

**Alison Clark (2023):**

**Slow knowledge and the unhurried child.**

Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education. Routledge<sup>1</sup>

**Langsam erworbenes Wissen und das Kind, das nicht zur Eile gedrängt wird<sup>2</sup>.**

Zeit für eine Pädagogik der Entschleunigung in der Erziehung und Bildung der frühen Kindheit.

### Wesentliche Aussagen

zusammengestellt und übersetzt von Kornelia Schneider,  
frühLernwerk, Tönsfeldtstr. 38, 22763 Hamburg, e-mail: kornelia.schneider@frueh-lernwerk.de

### Lesehilfe

Englischer Text ist grün gesetzt. Rote Hervorhebungen und Unterstreichungen oder Rahmungen stammen von mir (K.S.), um wichtige Stichworte oder Zwischenüberschriften zu markieren.

### Probleme der Übersetzung

Manches ist nicht einfach ins Deutsche zu übertragen. Deswegen habe ich öfter den englischen Originalausdruck in Klammern hinter meiner Übersetzung stehen lassen, damit sie zurückzuverfolgen und – falls nötig – zu korrigieren ist.

Ein Problem gab es z.B. beim Begriff **timefull** und **timefullness**. Das Übersetzungsportal DeepL sagt für **timeful**: zeitlich. Das macht nicht viel Sinn. Für **timefullness** wird angegeben: Rechtzeitigkeit, Zeitgemäßheit, Zeitlichkeit, Aktualität,

für **timelessness**: Zeitlosigkeit, d.h. ohne Zeitbindung, also Unvergänglichkeit, „aus der Zeit gefallen“.

An vielen Stellen schien mir mit **timefull(ness)** Zeitfülle gemeint zu sein im Sinne von „alle Zeit der Welt“ – als Gegenteil von **timelessness** (= keine Zeit haben).

Manchmal ergab ein Satz für mich Sinn mit der Übersetzung: sich der Bedeutung von Zeit bewusst zu sein.

Veronika Bergmann bei ChatGPT nachgefragt und folgende Antworten für **timefull(ness)** bekommen:

- Zeitfülle, Zeitfülle erleben
- Freie Zeit, ungeplante Zeit, zweckfreie Zeit
- Zeitraum zum Sein
- Muße
- Zeitwohlstand (= Wohlstand bezogen auf Zeit)

Der Begriff sollte vermitteln, dass es um nicht verplante Zeit geht – Zeit, die einfach da ist, ohne Druck.

**Ich freue mich über jede Rückmeldung für angemessene(re) Übersetzung!!!**

**Das gilt auch für alle anderen Begriffe oder Sätze, die vielleicht nicht ganz passend erscheinen. K.S.**

---

<sup>1</sup> Ich konnte das Buch als open access einsehen. Doch ist es jetzt auf diese Weise nicht mehr verfügbar, so dass ich die Stellen, an denen Seitenangaben oder Anführungsstriche fehlen, nicht korrigieren kann.

<sup>2</sup> **slow** = langsam, verlangsamt, entschleunigt, allmählich, achtsam, behutsam, bedächtig, besonnen, geruhsam;  
**unhurried** = in aller Ruhe, gemächlich, gemütlich, beschaulich, gelassen, uneilig,  
das Gegenteil von: eilig, gehetzt, hastig, eilend, sich (be)eilend, übereilt, getrieben, schleunigst

**Meine Gliederung** (die nicht der im Buch entspricht):

1. **Rahmung und Ziel des Buchs**
2. **Theoretische Grundlagen und Bezugspunkte**
3. **Fragestellungen, die verstreut im Text an verschiedenen Stellen auftauchen**
4. **Gründe für Entschleunigung**
5. **Vorschläge für die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Zeit und Empfehlungen für langsame Praktiken (slow practices)**
6. **Definition und Bedeutung von Pädagogik der Langsamkeit (slow pedagogy) und von langsam erworbenem Wissen (slow knowledge)**
7. **Verschiedenen Facetten von Pädagogik der Langsamkeit und Praktiken, die zur Entschleunigung beitragen**
8. **Ausblick und Empfehlungen: Wie sich die Praxis und der Blick auf Betreuung und Bildung in Einrichtungen verändern (können), wenn wir uns mit slow knowledge befassen**

**Inhaltsverzeichnis des Buchs (CONTENTS):**

*Foreword*

*Preface*

*Acknowledgements*

**PART 1** Reasons to be slow

- 1 Accelerated childhood
- 2 Clock time
- 3 Play time
- 4 Slow pedagogies and slow knowledge

**PART 2** Slow pedagogies and slow practices: what does slow look like in early childhood education?

- 5 Slow practices in place
- 6 Slow practices and materials
- 7 Slow practices and pedagogical documentation
- 8 Slow practices and the everyday
- 9 Slow practices and stories
- 10 Slow listening in research and practice

**PART 3** Moving forward

- 11 Time for a rethink

*Appendix*

*References*

*Index*

## **1. Rahmung und Ziel des Buchs**

Alison Clark erkundet<sup>3</sup>, was und wie “slow pedagogy” sein könnte, sie stellt alternative Wege zur Diskussion, vertieft sie theoretisch und illustriert sie durch viele Beispiele von beobachtetem Kinderleben, von Erfahrungen und Interaktionen der Kinder in Tageseinrichtungen.

Sie hat nicht vor, eine Theorie für eine Pädagogik der Langsamkeit aufzustellen, sondern zu sammeln, welche theoretischen und methodischen Ansätze genutzt werden können und in vielen unterschiedlichen Ländern schon genutzt werden, um zu Entschleunigung zu kommen. Sie stellt komplexe Ideen zur Diskussion (S. 9).

---

<sup>3</sup> Projektinformationen sind zu finden unter: <https://www.froebel.org.uk/research-library/slow-knowledge-and-the-unhurried-child-time-for-slow-pedagogies-in-early-childhood-education>

Sie formuliert am Ende ihres Buchs: „Mein Wunsch ist, dass diese Forschung die Aufmerksamkeit darauf lenkt, **wo die langsamen Praktiken in der Praxis von Frühpädagogik und in der Ausbildung stattfinden**, um diese alternativen Arbeitsweisen zu stärken und um zu zeigen, dass und wie eine andere Beziehung zur Zeit möglich ist“ (S. 134).

**Zeit** ist ihrer Meinung nach ein entscheidendes Thema für die Reflexion von pädagogischen Praktiken und Zielen, vor allem im Zusammenhang mit der Konzentration auf die **Perspektive von Kindern** in den ersten Lebensjahren.

Wie kommen Kinder dazu, sich nachhaltig Wissen zu erarbeiten (**slow knowledge**), das sie anwenden und in neuen Situationen nutzen können, um ihr Wissen und Können zu erweitern?

Nebenbei stellt sie fest: Was für Kinder gilt, die zur Eile angetrieben werden (**the hurried child**), **gilt auch für pädagogische Fachkräfte und für Wissenschaftler/innen** (S. 7).

**Zentrales Thema:** sich Zeit nehmen und Kindern Zeit lassen.

Alison Clark setzt sich damit auseinander, worin der **Druck** besteht und woher der Druck kommt, dem pädagogische Fachkräfte und Kinder in Tageseinrichtungen ausgesetzt sind, wenn Lernen vorangetrieben werden soll.

**Ziele für Kinder:**

- Kindern mehr **Gelegenheiten für eigene Gestaltung** geben (**give more agency to the children**), so dass sie ihren verschiedenen Aktivitäten **in ihrem eigenen Tempo und Rhythmus** nachgehen können (**let children “work through a range of activities at their own pace“**) (S. 24)
- Wissen als bleibende Werte (S. 20)

In drei großen Kapiteln (**Teil 1, 2, 3**) widmet sich Alison Clark (**1**) Gründen für Entschleunigung, (**2**) verschiedenen Facetten von Pädagogik der Langsamkeit sowie von entschleunigenden Praktiken und (**3**) der Zukunftsperspektive. Am ausführlichsten fällt **Teil 2** aus, der in 6 Unterkapiteln behandelt, wie „langsam“ in der frühen Kindheit aussieht. Sie stellt dazu Fragen in Bezug auf Raum (**Kap. 5**), auf Materialien (**Kap. 6**), auf Bildungsdokumentation (**Kap. 7**), auf Alltagspraktiken (**Kap. 8**), auf die Bedeutung von Erzählungen und Geschichten (**Kap. 9**) sowie auf achtsames Zuhören in Forschung und Praxis (**Kap. 10**).

Jedes Kapitel endet mit drei **Grundsatzfragen**.

**Informationen zum Forschungsvorgehen:**

Alison Clark begann mit der Studie im Januar 2020 (S. 9), ausgelöst durch die Erfahrungen mit der Pandemie. Sie führte Gespräche mit 20 Expert/inn/en aus 11 Ländern: mit Forschenden, pädagogischen Fachkräften und Berater/inne/n auf dem Gebiet der Frühpädagogik und Grundschule (bis zum Alter von 8 Jahren)<sup>4</sup>. Sie wählte diese Gesprächspartner/innen, weil sie Elemente von **slow pedagogy** in deren Forschungspraxis, Unterrichtspraxis oder pädagogischen Praxis (in Bezug auf frühe Kindheit) entdeckt hatte, ohne dass diese es selbst so genannt hätten (S. 47). Es ging ihr darum, gemeinsam nachzudenken und laut auszusprechen, was die Beteiligten und sie selbst jeweils unter Pädagogik der Langsamkeit und langsam erworbenem Wissen verstehen und wie das jeweils mit den eigenen Erfahrungen zusammenhängt (S. 46).

