



Yvonne Bulander

# Ästhetische Bildungsprozesse in der frühen Kindheit

Perspektiven der Materialinteraktion  
von Kindern im Alter von 12 – 18 Monaten

kopaed

Yvonne Bulander

**Ästhetische Bildungsprozesse in der frühen Kindheit**



Yvonne Bulander

# **Ästhetische Bildungsprozesse in der frühen Kindheit**

Perspektiven der Materialinteraktion  
von Kindern im Alter von 12 – 18 Monaten

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

---

**Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Diese Publikation wurde von der Pädagogischen Hochschule Weingarten als Dissertation angenommen.

ISBN 978-3-86736-490-4

eISBN 978-3-86736-689-2

Druck: docupoint, Barleben

Coverfotos: © Yvonne Bulander

© kopaed 2018

Arnulfstr. 205, 80634 München

Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912

e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Bezugspunkte</b>	13
1.1.1 Kleinkind und Bildung	13
1.1.2 Kleinkind in Materialinteraktion	16
1.1.3 Ästhetische Bildung	17
<b>1.2 Forschungsstand</b>	20
<b>1.3 Forschungsbedarf</b>	24
<b>I Theorien und empirische Befunde</b>	<b>25</b>
<b>2. Theorien und empirische Befunde: Das Kleinkind</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Beziehungsverhalten</b>	27
2.1.1 Bindung	28
2.1.2 Interaktion mit Bezugspersonen	29
2.1.3 Fremde Personen	31
2.1.4 Peers	31
2.1.5 Prosoziales Verhalten	34
<b>2.2 Körperlich-motorische Entwicklung</b>	35
2.2.1 Motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten	36
2.2.2 Visumotorik	37
2.2.3 Fortbewegung	38
<b>2.3 Spielverhalten</b>	39
<b>2.4 Ich und Selbst</b>	43
<b>2.5 Frühe kognitive Entwicklung</b>	46
2.5.1 Piagets Stufentheorie	47
2.5.2 Gedächtnis	50
2.5.3 Neurowissenschaftliche Erkenntnisse	52
<b>2.6 Handlung</b>	52
2.6.1 Handlungsverläufe	55
2.6.2 Handlungsentwicklung	56
<b>2.7 Geschlechtsidentität</b>	58
<b>2.8 Fazit</b>	60
<b>3. Theorien und empirische Befunde: Wahrnehmung</b>	<b>61</b>
<b>3.1 Psychologische und neurophysiologische Wahrnehmungstheorie</b>	61
3.1.1 Taktils und Haptisches System	67
3.1.2 Visuelles System	70
3.1.3 Auditives System	73

3.1.4 Gustatorisches System	74
3.1.5 Intermodale Wahrnehmung	75
<b>3.2 Theorien der Ästhetischen Wahrnehmung</b>	<b>76</b>
3.2.1 Theorien der Ästhetischen Erfahrung	79
3.2.2 Theorie Ästhetischer Praxis	83
<b>3.3 Fazit</b>	<b>86</b>
<b>4. Theorien und empirische Befunde: Exploratives Verhalten</b>	<b>91</b>
4.1 Neugier	92
4.2 Aufmerksamkeit	93
4.3 Rahmenbedingungen explorativen Verhaltens	94
4.4 Formen des Explorationsverhaltens	95
4.5 Phasen des Explorativen Verhaltens	97
4.6 Spiel und Exploration	99
4.7 Interesse	100
4.8 Raum	103
4.9 Fazit	104
<b>5. Theorien und empirische Befunde: Dinge und Material</b>	<b>105</b>
5.1 Das auffordernde Ding	108
5.2 Zweckfreies Entdecken (Pikler)	113
5.3 Material als Anregung für die Bewegungsentwicklung (Koch)	114
5.4 Intentionales Material (Montessori und Fröbel)	116
5.6 Material als Gestaltungsgrundlage	120
5.7 Fazit	122
<b>6. Ästhetische Bildungsprozesse in der frühen Kindheit</b>	<b>125</b>
6.1 Rahmenbedingungen	126
6.2 Begleitung	128
6.3 Materialinteraktion	129
<b>II Empirische Untersuchung</b>	<b>133</b>
<b>7. Forschungsdesign</b>	<b>137</b>
7.1 Methodologische Vorüberlegungen	137
7.2 Untersuchungsdesign	137
7.2.1 Zielsetzung der Untersuchung und Forschungsfragen	139
7.2.2 Methodenvielfalt	141

---

7.2.3 Die Stichprobe	143
7.2.4 Datenerhebung	151
7.2.5 Datenaufbereitung	154
<b>8. Forschungsprozess</b>	<b>157</b>
<b>8.1 Analyse A1: Induktive kategoriengenerierende Analyse</b>	159
8.1.1 Zwischenergebnis Aktivierungszustände	162
8.1.2 Zwischenergebnis Prozess	165
8.1.3 Zwischenergebnis Einflussfaktoren	165
<b>8.2 Analyse A2: Qualitative Entwicklung der Handlungstypen</b>	166
8.2.1 Zwischenergebnis Handlungstypen	170
8.2.2 Aufbereitung des Datenmaterials	174
<b>8.3 Analyse A3: Qualitative Handlungsanalyse</b>	175
<b>8.4 Analyse A4: Quantitative Prozessanalyse</b>	177
8.4.1 Kategoriensystem und Codierung	178
8.4.2 Datenauswertungsstruktur	183
8.4.3 Auswertung	187
<b>8.5 Analyse A5: Qualitative Metaanalyse</b>	190
<b>8.6 Methodisches Vorgehen</b>	192
<b>III Empirische Befunde</b>	<b>195</b>
<b>9. Darstellung der Ergebnisse und Interpretation</b>	<b>195</b>
<b>9.1 Handlung</b>	198
9.1.1 Quantitative Auswertung der Handlungstypen	198
9.1.2 Spezifika der Handlung in der qualitativen Auswertung	205
9.1.3 Ergebnisse	212
<b>9.2 Sozialformen</b>	214
9.2.1 Sozialformen – Quantitative Auswertung	214
9.2.2 Qualitative Auswertung	221
9.2.3 Ergebnisse	230
<b>9.3 Material</b>	232
9.3.1 Quantitative Analyse der Materialtypen	237
9.3.2 Materialmenge	242
9.3.3 Materialwechsel	246
9.3.4 Material und Handlung	247
<b>9.4 Aktivierungszustände</b>	249
9.4.1 Aktivierungszustände – Quantitative Auswertung	250
9.4.2 Aktivierungszustände – Qualitative Auswertung	256
9.4.3 Ergebnisse	258
<b>9.5 Prozess im Datenmaterial</b>	260



<b>10. Ästhetische Bildungsprozesse</b>	<b>265</b>
10.1 Materialität	270
10.2 Aufmerksamkeit	274
10.3 Motorik und Lokomotion	275
10.4 Handlung und Handlungskontinuitäten (temporär)	277
10.5 Verdichtung	280
10.6 Wahrnehmung, Erfahrung und Gestaltung	281
10.7 Soziale Bezüge	282
10.8 Entwicklung	283
<b>11. Einflussfaktoren ästhetischer Bildungsprozesse</b>	<b>285</b>
11.1 Raum und Atmosphäre	286
11.2 Prozessbegleitung	286
11.3 Mimesis	287
11.4 Peerkontakte	288
<b>12. Ausblick</b>	<b>291</b>
<b>Glossar</b>	<b>295</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>297</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>299</b>

## 1. Einleitung

Die vorliegende Studie untersucht Materialinteraktionsprozesse unter dem Fokus ästhetischer Bildungsprozesse von Kleinkindern. Das damit einhergehende Forschungsinteresse speist sich aus der persönlichen Beobachtung der Verfasserin in verschiedenen Bildungssituationen von Kleinkindern, die sie bis in das Jahr 2011 durch ihre Tätigkeiten in diesem Handlungsfeld sammelte. Mitunter war zu beobachten, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kleinkindern im Alter von 12 – 18 Monaten im pädagogischen Alltag wenig Berücksichtigung fanden. Doch werden in diesem Alter, wie noch zu zeigen ist, grundlegende Entwicklungsschritte vollzogen, da die Kinder bereits über zentrale Kompetenzen verfügen. Unter struktureller Hinsicht fehlten zudem in zahlreichen Settings Zeit, Raum und Material, um eine dezidierte Bildungsarbeit im Sinne einer pädagogischen Unterstützung der Auseinandersetzung der Kleinkinder mit ihrer Umwelt zu realisieren. Angesichts der Tatsache, dass rund ein Drittel der Kinder des zu untersuchenden Alters (12-18 Monate) sozialpädagogische Einrichtungen besucht<sup>1</sup>, diese Phase allerdings häufig nur zur Eingewöhnung genutzt wurde, fand in diesen Fällen eine systematische Bildungsarbeit nicht statt, obgleich einer Kopplung beider Bereiche pädagogisch wie organisatorisch nichts im Wege stand.

Grundsätzlich ist zu erkennen, dass frühkindliche Bildung, nicht nur wegen den enorm gestiegenen Zahlen einschlägiger Einrichtungen, vermehrt im Fokus der Aufmerksamkeit steht (vgl. z.B. Roux 2008). In den vergangenen Jahren zeigten sich darüber hinaus verschiedene Einflussfaktoren, die sich auf das Verständnis der frühkindlichen Bildung auswirkten, so z.B. das *Programme for International Student Assessment* (PISA<sup>2</sup>), die internationale Schulleistungsstudie der OECD (vgl. Bloem 2014) oder die *Starting Strong* Studie der OECD (2004), die Einführung von Bildungsplänen in den Ländern (z.B. der Orientierungsplan in Baden Württemberg), die Studie *Effective Provision of Preeschool Education* (EPPE; vgl. Siraj-Blatchford 2010) oder in den USA die *Study of Early Child Care* des *National Institute of Child Health and Human Development* der USA (NICHT-Studie; vgl. US Department of Health and Human Services 2006). Diese Untersuchungen beinhalten nicht ausschließlich den Bildungsbe-

---

<sup>1</sup> In Deutschland wurden im Jahr 2014 lediglich 2,8% der Kleinkinder zwischen 0-1 Jahren institutionell betreut, bei den 1-2-jährigen, auf die sich die vorliegende Studie bezieht, sind es 34,6% (vgl. Destatis 2015: 12). Hier wird deutlich, dass ein Großteil der Kleinkinder, der eine Kindertagesbetreuung in Anspruch nimmt, in der Phase zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr dort eingewöhnt wird. Dies geschieht regional unterschiedlich, zwischen 20,1% in Rheinland-Pfalz und 76,3% in Sachsen-Anhalt (vgl. ebd.).

