

KLEINKIND- KULTUREN VERSUS ERWACHSENEN- KULTUREN

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

Die besondere Sprache der Ein- und Zweijährigen, Teil 4

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

Wie Kleinkinder sich mit der Kultur der Erwachsenen auseinandersetzen und dabei ihre sehr eigene Kultur entwickeln, wie wir diese wahrnehmen und unterstützen können beschreiben Wiebke Wüstenberg und Kornelia Schneider.

Kinder wachsen in die Welt der Erwachsenen hinein, indem sie sich mit ihrer Umgebung und mit den Gepflogenheiten der Lebensgemeinschaft, in die sie hineingebo- ren wurden, mehr und mehr vertraut machen. Von Geburt an erproben sie ihre Handlungsmöglichkeiten, ahmen Vor- bilder nach und erkunden die Erwartungen Erwachsener. Sie beobachten sehr genau, was vor sich geht.

Erwachsene ihrerseits führen Kinder direkt und indi- rekt in ihre Welt ein: durch die Art des Umgangs mit ihnen, durch Vorbild und Anleitung. Doch Kinder über- nehmen die vorherrschende Kultur nicht einfach, sondern nutzen Spielräume für eigene Interessen und Deutun- gen. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten tragen sie aktiv zur Kultur bei, indem sie wählen, was ihnen zusagt, und ver- weigern, was ihnen nicht passt, indem sie Kontakt suchen oder vermeiden, Dinge ausprobieren, Vorgehensweisen erfinden, Vorschläge anderer Menschen annehmen oder ablehnen und selbst Vorschläge machen.

Corsaro¹ nennt das „interpretative Reproduktion“. Damit ist gemeint, dass die Kinder eigene Bedeutungen schaf- fen, wenn sie sich die Kultur ihrer Umgebung aneignen. Einerseits lassen sie die Kultur, die sie kennenlernen, in ihren Spielen und ihrer Beteiligung an gemeinschaft- lichen Aktionen wiedererstehen. Andererseits erfinden sie eigene Spielarten, wenn sie Informationen aus der Erwachsenenwelt mit ihren Belangen verbinden. Sie ent- falten eine eigene Kultur, indem sie miteinander verhan- deln, indem sie teilen, was sie gelten lassen, und indem sie Neues ersinnen und tun.

Besonders kennzeichnend für die Kultur der Kinder sind Gruppenprozesse, in denen sie eigene Rituale unter Peers entwickeln und als Routinen ausleben.² „Diese kollektiven Aktivitäten beinhalten bestimmte Muster, Wiederholun- gen und Kooperation als Ausdrucksformen ihrer mitein- ander geteilten Werte und Belange.“³ Sie werden als Akti- vitäten „nach eigenem Recht und Maßstab“⁴ angesehen.⁵



Lebhafte Tischgespräche

Corsaro geht davon aus, dass dabei zwei Themen für die Kinder zentral sind:

- Kinder wollen aus eigener Kraft handlungsfähig und wirksam sein. Sie „versuchen unaufhörlich, Kontrolle über ihr Leben zu bekommen und das mit anderen Kindern zu teilen“⁶.
- Aus ihrem Wunsch nach Selbstbestimmung erwächst häufig das Bestreben, „die Erwachsenen-Autorität herauszufordern“⁷, indem sie den Erwartungen der Erwachsenen ihre eigenen Ideen gemeinschaftlich entgegensetzen. Sie spielen mit sozialen Regeln und Routinen, machen Quatsch, setzen Humor ein und benutzen bewusst spielerisch „rüde“ Wörter, von denen klar ist, dass sie nicht erwünscht sind.