---

<sup>4</sup> In England und Wales gibt es die

- **“reception class“**: erstes Pflichtjahr für Kinder zwischen 4 und 5 Jahren,
- **“key stage one“**: Kinder zwischen 5 und 7 Jahren und
- **“key stage two“**: Kinder zwischen 7 und 11 Jahren (s. Anmerkungen S. 32)

Sie diskutierte die ersten Ergebnisse mit 9 Fachkräften (in verschiedenen Funktionen und Einrichtungen) und mit Studierenden der frühen Kindheit aus England und Schottland. Daraus ergaben sich **3 Themen**, die miteinander zusammenhängen:

- **'Being with'** = dabei sein, nahe sein, präsent sein, mitgehen
- **'Going off track'** = die Spur oder ausgetretene Pfade verlassen, neue Wege suchen, Nebenwege einschlagen
- **'Diving deep'** = in die Tiefe gehen, tiefer graben, tief eintauchen (S. 20)

Nähere Erläuterungen dazu finden sich in Kap. 4 „**Slow pedagogies and slow knowledge**“ (s. hier unter 6.)

**Zitierte Fragen vom Ende des Unterkapitels "The Study"** (die Studie) in Kap. 1. 2 **"Reasons to be slow"**

1. **In what ways have you observed changes in the relationship between time and education in recent years?** Welche Art von Veränderungen hast du in den letzten Jahren wahrgenommen mit Blick auf **Beziehungen zwischen Zeit und Bildung/Erziehung**? (S. 21)
2. **What do you see as the main factors that may contribute to young children experiencing ECEC as hurried?** Was siehst du als Hauptfaktoren, die dazu beitragen könnten, dass junge Kinder Tagesbetreuung als „Zeitstress“ erfahren? (S. 21)
3. **What might 'balance' look like in terms of the relationship with time in early childhood education?** Wie könnte eine ‚Balance‘ im Verhältnis zu Zeit in der frühen Bildung aussehen?

## 2. Theoretische Grundlagen und Bezugspunkte

- **Concept of performativity** = Konzept der Performativität (S. 13, 20, 24 f., 64, 77)
- **Concept of 'personal pedagogy'** (Van Manen 2016: 11) = Konzept der ‚personalen Pädagogik‘ (S. 77)
- **Concept of play** = Konzept von Spiel (S. 34)
- **Concept of the every day** (Alltagstheorie): dreht sich um gelebte Erfahrung, die ins Alltagsleben eingebettet ist: **“the dimension of lived experience that is involved in everyday life”** (S. 90)
- **Concept of resonance** = Konzept der Resonanz (von Hartmut Rosa) (S. 12, 125)
- **Fröbels Ideen**, speziell: **“the key Froebelian principle of 'connectedness'”** = das Schlüsselprinzip von Verbundenheit (S. 39); **“Froebel's emphasis on young children's immersion in everyday activities”** = die Betonung auf Eintauchen in Alltagshandlungen (S. 93); **“Froebel's concept of 'freedom with guidance'”** = Konzept von Freiheit mit Führung (S. 106)
- **Lebensweltansatz**: „beeinflusst von Max van Manens phänomenologischem Ansatz, der als **pädagogische (Bed)Achtsamkeit und Takt** zum Ausdruck kommt (1991, 2016)“ und „die Eigenschaften der Klasse als lebendiges Umfeld und die Wechselbeziehungen zwischen ihren Bestandteilen betrachtet, anstatt sich zunächst auf die Lernprozesse zu konzentrieren“ (**“a 'life world approach' influenced by Max van Manen's phenomenological approach expressed as pedagogical thoughtfulness and tact (1991, 2016): "looking at the properties of the class as a living environment and the interrelationships among its components, rather than initially focusing on learning processes" (S. 105).** => Siehe auch: **concept of 'personal pedagogy'** (S. 77)
- **Mosaik Ansatz (Mosaic approach)** (S. 20 f., 108 ff.)  
**Ökologische Sicht auf Entwicklung** nach Bronfenbrenner (1997): „Menschen sind Einheiten, die sich von einer Umgebung zu einer anderen bewegen; sie tragen Erfahrungen, Verstehensweisen, Erinnerungen von Kontexten und Wegen der Anpassung und einzelne Stücke von Information mit sich“ (**“people are entities who move from one environment to another; they carry with them experiences, understandings, memories of contexts and ways of coping and isolated pieces of information” (S. 105).**

- **Pädagogik des Raums, “the slow pedagogy of place”:** „Es ist der Aspekt von **Sensorik**, von Vielfaltigkeit der Sensorik. Es ist die Identität von Ort und die Möglichkeit, sich zu Orten hinzubewegen, an Orten zu verweilen und sich mit Orten zu verbinden. Es geht nicht nur um Raum, sondern auch um Orte (“It’s the sensory aspect, multi-sensory aspect. It is the identity of place and the possibility for moving and dwelling and connecting to place. And not just space but to place”) (Kari-Anne Jørgensen-Vittersø, interview, October 2020)” (S. 47).  
Siehe auch: **Kultur von Räumen (culture of spaces)** (Mitchelmore et al. 2017: 91) (S. 97)
- **Phänomenologischer Ansatz und embodied learning** (Lernen mit dem Körper) (S. 47, 105)

### In Bezug auf Raum und Zeit

- “Das gehetzte Kind: zu schnell und zu früh erwachsen werden war der Titel eines Buches des amerikanischen Psychologen David Elkind, erschienen 1981, in dem er den Druck auf Kinder durch Eltern, Schule und Medien darstellt“ („The Hurried Child: **growing up too fast, too soon** was the title of a book written by the American psychologist David Elkind, first published in 1981, making the case for the pressure on children from parents, school and the media” (S. 17).
- **A multi-faceted concept of time** = ein Konzept von Zeit mit vielen Facetten:  
“It can be viewed as historical, scientific or mathematical. It can be imagined, experienced and measured. It can be theorised as geographically rigid, with constant measurable distances or as percolated:  
Time does not always flow according to a line . . . but rather, according to an extraordinarily complex mixture, as though it reflected stopping points, ruptures, deep wells, chimneys of thunderous acceleration, rendings, gaps – all sown at random, at least in a visible order. (Serres 1990: 59 in Burke and Grosvenor 2003: 121)” (S. 21).  
Zeit „kann als geschichtlich, wissenschaftlich und mathematisch angesehen werden. Man kann sie sich vorstellen und erfahren, und sie kann gemessen werden. Sie kann theoretisch als geografisch fixiert, mit beständig messbaren Distanzen gefasst oder als verfließen betrachtet werden:  
**Zeit fließt nicht immer linear** ... sondern eher – einer außerordentlich komplexen Mischung entsprechend –, als ob sie Haltepunkte widerspiegeln, Unterbrechungen, tiefe Brunnen, Schornsteine von donnernder Beschleunigung, Risse, Lücken – alle zufällig ausgestreut, doch schließlich in einer sichtbaren Ordnung“ (S. 21).
- **Concepts of ‘stretched time’ and ‘timefullness’** = Konzepte von ‚ausgedehnter Zeit‘ und ‚Zeitfülle‘ im Sinne von beliebig ausreichender Zeit
- **Rhythmusanalyse** von Lefebvre<sup>5</sup> (S. 97)
- **Soziale Theorie von Zeitlandschaften (the social theory of timescapes)** nach Adam 2000 (S. 41)

### Zeit-Vorstellungen

#### a) Ausgangspositionen:

Wie Zeit und Zeitlichkeit bzw. Vergänglichkeit (**temporality**) sich materialisieren, lässt sich untersuchen anhand von Betriebsamkeitsrechnungen (**accounts of busyness**), Eile und ‚Zeitvergeudung‘ (**wasted time**) (S. 23).

„Wie wir über Zeit denken, wirkt sich darauf aus, wie wir Kinder und Kindheit sehen und was es bedeutet, ein/e Erzieher/in zu sein“ (S. 23). Das erstreckt sich von „von Fragen nach dem Zweck bis hin zur **Strukturierung des Tagesablaufs** und zu den Praktiken, die ermutigt oder untersagt werden“ (S. 23).

<sup>5</sup> Verweis auf sein Buch: *Rhythmanalysis: Space, Time and Everyday Life* (2013)

„Ein unterschiedliches Verständnis von Zeit oder Zeitlichkeit kann in Kindertageseinrichtungen gleichzeitig auftreten, sogar in ein- und demselben Satz. **Zeitmanagement** ist ein machtvoll Instrument. Zusätzliche Zeit kann als erwünscht oder Mittel zur Kontrolle oder Belohnung angesehen werden“ (S. 31). Wenn Zeit ein knappes Gut ist, „muss sie gemessen, rationiert, synchronisiert, beständig überwacht und berechnet werden (Jewitt and Jones 2005: 209)“ (S. 29). „Zeit ist ein heikles Themengebiet“ bez. schlüpfriges Thema („**time is a slippery subject**“) (S. 59).