<sup>2</sup> Durch die Erkenntnisse der PISA-Studie wurde deutlich, dass die frühkindliche Bildung eine Schlüsselstelle im Kompetenzerwerb darstellt (vgl. Wolf 2013: 163).

reich der frühen Kindheit, es zeigt sich allerdings ein mit ihnen einhergehendes zunehmendes Interesse an Säuglingen und Kleinkindern (0- 3 Jahre) in der Frühpädagogik. So wurde beispielsweise die Qualität in deutschen Krippen untersucht (NUB-BEK; vgl. Tietze et al. 2012), ferner ist zu erwähnen die BASS-Studie zum volkswirtschaftlichen Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland, die aus ökonomischer Sicht die langfristigen Bildungseffekte bei Krippenkindern bewertet (vgl. Fritschi & Oesch 2008). Der derzeit stattfindende Krippenausbau (vgl. Neuß & Lober 2014: 28), die Professionalisierungsdebatte sowie die anhaltende Akademisierung von Kindheitspädagogen<sup>3</sup> tragen dazu bei, dass die bisherigen Forschungszweige von Psychologie und Medizin um pädagogische und domänenspezifische Studien erweitert werden. Somit nimmt bei Kindern unter drei Jahren neben der Betreuungs- auch der Bildungsaspekt eine zunehmend bedeutende Rolle in der frühpädagogischen Debatte ein (vgl. Neuß 2014: 123ff). Bildung wird in diesem Zusammenhang z.B. als „aktive Konstruktionsleistung“ (Liegle 2009: 9; vgl. Schäfer & Beek 2013: 103) bzw. als Autopoiesis (vgl. Fried 2002: 342) bezeichnet. Solche Einschätzungen stellen ein grundlegendes Bildungsverständnis des Kindes in den Mittelpunkt, das als *sich selbst bildend* verstanden wird (vgl. Liegle 2002: 62). Das Kind als Akteur interagiert hierbei mit einer sozialen und dinglichen Umwelt (vgl. Schachtner 2014b: 14; zudem bereits Humboldt 1980). Die Dinge sind ein Bestandteil der kindlichen Lebenswelt (vgl. Schachter 2014a: 32; zudem bereits Rousseau 1998) und wurden in jüngerer Vergangenheit wieder vermehrt als wichtige Faktoren im Bildungsprozess entdeckt. Hierbei stellt der Aufforderungscharakter der Dinge (vgl. Stieve 2008) eine grundlegende Perspektive dar. „Die Selbst-Bildung vollzieht sich in besonderer Weise in einer selbst-tätigen, sprich nicht direkt angeleiteten Beziehung zu den Dingen.“ (Stieve 2012: 58)

Dennoch sind bislang wenige erziehungswissenschaftliche oder auch kunstpädagogische Studien zur Materialinteraktion in der frühen Kindheit zu finden, auch wenn dies in den vergangenen Jahren ein prominenter werdendes Thema in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und jüngst auch der frühkindlichen Bildung darstellt – dort vornehmlich in der kunstpädagogischen Debatte zur ästhetischen Bildung (vgl. z.B. Dieck 2012). So erkennt König (2012), dass das Interesse an den Dingen und damit verbunden an der kulturellen Bedeutung in allen Wissenschaftsbereichen zugenommen habe (vgl. ebd. 19). Nohl (2011) betont, dass der „materiale Aspekt pädagogischer Grundprozesse zwar konstatiert, aber bislang kaum erforscht worden“

---

<sup>3</sup> Zum Sprachgebrauch in der vorliegenden Arbeit sei angemerkt, dass aus Gründen der Lesbarkeit im Folgenden die männliche Form gewählt wird; bei allgemeinen Aussagen sind selbstverständlich alle sexuellen Identitäten gemeint.

sei (vgl. ebd. 8). Meyer-Drawe (1999) stellt dar, dass die tradierten Bildungsbegriffe die „Herausforderung durch die Dinge nicht angemessen berücksichtigen. Bildung wird vor allem als Gestaltung der intellektuellen Schöpferkraft eines sinnkonstituierenden Subjekts thematisiert und nicht als ein Antwortgeschehen, in dem die Ansprüche der Welt aufgenommen werden.“ (Ebd. 329) Jüngst wurde erkannt, dass Kleinkinder in der Auseinandersetzung mit der Welt ein mimetisch-magisches Verhältnis zu den Dingen entwickeln (vgl. Zirfas & Klepacki 2013). „In dieser Phase begreifen Kleinkinder nicht nur andere Menschen als sich ähnlich, sondern auch Gegenständen werden (projektiv) innere Vorgänge zugeschrieben, die in ihnen selbst stattfinden, so dass sie die Dinge als Entitäten verstehen, die sie wie sie selbst erleben können – mit allen Möglichkeiten eines Wissens und Verstehens einer lebendigen Erfahrung, die auch noch das Geheimnisvolle und Auratische der Dinge umfasst.“ (Ebd. 44)

Des Weiteren ist zu konstatieren, dass der Zugang zum Material und zu den Dingen nach der Theorie von Ahnert & Haßelbeck (2014) als kulturspezifisch different gesehen werden kann. „Kinder wachsen in dieser vorstrukturierten Welt auf, die das kulturelle Wissen ihrer Vorfahren enthält und den Alltag organisiert. Die Kultur wirkt sich dann auf die kindliche Entwicklung dadurch aus, dass sie zum Gegenstand von Interaktions- und Kommunikationsprozessen wird.“ (Ebd. 26) Durch das Vorhandensein der Dinge im heimischen Haushalt ist bereits eine erste Selektion der Dinge gegeben. Die Bezugspersonen eröffnen dem Kleinkind z.B. durch frühkindliche Spielgruppen oder den Besuch einer Krippe eine erweiterte Materialwelt, deren Materialien und Dinge speziell für sein Entwicklungsalter kulturspezifisch vorbereitet sind und Unterschiedlichkeiten in der Materialauswahl und Umgangsmöglichkeiten mit ihnen bieten. Hierbei ergeben sich je nach pädagogischem Ansatz abermals ein unterschiedlicher Materialzugang und Umgangsmöglichkeiten mit dem Material.<sup>4</sup> Dies geschieht nicht allein in Abhängigkeit vom pädagogischen Konzept der Einrichtung, sondern z.B. auch von der Einrichtungskultur.

Neben Fragen der Betreuung spielen kindliche Lern- und Bildungsprozesse in der Pädagogik der frühen Kindheit mittlerweile eine große Rolle. Dabei betont Steudel (2008) aus der Forschungsperspektive das im Hinblick auf kindliche Entwicklungsschritte notwendigerweise „prozesshafte Verstehen der kindlichen Bildungsprozesse.“ (Ebd. 16) Es wird versucht, dieses Verstehen über Beobachtungs- und Doku-

---

<sup>4</sup> Es stellt einen großen Unterschied dar, ob Kinder mit einem offenen Materialangebot frei explorieren und entdecken können, ob Material nur unter Aufsicht zur Verfügung gestellt wird, ggf. die Handlungen am Material vorgegeben sowie ungewünschte Handlungen unterbunden werden oder Material nur in einem methodisch-didaktischen Setting mit einem konkreten Bildungsauftrag zur Verfügung steht.

mentationssysteme zu erlangen. Dennoch liegen Ansätze vor (vgl. Schäfer & Staeger 2010), die die soziale (vgl. Datler et al. 2010; Scholz 2010) und dingliche Erfahrungswelt (vgl. Stieve 2008) von Kindern sowie die sich darin vollziehenden Bildungsbelegungen berücksichtigen.

Der Blick auf den einleitend dargestellten Forschungsstand erweckt den Eindruck, dass sich ein Verständnis des kindlichen Prozesses insbesondere im Umgang mit Material noch im Anfangsstadium befindet, dies betrifft insbesondere die Frage, wie dieser Prozess durch die pädagogische Fachkraft adäquat begleitet werden kann. Zumeist werden allgemeine Formulierungen gebraucht, z.B. dass die Fachkraft einen Rahmen bereitstelle und die Bildungsmöglichkeiten der Kinder unterstütze (vgl. Heck 2002: 88). Dies führt kaum zu einer differenzierten konstruktiven Auseinandersetzung mit der professionellen Rolle. Hinzu kommt gerade für die fachlich angemessene Begleitung ästhetischer Bildungsprozesse, dass es sich bei ihnen um flüchtige Prozesse handelt, die folglich schwer zu erfassen sind, zugleich aber eine zentrale Form der Weltaneignung des Kleinkindes darstellen. Sie erfordern angesichts ihrer Spezifika besondere Behandlung (vgl. Winderlich 2009: 242). Der Fachwissenschaft Kunstpädagogik kommt insofern eine zentrale Position für die Aufgabe zu, diese flüchtigen Prozesse in der frühen Kindheit systematisch besser verstehen zu lernen sowie Grundlagen- und Handlungswissen für die ästhetischen Prozesse und Materialinteraktionen dieses Altersbereiches zu entwickeln.