Im Spiel mit sozialen Regeln und Routinen, die aus der Erwachsenenwelt stammen, entsteht eine „subver-

sive Spannung“, die von manchen Autor*innen auch als „Gegenkultur“ oder Oppositionsroutine bezeichnet wird. Löfdahl⁸ nennt die Versuche, die Erwachsenenwelt zu hinterfragen, indem sie herausgefordert wird, Anpassungsleistungen der zweiten Art⁹. Anpassungsleistungen erster Art¹⁰ signalisieren, dass Kinder machen, was ihnen gesagt wurde. Die zweite Art „befähigt sie, Erwartungen und Anforderungen scheinbar zu erfüllen“¹¹, während sie sich der Auferlegung kultureller Regeln und Normen aus der Erwachsenenwelt gemeinsam erwehren“¹². In dieser subversiven Spannung finden Kinder einen Weg, auf spielerische Weise Widerspruchsgeist zu entfalten, der vom Gruppenzusammenhalt getragen ist.¹³ Die Lust am Durchbrechen der Ordnung, die Erwachsene herstellen, ist mit kollektiver Power verbunden.¹⁴

Damit deutlich ist, worum es geht, beschreiben wir eine Szene, die sich bei einer Mahlzeit in einer australischen Kindertageseinrichtung ergab.

TISCH-REGELN ERFÜLLEN UND ZUGLEICH UNTERMINIEREN

Acht Kinder zwischen zwei und fast fünf Jahren sitzen mit einer Erzieherin¹⁵ beim Morgentee um einen runden Tisch. Eine Schale mit Bananen- und Orangenstücken wird herumgereicht. Die drei älteren Kinder – vier Jahre und drei Monate, vier Jahre und acht Monate, drei Jahre und zehn Monate – sitzen der Erzieherin gegenüber. Sie bewegen sich hin und her; Stühle, Becher und Füße kratzen auf dem Tisch und dem Boden. Die Atmosphäre ist geschäftig und geräuschvoll. Die Jüngeren rutschen in ihren Stühlen, beobachten die älteren Kinder und die Erzieherin, die mit ihnen spricht, während sie ihnen Früchte anbietet.

Tom, vier Jahre und drei Monate, steht vor seinem Stuhl und rollt seinen leeren Wasserbecher auf dem Tisch. Sein Körper bewegt sich mit dem Becher hin und her. Zizi, vier Jahre und acht Monate, und Peta, drei Jahre und zehn Monate, schaukeln bedenklich mit ihren Stühlen. Tom schaut die Erzieherin an und beginnt zu singen: „Bitte, reich mir das Pi-Pi!“

Er bekommt keine Antwort und wiederholt seinen Gesang. Als er immer noch keine Antwort bekommt, verändert er das Lied: „Bitte, reich mir den Zu-ug!“ Zizi stimmt ein: „Bitte, reich mir den Zu-ug!“ Die Erzieherin hatte vorher Zuggeräusche gemacht, als sie die Obstschale behutsam weiter über den Tisch schob.

Zizi: „Bitte, reich mir das O-obst!“

Tom: „Bitte, reich mir das O-obst!“

Zizi: „Bitte, reich mir den Lollypop!“

Tom: „Bitte, reich mir den Bananenpop!“

Zizi: „Bitte, reich mir den Orangenpop!“

Peta: „Bitte, reich mir den Eisblock!“

Tom und Peta gemeinsam: „Bitte, reich mir den Eisblock!“

Tom: „Bitte, reich mir den Pop-Pop!“

Die Kinder werden unruhig, schrammen mit ihren Stühlen auf dem Boden und schieben ihre Wasserbecher auf dem Tisch hin und her. Tom rollt seinen leeren Becher seitwärts rund um die Tischplatte. Wiederholt bewegt er sich in und auf seinem Stuhl, obwohl die Erzieherin ihm mehrmals sagt, dass er sich hinsetzen solle. Die meisten Kinder bleiben nicht still sitzen. Wasser aus Bechern wird verschüttet.¹⁶



Dass Kinder bei Mahlzeiten unruhig werden und andere Dinge im Sinn haben, als zu essen, haben alle, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten, schon erlebt. Doch die wenigsten Fachkräfte wissen, dass mehr dahinter steckt, als Unsinn zu machen und sich nicht an Regeln zu halten. Es geht den Kindern nicht darum, Regeln zu verletzen, sondern im Rahmen vorhandener Rituale neue Handlungsweisen zu erfinden und zu erproben. Sie nutzen die üblichen Regeln, Routinen und vertrauten Skripts, also den üblichen Ablauf des Morgentees, um sie mit eigenen Inhalten zu füllen.