## b) Begriffe

- ❖ **Uhrzeit** (**clock time** or **time of the clock**):
  - „Die Uhr strukturiert sowohl die Organisation von Kindern und Erzieher/innen im Gruppenraum als auch die gesamte Organisation des Tagesablaufs. Gleichzeitig produziert sie ein bestimmtes Wissen darüber, was es bedeutet, eine Erzieherin zu sein, und was es bedeutet, ein Kind in einer Kindertageseinrichtung zu sein. Die Uhr ist von grundlegender Bedeutung dafür, wie Bildung in der frühen Kindheit verstanden, organisiert und praktiziert wird (Pacini-Ketchabaw 2012: 155)“ (S. 23).
  - „... unterliegt der Vorstellung, linear, dynamisch vorausschauend, messbar und kontrollierbar zu sein (Swinton 2016: 22–23)“ (S. 42).
- ❖ **Eine proleptische (= vorgreifende, vorwegnehmende) Organisation der Zeit:**
  - Das Endziel ist in der momentanen Aktivität ständig präsent (Jewitt and Jones 2005: 209) (S. 29). **Ein Gegenmodell:** Ein relativ weiter Rahmen, innerhalb dessen Kinder wählen können, wie sie ihre Zeit verbringen wollen; wenn Pädagog/inn/en eingreifen, orientieren sie sich am Tempo, das Kinder vorgeben (vgl. Jewitt and Jones: 207) (S. 29)
- ❖ **Stretched time and timefullness = ausgedehnte Zeit und Zeitfülle** (S. 39)
- ❖ **Ununterbrochene Zeit** (**uninterrupted time**) oder **unzerstückelte ausgedehnte Zeiträume** (**‘nonfragmented stretches of time’**) (S. 40)
- ❖ **‘evaporated time’ = verflüchtigte/verflogene Zeit** (S. 40)
- ❖ **A smooth space = ein sanfter Ort:** **“My understanding of a smooth space is one which is playful, offering the opportunity for open-ended exploration and improvisation, as demonstrated in a ‘crazy’ quilt where scraps of material can be assembled in a free-style way without following a pattern”** (S. 41).  
 „Mein Verständnis von einem sanften Ort meint einen, der zu Spielfreude animiert, der Gelegenheiten für offene Erkundung und Improvisation bietet, wie in einem ‚verrückten‘ Quilt, bei dem Stoffreste frei und ohne Muster zusammengesetzt werden können“ (S. 41).
- ❖ **A nomad space** (= ein nomadischer Ort): **“Nomadic thinking ‘not only deconstructs codes and habits but actually connects them in new and unexpected ways’ (Olsson 2009: 25)”** (S. 41).  
 „Nomadisches Denken ‚dekonstruiert nicht nur Codes und Gewohnheiten sondern verbindet diese auf neue und unerwartete Weise‘ (Olsson 2009: 25)“ (S. 41).
- ❖ **A smooth space or nomad space** **“... gives freedom in which to act in unconstrained or unscripted ways (Hansen et al. 2017) and can give rise to nomadic thinking (Clark 2019b: 240)”** (S. 41).  
 „Ein sanfter oder nomadischer Ort gibt Freiheit, auf uneingeschränkte und nicht vorgeschriebene Weise zu handeln, und lässt nomadisches Denken entstehen (Clark 2019b: 240)“ (S. 41).
- ❖ **A striated or sedentary space** **“... comes with a pre-defined narrative but as in the history of the quilt, as Deleuze and Guattari describe, there is a relationship between the striated and the smooth” (Clark 2019b: 240)** (S. 41).  
 „Ein zerteilter oder Ruhe ausstrahlender Raum bringt eine vordefinierte Erzählung mit sich, aber wie in der Geschichte des Quilts, wie Deleuze und Guattari sie beschreiben, gibt es eine Beziehung zwischen dem Zerteilten und dem glatten Ganzen.

- ❖ **'regulated time' vs. 'expansive time'** = regulierte vs. ausgedehnte Zeit (S. 41)
- ❖ **Timescape** = Zeitleiste, Zeitstrahl, Zeitlandschaft: **"experiential dimensions to time alongside the linear, timetabled, clock time"** = experimentelle Dimensionen von Zeit neben der linearen, getakteten Uhrzeit (S. 41)
- ❖ **'worthwhile time'** = lohnenswerte Zeit
- ❖ **geological time:** **"the flow of time over centuries"** = der Fluss der Zeit über Jahrhunderte (S. 43 f.)
- ❖ **"the hurried, tightly timetabled and time-poor accounts"** (S. 44) = die eiligen/gehetzten, zeitlich eng getakteten und zeitarmen Konten
- ❖ **chronological time** = chronologische Zeit (S. 47)
- ❖ **"an expansive view of time"** is **"in tune with how time is experienced and lived"** = „eine expansive Sicht der Zeit" ist „im Einklang mit der Art und Weise, wie Zeit erlebt und gelebt wird (S. 42)
- ❖ **"escaping time (timelessness)"** = fliehende Zeit (fehlende Zeit, Zeitlosigkeit) (S. 42)

#### Erläuternde Aussagen dazu:

- ❖ **"Nonfragmented stretches of time not only give children the opportunity for more in-depth involvement and experimentation, but also allow room for situations to evolve, to become meaningful in a way that they may not be at first-glance. Within this stretched time, greater possibility exists for making choices and for experiencing the consequences of one's doing. Such an approach requires that time be viewed as perspective, as rhythm, as opportunity, and that the present moment be fully valued. (Cuffaro 1995: 42)"** (S. 40).  
**„Unzerstückelte Zeiträume** geben Kindern nicht nur die Gelegenheit für eine tiefer gehende Beteiligung und Erprobung, sondern gewähren auch Raum, damit sich bedeutungsvolle Situationen entwickeln können, deren Bedeutung auf den ersten Blick gar nicht offensichtlich ist. In so einer ausgedehnten Zeit bestehen mehr **Möglichkeiten, eine Wahl zu treffen** und die Konsequenzen des eigenen Tuns zu erfahren. So ein Ansatz erfordert, dass **Zeit als Perspektive, als Rhythmus, als Gelegenheit** angesehen und dass **der gegenwärtige Moment** voll geschätzt wird“.
- ❖ **"Enabling young children to demonstrate such agency requires time and patience on the part of the adults (Oliveira-Formosinho and de Sousa 2019)"; "opportunities for children to, for example, make choices and then see what happens as a result"** (S. 40).  
**„Damit kleine Kinder eine solche Gestaltungsfähigkeit** entwickeln können, brauchen die Erwachsenen Zeit und Geduld (Oliveira-Formosinho and de Sousa 2019)“ (S. 40). Sie müssen beispielsweise Kindern „Gelegenheiten“ bieten, „Entscheidungen zu treffen und dann zu sehen, was daraus resultiert“ (S. 40).
- ❖ **„Meiner Ansicht nach gibt es eine enge Verbindung zwischen der ‚befreiten Zeit‘ (time freed) und den Begriffen ‚nicht fragmentierte Zeit‘ ('nonfragmented time') und ‚ausgedehnte Zeit‘ ('stretched time') – die Kinder erhalten die Gelegenheit, sich länger zu engagieren – wenn man über den ‚ersten Blick‘ hinausgeht“** (S. 40).
- ❖ **„... keine Zeitvergeudung (no time wasted in the business of) beim Aufstellen in einer Reihe, Warten in der Schlange, Ausfüllen von Listen, Einsammeln von Essensgeld, Suchen nach Sportgeräten – alles Ereignisse, die sich zu Zeitverlusten (evaporated time ) summieren“** (S. 40)
- ❖ **„Die gesamte verfügbare Zeit stand für die Kinder zur Verfügung, nicht für die Routine der Pädagog/inn/en; sie wurde mit dem dramatischen, lebendigen Leben der Kinder (the children's dramatic, vivid lives) gefüllt (Mary Jane Drummond 2000: 3)“** (S. 40).
- ❖ **„Es besteht wahrscheinlich eine Verbindung zwischen dem Nachdenken über die Gelegenheiten, die Kinder für ‚ausgedehnte Zeit‘ zum Spielen haben, und Konzepten des ‚glatten‘ und ‚zerrissenen‘ Raums von Deleuze und Guattari ('smooth' and 'striated' space), wobei die Einbeziehung von Raumkonstruktionen in Überlegungen zur Zeit die Verbindungen zwischen dem Zeitlichen und dem Räumlichen unterstreicht“** (S. 40 f.).

- ❖ **Timescape** (= Zeitlandschaft): „**Timescape** verweist auf die komplexen und sich überschneidenden Dimensionen der Zeit, die die physische Zeit und die subjektive Zeiterfahrung – die menschliche Zeit – umfassen (Schatzki 2006; Compton-Lilly 2015). Sie erkennt die **multi-dimensionale, rekursive, nicht-linear gelebte Erfahrung von Zeit** an (Povey et al. 2021: 120)“ (S. 41).
- ❖ **Regulierte Zeit** ist verbunden mit **neoliberalen Praktiken** in der Schule: “**The neutral, decontextualised empty time of calendars and clocks [which] remains the unquestioned medium and the parameter within which... activities are experienced, constructed, recorded and commodified** (Adam 2000: 126 cited in Povey et al. 2021: 121)“ (S. 41).  
„Die neutrale, dekontextualisierte, leere Zeit von Kalendern und Uhren bleibt das unhinterfragte Medium und der Parameter, innerhalb dessen ... Aktivitäten erlebt, konstruiert, aufgezeichnet und kommerzialisiert werden (Adam 2000: 126 zitiert in Povey et al. 2021: 121)“ (S. 41).
- ❖ **Expansive Zeit**: „Unterricht (**teaching**), der sich eine ‚expansive Zeit‘ nimmt (**adopts**), ist darauf vorbereitet, **Raum für Unerwartetes und ‚Unfertiges‘** (**‘unfinishedness’**) zu schaffen, in dem die Kinder beständig fortfahren können, auf Ideen aufzubauen und zu ihnen zurückzukehren“ (S. 41).  
„**Expansive Zeit** kann als **‚lohnende Zeit‘** (**‘worthwhile time’**) betrachtet werden (David Jardine 2008, 2012, 2013). Jardine fragt:  
Was gibt manchen Erfahrungen den Wert, uns auszuruhen und zu erholen, zurückzukehren, zu verweilen und uns zu erinnern, uns Zeit zu nehmen, unser Leben zu verträdeln (**What makes some experiences worthy of rest and repose, worthy of returning, worthy of tarrying and remembering, of taking time, of whiling away our lives in their presence?**)?“ (S. 41)
- ❖ „... die Auferlegung linearer eurozentrischer Zeitvorstellungen (**the imposition of linear Eurocentric notions of time**) kann als Teil eines kolonialen Erbes verstanden werden, das Zeitvorstellungen von Indigenen in Frage stellt (Shahjahan 2015; Murriss and Kohan 2021)“ (S. 42).
- ❖ “**‘Becoming friends with time’ suggests to me not being trapped by time or escaping time (timelessness) but of establishing a different relationship**“ (S. 42). **‚Sich mit der Zeit anzufreunden‘** bedeutet für mich, nicht in der Zeit gefangen zu sein (**being trapped by time**) oder der Zeit zu entfliehen (**escaping time**<sup>6</sup>), sondern eine andere Beziehung aufzubauen“ (S. 42).
- ❖ **Timefull action**: „Jede erledigte Aufgabe ist das Produkt eines stetigen, zielgerichteten Handelns, das seine Zeit braucht (**timefull action**), und nicht eines hektischen, zeitraubenden Effizienzstrebens (**frenzied, time-deprived drives for efficiency**) (Swinton 2016: 71)“ (S. 43).
- ❖ „... mein bester Lehrmeister war mein Sohn Nathaniel, der mit mehrfachen Behinderungen geboren wurde und nicht mit Worten sprechen kann. Zu **lernen, in seinem Rhythmus zu gehen**, die Dinge zu bemerken, die er bemerkt, und seine Sprache und seine verschiedenen Arten zu kommunizieren, seine Art zu erleben und in dieser Welt zu sein, sowie seine einzigartige Art, auf Dinge zu achten, hat mich mehr geprägt als jede andere Forschung“ (S. 44).
- ❖ „Es haben sich **Spannungen und Paradoxien** zwischen den grundlegenden Merkmalen von Spiel und den Zeitrahmen ergeben, innerhalb derer Bildung über die gesamte Altersspanne hinweg stattfindet (**within which education operates across the age range**)“ (S. 44).
- ❖ “**Thinking about play gives us a window on a timefull, expansive or stretched approach to time.**“  
„Über Spiel nachzudenken gibt uns einen Einblick in einen expansiven oder gedehnten Ansatz, Zeit zu betrachten, der von Zeitfülle ausgeht“ (S. 44).