Anliegen dieser Arbeit ist es daher, aus kunstpädagogischer Perspektive ästhetische Prozesse in Form von Materialinteraktionen in der frühesten Kindheit zu untersuchen. Auf diese Weise sollen Daten generiert werden, die Aussagen über das ästhetische Verhalten von Kleinstkindern in der Interaktion mit unterschiedlichen Materialtypen ermöglichen und somit für die Interpretation, das daraus folgende Verständnis und die Begleitung von frühkindlichen Materialinteraktionsprozessen eine heuristische Perspektive eröffnen. Das Alter der Kleinkinder wird in dieser Studie auf 12 bis 18 Monate festgelegt wegen der in dieser Phase häufigen eintretenden Fremdbetreuung, aber auch, da das Kind in dieser Altersspanne seine Umwelt systematisch zu erkunden und zu erforschen beginnt und es dabei versucht, verschiedene Auswirkungen zu ergründen sowie bereits ein definiertes Ziel zu erreichen (vgl. Elsner & Pauen 2012: 178).

Abschließend sei der Aufbau der hier vorgelegten Untersuchung dargestellt: In Kapitel 1 werden grundlegende Bezugspunkte für das Verständnis dieser Studie geklärt. Das Kleinkind wird mit seinen entwicklungspsychologischen Spezifika im Alter von 12-18 Monaten in Kapitel 2 thematisiert. Im Hinblick auf ein differenziertes Verständnis der Wahrnehmung werden in Kapitel 3 die Befunde aus psychologischer und neurophysiologischer Sicht sowie philosophische Theorien ästhetischer Wahr-

nehmung und ihrer Besonderheiten erläutert. Die Exploration des Materials wird in Kapitel 4 zum Thema. Im anschließenden Kapitel 5 gelangen das Material und die Dinge sowie ihre Rolle im Bildungsprozess in den Blick. In Kapitel 6 werden die Aussagen über den ästhetischen Bildungsprozess in der frühen Kindheit zusammengeführt, um dann in Kapitel 7 in das Forschungsdesign der hier durchgeführten empirischen Untersuchung einzumünden. Kapitel 8 stellt den Forschungsprozess in seinen verschiedenen Teilschritten dar. Die Ergebnisse und Interpretationsansätze dieser Untersuchungen werden in Kapitel 9 präsentiert und im folgenden Kapitel 10 auf ästhetische Bildungsprozesse appliziert. Einflussfaktoren ästhetischer Bildungsprozesse schließen sich mit Kapitel 11 an. Schließlich erfolgt in Kapitel 12 ein Ausblick auf noch offene und virulente Forschungsbereiche, die in dieser Arbeit nur angeschnitten oder aufgrund des Umfangs bzw. des Designs ausgeschlossen werden mussten.

Anliegen dieser Studie ist es, einen Beitrag zu einem aktuellen, in der weiteren Entwicklung begriffenen spezifischen Forschungsbereich der frühkindlichen Bildung und der Kunstpädagogik zu bieten. Diesem Anliegen sind die dargestellten Ansätze, Befunde und Interpretationen durchgängig verpflichtet.

## **1.1 Bezugspunkte**

Ästhetische Bildung versteht sich als ein Hineinwachsen und sich Auseinandersetzen mit kulturellen Lebensformen und Sinngestaltungen (vgl. Wulf, 2004), auch durch die Präsenz der Dinge und des Materials im Umfeld des Kleinkindes. Daher basiert das grundlegende Interesse dieser Arbeit in der Untersuchung der Aktivitäten, die Kleinkinder an Material ausführen. In der vorliegenden Studie sollen zum einen Materialinteraktionsprozesse mit unterschiedlichen Materialien bei einer kleinen Kohorte von 12 – 18 Monate alten Kindern exemplarisch untersucht werden. Ferner wird geklärt, ob die Bezeichnung ästhetische Bildung tatsächlich zutreffend ist. Denn die Verwendung des Begriffs „ästhetisch“ ist nicht nur umgangssprachlich, sondern auch in verschiedenen Disziplinen häufig anzutreffen. Dabei wird je nach Ausrichtung der Diskurse in den Disziplinen der Begriff unterschiedlich verwandt. Diese Studie hingegen möchte Facetten aufzeigen, die ein Verständnis der ästhetischen Bildung in der frühen Kindheit ermöglichen.

### **1.1.1 Kleinkind und Bildung**

Das Bild des Säuglings hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten grundlegend gewandelt. Bis Ende der 1960er Jahre galten Säuglinge als Reflexbündel (vgl. Pratt

1954); ihre Wahrnehmung schien eingeschränkt, ihre Haupttätigkeit wurde im Essen und Schlafen gesehen. Dem folgte jedoch ein Paradigmenwechsel (vgl. Kap. 2). So formulierte die Säuglings- und Kleinkindforschung (vgl. Beller 2000) in den vergangenen Jahren eine Anthropologie des Säuglings und des Kleinkindes, das sich aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln bildet (vgl. Dornes 2001; Gopnik, Kuhl & Meltzoff 2003; Stern 2010, 2008). Pauen (2011) stellt unter dieser Hinsicht dar, dass „Säuglinge aufnahmefähige, neugierige Wesen sind, die auf Anregungen durch ihre Umgebung angewiesen sind, um ihre geistige Leistungsfähigkeit entfalten zu können. Sie interessieren sich einerseits für alles Neue, andererseits suchen sie nach Regelmäßigkeiten und Vorhersagbarkeit. Erst in der Kombination finden sie optimale Entwicklungsbedingungen vor.“ (Ebd. 11) Ähnlich definiert Keller (2003b) die frühe Phase vom Neugeborenen bis zum Kleinkind im Alter von zwei bis drei Jahren als Rezeptionsphase. In dieser Phase hat der Säugling eine universelle, integrative Entwicklungsaufgabe zu bewältigen, die in der Herausbildung für die weitere Lebensführung hoch relevanter Fähigkeiten besteht (vgl. ebd. 353). Der Säugling kann nach dieser Auffassung Informationen aktiv und selektiv aufnehmen sowie ihre Realität konstruieren. Dies geschieht, obwohl er in eine vorgegebene Handlungssystematik, die sog. Scripts (vgl. Nelson 1996) seiner sozialen Umwelt (die nahezu stets die Familie darstellt), hineingeboren wurde. Das heißt, die universelle integrative Entwicklungsaufgabe wird kulturspezifisch gelöst (vgl. Keller 2003b: 353). Hierbei wird deutlich, wie intensiv der Säugling kulturell geprägt ist bzw. inwieweit seine Selbstbildungsprozesse von kulturellen<sup>5</sup> Aspekten geprägt werden. Der Terminus „geprägt“ signalisiert an dieser Stelle, dass die gesellschaftlich-kulturellen Kräfte wirken, jedoch nicht als die einzigen die die Bildung des Kindes bestimmen (vgl. Schäfer 2014: 14). „Bildung wird möglich sowohl durch die Verbesserung und Veredelung der individuellen Kräfte der eigenen Natur, als auch durch die Verbesserung der Werkzeuge, mit deren Hilfe sich das Subjekt mit der Welt auseinandersetzt.“ (Ebd.) Schäfer macht auf vier wesentliche Merkmale zum Verständnis des Bildungsbegriffs aufmerksam. Er verweist zunächst (1) auf die Vorstellung, dass Bildung nicht erzeugt werden kann, sondern auf die Selbsttätigkeit des Individuums angewiesen ist. Zudem (2) betont er, dass sich Bildung dennoch nur durch die Auseinandersetzung mit einer kulturellen Welt vollziehen kann. (3) Bildung integriert Handeln und Denken,

---

<sup>5</sup> Der Begriff kultureller Bildung ist umstritten. Bockhorst et al. (2012) bezeichnen ihn als Containerbegriff (vgl. ebd. 22), der alles das umfasst, was den ästhetischen Phänomenen von Künsten, Kulturen, Sinneswahrnehmung, Symbolwelten und Medien im historischen und aktuellen Bereich zugerechnet werden kann (vgl. ebd.). Dabei meint kulturelle Bildung „einerseits den subjektiven Bildungsprozess jedes einzelnen wie auch die Strukturen eines Bildungsfeldes mit seinen zahlreichen Angeboten.“ (Ebd.).

Wissenschaft und Kunst oder Können, Wissen und Ästhetik. (4) Das Ergebnis stellt eine subjektive Form dar, einen Ausdruck von (Selbst-)Gestaltung (vgl. ebd.).

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich, wie erwähnt, auf Kleinkinder im Alter von 12 – 18 Monaten. In dieser Phase, die zum Ende der Säuglingszeit beginnt, sind zentrale Entwicklungsaufgaben zu lösen. Das Kleinkind wird mobil und erwirbt zunehmend mehr feinmotorische Fähigkeiten, damit gelingt ihm eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt. Ebenso stellt dieses Alter in Deutschland häufiger den Beginn der institutionellen Betreuung dar. Voraussetzung für die Bildung in der frühen Kindheit ist eine sichere Bindung (vgl. Berkic 2010: 79ff; ausführlicher Kap. 2.1.1) und ein erwachendes Explorationsverhalten (vgl. Kap. 4). Ob dies in einer professionellen Einrichtung, in der Tagespflege oder im privaten Umfeld der Fall ist, spielt zunächst eine untergeordnete Rolle.

