Bestandteil des alltäglichen Interaktionskontextes zwischen Pädag-

gog*innen und Kind sein. Auf der Ebene der Pädagog*innen-Kind-Interaktion haben informelle diagnostische Strategien, z.B. in Form von Nachfragen, eine tragende Bedeutung. *Aber:* Diagnostische Kompetenz(en) braucht(en) Ressourcen; Zeit – für die individuelle Analysearbeit mit den Kindern – ist hierbei von fundamentaler Bedeutung.

Darüber hinaus erzeugt der kooperative, multiprofessionelle Austausch unterschiedlicher (Beobachter-)Perspektiven Differenzen und damit neue Informationen, die für die weitere Entwicklung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten hilfreich sein können (vgl. Werning 2006, 13).

3.3 Gelegenheitsstrukturen im Interaktionsprozess: Zwischen Instruktion und Konstruktion

Dialoge als „eine Strategie der prozessorientierten Förderdiagnostik“ (Horstkemper 2006, 6) brauchen einen (didaktischen) Rahmen, der die Lernenden dazu anhält, ihre Vorgehensweisen zu beschreiben, sie zu vergleichen und sie unter Unterstützung weiterzuentwickeln (vgl. Ruf/Winter 2006, 56). Es bedarf der Ermöglichung offener, nicht vorgefertigter Lösungswege und Aufgaben, die es zulassen, eigene Gedanken zu entwickeln, etwas auszuprobieren und nach Antworten zu suchen. *Aber welche Interaktionsformen können dem Anspruch gerecht werden, individuelle Lernerfahrungen zu eröffnen und das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt des Erkenntnisprozesses zu stellen?* „Gelegenheitsstrukturen“ (Seidel 2003), die es ermöglichen, sich mit eigenen Erfahrungen in den Interaktionsprozess zu involvieren, sind dabei unabdingbar, um konstruktivistischen Bildungsvorstellungen gerecht zu werden. *Doch wie können diese Möglichkeiten initiiert und jene Strukturen gegeben werden?*

Im Dialog Strukturen schaffen: Offenheit und Strukturierung verhalten sich zueinander komplementär und sind somit keine Gegenspieler: Strukturierungen schaffen erst den Raum für Öffnungen und eigene Entdeckungen im Lernprozess und ermöglichen eine Einordnung der Erfahrungen (vgl. Helmke/Weinert 1997). Strukturierungen sind Voraussetzung und gleichsam Ziel, denn die Lernenden sollen dazu befähigt werden, ihre Lern- und Arbeitsprozesse stückweise selbstständig zu planen, zu strukturieren, zu steuern und zu reflektieren.

Eine der „unterschiedlichen Praktiken der Steuerung und Kontrolle, (...) Regulierungen und Standardisierungen“ (Breidenstein 2014, 49) auf Dialogebene ist in enger Verwandtschaft mit dem Begriff der *kognitiven Strukturierung* (Einsiedler und Hardy 2010) das Konzept des *Scaffolding*. Diese adaptive Unterstützungsweise soll dem Lernenden das selbstständige Problemlösen ermöglichen und durch gezieltes Nachfragen den individuellen Lernstand diagnostizieren, sodass in Abstimmung darauf durch den Pädagogen bzw. die Pädagogin verschiedene Strukturierungen angeboten werden können. Zur Strukturierung können Impul-

se, Fragen oder Gegenüberstellungen dienen. Idealerweise zieht sich dabei der/die Pädagog*in schrittweise zurück.

Dialogkultur auf Augenhöhe gestalten: Gemeinsam Gedanken mit den Lernenden zu entwickeln und fortzuführen, sodass aus der Verbindung konstruktiver Interaktionsprozesse und der bewussten instruktiven Erweiterung von Gedanken Lernprozesse resultieren, ist auch Basis des *sustained shared thinking*. In Anlehnung an den Ko-Konstruktionsbegriff wird darunter eine Interaktionsform verstanden, welche sich auf die reziproken Austauschprozesse zwischen Individuen bezieht, die auf gleicher Ebene mit wechselseitigem Bezug stattfinden (vgl. Sylva et al. 2003/Siraj-Blatchford et al. 2002). In einer differenzierten Betrachtung des Pädagog*innen-Kind-Verhältnisses lassen sich zwei Beziehungsprinzipien aus dem Interaktionsprozess herauslösen, die für eine bewusste Gestaltung der Dialogkultur tragend sind: die komplementäre und die symmetrische Reziprozität (vgl. Youniss 1994). Während die „symmetrische Reziprozität“ auf die gemeinsame, gleichwertige Konstruktionsebene der Individuen verweist, hat nach Youniss die komplementäre eine ergänzende Funktion im Sinn der Erweiterung von Gedankengängen. Wechselnde Phasen der symmetrischen und komplementären Reziprozität sollten in der Pädagog*innen-Kind-Interaktion evoziert werden, sodass auch Lehrende zu Lernenden, zu (Mit-)Staunenden werden. „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (Seidel 2003) bauen auf diesem Prinzip auf und in der Betonung des Dialogs – dem wechselseitigen Spracheinsatz in gemeinsamer Bezugnahme aufeinander – können Lern- und Entwicklungsprozesse effektiv unterstützt werden (vgl. Sylva et al. 2003).

Interesse und Aufmerksamkeit als Motor des Dialogs: Aus empirischen Untersuchungen können wir ableiten, dass das „Involvement“ als ein positiver Indikator zu verstehen ist, der die Lernprozesse befördern kann. Hierbei beschreibt das Konstrukt „*Involvement der Interaktionspartner*“, inwieweit der Einzelne bereit ist, sich auf die Interaktion einzulassen und seine Aufmerksamkeit darauf zu richten (vgl. Krapp 2001). Auf Basis der Beobachtungen und gesetzten Differenzen entwickelt sich das Interesse des/der Pädagog*in, mit bestimmten Zielen in den Dialog mit dem Kind zu treten. Aber auch das Interesse an einem Gegenstand beeinflusst die Qualität der Aufmerksamkeit. Neben dem Involvement sind *Sensitivität* und *Responsibilität* als wesentliche Faktoren zu verstehen, die den „Ko-Konstruktionsprozess“ unterstützen (vgl. König 2009).

Wie sich die Gestaltungselemente der Lernbegleitung im Dialog niederschlagen ist Gegenstand der folgenden Szene.

4 „Jorge malt“ – Diversitätsbewusstheit im Spiegel dialogischer Beobachtungsvalidierung

4.1 Einbettung der Szene: „Die Campus-Detektiv*innen“ am Kinder-Campus-Tag

Der Kinder-Campus-Tag ist ein Projekt an der Universität Osnabrück, bei dem das diversitätsbewusste Arbeiten am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule in einem lernwerkstattorientierten Kontext im Mittelpunkt steht. Die Diversität betrifft nicht nur die Kinder, die in gemischten Gruppen aus Vorschul- und Erstklasskindern kooperierender Einrichtungen für einen Tag auf das Schloss-Park-Gelände der Universität eingeladen werden; auch das dazugehörige Projektseminar vereint Studierende des Grundschullehramtes wie der „allgemeinen Erziehungswissenschaft“ mit dem Profildereich Frühe Bildung/Elementarpädagogik. Im zu besprechenden Fallbeispiel lautete das Rahmenthema des Semesters „Strukturen und Ästhetik des Campus“.