---

<sup>6</sup> Hier ist im Original noch **timelessness** in Klammern dahinter gesetzt.



### Zusammenfassende Feststellungen von Clark zu Zeit-Praktiken (= Umgang mit Zeit):

- „... die Erwartung von Fortschritten, die durch eine begrenzte Bewertung nach dem Kästchenankreuzprinzip gemessen werden (*measured by limited tick box assessment*), kann das Gefühl von Eile bei den Erzieher/innen verstärken“ (S. 26).
- „Dies vermittelt einen Eindruck davon, wie Regulierungssysteme eine **Überwachungskultur** schaffen“ (S. 26).
- *“... the prime focus is on preparing young children for the next stage of their education in school. This is in contrast to approaching ECEC as distinct in its own right providing opportunities for children to ‘research the world, to research with their hundred languages’, drawing on Malaguzzi’s phrase about the multiple ways children can express themselves (Edwards et al. 2012; Cagliari et al. 2016)”* (S. 27).  
„... das Hauptaugenmerk liegt auf der **Vorbereitung von Kleinkindern auf die nächste Stufe ihrer Bildung** in der Schule. Dies steht im Gegensatz zu einem Ansatz, der die FBBE (= Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) als etwas Eigenständiges ansieht, das Kindern die Möglichkeit bietet, ‚die Welt zu erforschen, mit ihren hundert Sprachen zu forschen‘, in Anlehnung an Malaguzzis Satz über die vielfältigen Möglichkeiten, wie Kinder sich ausdrücken können (Edwards et al. 2012; Cagliari et al. 2016)” (S. 27).
- „Die Zukunft dringt in die Gegenwart ein, manchmal auf eine mitunter gewaltsamen Weise“ (S. 27).
- *“Professional confidence appears to be a key factor here in ceasing the opportunities to exercise freedom and to engage at a different pace”* (S. 28).  
„Berufliches Selbstvertrauen scheint hier ein Schlüsselfaktor zu sein, wenn es darum geht, die Gelegenheiten abzustellen, Freiheit auszuüben und sich in einem anderen Tempo zu beschäftigen.“
- Wenn sich immerzu alles um Planung und Stundenpläne dreht, werden die Kinder verplant (*being timetabled*), und es muss Aufstellungen für die Übersicht geben. Kinder werden in Schachteln gesteckt. „Ich weiß nicht, wie ich so **den Kindern nahe sein** kann (Donna Green, focus group, April 2021“ (S. 30).
- Kinder haben ein anderes Zeitverständnis und einen anderen Umgang mit Zeit als Erwachsene: „Ihr **Zeitempfinden** ... ist viel **erfahrungsbezogener**. ... Und das zu begreifen ist für Erwachsene schwer, wenn alles zeitlich festgelegt ist (*everything is timed*), wenn wir so viele Gegenstände bei uns haben, die die Zeit anzeigen, wenn alles nach Stundenplänen geht, nach Zeit- und Fahrplänen, die Erwachsene vorgeben. ... All diese Strukturen, die Erwachsenen helfen, Zeit zu verstehen, gehen daran vorbei, wie Kinder Zeit erfahren (William Clark, interview, October 2020)“ (S. 30f.).

### Zitierte Fragen vom Ende des Kapitels 2 **“Clock time”** (S. 32)

1. *What examples have you encountered in education where future goals have ‘foreshadowed’ the present moment?* Welche Beispiele sind dir in der Ausbildung begegnet, bei denen **Ziele für die Zukunft** einen Schatten auf den gegenwärtigen Moment geworfen haben?
2. *To what extent do you think fear of being judged by others plays in a hurried early childhood practice?* Inwieweit spielt deiner Meinung nach die **Angst, von anderen beurteilt zu werden**, eine Rolle in der Praxis von Frühpädagogik, die von Eile bestimmt ist?
3. *How would you illustrate the difference between time policies and time practices?* Wie würdest du den **Unterschied zwischen Zeitpolitik und Zeitpraxis** veranschaulichen?

### 3. Fragestellungen, die verstreut im Text an verschiedenen Stellen auftauchen

#### Grundsatzfragen zur Qualität und Auswirkung von **slow knowledge** und **slow pedagogy**<sup>7</sup>

- „„Fordern wir junge Kinder und diejenigen, die mit ihnen arbeiten, auf, immer schneller zu rennen, um ihren und unseren Platz in der Welt zu behaupten<sup>8</sup>? Welche **Alternativen** gibt es, die in verschiedenen Praktiken und Traditionen der Frühpädagogik verwurzelt sind und zurückgeholt werden können?““ (S. 19)
- „„Wer könnte am meisten von langsamen Praktiken profitieren und was könnte **von bleibendem Wert** für junge Kinder und Erwachsene sein?““ (S. 20)
- „„Was sind Praktiken der Langsamkeit (die entschleunigend wirken) und in welchen Kontexten werden sie angewandt?““ (S. 20)
- Es geht um die Frage, „wie eine Pädagogik der Langsamkeit (**slow pedagogies**) sowohl den Blick auf die Vergangenheit und die Zukunft der Kinder berücksichtigt als auch den gegenwärtigen Moment würdigt“ (S. 20).
- In welchem Zusammenhang steht eine Pädagogik der Langsamkeit mit dem Anhören von Kindern, mit Zuhören in Forschung und Praxis? (S. 20 f.)
- „Was wird als gutes Leben für Kinder und für Erwachsene angesehen?“ (S. 42)
- Wie wird **Zeit** von Kindern **erfahren und gelebt**, speziell von Kindern mit Behinderung? (S. 42)
- „Wie kann langsam aussehen? ... Welche langsamen Praktiken hast du in deinen eigenen Forschung und Praxis kennengelernt oder sind dir in Forschungsinteressen und Praxis von anderen schon begegnet?“ (S. 43)
- „Welches Wissen wird als wertvoll erachtet (**is valued**), wenn wir uns mit Pädagogik der Langsamkeit für die Arbeit mit jungen Kindern oder mit Studierenden beschäftigen?“ (S. 56)
- „Wie sieht langsame Pädagogik aus und welche Formen von Wissen können hervorgebracht und sichtbar gemacht werden? Welche Sorte von Umgebungen unterstützt diese alternativen Beziehungen zu Zeit? Was können wir noch weiter verstehen in Bezug auf die **Rolle von Erzieherinnen und Erziehern** in einem Ansatz, der weniger zur Eile drängt (**a less hurried approach**), und welche politischen und praktischen Fragen könnten auftreten?“ (S. 58)
- „Welchen Stellenwert bekommen **Alltagspraktiken** in verschiedenen Kontexten von Kindertageseinrichtungen (**ECEC**)?“ (S. 90)
- Wie können Erzieherinnen und Erzieher „dazu beitragen, solches neue Wissen, das in diesen Momenten aufgebaut wurde, **in die laufenden Interaktionen mit jungen Kindern und ihren Familien einzubringen**?“ (S. 97)
- „Heißt Pädagogik der Langsamkeit, dass Erzieher/innen ‚nichts tun‘ (**“Does a slow pedagogy mean educators ‘do nothing’?”**)?“ (S. 105)
- Ist der Begriff **“slow practices”** (Praktiken der Langsamkeit) hilfreich oder wäre gemächlich (**unhurried**) oder Zeit lassend (**timeful**) besser verständlich? (S. 131)

#### Fragen zu verschiedenen Gesichtspunkten von Pädagogik

- „Wie sind Kinder eingebunden in das, was sichtbar gemacht wird<sup>9</sup>, und wie können Kinder weiter mit diesen Dokumenten in Beziehung bleiben?“ (S. 86)

---

<sup>7</sup> Hinweis von mir (K.S.): Elin Eriksen Ødegaard, Director and Professor in Early Childhood Pedagogy, Western Norway University of Applied Sciences, fordert schon 2021: „... we need to develop slow pedagogies with evidence to enhance both wellbeing and learning“. Quelle: <https://www.openaccessgovernment.org/responsible-collaborative-exploration-the-future-of-pedagogy-for-early-years/120048/>

<sup>8</sup> Bei Rosa (2016) heißt der Satz: „... immer schneller zu laufen, nur um ihren Platz (in der Welt) zu halten, ...“ (S. 46)

<sup>9</sup> in Dokumentationen

- „Wie kann man langsam sein mit einem Buch im Gegensatz zum Konzept einer ‚1-Minuten-Gute-Nacht-Geschichte‘?“ (S. 20)
- „Was brauchen **Außenräume**<sup>10</sup>, damit Spiel gedeihen kann?“ (S. 68)

#### 4. Gründe für Langsamkeit/Entschleunigung (s. TEIL 1, Kap. 1. 2 “Reasons to be slow“, S. 12 ff.)

##### Vorbemerkung aus dem Vorwort (S. 7 ff.):

“... slowing down is not just a romantic idea of going back to an unproductive era or a longing for a past that never existed. On the contrary, it is about taking time to think about what matters, about gaining depth, about preparing for unpredictability, about expecting the unexpected” (S. 7).

