

## Spielraum Freispiel. Mehr als eine Spielerei?

### *Interaktionsqualität zum Aufbau tragfähiger Beziehungen zu Kindern im Freispiel*

Jutta Majcen<sup>1</sup>, Renate Steinmann<sup>2</sup>, Natascha Taslimi<sup>3</sup>, Katharina Mittlböck<sup>4</sup>

---

#### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Interaktionsqualität im Setting von Freispiel in elementaren Bildungseinrichtungen. Es wird von einer engen Verwobenheit von Beziehung als Basis für Lernen und der zentralen Rolle, die Sprache dabei spielt, ausgegangen. Auf eine Literaturschau zu aktuellen Erkenntnissen, den Zusammenhang von pädagogischen Interventionen, Beziehungsqualität und kindlichen Lernprozessen betreffend, folgen Ausführungen zu förderlicher sprachlicher Begleitung im Sinne von Scaffolding respektive sensitiver Responsivität. Es wird ausgeführt, inwiefern das Freispiel einen in diesem Sinne wirksamen Möglichkeitsraum für Selbstbildungsprozesse darstellt. Anhand eines Fallbeispiels aus einer Freispielsituation, in der digitale Medien im Freispiel zum Einsatz kommen, werden die genannten Aspekte verdeutlicht.

---

## Play space free play. More than just a game?

### *Interaction quality which builds sustainable relationships with children in free play.*

#### **Abstract**

This article deals with interaction quality in the setting of free play in the educational institution kindergarten. The central premise of this paper is the interconnectivity of personal relationship as a basis for learning and the importance language plays in this. This article will start off with a brief outline of the current state of research regarding the connection between pedagogical interventions, the quality of personal relationships and learning processes. This will be followed by elaborations on beneficial linguistic support in the forms of scaffolding and sensitive responsiveness. Moreover it will be elaborated how the setting of free play can create a possibility space for self-educational processes. Finally, the mentioned concepts and principles will be illustrated by a case study.

---

#### *Schlüsselwörter:*

Freispiel in der Elementarpädagogik  
Kindliche Bildungs- und Lernprozesse  
Sensitive Responsivität  
Scaffolding  
Coding

#### *Keywords:*

Free Play in kindergarten  
Childlike learning process  
Responsiveness  
Scaffolding  
Coding as Literacy

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien. *Korrespondierende Autorin. E-mail:* [jutta.majcen@phwien.ac.at](mailto:jutta.majcen@phwien.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

<sup>3</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

<sup>4</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

## 1 Einleitung

Dieser Artikel legt den Schwerpunkt auf die Analyse und Evaluation von Beziehungsgestaltung in Betrachtung mehrerer Ebenen, wie beispielsweise Responsivität, Lernbereitschaft, sprachliche Bildung oder digitale Medien bzw. die Haltung von elementarpädagogischen Fachkräften, als Basis für kindliche Lernprozesse im Freispiel. Hier soll der Frage nachgegangen werden, wodurch kindliche Lernprozesse in der Freispielphase innerhalb institutioneller Betreuung beeinflusst werden. Dabei soll die Beziehungsgestaltung von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen, die Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern sowie mögliche mediale Ressourcen zur Unterstützung kindlicher Lernprozesse in dieser Phase in den Blick genommen werden. Zu Beginn gilt es, Untersuchungsergebnisse und Forschungsdesiderate zur Beziehungsgestaltung im Hinblick auf kindliche Lernprozesse im Freispiel zu sichten. Die konkrete Gestaltung von Lernarrangements steht im Mittelpunkt der Zusammenschau veröffentlichter Überblicksarbeiten.

Die pädagogische Qualität in Tagesbetreuungseinrichtungen wird aktuell zunehmend als zentrale Determinante für den Aufbau sicherer Beziehungen und damit einhergehend der Voraussetzung für kindliches Lernen betrachtet (vgl. Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn und Juffer, 2003; Bowlby, 1969, 1973; de Wolff und van IJzendoorn, 1997; Sroufe, 1996). Pädagogische Theorien zur Unterstützung kindlicher Lernprozesse der frühen Kindheit mittels erzieherischen Handelns beeinflussen günstigenfalls systematisch Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in institutionellen Einrichtungen. Neben dem traditionellen Hauptfeld der Elementarpädagogik werden unter anderem auch Erkenntnisse aus psychoanalytischer Pädagogik, Physiologie, Psychologie, Soziologie oder Gehirnforschung miteinbezogen. Im Fokus steht die Erfassung aller Einflüsse, die Dispositionen des Lernens bestimmen und damit die Entwicklung eigenverantwortlicher und gemeinschaftsfähiger Menschen fördern (vgl. Neumann, 2012).

### 1.1 Responsivität und Lernbereitschaft

Zahlreiche Studien bestätigen den Zusammenhang zwischen sensitiver Responsivität und der Lernbereitschaft des Kindes. Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen scheinen von Kindern nur dann überprüfbar angenommen zu werden, wenn diese in der Komplexität von positiver Pädagogin- bzw. Pädagogen-Kind-Beziehung und Interaktion eingebettet sind (vgl. Wertfein und Mayer, 2018, S. 389). Im Hinblick auf diesen Zusammenhang von Beziehungsqualität und deren Einfluss auf die kindliche kognitive Entwicklung sowie die zunehmende außerfamiliäre Bildung und Betreuung rückt die Erfassung dieser Qualitätsfaktoren vermehrt in den Mittelpunkt frühkindlicher Forschung (Siraj-Blatchford et al., 2003; Viernickel, 2008). Dabei stehen die einzelnen Forschungsvorhaben jedoch noch am Beginn. Studien zum Zusammenhang von Feinfühligkeit und kindlichen Aneignungsprozessen sind im Kommen, hier vorwiegend in Deutschland durch den aktuellen Rechtsanspruch jedes Kindes auf einen Kindergartenplatz und den damit einhergehenden Ausbau institutioneller Einrichtungen. Aber auch in Österreich wurden in den letzten Jahren vermehrt Forschungsprojekte mit dem Fokus auf das junge Kind in institutionellen Einrichtungen realisiert. Dabei werden zunehmend adaptierte angloamerikanische Studien zur Messung von Interaktions- und Beziehungsqualität in institutionellen Einrichtungen eingesetzt (vgl. Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller & Ereky-Stevens, 2012). Quantitative Verfahren, die Qualitätsaspekte der Einrichtung oder auch Fachkraft-Kind-Interaktionsaspekte untersuchen (z.B. Tietze, Knobloch & Gerszonowicz, 2019; Tietze et al., 2017; La Paro, Hamre & Pianta, 2012), kommen zum Einsatz. Zusätzlich werden qualitative Ansätze verfolgt, um mögliche Zusammenhänge zwischen Beziehungsgestaltung und kindlicher Lernbereitschaft zu erforschen (z.B. Datler, et al., 2012; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017; Schoyerer, Frank, Jooß-Weinbach & Loick Molina, 2015).

### 1.2 Unterstützung sozial benachteiligter Kinder

Neben Betrachtungen allgemeiner Beziehungsgestaltung wird auch in wachsendem Maße über die Möglichkeit der proaktiven Unterstützung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien nachgedacht. Dabei scheinen qualitativ gestaltetete pädagogische Settings ebenso einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit beizusteuern (Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016), wobei vor allem die

Gestaltung einer entwicklungsfördernden, anregenden Umgebung maßgebliche bildungsunterstützende Impulse zu setzen scheint (Pianta, 2017). Auf diesen wesentlichen Aspekt, der im Kontext von Elementarpädagogik als vorbereitete Umgebung bezeichnet wird, soll im weiteren Verlauf dieses Beitrags noch näher eingegangen werden.

Allen Untersuchungen gemein ist vorrangig die Hinwendung zur Fragestellung, inwiefern Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung für deren Entwicklung im Hinblick auf die Anforderungen folgender Bildungsinstitutionen, respektive der Teilhabe an Bildung im Allgemeinen, von Bedeutung sind (vgl. u. a. Walter-Laager, Kammerhofer, Petritsch, Geißler & Pözl-Stefanec, 2019; Ahnert und Maywald 2008; Ahnert, 2010; Becker-Stoll 2009). Im theoretischen Diskurs wird dabei der positiven Beziehungsgestaltung ein hoher Stellenwert beigemessen, dessen Bedeutung in den Ausbildungscurricula sowie den Bildungsplänen fest verankert ist (vgl. Österreich: BRP S. 23 sowie im Ausbildungscurriculum Fachbereich Didaktik: Kriterien für das Wahrnehmen kindlicher Verhaltensweisen und Reflektieren von sozialen Beziehungssystemen – 2. Ausbildungsjahr). Als wesentlicher Bestandteil von Professionalität wird auch darauf verwiesen, Bildungsprozesse differenziert wahrzunehmen und theoretisch zu reflektieren (Magnuson et al., 2004).

### 1.3 Komplexe Anforderungen an das pädagogische Personal

Das Verständnis von Lernprozessen leitet sich somit aus der permanenten Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt und dem emotionalen Element dieses Zusammenspiels ab. Die Kompetenz der Fachkraft trägt dabei entscheidend zum Gelingen dieser Prozessqualität bei. Die Anforderungen an die pädagogische Fachkraft sind dabei komplex. So müssen Interaktionen individuell auf das einzelne Kind abgestimmt gestaltet werden, ohne dabei das Gruppengeschehen aus dem Auge zu verlieren. Somit sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse eine hohe individuelle Beziehungsqualität, eine professionelle Responsivität sowie eine gute Organisation der Lernsituation.

Etlche Studien zeigen diese Zusammenhänge auf und betonen eine Verbindung zwischen der Qualität außerfamiliärer Betreuung und dem Entwicklungsstand kognitiver Komponenten (McCartney et al., 2010; Belsky, 2009; Howes et al, 2008; NICHD Studie 2006 und 2002; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; Tietze, 1998). So trägt eine sensitive, wohlwollend-zugewandte Unterstützung des fachpädagogischen Personals nicht nur in Lernprozessen selbst zu einer positiven Entwicklung des Kindes bei (Beyer, 2013), sondern wirkt sich sogar auf die Bildungsentwicklung über die Kindergartenzeit hinaus positiv aus (Becker-Stoll, 2018; Spilt et al., 2012; Kühl et al., 2011; Ahnert & Hawardt, 2008).

