

# DIE BESONDERE SPRACHE DER EIN- UND ZWEIJÄHRIGEN: TODDLER STYLE

Text: Wiebke Wüstenberg  
und Kornelia Schneider  
Fotos: Julian van Dieken

## Teil 2: Wie Kleinkinder ihre sehr eigenen Spiele erfinden

Kinder, die noch nicht oder kaum mit Worten sprechen, haben einen eigenen Stil, sich miteinander zu verständigen und aufeinander einzulassen.

Wie Kleinkinder ihre sehr eigene Kultur entwickeln, wie wir diese wahrnehmen und unterstützen können, ist Teil eines ganz besonderen neuen Buches von Wiebke Wüstenberg und Kornelia Schneider, welches in diesen Tagen bei wamiki erscheint.

Das Wesen der Kultur, die die Kleinkinder gemeinschaftlich entfalten, beruht darauf, dass Kinder selbstständig Aktivitäten untereinander organisieren, um etwas zu tun, das ihren Interessen entspricht. Das geschieht im Rahmen der Freiräume, die ihnen das Zusammenleben in Kindertageseinrichtungen lässt – in der Regel im freien Spiel, also in Situationen, die nicht von Erwachsenen angeleitet sind. Oft bietet das Außengelände den Kindern mehr Handlungsspielraum für Kreativität beim Erfinden und Durchführen von Spielen, als die Erwachsenen in den Räumen dulden. Meistens handelt es sich bei solchen Aktivitäten im Kleinkindstil um Bewegungsspiele, aber auch um Spiele mit Quatsch und Humor. Daraus können Routinen entstehen, die über lange Zeit immer wieder aufgegriffen werden...

Wir gehen in diesem Beitrag darauf ein, wie Kinder in ihrem Zusammenspiel eine eigene Welt herstellen, die mitunter wie eine Parallelwelt neben der Welt der Erwachsenen erscheint, vor allem, wenn sie von mehreren Kindern gemeinsam erfunden und getragen wird.

Als Beispiele stellen wir Szenen aus dem Alltagsleben von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen vor. Nur wenn Kinder Gelegenheit haben, mit mehreren anderen Kindern regelmäßig in einer vertrauten und anregenden Umgebung zusammen zu sein und ihre Aktivitäten frei zu wählen, lässt sich diese Qualität des Erlebens in der Gruppe entdecken.

### KREATIVE SPIELIDEEN

Kleinkinder bilden ihre eigene Kultur, indem sie gemeinschaftlich Spielvorhaben „erfinden, vereinbaren und schaffen“; „das gemeinsame Entwickeln von Spielabläufen gehört zu den wichtigen Formen der Sozialisation unter Peers“<sup>1</sup>. Es gibt eine Unzahl von Beispielen, welcher Art diese Spiele sein können, die die Kinder im Kleinkindstil hervorbringen. Sie sind geprägt durch „non-verbales Verstehen, intuitive Kommunikation und lustvolle Durchführung“<sup>2</sup>.

Johansson bringt ein Beispiel aus einer Kindertageseinrichtung in Australien, um zu verdeutlichen, was es heißt, miteinander in eine eigene Welt einzutauchen.

### In Einklang kommen

Lisette, 25 Monate, und Ayla, 20 Monate, spielen unter einigen Bäumen im Außengelände. In einem Zweig eines Baums hängen ein paar kleine Glocken. Es gibt viele Zweige, sie breiten sich weit aus und sind eng miteinander verwoben.

„Mein“, sagt Lisette und schiebt sich zwischen die Zweige bis zu den Glocken. Sie berührt die Glocken so, dass sie tönen. Ihre Stimme klingt spielfreudig.

„Mein“ sagt Ayla, während auch sie sich zwischen die Zweige zwängt und die Glocken berührt. Die Glocken tönen.

Die Mädchen gehen zwischen den Zweigen umher, berühren die Glocken und sagen: „Mein.“ Sie klingen erfreut. Ihre Stimmen sind hoch. Sie lächeln. Sie setzen ihr Spiel fort, schieben einander durch die dichten Zweige und lassen die Glocken tönen. Beide scheinen ganz in Anspruch genommen<sup>3</sup> von dem Spiel.<sup>4</sup>

Die Mädchen bewegen sich rhythmisch im Einklang miteinander und mit den Glocken. Dabei werden die Bewegungen und der körpersprachliche Ausdruck des einen Mädchens Teil der Bewegungen und des Ausdrucks des anderen. Ein einziges Wort verstärkt die Wirkung. Lisettes „mein“ drückt aus: Das ist meine Idee und meine Welt, in die ich mich versetze. Aylas „mein“ sagt: Ich mache es wie du. So teilen sie diese Welt miteinander – offensichtlich ganz im „toddler style“ mit dem starken Gefühlsausdruck von Freude, emotionaler Nähe und mit rhythmischer und inhaltlicher Synchronizität.