Die gefestigte Bindung mit einer anwesenden Bezugsperson gestattet dem Kind, sich von ihr vorübergehend zu lösen, und ermöglicht ihm somit, sich der Welt entdeckend zuzuwenden (Exploration). Dieses Verhalten wiederum ist die Grundlage der frühkindlichen Bildung, weil durch ein solches Entdecken der Kontakt mit den Dingen und der Welt möglich wird. Säuglinge und Kleinkinder müssen nicht lernen zu lernen oder sich zu bilden; dies gestaltet sich vielmehr als ein geradezu organischer Prozess, sofern sie sicher gebunden sind. Daher ist es von besonderer Relevanz, den gegebenen Drang nach Entdeckung, Erkundung und Erforschung positiv zu unterstützen. Somit ist gerade der ästhetische Zugang (vgl. Kap. 1.1.3, sowie vertiefend 3.2) von Bedeutung, der bei Kleinkindern stark verbunden ist mit ihrer gesamten Entwicklung (vgl. Kap. 2). „Wir verstehen Bildung als aktiven Prozess jedes einzelnen Kindes, in dem es seine Umwelt mit seinen Sinnen wahrnimmt und diese Wahrnehmungen verarbeitet. Beziehung und Bindung sind Grundlage für kindliche Bildungsprozesse“ (Dieken, Lübke & Dieken 2012: 33). Bildung beinhaltet in dieser Phase die Erforschung der Welt, die Entwicklung der Handlungskompetenz sowie das Begreifen von Weltzusammenhängen, Kausalitäten. Bildung geschieht hier zunächst durch Erforschung der eigenen Person, des eigenen Körpers, der Selbstwirksamkeit und erster Erfahrungen von Autonomie. Bildung im vorgenannten Sinn wird durch soziales Lernen, durch Interaktion ermöglicht. Ebenso spielt die Kultur, in der das Kind aufwächst, eine Rolle. Je nach kulturellem Kontext ist die Welt, in der es aufwächst, unterschiedlich bestückt mit Dingen und Materialien, mit Zuwendung oder Abwesenheit anderer Menschen sowie mit unterschiedlich geprägten Interaktionsformen der frühen Kindheit (vgl. Smolka & Rupp 2007). Das Kind neigt dazu, die symbolische Ordnung, die es in seinem kulturellen Kontext vorfindet, zu reproduzieren.



### 1.1.2 Kleinkind in Materialinteraktion

Zunächst ist zu klären, mit welchen Termini die Interaktion von Kleinkind und Material beschrieben werden kann. Im frühpädagogischen Kontext werden Begriffe wie Spiel (z.B. Hauser 2013b), Handlung (z.B. Viernickel 2014), Tätigkeit (z.B. Neuß 2014), Arbeit (z.B. Lillard 2013; Montessori 1999: 196), Exploration (vgl. Zeiß 2014) etc. genutzt. Dabei werden sie teilweise synonym verwendet, teilweise verbergen sich dahinter auch unterschiedliche Weltaneignungskonzepte. Neuß (vgl. 2014a: 128) sieht das Spiel als vom Kleinstkind untrennbare Aktivität, das für es lebensnotwendig ist.

Das Spiel ist beim Kleinkind zentrales Moment für die Entdeckung der dinglichen und sozialen Welt sowie des eigenen Körpers, daher kann das Spiel in diesem Alter nicht von Alltagshandlungen abgegrenzt werden. Ebenso stellen Spielen und Lernen keinen Gegensatz dar (vgl. Hauser 2013b), sondern sind in diesem Alter untrennbar verbunden. Somit ist auch der Materialinteraktionsprozess des Kleinkindes unter der Perspektive des Spiels zu reflektieren. Winnicott (2012) sieht als einen relevanten Gesichtspunkt des Spiels, dass der Spielende während des Spieles frei ist, um schöpferisch zu sein (vgl. ebd. 65). So wird mit der Reflexion über die Materialinteraktion ein Ausschnitt der Spielaktivität der Kinder erfasst, nämlich das Spiel mit Material.

Der Begriff Handlung wird zunächst alltagssprachlich verwendet, ebenso stehen umfangreiche Theoriekonzepte innerhalb der Handlungspsychologie zur Verfügung, die die Entwicklung der Handlung aufzeigen, ferner den Zusammenhang mit Wahrnehmung und Motorik (vgl. Homme & Nattkemper 2011). Tätig-sein wird in der Handlungspsychologie auch als Synonym zur Handlung gesehen (vgl. Sachse & Weber 2006). Die Handlungsforschung (vgl. Homme & Nattkemper 2011) stellt innerhalb der Psychologie einen großen Forschungsbereich dar und liefert für die Handlungen der Kleinkinder in dieser Arbeit Ergebnisse und Konzepte. Grundlage sind Studien zu Erwartungen, die Babys im frühen Alter über die Handlung von mit ihnen interagierenden Personen haben (vgl. Sodian, Kristen & Koerber 2010: 42f) und Studien zur Entwicklung des intentionalen Handelns, das sich im ersten Lebensjahr entwickelt (vgl. Oerter 1998: 809).

Der Begriff der *Arbeit* im frühpädagogischen Bildungsverständnis, der zurückgeht auf Maria Montessori, unterscheidet sich in Art und Leistungsfähigkeit vom Arbeitsbegriff der Erwachsenen (vgl. Montessori 1999: 197). Das Kind hat nach dieser Auffassung die Aufgabe, durch Arbeit den *Menschen* zu bilden (vgl. ebd. 196). Es entwickelt unter Nutzung seiner „Umwelt eine unmittelbare, unbewußte und willkürliche Aktivität, die man als Arbeit im eigentlichen Sinn ansprechen kann“ (ebd. 198). Die Arbeit des Kindes bezieht sich auf Handlungen mit realen Objekten (vgl. ebd.). Es ist

jedoch eine unbewusste Arbeit, „verwirklicht durch eine in der Entwicklung befindliche geistige Energie, eine Schöpfungsarbeit.“ (Ebd. 197)

Die Unterschiedlichkeiten der Begriffe resultieren somit aus ihren unterschiedlichen Perspektiven, die unterschiedliche Blickwinkel auf das Kind zeigen. In dieser Studie werden die zentralen Aspekte der Handlung (vgl. 2.6), des Spiels (vgl. 2.3) und des Arbeitens (vgl. 5.4) differenziert dargestellt. Die im Weiteren verwendeten Begrifflichkeiten beziehen sich jeweils auf den damit verbundenen Ansatz. In der empirischen Studie wird der Begriff der Handlung verwendet.

### 1.1.3 Ästhetische Bildung

Da der Begriff der ästhetischen Bildung zentral für die Theorie- wie empirische Forschungskonzeption der vorliegenden Arbeit fungiert, ist es zunächst erforderlich, eine geeignete analytische Grundlage für diesen Terminus zu erarbeiten. Daher kommen im Folgenden insbesondere jene theoretischen Stränge zur Darstellung, die den hier verwendeten Begriff prägen. In einem zweiten Schritt wird dann am Schluss dieses Teilkapitels die für die weitere Forschungsarbeit gültige Begriffsdefinition vorgelegt.

Ästhetische Bildung wird hier, angelehnt an Dietrich, Krinninger & Schubert (2012), nicht in Verbindung mit dem Schönen als Wesen der Ästhetik gesehen, sondern als wahrnehmungsgebundene Auseinandersetzung mit der Welt und den damit gemachten Erfahrungen. Böhme<sup>6</sup> (2001) und Liessmann (2009) wie auch weitere Autoren sehen in der sich in den vergangenen Jahren wandelnden<sup>7</sup> Konzeption von Ästhetik eine Rückbesinnung auf die „Lehre von der sinnlichen Erkenntnis“ (Böhme 2001: 7; vgl. ebenso Liessmann 2009: 13). Die nun dargestellten Ansätze folgen diesem Gedanken.

Jedoch wird bei vielen der aktuellen Ansätze kein Unterschied zwischen Wahrnehmung und Kognition formuliert. Sinnliche und geistige Erfahrung werden somit nicht

---

<sup>6</sup> Böhme sieht erst in der Wahrnehmung der Dinge die Konstitution einer dualen Subjekt-Objekt-Beziehung (vgl. 2001: 166ff).

<sup>7</sup> Hierbei wird deutlich, dass die umfangreichen Auseinandersetzungen mit dem Ästhetischen in unterschiedlichen Disziplinen und Zeitaltern deren Struktur und Verortung ebenso unterschiedlich darstellen. Dies bezieht sich auf die Frage, „wo“ das „Ästhetische“ zu finden sei: Ist dies im Kind zu verorten, im Ding bzw. im Material oder aber in der Interaktion zwischen Kind und Material? Und welche „Funktion“ nimmt es dort ein, ist es Vermittler von Welt(-haftem), Konstitution einer Subjektstruktur, Auflösung einer solchen subjektiven Ordnung zugunsten von Dispositiven, Äquivalenzketten oder etwas anderes?

mehr voneinander getrennt, dies gilt z.B. für die psychologische Ästhetik.<sup>8</sup> Eine solche Sichtweise findet sich auch in der Kunstpädagogik, z.B. bei Dietrich et al. (2012): „Ästhetische Bildung wird heute weniger als Gegengewicht zum stark kognitiv dominierten Lernen verstanden; vielmehr reift die Einsicht, dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind.“ (Ebd. 9) Allesch (2006) legt im Sinne der hier vertretenen Auffassung ebenfalls dar, dass dies dem „Verständnis ‚mentaler‘ Prozesse in der neueren kognitiven Psychologie [entspreche], das über das ‚Wahrnehmen‘ hinaus auch Aspekte des Urteilens und Bewertens einschließt.“ (Ebd. 10) Böhme macht außerdem auf die Relevanz der Leiblichkeit in der ästhetischen Theorie aufmerksam: „Positiv gewendet hätte eine neue Ästhetik dagegen Wahrnehmung als Weise leiblicher Anwesenheit zu entwickeln und die affektive Betroffenheit durch den Gegenstand der Wahrnehmung zu berücksichtigen.“ (Böhme 2001: 31) Aufgrund entwicklungspsychologischer Grundlagen (vgl. Kap. 2) wird gerade dieser Aspekt der Leiblichkeit in den Ausführungen zur ästhetischen Theorie der frühen Kindheit weiter berücksichtigt (vgl. Kap. 8.2.1).