### 1.4 Divergente Haltung zu förderlichen Lernarrangements im Freispiel in der aktuellen Praxisumsetzung

Überraschend im Hinblick auf dieses Wissen erscheint die Tatsache, dass Pädagoginnen und Pädagogen der Freispielzeit zugunsten der sogenannten Bildungszeit respektive des angeleiteten Spiels eine eher untergeordnete Rolle zuschreiben, wobei es bereits im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan Österreichs als ideale Quelle für Lernmotivation, sozial-kommunikative Kompetenzen und divergentes Denken hervorgehoben wird (vgl. BRP S 6, Bezug auf Hartmann, 1997). Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde das Bild vom kompetenten Kind als Akteur seiner Entwicklung geprägt, das in der Elementarpädagogik als Ausgangspunkt professioneller Bildungsbegleitung und als Grundlage für den bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich gilt. In Untersuchungen zur Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen wurden gerade in der Freispielphase seltener kognitiv aktivierende Strategien beobachtet (Wadepohl, Mackowiak 2016; Wertfein et al, 2015; Wildgruber 2016) und vorrangig organisatorische Anliegen behandelt (Wadepohl, Mackowiak 2013). Auffallend dabei sind vor allem stark lenkende Interaktionsdeterminanten von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen sowie ein Mangel an Stimulation kindlicher Denk- und Handlungsprozesse, vorrangig im Freispiel.

*„Darüber hinaus griffen die PädagogInnen organisatorische Anliegen der Kinder sehr viel häufiger auf als deren Bildungsanliegen. Da »die meisten kindlichen Anliegen im Bereich Bildung auftreten« (Wadepohl 2013, S. 106),*

*stimmt dieses Resultat hinsichtlich eines angemessenen und bildungsbegleitenden Reagierens auf Kinder besonders nachdenklich.*“ (Remsperger, 2016, o. S.)

Da Kinder durch achtsame und feinfühligere Reaktionen der Pädagoginnen und Pädagogen in mannigfaltigem Interaktionsverlauf über den Tag hinweg dazu angeregt werden können, sich neben anderen Kompetenzerweiterungen auch im kognitiven Bereich weiterzuentwickeln, gilt es hier vermehrt, nicht nur ausschließlich theoretische Empfehlungen zu geben, sondern den Transfer in die Praxis zu sichern. Dieser Transfer der Theorie in die Praxis ist möglicherweise in Zukunft durch eine entsprechende verinnerlichte Interaktionsqualität, durch mediale Ressourcensetzung, aber auch durch die bewusste Gestaltung von Lernarrangements bewusster möglich. Um das in der elementarpädagogischen Ausbildung respektive in der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung zu etablieren, gilt es, Methoden (weiter) zu entwickeln, um diesen Aspekt von Professionalisierung zu gewährleisten.

## 2 Die Bedeutung von Sprache im Freispiel

Nach dieser Literaturschau und den ersten daraus abzuleitenden Erkenntnissen wird im Folgenden der Blick auf den Stellenwert von Sprache und sprachlicher Interaktion gelenkt. Wenn von Beziehung und Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen die Rede ist, steht außer Frage, dass Kinder in Bezug auf die soziale, emotionale, motivationale und sprachliche Entwicklung nachhaltig davon beeinflusst werden, wie Bezugspersonen sich ihnen gegenüber verhalten respektive wie sie mit ihnen sprechen (vgl. Wadepohl, Mackowiak, Fröhlich-Gildhoff & Dörte, 2017). Verschiedene Untersuchungen im elementarpädagogischen Bereich konnten nachweisen, dass „die Fachkraft-Kind-Interaktion von zentraler Bedeutung für die Moderation des kindlichen Lernens und der kindlichen Entwicklung ist“ (Wirts, Wildgruber, & Wertfein, 2017, S. 149). Vygotskij (2002) schreibt nun der Sprache eine interpersonale Funktion als Werkzeug des kommunikativen Austausches zu. Sprache dient dabei in ihrer Funktion unter anderem dazu, mentale Vorgänge aufzuzeigen und im Zusammenspiel mit anderen in Interaktion zu treten. Dadurch wird nicht nur die eigene Sichtweise verdeutlicht, sondern auch die mentale (Lebens-)Welt der Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner in gewisser Weise sichtbar. Sprache ist eine Möglichkeit, sich auszudrücken, Gedanken und Ideen zu teilen, zu reflektieren und letztlich gemeinsam Wissen über sich selbst und die Welt zu konstruieren. Damit ist Sprache auch ein wesentlicher Faktor, wenn wir über Kreativität nachdenken. Siehe dazu auch das Fallbeispiel *Zeynep und Gabor zeichnen* unter 4.5, in dem im Freispiel nicht nur Sprache und Kreativität, sondern auch digitale Medien miteinander verschmelzen.

Um eine Beziehung zum Kind aufzubauen, bedarf es einer Beziehungssensibilität, die sich durch ein wertschätzendes, Vertrauen schaffendes Verhalten definiert. Sprache ist dabei auch ein Ausdruck von Emotionen; gleichzeitig unterstützt sie durch diese Funktion der Emotionsregulation auch die Entwicklung von der Fremdzur Selbststeuerung. Petermann & Wiedebusch (2016) sehen hier einen Zusammenhang von Emotionen, (innerer) Sprache und dem Aufbau von Selbstkompetenz des Kindes, indem sie auf die Dualität von selbstregulierender Motivation und selbstregulierender Anstrengung hinweisen (vgl. Kruse-Heine & Künne, 2020, S. 8ff).

Ein nicht zu unterschätzender Faktor im Aufbau einer tragfähigen Beziehung zum Kind liegt somit in der Sprache bzw. in der Sprachförderung. Jungmann und Albers (2013) sehen die „Sprachförderung aller Kinder als Kernaufgabe frühpädagogischer Fachkräfte“ (Jungmann & Albers, 2013, S. 8), wobei der sprachliche Input eben nicht beliebig, sondern einfühlsam dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst sein sollte. Die erwachsene, dem Kind emotional vertraute Bezugsperson ist dazu angehalten, dem Kind ein Sprachbad (vgl. Leisen, 2010) in einer reichhaltigen und differenzierten Sprache zu bereiten, wodurch das Kind prosodische, grammatische und pragmatische Kompetenzen spielerisch erwerben kann (vgl. Thiersch, 2007, S. 15). Neben Sprachförderkonzepten, die sich gezielt der Prävention verschrieben haben und Kinder mit gefährdeter Sprachentwicklung, die einen speziellen Förderbedarf aufweisen, unterstützen, gibt es eine Vielzahl von sprachförderlichen Programmen und Maßnahmen, die sich großteils als allgemeinbildende Sprachbildung verstehen (vgl. Faas, 2013, S. 22f).

Sensible sprachliche Responsivität ist also zweierlei: Sprachförderung im engeren Sinne sowie auch Beziehungsaufbau und -gestaltung. Beides hat zum Ziel, differenzierte, immer komplexer werdende Lernprozesse des Kindes zu ermöglichen, anzuregen und zu begleiten, was insgesamt als Beitrag zur Bildung einzustufen ist.

## 2.1 Sprachliche Interaktionen im Freispiel

Nun lassen sich unterschiedliche Settings nennen, die das oben Beschriebene begünstigen. Wie bereits erwähnt, nennt der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan Österreichs das Freispiel als idealen Rahmen für Lernmotivation, den Aufbau sozial-kommunikativer Kompetenzen und divergentes Denken (vgl. BRP S 6, Bezug auf Hartmann 1997).

Das Freispiel definiert sich durch die Wahlfreiheit des Kindes hinsichtlich des Spielmaterials, des Spielverlaufs und der Spielpartnerinnen und Spielpartner; eine ansprechende Raumgestaltung, motivierendes Spielmaterial und gemeinschaftsfördernde Regeln, die für Kinder einen Rahmen von Sicherheit und Zugehörigkeit darstellen. Freispiel bedeutet Partizipation und Wertschätzung, die sich auch interkulturell manifestieren, indem beispielsweise die Erstsprache der Kinder von der Fachkraft positiv besetzt wird. Die sprachliche Komponente im Freispiel ist nicht nur für die Interaktionen des Kindes und zwischen Kindern von Bedeutung, vor allem der Fachkraft kommt in diesem Lehr-/Lernprozess eine wesentliche sprachförderliche Rolle zu (vgl. Pausewang, 2013), die auch als Teil der professionellen Responsivität (vgl. Papoušek & Papoušek, 1987; Gutknecht, 2012) von pädagogischen Fachkräften verstanden werden kann. Responsivität wird nach Gutknecht als „Antwortlichkeit“ oder „Antwortverhalten“ definiert; bildungswissenschaftlich auch als „Feinfühligkeit“. In der Literatur finden wir sie oftmals mit den Adjektiven professionell oder sensitiv ergänzt. Die Responsivität von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen gilt dabei vielfach als DER Einflussfaktor für Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei Kindern. Gutknecht ergänzt ihr Konzept der Professionellen Responsivität von Fachkräften als feinfühliges Verhalten in der Interaktion mit dem Kind um ein ebensolches Verhalten in Bezug auf Eltern und das pädagogische Team mit dem Ziel der bestmöglichen Abstimmung (vgl. Gutknecht, 2019), was wiederum auf den Begriff der Erziehungs- oder Bildungspartnerschaft verweist.