Stambak und Verba beschreiben, wie zwei Kindern im Alter von 14 Monaten eine Spielidee entfalten:

### Papier anlecken

Silvie und Aurelien stehen bei einem großen Pappkarton, der am Boden liegt. Abwechselnd tippen sie an den Karton. Als Silvie ein Stück Papier aus Aureliens Hand schnappt, beginnt ein neues Spiel. Silvie leckt das Stück Papier an und macht ihre Absicht klar, dass er das auch tun soll. Aurelien versteht die Anspielung und geht direkt auf das Spiel ein. Beide wiederholen abwechselnd den Akt, das Papier anzulecken, wie Silvie es vorgeschlagen hatte.

Als ein Ergebnis dieser Wiederholungen führt Aurelien die Idee ein, Silvie das Papier zu geben, ohne selbst daran zu lecken. Seine Partnerin billigt diese Idee jedoch nicht. Aber als Aurelien

dabei bleibt, ihr das Papier zu reichen, bietet Silvie ihm schließlich auch ein Papier an. So wird aus dem Papier-Anlecken ein wechselseitiges Geben-und-Nehmen-Spiel, initiiert von Aurelien. In der dritten Phase führt Aurelien eine Kombination von Papier-Anlecken und Geben-Nehmen ein, indem er das Papier anleckt, bevor er es Silvie anbietet, die diese Variation akzeptiert.<sup>5</sup>

Wenn zwei Kinder sich diese Grundlage für geteilte Erfahrung und eine eigene Welt gemeinsam erarbeitet haben und sie als wertvoll erleben, ist sie auch wert, verteidigt zu werden.<sup>6</sup> Zwar wirkt es so, als wäre es leicht und würde sich wie von selbst ergeben, dass Kinder in den Genuss solcher Zweisamkeit kommen. Aber es erfordert viel Einsatz und Kunstfertigkeit, sie zu schaffen.

## ZUEINANDER FINDEN UND DIE GEMEINSAME WELT HÜTEN

Kinder, die so ein Erlebnis miteinander teilen, wollen diese Erfahrung wiederholen. Sie müssen dafür sorgen, einander wieder zu begegnen, und erneut eine vertraute Situation herstellen. Gelingt ihnen das, müssen sie sich manchmal abschirmen, um ein Spiel, das sie zusammen entwickelt haben, auf ihre Art fortsetzen zu können. Dazu gibt es unzählige Beispiele aus der Praxis, die zu Konfliktsituationen führen können.<sup>7</sup>

Bei diesen Spielen bauen die Kinder nicht nur eine **gemeinsame Welt** auf, sondern auch ein **gemeinsam geteiltes Wissen** über soziale Konsequenzen von Ähnlichkeiten oder Unterschieden in Spielideen.<sup>8</sup> Mit der Zeit können sie sich immer mehr darauf verlassen, dass sie ihre Welt miteinander erschaffen können. Doch sie wissen auch, dass die gemeinsame Welt störanfällig durch Einwirkungen von außen ist. Ihnen ist klar, dass Kinder mit anderen Vorlieben ihre Absichten und den Spielfluss durcheinanderbringen oder gar zunichte machen können. Sie sind geübt, darauf zu achten, einander Raum zu geben, sich ständig miteinander abzustimmen und nicht gestört zu werden.

Sie handeln aus Erfahrung, wenn sie jüngere Kinder, deren Art zu spielen nicht ihrer entspricht, möglichst von ihrem Spielterrain fernhalten – eine typische Situation in Kindertageseinrichtungen, die häufig zu beobachten ist.<sup>9</sup> Doch auch Kinder mit ähnlichem Entwicklungsstand sind nicht immer willkommen. Denn ihre Teilnahme würde die momentane Welt des miteinander erschaffenen Spielraums verändern, selbst wenn sie sich gut einklinken...

In der Regel ist es leichter, in Spielgruppen mehrerer



Kinder hineinzukommen, als in eine enge Zweierbeziehung einzudringen. An vielen Beispielen zeigt Corsaro, wie Kinder vorgehen, um Zugang zu finden und zugelassen zu werden.