Es stellt sich in den unterschiedlichen Theorien ästhetischer Bildung in dieser Tradition die Frage nach der Semantik des Ästhetischen.<sup>9</sup> Hierbei zeigen sich spezifische Tendenzen. In einer sehr weiten Definition nimmt sich Schäfer (2013) dieser Thematik an, indem er sich mit der Ästhetik in ihrem kindlichen Bezug unter dem Fokus Allgemeiner Pädagogik auseinandersetzt und Perspektiven für die ästhetische Bildung von Kindern und Kleinkindern eröffnet (vgl. ebd. 189ff). „So gesehen umfasst der Begriff Ästhetik alle Formen der sinnlichen Wahrnehmung, ihre Ordnung und inneren Verarbeitungsweisen. Ästhetik ist ein Alltagsphänomen. Jedes Ereignis ist ästhetisch oder es existiert nicht. Damit wird die Bildung ästhetischer Erfahrung

---

<sup>8</sup> Als ein neuerer Zweig des Verständnisses der Ästhetik lässt sich die psychologische Ästhetik verstehen. „Darin erscheint das Ästhetische einerseits als Gegenstand dieser Erfahrung, als das, was das ästhetische Erleben auslöst, andererseits als die spezifische Qualität dieser Erfahrung, die sich von anderen Formen der Erfahrung unterscheidet.“ (Allesch 2006: 12) Allesch weist darauf hin, dass sich das Interesse der Psychologie stärker auf die „mentalen und emotionalen Prozesse – die der Umgang mit ästhetischen Objekten auslöst oder die mit kreativen Prozessen verbunden sind – als auf die materielle und formale Eigenart dieser Objekte (...)“ (ebd. 12) richtet. Liessmann, der ebenfalls auf die Ursprünge der Ästhetik zurückgreift, versucht, sich in seiner Schrift „Ästhetische Empfindungen“ gegen eine Beschränkung des Ästhetischen zu wenden, das nicht auf lediglich eine Disziplin, wie z.B. die Kunstwissenschaft, eingeengt werden solle. „Ästhetik wird damit zu einer umfassenden ‚Theorie der sinnlichen Erfahrung‘, die nicht nur die rezeptive, die passive Seite von Wahrnehmungen erfasst, sondern auch für das weite Feld der ‚ästhetischen Praxis‘ (...) neue Perspektiven bereithalten will.“ (Liessmann 2009: 15).

<sup>9</sup> Vgl. dazu Allesch (2006); Böhme (2001); Barck, Heininger & Klicke (2000); Koch (1994); Liessmann (2009); Neumaier (1999); Liessmann (2009); Schäfer (2013; 1999b); Welsch (2010).

nicht mehr ins Belieben gestellt und auch keiner nachgiebigen Toleranz überlassen, sondern rückt ins Zentrum frühpädagogischen Handelns und Denkens.“ (Ebd. 188) Sie stellt somit die zentrale Wahrnehmungserfahrung dar. Koch arbeitet mit der Komponente der Reflexion. „Das Ästhetische betrifft zunächst nichts anderes als die aisthesis, die Sinnenwahrnehmung. Darüber verfügen auch die Tiere, so daß bloß in ihr nichts Menschliches anzutreffen ist. Das Menschliche liegt lediglich im Urteil über die Wahrnehmung der Sinne und das sie begleitende Gefühl; und nur wenn Gefühl und Wahrnehmung Eingang ins Urteil finden, wenn beide beurteilt werden, bekommt die aisthesis ihre eigentümlich menschliche Qualität!“ (Koch 1994: 10) Diese Position setzt eine sprachliche Reflexion als Grundlage ästhetischer Bildungsmöglichkeiten an und kann in der Frühpädagogik nicht einfach übernommen werden. Welsch möchte „(...) Ästhetik genereller als Aisthetik verstehen: als Thematisierung von Wahrnehmungen aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen.“ (Welsch 2010: 9f) Damit macht er deutlich, dass die gegenwärtige Ästhetik nicht die „(...) wissenschaftliche Thematisierung sinnhafter Phänomene, sondern die Struktur dieser Phänomene selbst“ (ebd. 10) darstellt. Dies zeigt sich nach seiner Auffassung darin, dass wir in lebensweltlichen Zusammenhängen zunächst nicht über die Phänomene sprechen, schreiben und lesen, sondern diese uns unmittelbar begegnen und dadurch ein Sinneseindruck entsteht. Er stellt die ‚Elementarbedingung‘ des Ästhetischen dar, die ‚Empfindungsfähigkeit‘. Welsch geht noch einen Schritt weiter und thematisiert das Reflektieren des Wahrgenommenen anhand der Interpretation der Welt. „Ästhetisches Denken geht in seiner Wirklichkeitsdiagnostik von Wahrnehmungen und Beobachtungen aus und prüft dann reflektierend, inwieweit anhand ihrer ein Begreifen der Wirklichkeit im Ganzen möglich wird.“ (Ebd. 222) Seel (2003) arbeitet hingegen das Spezifische ästhetischer Prozesse heraus. Er sieht in der ästhetischen Wahrnehmung eine besondere Ausprägung der Wahrnehmung. „Sie unterscheidet sich durch eine besondere Polung des Sehens, Hörens, Tastens, Riechens und Schmeckens.“ (Seel 2003: 50) Er fordert, keine Trennung der ästhetischen von der alltäglichen Wahrnehmung vorzunehmen, sondern die besondere Akzentuierung der ästhetischen Wahrnehmung zu erkennen (vgl. ebd.) und betont die interessenlose, sinnliche Aufmerksamkeit wie auch die Zeit für die Entstehung ästhetischer Prozesse. Damit beschreibt die ästhetische Wahrnehmung eine besondere Wahrnehmungsweise. Dieser von Seel diskutierte Prozess wird in Kapitel 3.2 vertiefend dargestellt. Ästhetische Handlungen sind Teil des kindlichen Alltags, aber mit besonderer Akzentuierung. „Sie werden nicht nur in sich verfeinert und erweitert – und lassen somit Lernfortschritte erkennen, sondern wirken zurück auf die Person, ihr Selbstverständnis und ihre Orientierung.“ (Scheunpflug & Prenzel 2013: 1) Das wissenschaft-

lich gesichertes Wissen über die Wirkung ästhetischer Prozesse ist gering (vgl. Liebau 2013: 27ff), dennoch gibt es Positionen, die den ästhetischen Weltzugang in der frühen Kindheit als den Primären beschreiben (vgl. z.B. Schäfer 2013, BDK 2009). Jedes Kleinkind nähert sich auf seine individuelle Weise der ihm begegnenden Welt. Bildung findet auch in der Auseinandersetzung von Ich und Welt statt. Liebau (2013) macht deutlich, dass sich dies im Zusammenspiel von Ich-Bildung und Welt-Bildung zeigt (vgl. ebd. 30). Dabei differenzieren sich das Wissen über sich, über das Material und die Dinge, über die Welt insgesamt umso stärker, je intensiver sich das Kind mit den Weltelementen auseinandersetzen kann. In der frühen Kindheit kann mit Liebau von ästhetischer Bildung gesprochen werden, wenn es sich um einen intensiven Moment der Auseinandersetzung von Kind und Welt handelt, die Intensivität ist geprägt von einer zeitlosen Auseinandersetzung, einem Erkunden (vgl. ebd.). Winderlich (2009) stellt dar, dass „unter Ästhetischer Bildung nicht ausschließlich Ergebnisse oder Produkte ästhetischer Handlungen zu verstehen sind, sondern vielmehr die Transformationsprozesse, die das Subjekt durch seine Handlungen, in seiner Weltauseinandersetzung, selbst vollzieht und die sich im Prozess erweitern und verdichten.“ (Ebd. 242) Dieser Transformationsprozess der Auseinandersetzung von Kind und Welt hinterlässt Spuren, die „nicht nur als Aneignung von Welt, sondern auch als Auseinandersetzung und Austauschprozess zwischen dem Subjekt, der Welt und dem Anderen zu verstehen“ (ebd.) sind.

Der *ästhetische Prozess* wird folglich in dieser Arbeit als ein Verlauf verstanden, der sich aufbauend auf der Empfindungsfähigkeit konstituiert, wenn z.B. anregendes Material, Umgebungen und Situationen für Kinder zugänglich sind. Die Spezifika ästhetischer Prozesse basieren auf der Aufmerksamkeit und werden in Kapitel 3.2 beschrieben. Ob sich aus dieser Aufmerksamkeit ggf. ein längerfristiges Interesse entwickelt, ist mit Blick auf die frühe Kindheit umstritten und wird in Kapitel 4.7 thematisiert.