Im folgenden Beispiel wählte eine Gruppe für „ihre“ Kinder das Motto „Campus-Detektiv*innen“. Das Angebot sah vor, mithilfe von selbst trocknendem Ton Abdrücke im Außen- und Innengelände zu produzieren. Jedes Kind sammelte diese – zusammen mit einem Foto des Abdrucks vor dem Abdruckobjekt und dem Namenskärtchen des Kindes – in einer Schachtel. Ausgestattet mit den gesammelten Schätzen wurden die Kinder anschließend in einem Weiterverarbeitungsraum begrüßt. Dort wartete Material zum Experimentieren mithilfe unterschiedlicher Materialien an drei Tischen auf sie: einer, an dem sie mittels Gips ein „Negativ“ ihres Abdrucks herstellen konnten; ein zweiter, an dem Modelliermasse und Werkzeug zur weiteren Arbeit mit den Abdrücken bereit lag; und ein dritter Tisch, der Malutensilien vorhielt. Damit „können die Kinder mit Bunt- und Bleistiften Abriebe herstellen“, so der Wortlaut der studentischen Vorbereitungsskizze, in dem der Bezug des Angebots zum Thema „Strukturen“ deutlich wird.

Zusätzlich standen vielfältige Materialien (z.B. Seile, Wolle, Steine, Knöpfe) zur Verfügung. Mit dieser Auswahl boten die Studierenden den Kindern einen nach Interessen, haptischen und kinästhetischen Vorlieben, Fähigkeiten sowie sozialen Bedürfnissen gestaltbaren Kontext an, verbunden mit der Möglichkeit, zwischen verschiedenen und mehreren Aktivitätsformen zu wählen und dabei auch ihre Sozialform-Präferenzen zu berücksichtigen. Damit haben die Studierenden in der Planung für eine ihnen gänzlich unbekannte Kindergruppe Diversitätsbewusstheit gezeigt. Gerade bei einer für die Leitenden neuen Gruppe ist ein Kontext wichtig, in dem die Kinder niedrigschwellig ihren Zugang zu den Dingen und den Anderen finden können, um sich auf der Basis eines größtmöglichen Wohlbefindens zu interessieren und zu engagieren (Leu u.a. 2007, 51f.). Schon hier, in der Raum- und Materialgestaltung beginnt eine Dialogkultur der ermöglichen-

den Gelegenheitsstrukturen. Sie setzt sich „in den Köpfen“ fort, bevor eine erste verbale Interaktion stattfindet. Denn für die Beobachtenden ist zentral, wie sie die jeweilige Wahl der Kinder wahrnehmen, deuten und darauf reagieren. Schon in der Perspektive auf das Kind und dessen Favorisierungen werden Räume geöffnet oder begrenzt. Um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wurde den Studierenden nahe gelegt, die Institutionenzugehörigkeit der Kinder von sich auch nicht zu erfragen oder zu thematisieren. Damit sollte den angehenden professionellen Akteur*innen die Möglichkeit geboten werden, (unreflektierte) Vorannahmen nicht zu aktivieren und sich stärker auf das Kind so, wie sie es erleben, zu konzentrieren.

Jorge, dessen Institutionenzugehörigkeit den Studierenden zunächst also nicht bekannt war, saß kurz nach Beginn der Raumaktivität am „Maltisch“ – alleine. Visuell bot sich den nachträglich Eintretenden folgendes von Kontrasten bestimmte Bild: An zwei mit knallig bunten Wachstüchern gedeckten Tischen experimentierten Kinder in leuchtenden Malkitteln an zwei von jeweils kleinen Gruppen besetzten Tischen – munter miteinander und den betreuenden Studierenden parlando. Am hintersten beige-grauen Tisch im Raum saß auf dem dort einzigen platzierten Stuhl Jorge und zeichnete mit einem Bleistift (auf dem Tisch standen auch Buntstifte parat).

In der Auswertungssitzung des Seminars wurde diese Situation anhand der von den Studierenden generierten Frage „Wie kann ich introvertierte Kinder ins Geschehen mit einbinden und ihre Scheu abbauen helfen?“ zum gemeinsamen Thema. Wie kam es zu dieser Frage?

4.2 Dialogische Dialoganalysen im Seminarkontext

Im Sinn des multi- und interinstitutionellen Kontextes fokussieren Auswertungen zum Kinder-Campus-Tag die lernwerkstattorientierten Gestaltungsspielräume im Spiegel der kindlichen Nutzung. Folgende Leitfrage soll die Diversitätsbewusstheit anregen: „Welche Gestaltungsspielräume haben Sie geboten – durch Raum- und Zeitstruktur, Materialangebot und die direkte interpersonale Interaktion?“

Die Auswertungen des Kinder-Campus-Tages basieren auf folgenden drei Dokumentationsarten:

(1) Offene Videografie durch Mitarbeiter*innen (eine pro Gruppenangebot): Die Videografin wählt erste Szenen aus, die sie für die Frage der Reflexion der angebotenen Gestaltungsspielräume für geeignet hält, und bereitet das Material so vor, dass die Videosequenzen zur Verfügung stehen.

(2) Teilnehmende Beobachtung: Die Kolleg*innen aus der Praxis und die Seminarleitung pendeln zwischen den Gruppenangeboten und nehmen beobachtend teil. Im Sinn der Auswahl des Kamerafokus agiert auch die Videografin teilnehmend.

(3) Gedächtnisprotokolle: Die Studierenden verfassen in zeitlicher Nähe zum Kinder-Campus-Tag ein Gedächtnisprotokoll zu ihren eigenen Fragen und den Aspekten der Diversitätsbewusstheit der institutionenheterogenen Kindergruppen; es gab auch schon Studiengruppen, bei denen es aufgrund der Größe möglich war, dass – zeitlich wechselnd – jeweils ein Student bzw. eine Studentin teilnehmend beobachtete und darauf basierend sein/ihr Protokoll verfasste.

In der Auswertungssitzung werden die Dokumentationen in folgender Weise genutzt:

Die Seminarleiterin trifft aus den auf Gedächtnisprotokollen basierenden studentischen Reflexionen eine exemplarische Materialauswahl. Das kann anhand von Zitatenpapieren und/oder Fotografien geschehen. Daneben schreiben die Videograf*innen ein Videoprotokoll, in dem sie auf zwei bis drei interessante Szenen hinweisen, die sie wiederum videografisch für die Auswertungssitzung vorbereiten.