Davis und Degotardi<sup>10</sup> sprechen von Fähigkeiten, in eine Gruppe zu gelangen.<sup>11</sup> In ihrer Untersuchung zum Verständnis pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf Peer-Beziehungen stellen sie fest: Vielen pädagogischen Fachkräften ist bewusst, dass Kleinkinder den Wunsch verspüren, sich an einem Gruppenspiel zu beteiligen. Sie berichten, dass Kinder Unterstützung und Hilfestellung von ihnen oder älteren Kindern erbitten und bekommen, wenn sie Zugang zu einer Gruppe suchen.

Freundinnen und Freunde kommen öfter in die Situation, ihren Spielrahmen verteidigen zu müssen, um die Freundschaft in der ihnen eigenen Art zu leben. In Kapitel 4 unseres Buches wird ausgiebig beschrieben, wie sie das tun. Sie brauchen dazu Rückzugsecken und die Akzeptanz für zeitweiligen Rückzug.

Für pädagogische Fachkräfte ist es nicht leicht, diesen Gesichtspunkt in ihre Überlegungen einzubeziehen. Denn er widerspricht dem pädagogischen Prinzip, dass allen erlaubt sein muss, mitzuspielen. Wenn einerseits niemand ausgegrenzt werden soll, andererseits Kinder aber in ihren Initiativen, Gemeinschaft zu schaffen, unterstützt werden sollen, dann bleibt nichts anderes übrig, als darauf zu achten, ob es insgesamt ein Gleichgewicht für

alle Kinder gibt. Kinder, denen es schwer fällt, in befriedigende Beziehungen mit anderen Kindern zu kommen, brauchen Unterstützung.<sup>15</sup>

Spielen nicht nur zwei, sondern mehreren Kindern solche Spiele zusammen, dann sind die Spiele Teil der Gruppenkultur, die sich unter Kindern entfaltet. Werden diese Spiele immer wieder gemeinschaftlich von mehreren Kindern veranstaltet, können Rituale entstehen. Alle Kinder kennen den Inhalt und den Ablauf, und viele sind sofort dabei, wenn ein Kind den Anfang macht. Bisweilen lässt sich gar nicht ausmachen, wer begonnen hat, wenn so ein Spiel plötzlich und wie auf Kommando abläuft.

Schon zu Beginn der 1970er Jahre beschrieb Vincze<sup>14</sup> erfindungsreiche gemeinsame Spiele von Kindern im Alter von drei bis 16 Monaten, die in einem Säuglingsheim in Budapest untergebracht waren.<sup>15</sup> Zum Beispiel machten die Kinder sprudelnde Geräusche, kratzten an etwas, hielten sich an den Gitterstäben fest und bogen die Köpfe nach hinten, watschelten mit einem Gegenstand zwischen den Beinen hintereinander her oder krabbelten auf Händen und Knien durch den Raum. Besonders an energiegeladenen und geräuschvollen Aktivitäten beteiligten sich mehrere Kinder. Ein typisches Beispiel: Fünf Kinder stiegen in Plastikbecher und liefen damit umher. Bei jedem Schritt ließen sie die Plastikbecher knallend auf den Fußboden schlagen.<sup>16</sup>



Eis essen oder was?

Solche Gruppenspiele und „Kunstfertigkeiten“, wie Løkken<sup>17</sup> sie nennt, sind für Kleinkinder von großer Bedeutung.<sup>18</sup> Nicht nur, dass sie viel Spaß daran haben, Experimente dieser Art zu veranstalten – sie nutzen sie auch, um miteinander zu feiern, dass sie in einer Gruppe zusammen sind. Häufig erzeugen solche Spiele auch einen Nervenkitzel.

### IM SPIEL RISIKEN EINGEHEN

Lernen ist grundsätzlich mit Risiken verbunden. Man lässt sich auf Unbekanntes und damit auf Unsicherheit ein, wenn man Neuland betritt, um sich etwas anzueignen, das man bisher nicht beherrschte. Daher betonen die neuseeländischen Expertinnen für die Arbeit mit Lerngeschichten immer wieder, dass die Bereitschaft, Risiken einzugehen<sup>19</sup>, eine wesentliche Voraussetzung für Lernen ist: Man geht an die Grenze, um darüber hinauswachsen zu können. In diesem Zusammenhang verweist Taylor<sup>20</sup> auf das neuseeländische Nationale Curriculum für die frühe Kindheit<sup>21</sup>, das die Bedeutung aktiver Exploration für das Selbstwertgefühl, die Identität und das Selbstvertrauen hervorhebt: „Die Haltungen und Erwartungen, die in frühem Alter geformt werden, werden das Lernen