„Entschleunigung ist nicht nur eine romantische Vorstellung von der Rückkehr in eine unproduktive Zeit oder eine Sehnsucht nach einer Vergangenheit, die es nie gab. Im Gegenteil, es geht darum, sich Zeit zu nehmen, um darüber nachzudenken, was wichtig ist, um Tiefe zu gewinnen, um sich auf Unvorhersehbarkeit vorzubereiten, um das Unerwartete zu erwarten“ (S. 7).

Alison Clark zieht viele verschiedene Autor/inn/en heran, u.a. auch deutschen Soziologen Hartmut Rosa (S. 12 ff.). Es geht ihr darum: „... zunächst einmal den **Beschleunigungsdruck auf die Frühpädagogik (to speed up)** ins Auge zu fassen, die Kinder für die nächste Stufe ‚fit‘ zu machen (**to be ‘readied’**) und auf leicht zu vermittelndes und zu erfassendes ‚schnelles Wissen‘ (**easily transmitted and captured ‘fast knowledge’**) zu setzen, bevor wir untersuchen, wie wir über langsames Wissen (**slow knowledge**) in Bezug auf junge Kinder nachdenken können“ (S. 12).

##### Hier einige der **Argumente**:

- Der **Neoliberalismus** führt zu **Regimen von Performativität**, in denen Erfahrung nichts gilt und Produktivität alles. Performativität ist „eng verbunden mit **Produktivität und Messbarkeit**“ (S. 13f.). Das führt zu „**standardisierter Information über Kinder**“ und zu einem „ungeduldigen Blick“ auf Lernergebnisse als „**outcomes**“ (S. 14). Damit ist verbunden, „nur die Oberfläche von Lernen und Beziehungen zu streifen“ und nicht in die Tiefe zu gehen (S. 15).
- Ball (2010, S. 126) wird zitiert: „Das neo-liberale Subjekt ist eher form- oder verformbar als engagiert (**committed**), eher flexibel als an Prinzipien ausgerichtet ...“ (S. 15).

##### Der **neo-liberale Blick auf Kinder, Eltern und Kindertagesbetreuung**

- macht Kinder zu humanem Kapital, zu Reproduzenten von Wissen, Werten und Identität,
- legt Eltern auf eine Identität als Kunden fest, auf bereits realisiertes humanes Kapital, das versucht, die besten Kapitalerträge zu erlangen und aufrecht zu erhalten,
- macht Kindertageseinrichtungen zu Stätten von Investitionen in die effiziente Erzielung bestimmter Ergebnisse (S. 15).

Damit ist verknüpft, dass pädagogische Fachkräfte in der Frühpädagogik zu „kompetenten Techniker/inne/n“ werden (S. 15) und dass Curricula vollgestopft werden mit Inhalten und **Leistungsindikatoren**, auch im weiterführenden Schulbereich (S. 15).

- So wird eher Angst (**fear**) erzeugt, statt zu Verbesserungen der **Qualität von Feedbacks** zu ermutigen (S. 15).
- Dabei gehen Reichtum, Vielfalt und Tiefe von Wissen und Intellekt verloren. Um in die Tiefe gehen zu können, braucht es ein passendes Tempo und eine bestimmte Atmosphäre (S. 15f.).

Zitiert wird Mountz et al. (2015):

- „**Gute Lehre und wissenschaftliche Arbeit (good scholarship) brauchen Zeit**: Zeit zum Denken, Schreiben, Lesen, Analysieren, Veröffentlichen und zur Zusammenarbeit (**to collaborate**). Und auch **hochwertige Ausbildung (high quality instruction)** braucht Zeit: Zeit, um sich einzulassen

<sup>10</sup> naturbelassene Gelände und auch gepflasterte Flächen

(engage), zu erneuern, zu experimentieren, zu organisieren, auszuwerten und zu inspirieren“ (S. 16).

=> Forderung nach Zeitlosigkeit oder **Zeit ohne Zeitmaß** ('timelessness' or timeless time) (S. 17)

- Die Vorstellung, dass Kinder immer schon auf die nächste Phase ihrer Entwicklung oder die nächste Stufe im Bildungssystem vorbereitet werden müssen, damit sie dann den Erwartungen dort standhalten können, lässt viel **Druck** entstehen, **das Lernen von Kindern zu beschleunigen**. David Elkind hat bereits 1981 ein Buch mit dem Titel „the hurried child“ geschrieben und darauf hingewiesen, dass dieser Druck sowohl von Eltern, als auch von der Schule und von den Medien ausgeht (S. 17).
- Der Neoliberalismus sieht Kinder als humanes Kapital für unsere Zukunft: Sie müssen so schnell wie möglich mit dem Wissen gefüttert werden, das die Wirtschaft braucht, damit sie im weltweiten Wettbewerb standhalten kann. Dieser Ansatz misst die Effizienz, versucht Kosten zu senken und Ressourcen zu standardisieren und reduziert die Lehrerausbildung und Ausbildung von pädagogischen Fachkräften auf einen schulischen Prozess. Das führt zu einer akzelerierten Kindheit (S. 18).
- Kinder müssten jedoch angesichts der unvorhersagbaren Probleme, mit denen sie als Erwachsene konfrontiert sein werden, darauf vorbereitet werden, mit Komplexität und Unvorhergesehenem umgehen zu können (S. 18).
- *“If the purpose of schooling is to deliver the knowledge and skills that business needs, this approach cuts costs, standardizes resources, and reduces teacher training to a school-based process. Above all, the efficacy of the operation can be measured and the results used to control it and its functionaries – the teachers. But if schools exist to equip students with the capacity to address the unpredictable problems of adulthood and to establish themselves in a world of growing complexity, then crucial disadvantages emerge (Holt 2002: 268)”* (S. 18).  
„Wenn der Zweck von Schulbildung darin besteht, das Wissen und die Fähigkeiten zu vermitteln, die die Wirtschaft braucht, dann senkt dieser Ansatz die Kosten, **standardisiert die Mittel** und reduziert die Lehrerausbildung auf einen schulischen Prozess. Vor allem aber lässt sich die **Wirksamkeit der Maßnahme messen** und die Ergebnisse können zur Kontrolle der Maßnahme und ihrer Funktionäre – der Lehrer/innen – verwendet werden. Wenn Schulen jedoch dazu da sind, die Schüler/innen mit der Fähigkeit auszustatten, die unvorhersehbaren Probleme des Erwachsenenalters zu bewältigen und sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurechtzufinden, dann entstehen entscheidende Nachteile (Holt 2002: 268)” (S. 18).
- „Eine der Lehren, die der Bildungssektor aus der Pandemie ziehen könnte, ist, dass es wichtig ist, die Lernenden auf **Unvorhersehbarkeit und Komplexität** gefasst zu machen“ (S. 18).
- *“Catchup is a visible and powerful indicator of the push towards accelerated childhoods”* (S. 18).  
„Aufhol- oder Nachholbedarf ist ein sichtbarer und starker Indikator für den Vorstoß in Richtung einer beschleunigten Kindheit“ (S. 18).
- „Hier werden Kinder als humanes Kapital oder menschliches Kapital für die Zukunft im Rahmen einer neoliberalen Weltansicht betrachtet“ (S. 18).
- **Taktung durch Uhrzeit** kann verhindern, sich in etwas zu **vertiefen**, was **ausgedehntes Explorieren** und **anhaltende Konzentration und Ausdauer** erfordert (S. 23).

Grundlegende **Fragestellung**: „Wie könnte eine ‚Balance‘ zwischen **schnell und langsam** aussehen und was ist die ‚richtige Geschwindigkeit‘“ (S. 17)? Wie können wir sinnvolle traditionelle Praktiken von **Beschaulichkeit** zurückgewinnen, wenn immer mehr Beeilung gefragt ist, um seinen Platz in der Welt zu behaupten (S. 19)?

### Erfordernisse:

- "It is an exercise in listening, acknowledging that listening and giving voice (for example, to children) does take time ..." (S. 7).  
„Es ist eine Übung im Zuhören, basierend auf der Erkenntnis, dass es Zeit braucht, zuzuhören und anderen eine Stimme einzuräumen (zum Beispiel Kindern) ..." (S. 7).
- Auch **in Ruhe Nachdenken** kostet Zeit: Man muss sich Zeit nehmen, um darüber nachzudenken, was wichtig ist, wie **Tiefe zu gewinnen ist** und was notwendig ist, um sich auf Unerwartetes einzustellen (S. 7).

### Aussagen von Interview-Partner/inne/n:

- "Ein Großteil des Drucks in Bezug auf Geschwindigkeit, Umfang und Inhalt kommt aus einer Verortung des Wissens, was in einer späteren Phase von Bildung oder Ausbildung erforderlich sein wird" (William Clark, interview, October 2020) (S. 29f.)
- „Da sind 19 andere Kinder, und ich muss **die Augen überall haben** und ans Große Ganzen denken (Kate Cowan, interview, July 2020)" (S. 30)

### Stellungnahme von Clark:

- „**Zukunftsziele werfen ihre Schatten voraus** auf Aktivitäten, die sich von Moment zu Moment abspielen (**future goals 'foreshadow' the 'moment to moment' activities**)", „Druck wirkt zurück auf immer jüngere Kinder“ (S. 29).
- „Der **Wert des Gegenwartsmoments** für Kinder wird fast unsichtbar angesichts all dessen, was sich abzeichnet, was vor ihnen liegt“ (S. 30).
- „Ein entscheidender Aspekt von Zeitdruck, der viele Diskussionen ... untermauert, ist die Frage der **Erzieher/in-Kind-Relation**“ (S. 30).
- Es gibt einen Unterschied in der Bedeutung von Zeit für Erwachsene und für Kinder (S. 30).
- „Die Entscheidungsmacht, Zeit zum Spielen zu geben oder vorzuenthalten, liegt beim Erwachsenen“ (S. 31).
- "Die Vorstellung, dass Schule oder überhaupt Lernen eng mit der Uhrzeit verbunden ist, hat ihre Wurzeln in einem **fabrikmäßigen Lernsystem** und der industriellen Revolution“ (S. 32).