Dieses Material im Vorbereitungsfundus wird den Studierenden zu Beginn der Sitzung die Möglichkeit geboten, innerhalb ihrer Themengruppe eigene Fragen zu generieren, die sie einbringen möchten.

Dabei ist das Interesse am Videomaterial stets sehr groß. Hier zeigen die Studierenden eine beachtliche Offenheit, sich selbst „post actu“ in Aktion zu sehen und dies „Ansicht“ auch der der Fremdblicke von Mitstudierenden und Seminarleitung zu öffnen.

Im Hinblick auf die Dialoganalysen ermöglichen die Videoausschnitte im wahren Sinn des Wortes, sich selbst zuzuhören und die Wirkungen der verbalen, non-verbalen und prosodischen Anteile auszuloten. Diagnostik als dialogischer Prozess wird dabei auch in der intersubjektiven Deutungsarbeit anhand des Videomaterials auf der Ebene der Seminargruppe realisiert. Dass die Videoszenen wiederholt zugänglich sind, bietet einen entscheidenden Vorteil für die dialogische Beobachtungsvalidierung der verschiedenen Seminarteilnehmer*innen.

In der Verbindung von Lernwerkstatt(arbeit) und Heterogenität am Übergang fokussierte die Analyse von Jorges Malen auf die Kernfrage pädagogisch-didaktischen Handelns angesichts des sozial-konstruktivistischen Verständnisses von Weltaneignung:

Welche Gestaltungsräume öffnen Sie, wenn Sie etwas (so oder so) sagen und tun?
Und: Was tut ein Kind, wenn es etwas tut?

4.3 Interpretation zweier kontrastierender Dialogstile

Welche Gestaltungsspielräume also öffneten die Student*innen der Campus-Detektiv*innen-Gruppe mit ihren Dialogangeboten an Jorge? Die Adressierung des Jungen („introvertiert“), die den Studierenden in der Auswertung reflexiv bewusst wurde, operierte zum einen mit einer stabilen Eigenschaftsvariable der sogenannten „big five“, nimmt man die Formulierung der Studierenden wörtlich.

Zum anderen adressiert sie die Tätigkeit Jorges am Maltisch, wo er die gesamte Zeit der Aktivität im Raum alleine saß, als Problem. Denn aus studentischer Sicht sollte er Gruppenanschluss finden.

Die zu Grunde liegende Frage „Wie kann ich introvertierte Kinder ins Geschehen mit einbinden und ihre Scheu abbauen helfen?“ führte uns direkt in die Videografien und entbarg einen höchst spannenden Verlauf der Wahrnehmung und Reaktion auf die Tischwahl des Jungen. Schon in der ersten Durchsicht des Videomaterials durch die Videografin, die mit dem offenen Fokus „ausbildungsrelevante Szenen“ sichtete, war das, was an Jorges Tisch passierte, aufgefallen. Sie hatte daraufhin die „interessanten“ Sequenzen an diesem Tisch zusammen geschnitten (Dauer: ca. 13 Minuten).

In die folgende Deutung sind weitere Analysen nach der Auswertungssitzung zu Semesterende eingeflossen. Denn ein Blick in das umfängliche Videomaterial, die Vorbereitungen der Studierenden und ihre nachträglichen systematischen Reflexionen (!) geben spannende Einblicke in die Intentionen und Wirkungen des Dialogangebots an das Kind wider. Und davon gab es reichlich: Von ca. 40 Minuten Raumaktivität, von denen Jorge ca. 38 Minuten alleine vertieft am Maltisch saß, wurde er ca. 13 Minuten von insgesamt sechs Personen angesprochen und in ein mehr oder weniger langes Gespräch verwickelt. Seine Situation übte also auf viele eine „pädagogische Anziehungskraft“ aus.

In zwei Gesprächseinheiten lassen sich aus pädagogisch-diagnostischem Blick zwei Typen von Dialogangeboten auf die gebotenen Gelegenheitsstrukturen und deren Nutzung durch das Kind identifizieren. Diese werden als „Dialogstile“ charakterisiert. Die Diversitätsbewusstheit der beiden Studierenden findet variante Lösungen. Inwieweit Jorge sich darauf einlässt bzw. sie für seine Interessen nutzt, wird anhand einer Videoanalyse, welche die semantische Ebene des Dialogs wie die körpersprachlichen Indizien Jorges auf der phänomenologischen Ebene berücksichtigt, dargestellt.

Dialogstil 1: „Guck mal ganz genau hin ...“ – Das Interesse am deklarativen Wissen als Gelegenheitsstruktur für Jorges Adjektivreichtum

Würde man die Dialogszene als Bild im Sinn einer Metapher skizzieren, entstünde ein Hafenbecken mit einem Schiff im Wasser, auf dem Jorge sich „mental“ aufhält, und einem Kai-Bereich, auf dem die Studentin sich nähert.

Im ersten Dialogstil legt Studentin I eine Leiter bzw. Gangway an und lockt Jorge ans Ufer heraus, wo er außerhalb seines „inneren Geschehens“ zeigen kann, was er weiß (*deklarative Ebene*), und weitere Ideen entwickeln kann, was er wie malen möchte (*Planungsebene*).

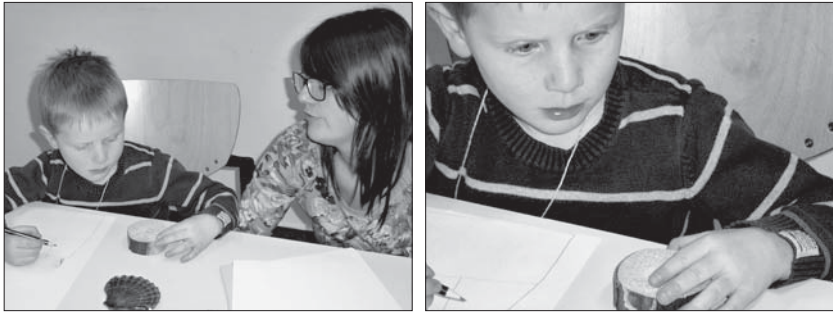


Abb. 1: Jorge im Gespräch mit „Studentin I“

Körpersprachlich scheint er sich „bilokal“ zu verankern: Er wendet sich mit Kopf und Blick der Studentin zu, die an seiner linken Seite auf Augenhöhe zu ihm in der Hocke sitzt, und agiert mit seiner linken Hand, indem er z.B. eine Holz-scheibe befühlt und betastet, welche die Studentin ihm angeboten hat. Dazu ein Einblick in das Gespräch:

Studentin I geht noch einmal zu Jorge. Er guckt hoch und streichelt über ein flaches, rundes Stück Holz, das die Studentin ihm hinhält. In der anderen Hand hält er seinen Stift. Er hält den Stift über die Stelle des Blattes, an der er zuletzt gemalt hat. Während der gesamten Szene hält er seine Hand an dieser Stelle. Ein weiteres Kind steht daneben und guckt zu.