Sprachförderung stellt sich je nach Kontext differenziert dar und reicht von stark institutionalisierten Sprachanlässen, bei denen die Sprachförderung deutlich fokussiert wird (z.B. Sprachfördereinheiten), über kommunikationsbezogene Sprachanlässe (z.B. Mittagessen, Jause) und bildungsvermittelnde Aktivitäten (z.B. Bilderbuch), bei denen der Mitteilungscharakter bzw. die Wissensvermittlung im Vordergrund stehen, bis hin zu kaum sichtbaren, handlungsbegleitenden Sprachförderprozessen, wie sie eben im Freispiel zu finden sind. Immer öfter finden sich dabei auch digitale Medien, die eine Möglichkeit darstellen, Spracherwerb und Kreativität zu fördern. Das Freispiel definiert sich somit als Ort der Sprachbildung, an dem Kinder die Möglichkeit haben, „ihre sprachlichen Erfahrungen mit authentischen Kontexten und deren Bedeutungsträgern zu verknüpfen“ (Koch & Hormann, 2014, S. 83). Als im sprachbezogenen Interaktionsprozess des Freispiels wesentlich zeigt sich dabei die Rolle der pädagogischen Fachkraft, die weitgehend dafür verantwortlich ist, mit welcher Häufigkeit sie in eine sprachförderliche Fachkraft-Kind-Kommunikation einsteigt. Hier bietet sich eine umfassende Palette an potentiell sprachförderlichen Kommunikationsformen an, beispielsweise in Form von Gesprächen mit den Kindern, in denen sie „im instruktiven Dialog mit der Erzieherin ihr aktuelles Sprachvermögen an das Modell der Zielsprache anpassen“ (Koch & Hormann, 2014, S. 83), oder von relativ freien Aushandlungsprozessen, in denen die Fachkraft in Kooperation mit dem Kind neue Konzepte definiert. Untersuchungen haben dabei gezeigt, dass die Gesprächsbeteiligung von Kindern beim instruktiven Dialog in einer pädagogisch nicht durchdesignten Organisation des Freispiels im Vergleich zu jener der pädagogischen Fachkraft als eher gering gesehen werden kann. Vor allem bei einer anderen Erstsprache als Deutsch wirkt sich das Freispiel bisweilen „eher limitierend auf die Sprachentwicklungsmöglichkeiten der Kinder aus“ (Koch & Hormann, 2014, S. 88), im Gegensatz etwa zu dyadischen Interaktionen, wie sie im Morgenkreis oder während der Sprachfördereinheiten zu finden sind. Die Gründe liegen gerade bei mehrsprachigen Kindern in der oftmals geringeren Teilhabe an Peer-Interaktionen, da sie stark mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder korrelieren. Im in Kapitel 4.5 dargestellten Fallbeispiel wird der Übergang von einem wenig interagierenden Spiel zwischen Peers mit unterschiedlichen Erstsprachen hin zu ersten – auch sprachlichen – Interaktionen und einem dafür förderlichen Setting gezeigt. Eine problematische Orientierung an den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder spiegeln oftmals auch die elementarpädagogischen Fachkräfte wider, indem sie sprachlich fortgeschrittenere Kinder vielfach eher fordern und fördern als Kinder, die sich als sprachauffällig erweisen (vgl. Koch & Hormann, 2014, S. 83ff).

## 2.2 Sprachunterstützendes Interaktionsverhalten

Sprachliches Lernen gestaltet sich für Kinder zumeist als Wiederholungslernen; Worte und Begriffe werden in unterschiedlichen Kontexten und standardisierten Abläufen dargeboten, wodurch sich eine emotionale Vertrautheit beim Kind einstellt, die Sprachförderung begünstigt. Diese Situation findet sich typischerweise bei

der Bilderbuchbetrachtung, bei der die pädagogische Fachkraft einen nächsten sprachförderlichen Schritt setzen kann, indem sie durch kleine Abänderungen oder eine neue, leicht veränderte Variante „Anreize zum Spracherwerb in der Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 2002) forciert. Da hier die Sprachförderung zumeist „unsichtbar“ (Koch & Hormann, 2014, S. 83) geschieht, ist auf eine besondere sprachliche und emotionale Sensibilität der Fachkraft im Interaktionsprozess zu achten.

Für das Freispiel bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten einer gezielten Sprachförderung an. Eine gängige Sprachlehrstrategie zeigt sich in Form von Korrektur- oder Modellierungstechniken. „Modellierung ist definiert als das der kindlichen Äußerung folgende Sprachmodell. Die Äußerung des Kindes wird von der pädagogischen Fachkraft aufgegriffen, gespiegelt und verändert“ (Jungmann & Albers, 2013, S. 63), vielfach in Form eines korrektiven Feedbacks oder einer dialogischen Fortsetzung. Diese positive Korrektur der kindlichen Äußerungen bzw. die Ergänzung von Satzteilen erfolgt ohne offensichtliche formale Fehlerkorrektur und wirkt so motivierend in der Interaktion mit dem Kind. Eine nachhaltige didaktische Sprachförderstrategie findet sich im Scaffolding-Ansatz (vgl. u.a. Gibbons, 2006; Bruner, 2008; Gogolin & Lange, 2011; Quehl & Trapp, 2013; Beese, et al., 2014), der einen engen Zusammenhang mit der Zone der nächsten Entwicklung aufweist. Der Begriff des Scaffolding wird in der Literatur zur Sprachförderung vorwiegend in diesem Kontext verwendet. Im weiteren Sinne und vor allem bei jungen Kindern ist auch ein paraverbales Begleiten kindlichen Tuns oder auch handelnde Responsivität als Akt des Scaffolding, also des unterstützenden Begleitens, zu verstehen. Scaffolding entsteht im Interaktionsprozess zwischen Fachkraft und Kind, „die gemeinsam eine kommunikative Aufgabe bewältigen, und zielt darauf ab, dass Lernende das mithilfe eines kompetenten Gegenübers konstruierte Wissen internalisieren, um es auf zeitlich und situativ andere Kontexte zu transferieren und dadurch zunehmend an Autonomie gewinnen“ (Seifert, 2016, S. 133). Dabei sollen die sprachlichen Anforderungen derart formuliert werden, dass sie geringfügig über dem momentanen individuellen Sprachstand der Kinder liegen (vgl. Leisen, 2010).

Im Freispiel gibt die elementarpädagogische Fachkraft den Kindern „in unterschiedlicher Art und Weise Hilfestellungen, zum Beispiel mit gezielten Fragen, Hinweisen zu Lösungsstrategien, Materialien zu handelnden Auseinandersetzungen. Ziel ist es, die Kinder durch dieses Gerüst zeitweilig zu unterstützen“ (Wannack, Schütz, & Arnaldi, 2011). So kann die Zielerreichung im Ko-Konstruktionsprozess zwischen dem lernenden Kind und der elementarpädagogischen Fachkraft erfolgen, bei dem die Handlungsanforderungen zwischen Fachkraft und Kinder aufgeteilt werden, um gemeinsam ein Ziel zu erreichen, das ohne Unterstützung der kommunikativ kompetenteren Person nicht geschafft worden wäre. Mit der Zeit werden die Unterstützungsprozesse geringer, bis das Kind beispielsweise in der Lage ist, die sprachlichen Anforderungen allein zu meistern. Dabei ist jedoch eine enge Kooperation zwischen Fachkraft und Kind notwendig. Bei der Ko-Regulation erfolgt eine „kontinuierliche Ermittlung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden und die darauf abgestimmte Hilfestellung“ (Seifert, 2016, S. 135), wodurch direkte Interaktionsmöglichkeiten und vielfältige Lernerfahrungen möglich werden. Jungmann & Albers (2013) merken an dieser Stelle kritisch an, dass im professionellen Kontext Scaffoldingstrategien idealerweise unter Video-Supervision optimiert werden sollten (vgl. Jungmann & Albers, 2013, S. 60ff).

Sprachunterstützendes Interaktionsverhalten, wie beispielsweise das Stellen offener Fragen in der Interaktion mit dem Kind oder Sustained-Shared-Thinking-Fragen, die höhere kognitive Denkprozesse in Gang setzen können, kann nicht nur die Kommunikation und Interaktion mit dem Kind erhöhen, sondern auch die Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aktivitäten bzw. das Ergreifen von Initiative – wie beispielsweise im Freispiel – positiv beeinflussen und zu einem (sprachlichen) Kompetenzzuwachs führen (vgl. Wirts, Wildgruber, & Wertfein, 2017, S. 150).

Kritisch anzumerken ist dabei, dass diese empirisch wirksamen Lernformen und sprachfördernden Strategien im elementarpädagogischen Bereich relativ selten angewendet werden (vgl. Siraj-Blatchford, Muttock, Sylva, Gilden, & Bell, 2002).

Wie sich ein Kind sprachlich entwickelt, hängt in vielen Fällen von den Interaktionserfahrungen ab, die es mit seiner Umwelt und seinen Bezugspersonen, sowohl im privaten als auch im elementarpädagogischen Bereich, erlebt. In der Elementarpädagogik zählt ein durchdachtes und pädagogisch begleitetes Freispiel zum Wertvollsten, was der Kindergarten zu bieten hat. Ist diese Freispielzeit adäquat gestaltet, bietet es die Möglichkeit zur individuellen und differenzierten Sprachförderung und kann die Interaktionsbeziehungen zwischen elementarpädagogischer Fachkraft und Kind positiv verstärken. Dabei sind jedoch nicht nur Einflussfaktoren wie Organisationsstrukturen, Raumgröße, Raumstruktur, Personalplanung und Fachkraft-Kind-Schlüssel sowie eine gewisse alltägliche Flexibilität und Spontaneität zu beachten, sondern es verlangt von der Fachkraft auch Empathie, Feinfühligkeit und Diagnosevermögen, um pädagogisch und sprachfördernd direkt und sinnvoll beim Kind ansetzen zu können (Huppertz & Huppertz, 2014, S. 23).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Interaktionsqualität im Beziehungsprozess zum Kind im Freispiel durch sensitive Responsivität erhöht werden kann; Sprachgebrauch, Sprachförderung und die Ermöglichung eines „Sprachbades“ (vgl. Leisen, 2010) im Kontext interaktionsfördernder Lernarrangements bieten einen günstigen Rahmen für kindliches Lernen. Welche Rolle dem (Frei-)Spiel kulturhistorisch und im kindlichen Bildungsprozess zukommt, erläutert das nachstehende Kapitel.

### 3 Das freie Spiel im Kindergarten und die Bedeutung für kindliche Bildungsprozesse

Der Kindergarten als Institution von (elementarer) Bildung ist noch nicht allgemein anerkannt, was vielleicht auch daran liegen mag, dass bisher kein „allgemein anerkanntes Bildungskonzept der frühen Kindheit“ vorliegt (Schäfer, 2016, S. 18). Unbestritten ist hingegen die Tatsache, dass das kindliche Spiel die zentrale Tätigkeitsform im kindlichen Leben darstellt und im Alltag elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen einen zentralen Stellenwert hat. Dennoch bedarf es einer kritischen Reflexion, weil die Banalität des Geschehens, die Tatsache, dass jede und jeder spielen kann und nicht allein im professionellen Kontext gespielt wird, dazu verleitet, diese Kompetenz im professionellen Lernumfeld als eher unwichtig zu bewerten (vgl. Huber, 2017, S. 6).

