

Nentwig-Gesemann, Iris

Zusammenspielen, Zusammenhalten, Geheimnisse teilen.

Resonanzerfahrungen in freundschaftlichen Beziehungen zwischen Kindern

Jerg, Jo [Hrsg.]; Müller, Jens [Hrsg.]; Wahne, Tilmann [Hrsg.]: Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 75-88



Quellenangabe/ Reference:

Nentwig-Gesemann, Iris: Zusammenspielen, Zusammenhalten, Geheimnisse teilen.

Resonanzerfahrungen in freundschaftlichen Beziehungen zwischen Kindern - In: Jerg, Jo [Hrsg.];

Müller, Jens [Hrsg.]; Wahne, Tilmann [Hrsg.]: Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung

stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis. Bad Heilbrunn

: Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 75-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297837 - DOI:

10.25656/01:29783; 10.35468/6092-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297837>

<https://doi.org/10.25656/01:29783>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Iris Nentwig-Gesemann

Zusammenspielen, Zusammenhalten, Geheimnisse teilen – Resonanzerfahrungen in freundschaftlichen Beziehungen zwischen Kindern

1 Einleitung

Schobin, Leuschner, Flick, Alleweldt, Heuser und Brandt (2016) stellen einleitend zu ihrem Werk „Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie“ fest, dass es unmöglich zu sein scheint, „einen konsistenten, realitätsadäquaten und halbwegs universell einsetzbaren Begriff der Freundschaft zu entwickeln“ (ebd., S. 15). Das soziale Phänomen Freundschaft wird als „scheues Tier“ (ebd. 14) bezeichnet, das sich der präzisen begrifflichen Bestimmbarkeit zu entziehen scheint – erst recht wenn man eine historische und kulturübergreifende Perspektive einnimmt. Da sich die Vielfalt konkreter, ge- und erlebter *Freundschaftserfahrungen und -praktiken* jedoch keinesfalls einem wissenschaftlichen, empirischen Zugriff entzieht, können „Freundschaften« als konkrete[] empirisch-beobachtbare[] Beziehungen zwischen Personen“ sehr wohl rekonstruiert werden (Leuschner & Schobin, 2016, S. 57). In Rechnung gestellt werden muss dabei, dass handlungsleitende Orientierungsmuster von Menschen – also das, was sie als *Freundschaft* (er-) leben und gedanklich als solche fassen – immer in den verschiedensten und einander überlagernden Milieus¹ verwurzelt und daher mehrdimensional konturiert sind. Sowohl das *implizite freundschaftsbezogene Erfahrungswissen* als auch (explizite) *Freundschaftskonzepte und -ideale* begegnen uns also immer in ihrer jeweiligen (mehrdimensionalen) milieutypischen Spezifität.

Im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) und unter Bezugnahme auf das Konstrukt des konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack,

1 Hier und im Folgenden wird der Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) verwendet, bei dem es sich um eine analytische Kategorie handelt: Milieus im Sinne einer „konjunktiven Sozialität“ (Bohnsack 2017, S. 104) konstituieren sich demzufolge ausgehend von gemeinsam geteilten oder strukturidentischen Erfahrungen in der Sozialisationsgeschichte und daraus erwachsenen konjunktiven, habitualisierten Wissensbeständen (Bohnsack 2017, Kapitel 7; Amling & Hoffmann 2018). Unterschieden werden gesellschaftliche, organisationale und interaktionale Milieus (Nentwig-Gesemann 2018a).

2017, S. 216ff.; Mannheim, 1980) heißt dies, dass das „in bestimmten Sozialstrukturen resp. in – einander überlagernden – konjunktiven Erfahrungsräumen (u. a. solchen der Generation, des Geschlechts, der Bildung etc.) erworbene habitualisierte resp. inkorporierte (den Akteuren nicht exteriore) Wissen“ (Nentwig-Gesemann, 2018a, S. 132) die jeweiligen sozialen Praktiken orientiert. Dabei ist eine komplexe Relation von Erfahrungswissen und habitueller Praxis zum einen, normativen Verhaltens- bzw. Rollenerwartungen und kommunikativ-generalisierten Wissensbeständen zum anderen charakteristisch für jeden konjunktiven Erfahrungsraum.

Da in diesem Beitrag eine empirische Annäherung an die freundschaftliche Beziehungspraxis von vier- bis sechsjährigen Kindern in Kitas bzw. Kindergärten in den Blick genommen wird, können diese methodologischen Prämissen gegenstandstheoretischer ausformuliert werden: Im organisational gerahmten Milieu der Kita bzw. des Kindergartens² ist die Beziehungs- und Interaktionspraxis zwischen Kindern, also auf der Peer-Ebene, davon geprägt, dass verschiedene (z. B. familiäre und kitainterne) (Ideal-) Vorstellungen und Vollzugspraktiken von ‚gelingenden‘ Beziehungen und Freundschaften zwischen Kindern aufeinandertreffen, die von den Kindern bearbeitet werden müssen. Die Normen, was Freundschaft (unter Kindern) ist bzw. sein sollte, fordern Kinder geradezu dazu heraus, sich in konkreten Interaktionssituationen selbst verschiedene Beziehungsformen und -praktiken zu erarbeiten – u. a. solche, die von ihnen als *Freundschaften* erlebt werden und sich damit von anderen Beziehungsqualitäten abheben.