Jorge: Rau.

Studentin I: Es ist rau, ne. Das ist glatt und das ein bisschen rauer, ne?

Jorge nickt.

Studentin I: Guck mal ganz genau hin auf das Stück Holz. Siehst du da noch was Besonderes?

Jorge: Ja.

Studentin I: Was denn?

Jorge: Dass das an der Seite anders ist.

Studentin I: Ja genau. Es fühlt sich anders an, ne?

Jorge dreht am Holzstück.

[...]

Jorge schaut auf seinen Stift.

Studentin I: Fällt dir noch was auf, wenn du genauer hinguckst auf das Holzstück?

Jorge: Dass es hier braun ist und dass es hier schwarz ist.

Studentin I: Ja genau. Es hat unterschiedliche Farben, ne? Und noch was?
Vielleicht kannst du es ja auch noch mal umdrehen?
An der Seite schauen.

Jorge dreht das Holzstück und betrachtet es. Er zeigt auf die Rinde des Holzstückes.

Jorge: Hier ist es auch rau.

Studentin I: Ja genau. Das fühlt sich auch noch mal ganz anders an, ne? Und was ist denn das hier? *[Sie zeigt auf die Rinde.]* Guck mal. Hier ist das auch so ab, ne? Was meinst du denn, warum fühlt sich das denn schon wieder anders an als das hier?

[Zeigt auf Rinde und Innere des Holzstückes.]

Jorge: Weil das die Rinde ist.

Studentin I: Ja genau. Sehr schön. Super.

Jorge: Und das hier ist hellbraun. Und das ist dunkelbraun.

Studentin I: Ja genau.

Jorge setzt an, um weiter zu malen.

Studentin I: Was meinst du denn, warum sind das denn unterschiedliche Farben? *[Hält das Holzstück in der Hand.]* Warum ist das hier heller und hier ist das dunkler?

Jorge: Weil es hier dreckig ist.

Studentin I: Joa. Zum Beispiel. Und warum ist das dreckig?

Jorge: Wegen der Rinde.

Studentin I: Mm. Aber hier war ja bestimmt auch mal Rinde dran.

Jorge: Nur dass das hier gesäubert wurde.

Studentin I: Ja das kann auch sein. Stimmt. Super. Du kannst ja vielleicht auch mal schauen, wenn du dein Piratenschiff malst, das ja auch aus Holz ist...

Jorge: Dass ich das braun kriege.

Studentin I: Ja zum Beispiel.

Jorge: Die haben das, aber die Klappen, die muss ich nicht malen. Oder was Schwarzes.

Guckt Studentin fragend an.

Studentin I: Ja das könntest du auch malen. Aber zum Beispiel diese Holzlaten – sehen die denn alle gleich aus, aus denen das Schiff ist? Was meinst du? Die Bäume sehen auch nicht alle gleich aus.

Jorge: Manche sind aus Bäumen. Manche sind glatt. Manche sind picksig.

Studentin I: Ja. Das kann man ja auch...

Jorge: Manche sind splitterig.

Studentin I: Ja genau. Das kann man ja auch vielleicht versuchen so zu malen. Oder?

Jorge: Mm.

Studentin I: Sehr schön. Hast du super beschrieben.

Jorge wendet sich wieder seinem Blatt zu und beginnt wieder zu malen.

Studentin I nimmt Buntstifte und stellt sie neben Jorge.

Studentin I: Hier hast du auch noch Buntstifte, wenn du das auch noch bunt malen willst.

Jorge guckt kurz hoch und malt dann weiter. Studentin entfernt sich. Jorge malt.

Jorge entfaltet einen beachtlichen Adjektivreichtum auf die stark am deklarativen Wissen orientierten, eher geschlossenen Fragen. Die Intention der Studentin, welche nach ihrer Selbstaussage war, das Potenzial von Jorges Aktivität für das Tagesthema „Strukturen“ zu öffnen, wird sehr deutlich in ihrem Frageinteresse. Die Initiative verdankte sich also dem Thema der Studentin. Nicht nur möchte sie wissen, was er tut, womit sie seine Aktivitätswahl als „legitim“ botschaftet, sie ist nahezu unermüdlich im „Nachlegen“ von Vertiefungsfragen, was es noch zu entdecken gäbe. In enger Taktung führt sie eine Regie hoher Steuerung, die Reziprozität ist gering.

Auf der semantischen Ebene erreicht die Studentin das Kind, wovon seine immer treffenderen Adjektive sprechen. Semantisch also erweist sich Jorge im Wortfeld „Strukturen“ kundig. Dabei hat die Studentin sehr gezielt im Blick, Jorge nicht nur zu fragen, sondern ihm mit dem Holzstück haptische Empfindungen zu ermöglichen. Die Verbindung des Holzscheits zu Jorges Malprojekt „Piratenschiff“ formuliert die Studentin, was wiederum auf ihre starke Lenkung verweist, getragen von dem Bestreben, sich Jorge in ihrer Intention verständlich zu machen.

Welchen Gestaltungsspielraum hat Studentin I geboten?

Studentin I initiiert den Dialog mit dem pädagogischen Anliegen, Jorge der Aufmerksamkeit der Leiter*innen zu vergewissern und ihn für das Campus-Tag-Thema „Strukturen“ zu interessieren. Dabei aktivierte sie in einem gelenkten Gespräch, gestützt von haptischen Zugängen, Jorges Wissen und zeigte ihm das Potenzial dieses Wissens für das Malen des Piratenschiffs auf – ein strukturiertes Dialogangebot, das Aspekte von Scaffolding enthält. Die Ansprache bleibt auf der kognitiven Ebene.

Wie nutzte Jorge den ihm gebotenen Gestaltungsspielraum des deklarativen Fragestils?

Er lieferte Wortschatzwissen. Er verteidigt seine Ideen „aber die Klappen, die muss ich nicht malen“. Hier übernimmt er verbal die Regie. Körpersprachlich bot er während des gesamten Gesprächsverlaufs konstant folgendes Signal: Seine rechte Malhand mit dem Bleistift blieb in der Luft (immer) genau an der Stelle fixiert, an der er sich in seiner Vertiefung hat unterbrechen lassen; exakt an der Stelle setzte er nach Beendigung verschiedener Gesprächssequenzen wieder an. Auf diese Stelle schaut er auch, wenn es kleine Gesprächslücken gibt. Diese Beobachtungvalidierung war erst durch Videomaterial zugänglich. Jorges „Festhalten“ an seiner Malidee und seinem Malprozess wird durch diese Geste deutlich indiziert. In der studentischen Auswertung deuteten Vokabeln wie „Jorge hat sich mir *höflich* zugewandt“ an, wie stark die Energie des Interesses an seinem Malprojekt auch für die Gesprächspartnerin zu spüren war – ebenso im zweiten Dialogstil.