Typisch für solche improvisierten Spiele rund um Regelgewohnheiten ist: Sie beinhalten Wiederholungen mit Abwandlungen und bereiten den Kindern viel Spaß. Übertreibungen gehören dazu, um Spannung zu erzeugen und aufrechtzuhalten.

Autorinnen, die solche Szenen beschreiben, sehen eine besondere Fähigkeit und Leistung darin, dass Kinder sich auf diese Weise eine eigene Welt erschaffen, die ihrem Zusammenhalt dient. Sie sprechen von „free up rules“ – Befreiungs- oder Freisetzungsregeln.¹⁷ Damit meinen sie, dass Kinder – eingebettet in bekannte Routinen – Regeln abändern, um sich auf diese Weise von den Vorgaben der Erwachsenen zu befreien, ihnen zumindest etwas Eigenes entgegenzusetzen. Solche Versuche gelten als Eigenart junger Kinder, sich und einander der Zugehörigkeit zu ihrer kulturellen Gemeinschaft zu versichern. Es ist ihre „Sprache der Zusammengehörigkeit“¹⁸, deren Hauptsinn darin besteht, sich dieser Sprache zu bedienen, um ein Zusammengehörigkeitsge-



Spielideen mit Variationen

fühl herzustellen: Zusammengehörigkeit als Prozess, Ziel und Ergebnis. Auch Kinder, die noch nicht mit Worten sprechen, beherrschen diese Sprache der Zusammengehörigkeit.

Fazit: Kleinkinder sind Kulturträger

Schon Kleinkinder schaffen sich Möglichkeiten, Mitglieder einer Gruppe zu sein, indem sie sich aus freien Stücken an kollektiv entwickelten Ritualen und Routinen beteiligen oder aussteigen. Diese gelebten Erfahrungen eines gemeinsam erlebten „Wir“ sind eine Grundlage für die Entwicklung von gegenseitigem Interesse, Respekt und Gemeinsinn. Kinder leisten also von klein auf einen eigenen Beitrag zur Beziehungsfähigkeit.

„Indem Krabbelkinder ihre eigene Kultur schaffen, sozialisieren sie sich gegenseitig. Sie beeinflussen sich und entwickeln Sozialkompetenzen für den Umgang miteinander. Handlungsabfolgen, in denen ein Kind die Perspektive eines anderen einnimmt, sind Entwicklungsstrategien, um vom anderen verstanden zu werden; das Kind

koordiniert sein Handeln mit dem anderen oder passt sich an.“¹⁹ So erlebt das Kind Modelle von Möglichkeiten des Zusammenseins, die auch in späteren Jahren im Umgang mit anderen Peers wirksam sind.

Prinzipiell finden Kinder durch das Interagieren mit anderen Menschen heraus, worum es in der Kultur geht und wie ihre Sicht der Welt darin Ausdruck findet. Durch Teilnahme an den Spielen und Routinen ihrer Welt lernen sie die Peer-Kultur kennen und erweitern sie zugleich. Sie erfahren dabei, was Kultur ist und dass es verschiedene Kulturen gibt.

„Toddler style“, die Eigenart der Verständigung und Organisation von Spielen unter Ein- und Zweijährigen, ist die Grundlage für den Aufbau eines kulturellen Systems unter Kindern. Es ist ein Stil „in its own right“, also von eigenem Wert und eigener Berechtigung. Der Prozess, Spiele durch Wiederholen zu kultivieren, erweist sich als grundlegende Qualität des Kleinkindstils. Kulturelle



Mit hoher Geschwindigkeit über Hindernisse hinweg den Raum durchqueren

Praktiken, die von solchen Routinen getragen sind, enthalten ein Verhaltensrepertoire, das Kindern ermöglicht, Gruppen zu bilden und an Gruppen teilhaben zu können.²⁰