## 1.2 Forschungsstand

Die Grundlagen für das Verständnis ästhetischer Bildungsprozesse bzw. Materialinteraktionsprozesse in der frühen Kindheit stellen zunächst Befunde der Kleinkindforschung aus entwicklungspsychologischer Perspektive dar. Damit die Materialinteraktion von Kleinkindern beforscht werden kann, bedarf es zunächst eines Bildes vom Kleinkind, das dessen Kompetenzen und bereits vorhandene Zugangsweisen zur Welt beschreibt. Hinsichtlich des für diese Studie relevanten Alters von 12-18 Monaten kann auf eine große Anzahl empirischer Befunde und Theorien zurückgegriffen werden. Die Studien und Theorien, die herangezogen werden, beziehen sich auf die

psychologische Beschreibung verschiedener Entwicklungs- und Kompetenzbereiche der frühen Kindheit (Übersichtsarbeiten: vgl. Berk 2005, 2011; Bischof-Köhler 2000; Grossmann & Grossmann 2004; Keller 2003; Mietzel 2002; Schneider & Lindenberger 2012; Siegler, Deloache & Eisenberg 2011 u.a.). Materialinteraktionen können in der frühen Kindheit nicht in einem nur auf das einzelne Kind zentrierten Setting stattfinden. Denn für die Interaktion mit Material ist die Sicherheit, die v.a. von der Bezugsperson ausgeht, hochgradig relevant. Folglich ist sowohl das Interaktionsverhalten hinsichtlich der Bezugsperson wichtig für das Verständnis von Materialinteraktionsprozessen als auch die Rolle, die andere Kinder und deren Bezugspersonen dabei spielen. Daher wird auf Ansätze und Theorien frühkindlichen Beziehungs- und Interaktionsverhaltens (vgl. Ahnert 2003; Bischof-Köhler 1994, 1988; Bowlby 1982, 1973, 1958; Grossmann & Grossmann 2004; Grossmann et al. 2003; Gutknecht 2012; Papoušek 1987; Sroufe, Walter & Matos 1974; Viernickel 2013, 2002; Warneken 2010 u.v.m; detailliert vgl. Kap. 2.1) zurückgegriffen. Zur Materialinteraktion benötigt das Kleinkind eine gewisse körperlich-motorische Entwicklung, inwieweit Kleinkinder in diesem Alter die für Materialinteraktionen relevanten Fähigkeiten besitzen, wird in Kapitel 2.2 durch Befunde von Fischer (2011), White & Held (1966) u.a. dargestellt.

Wie erwähnt, werden Materialinteraktionen auch als Spielverhalten von Kleinkindern mit Material bezeichnet. Daher muss ebenfalls das Spielverhalten, da es eine grundlegende Zugangsweise der Auseinandersetzung mit der Welt in dieser Lebensphase darstellt, in Hinblick auf Material und Interaktionsmöglichkeiten in der frühen Kindheit thematisiert werden. Dafür wird auf Ansätze von Ahnert (2003), Bühler (1928), Elsner & Pauen (2012), Largo & Benz (2003), Mogel (2008), Stern (2010) etc. zurückgegriffen.

Das Ich- und Selbsterkennen sowie das frühkindliche Autonomiebestreben werden in Kapitel 2.4 mit für die Studie relevanten Ansätzen von Bischof-Köhler (1994), Harter (1998); Rochat & Hespos (1997) u.v.m. beschrieben. Dies ist relevant, da im Zuge der Entwicklung des Kindes als eigenständiges Wesen die Handlungen und sozialen Interaktionen eine andere Ausrichtung bekommen.

Bei der Materialinteraktion sind Wahrnehmung, Handlung und Kognition untrennbar miteinander verbunden. Daher werden in Kapitel 2.5 Aspekte der kognitiven Entwicklung dargestellt. Zu diesem Zweck wird auf Aebli (2001), Becker (2010), Berk (2011), Goswami (2001), Karmiloff-Smith (1994), Kammermeyer (2013), Mähler (2014), Piaget & Inhelder (2000), Siegler (1996), Slater (1989) u.v.m. rekurriert.

Handlungsansätze der frühen Kindheit aus entwicklungspsychologischer Perspektive kommen in Kapitel 2.6 zur Darstellung. Dabei wird auf Leeuwen & Smithman (1991); Pauen (2003) Rokoczy & Haun (2012) Stemme & Eickstedt (2007) u.v.m. Bezug ge-

nommen. Das Verständnis für Handlungsansätze dieses Alters ist entscheidend für das Verständnis der Materialinteraktion. Auch wird im Anschluss geprüft, welche Rolle der Geschlechtsunterschied in dieser frühen Phase einnimmt. Dies erfolgt in Kapitel 2.7.

Studien im Bereich der Wahrnehmungspsychologie (vgl. Kap. 3.1) machen deutlich, wie ausgeprägt die unterschiedlichen Bereiche kleinkindlicher Wahrnehmung bereits entwickelt sind (vgl. Ansorge & Leder 2011; Ayres 2013; Campenhausen 1993; Goldstein 2008; Pauen 2003; Zimmer 2005 u.v.m.). Sie bieten die Grundlage für eine ästhetische Zugangsweise zur Welt und daraus resultierende Bildungsprozesse, die in Kapitel 3.2 durch Ansätze innerhalb der Psychologie (Allesch 2006), Pädagogik (Duncker 1999), der Philosophie (Jauß 1997; Merleau-Ponty 1993, 1974, 1967; Seel 2004, 2003, 1997, 1996, 1991) sowie der Kunstpädagogik (vgl. BDK 2009; Heyl 2008) thematisiert werden. Dabei werden ästhetische Zugangsweisen unterteilt in ästhetische Wahrnehmung (vgl. Kap. 3.2), ästhetische Erfahrung (vgl. Kap. 3.2.1) und ästhetische Praxis (vgl. Kap. 3.2.2). Allerdings wurde dieser Zugang bisher nicht altersspezifisch untersucht; gerade Liebau (2013) und Schäfer (1999b) weisen darauf hin, dass hier ein erheblicher Forschungsbedarf hinsichtlich ästhetischer Bildungsprozesse in der frühen Kindheit bestehe. In Teilbereichen ästhetischer Bildung der frühen Kindheit, insbesondere jenen, die sich auf den Themenbereich der ästhetischen Handlungsformen (vgl. Kap. 3.2.2.3) beziehen, sind Forschungsbefunde auszumachen.

So findet sich ein breites Feld, das sich mit der Entwicklung der bildsprachlichen Ausdrucksform auseinandersetzt (vgl. Baum & Kunst 2007; Koepp-Lokai 1996; Lange-Küttner 1994; Mühle 1971; Reiß 1996; Richter 1997; Schuster 2000 u.v.m.). Es handelt sich primär um psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der kindlichen Bildsprache. Auf diese wird in der hier vorliegenden Studie nur vereinzelt eingegangen, da diese Untersuchungen besonders auf den bildsprachlichen Bereich und die damit verbundene Ausdrucksweise eingehen. In wenigen Studien (vgl. z.B. Baum & Kunst 2007; Stritzker, Peez & Kircher 2008) wird das prozesshafte Interagieren mit (spurgebenden) Materialien thematisiert, zu dem häufig Einzelfallstudien zum Ausdrucksvermögen in der frühen Kindheit vorgelegt werden. Hierbei lassen sich Unterscheidungen erkennen für die Bildentwicklung und die Bedeutungsentwicklung der Bilder. Ebenfalls zeigte sich in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse an Einzelaspekten dieses Bereichs, z.B. Farbe (vgl. Dietl 2004), Plastizieren (vgl. Reuter 2007), Schmierern und Kritzeln (vgl. Stritzker et al. 2008). Darüber hinaus liegen Studien vor, die sich mit der plastischen Entwicklung befassen (vgl. Becker 2003; Golomb 1994; Golomb & McCormick 1995). Schließlich sind zum ästhetischen Verhalten (vgl. Reuter 2007; Kirchner 1999) und zu ästhetischen Prozessen (vgl. BDK 2009) Untersuchungen zu finden, die sich auf Kinder, kaum jedoch auf Kleinkinder

beziehen; wenige wurden auf die Altersstufe 3-6 Jahre (vgl. Schneider 2013; Stenger 2002; Uhlig 2010) ausgeweitet (vgl. Kap. 3.2.2.2).

In Explorationssituationen zum prozesshaften Verhalten in der frühen Kindheit werden neben dem Spiel auch Materialinteraktionsprozesse untersucht (vgl. Keller & Schneider 1991; Schölmerich 1990; Voss 1985, u.v.m.). Sie stellen als festes psychologisches Konstrukt einen spezifischen Handlungsprozess dar, welches in Kapitel 4 näher beschrieben wird. Dabei spielen die Neugier (vgl. Aebli 2001; Berlyne 1978; Hütner 2014; Keller & Schneider 1991 u.v.m.; näher Kap. 4.1) wie auch die Aufmerksamkeit (vgl. Ansorge & Leder 2001; Stern 2010; Tomasello 2014 u.v.m.) eine zentrale Rolle. Werden in Materialinteraktionen kontinuierlich dieselben Materialien von den Kindern genutzt, stellt sich die Frage, ob ein solches Verhalten in diesem frühen Alter bereits als Interesse (vgl. Fink 1991; Krapp 2010; Oerter 1998 u.v.m.) interpretiert werden kann (vgl. Kap. 4.7).

Das zentrale Element des *Dings* oder des *Materials* im Materialinteraktionsprozess wurde bisher noch nicht explizit zum Gegenstand von Forschung im frühkindlichen Untersuchungsfeld. Um die Position des Dings/Materials im kindlichen Bildungsprozess zu beschreiben, werden unterschiedliche Ansätze zum Ding und zum Material in Bildungsprozessen der (frühen) Kindheit, die in der deutschen Bildungslandschaft relevant sind, in Kapitel 5 ausgeführt. Hier wird mit Langeveld (1968) und Stieve (2008) etc. zurückgegriffen auf Ansätze der Phänomenologie (vgl. Kap. 5.1), ebenso auf jene von Pikler (vgl. Allwörden & Wiese 2007; Pikler & Tardos 2011), PEKiP (vgl. Höltershinken & Scherer 2011; Koch 1976), die von Montessori und Fröbel (Fröbel 1963; Montessori 1969; 1996), der Reggio-Pädagogik (vgl. Knauf 2011; Dreier 2010), solche zum Thema Material in der Kunstpädagogik (vgl. Kathke 2001a, 2001b; Kirchner 2006) sowie im Hinblick auf rein plastisches Material (vgl. Reuter 2012: 78ff).

Zu ästhetischen Prozessen in der frühen Kindheit gibt es wenige empirisch gesicherte Befunde. Daher wird sich das Verständnis ästhetischer Prozesse in der frühen Kindheit in Kapitel 6 an theoretischen oder praktischen Positionen orientieren müssen. Hierzu ist das BDK-Positionspapier (2009) grundlegend. Darüber hinaus wird auf Ansätze von Becker (2003), Brenner (2009), Dieck (2012), Heyl (2008), Schäfer (2005), Uhlig (2009) und Winderlich (2009) zurückgegriffen.