### 5. Vorschläge für die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Zeit und Empfehlungen für **slow practices** (Praxis der Langsamkeit bzw. Praxis von Entschleunigung)

#### (a)

**Uhrzeit, Geschäftigkeit und 'Zeitverschwendung'** (**Clock time, business and a 'waste of time'**) (S. 24)  
sowie **Stundenpläne und Druck von oben nach unten** (**Timetables and downward pressure**) (S. 28)

### Fragestellungen:

- „Wie viel **Freiheit** hatten Kinder in meiner Gruppe/Klasse, **ihr eigenes Lernen zu planen**?" (S. 24)
- Was siehst bzw. empfindest du als „die Hauptbelastungen, denen die frühkindliche Bildung (**the main pressures on early childhood education**) gegenwärtig ausgesetzt ist?" **Wer übt den Druck aus, woher kommt er?** Wie wirkt er sich aus für Kinder und für Fachkräfte oder Lehrer/innen? (S. 24)
- „Was wird als sinnvolle Nutzung von Zeit gewertet (**What is valued as a worthwhile use of time**)?" (S. 25)
- „Wessen Zeit geht verloren – die von Erwachsenen oder von Kindern? Und wovon geht sie verloren (**And lost from what**)?" (S. 32)

### Antworten/Einschätzungen von Interview-Partner/inne/n:

- „Also, ich glaube, es gibt diesen **Druck in Schulen, bestimmte Leistungen zu erbringen (to perform)** und bestimmte Dinge zu bestimmten Zeiten zu können, bestimmte Meilensteine zu bestimmten Zeitpunkten zu erreichen, aber nicht gerade unbedingt notwendige Meilensteine in der Entwicklung, sondern viel eher bestimmte **Meilensteine in Bezug auf das, was sie erreichen oder zeigen können (what they can achieve or what they can demonstrate)**. ... dieser Druck setzt immer früher ein (Emma Dyer, interview, June 2020)“ (S. 24).
- „Man hatte das Gefühl, dass die Kinder nicht genug taten (**weren't busy enough**) ... sie sollten sich mehr mit etwas beschäftigen, was wirklich strukturiert war (Emma Dyer, interview, June 2020)“ (S. 25).
- „**Tick-Box-Bewertungen**<sup>11</sup>, wozu jeder und jedem geraten wurde (**which everybody has been encouraged to use**), schränken die Fähigkeit der Kinder ein, das gesamte System ihres Wissens zu begreifen ... einige Kenntnisse werden höher bewertet als andere, und das führt dazu, dass die Kinder vernachlässigt werden (**being left behind**)“ (Lynn McNair, interview, September 2020) (S. 26).
- „Ich arbeite mit Zweijährigen und manchmal finde ich, dass ich mich lieber gerne eine ganze Weile zurücklehne und einfach nur [die Kinder] und ihr Spiel beobachte, und oft habe ich das Gefühl, dass ich von anderen Mitarbeiter/inne/n **unter Druck gesetzt werde, etwas zu tun**. Also sitze ich da und beobachte. Ich höre zu. Ich beobachte ihre Handlungen und denke, dass ich genau das tun muss, und ich habe das Gefühl, dass einige Mitarbeiter/innen versuchen, sich auf die nächste Aufgabe zu stürzen: ‚Was willst du heute **anbieten?**‘ (**‘What are you going to put out today?’**), während ich es lieber sähe, wenn ein Kind immer wieder Zeit hätte, auf etwas zurückzukommen (**revisit**), damit es selbstbewusst wird (**become confident**) und dann seine eigenen Erklärungen entwickelt, so dass man dann etwas planen kann, das sinnvoll für es ist (Lorna Hill, focus group, April 2021)“ (S. 26).
- Es gibt „**Druck zur Verschulung**, anstatt vorschulische Einrichtungen als einen Weg (**an avenue, a pathway**) zu betrachten, der Kindern hilft, die Welt zu erforschen, mit ihren ‚hundert Sprachen‘ zu forschen. Normalerweise geht die Tendenz dahin, mit Verschulung zu antworten (Júlia Oliveira-Formosinho, interview, October 2020)“ (S. 26).
- „**Performativität**<sup>12</sup>, wirkt‘ am stärksten, wenn sie in unserem Kopf und in unserer Seele stattfindet, d. h. wenn wir uns selbst überwachen (**monitor**) und managen, wenn wir die Verantwortung dafür übernehmen, härter, schneller und besser zu arbeiten und so unseren ‚**Output**‘ zu ‚verbessern‘, als Teil unseres persönlichen Wertgefühls (**sense of personal worth**) und in der Art und Weise, wie wir den Wert anderer beurteilen (Ball 2010: 125)“ (S. 27).
- „Es besteht eine Freiheit, die sich viele nicht nehmen, auch nicht, um auf ihre Weise den Alltag zu gestalten (**shape the everyday life**). Denn das hat etwas mit den Bräuchen und den Traditionen und der **Kultur von Vorschule** zu tun. ... Ich glaube, der Rahmen wird als enger angesehen, als er in Wirklichkeit ist (Kari Carlsen, Interview, September 2020)“ (S. 28).

### Zusammenfassende Feststellungen von Clark:

- „Die Erwartung von Fortschritt, die durch eine **Bewertung nach dem begrenzten Kästchenprinzip (tick box assessment)** gemessen wird, kann das Gefühl der Eile bei den Erziehern verstärken“ (S. 26).
- „Dies vermittelt einen Eindruck davon, dass Regulierungssysteme eine **Überwachungskultur (a surveillance culture)** schaffen“ (S. 26).

---

<sup>11</sup> = Bewertungen, bei denen Kästchen angekreuzt werden

<sup>12</sup> Bezug auf Leistung, die nachweisbar hervorgebracht, konkret dargestellt oder ausgeführt wird

- „... das Hauptaugenmerk liegt auf der **Vorbereitung** junger Kinder **auf die nächste Stufe** ihrer Bildung in der Schule. Dies steht im Gegensatz zu einem Ansatz, der die FBBE als etwas Eigenständiges betrachtet, das Kindern die Möglichkeit bietet, ‚die Welt zu erforschen, mit ihren hundert Sprachen zu forschen‘, in Anlehnung an Malaguzzis Satz über die vielfältigen Möglichkeiten, die Kinder haben, sich auszudrücken (Edwards et al. 2012; Cagliari et al. 2016)“ (S. 27).
- „Die Zukunft dringt in die Gegenwart ein, manchmal auf sehr mächtige Weise“ (S. 27).
- „Das berufliche Vertrauen (**professional confidence**) scheint hier ein Schlüsselfaktor dafür zu sein, dass die Möglichkeiten, Freiheit auszuüben und sich in einem anderen Tempo zu engagieren, nicht mehr gegeben sind“ (S. 28).
- „Donnas Überlegungen zeigen, welche zeitlichen Zwänge Teilzeitkurse (**part-time sessions**) jungen Kindern und Pädagog/inn/en auferlegen können, insbesondere dann, wenn die politische Forderung nach mehr Inhalten in kurze Zeiträume gepresst wird“ (S. 28).

#### Weiteren Erkundungs- und Reflexionsfragen

- Was verstehen wir selbst unter Zeit (**“our own perceptions of time”**)? (S. 42)
- „Nehmen wir die **Erfahrungen junger Kinder in der Vergangenheit** wichtig genug und wie sie sich auf dieses **Vorwissen** beziehen? (**“Do we give enough importance to young children’s past experience and how they draw on this prior knowledge?”**)“ (S. 119)
- „Wie erfahren wir selbst das Vergehen von Zeit, wie identifizieren wir uns damit und wie bewerten wir andere im **Fluss der Zeit**? (**“How do we experience and identify ourselves within the passage of time and how do we assess others within the flow of time?”**)“ (S. 120).
- Erlauben wir uns selbst, **im gegenwärtigen Moment zu sein**? (**“Do we allow ourselves to be in the moment?”**)“ (S. 127).

#### (b)

**PLAY TIME = Zeit zum Spielen** (Kap. 3, S. 34 ff.)

#### Fragestellungen:

- **“What can the concept of play tell us about a different way of engaging with time and what language can help us do so?”** (S. 34)  
„Was kann uns das Konzept von Spiel über eine andere Art des Umgangs mit der Zeit sagen und welche Sprache kann uns dabei helfen?“ (S. 34)
- **“... how play by its very nature challenges a time-bound educational system”** (S. 35)  
„... wie die **spezifische Natur von Spiel** ein **zeitgebundenes Bildungssystem herausfordert**“
- **“... whose time counts in relation to play?”** (S. 35) „... wessen Zeit zählt im Verhältnis zu Spiel?“
- **“... how much flexibility is there to adjust routines around play and what impact do timetables have on young children’s experiences of ECEC<sup>13</sup>?”** (S. 38)  
„... wie viel Flexibilität gibt es, um Routinen rund ums Spiel anzupassen, und wie wirken sich die Stundenpläne auf die Erfahrungen von Kleinkindern in Kindertagesbetreuung aus?“ (S. 38)

#### Zur Bedeutung von Spiel:

- **“Play needs time to breathe and by its very nature play is unscripted or else I think it will cease to be play”** (S. 35). „Spiel braucht **Zeit zum Atmen**, und es liegt in der Natur der Sache, dass das Spiel improvisiert und ohne Skript ist, sonst hört es auf, ein Spiel zu sein“ (S. 35).
- **“ECEC contexts that support a play-based pedagogy are similarly an uncomfortable fit with a policy emphasis on school readiness and assessment”** (S. 35). „Ein Konzept von spielbasierter

<sup>13</sup> Early Childhood Education and Care

Pädagogik in der Früherziehung passt auch nicht gut zu einer Politik, die den Schwerpunkt auf Schulreife und Bewertung legt“ (S. 35).