Diese Erkenntnis steht im krassen Gegensatz zu der Vorstellung, die noch bis vor 20 Jahren herrschte und zum Teil auch heute in der Fachliteratur zu finden ist: Kinder seien vor dem Kindergartenalter nicht gruppenfähig. Im Gegenteil: Gerade in ihrer Fähigkeit, Gruppenspiele auf die Beine zu stellen, zeigt sich ihr Potenzial, eine eigene Kultur zu entfalten. Bereits Kleinkinder schaffen sich aus eigener Kraft starke Kooperationsmöglichkeiten. In ihrem eigenen Stil versichern sie sich, ein Kleinkind zu sein, das mit anderen Kleinkindern, die so sind wie sie, viele Gemeinsamkeiten teilt. Es gibt ein Ich, ein Du und ein Wir im Erleben dieser Gemeinsamkeiten von Menschen, die noch keine drei Jahre alt sind. In der Erfahrung von Kleinkindern, auf eigene Art und Weise aufeinander auszustrahlen und zu reagieren, ist enthalten, was Kommunikation grundsätzlich ausmacht: sich einlassen und sich miteinander verständigen.

Mehrere Autorinnen und Autoren benennen das gemeinsame Spiel als „Herzstück der sozialen Inklusion“.²¹

Im „toddler style“ entwickeln die Kinder eigenständig Prozesse von Intersubjektivität. Nach Stern besteht der Prozess von Intersubjektivität im ersten Lebensjahr darin, sich mit anderen Personen aufeinander einzustimmen und abzustimmen. Das gilt nicht nur für Kinder im Kontakt mit erwachsenen Bezugspersonen, denn offensichtlich tun Kinder das auch untereinander. Deutlich sichtbar ist das ab dem zweiten Lebensjahr.

Kinder erfüllen in ihrem Stil auch die drei Hauptzüge der Intersubjektivität, die Stern²² nennt: die Aufmerksamkeit gemeinsam auf die gleiche Sache ausrichten, gemeinsame Absichten entwickeln und Gefühlszustände miteinander teilen.

In unserer von der Kleinfamilienstruktur geprägten Kultur ist das Entstehen von Gemeinschaft unter Kindern nicht mehr selbstverständlich. Erst die Kindertageseinrichtungen schaffen neue Möglichkeiten für Kindergemeinschaften.

In anderen Kulturen ist es üblich, dass Kinder ein eigenes Fürsorge- und Zusammenlebenssystem aufbauen. Viele Forschungsberichte beschreiben, wie jüngere und ältere Kinder aus der Verwandtschaft und Nachbarschaft den Alltag miteinander teilen.²³ Allerdings erfahren wir



Kennen Sie Spielrituale und Routinen unter Kleinkindern?
Wenn nicht: Woran könnte das liegen?

Wie kommen die Kinder in Ihrer Kindertageseinrichtung zu Peer-Kontakten? Was spielt sich in den Beziehungen unter Kindern ab?

Welche Ihrer Beobachtungen können Sie der „Kultur der Kinder“ zuordnen?

Konnten Sie den „toddler style“ in Interaktionen unter Kindern schon entdecken?

nicht, welche Rolle altersgleiche oder -ähnliche Beziehungen in dieser Welt der Kinder spielen.

Seit immer mehr Kinder aus anderen Kulturkreisen unsere Kindertageseinrichtungen besuchen, stellt sich die Frage: Wie können Kinder mit so unterschiedlichen Erfahrungshintergründen miteinander zurechtkommen?

Um zu verstehen, wie Kinder damit umgehen, benutzen Yahya und Wood²⁴ das soziokulturelle Konzept vom dritten Raum²⁵, den sie als Brücke zwischen dem Zusammenleben in der Familie und in der Kindertageseinrichtung verstehen. Die Kultur der Familie bildet den ersten Raum, die der Kindertageseinrichtung den zweiten. Was durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen in den Interaktionen von Kindern in der Kindertageseinrichtung entsteht, wird als dritter Raum bezeichnet. Dieser Raum tut sich im Zusammenspiel vor allem dann auf, wenn pädagogische Fachkräfte freies Spiel zulassen und bei angeleiteten Aktivitäten auf die Interessen und Erfahrungen der Kinder eingehen. Dabei wird deutlich, dass es nicht um Bi-Kulturalität geht, sondern darum, etwas Drittes, Neues zu schaffen.