Im Folgenden wird – nach einer kompakten Skizzierung der in der Praxeologischen Wissenssoziologie fundierten und mit der Dokumentarischen Methode arbeitenden Kindheits- bzw. Kinderperspektivenforschung (Nentwig-Gesemann, 2013; Nentwig-Gesemann, 2023) - anhand von drei exemplarisch ausgewählten empirischen Beispielen, die im Rahmen der sog. Kinderperspektivenstudien (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2021) erhoben wurden, nachvollzogen, welche Erkenntnisse zu freundschaftlichen Beziehungen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kindern im Kontext Kita bzw. Kindergarten rekonstruiert werden konnten. Damit soll ein empirisch fundierter, theoretischer Entwurf gewagt werden, der ermöglicht, besser zu verstehen, was Kinderfreundschaften im Kern zusammenhält, was also – aus Sicht der Kinder selbst – essenzielle Kriterien sind, die das ausmachen, was sie explizit als Freundschaft bezeichnen oder implizit als eine Bezie-

2 Zum Spannungsfeld der „doppelten konstituierenden Fremdrahmung“, welches die Interaktionsqualität von Fachkräften und Kindern in frühpädagogischen Settings prägt, siehe Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018. Auch wenn der analytische Fokus des hier vorliegenden Beitrags auf der Peer-Ebene liegt, steht außer Frage, dass das Organisationsmilieu und die konjunktive Interaktions-sphäre zwischen Fachkräften und Kindern auch die Freundschaftspraxis von Kindern rahmen und soziogenetisch grundieren.

hung beschreiben, die von einer besonderen, sich von der Beziehung zu anderen Kindern unterscheidenden, Qualität gekennzeichnet ist und im positiven Horizont ihres Orientierungsrahmens steht. Abschließend werden die kondensierten Erkenntnisse mit Bezug auf die resonanztheoretischen Überlegungen Hartmut Rosas (2016) reflektiert.

2 Dokumentarische Kindheitsforschung

In der dokumentarischen Kindheitsforschung wird zum einen an die kindheitssoziologische Kernprämisse angeknüpft, dass Kindheit (und damit auch ein Phänomen wie die ‚Freundschaft‘ unter Kindern) ein soziales Konstrukt ist, das – immer wieder neu – durch und in sozialen Praktiken hervorgebracht wird, und somit eigentlich von Kindheiten (und Freundschaften) die Rede sein muss. Freundschaft wird demzufolge nicht als Ergebnis, sondern als ein „Prozess, in dem bestimmte Muster und Variationen im Laufe der Zeit und in sozio-kulturellen Settings sozial konstruiert werden“ (Corsaro, 2006, S. 104) konzeptualisiert. Kinder werden dabei als plurale Akteur:innen betrachtet, die in „multiplizierten Alltagskontexten“ (Hengst, 2018, S. 97) an der interaktiven Hervorbringung sozialer Praktiken und Sinnzusammenhänge beteiligt sind. Mit ihrer spezifischen praxeologischen Ausrichtung fragt die dokumentarische Kindheitsforschung also zum einen nach den situativen Settings und Praktiken, in denen Kindheit, Kinder und Kind-Sein immer wieder neu ausgestaltet und hervorgebracht wird (Wagner-Willi, Bischoff-Pabst & Nentwig-Gesemann, 2019). Dabei ist die dokumentarische Analyse von Praxis durch die systematische Differenzierung von „kommunikativem“, also explizitem, theoretischem Wissen auf der einen und „atheoretischem“ (Mannheim, 1980, S. 272) resp. implizitem, in konjunktiven Erfahrungsräumen erworbenem Wissen auf der anderen Seite durch eine besondere Doppelstruktur geprägt: ‚Hinter‘ einem Thema, über das etwas (verbal oder non-verbal) zum Ausdruck gebracht wird (immanenter Sinn), ‚verbergen‘ sich existenzielle Erfahrungen, die der Ausprägung habitueller Formen des Denkens, Deutens und Handelns zugrunde liegen. Der Dokumentsinn ist also in doppeltem Sinne für die Interpretation interessant: Welches implizite Wissen, welche habituellen Orientierungen dokumentieren sich im empirischen Material und mit welchen (gesellschaftlichen, organisationalen und interaktionalen) Erfahrungsräumen resp. Milieus stehen diese Orientierungen in Verbindung? Zentral für die Praxis dokumentarischer Interpretation ist die komparative Fallanalyse (Bohnsack, 2010, S. 137ff.). Dabei wird zum einen davon ausgegangen, dass sich in einem Einzelfall verschiedene Dimensionen konjunktiver Erfahrung überlagern, z.B. generations-, geschlechts- oder altersspezifische Erfahrungen. Zum anderen geht die komparative Fallanalyse auf die Prämisse zurück, dass das Spezifische eines Falls nur im Lichte vergleichbarer Fälle und damit verbundener (minimaler und maximaler) Fallkontraste erkennbar wird (Bohnsack,

2010, S. 135ff.). Erst indem gefragt wird, wie z. B. Kita-Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren vergleichbare Themen (z. B. Freundschaft) bearbeiten oder vergleichbare Handlungsprobleme (z. B. Konflikte und Streit) bewältigen, werden die im Zentrum des Erinnerns, Erlebens und Tuns stehenden fokussierten Erfahrungen und Praktiken sowie die damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungen des jeweiligen Falles besonders konturiert sichtbar. Das Prinzip des Vergleichens im Sinne der Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden liegt auch den exemplarischen empirischen Analysen im Kapitel 4. dieses Beitrags zugrunde.