#### 3.1 Merkmale des kindlichen Spiels

Der Begriff „Spielen“ hat in der Alltagssprache eine vielschichtige Bedeutung, denken wir z.B. an das Schauspiel, das Spiel der Musiker/innen, das Fußballspiel etc. Daher bedarf es einer Erklärung der Funktion und Merkmale des kindlichen Spiels. Huizinga (vgl. 1956, S. 16) bezeichnet das Spiel als Heraustreten aus dem Leben in eine zeitweilige Sphäre von Aktivität mit einer eigenen Tendenz, bei Mogler (vgl. 2008, S. 5f) erzeugt und gestaltet das Kind im Spiel seine Wirklichkeit in der Subjektivität und Objektivität der inneren und äußeren Tatsachen. Scheuerl (vgl. 1965, S. 68ff) hat sechs Wesensmerkmale des Spiels festgelegt, wodurch das kindliche Spiel zu einem Raum wird, in dem Leistungsdruck, Erwartungen und Anforderungen wegfallen oder spielerisch überwunden werden. Der Zweck liegt allein in sich selbst und wird so zu einem erlebten Gefühl von Freiheit. Das Kind kann im Spiel seine äußerlichen Erfahrungen verinnerlichen und genauso verinnerlichte Lebenserfahrungen nach außen tragen. Damit kann das Spiel als eine Form verstanden werden, Erfahrungen zu vertiefen, zu verarbeiten, einzuordnen und neu zu formatieren. Wie oben beschrieben, kann eine feinfühlig sprachliche Begleitung mitunter helfen, über Erfahrenes zu reflektieren, um es einzuordnen oder auch neu zu formatieren. Außerdem ist es ein wertvolles Ur-Phänomen und nicht auf kindliches Verhalten zu reduzieren (vgl. Huber, 2017, S. 26).

Durch das Spielen gestalten Kinder ihre individuelle Wirklichkeit, und zwar direkter, unverfälschter und aufschlussreicher als in jedem anderen Tätigkeitsfeld ihres Verhaltens. Spiel ist ein wesentlicher Bildungsprozess des Menschen und möglicherweise ist das Spiel für die Menschheit ebenso grundlegend, wie die Gestaltungsprozesse der Natur für die Evolution grundlegend zu sein scheinen (vgl. Schäfer, 2006, S. 39). „Empirische Befunde zum kindlichen Spielen zeigen, dass selbstgesteuertes, kindliches Spiel einhergeht mit differenzierterer kognitiver Aktivität als bei geleiteten Sequenzen. Spiel ist somit die effektivste Lernform jüngerer Kinder“ (Kübler, 2012, S. 2). Dieser Aspekt wird im Folgenden im Kontext von Kreativität aufgegriffen.

#### 3.2 Prinzipien im Freispiel

In der älteren Literatur (Gustorff, 1984; Lorentz, 1997) und im aktuellen Sprachgebrauch im Kontext elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen wird weitläufig der Begriff „Freispiel“ verwendet und wenn davon abgeleitet wird, dass alles Spiel zunächst und vor allem ein freies Handeln und befohlenes Spiel kein Spiel mehr ist (vgl. Huizinga, 1956, S. 16), ergeben sich klare Bedingungen für die Gestaltung eines solchen. Der Name Freispiel ging aus der reformpädagogischen Idee der selbstbestimmten Tätigkeit des Kindes hervor und signalisiert die freie Wahl, was Ziele und Inhalte didaktisch beeinflusst. Das Prinzip der freien Wahl bezieht sich

auf Ort, Inhalt und Material, Spielpartnerinnen und -partner sowie die Dauer des Spiels (vgl. Gustorff, 1984, S. 18f).

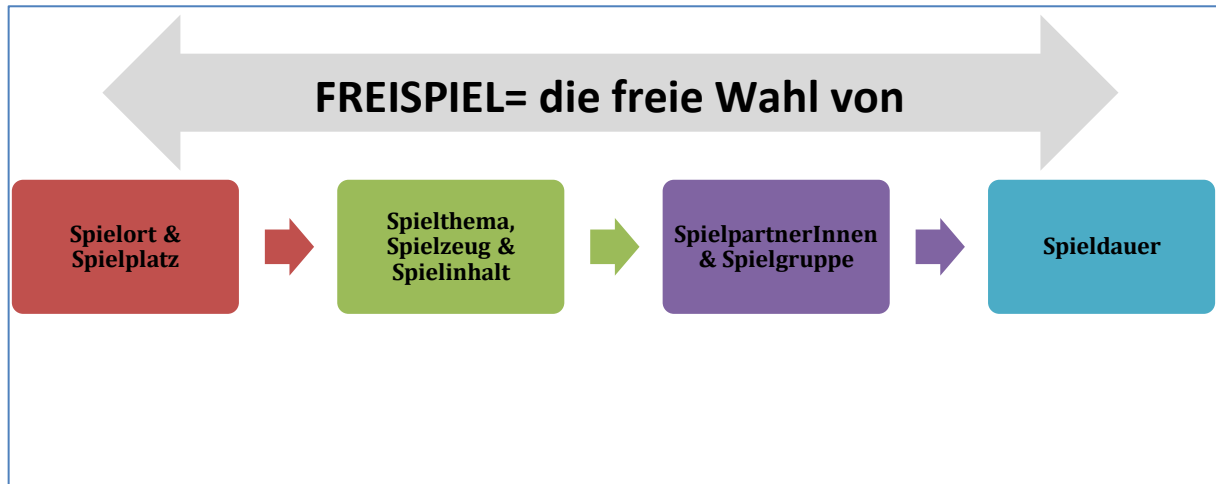


Abbildung 1. Prinzipien im Freispiel (eigene Darstellung in Anlehnung an Gustorff, 1984, S. 18f)

In der elementarpädagogischen Praxis stören die verschiedenen Aspekte der freien Wahl einander dann gegenseitig, wenn wenig Raum vorhanden ist, ein geringes Materialangebot vorherrscht, die Anzahl der Kinder hoch ist und eine starre Struktur im Tagesablauf gegeben ist. Daraus wird ersichtlich, dass die meisten Prinzipien im Einflussbereich von Pädagoginnen/Pädagogen liegen und angepasst werden können.

### 3.3 Indirekte Führung im Freispiel

Lorentz (vgl. 1997, S. 23f) erwähnt die Bedeutung der Rolle der pädagogischen Fachkraft und beschreibt das Freispiel als ein komplexes Geschehen während einer bestimmten Zeitdauer, das sich jedes Mal neu aus dem spontanen Tätigwerden des Kindes und der zurückhaltenden Aktivität der pädagogischen Fachkraft entwickelt. Dieser Aspekt verweist wieder auf sensitive Responsivität als eine Grundhaltung pädagogischen Handelns. Dem Freispiel kommt somit die Qualität des freien und spontanen Spielens zu, eingebettet in unterstützende pädagogische und institutionelle Bedingungen, sofern sie bestimmten Anforderungen an pädagogische Qualität entsprechen. Pädagoginnen/Pädagogen achten die Bedürfnisse und Interessen der Kinder. Sie begleiten und moderieren die kindlichen Strategien, sich die Welt verfügbar zu machen (vgl. Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 3).

Elementarpädagogische Fachkräfte, die Kinder durch Spielen fördern wollen, müssen bereit sein, sie auf ein ihnen unbekanntes Ziel hin zu fördern, nämlich die Ausbildung der Persönlichkeit sowie der Fähigkeiten der Kinder. In diesem Verständnis von Ziel und Zweck des kindlichen Tuns gewinnen Pädagoginnen/Pädagogen ein neues Verständnis von sich selbst und vom Kind und zudem die Einsicht, dass auch Kinder Fähigkeiten besitzen, die wiederum die/der Erwachsene im Sinne der Ko-Konstruktion von ihnen lernen kann, z.B. Spontaneität, Unbefangenheit, Neugierde (vgl. Lorentz, 1997, S. 16). Schäfer (vgl. 2016, S. 107f) spricht von der Möglichkeit oder Unmöglichkeit pädagogischer Beeinflussung und bezieht sich auf ein weitaus differenzierteres Wechselwirkungsmodell als das Ursache-Wirkungs-Geschehen. Wo Beeinflussungsprozesse wirksam zu sein scheinen, muss mitunter mit unbedachten oder vielleicht auch ungewollten „Nebenwirkungen“ gerechnet werden.

Mitunter herrscht die Meinung vor, dass die pädagogische Fachkraft während des Freispiels der Kinder passiv ist, weil sie „nur die Kinder spielen lässt“. Dem ist aber nicht so, denn die oben beschriebene und im untenstehenden Fallbeispiel geschilderte „indirekte Führung“ (Lorentz, 1997, S. 28) verlangt Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen, Zurückhaltung und aktive Zuwendung zum Kind, es gilt Anregungen so zu gestalten, dass die Kinder diese freiwillig annehmen (vgl. ebd.).



### 3.4 Selbstbildungsprozesse im Freispiel

Wenn das Spiel also ein grundlegender Bildungsprozess des Menschen zu sein scheint und eine komplexe Situation ist, bedarf es der Erörterung, wie kindliche Lernprozesse gelingen. Damit sei auf den Anfang dieses Beitrags und die dort dargestellte Literaturumschau zu kindlichem Lernen in Interaktion verwiesen. Einige Aspekte, die im Setting des Freispiels, wie es hier beschrieben wurde, besonders relevant sind, werden hier nochmals herausgegriffen.