Das Konzept des dritten Raums ermöglicht Erwachsenen Einblick in die dynamischen Prozesse, in denen

Kinder Unterschiede wahrnehmen, verstehen und miteinander aushandeln.

Die Forschung dazu steht noch am Anfang. Erste Hinweise, worauf zu achten wäre, liefert die Untersuchung von Yahya und Wood²⁶, die in Kanada Interviews mit 19 Müttern und ihren Kindern im Alter von fünf bis sieben Jahren führten. Diese Mütter hatten ihre Kindheit in elf verschiedenen anderen Ländern verbracht.

Die Auswertung der Interviews ergab: Es gibt vier unterschiedliche Praktiken, wie Kinder, die kulturelle Dissonanzen erleben, ihre Ressourcen nutzen, um Lösungen zu finden, die ihre Identität nicht gefährden:

1. Die Kinder verhandeln beim Spielen über ihre unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen, bereichern dabei ihr Wissen und erweitern ihre Erfahrungen.
2. Manche Kinder suchen als Anker einen Aspekt ihrer Identität bei einem anderen Kind und entwickeln mit diesem Kind, das einen Erfahrungshorizont mit ihm teilt, eine bevorzugte Spielpartnerschaft.²⁷



Bei welchen Gelegenheiten ergibt sich Synchronizität unter Kindern?

Wie oft berichten Sie einander und/oder den Eltern von Begegnungen unter den Kindern, die ihnen Freude bereiten?

Wie gehen Sie als pädagogische Fachkraft im Umgang mit Eltern und Kindern auf unterschiedliche Kulturen ein?

Trägt die Verständigung unter Erwachsenen dazu bei, Brücken unter Kindern zu bauen?

3. Die Kinder stellen besondere Fähigkeiten oder Interessen in den Mittelpunkt, die zu Hause und in der Kindertageseinrichtung Anerkennung finden.
4. Die Kinder beginnen, mit ihrer Identität zu spielen, indem sie etwas für sich erproben, das aus einer anderen Kultur stammt.

Kinder unternehmen große Anstrengungen, um in den Auseinandersetzungen mit Peers in der Gemeinschaft gut aufgehoben zu sein.

*** wamiki-Tipp:** Wie entwickeln die Jüngsten ihre Beziehungen zueinander? Und wie können pädagogische Fachkräfte diese wahrnehmen und unterstützen? ICH-DU-WIR ist das professionelle Handwerkszeug für alle, die Kinder in den ersten drei Lebensjahren begleiten. Ein Sesam-Öffne-Dich in das neue Verständnis von jungen Kindern und ihrer Beziehungen zueinander.



Wiebke Wüstenberg, Kornelia Schneider
 ICH-DU-WIR, Wie Kinder in den ersten drei Lebensjahren ihre Beziehungen miteinander gestalten: Erkenntnisse aus Forschung und Praxis, 516 Seiten, mit Fotos, vierfarbig, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage 2021, ISBN 978-3-96791-006-3, 29,90 Euro, zzgl. Versand

¹ Corsaro 1994, ² Siehe Kapitel 2.2, ³ Corsaro 2006: 109f. – Übersetzung: K. S., ⁴ „In its own right“, ⁵ Ewaldsson/Corsaro 1998: 382, ⁶ Corsaro 2006: 104, ⁷ Ebd., ⁸ Löfdahl 2014, ⁹ Secondary adjustments, ¹⁰ Primary adjustments, ¹¹ Comply, ¹² Ebd.: 344, ¹³ Beispiele dazu enthält Kapitel 6., ¹⁴ Wüstenberg 2018: 16, ¹⁵ Teacher. Es ist nicht ersichtlich, ob es tatsächlich eine Frau ist., ¹⁶ Alcock 2007: 284-285, ¹⁷ Alcock 2007: 292, ¹⁸ „Language of togetherness“, ¹⁹ Michélsen 2011: 12, ²⁰ Corsaro 2002: 323, ²¹ Friederich/Schelle 2017: 389, ²² Stern 2015, ²³ Lamm 2018, ²⁴ Yahya/Wood 2017, ²⁵ Third space, ²⁶ Yahya/Wood 2017, ²⁷ Siehe Kapitel 1.9