3 Kinderperspektivenstudien

In der explorativen Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – QuaKi“ (Nentwig-Gesemann et al., 2017) wurden erste empirisch abgesicherte Antworten auf die Frage erarbeitet, was vier- bis sechsjährige Kinder in einigen ausgewählten Kindertageseinrichtungen in Deutschland über die Qualität ihrer Einrichtung auf verschiedene, verbale und non-verbale, Weise zum Ausdruck bringen. Die Studie „Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung“ (Nentwig-Gesemann et al., 2021) schloss an die QuaKi-Studie an, erweiterte die Stichprobe und auch die methodischen Zugänge erheblich und konnte damit die Erkenntnisse über Kita- bzw. Kindergartenqualität aus der Perspektive von Kindern empirisch absichern, erweitern und ausdifferenzieren. Insgesamt nahmen rund 200 vier- bis sechsjährigen Kinder aus 13 Kindertageseinrichtungen in ganz Deutschland an der Studie teil. Das Prinzip der Offenheit und der möglichst wenigen Eingriffe der Forschenden in die Themen, den Relevanzrahmen und die Ausdrucksweisen der Kinder gewährleistete ein hohes Maß an Gültigkeit, also an Angemessenheit und Adäquanz, mit der empirisch tatsächlich die für die Kinder existenziellen Themen, Erfahrungen, Orientierungen und Praktiken rekonstruiert werden konnten. Inspiriert durch den multimethodischen Ansatz des Mosaic Approach von Clark und Moss (2001) konnten Kinder in Gruppendiskussionen und Führungen durch ihre Kita von ihren Erfahrungen und Erlebnissen erzählen – wenngleich die Generierung von Narrationen im Zentrum stand, wurde auch die Möglichkeit genutzt, nach Einschätzungen, Bewertungen und Wünschen bzw. Vorschlägen zu fragen. Neben dem impliziten, habitualisierten Wissen wurden somit auch Aspekte des expliziten Wissens der Kinder erhoben. Die teilnehmende und videobasierte Beobachtung eröffnete den Zugang vor allem zur Ebene des inkorporierten Wissens und ermöglichte es, Interaktionen daraufhin zu befragen, wie in einem organisationalen Setting mit pädagogischem Auftrag mit den vielfältigen Spannungen zwischen normativen Erwartungen und Zielen zum einen, den habituellen Orientierungen und Alltagspraktiken der verschiedenen Akteur:innen zum anderen umgegangen wird. Das Anfertigen von Zeichnungen und Fotos ermöglichte den Kindern in besonderer Weise, prä-reflexive und der

Verbalsprache nicht ohne Weiteres zugängliche Wissensbestände zum Ausdruck zu bringen. In bilderbuchgestützten Gesprächen über Gefühle wurde ihnen die Möglichkeit eröffnet, sowohl auf einer expliziten bzw. reflexiven Ebene über ihre Gefühle zu sprechen als auch auf der Ebene der impliziten, praktischen Reflexion Gefühle performativ aufzuführen oder ein Erlebnis zu erzählen, das ihnen in Verbindung mit einem Bild spontan einfiel (vgl. ausführlich zu den Erhebungsmethoden der Studie: Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2020). Das gesammelte Material wurde mit der – im Kapitel 2 dieses Beitrags bereits kurz skizzierten – Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) interpretiert. Forschungsdesign und -methodologie ermöglichten, auf dem Weg der fallinternen und fallübergreifenden Komparation eine generalisierungsfähige Typologie von Orientierungsmustern herauszuarbeiten, die von den Kindern selbst immer wieder (explizit und implizit) als besonders relevant und für sie existenziell gerahmt wurden. Auf diese Weise konnten sieben Qualitätsbereiche mit insgesamt 23 Qualitätsdimensionen aus Kindersicht rekonstruiert werden. Die Freundschaftsthematik wurde von Kindern in allen Kitas als ein zentraler Qualitätsbereich und damit entscheidend für ihr Wohlbefinden proponiert und ausführlich laboriert. Der rekonstruierte Qualitätsbereich „Praktiken der Peerkultur und Freundschaftspraktiken“ setzt sich aus drei Qualitätsdimensionen zusammen: „Sich durch Freund:innen gestärkt und beschützt fühlen“, „Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört sein“ und „Sich mit Freund:innen Fantasiewelten ausdenken und eine gemeinsame Spielkultur entwickeln“ (Nentwig-Gesemann et al. 2021, S. 82ff.). Im positiven Horizont des kindlichen Orientierungsrahmens stehen dabei generell vor allem gute Freund:innen und Spielgefährte:innen, mit denen ein ungestörtes Vertiefen in eine gemeinsame Spielpraxis möglich ist. Nicht in ein enges, organisational vorgegebenes Zeitkorsett eingeschnürt zu sein, stellt eine wesentliche Voraussetzung für „zentrierte Spielbegegnungen“ (Nentwig-Gesemann, 2010) dar, zu deren zentralen Merkmalen ein geteiltes spontanes Engagement, eine Zentrierung der Aufmerksamkeit und eine erhöhte interaktive Dichte gehören. In einer zentrierten Spielbegegnung ist das Handeln der Teilnehmenden weder auf ihre Spieler-Rolle und die formell relevanten Spielregeln reduziert, noch primär auf das Gewinnen orientiert. Vielmehr wird die Spielbegegnung zuvorderst als Gelegenheit für den gemeinschaftlichen, körperlich-sinnlichen Prozess des Spielens betrachtet (Goffman, 1973). Bezugnehmend auf (Csikszentmihalyi, 1987) kann hier auch von Flow-Erlebnissen gesprochen werden. Im Folgenden werden anhand von drei exemplarisch ausgewählten Beispielen besondere Merkmale herausgearbeitet, die aus der Perspektive von Kindern prägend für eine freundschaftliche Beziehungspraxis sind, die sich zuvorderst im Medium des intensiven Miteinander-Spielens herausbildet und gesichert wird.