- "... 'the paradox between the timeless nature of play and the timetabled nature of school' (Krechevsky et al. 2019: 71)" (S. 36) „... das Paradox zwischen der zeitlosen Natur von Spiel und der Zeittaktung der Schule (Krechevsky et al. 2019: 71)" (S. 36)
- "Free flow play actively uses direct, firsthand experiences, which draw on the child's powerful inner drive to struggle, manipulate materials, explore, discover and practise over and over again (Bruce 2020)" (S. 38). **Frei fließendes Spiel** nutzt aktiv direkte Erfahrungen aus erster Hand, die auf dem starken inneren Drang des Kindes aufbauen, sich anzustrengen, mit Materialien zu hantieren, zu forschen, zu entdecken und wieder und wieder tätig zu werden (zu „üben“)" (S. 38).
- "Play is an active process without an end product. When the play fades, so does its tangibility. It can never again be replayed in exactly the same way. It is of the moment and vanishes when the play episode ends. This aids flexibility of thought and the adaptability central to the intellectual life of the child" (Bruce 2020). (S. 38)  
„Spiel(en) ist ein aktiver Prozess ohne ein Endprodukt. Wenn das Spiel ausklingt, entschwindet auch seine Greifbarkeit. Es kann nie wieder auf die gleiche Weise gespielt werden. Es ist an die Gegenwart gebunden und verschwindet, wenn die Spielepisode endet. Dies fördert die **Flexibilität des Denkens** und die Anpassungsfähigkeit, die für das geistige Leben des Kindes von zentraler Bedeutung sind.
- "Play is about wallowing in ideas, feelings and relationships and the prowess of the physical body. It helps the process of becoming aware of self in relation to others and the universe. It brings unity and interconnectedness" (Bruce 2020). (S. 38 f.)  
„Beim Spielen geht es um das Ausleben von Ideen, Gefühlen und Beziehungen sowie um die Tüchtigkeit und Fähigkeit des Körpers. Es unterstützt den Prozess, sich seiner selbst bewusst zu werden im Verhältnis zu anderen und zum Universum. Es bringt Einheit und Verbundenheit“.
- "Play is an integrating mechanism which brings together everything the child has been learning, knows and understands. It is rooted in real experience that it processes and explores. It is self healing in most situations and brings an intellectual life that is self aware, connected to others, community and the world beyond. Early childhood play becomes a powerful resource for life both in the present and the future" (Bruce 2020). (S. 39)  
„Das Spiel ist ein integrierender Mechanismus, der alles zusammenführt, was das Kind gelernt hat, weiß und versteht. Es wurzelt in realer Erfahrung, die es verarbeitet und erforscht. Es ist in den meisten Situationen selbstheilend und führt zu einem intellektuellen Leben, das sich seiner selbst bewusst und mit anderen verbunden ist, mit der Gemeinschaft und der darüber hinausgehenden Welt. Spiel in der frühen Kindheit wird zu einer mächtigen Ressource für Leben sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft“ (Bruce 2020). (S. 39)

### **Zum Zusammenhang von Spiel und Zeit:**

**'Uninterrupted time' for play** means: "Time is not 'filled' but is freed from all unnecessary interruptions." „Ungestörte Zeit“ für Spiel bedeutet: „Die Zeit wird nicht ‚gefüllt‘, sondern ist von allen unnötigen Unterbrechungen befreit“ (S. 39).

### **Zitierte Fragen vom Ende des Kapitels 3 "Play time" (S. 44):**

1. **To what extent do you agree or disagree with the idea that there is a 'paradox between the timeless nature of play and the timetabled nature of school?'** (Krechevsky et al. 2019: 71).  
Inwieweit stimmst du der Idee zu oder findest nicht, dass es ein ‚Paradoxon zwischen der zeitlosen Natur von Spiel und der zeitlich festgelegten Natur von Schule‘ gibt?
2. **What does 'time freed' look like for young children in your context?** Wie sieht ‚befreite Zeit‘ für kleine Kinder in Ihrem Umfeld aus?



3. What examples of 'stretched time' and 'evaporated time' have you come across involving young children? Welche Beispiele für ‚ausgedehnte Zeit‘ und ‚verflossene Zeit‘ sind dir im Zusammenhang kleinen Kindern begegnet?

## 6. Definition und Bedeutung von Pädagogik der Langsamkeit und von langsam erworbenem Wissen (slow pedagogy and slow knowledge) (Kap. 4, S. 46 ff.)

- "The concept of a 'slow pedagogy of place' has emerged from environmental/outdoor education (Payne and Wattchow 2009) connecting the values of the Slow movement with approaches to teaching about our relationship with the planet" (S. 46).  
"Das Konzept einer ‚langsamen Pädagogik des Ortes‘ (einer langsamen ortsbezogenen Pädagogik) ist aus der Umwelt-/Outdoor-Erziehung hervorgegangen (Payne und Wattchow 2009) und verbindet die Werte der Slow-Bewegung mit Ansätzen für Unterricht zu unserer Beziehung zum Planeten" (S. 46).
- "Take-away pedagogies might offer an easily accessible, uniform product but is there longer-term nourishment?" (S. 36).  
„Pädagogik zum Mitnehmen bietet vielleicht ein leicht zugängliches, einheitliches Produkt, aber gibt sie auch längerfristig wirkende Nahrung?“ (S. 36)
- "A worksheet is quicker, one after the other, one for language, one for maths. . . . But then, it is quick but is it helpful? Is it going to be in children's memory? What children learn with worksheets, is it going to be so deep and so durable? (Júlia Oliveira-Formosinho, interview, October 2020)" (S. 46).  
„Ein Arbeitsblatt kostet weniger Zeit, eins nach dem anderen, eins für Sprache, eins für Mathematik ... Aber ist es auch hilfreich, wenn es damit schnell geht? Geht es ins Langzeitgedächtnis der Kinder über? Was Kinder mit Arbeitsblättern lernen, geht das sehr tief und ist es dauerhaft? (Júlia Oliveira-Formosinho, interview, October 2020)" (S. 46).
- "A slow or ecopedagogy, allows us to pause or dwell in spaces for more than a fleeting moment and, therefore, encourages us to attach and receive meaning from that place" (Payne and Wattchow 2009: 15)" (S. 46).  
„Eine langsame oder ökologische Pädagogik ermöglicht es uns, in Räumen länger als nur einen flüchtigen Moment zu verweilen, und ermutigt uns daher, diesem Ort eine Bedeutung zu geben oder zu entnehmen (Payne und Wattchow 2009: 15)" (S. 46).
- „Niemand sonst kann bei dieser Art des Lernens deinen Platz einnehmen. Es wird **aus erster Hand, in die Tiefe gehend** und **mit allen Sinnen** erlebt und reflektiert, ganz im Sinne eines phänomenologischen Ansatzes in der Pädagogik, wie van Manen erklärt: Die **Phänomenologie** kann eingesetzt werden, um die einzigartigen Bedeutungen jeder pädagogischen Erfahrung oder jedes Phänomens zu erforschen, wie zum Beispiel die Erfahrung von Fürsorge/Zuwendung, Anerkennung, Geduld, Ermutigung, Hoffnung, Respekt, Demut und so weiter (**care, recognition, patience, encouragement, hope, respect, humbleness**). Die praktische Bedeutung der phänomenologischen Pädagogik liegt in der **Achtsamkeit** und dem **Taktgefühl**, die in pädagogischen Situationen und Beziehungen erforderlich sind. (2016: 40)" (S. 46 f.).<sup>14</sup>
- „Ich erforsche verschiedene langsame Praktiken, in denen der Einfluss phänomenologischer Ideen und des **verkörperten Lernens** (**embodied learning**) wieder auftaucht, sei es beim Nachdenken über Erfahrungen im Freien (**outdoor experiences**), in Alltagsroutinen oder beim Erkunden von Materialien“ (S. 47).

<sup>14</sup> Hinweis von K.S.: Siehe hierzu das Buch von Volmer, Jan (2019): **Taktvolle Nähe**. Gießen: Psychosozialverlag. Rezension unter: <https://www.socialnet.de/rezensionen/26302.php>

- „Kari-Anne Jørgensen-Vittersø erläuterte: Ich habe die Ideen über langsame Pädagogik und Payne kennengelernt, weil ich mich auch mit **Outdoor-Pädagogik** befasse. Ich denke, es gibt eine Verbindung zu einigen der Aspekte, die ich während meiner Promotion herausgearbeitet habe. Es geht um den sensorischen Aspekt, den **multisensorischen Aspekt**. Es geht um die **Identität des Ortes** und die **Möglichkeit, sich zu bewegen, zu verweilen und sich mit dem Ort zu verbinden**. Und zwar nicht nur mit Raum (**space**), sondern auch mit dem Ort (**place**). Und es hat auch damit zu tun, wie wir Zeit sehen, ob wir sie nur als **chronologische Zeit** sehen. Und ich denke, um langsame Pädagogik zu praktizieren und einige ihrer Inhalte zu verstehen, muss man sich über einen längeren Zeitraum mit Kindern beschäftigen. So wie wir forschen, sehen wir das vielleicht nicht wirklich. (Kari-Anne Jørgensen-Vittersø, Interview, Oktober 2020)" (S. 47).
- Diese Ansicht (**slow pedagogy of place** betreffend) ist eher eine Ausnahme unter den Stellungnahmen der befragten Forscher/innen, ob sie etwas mit dem Begriff "**slow pedagogy**" anfangen könnten, was sie darunter verstehen und wie er „in ihrer Forschung und Praxis mit jungen Kindern oder in ihren Ansätzen zur Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für die frühe Kindheit“ vorkommt (S. 47).
- „Es gibt drei miteinander verbundene Themen, die sich aus diesen Diskussionen herausgeschält haben: **‘Being with’, ‘Going off track’ and ‘Diving deep’**" (S. 47).