Dialogstil 2: „Der Kapitän?“ – Sich an der Erzählung beteiligen als Gelegenheitsstruktur weiterer narrativer Vertiefungen

In der oben vorgeschlagenen Metapher vom Hafen gesprochen „entert“ hier die Studentin das Schiff und begibt sich im größeren Teil des Gesprächs mittels Narrationen mit Jorge in das Geschehen hinein. Sie geht sozusagen mit ihm auf dem Schiff umher. Ihr Weltwissen flicht Studentin II über Geschehensmomente auf dem Piratenschiff Jorges „laut nachdenkend“ ein; zum Beispiel, wenn es darum geht, ob Spinnweben unter Wasser existieren, Haie riechen können oder Taucher fressen.

Wenn sie dabei erzählt, dass die Taucherausrüstung den Haien wohl den Geschmack verderben würde, stellt sich die Frage: Will sie die heraufbeschworene Gefahr für Leib und Leben schnell wieder abwenden? Ihre emotionale Präsenz und ihr Mitfühlen mit Jorges Engagement in seiner Geschichte sprechen dafür.



Abb. 2: „Studentin II“ mit Jorge im Gespräch

Ein Auszug:

Studentin II hockt sich neben Jorge. Jorge hält seinen Stift über dem Blatt in der Hand.

Jorge: Der war dabei. Der hat ihm dann auch noch nachgeschaut.

[Schmunzelt; begeisterte Mimik.]

Studentin II: Der Kapitän?

Jorge: Mm.

Studentin II: Hier vorne. Guck mal. Was ist das hier? *[Zeigt auf Jorges Bild.]*

Jorge geht mit seinen Stift in der Hand an die Stelle, auf die die Studentin zeigt.

Jorge: Hier ist die Stoßstange.

Studentin II: Vom Schiff?

Jorge: Mm. Diese Stange.

Jorge zeichnet weiter. Zeichnet auch beim Erzählen weiter.

Jorge: Ich weiß das gut, denn ich hab', hab' ein Piratenschiff.

Studentin II: Interessierst du dich für die Piraten?

Jorge: Mm.

Studentin II: Und was findest du so spannend an Piraten?

- Jorge: Dass die so spannende Schiffe haben. Da sind ja ganz oft so Spinnweben drin.
- Studentin II: In den Schiffen?
- Jorge: Es gibt ja noch welche, die haben noch Piratenschiffe gefunden. Das waren aber am meisten Taucher.
- Studentin II: Aber glaubst du denn, waren da denn dann Spinnweben unter Wasser in dem Schiff?
- Jorge: Mm, ja sicher. *[Hört auf zu malen, hält aber die Hand über die Stelle des Blattes, an der er abgesetzt hat, blickt Studentin nicht an, eher in die Ferne, ohne etwas zu fixieren.]* Aber die sind rein geprüngen und haben gesagt, *[fährt wieder an zu malen]* aber wenn es hier so dunkel ist, dann finden wir ja eigentlich gar nicht mehr den Ausgang. Aber die hatten so Unterwasser-Taschenlampen. Das gibt es. Die kann man so ping, *[Macht mit der anderen Hand eine Knopf-Druck-Bewegung – „Bing“ – und schmunzelt.]*
- Studentin II: Damit man dann da unten auch was sehen kann überall?
- Jorge: Ob da zum Beispiel, wenn die Gefahr ist von nem Hai.
- Studentin II: Stimmt. Das passiert manchmal, dass dann die Haie angeschwommen kommen.
- Jorge: Mm. *[Unverständlich, da Hintergrundgeräusche.] [Unterbricht Malen und nimmt Hand mit Stift vom Blatt.]* Und dann werden die von Haien gefressen. Denn Haie können unter Wasser voll gut sehen.
- Studentin II: Die Haie?
- Jorge: Mm.
- Studentin II: Und auch sehr gut riechen.
- Jorge: Mm.
- Jorge schaut in den Raum zu den anderen Kindern.*
- Studentin II: Aber eigentlich mögen Haie gar keine Taucher.
- Jorge: Nein viel lieber Fische. *[Guckt Studentin II wieder an.]* Und Delfine. Und Wale.
- Studentin II: Wenn ein Hai einen Taucher beißt, dann will der nur mal ausprobieren, ob's schmeckt. Und dann merkt er ganz schnell, schmeckt ja gar nicht.
- Jorge: Aber die Ausrüstung eines Tauchers, *[beginnt wieder zu malen]* die ist ja ziemlich so als würde man, die kriegt man ja gar nicht kaputt.
- Studentin II: Na obwohl der Hai hat ja ganz schön spitze Zähne.
- Jorge: Aber wenn das ne dicke ist. Aber wenn Eis ist, dann kann der ja nicht mehr tauchen, der Taucher.

Studentin II: Nein, das stimmt. Dann würde er im Wasser festfrieren.

Jorge: Entweder ist er in nem U-Boot ...

Jorge schaut einige Sekunden in den Raum und hört auf zu malen.

Studentin II geht auf die andere Seite neben Jorge, zeigt auf die andere Seite seines Bildes.

Studentin II: Was macht denn der hier? Kapitän?

Jorge: Steuermann.

Studentin II: Ah.

Jorge: Der Käptän wacht hier gerade auf.

Studentin II: Stimmt. Das hast du auch erzählt. Und ist das hier das Ruder?
[Zeigt auf das Bild.]

Jorge: Mhmh. Das Steuerrad.

Studentin II: Das Steuerrad.

Jorge: Und eins hab ich vergessen. Die Stange.

Jorge beugt sich über das Bild und zeichnet etwas an die Stelle, an der er etwas vergessen hatte. Er schaut fixierend in den Raum, als das Wort „Seerobbe“ fällt.

Studentin II: Super. Das sieht ja aus wie ein richtig, echtes Ruder.

Jorge schaut in den Raum und zeigt dann grinsend auf sein Bild.

Jorge: Der sieht nicht richtig. Der denkt immer, das wär ein Angriffsschiff, und dann fährt der gegen den.

Studentin II: Gegen das andere Schiff?

Jorge: Nein, gegen den Felsen.

Studentin II: Ach so.

Jorge: Dann muss er mal „mm“. *[Zeigt auf das Bild; macht Handbewegung, die Drehung des Ruders andeutet.]*

Studentin II: Schafft er denn das Ruder rechtzeitig rum zu reißen?

Jorge: Mm.

Studentin II: Oder prallt er mit dem Felsen zusammen?

Jorge: Der wird, erst mal geht das kaputt. *[Zeigt auf Bild.]* Und manchmal geht das auch unter das Schiff. Dann muss er nur rechtzeitig um die Ecke kommen.

Studentin II: Und schafft dein Kapitän das?