Zusammenspielen

Während einer Kita-Führung zeigt die 5-jährige Paula der Forscherin nicht nur einen geheimen Ort, ihr „Geheimversteck“ im Garten, sondern erklärt auch, was es mit der „Geheimwelt“ – und hier meint sie eben die Spielwelten, die sie zusammen mit ihren Freund:innen kreierte – auf sich hat (Nentwig-Gesemann et al., 2017, S. 33f.).

Sequenz *Bärenwald mit Wölfen*³

Paula: und Elli, das ist eigentlich auch mein geheimer Platz, ähm ist dis hier ihr Geheimversteck weil hier wenn man hier runter geht kann man leicht ausrutschen (...)

Int.: was ist denn dein Lieblingsspiel, wenn du draußen bist?

Paula: ähm, Räuber und Polizisten spielen oder Geheimwelt

Int.: Geheimwelt, kannst du mir das erzähl- äh erklären wie, was

Paula: äh da macht man halt Sachen die es ihn echt eigentlich gar nicht gibt, aber da macht man Sachen die, die es in echt, die man eigentlich gar nicht machen kann, aber das macht man dann

Int.: zum Beispiel?

Paula: zum Beispiel man geht jetzt in den Bärenwald mit Wölfen und so und dann und und dann durch ein Fee und so obwohl dis ja eigentlich gar nicht geht aber das geht bei der Geheimwelt geht das schon und dis spiel ich jetzt draußen am, am liebsten und und ähm Räuber und Polizist; dann spielt aber dann spielt gar keiner den Räuber der ist dann aus Luft

Int.: und alle sind die Polizisten?

P: ja alle die mitspielen

Paula beschreibt, wie durch die Vorstellungs- und Gestaltungskraft der miteinander spielenden Kinder und das gemeinsame So-tun-als-ob eine in der Fantasie erschaffene Welt zur geteilten Wirklichkeit wird, die vielerlei Gestalt annehmen kann. In ihrer konkreten Erzählung über den „Bärenwald mit Wölfen“, die „Fee“ sowie „Räuber und Polizist“ spiegelt sich die Orientierung der Kinder daran, sich zeitweilig in den Innen- und Außenräumen der Kita mit eigenen Bedeutungen aufgeladene Orte zu schaffen, die denjenigen vorbehalten sind, die das Wissen um diese Orte miteinander teilen. Wer nicht ‚weiß‘, von wem die „Geheimwelt“ gerade bevölkert wird, hat keinen Zugang zu diesem Spielort (auch wenn er räumlich durchaus Zugang dazu hat) und auch nicht zum Einander-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen, das die Spielpartner:innen hier zusammenhält.

Zusammenhalten

Während einer Bilderbuchbetrachtung zum Thema Gefühle entfaltet der 5-jährige Jan im folgenden Gespräch seine negativen Erfahrungen mit dem Verhalten

³ Die Transkriptionsregeln können in Nentwig-Gesemann et al., 2021 nachgelesen werden.

eines Kindes, von dem er sich massiv geärgert fühlte und verknüpft dies zugleich mit der Schilderung des existenziell bedeutsamen Zusammenhalts mit seiner Freundin Malia (Nentwig-Gesemann et al., 2021, S. 83ff.).

Sequenz *Heiraten*

Jan: der ist böse. pisch. pisch. pisch.

Y: kannst du jemanden, der richtig böse ist?

Jan: Willi. mh, das ist der, der, der das ist der Gemeinde.

Y: der ist richtig böse, was macht der so, dass der so böse ist?

Jan: als ich noch in der Kita war, hat er mir, hat er mir das Leben immer schwergemacht.

Y: echt?

Jan: als ich da in der Kita war.

Y: puh, wie hat der das Leben schwergemacht?

Jan: ähm indem er mich geärgert hat. und sowas.

Y: immer? oder wie,

Jan: ja immer. jeden Tag war das so. (.) jeden Tag war irgendwas mit Willi passiert.

Y: und wie war das für dich dann?

Jan: nich gut.