des Kindes das ganze Leben hindurch weiterhin beeinflussen.“<sup>22</sup>

Wie wir aus den Forschungen am Pikler-Institut wissen, sind Babys ständig dabei, ihre Grenzen zu erweitern, wenn sie ihre Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten mit viel Einsatz und aus eigener Kraft ausdehnen. In diesem Sinne Risiken einzugehen heißt nicht, mit Risiken zu spielen oder riskante Spiele zu machen.<sup>23</sup> Vielmehr geht es um die Frage, welche Bedeutung es für Kleinkinder hat, sich in ihren gemeinschaftlichen Bewegungsspielen an Risiken heranzuwagen, die die Auseinandersetzung mit Gefahr erfordern. In der Fachliteratur nennt man das „risky play“<sup>24</sup>. Dabei handelt es sich um selbst gewählte, bewegungsbetonte, herausfordernde Spiele mit dem Risiko. Bei solchen Spielen verlassen Kinder ihre Komfortzone und testen die Grenzen ihrer Ressourcen.

Auf die früheste Kindheit scheint jedoch nicht zuzutreffen, was wir mit dem Begriff „Riskantes Spiel“ verbinden. Denn die Jüngsten suchen das Risiko in ihrer Auseinandersetzung mit räumlichen Gegebenheiten und anderen Kindern noch nicht gezielt. Das ändert sich, wenn sie älter werden. Schon bei Kleinkindern ist ein Verlangen danach festzustellen, sich in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Arten von Risiken zu erproben.<sup>25</sup>



### Lustvolles Risiko? Körpergrenzen austesten?

Im Bewegungsraum, der gleichzeitig der Schlafraum ist, läuft Mia, 34 Monate, als erste zum einzigen Holzgitterbett in der Ecke des Raumes, ruft „Anna!“ und klettert außen ans Gitter. Ihre Freundin Anna, 32 Monate, folgt ihr sogleich. Ehe sie das Gitter erreicht, kommt Jan herbei und nimmt den Platz neben Mia ein. Mia zeigt den anderen Kindern ihre Idee: Sie lässt sich rücklings – dabei melodisch aufsteigende und abfallende Töne singend – auf die flache Schaumgummi-Matratze fallen, die vor dem Kinderbett liegt. Jan beobachtet, wo sie landet, lässt sich auch fallen und landet ebenfalls weich.

Sofort klettern Mia und Jan wieder ans Gitter. Anna und Tim folgen ihnen. Zu viert stellen sie sich nebeneinander und lassen sich kurz nacheinander – dabei genau aufeinander achtend – auf die Matratze fallen. Sie wiederholen das und stimmen in Mias Gesang ein.

Doch das zweite Mal scheint zu viel für Tim gewesen zu sein. Er steigt von der Matratze und beteiligt sich nicht mehr an dem gemeinsamen Spiel. Die anderen drei Kinder scheinen das nicht zu stören. Sie lassen sich weiter fallen, johlen, juchzen und produzieren Begleittöne, die für einen rhythmisierten Ablauf sorgen: Alle klettern zur gleichen Zeit an das Gitter und lassen sich dann wie auf Kommando fallen. Dabei verschieben sie ihre Positionen

am Gitter und nehmen Tim wieder in ihre Gemeinschaft auf, als er zurückkehrt. Offenbar kann er sich der Faszination des Spiels nicht entziehen.<sup>26</sup>

Initiieren Kleinkinder Spiele selbst, beginnt häufig ein eingespieltes (Freundes-)Paar damit. Zu mehreren auf das Gitter zu klettern und sich rücklings fallen zu lassen, das animiert dazu, eigene Körpergrenzen auszutesten und spielerisch Risiken einzugehen, die nicht nur ein Mehr an Bewegungs-, Körper- und Sinneserfahrungen ermöglichen, sondern auch eine andere Qualität der körperlichen Auseinandersetzung. Die Körpergeschicklichkeit wird verfeinert, der Körper im Raum ausgelotet<sup>27</sup> und die Wahrnehmung aus verschiedenen Perspektiven ausprobiert. Auch Grunderfahrungen von Schwerkraft, Geschwindigkeit, Gewicht und Körpermaßen sind mit dem Spiel verbunden. Zudem fordert das Wagnis, sich gemeinsam auf die Schaumgummi-Matratze fallen zu lassen, von den Kindern zielsichere Bewegungskontrolle und hohes Vertrauen in die Fähigkeiten und die Bereitschaft der Beteiligten, sich in der Gruppe immer wieder neu abzustimmen. Häufige Wiederholungen gehören dazu. Gleichzeitig gestattet das Spiel eine hohe Dynamik, schafft eine lustvolle Stimmung, und das steigert die Spielfreude.<sup>28</sup>