Wie also festgestellt werden kann, liegen für den Bereich der frühen Kindheit, hier mit dem Blick auf Kindern unter 2 Jahren, im Kompetenzbereich und innerhalb der Entwicklungspsychologie bereits tragfähige und vielfältige Forschungsergebnisse vor (vgl. z.B. Keller 2003; weiter Kap. 2). Ebenso wurden für die ästhetischen Prozesse innerhalb der kunstpädagogischen Diskurse eine Anzahl von Studien zu verschiedenen Teilphänomenen und Altersgruppen erarbeitet (vgl. z.B. Kirchner 2014). Auch



das prozesshafte Arbeiten wurde bereits durch psychologische Studien zum Explorationsprozess (vgl. z.B. Schölmerich 1990) untersucht.

### **1.3 Forschungsbedarf**

Dem Bereich der ästhetischen Bildungsprozesse, der in diesem frühen Alter von einigen Autoren als wichtige Zugangsweise zu Welt gesehen wird (vgl. BDK 2009; Dieck 2012; Neuß & Rase 2014; Schäfer 2014, 1995), wird angesichts der oben skizzierten Forschungslandschaft in der empirischen Forschung offenkundig noch sehr wenig Beachtung geschenkt.

Insofern ist dieses Themenfeld Grundlage für die vorliegende Studie. Aufgrund der bislang spärlich vorliegenden Forschungsbefunde wird diese Studie als explorative Studie in Form von Grundlagenforschung angelegt (vgl. Kap. 7.1). Das Forschungsinteresse liegt auf dem Materialinteraktionsprozess in der frühen Kindheit, konkret bei Kindern zwischen 12 und 18 Monaten. Daher ist das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit darauf gerichtet, wie ästhetische Prozesse in der frühen Kindheit stattfinden, wie diese Prozesse genauer konstituiert sind und welche Rolle das Umfeld spielt. Dieses Forschungsinteresse wird in Kap. 7.2.1 in detaillierten Forschungsfragen aufgeschlüsselt, die im Rahmen der anschließenden empirischen Untersuchungen beantwortet werden sollen. Dabei stellt Kapitel 8 die methodische Vorgehensweise mit dem Ziel der Beantwortung der Forschungsfragen differenziert dar, Zwischenergebnisse, die für den weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sind, werden an dieser Stelle ausgeführt, Endergebnisse in Kapitel 9 beschrieben.

## I Theorien und empirische Befunde

### 2. Theorien und empirische Befunde: Das Kleinkind

In den vergangenen Jahrzehnten hat, wie in Kapitel 1.1.1 gezeigt, die Bildungsdebatte zur frühesten Kindheit ein Bild vom Kind<sup>10</sup> entworfen, in dem der Säugling bzw. das Kleinkind als selbstbildend, aktiv verstanden wird, sich aus eigenem Antrieb heraus bildet und seine Bedürfnisse ausdrückt (vgl. Schäfer 2003: 37f). Es wird ihm somit, entgegen der früheren Sichtweise auf das Kleinkind (vgl. Kluge 2013: 23f), von Anfang an ein Person-Sein zugebilligt und es als gleichwertiger Bezugspartner akzeptiert (vgl. ebd. 26). Dazu haben Studien zu den Kompetenzen der Neugeborenen in der Interaktion mit ihren Müttern (vgl. Ainsworth & Bell 2009: 217) und insbesondere Studien der Neurobiologie beigetragen, die zeigten, dass die Entwicklung des Gehirns bereit in der frühen Embryonalphase beginnt (vgl. Bodenbug & Grimm 2011: 19). Ebenso zeigen Befunde aus der Säuglings- und Kleinkindforschung die bereits vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten, auf die eine systematische Entwicklung aufbaut (vgl. z.B. die Befunde aus Keller 2003). So wird das Kind seit diesem Paradigmenwechsel nicht mehr nur als ein unfertiges Wesen betrachtet, das als biologische Frühgeburt (vgl. Portmann 1969; Siebenhüner 2000: 18) grundlegende Fähigkeiten erwerben muss. Vielmehr gilt es als ein aktives Wesen, das mit vielen Kompetenzen zur Weltaneignung ausgestattet ist. „Dieses Bild des aktiven, sich im Rahmen seiner Lebensbedingungen selbst entwickelnden Kindes, setzt voraus, das Kind von Anfang an als ein auswählendes und damit seine Welt- und Selbsterfahrungen (be-)deutendes und gestaltendes Individuum zu betrachten – auch wenn diese (Be-)Deutungen nicht im Sinne eines begründeten Denkprozesses verstanden werden können.“ (Schäfer 2003: 33)

Diese Sicht auf den Säugling als ein kompetentes Wesen manifestierte sich in den 1980er Jahren (vgl. Kaufmann-Hayoz & Leeuwen 2003: 861ff). Zu dieser Zeit wurden dem Säugling unerwartete kognitive Fähigkeiten durch psychologische Studien nachgewiesen (vgl. Kavšek 2000: 5). Die Grundlage hierfür stellen die seit Anfang der 1960er Jahre bis heute im angloamerikanischen Sprachraum betriebenen Grundlagenforschungen zur Wahrnehmungsentwicklung dar (vgl. ebd. 7). Heute wird diese Sicht auf das Kind im Fachdiskurs kaum angezweifelt. „So gesehen eignet sich bereits das Neugeborene seine Um- und Mitwelt durch die Möglichkeiten an, die ihm mit

---

<sup>10</sup> So macht auch der Bayerische Bildungs- und Entwicklungsplan deutlich, dass das Bild vom Kind als aktives und kompetentes Kind zu einem Umdenken und Neubewerten des pädagogischen Handelns führt und somit bereits ab der frühesten Kindheit nicht nur unter der Betreuungs- sondern ebenso unter der Bildungsperspektive gesehen werden muss (vgl. Bayrisches Staatsministerium 2010: 19).

der Geburt zur Verfügung stehen. Erste Erfahrungen differenzieren die Ausgangspunkte seiner Weltwahrnehmung und -verarbeitung. Daraus entwickeln sich verschiedene Formen des Welt- und Selbstverständnisses, welche die Grundlage des kindlichen Bildungsprozesses ausmachen. Dabei benutzt das Kind die Mittel, die ihm seine Umwelt vorgibt, wie ein Bastler die Materialien in seinem Sinn verwandelt, die ihm zur Hand sind. Selbstbildung erfolgt daher im Rahmen der Möglichkeiten, die dem Kind von außen zugetragen werden.“ (Schäfer 2003: 37f)

In der dyadischen Beziehung zur Mutter und in der Beziehung zur professionellen Fachkraft sind also der Säugling und das Kleinkind nicht mehr ausgeliefert und inaktiv, vielmehr verfügen sie über Kompetenzen, um als aktiver Part in dieser Beziehung gesehen werden zu können. Positiv unterstützend ist hier eine sensible, responsive<sup>11</sup> Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem Kleinkind. Dabei gilt die Responsivität der Fachkräfte oder der Eltern als ein zentraler Wirkungsfaktor bei der elterlichen und pädagogischen Beziehung ebenso wie der Intervention (vgl. Bornstein et al. 2008; Eshel et al. 2006; Leavitt 2007; Leavitt & Kraus-Eheart 1985). Rauh (1995) beschreibt die Entwicklungsaufgaben in den ersten beiden Lebensjahren als den Aufbau eines effektiven Bindungssystems (social attachment), der Exploration und des Aufbaus der sensomotorischen<sup>12</sup> Intelligenz sowie der einfachen Kausalitäten. Ebenso thematisiert sie die Auseinandersetzung und Entdeckung der Objektpermanenz und der Entwicklung und Regulation motorischer Fähigkeiten. Diese zentralen Bereiche der Entwicklung in den ersten beiden Lebensjahren sollen im Folgenden anhand ausgewählter Themenbereiche, die für das Forschungsdesign von Interesse sind, dargestellt werden. Hierbei wird keineswegs eine Vollständigkeit der Darstellung entwicklungspsychologischer Befunde dieser Altersspanne (vgl. Fröhlich-Gidhoff, Mischo & Castello 2011) angestrebt, vielmehr wird der für die vorliegende Arbeit relevante Bereich exemplarisch herausgearbeitet.

Damit stellt die anthropologische Ausrichtung für die hier vorliegende Studie die Grundausrichtung dar, in der das Kleinkind in seinem prozesshaften Agieren mit Materialien untersucht wird. Im Folgenden soll somit geprüft werden, wie dieses Kleinkind konstituiert ist, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten es verfügt und wie es mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt umgeht.

---

<sup>11</sup> Wege zu einer professionellen Responsivität beschreibt Dorothee Gutknecht in ihrem Buch „Bildung in der Kinderkrippe“ (Gutknecht 2012). Responsivität ist demgemäß ein Abstimmungsverhalten, das ausdrückt, dass sich Eltern und Betreuungspersonen von kindlichen Signalen leiten lassen und unmittelbar auf diese Signale antworten (vgl. auch Papoušek 2008; Papoušek & Papoušek 1987).

<sup>12</sup> Sensorik bezeichnet das System des Fühlens und der Körperwahrnehmung. In Verbindung mit der Motorik wird dies als Sensomotorik bezeichnet, welches die sinnlich-motorische Entwicklung des Kindes beschreibt, die in den ersten beiden Lebensjahren auf alle Bereiche der kindlichen Entwicklung einwirkt (vgl. Köttelwesch 2015: 100).