Y: mhm, na das glaub ich.

Jan: Willi ha- hatte die ganze Kita geärgert.

Y: die ganze Kita. puh, das kann ich mir,

Jan: und Malia? ha=ha hat hatte, hatte er sogar mal hier gekniffen. ((kneift sich in die Wange))

Jan: weil sie, weil sie war, (.) schon in der gleichen Kita. also wir ke- also wir kenn uns schon so lange, als ich schon klein war.

Y: ah.

Jan: ich wa- ich war noch ganz klein, da=da war ich schon in der Kita

Y: ah, und mit dir zusammen? und ihr seid jetzt beide zu hier zu (.) der gekommen?

Jan: ja.

Y: @(.).@ das ist ja cool.

Jan: @ich kenn Malia, mei- mein ganzes Leben lang (.)@

Y: @(.).@ schön. ja und ihr habt ja auch schon geheiratet, ne?⁴

Jan: ja @(.).@ (2) We- wenn ich erwachsen bin, werd ich noch mal mit Malia heiraten. und hoffentlich kriegen wir ein Kind.

Y: @Mhm@ ja. schön. (.) super

Jan: weil man kann ja auch heiraten, ohne ein Kind zu kriegen.

Y: na klar,

Jan: oder man geht in Urlaub, und und is verheiratet, und wenn man nachher zurückkommt, ist da plötzlich ein Baby in der Wohnung @ (2)@

Y: @ (2)@ Eine Überraschung.

Jan: @ (3)@ ((ahmt Babykreischen nach))

⁴ Jan hatte im Rahmen einer anderen Erhebung erzählt, dass Malia und er Hochzeit bzw. Heiraten gespielt haben.

Jan etikettiert hier ein Kind aus einer Einrichtung, die er vor der aktuellen Kita besuchte, als den „Gemeinen“, der mit allgegenwärtiger und stetiger Drangsalierung in Verbindung gebracht wird. Wenn Jan die Metapher verwendet, dass ihm „das Leben immer schwer gemacht“ wurde, wird das Gewicht deutlich, mit dem die von ihm empfundene Belastung sich anscheinend auf alle Facetten des Alltags und sein Erleben in der Einrichtung auswirkte. Die existenziell belastende Erfahrung speist sich offenbar aus der Wahrnehmung eines permanenten Geärgert-Werdens, dem alle Kinder bzw. die „ganze Kita“ ausgeliefert waren, auch seine Freundin Malia. Die empfundene Dramatik des Geärgert-Werdens wird durch die Erfahrung der Verletzung bzw. Verletzbarkeit der körperlichen Unversehrtheit – und damit einer massiven Grenzüberschreitung – unterstrichen. Als maximalen Kontrast zu dieser ‚feindlichen‘ Beziehung schildert Jan dann seine Freundin, die er ganz offenbar als Konstante im Leben wahrnimmt, die etwas ganz Besonderes darstellt. Das Erleben des Einrichtungswechsels mit dem Mädchen zu teilen, macht die beiden zu einer Schicksalsgemeinschaft, deren Beständigkeit über die Gegenwart hinaus bis in das zukünftige Erwachsenenleben projiziert werden kann. Hier dokumentiert sich, dass das gemeinsame, konjunktive Erleben von besonderen Lebensereignissen bzw. Krisen ein festes Band zwischen den beiden Kindern geschaffen hat und in Konflikt- bzw. Streitsituationen eine sehr wichtige Quelle von Trost und Stärkung darstellt. So scheint eine intime Paar-Beziehung vorstellbar, deren symbolische Besiegelung durch eine Hochzeit die Kinder sogar schon vorweg ‚durchspielen‘. In dem Baby, das nach dem Urlaub plötzlich „da“ ist, manifestiert sich sozusagen das ‚Mehr‘ bzw. gemeinsame ‚Dritte‘, das durch die Zusammengehörigkeit der beiden entstehen kann.

Geheimnisse teilen

Während einer Kita-Führung zeigt Kilian den Forscher:innen sein „Lieblingsgeheimversteck“ im Garten – eine durchaus sichtbare bzw. einsehbare Hausecke mit einem Muster an der Betonwand, das in der Perspektive der Kinder zu einer „Weltkarte“ wird, die nur sie entschlüsseln können (Nentwig-Gesemann et al., 2021, S. 88ff.).

Sequenz *Geheimzentrale*

Kilian: soll ich euch mal mein Lieblingsgeheimversteck zeigen?

Int.2: ja. zeig mal. (6) das ist euer Lieblingsgeheimversteck? versteckt ihr euch denn hier manchmal?

Kilian: irgendwann mal. und ich hab ein Beruf

Int.2: ein Beruf? was bist du denn von Beruf?

Kilian: ein Detektiv.

Int.2: ein Detektiv?

Leon: ich hab auch ein Beruf; Detektiv.

Int.2: aha:: habt ihr, habt ihr das schon mal richtig gemacht? habt ihr schon mal einen Fall aufgedeckt? oder

Leon: ja

Kilian: ja ich hab sogar schon mal einen gelöst. ich hab sogar schon eine Lupe Zuhause.

Leon: ich hab ne Lupe und da is ein Kompass dran und das kann man sich so an=an Arm häng. ein echter Kompass.