Jorge: Ja. *[Setzt seinen Stift wieder an und hört wieder auf.]* Was könnte man denn noch so alles malen? Ach das Feuer von der Kanone malen. Nein die Wellen. Das muss ja auch kommen. Wellen und so weiter. *[Fängt an zu malen.]* Die Wellen kommen von hier. [...]

Welchen Gestaltungsspielraum hat Studentin II geboten?

Studentin II setzt durchgängig an den thematischen Vorlagen des Kindes an. Sie lässt sich in ihrer Regie des eher reziproken Gesprächsverlaufs von Jorge „Äußerungen“ (verbal wie zeichnerisch) führen. Die Themen Jorge werden im Sinn des *sustained shared thinking* zum gemeinsamen Denken der beiden, indem die Studentin eher offene Fragen stellt und Denkprozesse wie Fantasie stimuliert. Mit ihrer pädagogischen Fürsorge pendelt Studentin II zwischen der Welt der Realität des Kindes und der seiner Phantasie (die insofern reale Welt ist, als er sie hat):

Einerseits wandelt sie „auf dem Schiff Jorge“, indem sie seine Phantasiewelt teilt; andererseits agiert sie in reflexiver Distanz, wenn sie wahrnimmt, was sie mit ihren narrativen Anteilen dem Kind möglicherweise „eingehandelt“ hat. Am Ende könnten die spitzen Zähne des Hais dann doch noch gefährlich werden. Hier pendelt sie in der dialogischen Beobachtungsvalidierung möglicherweise zwischen der nahen Rückbindung ihrer Interaktion an für sie wahrnehmbaren Reaktionen Jorge und von Empathie getragenen Befürchtungen.

Damit hält sie den Impetus ihrer Entscheidung während des Gesprächs aufrecht. Dieser war von dem pädagogischen Motiv getragen, Jorge in seiner thematischen Vertiefung zu belassen und ihm durch ihr Gesprächsangebot gleichzeitig zu vermitteln, er werde von den leitenden Personen wahrgenommen und in seiner Aktivitätswahl respektiert. Soweit teilten beide Student*innen ihr Grundanliegen. Der Dialogstil „geteilte Narrationen“ von Studentin II ermöglichte Jorge an mehreren Stellen der Sequenz das Verbalisieren seines Wissens *und* einen deutlicheren Ausdruck seiner Emotionen. An Mimik und Gestik ist das Mit(er)leben mit seinen Figuren und gleichzeitig sein „Vatersein dieser Figuren“ abzulesen.

Auf welche Weise nutzte Jorge den Gestaltungsspielraum des Dialogstils der „geteilten Narrationen“?

Wie vertieft Jorge während des Gesprächs blieb, ließ sich an seinen Blicken ablesen. Hin und wieder schaute er gedankenversunkener Weise in den Raum, wobei er niemanden fixierte, sondern eher nachdenkend über die anderen hinweg sah. Nur an einer Stelle merkte er auf und fixierte den Ort im Raum, an dem gerade das Wort „Seerobbe“ gefallen war. Es ist zu vermuten, dass sich angesichts der Vertiefung seine selektive Wahrnehmung auf den Themenkreis des Meeres fokussierte.

Es gibt nur zwei Stellen, an denen er den Stift wie in Dialogszene eins über der „Unterbrechungsstelle“ hält. Ansonsten geht er mit den Anregungen der Studentin mit, indem er mit seinem Stift auf die Stellen zeigt, die gerade thematisiert werden. Oder er malt – die längste Zeit des Dialogs – während des Gesprächs weiter. Das bedeutete auch: Er ist mit seiner Blickrichtung in der (zeichnerischen) Produktion seiner Geschichte geblieben. Der Studentin gelang es, die Aktivität

auf zwei Ebenen gleichzeitig zu halten bzw. zu öffnen: auf der des Kontaktes zu ihr und ihren Gesprächsimpulsen sowie auf der des Malens. Fast scheint es, die Studentin rege Jorge zu laut ausgesprochenen „inneren Monologen“ an. Dies gelang sicher deshalb, weil beide Ebenen den Punkt des inhaltlichen Interesses von Jorge und seine Fähigkeit der Vertiefung in Geschichten trafen. Welche lebensbiografische Bedeutung auch die Aktivitätsform für ihn hatte, ist uns durch eine Zufallsbegegnung zugänglich geworden. Dazu unten mehr.

4.4 Erkenntnisgewinne

Als Zusammenfassung der Erkenntnisse im Hinblick auf die Dialogpotenziale kann gesagt werden: Die Intention beider Student*innen war, Jorge zu signalisieren, dass er von den Leitungen wahrgenommen wurde. Studentin I hat das Kind für das Thema des Tages interessieren wollen und dabei einen deklarativen Zugang gewählt, der Jorge deutlicher aus seinem Malprozess herausführte. Dabei setzte er körpersprachlich klare Anker für seinen inneren Verbleib in der Geschichte, an der er weitermalen will.

Studentin II hat das Kind in seiner Vertiefung belassen und einen Gesprächsstil der „geteilten Narrationen“ gefunden, der es Jorge ermöglichte, gleichzeitig beim Malen und Verbalisieren zu sein.

Die geteilte Reziprozität ist bei Studentin II größer.

Potenzial der Videoanalysen:

Die Gesprächssequenzen der beiden Student*innen wurden ausgesucht, weil in ihnen – auch aufgrund der längeren Dauer [Studentin I: 03:45, Studentin II: 06:05] – die unterschiedlichen Anliegen und dialogtypischen Umsetzungen der Anliegen identifizierbar waren. Die „statistische Bilanz“ der Malsituation (siehe oben) ist im Hinblick auf die Jorge gebotenen Gestaltungsspielräume insgesamt aufschlussreich. Erstens war nur durch das Videomaterial das quantitative Ausmaß der „Störungen“, die ein Drittel seiner Zeit, in der er sich vertiefen wollte, messbar. Aufgrund der Transkriptionsmöglichkeiten konnten zweitens auch die unterschiedlichen Adressierungen Jorges identifiziert werden, die sich zwischen defizitorientiert (introvertiert und deshalb der Anschlusshilfe an die Gruppe bedürftig) und kindorientiert (Anerkennung seiner Themenwahl; Beteiligung der Leiter*innen an seiner thematischen Vertiefung und seinem emotionalen Schwingen) bewegten.