Sich gegenseitig anstecken und ein Fröhlichkeitskonzert aufführen



**WIRD FORTGESETZT:**  
 Im nächsten Heft lesen Sie Teil 5: Was trägt die Entfaltung des Kleinkindstils und wie setzen sich Kleinkinder mit der Erwachsenen-kultur auseinander?

Im Spiel gehen die meisten Kinder von sich aus gern Risiken ein. Es begeistert sie, sehr hoch zu klettern, von großer Höhe hinunterzuspringen und kopfüber zu hängen.<sup>29</sup> Für pädagogische Fachkräfte ist das in der Regel eine große Herausforderung.

In der westlichen Kultur schränkt die zunehmende Sorge um die Sicherheit der Kinder das selbstverständliche, freie Spiel mit Risiken stark ein. Was heute – wenn auch nicht von jedermann – für gefährlich gehalten wird, galt nicht immer als riskant. Haltungen, Diskurse und Praxis zum Thema „Sicherheit“ variieren zwischen Kulturen<sup>30</sup> und auch innerhalb eines Kulturkreises. In fast jedem Kita-Team ist die Sicherheit der Kinder vor Unfallgefahren ein heißes, also umstrittenes Thema: Was setzt Kinder Gefahren aus? Was müssen wir verhindern? Was müssen wir ermöglichen? Was können wir zulassen? Was können wir nicht aushalten?<sup>31</sup>

In den letzten Jahren wuchs das Bewusstsein, Spiele, die ein überschaubares Risiko mit sich bringen, als Vorteil für das körperliche und emotionale Wohlbefinden von Kindern anzusehen. So stellte Tovey<sup>32</sup> fest, „dass es die Risiken sind, die Kleinkinder befähigen, die Techniken herauszufinden, wie sie eine Balance zwischen positiven und negativen Ergebnissen bei ihren Aktionen erreichen“. Kinder entwickeln dabei nicht nur Bewegungsfähigkeiten, sondern auch emotionale Resilienz<sup>33</sup>, weil sie beim Spielen auf riskante Weise Angst konstruktiv zu bewältigen lernen.

Es ist interessant, dass diese Sichtweise in Deutschland vor allem durch die Forschung einer Unfallversicherung bekannt wurde, die darin eine Methode erkannte, die Unfallrate in Kitas zu senken. In Aufklärungs- und Informationsmaterialien zu diesem Thema heißt es: Nicht die Risiken, die Kinder eingehen, bedeuten Gefahr – gefähr-

---

**wamiki-Tipp:**

Wiebke Wüstenberg und Kornelia Schneider, ICH–DU–WIR, Wie Kinder in den ersten drei Lebensjahren ihre Beziehungen zueinander gestalten, 504 Seiten, mit Fotos, vierfarbig, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage 2021, ISBN 978-3-945810-99-6, 29,90 Euro, Zu beziehen im [www.wamiki.de/shop](http://www.wamiki.de/shop) und im Buchhandel.

lich ist vielmehr, Kindern alle Hürden aus dem Weg zu räumen. Kinder, die nicht lernen konnten, Risiken einzuschätzen, sind eher gefährdet, Unfälle zu erleiden.<sup>54</sup>

Für pädagogische Fachkräfte geht es also darum, risikobewusst und nicht risikoabgeneigt zu sein, Risiken zu managen und sie nicht auszuschalten. Pädagogische Reflexion ist gefragt, um objektiv bestehende von subjektiv empfundenen Gefahren zu unterscheiden. Das erfordert, sich mit dem Unterschied zwischen realer Gefahr – die Kinder nicht überblicken und nicht bewältigen können – und dem Spielen mit möglichen Gefährdungen auseinanderzusetzen.

Richtet sich der Blick auf die Kinder, sind die bisherigen Erfahrungen, Fähigkeiten und der Mut jedes einzelnen Kindes ausschlaggebend dafür, was ihm zugetraut werden kann.