Int.1: gibt=s noch was zu sehen Af, was du zeigen möchtest? (2) oder sind wa (3) fertig?

Kilian: eigentlich gibt noch zwei, eigentlich hab ich noch ein Geheimversteck. aber ich hab auch noch eine Geheim**zentrale**, hier.

Int.1: ein Geheimversteck und eine Geheimzentrale? und (.) darfst du die zeigen oder ist die geheim?

Kilian: ja.

Int.2: wir wolln noch kurz die Geheimzentrale angucken von Kilian.

Leon: Geheimzentrale?

Kilian: m- mit der Geheimzentrale kenn ich mich noch nicht so gut aus (.) aber immerhin. (5) die hat eine Karte? hier. (.) die sieht ein bisschen aus wie die Welt. das soll auch die Welt bedeuten.

Leon: hm:: (2) ich hab hier irgendwo eine Geheimfalle gemacht und u:::nd dann kann kein Dieb kommen und mich entführen, der stürzt da einfach rein.

Kilian und Leon sind in ihrem Beruf als „Detektive“ in ‚geheimer Mission‘ unterwegs, sie klären Vergehen oder gar Verbrechen auf und dafür verfügen sie nicht nur über die notwendigen Werkzeuge (eine Lupe und einen Kompass), sondern auch über zusätzliches Geheimwissen – damit können sie sehen, was den Erwachsenen verborgen bleibt, sie haben etwas zur Orientierung, auch wenn die übliche ‚Technik‘ versagt. Die Karte an der Wand, die „ein bisschen aussieht wie die Welt und auch die Welt bedeutet“ wie Kilian sagt, stattet sie mit Sonderwissen aus, macht sie orientierungs- und handlungsfähig. Indem der Ort zur „Geheimzentrale“ ernannt wird, wird er von einem flüchtigen, kleinen Ort zu einem zentralen, mächtigen Knotenpunkt, von dem aus Kriminalfälle gelöst werden können. Die „Geheimfalle“ macht den Ort zudem sicher – sie sorgt dafür, dass die Kinder bzw. Detektive, die ja in gefährlicher Mission unterwegs sind, geschützt sind, nicht entführt werden, sondern den „Dieb“ fangen. Kilian und Leon erschaffen sich hier im Spiel eine eigene Welt, in der sie die darin lauernenden Gefahren selbst bewältigen; das Spiel mit den ‚Geheimnissen‘ dient der Angstbewältigung und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Zusammenfassung

Aus der Perspektive der Kinder stellen die konjunktive Gemeinschaft der Gleichaltrigen und die gemeinsam entfalteten kinderulturellen Praktiken einen Raum fundamentaler, existenzieller – zum Teil (lebens-) bedrohlicher, zum Teil stärken- und ermutigender – Erfahrungen dar. Im behüteten und (weitestgehend von Erwachsenen) regulierten pädagogischen Kontext der Kita, in dem sie von den Fachkräften als Empfänger:innen von Bildung und Erziehung adressiert werden,

markieren und behaupten sie damit auch Sphären der Entfaltung habitueller Orientierungen, die außerhalb der explizit pädagogischen Einflussosphäre liegen. Corsaro (2006) betrachtet die Peerkultur als eine Art Parallelwelt („underlife“) zu welcher nur die Kinder (Peers) Zutritt haben. Damit sind Peerguppen ein autonomer Bereich im Leben der Kinder, der nur bedingt von Erwachsenen beeinflusst werden kann. ‚Geheime Orte‘ gewinnen damit, wie in zwei der drei Beispielen deutlich wird, eine besondere Bedeutung für den konjunktiven Erfahrungsraum von Kindern (Nentwig-Gesemann, 2018b). Zudem stellen Orte, die herausfordernde, ein bisschen ‚riskante‘ Bewegungsaktivitäten ermöglichen (Walther & Nentwig-Gesemann, 2019) und solche, in denen elementare Begegnungen mit Tieren, Pflanzen, insbesondere Bäumen, und auch Dingen der unbelebten Natur möglich sind (Nentwig-Gesemann & Veith 2024, i. V.) Orte fokussierter kindlicher (Spiel-) Praktiken dar, in denen im intensiven Miteinander konjunktiv-verbindendes Wissen angesammelt wird.

4 Resonanztheoretische Bezüge

Für Rosa (2016) sind Freundschaften im Allgemeinen eine „paradigmatische Form eines Resonanzverhältnisses“ (ebd., S. 326): „Resonanzbeziehungen zu anderen Menschen bilden die *horizontale Dimension* der Resonanz, wie sie uns in Liebes- und Freundschaftsbeziehungen (...) begegnet (Rosa, 2016, S. 73). Freunde, so Rosa, „trauen“ sich, „einander Schmerzhaftes und Unangenehmes zu sagen“ und vermögen, sich damit zu erreichen. Zu Freundschaften gehört in diesem Sinne nicht eine „blinde Übereinstimmung“, sondern die Bereitschaft, einander zu widersprechen, zu streiten, einen „Widerhall“ des Anderen zu suchen und zu geben, der mehr ist als ein „Echo“ (ebd., S. 327). „Zwei Menschen sind Freunde, wenn zwischen ihnen ein Resonanzdraht (aus Sympathie und Vertrauen) vibriert“ (ebd., S. 353).