Im Sinn einer pädagogischen Diagnostik bot die Auswertung des Kinder-Campus-Tages im Seminar für die reflexive Distanz zum eigenen Handeln per Videomaterial den Vorzug, sowohl das eigene Erleben in der Situation um dem eigenen Blick auf sich selbst als auch dem Fremdblick der anderen Student*innen und der Seminarleitung zu bereichern bzw. zu differenzieren. Die Selbsterkenntnis

war durch das Videomaterial noch vor einer ausführlichen Verbalisierung verschiedener Perspektiven auf die Situation möglich. Dabei ist nicht hoch genug zu schätzen, wie sich die reflexive Distanz zunächst durch ein befreiendes Lachen der Student*innen äußerte, als sie beim Anschauen des Videos realisierten, wie sehr sie Jorge „gestört“ hatten; gleichzeitig wurde evident, auf welche Weise sie beide das unbedingte Interesse an etwas teilten: die Student*innen mit ihrem Bestreben, ihn als Teil der Gruppe anzusprechen (und einem möglichen Gefühl, sich rein räumlich ins Abseits manövriert zu haben, gegenzusteuern) als auch – im Fall der Studentin I – das eigene Thema zu verteidigen; denn sie wollte Jorge an das Gruppenthema Strukturen heran- oder zurückführen. Die dritte Studentin wendet sich ihm eher körpersprachlich zu, indem sie zu ihm geht und sich kurz für sein Tun interessiert, während die Erzieherin Jorge sowohl ganz explizit fragt, ob er nicht zu den anderen wolle, was er klar „rankt“ – „Das mache ich wenn ich mit dem Schiff fertig bin.“ – als sich auch auf die Narrationen einlässt. Hier zeigt Jorge dann noch einmal sein Schöpferum als Vater der Figuren, indem er sich über den Steuermann belustigt: „Der kann nix. Der kann nicht mal kochen. Der kann auch keine Kommandos angeben.“

Wie introvertiert war nun Jorge einzuschätzen?

Die Vorannahme der Student*innen, Jorge sei introvertiert, hat sich zunächst in der hierarchischen Beziehungsdimension zu allen Gesprächspartner*innen nicht bewahrheitet, denn er öffnete sich deren Gesprächsangeboten.

Durch die Videoanalysen war die Einsicht erwachsen, dass Jorge seine Bedürfnisse ausbalancieren konnte: Er agierte in der Gleichzeitigkeit von Responsivität auf verbaler und mimischer Ebene sowie körpersprachlichen Signalen, „bei seinem Thema zu bleiben“ (Hand mit Bleistift über der „Unterbrechungsstelle“ bei Studentin I; laute „innere Monologe“ während des Mal- und Gesprächsprozesses bei Studentin II).

4.5 Schlussfolgerungen für die Praxis

Die (in diesem Fall multiprofessionelle) Mehr-Pädagog*innen-Situation bietet in der realen Situation des täglichen Institutionenalltags einen Vorteil, der für die Studierenden in der Videoanalyse deutlich werden konnte: Erstens können sich die Lernbegleiter*innen über ihre Vorannahmen austauschen, bevor sie (re-)agieren. Zweitens könnte ein/e Verantwortliche/r, der/die sich einem Kind wie Jorge, den in seiner Sitzplatz- und Aktivitätswahl vermutlich immer das Interesse vieler auf sich zöge, schon zugewandt hätte, seine/ihre Erkenntnisse mitteilen, sodass dem Kind möglicherweise weitere Unterbrechungen, die für seinen Prozess, das Gefühl von Wohlbefinden (Leu u.a. 2007, 50f.) eingeschlossen, nicht notwendig wären, erspart bleiben könnten. Denn Jorge hat sich auch auf der symmetrischen

Beziehungsebene nicht introvertiert, wie die Umsetzung seiner oben zitierte Priorisierung offenbarte: Er ging tatsächlich zu den anderen Kindern, als sein Schiff fertig war.

Also introvertiert war Jorge wohl nicht, wenn man bei diesen Einteilungen der *big five* bleiben will. Woher aber kam sein starkes Interesse am Malen des Piratenschiffs, obwohl er auf dem Kinder-Campus-Tag in der Phase auf dem Außengelände – wie alle anderen Kinder – hoch engagiert Ton-Abdrücke auf dem Campusgelände gesammelt hatte?

„Zufallsdiagnostik“



Abb. 3: Das „Bleistiftsignal“: Körpersprachlich „hält“ Jorge während der ihn beim Malen unterbrechenden Gesprächssequenzen an seiner Idee „fest“.

Was professionellen Akteur*innen in ihren Einrichtungen möglich ist, nämlich über Elternpartnerschaft ihre Beobachtungen des Kindes zu ergänzen, bleibt dem Kontext des Kinder-Campus-Tages gewöhnlich versagt. Der Zufall allerdings führte dazu, dass der Vater Jorges seinen Sohn anhand des Pulloverärmels erkannte, als eine/r der Autor*innen die Situation anhand eines beschnittenen Fotos, die nur die Handhaltung Jorges mit seinem Bleistift zeigte, bei einem Vortrag zeigte. Der Vater bereicherte unseren Blick auf Jorge durch die wichtige Information, dass er, das Vorschulkind, als mittleres Kind einer älteren und jüngeren Schwester, die beide viel malten, erst seit kürzester Zeit diese Ausdrucksform für sich entdeckt hatte. Dieser Entwicklungsschritt dürfte angesichts der Bedeutung des Malens für die kindliche Entwicklung von Freude und Erleichterung der für Jorge relevanten Erwachsenen begleitet gewesen sein. Am Kinder-Campus-Tag übermannte ihn dann wohl (erneut) die Faszination des Malens angesichts des eigens ausgewiesenen Maltisches. Diesen verließ er erst einige Minuten vor Ende der Einheit, als – sein Schiff schien fertig – ein Mädchen sich zum ihm gesellte, im Stehen (es gab nur einen Stuhl) Papier und Stifte griff und neben Jorge zu malen begann. Körpersprachlich wand er sich vom Stuhl hinter ihr vorbei zur Gruppe.

Er strahlte Unbehagen aus. Möglicherweise war es ihm sogar sehr recht gewesen, am Tisch für sich zu sein. In den Videoaufnahmen vor der Gruppenaktivität im Raum sieht man ihn – auch selbstinitiativ – mit anderen Kindern im Gespräch. Introvertiert war er nicht. Wohl wusste er, was er wollte, und nutzte die dafür gebotenen Möglichkeiten.

Angesichts des Aspekts der Strukturierung von Lernsituationen stellt sich die Frage, ab wann in offenen Situationen etwas noch zum Thema passt und ab wann nicht mehr. Dazu gehört die Frage der Definitionsheute. Wer entscheidet darüber? Und immer wieder der Aspekt: Welche Voreinstellungen zeigen sich in der Wahrnehmung und Beobachtung der Lernbegleiter*innen. Eine Kontrastierung kann helfen, diese zu identifizieren: Hätte das Bild dreier Kinder am Tisch weniger „Besorgnis“ um das Wohlbefinden bei den verantwortlichen Erwachsenen ausgelöst? Dieser kurze Denkversuch führt zu einem kurzen Prozessvorschlag für Dialogangebote in offenen Situationen:

Schrittfolge zur Sensibilisierung der eigenen Diversitätsbewusstheit

(1) Zu Beginn steht die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung (Jorge nutzt den Differenzierungstisch; er malt; er sitzt alleine) – und möglicherweise impliziter Deutungen („introvertiert“); es geht um ein Gewahrsein und Bewusstwerden – auch der eigenen Priorisierungen: Arbeite ich lieber in Gruppen? Arbeite ich lieber alleine? Was verbinde ich damit, etwas alleine – und dann innerhalb einer Gruppe – auch singular zu tun? Welcher meiner pädagogischen Impulse ist dadurch geprägt, dass ich von meinem eigenen Wohlfühlfaktor ausgehe?