Nach der Auffassung von Schäfer (vgl. 2004, S. 4) hat Bildung etwas mit *eigenen* Wahrnehmungen, *eigenen* Überlegungen und *eigenen* Entscheidungen zu tun. Der Begriff Bildung weist darauf hin, dass man sich durch eigene Wahrnehmungen, Überlegungen und Entscheidungen hervorbringt (ebd.). An diesen Bildungsbegriff schließt das Bild des Kindes als Akteur seiner Entwicklung an. Wahrnehmen im Spiel ist ein vielschichtiger Prozess, sind doch mehrere Sinnesmodalitäten beteiligt und unterliegt es im Spiel einer besonderen Dynamik. Jedes Spiel vermannigfaltigt die Welt. Es stiftet Verbindungen zwischen dem Kind als Subjekt und dem Spielobjekt und seiner umgebenden Welt (vgl. Adamowsky, 2012, S. 62). Bildung wird sohin als sozialer Prozess konzeptualisiert, der in einem bestimmten Kontext stattfindet und an dem Kinder, Pädagoginnen/Pädagogen, Eltern und auch andere Erwachsene aktiv beteiligt sind (vgl. Fthenakis, 2009, S. 3). Lernen im Kindergartenalter geschieht in der Regel situativ. Die Selbstbildungsprozesse eines Kindes werden durch eine förderliche Kultur des Lernens aktiviert. Dazu braucht es vielfältige Gelegenheiten, um sich zu beschäftigen, Neues auszuprobieren sowie Altes zu verfeinern oder zu verwerfen. Durch ein Tun und Erleben entsteht Kinderkultur (vgl. Huber, 2017, S. 67). Kinder nehmen die sich ihnen bietenden Gelegenheiten wahr, um sich mit einer Sache zu beschäftigen. Diese Situationen ergeben sich mitunter ungeplant, auch stehen sie oft unverbunden nebeneinander (Duncker, 2015, S. 20). Spielen verlangsamt und intensiviert Lernprozesse. Experimentieren, Wiederholen und Üben als fortwährend praktizierte Tätigkeiten bilden die Basis für das Durchspielen verschiedener Perspektiven auf die Welt (vgl. Schenker, 2019, S. 104).

„In der Auseinandersetzung mit Alltagserfahrungen im kindlichen Spiel transformieren Kinder Lebenssituationen in eine fiktive Wirklichkeit, die es ihnen ermöglicht, sich lernend auf die Potenzialitäten dieser Situationen und ihre vielfältigen Aspekte einzustellen“ (Heimlich, 2015, S. 140). Im Spiel sind Kinder gezwungen, ihr Lernen selbst zu steuern und auch für andere Kinder Lehrende zu sein (vgl. Schenker, 2019, S. 106). Kinder lernen oft besser und lieber von ihren Peers durch Zuschauen und Nachahmen als von Erwachsenen (vgl. Koch, 2019, S. 35). Es ist die Wirklichkeit, die widerständig ist und zur Auseinandersetzung reizt, wobei die Grenze zwischen Ich und Ding immer wieder neu begangen wird (vgl. Elschenbroich, 2010, S. 73). Um es exemplarisch darzustellen: Wenn ein Kind z.B. versucht, eine Kugel auf einer schiefen Ebene an derselben Stelle zu fixieren, immer und immer wieder, mag es auch noch so frustrierend sein, dass die Kugel wieder und wieder in Bewegung gerät. Das Tun des Kindes ist immer offen und niemals an ein Ende gelangend. Es hört nicht auf, wenn das Ziel erreicht oder der Zweck erfüllt ist, weil es beides nicht kennt. Erst wenn die innere Spannkraft, die es zur Aktivität treibt, für den Augenblick erschöpft ist, wenn etwas anderes seine Aufmerksamkeit anzieht oder wenn es von außen aus seiner Tätigkeit herausgerissen wird, hört es auf (vgl. Lorentz 1997, S. 16). Die Struktur von Tagesabläufen in elementaren Bildungseinrichtungen sagt etwas über das dahinterstehende pädagogische Konzept der Einrichtung aus. Unter spielpädagogischem Aspekt stellt sich somit die Aufgabe, zwischen den kindlichen Bedürfnissen nach selbstbestimmter Spielzeitgestaltung und vertrauensbildenden Fixpunkten im Tagesablauf, z.B. Mittagskreis vor dem Essen, auszubalancieren (vgl. Heimlich, 2015, S. 176). Flexible Zeitstrukturen und längere Zeitintervalle tragen den wechselnden Zeitbedürfnissen von Kindern in Abhängigkeit von ihrer Lebenssituation Rechnung (ebd.). Dadurch gelingt das Ankommen in der Gruppe und Sich-Einlassen auf Spielprozesse harmonischer, wenn das Kind eigenständig gleitende Mahlzeiten, zumindest das Frühstück, einplanen und den für sich geeigneten Zeitpunkt bestimmen kann.

Welche Folgerungen ergeben sich daraus für eine förderliche Gestaltung des Freispiels im Kindergarten?

- förderliche Haltung der Pädagoginnen/Pädagogen im Umgang mit dem Unvorhersehbaren, Beobachtung des Geschehens und angemessenes Reagieren auf kindliche Bedürfnisse
- kompetente und vielfältige Information über die Bedeutung des freien Spiels für die Entwicklung des Kindes an Erziehungsberechtigte und die Rolle der pädagogischen Fachkraft während des Freispiels
- Raumgestaltung und Raumteilverfahren, die verschiedene Sozialformen zulassen und ein eigenständiges Agieren der Kinder erlauben
- vielfältiges Material- und Spielangebot, das zum Experimentieren und Explorieren einlädt

- Strukturen im Tagesablauf, die einerseits die Spieldauer der Kinder berücksichtigen und andererseits genügend Möglichkeiten für Ruhe und Erholung bieten
- flexible Strukturen im Tagesablauf, die kindliche Bedürfnisse organisatorischen Belangen überordnen
- Aufsichtspflicht im Kindergarten ist verbindlich, aber „alles was pädagogisch nachvollziehbar begründbar ist, kann keine Aufsichtspflichtverletzung sein“ (Hundmeyer, 2014, 00:15-00:21).

Betrachten wir die oben ausgeführten Erkenntnisse zu kindlichem Lernen im Allgemeinen und sprachlicher Bildung im Besonderen, sind Resonanz, sprachliche wie auch emotional feinfühlig und adäquate Begleitung, sensitive Responsivität sowie modellierendes Scaffolding die Schlüsselbegriffe für Qualität in der Unterstützung von kindlichem Lernen. Frühe Lernprozesse finden also in Resonanz und somit in Beziehung statt. Aus konstruktivistischer Sicht können wir von Ko-Konstruktion von Wissen sprechen. Voraussetzung für dieses Miteinander ist Beziehung, deren Qualität wiederum Einfluss auf die emotionale Färbung des Konstrukts von Wissen im Kind hat. Menschen bauen im Laufe ihres Lebens in bedeutsamen Beziehungen Repräsentanzen des Selbst und der Welt auf (vgl. Mittlböck, 2020, S. 14f). Die Art und Weise, wie sie sich in einem solchen Akt von Ko-Konstruktion erleben, trägt dazu bei, welches Selbstbild und auch welche Vorstellung von der Welt sie entwickeln. Erleben sich Kinder als handlungsmächtig, selbstbestimmt und selbstwirksam und erleben sie, dass ihre Ideen auf Neugier und Wertschätzung treffen und dass ihre Vorhaben unterstützt werden, hat das positiven Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung. Wie bereits ausgeführt wurde, ist das sogenannte Freispiel dafür ein günstiger Rahmen und die freie Wahl in verschiedenen Kontexten relevant. Wahlfreiheit bedeutet, wie bereits deutlich wurde, nicht Beliebigkeit oder das Fehlen von pädagogischer Begleitung. „There’s a common misconception that the best way to encourage children’s creativity is simply to get out of the way and let them be creative.“ (Resnick 2018, S. 167).

Um Kindern Kreativität zu ermöglichen, also sie zu ermutigen und zu begleiten, den Weg von der Idee zur Kreation zu gehen, ist wohl dosierte Begleitung erforderlich. Die „Creative Learning Spiral“, wie es Resnick (2018, S. 11) nennt, umfasst auch das Reflektieren über die Kreation, um daraus die weiteren Schritte zu entwickeln. Vorstellen, Planen, Durchführen, eventuell Überarbeiten und dann das Zeigen dessen sowie das Sprechen darüber, was erschaffen wurde, sind Teilschritte des kreativen Prozesses.

## 4 Kreatives Medienhandeln und Interaktionsqualität im Freispiel

Freispiel bedeutet, Kindern Kreativität und spielerisches Lernen zu ermöglichen. Es verwundert daher kaum, dass an dieser Stelle der Blick auf digitale Medien gelenkt wird. Mit dem Konzept des *Kreativen Medienhandelns im Kindergarten*, das derzeit am Zentrum für Lerntechnologie und Innovation der Pädagogischen Hochschule Wien entwickelt wird, wird dieser Sichtweise entgegengetreten. Es wird damit an die Erkenntnisse von Seymour Papert, einem Schüler Piagets, sowie an jene von Mitchel Resnick bis aktuell hin zu denen von Marina Umaschi Bers und anderen angeschlossen. Deren Werk umfasst mittlerweile einen Zeitraum von über 50 Jahren, in denen der kindlichen Entwicklung angemessene Zugänge zu informatischem Denken entwickelt wurden.

### 4.1 Digitale Medien als Teil der kindlichen Lebenswelt

Dass digitale Medien Einzug in den Kindergarten halten, ist keine Frage, sondern eine Tatsache. Sie sind Teil der Lebenswelt der Kinder und tauchen daher in ihren jene Lebenswelt spiegelnden Spielen und sprachlichen Äußerungen auf. Im Kaufmannsladen werden die Waren „im Spiel“ über einen Barcodescanner gezogen und aus Karton werden Handys gebaut, über deren Bildschirm gewischt und mit denen fotografiert wird. Das hölzerne Wählscheibentelefon als Spielutensil lässt sich mit keinem Objekt und keiner Handlung aus dem kindlichen Erleben in Verbindung bringen. Die aktuelle Studie zur Mediennutzung von Kleinkindern von Saferinternet.at zeigt, dass bereits 72 % der 0- bis 6-Jährigen und sogar 81 % der 3- bis 6-Jährigen regelmäßig mit internetfähigen digitalen Endgeräten „hantieren“ (saferinternet.at 2020). Es verwundert somit kaum, dass digitale Medien auch zunehmend Teil des Freispiels im Kindergarten werden. Die Frage an uns Pädagoginnen und Pädagogen ist nicht, ob wir das gut finden, sondern was Kinder brauchen, damit sie sich gut in dieser Lebenswelt bewegen und von den Möglichkeiten der neuen Medien profitieren können.<sup>1</sup>

## 4.2 Kreatives Medienhandeln im Kindergarten

Basis des Konzepts des Kreativen Medienhandelns im Kindergarten ist ein Verständnis von Lernen, wie es etwa Dewey formuliert: „We do not learn from experience, we learn from reflecting on experience“ (1933, S. 78). Die Lernerfahrung alleine genügt somit nicht. Um das Handeln in ein Wissen überzuführen, um Transfer zu gewährleisten, braucht es mehr.