Vermeidungsstrategien stehen dem Forschen von Kindern und dem Erforschen des Umgangs von Kindern mit Risiken beim Erkunden der Umwelt im Weg. Autorinnen und Autoren, die sich dem Thema „risky play“ widmen, kommen zu der Einschätzung: Risiken einzugehen erlaubt den Kindern, ihre Grenzen und die Begrenzungen ihres eigenen Selbstbewusstseins zu überschreiten. Sie lernen, selbst abzuschätzen, ob sie ein Experiment bewältigen können oder nicht. Gerade diese Erfahrung hilft ihnen, Zutrauen zu ihren Fähigkeiten zu gewinnen. Das ist der beste Garant für eine sichere Umgangsweise mit Risiken. „Der Erfolg oder das Scheitern bieten eine sensorische Rückmeldung und können, wenn der Fehler nicht zu fatale Folgen hat, potenziell gegen negative Effekte von zukünftigen Fehlern schützen.“<sup>55</sup> Und Carol Dweck<sup>56</sup>, die sich ausgiebig mit der Entwicklung und den Auswirkungen des Selbstbilds auf die Lernfähigkeit befasste, betont: „Kinder mit einem ‚Sensor/Sinn für ihr Können‘ und dem Willen, Risiken einzugehen, entwickeln eine Disposition für Beharrlichkeit/Ausdauer – ein wichtiges Merkmal von effektiven Lernern.“

---

<sup>1</sup> Michélsen 2011: 11

<sup>2</sup> Ebd. Im genannten Beitrag wurde der Begriff „Darstellung“ statt „Durchführung“ verwendet. Das scheint eine an dieser Stelle unpassende Übersetzung von „performance“ zu sein.

<sup>3</sup> Absorbed, <sup>4</sup> Johansson 2017: 17, <sup>5</sup> Stambak/Verba 1986: 238, zitiert von Løkken 2000b: 169, <sup>6</sup> Ebd.: 18, <sup>7</sup> Vgl. zum Beispiel Dittrich/Dörfler/Schneider 2001 und Dörfler/Dittrich/Schneider 2002, <sup>8</sup> Löfdahl 2014: 350, <sup>9</sup> Vgl. Löfdahl 2014: 350, <sup>10</sup> Davis/Degotardi 2015, <sup>11</sup> Group entry skills, <sup>12</sup> Ebd.: 71, <sup>13</sup> Siehe Kapitel 1.7, <sup>14</sup> Vincze 1971, 1974, <sup>15</sup> Das Heim, in dem umfangreich geforscht wurde, wird „Lóczy“ oder Pikler-Institut genannt, da es in der Lóczy-Straße liegt und die ungarische Kinderärztin Emmi Pikler das Konzept entwickelte. Seit einigen Jahren ist das „Lóczy“ kein Heim mehr, sondern eine Tageseinrichtung für Kinder bis zu drei Jahren., <sup>16</sup> Zitiert von Goldman/Buysse 2007: 170, <sup>17</sup> Løkken 2000a: 532, <sup>18</sup> Weitere Beispiele für verschiedene Rituale und Routinen finden sich in Kapitel 5., <sup>19</sup> Taking a risk, <sup>20</sup> Taylor 2015, <sup>21</sup> „Te Whāriki“, <sup>22</sup> Ministry of Education 1996: 82, <sup>23</sup> Coe 2017: 375, <sup>24</sup> Riskantes Spiel, <sup>25</sup> Coe 2017: 376, <sup>26</sup> Hörding 2014, <sup>27</sup> Raum-Lage-Wahrnehmung, <sup>28</sup> Wüstenberg 2018: 14f., <sup>29</sup> Waller 2009, <sup>30</sup> Waller 2009: 52, <sup>31</sup> Ein anschauliches Beispiel für die Auseinandersetzung mit diesem Thema enthält Rosy Hennebergs Bericht „Auf unterschiedliche Erwachsene treffen – den Handlungsspielraum ausdehnen“. In: Henneberg/Klein/Schäfer: Das Lernen der Kinder begleiten. Beziehung – Bildung – Dialog. Ein Fotoband. Klett-Kallmeyer, Seelze 2011, S. 166ff., <sup>32</sup> Tovey 2007, <sup>33</sup> Widerstandsfähigkeit, <sup>34</sup> Fuchs 2010, 2013, 2014, <sup>35</sup> Taylor 2015: 40, <sup>36</sup> Dweck 2006