Auf eine spezielle Bedeutung des „Vertrauens“ in Freundschaften weisen auch Alleweldt et al. (2016, S. 198) hin, identifizieren aber – wesentlich praxistheoretischer orientiert als Rosa – *Praktiken*, die vertrauensbildend und -sichernd wirken. Als spezifischen „Bindungsmechanismus“ (ebd.) identifizieren sie „Tausch- und/oder Teilungsrituale“, in denen „symbolische Artefakte“ (archetypisch z. B. Blut) getauscht oder geteilt werden, die den Charakter von „Lebenspfändern“ haben und eng mit der „sozialen Existenz“ von Personen verschränkt sind (ebd., S. 199). Durch das symbolische Teilen bzw. Tauschen von etwas, verpflichten sich zusa- gen beide Partner dazu, einander ‚Überleben‘ bzw. Unverwundbarkeit zu sichern. Wie ließen sich diese allgemeinen und nicht auf Kindheit und Kinder bezogenen Überlegungen auf die oben rekonstruierten empirischen Beispiele und damit auf die Erfahrungen und Orientierungen von Kindern übertragen? Die Kinder in den exemplarisch ausgewählten Beispielen bearbeiten tatsächlich grundlegende

(Über-) Lebensfragen und damit auch die eigene Vulnerabilität. Sie teilen existenziell bedeutsames Wissen und suchen bzw. finden Stärkung und Ermutigung im gelingenden, einander vertrauenden und wechselseitig responsiven Bezug. In der Sequenz **Geheimzentrale** (vgl. 3.3) suchen die Kinder nach einer Orientierung in der Welt (eine Struktur in einer Außenwand wird zur „Karte, die die Welt bedeutet“) und teilen „geheimes“ Wissen miteinander, das ihnen ermöglicht, sich gegen einen Feind, der sie „entführen“ will, zur Wehr zu setzen. In der Sequenz **Heiraten** (vgl. 3.1) knüpfen die Kinder symbolisch ein festes Band zwischen sich, indem sie heiraten und ein Baby (dessen Existenz grundlegend auf dem intimen Austausch zwischen zwei Menschen beruht) ihre Zusammengehörigkeit besiegelt und bezeugt. Sie präsentieren dies als eine Art Gegenentwurf zum negativen Horizont von ihnen nicht erwünschter körperlicher Übergriffigkeit, die Jan am Beispiel eines anderen, ihn drangsalierenden Kindes exemplifiziert. Auch in der Sequenz **Bärenwald mit Wölfen** (vgl. 3.2) dokumentiert sich, wie Kinder sich im gemeinsamen Symbolspiel gegen die eigene Verwundbarkeit wappnen: Indem sie eine Fee (eine Figur mit magischer Zauberkraft) den Bären und Wölfen zugesellen, kreieren sie aktiv ein Gegengewicht zur potenziellen Bedrohung der nicht vollständig vom Menschen kontrollierbaren Tierwelt. Indem sie in ihrem Rollenspiel zudem die Gefahr symbolisierenden „Räuber“ quasi in Luft auflösen, führen sie ebenfalls ihre Unverwundbarkeit und Wehrhaftigkeit auf.

Um auf Rosa (2016, S. 354) zurückzukommen: Resonanztheoretisch formuliert wachsen Freundschaftsbeziehungen in „resonanzaffinen Kontexten“. Das *Spielen* als zentrale Praxis von Kindern ist zweifellos ein solcher Kontext, denn es geht in ihm zuvorderst um Flexibilität und Variabilität, Vergnügen und Freude, symbolische Realitätskonstruktionen (Als-ob) sowie Freiwilligkeit und Gestaltungsmächtigkeit. Im institutionellen Kontext der Kita haben Kinder in aller Regel sehr wenig Einfluss darauf, welche Erwachsenen bzw. Pädagog:innen mit ihnen in welchen räumlich-materialen Settings in Interaktion treten. Zudem werden sie mit einer Vielzahl von Rollen- und Verhaltenserwartungen konfrontiert. Die Entscheidung aber, mit wem sie was spielen, in welche Rollen sie schlüpfen, welche Orte sie qua Fantasie erschaffen, erscheint zuweilen als letzte Domäne der Selbststeuerung und -bestimmung von Kindern. Sie können und müssen sich aufeinander ‚einspielen‘ und allein das subjektive Gelingen ihrer Praxis entscheidet darüber, ob – wiederum mit Rosa formuliert – die Resonanzachse zwischen ihnen einen stabilen, offenen und vibrierenden Charakter hat (Rosa, 2018) und es zu einem geteilten „Aufschließen von Weltausschnitten“ kommt, die für die Spielpartner:innen gleichermaßen interessant und bedeutsam sind (Rosa & Endres, 2016, S. 51).