*„Das bedeutet, Lernen braucht Resonanz, braucht Beziehung, braucht begleitete Wege des Nachdenkens, Visualisierens, Verbalisierens von Erfahrenem. Wenn wir Lernprozesse sowie -voraussetzungen junger Kinder aus entwicklungspsychologischer Sicht betrachten, wird deutlich, dass Wissenskonstruktion immer beides braucht: forschendes Lernen und Lernen in Beziehung.“ (Schönbächler et.al., 2020, S. 5)*

Forschendes Lernen beinhaltet einen spielerischen Zugang sowie Fehlerfreundlichkeit im Sinne von Versuch, aber eben auch Irrtum. Das Freispiel, welches in einer pädagogisch wohl überlegten, gezielt vorbereiteten Umgebung die Wahl der Mittel, der Wege und auch der Kooperation mit Pädagoginnen/Pädagogen und/oder Peers der Selbststeuerung des Kindes überlässt, ist ein Setting, das spielerisches Lernen begünstigt. Die handelnde und/oder sprachliche Begleitung des Freispiels im Sinne von pädagogischer Responsivität respektive modellierendem Scaffolding durch die elementarpädagogische Fachkraft oder auch durch Expertinnen und Experten unter den Peers ist sprachliche Förderung, Unterstützung von Wissenstransfer und Beziehungspflege gleichermaßen. So gesehen bietet Kreatives Medienhandeln gute Anschlussmöglichkeiten für das bisher Thematisierte.

## 4.3 Warum eignen sich digitale Medien?

In diesem Verständnis sind digitale Medien Tools im Kontext von spielerischem und forschendem Lernen und niemals Selbstzweck. Sie finden dort ihren Platz, wo dieser pädagogisch und didaktisch gut argumentierbar ist. Sie sind nicht dazu abgestellt, sinnliches Erleben, haptische Zugänge, emotionales Berührt-Sein zu ersetzen, sondern gegebenenfalls zu bereichern. Dort, wo dies nicht der Fall ist, ist ihre Sinnhaftigkeit zu hinterfragen. Im Fokus der pädagogisch-didaktischen Überlegungen steht der kindliche Erlebens- und Erkenntnisprozess und unterschiedliche analoge wie auch digitale Medien sind unterstützende Materialien, deren vorbereiteter Einsatz didaktisch gut durchdacht und begründet und vor allem in direkter Resonanz auf das jeweilige Kind gewählt sein soll.

Ziel ist es, neben Fertigkeiten vor allem auch Haltungen zu vermitteln, was insgesamt zum Aufbau des jeweiligen individuellen Selbst- und Weltbilds beiträgt und somit im Dienst von Persönlichkeitsentwicklung steht. Neugierde, das Vertrauen in sich, eine Lösung zu finden, dran zu bleiben, Erfahrenes in Sprache zu heben, es zu kommunizieren, um gemeinsame Denkprozesse mit Erwachsenen sowie mit Peers anzuregen, zu ermöglichen und zu teilen, über etwas nachzudenken, es in Frage zu stellen, es kritisch zu beleuchten, andere Sichtweisen zu hören, in Diskurs zu treten und noch vieles mehr führen zur Ausbildung eines Habitus, der in unserem Verständnis lebensbegleitendes Lernen und „life long personality development“ (Mittlböck, 2020, S. 37) begünstigt.

## 4.4 Coding als Handlungsfeld für Lernen im Freispiel

Inwiefern eignen sich nun digitale Medien, kindliche Lernprozesse dergestalt zu unterstützen, warum gerade im Setting von Freispiel und warum gerade mit Blick auf Sprache? Um das zu erläutern, sei eines der Handlungsfelder kreativen Medienhandelns, nämlich das Programmieren oder Coding herausgegriffen. Im folgenden Beispiel wird Coding als Literacy, also als eine Fähigkeit, zu schreiben und zu lesen – im übertragenen Sinne – gezeigt.

## 4.5 „Zeynep und Gabor zeichnen“ – ein Fallbeispiel aus der Praxis<sup>2</sup>

In der Aula des Kindergartens liegen zwei Kinder am Boden, vor ihnen ist ein großer Bogen Papier aufgeklebt. Etwas abseits sitzt eine Pädagogin. Es ist später Nachmittag, nur mehr wenige Kinder sind anwesend. Zwei BeeBots<sup>3</sup> mit Stifthalterung werden von den Kindern über das Blatt manövriert und hinterlassen eine grafische Spur. Die beiden Fünfjährigen, Zeynep und Gabor, haben verschiedene Erstsprachen. Zeynep beherrscht ihre Zweitsprache Deutsch gut. Möglicherweise aufgrund der fehlenden gemeinsamen Sprache war bisher kaum Interaktion zwischen den beiden Kindern zu beobachten. An diesem Nachmittag erregten die

Roboterbienen beider Interesse. Beide haben schon ein wenig Vorerfahrung beim Programmieren des BeeBots. Mithilfe von Pfeiltasten können Bewegungsschritte eingegeben werden. Mit Tastenkombinationen wie *gerade – gerade – links – links – gerade* lassen sich auch längere Wege vorprogrammieren. Zuerst sind die Bewegungen einzugeben, um zu starten ist schließlich auf *Go* zu drücken. Vor einer neuen Programmierung ist das Symbol für Reset zu drücken. Zeynep gibt immer genau einen Befehl mittels Pfeiltaste ein und beobachtet ihren Roboter. Sie steht auf, betrachtet die grafische Spur, gibt einen weiteren Richtungsbefehl ein und drückt auf *Go*. „Nein!“, ruft sie und hebt die Biene vom Papier. Die Pädagogin sagt: „Das wolltest du so nicht, gell?“. Der Roboter hat den vorigen und zusätzlich den neuen Befehl ausgeführt. Zeynep hatte vergessen, die Reset-Taste zu drücken. Behutsam platziert sie den Roboter wieder am Papier, sodass der Stift exakt dort aufsetzt, wo die Linie endet. Sie drückt Reset und dann auf den nach vorne weisenden Pfeil, hebt die Hand ab, senkt sie erneut und drückt ein zweites Mal und dann auf *Go*. Die Biene marschiert los und Zeynep atmet hörbar aus. Auch Gabor gibt seiner Biene Bewegungsbefehle. Nun beginnt er, sein Tun sprachlich zu begleiten. Zeynep hält inne und schaut seinem Roboter zu. Auf dem Papier entstehen nach und nach Figuren. Über Zeyneps Gesicht huscht ein Lächeln. „Ein Flugzeug“, sagt sie und zeigt auf die Figur, die Gabor mithilfe seiner Biene gezeichnet hat. Gabor runzelt die Stirn und sagt etwas in seiner Sprache. Die Pädagogin fragt: „Ein Flugzeug?“ Zeynep schaut zur Pädagogin: „Ja, schau, da her kommen die Flügel und drinnen kommen Menschen hin.“ „Wie wirst du das machen?“, fragt die Pädagogin. Zeynep zieht den Stift aus der Biene und beginnt, von Hand zu zeichnen. Die Pädagogin gibt ein bestätigendes „Mhm“ von sich. Zeynep schaut auf Gabors Figur, die sie zuvor als Flugzeug bezeichnet hat, zögert kurz und wendet sich dann ihrer zu. „Und ich hab’ ein Raumschiff.“ Sie zeichnet per Hand einen Sitz in ihr Raumschiff. „Da kann man’s lenken.“ Gabor nimmt auch den Stift in die Hand, schaut aber vorläufig Zeynep zu. Sie lässt nun durch Schließen seiner offenen Figur ein Flugzeug entstehen. „Schau, Flügel.“ Sie stattet es mit Sitzreihen und einem Cockpit aus. Dazu spricht sie halblaut in ihrer Erstsprache. Sie wechselt wieder zum Raumschiff. „Wenn die Menschen Hunger haben ... die brauchen eine Küche. Das ist der Herd, da kann man kochen.“ Gabor robbt zu ihr und zeichnet etwas auf den Herd. Lachend sagt er: „Gulasch.“ Zeynep nickt. Gabor zeichnet dem Raumschiff einen Schornstein und darüber eine Sonne mit grimmigem Gesicht. Dabei schaut er böse, brummt wie ein Raubtier und lacht. Zeynep sagt nochmal: „Gulasch“ und beide Kinder lachen.

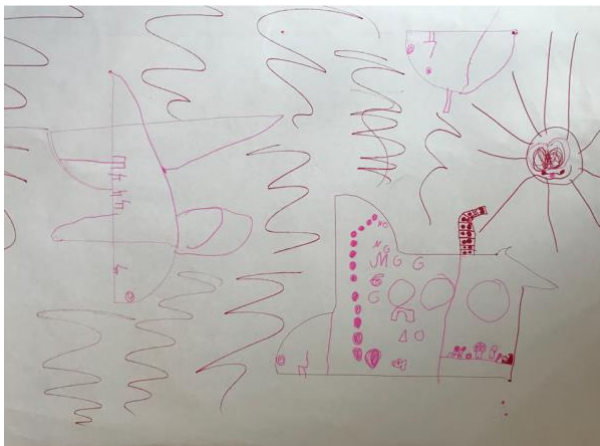


Abbildung 2: Zeichnung (Foto: Katharina Mittlböck, 2020)

Zeynep und Gabor programmieren Roboter, die Bewegungen durchführen und dabei einen Stift über Papier ziehen und so eine grafische Spur hinterlassen. Die Beobachtung legt nahe, dass einiges zufällig entsteht und nach und nach absichtsvoll gezeichnet wird. Um einen Weg von einem Punkt zu einem anderen eingeben zu können, braucht es die Fähigkeit, das geplante Vorgehen in seine Einzelteile wie *gerade – gerade – links* usw. zu zerlegen, die, sind sie korrekt kombiniert, den geplanten Weg ergeben. Diese Denkleistung erfordert ein gewisses Abstraktionsvermögen, Raumvorstellung sowie Raumorientierung. Die beiden Kinder machen das spielerisch per Versuch und Irrtum. Das eröffnet „... a wide range of opportunities, and gives the learner the freedom to choose, and the possibility to reflect upon experienced negative instances“ (Mitgutsch, 2008, S. 30).