## 2.1 Beziehungsverhalten

Das Beziehungsverhalten spielt in Handlungssituationen von Kleinkindern, damit auch in ihren Spielprozessen, eine große Rolle, da dieser Kontakt für den Säugling bzw. das Kleinkind im Rahmen der Anpassung an die Umwelt essentiell ist (vgl. Moran-Ellis 2014). Das Kleinkind ist auf die Zuwendungsbereitschaft und die Kooperation umgebender Personen angewiesen (vgl. Elsner 2014: 310). Das Beziehungsverhalten, die kindliche Wahrnehmung und Interpretation von Handlungen anderer Personen sowie die psychologische Entwicklung des Kindes wurden weitgehend im anglo-amerikanischen Raum erforscht (vgl. ebd.).<sup>13</sup> In dieser Untersuchung wird sowohl die Peerbeziehung (vgl. Ahnert 2003; Hay 1979; Rubenstein & Howes 1976; Viernickel 2002) als auch die Beziehung zu Erwachsenen untersucht. Da sich im hier angewandten Forschungsdesign neben fremden auch bekannte Personen (Bezugspersonen) befinden und sich im Verlauf der Studie die fremden Personen zu bekannten entwickeln, wird auf Befunde der Bindung und Bindungspersonen (vgl. Ainsworth 1973; Bowlby 1969, 1958; Grossmann & Grossmann 2004; Tavecchio & Ijzendoorn 1987) wie auf unbekannte Personen (vgl. Ahnert 2003; Grossmann et al. 2003) Bezug genommen.

Die Fähigkeit, soziale Beziehungen aufzubauen, ist im Sinne der Bindungsforschung grundlegend für die Entwicklung des Kindes. Nach Bowlby (1958) und Ainsworth (1973) ist das Kind dabei zunächst auf soziale Kontakte und damit verbundene Hilfe und Versorgungsverhalten anderer Personen angewiesen. Hierbei sind es das erste Lächeln und das Weinen, die bei den Bindungspersonen die Reaktion des Handelns auslösen und wesentlich zum Bindungsaufbau beitragen; sie stellen somit den Start in das soziale Leben des Kindes dar. Das Bindungsverhalten kann unter dieser Hinsicht als der elementare Baustein im Aufbau des Beziehungsverhaltens und des prosozialen Verhaltens angesehen werden.

Im folgenden Abschnitt soll das Bindungsverhalten des Kleinkindes dargestellt werden, um genauer auf die Interaktion mit der Bezugsperson im zu untersuchenden Alter eingehen zu können. Anschließend werden andere, „fremde“ soziale Kontakte betrachtet, um im Abschluss das Peerverhalten zu analysieren.

---

<sup>13</sup> Zur Vertiefung seien hier die vier Entwicklungsstufen der frühen Interaktion nach Brazelton (vgl. Brazelton 1984; Brazelton & Carmer 1994: 138) genannt. Stufe 1: Homöopathische Kontrolle bezeichnet die Entwicklung in den ersten 10 Tagen, hier bildet das Kind ein Gefühl für das, was es selbst kann und was von außen kommt. Stufe 2: Die Verlängerung der Aufmerksamkeitsspanne, Stufe 3: Die Erprobung der Grenzen, Stufe 4: Die Entwicklung der Selbständigkeit, hier wird dem Interesse am Gegenstand eine wichtige Rolle zugeschrieben.

### 2.1.1 Bindung

Unter Bindung (attachment) wird die Beziehung eines Kindes zu seinen Bezugspersonen, Eltern oder Personen, die es ständig betreuen, verstanden. Ebenso ist Bindung in der Gefühlswelt verankert und stellt eine emotionale Verbindung des Kindes mit seiner Bezugsperson dar. Dieses Arrangement ist umweltunabhängig, es existiert über Raum und Zeit hinweg (vgl. Ainsworth 1973: 63ff). Der britische Psychoanalytiker Bowlby, der die Begrifflichkeit der Bindung (vgl. 1969, 1958: 350ff) geprägt hat, beschrieb vier aufeinander aufbauende Phasen der Bindung (vgl. ebd. 265). Kinder im Alter zwischen 12 und 18 Monaten, wie sie hier beforscht werden, befinden sich in der dritten Phase. Diese beginnt mit 6-7 Monaten und dauert bis Ende des zweiten oder Mitte des dritten Lebensjahrs an. Die motorischen Fähigkeiten sind so weit ausgeprägt (vgl. Kap. 2.2), dass sich das Kind der Bezugsperson aktiv zuwenden kann, sie aufsucht und vom Kind aus der Kontakt hergestellt werden kann. Bowlby (vgl. 1969, 1958) nahm zunächst an, dass sich Kinder nur an eine Bezugsperson binden können,<sup>14</sup> diese These über das Monotropieverhalten von Kleinkindern wurde wissenschaftlich in Zweifel gezogen und in der Folge widerlegt. Es zeigt sich vielmehr, dass das Kind in der Lage ist, mit unterschiedlichen Menschen eine Bindung einzugehen, ohne dass es zu einem Qualitätsverlust in der Bindung kommt. Tavecchio & Ijzendoorn (1987) stellten die These auf, dass eine gute Erziehungssituation getragen wird von einem System von stärkeren und schwächeren Bindungsbeziehungen. Sie formulieren „[t]he extension hypothesis, which states that an optimal child-rearing context is formed by a network of more or less stable attachment relationships of the child with its caregivers.“ (Ebd. 43) Dabei verweisen Tavecchio & Ijzendoorn auf die „limits“ (ebd.) dieses Systems, das für die Kleinkinder nicht zu groß sein darf, da ansonsten die Tiefe der Beziehungen nicht mehr gewährleistet werden kann. Dieses Extentionsbindungssystem ist für das Kind bereichernd, da es verschiedene Lebensumwelten kennenlernt und Ausgleichsmöglichkeiten für Bindungsunterschiedlichkeiten hat, insbesondere bei ungünstigen Bindungen. Schließlich ist das Kind einer geringeren Gefahr der Überfürsorge von Seiten der primären Bindungsperson ausgesetzt (vgl. ebd.). Grossmann et al. (2003), die sich auf die Phasen von Bowlby beziehen, stellen dar: „Ab der dritten Phase (sechs Monate bis drei Jahre) tritt die spezifische Bindung des Kindes an einige wenige Bindungspersonen deutlich in Erscheinung, und das Bindungsverhaltenssystem wird zielkorrigiert auf

---

<sup>14</sup> „The bias of a child to attach himself especially to one figure seems to be well established and also to have far-reaching implications for psychopathology, I believe it merits a special term. In the earlier paper I referred to it as ‚monotropy‘.“ (Bowlby 1969: 249).

die Nähe zur Bindungsperson organisiert.“ (Ebd. 36) Die meisten Kinder haben mehrere Bindungspersonen, d.h. mehr als eine, aber nicht sonderlich viele (vgl. ebd. 239). Dabei bevorzugen Kleinkinder nur eine einzige, wenn sie sich unwohl fühlen. Sie akzeptieren aber die übrigen Bindungspersonen, wenn ihre jeweils primäre Bindungsperson nicht anwesend ist (vgl. ebd.). Diese Hierarchie der Bindungspersonen bei Bowlby (1973) zeigt, dass das Kind hierarchisch bei der Person Sicherheit und Wohlbefinden erlangt, die an derzeit greifbarer oberster Stelle der Bindungshierarchie steht. Herrscht bei dem Kind Wohlbefinden, muss das Bindungsverhaltenssystem nicht aktiviert werden und die Kinder können im Erkundungsmodus, dem sogenannten Explorationsverhaltenssystem (vgl. Bowlby 1969), agieren und die Welt entdecken. Der Erkundungsmodus als Exploration stellt sich ein, wenn das Kind sich sicher fühlt, wenn z.B. seine Bezugsperson im Raum ist, es sich aber gerade nicht im aktiven Bindungsmodus befindet, d.h. es keinen Körperkontakt oder Sichtkontakt zur Bezugsperson benötigt. Den solcherart strukturierten Antagonismus (Bindungsverhalten – Explorationsverhalten) beschrieb nicht nur Bowlby. Vielmehr wurde dieses Verhalten von weiteren Studien aufgegriffen. So liegen mittlerweile auf Bowlbys Untersuchungen aufbauende, aktuellere Forschungsergebnisse vor (vgl. z.B. Cassidy & Shaver 2008; Scroufe 1997). Bindung kann daher heute in der frühesten Kindheit als Basis für Bildung, nämlich qua Explorationsverhalten, angesehen werden.

### 2.1.2 Interaktion mit Bezugspersonen

In der Entwicklung der Interaktion mit der Bezugsperson ist der Ansatz der Handlungskoordination und der Handlungsentwicklung zu nennen. Demzufolge werden zunächst die eigenen Handlungen mental von denen anderer Personen differenziert. Das eigene Handeln gleicht sich dann im Laufe der Zeit immer stärker demjenigen der anderen Person an (vgl. Ahnert 2003: 491). Bei der Entwicklung dieses Handlungsschemas kann auf die Befunde von Carpenter et al. (1998) zurückgegriffen werden. Deren Studien bei neun bis fünfzehn Monate alten Kindern haben gezeigt, dass sich spezifische Handlungsabfolgen in der Interaktion mit ihren Eltern nachweisen lassen. Diese Abfolgen werden in drei Phasen unterteilt. Die erste wird begrifflich als *Sharing* gefasst. In dieser versuchen die Kinder, an den Blick- und Handlungsorientierungen ihrer Mütter teilzuhaben. Im Anschluss stellt sich das *Following* ein, bei dem die Kinder das Verhalten nachzuverfolgen versuchen. In der letzten Phase, dem *Directing*, versuchen die Kinder dann, die Handlung zu antizipieren, um das Verhalten der Mutter absichtsvoll zu lenken (vgl. Ahnert 2003: 491). Ein anderer Ansatz geht auf die geteilte Aufmerksamkeit (joint attention) zurück. Die Bezugspersonen lassen sich vom Kind leiten und kommentieren das, was das Kind betrachtet.