Die exemplarisch im Kapitel 3 dieses Beitrags aufgezeigten empirischen Analysen aus der Forschung mit Kindern ermöglichen auch hier eine praxeologisch fundierte Konkretisierung und Präzisierung: Im gemeinsamen spielerischen Miteinander der

Kinder werden Erfahrungen geteilt bzw. gemeinsam hervorgebracht – gelingt es nicht, in einem gemeinsamen Rahmen zu bleiben (geht also das geteilte Interesse an einem ‚Weltausschnitt‘ verloren) kann kein nachhaltiges Vertrauen in Reziprozität, in ein Verstehen im Medium des Selbstverständlichen aufgebaut werden. Im Konjunktiven aufeinander eingespielte Freunde und Freundinnen verstehen einander im Spielen ‚wie selbstverständlich‘ und entwickeln auch für notwendige Klärungs- und Verständigungsprozesse (wer übernimmt z. B. welche Rolle im Spiel) eine habitualisierte Praxis (wenn alle Polizisten sein wollen, dann sind die Räuber eben aus „Luft“). Das gemeinsame Erschaffen und Beleben von Fantasiewelten („geheimen“ Orten in der Sprache der Kinder) im Spiel gehört ebenfalls zu den kohäsionsförderlichen Praktiken: Nicht jeder hat selbstverständlich Zugang zu diesen Orten, vielmehr wird er gewährt oder verwehrt. Das symbolische Teilen von ‚geheimen‘ Orten entscheidet zudem ganz fundamental über die Möglichkeit einer gemeinsamen Spielpraxis und damit über die (Nicht-) Zugehörigkeit zum konjunktiven Erfahrungs- und Resonanzraum freundschaftlicher Beziehungen.

Literatur

- Alleweldt, E., Flick, S., Leuschner, V. & Schobin, J. (2016). Abschluss: Das Rätsel der Freundschaft – ein Lösungsvorschlag. In J. Schobin, V. Leuschner, S. Flick, E. Alleweldt, E. Anton Heuser & A. Brandt, *Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie* (S. 197–202). Bielefeld: transcript.
- Amling, S. & Hoffmann, N. F. (2018). Milieuforschung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 158–162). Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich (utb).
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & A. M. Nohl (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Corsaro, W. A. (2006). Qualitative Research on Children's Peer Relations in Cultural Context. In X. Chen, D. C. French & B. H. Schneider (Hrsg.), *Peer Relation in Cultural Context* (S. 92–122). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1987). *Das flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goffman, E. (1973): *Interaktion: Spaß am Spiel und Rollendistanz*. München: Piper.
- Hengst, H. (2018). Multiples Werden, lebenslanges Lernen. In T. Betz, S. Bollig, M. Jooß & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit* (S. 94–110). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Leuschner, V. & Schobin, J. (2016). Methoden der Freundschaftsforschung. In J. Schobin, V. Leuschner, S. Flick, E. Alleweldt, E. A. Heuser & A. Brandt, *Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie* (S. 55–69). Bielefeld: transcript.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 759–770). Wiesbaden: Springer VS.

- Nentwig-Gesemann, I. (2018a). Konjunktiver Erfahrungsraum. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 131–133). Opladen/Toronto: B. Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018b). Geheime (Erfahrungs-) Räume und die Erprobung autonomen Handelns – Geheimwissen und Geheimwelten von Kindern. In D. Weltzien, H. Wädepohl, P. Cloos, J. B. & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI: Die Dinge und der Raum* (S.181–205). Freiburg: FEL Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I. (2023). Herausforderungen und Methoden der Erforschung von Kinderperspektiven im Rahmen der Kindheitsforschung. In M. Diederichs, K. Schierbaum & A. Schierbaum (Hrsg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung*. Wiesbaden: VS (im Erscheinen)
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. F. H. (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Veith, Lisa Maria (2024): *Draußen-Räume. Wie Kindergartenkinder Räume wahrnehmen, (er-)leben, gestalten und hervorbringen*. Weinheim: Beltz Juventa (i.V.).
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht*. Eine Studie im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Verfügbar unter: https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2017/07/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf
- Nentwig-Gesemann, I. Walther, B., Bakels, E. & L.-M. Munk (2020b). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz Teil 2: Erhebung, Auswertung und Dokumentation von Kinderperspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln-methodenschatz-i-und-ii>
- Nentwig-Gesemann, I. Walther, B., Bakels, E. & L.-M. Munk (2021). *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). Was ist das gute Leben? Alles hängt davon ab, ob es zwischen der Welt und uns einen Draht gibt, der vibriert. In *Die Zeit Philosophie*. Verfügbar unter https://verlag.zeit.de/content/uploads/2018/10/FdZ_Was-ist-das-gute-Leben_von-Hartmut-Rosa.pdf
- Rosa, H. & Endres, E. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Schobin, J., Leuschner, V., Flick, S., Alleweldt, E., Heuser, E. A. & Brandt, A. (2016). *Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Wagner-Willi, M., Bischoff-Pabst, S. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Editorial: Die Dokumentarische Methode in der kindheitspädagogischen Forschung. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*. Schwerpunkt: Dokumentarische Methode, 2(1), 3-9. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-9979>
- Walther, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Kinder in Bewegung. Fokussierte Bewegungserfahrungen und -praktiken vier- bis sechsjähriger Kinder in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 8(2), 89–99.

Autorin**Nentwig-Gesemann, Iris, Prof. Dr.**

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Kinderperspektivenforschung, Frühpädagogik, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode

iris.nentwiggesemann@unibz.it