Debugging nennt sich das Finden von Fehlern und das darauffolgende Modifizieren der Programmierung in der Informatik. Debugging ist auch ein wesentlicher Teil des Computational Thinking. In unserem Fall die Modifikation des programmierten Weges oder auch Änderung der Strategie, vom Zeichnen mit dem Roboter hin zum Zeichnen mit der Hand. Beim Anwenden der Programmierung wird ihre Gesetzmäßigkeit erworben. Die Zurverfügungstellung des zu dieser Tageszeit wenig frequentierten Raums, die Roboter, mit denen die Kinder

bereits Vorerfahrungen haben, sowie die Erweiterung der Funktionalität durch das Aufstecken der Stifthalterung und das Auslegen des Bodens mit einem großen Papierbogen eröffnen dem Handeln der Kinder Möglichkeiten. Die begleitende professionelle – in diesem Fall sehr zurückhaltende – Responsivität der Pädagogin bietet dem Vorhaben ein Gerüst, das sichert und stützt, ohne das Bauwerk selbst zu sein, und folgt damit dem Prinzip des Scaffolding.

*„The powerful ideas that children encounter while playing this game, such as sequencing and debugging, breaking one big problem into smaller steps, and planning and testing a strategy, tap into the core of computational thinking.“ (Umaschi Bers 2018, S. 39)*

Betrachten wir nun den kreativen Akt und die Interaktion und Kollaboration von Zeynep und Gabor in dieser Freispielsituation, wird deutlich, was mit „Coding is the new literacy“ gemeint ist (Umaschi Bers 2018, S 24). „Both computational and textual literacy empower individuals to think and express themselves.“ (Umaschi Bers 2018, S. 24) Zum einen haben die Kinder ihren Ideen Ausdruck verliehen, haben – gemeinsam – ein Artefakt geschaffen, das eine Geschichte erzählt. Zum anderen haben die beiden erstmals eine gemeinsame Sprache gefunden, in der sie handelnd kollaborieren konnten. Die Programmiersprache der beiden zeichnenden Roboter ist Ausdrucksmittel, so wie es auch die gesprochenen Sprachen der beiden Kinder sind. Das Produkt ihres Ausdrucks, die Zeichnung, kann unabhängig von Erst- oder Zweitsprache auch von Dritten „gelesen“ werden.

Programmieren scheint somit auf gewisse Weise mit dem Schreiben vergleichbar. In der Menschheitsgeschichte wie auch in der individuellen Entwicklung bedeutet das Schaffen eines lesbaren Artefakts eine Trennung von Subjekt und Objekt – was erzählt wird, ist trennbar von der erzählenden Person. Das Objekt, also der geschriebene Text oder in unserem Coding-Beispiel die Zeichnung des Raumschiffs mit der Küche und dem Gulasch am Herd, wird zum Artefakt, das analysiert, dekonstruiert und interpretiert werden kann. Es ist eine Geschichte, die geteilt und über die gemeinsam reflektiert werden kann. Schreiben im engeren Sinn, aber auch Coding „restructures our thinking“ (Umaschi Bers 2018, S 25) hin zu logischem sequentiellen Denken. Das Kreieren von „lesbaren“ Artefakten unterstützt das Denken über das Denken und somit die Metakognition. Coding ermöglicht es, Ideen Ausdruck zu verleihen. Es kann somit zu einer ersten Literacy, einer Schreib- und Lesefähigkeit für Kinder werden. Es kann eine gemeinsame Sprache zur Verfügung stellen, die Verständigung und Expression auch über eventuelle Sprachbarrieren hinweg ermöglicht.

Wie wird nun Coding gelernt? Kinder lernen Sprache, um zu kommunizieren, um sich auszudrücken und sie lernen in sozialer Interaktion, wie oben beschrieben. In diesem Prozess lernen sie den linguistischen Code, die Syntax sowie die Grammatik. „Children are ‚learning about‘ and ‚using‘ language at the same time“ (Umaschi Bers 2018, S 28). Genau so wird auch Coding gelernt. Das Ziel des Kindes ist es ja meist nicht in erster Linie, programmieren zu lernen, sein Ziel ist es, sein eigenes bedeutsames Projekt, seine persönliche Kreation zu verwirklichen. Computational Thinking wird oft als Problemlösestrategie bezeichnet. Wenn sich junge Kinder diese Art zu denken aneignen, ist es, um sich auszudrücken, um ihre Ideen ins Werk zu setzen. Dass sie dabei Strategien erwerben, die späterhin auch beim sogenannten *problem solving* hilfreich sind, ist aber unbestreitbar.

## 5 Resümee

Wenn Kinder erleben, dass sie etwas bewirken können, dass sie es zu Ende bringen können und dass ihre Ideen und ihre Geschichten verstanden werden, ist Empowerment gelungen. Metakognition, Reflexion, Denken über das Denken ermöglichen den Transfer von der Erfahrung hin zum Wissen. Um Strategien des oben genannten „reflecting on experience“ entwickeln zu können, brauchen Kinder Denk- und Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, die neugierig sind auf ihre Ideen, aber vor allem auch auf ihre individuellen Denkwege und Ausdrucksformen. Hier sprachlich wie auch handelnd in der Semantik des jeweiligen besonderen Kindes zu reagieren, indem man ein nächstes kleines Stückchen Weg öffnet, ohne die Führung zu übernehmen, ist die Aufgabe der Pädagogin oder des Pädagogen. Ein Rahmen, der spielerisches, forschendes Lernen unterstützt, ist Auftrag qualitätsvoller Elementarpädagogik, die eine gute Basis für anhaltende Neugier und lebensbegleitendes Lernen darstellt. Weiterführende Bildungsinstitutionen können hier durchaus methodisch-didaktische sowie pädagogische Anleihen beim Kindergarten nehmen. Vieles davon entspricht der Tradition der Elementarpädagogik, manches gilt es nachzuschärfen beziehungsweise weiterzuentwickeln. Insgesamt aber lässt sich sagen, „... the rest of school (indeed, the rest of life) should become more like kindergarten“ (Resnick, 2018, S. 10).

## Literatur

- Adamowsky, N. (2012). Von der Kunst des Findens und dem Spiel des Zeigens. Übungsformen der Subjektivität. In: Strätling, R. (Hrsg.). (2012). Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis. (S. 59-75). Bielefeld: transcript.
- Ahnert, L., & Eckstein-Madry, T. (2015). Entwicklungskonsequenzen außerfamiliärer Tagesbetreuung für Kinder von 0-3 Jahren. In: O. Kapella (Hrsg.). Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter. Eine Literaturanalyse, ÖIF Forschungsbericht Nr. 15/2015 (S. 6–34). Wien: Eigenverlag.
- Ahnert, L., Maywald, J. (2008): Krippen. wie frühe Betreuung gelingt: fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Band 861, Weinheim: Beltz Verlag.
- Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008). Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. Empirische Pädagogik, 22, (S. 145–159).
- Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Juffer, F. (2003). Less is sensitivity and attachment interventions in early childhood. Psychological 215.
- Becker-Stoll, F. (2018). Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität: <http://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-padagogischer-interaktionsqualitat> [letzter Aufruf 21. 05.2020].
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., Wertfein, M. (2009). Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für Tagesbetreuung. Freiburg: Herder.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., & Oleschko, S. (2014). Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett Verlag.
- Belsky, J. (2009). Classroom Composition, Child-Care History and Social Development: Are Child-Care Effects Disappearing or Spreading? Social Development, 18, (S. 230–238).
- Beyer, B. (2013). Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. (S. 41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol.1 Attachment, New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol.2 Separation: Anxiety and anger. New York, NY: Basic Books
- Bruner, J. (2008). Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber.
- Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009). Charlotte-Bühler-Institut, Eigentümer und Herausgeber: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Charlotte Bühler Institut (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesländerübergreifender%20BildungsRahmenPlan%20für%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20Österreich.pdf> [letzter Aufruf 19. 05.2020].
- Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2012). Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Kinderkrippenstudie. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, A., König, A. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. (S. 59-73). München u.a.: Reinhardt Verlag.
- Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process: Lexington: D.C. Heath and Co.
- De Wolff, M.S., Van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infants attachment. Child Development, 68 (4), (S. 571-591).
- Duncker, L. (2015). Spielen oder lernen? Balanceakte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Müller, C.; Amberg, L.; Dütsch, T.; Hildebrandt, E.; Vogt, F.; Wannack, E. (Hrsg.). Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe. (S. 17-32). Münster: Waxmann.
- Elschenbroich, D. (2010). Die Dinge. Expedition zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München: Kunstmann.
- Faas, S. (2013). Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktion. Wiesbaden: Springer.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (Hrsg.) (2013). *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern.* (S. 7). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Fthenakis, W. (2009). *Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Betrifft KINDER 01-02 | 2009.* Verlag das netz: [http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder\\_01-09.pdf](http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_01-09.pdf) [letzter Aufruf 19. 05.2020].
- Gibbons, P. (2006). *Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache.* In; Mecheril, P. & Quehl, T. *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule.* (S. 269-290). Münster: Waxmann.
- Giesecke, H. (2010). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns.* (S. 120). Weinheim und München: Juventa.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung.* In S. Fürstenau, & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* (S. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gutknecht, D. (2012). *Bindung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutknecht, D. (2019). *Responsivität: Antworten und sich abstimmen. Klärung des Begriffs und Praxisbeispiele.* (n. N. Entwicklung, Hrsg.) Osnabrück: [letzter Aufruf 03.05.2020].
- Gustorff, G. (1984). *Die Methode Freispiel im Kindergarten. Erziehung praktisch gesehen 22.* Fellbach-Oeffingen. Bonz.
- Hartmann, W. (1997). *Das Wiener Spielprojekt. Eine Langzeituntersuchung zum Spiel in der Grundschule. Erziehung und Unterricht, 5/6,* (S. 613–621).
- Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, C. (2017). *Das kindliche Spiel und seine Bedeutung für das elementarpädagogische Handeln.* Berlin-Münster: LIT.
- Huizinga, J. (1956). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.* Hamburg, Rowohlt.
- Hundmeyer, S. (2015). *Aufsichtspflicht im Kindergarten und Hort. AV1 Pädagogik Film:* <https://www.youtube.com/watch?v=OyplfMYzUY0> [letzter Aufruf 19. 05.2020].
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). "Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs": Erratum. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), (S. 429–430).
- Huppertz, M., & Huppertz, N. (2014). *Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe - Lebensbezogen und alltagsintegriert.* Oberried: Pais-Verlag.
- Jungmann, T., & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung.* München, Basel: Ernst Reinhardt
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koch, B. (2019). *Bildungsstrategien im Kindergarten. Kompakte Anleitungen.* Wien: LIT.
- Koch, K., & Hormann, O. (2014). *Von Strukturen zu Strategien und Interaktionen - Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Befunde aus dem Projekt EvaniK.* In: Wegner, A. & Vetter E., *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 77-96). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Kruse-Heine, M., & Künne, T. (2020). *Sprache - Beziehung - Selbstkompetenz. nifbe-Themenheft Nr. 18:* <https://www.nifbe.de> [letzter Aufruf 21. 05.2020].
- Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011): *Bildung braucht Beziehung.* Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kübler, M. (2012). *Spielen und Lernen in Kindergarten und Primarschule.* [https://www.phsh.ch/globalassets/phsh.ch/forschung.und.entwicklung/wissenschaftliche\\_publicationen/2012/lernen\\_und\\_spielen.pdf](https://www.phsh.ch/globalassets/phsh.ch/forschung.und.entwicklung/wissenschaftliche_publicationen/2012/lernen_und_spielen.pdf) [letzter Aufruf 14.05.2020].