(2) Als erste Rückbindung an die Wirklichkeit des Kindes kann das Gewahrwerden der körpersprachlichen Signale des Kindes stehen. Wirkt es vertieft? Gibt es Hinweise für Unruhe? Sendet es Zeichen, Anschluss finden zu wollen?

(3) Ein Hin- und Her-Pendeln zwischen den Gruppen/individuellen Kindern hilft, den Kindern an jedweder Position körpersprachlich (lokomotorisch, also von der Raumbewegung her) die Gewissheit zu geben, dass sie wahrgenommen werden. Dasselbe kann durch Blicke auch angeboten werden. Sie ermöglicht auch, sich vertiefter auf die Aspekte eins und zwei einzulassen. Beides kann non-verbal geschehen.

(4) Eine Intervention setzt eine bewusste (!) Entscheidung für ein Dialogangebot voraus. Wenn diese gefallen ist, beinhaltet sie auch die Klarheit über deren Intention. In jedem Fall dient sie der Überprüfung der eigenen Hypothesen über die Situation des Kindes. Dabei sind die Schritte eins bis drei zu wiederholen.

Bei Teamarbeit kann eine kurze Besprechung mit den Kolleg*innen dazu genutzt werden, die eigenen Beobachtungen und Gedanken zu kommunizieren, um sicher zu stellen, dass eine erneute Intervention, die wie im vorliegenden Fall ein Kind in seiner Vertiefung ansprechen würde, auch einen pädagogischen Mehrwert aufweisen könnte.

5 Fazit

Die Ansprache Jorges war ein guter Schritt, ihn der Aufmerksamkeit der Student*innen zu versichern und damit einem möglichen Isolierungserleben des Jungen zu beugen.

Die studentische Frage, wie man introvertierte Kinder ins (Gruppen-)Geschehen einbinden könne, hatte zwei Aspekte: (1) die Vorannahme der Introvertiertheit, die sich in der Hinsicht nicht bestätigte, dass es ihm mit seiner gewählten Position emotional gut ging und er vertieft bei einer Sache war, was pädagogisch und lehr-lern-psychologisch gesehen ein wünschenswerter und ein effektiver Zustand ist; zu bedenken bleibt, wie einem „introvertierten Kind“ die Botschaft vermittelt werden kann, dass erstens sein Sosein akzeptiert ist und dass zweitens dessen Potenziale für die Weltbegegnung genutzt werden. *Diese* Reihenfolge ist zu priorisieren. Sie beugt einer Problematisierung personennaher Eigenschaften vor, denn die pädagogisch-didaktische Frage ist: Was kann ein Kind? Was davon ist nutzbar für die nächsten Entwicklungs- und Lernschritte? Diese *sind* die Veränderung und können nicht schon als Voraussetzung für den Erfolg von Lernangeboten als Bringschuld des Kindes behandelt werden; (2) der zweite Aspekt der studentischen Frage hatte zum Ziel, dass Jorge sich nicht mit dem in der Gruppe angesagten Thema befasst und in diesem Sinn „in die Gruppe hereingeholt werden“ müsse. Jorge war in seiner zu dieser Zeit singulären Sitzposition und der intrinsisch getragenen Aktivität Teil der Gruppe. Auch jemand – oder sogar: Besonders jemand, der sich ab-„sondert“, gehört zur Gruppe. Diese Botschaft zu senden, ist den Student*innen gelungen. Dass sie Jorge dabei fast ebenso engagiert, wie er sein Piratenschiff malte, genau dabei unterbrochen haben, gehörte zum gemeinsamen Lernweg des Kinder-Campus-Tages, den Jorge für uns alle bereichert hat.

Literatur

- Ankener, Annette (2004): Dialog als schöpferischer Prozess. Münster: LIT Verlag.
- Breidenstein, Georg (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo & Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung, 7. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 35-50.
- Einsiedler, Wolfgang & Hardy, Ilonca (2010): Kognitive Strukturierung im Unterricht: Einführung und Begriffsklärungen. In: Unterrichtswissenschaft, 38/3, 194-209, http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PPN=PPN513613439_0038&DM (letzter Zugriff am 19.03.2015).
- Graf, Ulrike (2012): „Du kannst etwas. Ich möchte es mit dir herausfinden.“ Überlegungen zu einer ressourcenorientierten und beziehungssensiblen pädagogischen Diagnostik. In: Solzbacher, Müller-Using & Doll (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, 123-137.
- Helmke, Andreas & Weinert, Franz E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In: Weinert & Helmke (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 241-252.

- Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren, Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Becker, Lenzen, Stäudel, Tillmann, Werning & Winter (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern: Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XXIV. Seelze: Friedrich-Verlag, 4-7. In: Becker, Horstkemper, Risse, Stäudel, Werning & Winter (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – können entwickeln. Seelze: Friedrich-Verlag, 56-59.
- Klieme, Eckhard & Warwas, Jasmin (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57/6, 805-818.
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krapp, Andreas (2001): Interesse. In: Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 286-294 .
- Leu, Hans R. et al. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin: das netz.
- Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen. Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula & Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Grundschul-Verband – Arbeitskreis Grundschule, 126-159.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Wedekind, Hartmut; Gerstenberg, Frauke & Tengler, Martina (2011): Das Forschungsprojekt „Naturwissenschaftliches Lernen im Kontext von Lernwerkstattarbeit – physikalische Experimente in Schule, Kita und Freizeitbereich für den Berliner Kiez“. In: Alice-Hochschulmagazin der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ausgabe Nr. 22, 58-59, www.ash-berlin.eu/alice-magazin (letzter Zugriff am 19.03.2015).
- Ruf, Urs & Winter, Felix (2006): Qualität finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter. In: Becker, Horstkemper, Risse, Stäudel, Werning & Winter (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – können entwickeln. Seelze: Friedrich-Verlag, 56-59.
- Schedl, Tanja (2014): Lernwerkstatt als Chance selbstbestimmten Lernens. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 36-46 (= Beiträge zur Reform der Grundschule; Bd. 137).
- Seidel, Tina (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Siraj-Blatchford, Iram et al. (2002): Researching Effective Pedagogy in Early Years (REPEY) Research Report No 356.
- Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne & Doll, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link.
- Werning, Rolf (2006): Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. In: Becker, Horstkemper, Risse, Stäudel, Werning & Winter (Hrsg.) Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – können entwickeln. Seelze: Friedrich-Verlag, 11-15.
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt: Suhrkamp.