- LaParo, K., Hamre, B., & Pianta, R. (2012). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Toddler. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Leisen, J. (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus Verlag.
- Lorentz, G. (1997). Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewussten Einsatzes. Praxisbuch Kindergarten. Freiburg-Basel-Wien: Herder.
- Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, R., Waldfogel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. In: American Educational Research Journal, Vol. 41, (S. 115-157).
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J., Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund Zeitschrift für Pädagogik 59, (S. 803-816).
- McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A, Bub K. L., Owen M. T. & Belsky J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in childcare to children's externalizing behaviour. Developmental Psychology, 46, (S. 1-17).
- Mitgutsch, K. (2008). Digital Play-Based Learning: A Philosophical-Pedagogical Perspective on Learning and Playing in Computer Games. Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science, 9(3).
- Mittlböck, K. (2020). Persönlichkeitsentwicklung und Digitales Rollenspiel. Gaming aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Mogel, H. (2008). Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. Heidelberg: Springer Medizin.
- Neumann, K. (2012). Frühpädagogische Theorien. Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki und U. Sandfuchs (Hrsg.). Stuttgart: Klinkhardt.  
<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=208:fruehpaedagogische-theorien&catid=33:fruehkindliche-bildung--paedagogik-der-kindheit> [letzter Aufruf 21. 05.2020].
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Froehlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung (S. 53–81). Wiesbaden: Springer.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure – process – outcome: direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. Psychological Science, 13 (3), (S. 199–206).
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Child-care effect size for the NICHD study of early child care and youth development. American Psychologist, 61 (2), (S. 99–116).
- O'Connor, E./McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. American Educational Research Journal, 44, (S.340-369).
- Papoušek, H., & Papoušek, M. (1987). Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence. In M. H. Bornstein, Handbook of Parenting. Volume 2. Biology and Ecology of Parenting (S. 183-206). New York: Lawrence Erlbaum Associates .
- Pausewang, F. (2013). Was gutes Freispiel für die Zukunftsfähigkeit des Kindes bedeuten kann. Das Kita-Handbuch. (M. R. Textor, & A. Bostelmann, Hrsg.) Berlin, Deutschland:  
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/2253> [letzter Aufruf 21. 05.2020].
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.
- Pianta, R.C. (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft – Kind- Interaktion in der Frühpädagogik. In: Wertfein M., Wildgruber A., Wirts C. und Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Interaktion in Kindertageseinrichtungen. (S. 22-34). Verlag Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). Sprachbildung im Sachunterricht in der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann.
- Remsperger, R. (2016). Interaktionsgestaltung in der KiTa. Osnabrück:  
<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=569:interaktionsgestaltung-in-der-kita&catid=42> [letzter Aufruf 19. 05.2020].
- Resnick, M. (2018). Lifelong Kindergarten. Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play Cambridge: MIT Press MA.



- Saferinternet.at (2020). Neue Studie: 72 Prozent der 0- bis 6-Jährigen im Internet: <https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-72-prozent-der-0-bis-6-jaehrigen-im-internet/> [letzter Aufruf 22. 05.2020].
- Schäfer, G. (2004). Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Universität Köln. [https://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung\\_Bildungsprozesse.pdf](https://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Bildungsprozesse.pdf) [letzter Aufruf 10. 05.2020].
- Schäfer, G. (2006). Vorlesung Spiel. Universität Köln. [https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung\\_Spiel.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Spiel.pdf) [letzter Aufruf 10. 05.2020]
- Schäfer, G. (2016). Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schenker, I. (2019). Spielen als kindliche Lebensform. In: Schenker, I. (Hrsg.). (2019). Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch konstruktivistische Perspektive. (S. 104-132). Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- Schönbächler, E. & Mittlböck, K. & Himpl-Gutermann, K. & Omerzu, E. & Jelenz, R. (2020). Kreatives Medienhandeln im Kindergarten. Einstieg in Coding und Robotik in der Elementarstufe. Medienimpulse Bd.58 Nr. 1/2020 : <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3492> [letzter Aufruf 22. 05.2020].
- Scheuerl, H. (1965). Das Spiel. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schoyerer, G., Frank, C., Jooß- Weinbach, M., Loick Molina, S. (2015). Forschungsprojek „Profile der Kindertagesbetreuung (PROKI) -Zur Konstruktion von Alltag und Interaktion in Kita und Kindertagespflege.“ Frühe Bildung, 4(3),(S. 213-231).
- Scroufe, L. (1996). Emotional development. The organization of emotional life in the early years. New York, NY: Cambridge University Press.
- Seifert, H. (2016). Früher Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich. Eine empirische Videostudie zu Erzieherin-Kind-Interaktionen in einer deutsch-englischen Krippeneinrichtung. Tübingen: Narr.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B. Melhuish, E., Sammons, P, Elliot, L. (2003). Technical Paper 10 “Intensive case studies of practice across the foundation stage”. A Longitudinal Study funded by the DfES (1997 – 2003). London: University of London Institute of Education.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years. Norwich: Queen's Printer.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N, Wu, J., & Kwok, O. (2012). Child development, dynamics of teacher-student relationships. Child Development, 83 (4), (S. 1180–1195).
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Final report. London: Institute of Education.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattefort, R., Lasson, A. & Lee, H.-L. (2019). Krippen-Skala. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KRIPS-RZ). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Weimar: verlag das netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattefort, R. & Grenner, K. (2017). Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KES-RZ). Weimar: verlag das netz.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Berlin: Luchterhand.
- Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt, Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung (S. 9-30). Tübingen: Narr.
- Umaschi Bers, M. (2018). Coding as a Playground. Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom. Routledge New York.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P. (2016). Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg: Verlag Herder.
- Viernickel, S. (2008). Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Remagen: Ibus-Verlag.
- Vygotskij, L. S. (2002 (Original: 1934). Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. (J. Lompscher, & G. Rückriem, Hrsg.) Weinheim: Beltz.

- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Fröhlich-Gildhoff, K., & Weltzien, D. (2017). Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagsbetreuung. Wiesbaden: Springer.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von früh-pädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, VI. Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. (S. 87-118). Freiburg: Verlag FEL (Forschung, Entwicklung, Lehre).
- Walter-Laager, C., Meier Magistretti, C. (2016). Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Luzern: Forschungsbericht Nr. 6/16, Hochschule Luzern.
- Walter-Laager, C.; Kammerhofer, S.; Petritsch, M.; Geißler, C.; Pölzl-Stefanec, E. (2019). Die elementarpädagogische Sicht auf Beziehung, Interaktion und Geborgenheit. In: Erlinger, M. (Hrsg.): *Geborgenheit finden*. Salzburg: Verlag Anton Pustet. S.22-31.
- Wannack, E., Schütz, A., & Arnaldi, U. (2011). Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten. (S. p. AG, Hrsg.) [www.4bis8.ch:4bis8.c/file/180/4bis8-spezialausgabe2011-low.pdf](http://www.4bis8.ch:4bis8.c/file/180/4bis8-spezialausgabe2011-low.pdf) [letzter Aufruf 05. 05. 2020]
- Wertfein, M.; Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern: Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik: [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht\\_bike\\_nr\\_27.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf) [letzter Aufruf 22. 05.2020].
- Wildgruber, A.; Wertfein, M. & Wirts, C. (2016). Situative Unterschiede in der Qualität von Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Trier: Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation Frühe Bildung, 5, (S. 206-213). Wiesbaden: Springer.
- Wirts, C., Wildgruber, A., & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff, & D. Weltzien, *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagsbetreuung* (S. 147-170). Wiesbaden: Springer.

---

<sup>1</sup> Eine Zusammenschau des aktuellen Diskurses zu digitalen Medien im Kindergarten findet sich bei Schönbächler et.al. 2020.

<sup>2</sup> nach eigener Beobachtung: Katharina Mittlböck

<sup>3</sup> Roboter in Form einer Biene, der mittels Tasten programmiert werden kann, sich zu bewegen. Zusätzlich kann eine Stifthalterung aufgesetzt werden, sodass der Roboter eine grafische Spur am Untergrund hinterlässt.