❖ **‘Being with’ (= Dabei sein, bei der Sache sein, mitgehen):**

- „Ich denke, das ist die **Essenz einer langsamen Pädagogik**, und das ‚Dabei-Sein‘ ist nicht immer langsam in Bezug auf die Zeit, auch hier kann es Intensität und Lebendigkeit (**vibrancies**) geben und Dinge, die auf einmal ausbrechen (**erupting**). Es geht darum, **den Rhythmus der Kinder zu finden**, mit denen man arbeitet, **der Erwachsenen**, mit denen man arbeitet, **der Materialien**, mit denen man arbeitet ... wie können wir mit anderen, mit Ideen mitgehen (**be with**)... (Sylvia Kind, Interview, November 2020)" (S. 47).
- „Das Konzept von ‚dabei sein‘ ist damit verbunden, den **Rhythmus der Kinder** zu finden und auch dem **‚Rhythmus‘ von Kolleg/inn/en**, von **Materialien** und Ihnen Aufmerksamkeit zu schenken.“ Das erfordert eine „Art von Einstimmung (**kind of attunement**)“ (S. 48).

Das bedeutet:

- „eine **Kultur des zusammen Denkens** und **zusammen Arbeitens** zu pflegen. Das ist nichts, was man sofort umsetzen (**implement**), sondern etwas, was man nur mit der Zeit kultivieren kann. Es geht nicht darum, einem Kind beizubringen, was es tun soll, sondern eher darum, einen Raum (**space**) zu kultivieren, in dem wir uns **gegenseitig helfen wahrzunehmen, zusammenzuarbeiten**, mit Ideen von anderen zu arbeiten, anstatt einfach davon auszugehen, dass jeder seine eigenen Ideen hat – es ist ihre Idee, ihr Bild, ihr Vorschlag, aber sobald es im Studio ist, gehört es allen. Wir können uns alle damit beschäftigen“ (S. 48). Das „bringt die Idee der **Kultivierung** und der Zusammenarbeit (**collaboration**) zusammen“ (S. 48). Beides braucht Zeit. „Du bist nicht da, um etwas zu tun, sondern eher um **zuzuhören**“ (S. 48).
- Das **Konzept von slow pedagogy** ist verbunden mit „**Pädagogik des Zuhörens (pedagogy of listening)** von Rinaldi, **Pädagogik der Achtsamkeit und des Taktgefühls (thoughtfulness and tactfulness)** von van Manen“, mit „**Aoki’s Konzept von Herumlungern und Verweilen (lingering and dwelling)** und mit der Praxis von **A/r/tography**“ (S. 48). Es geht um die Fragen: „Was kann meine eigene ‚Art zu sein‘ (**‘ways of being’**) bewirken? Wozu kann sie einladen? Und wie können wir uns viel besser auf die Dinge einstellen, wenn wir langsamer werden, zuhören und die Dinge erforschen (**inquire into things**)? (Tahmina Shayman, interview, November 2020)" (S. 49).
- Ted Aoki's **Konzept von Herumlungern und Verweilen** ist ein **ganzheitliches Konzept**, das einen Menschen als ganze Person mit Kopf, Herz und Lebensstil erfasst. „... beschauliches und

- besinnliches Verweilen (**contemplative lingering**) gibt Zeit. Es weitet das Sein (**being**), das **mehr ist als das tätige Sein (being-active)**. Wenn Leben seine **Fähigkeit zur Kontemplation** zurückgewinnt, gewinnt es an Zeit und Raum, an Dauer und Weite" (Han 2017: 113). Das Verweilen gewährleistet, sich für Pausen, den Atem, eine Erfahrung von Dauer und eine Vertiefung von Zeit zu öffnen, so dass Weisheit die eigene Gegenwart bereichern kann (Lee et al. 2022: 4)" (S. 49). Es geht um ein **gelebtes Curriculum**, nicht um ein geplantes.
- „Verweilen bedeutete für uns, **sich von Routinen und Konventionen zu lösen, Unerwartetes** aufzugreifen, sich mit **Fragen und Neugier** abzugeben, aus einer ästhetischen Perspektive zu sehen und sich ganz auf ein aus dem Moment heraus entstehendes lebendiges oder gelebtes Curriculum (**an emergent living or lived curriculum**) einzulassen (siehe auch May 2000). (Kind et al. 2019: 72)" (S. 49).  
„Ich denke, es geht darum, Lernen als etwas zu sehen, das man **mit Kindern** macht und **nicht für Kinder**, und ... das Zeit hat für **Wundern, Fragen und Unsicherheit (wonder and uncertainty)**. ... die **Rolle der Erwachsenen** besteht dann darin, Möglichkeiten zur Untersuchung und Werkzeuge zur Unterstützung dieser Möglichkeiten zu präsentieren, anstatt ... ein Ziel vor Augen zu haben und ... die Kinder auf diesem Weg voranzubringen. (Kate Cowan, Interview, Juli 2020)" (S. 50).
  - „Durch **Projektarbeit** den Fragen der Kinder nachzugehen (**'be with'**) und daran zu bleiben (**'stay with'**)“ bedeutet: „Den Fragen zuhören oder die Fragen registrieren und den Kindern die Fragen vorlesen, damit sie sagen können, ja, das ist meine Frage, nicht deine ... (Júlia Oliveira-Formosinho, Interview, Oktober 2020)“ (S. 50).
- ❖ **Going 'off track'** (= die eingefahrene Spur verlassen, vom Weg abkommen, abschweifen) (S. 50):
- Ich würde sagen, eine **schnelle Pädagogik (fast pedagogy)** ist eine Pädagogik, bei der man weiß, dass man irgendwohin muss, man weiß, was das Irgendwo ist, und man weiß, wann man dort ankommen muss, und es gibt keine Zeit für Umwege. Bei der **langsamen Pädagogik** geht es also darum, **offen** zu sein **für Erkundungen**, für die **Suche nach etwas Neuem**, diese Art von Metaphern wie ‚Fluchtlinien‘ (**'lines of flight'**), die Idee von Auftauchen (**emergence**) ... wo die Leute sagen: ‚Mal sehen, wohin uns das führt‘; ‚Das ist wirklich interessant, das müssen wir verstehen‘; ‚Das müssen wir vertiefen‘ oder ‚Über diesen Zusammenhang habe ich noch nie nachgedacht‘, es wäre also irgendwo, wo die Leute **verdauen**, anstatt nur Verdauungsstörungen zu bekommen!" (S. 51).
  - „„Fluchtlinien‘ (**'Lines of flight'**) sind in Anlehnung an Deleuze and Guattari (2004) die Momente, wenn etwas Unerwartetes das erwartete Muster, was als Nächstes kommt, durchbricht“ (S. 51).
  - Das Konzept von Wandern (**concept of wayfaring**) beschreibt, dass nicht festgelegt ist, welche Wege zu gehen sind. Es passt gut zu Kindern, die wie Wanderer unterwegs sind, die ein Ziel haben mögen, jedoch die **Wege dorthin nicht festlegen, oder sich auch ohne bestimmtes Ziel fortbewegen (S. 51f.)**.
  - Eine Pädagogik der Langsamkeit kann als Chance für unterwegs seiende (**wayfaring**) und neugierige ‚Kinderdetektive‘, wie Ingold es nennt, gesehen werden, die die **Gelegenheit haben, ihren Interessen und Anliegen nachzugehen“ (S. 52)**.
  - „... eine weniger hektische Herangehensweise kann es den Erwachsenen ermöglichen, **innezuhalten** und darüber **nachzudenken, worauf sie neugierig sind** und was sie von den Kindern und über die Kinder, mit denen sie zusammen sind, gelernt haben“ (S. 52). => „Was hat dich heute überrascht?“ ist eine Frage von Loris Malaguzzi (S. 52).
  - „Kindern Zeit zu verschaffen, um eigene Wege zu gehen (**to go off track**), kann auch bedeuten, **Raum für Richtungswechsel (creating space for changing direction)** zu schaffen: "Langsame Praktiken heißt für mich, **im Moment präsent zu sein** und mit dem Kind/den Kindern gemeinsam zu gestalten (**engaging in cocreation**), was als Nächstes kommt. Als Erwachsene/r trägst du die Verantwortung dafür, dass die Kinder sicher sind, aber du unterstützt ihre Erkundung und lässt

deine Erwartungen und Vorverständnisse (**preunderstandings**) hinter dir. (Persille Schwartz, Interview, September 2020)" (S. 52). Das ist „pädagogische Improvisation“ (S. 52).

Weitere Stichworte dazu:

- Mäandern
  - „Zeit geben, in diese Richtung zu gehen, anstatt ein Ziel zu haben“ (S. 53)
  - Spurwechsel (**change track**) (S. 53)
  - „Sich einstimmen und den Moment erfassen“ (**tuning in and catching the moment**) (S. 53)
  - „... gibt den Kindern die Bühne“ (**gives stage to the children**) (S. 53)
  - „Im Moment verweilen und aufmerksam bleiben“ (**staying in the moment and remaining aware**) (S. 53)
  - „die Perspektive der Kinder suchen“ (S. 53)
  - „Improvisation, die der Führung der Kinder folgt (**following the children's lead**) (S. 53)
  - „Neue ‚Tänze‘ mit Kindern entwickeln“ (S. 53)
- ❖ **‘Diving deep’** (= in die Tiefe gehen, eintauchen) (S. 53):
- „Kinder und Erwachsene gehen zusammen in die Tiefe (**‘diving deep’ or ‘digging deep’**)“ (S. 53)
  - „sich Zeit nehmen“, „jedem Kind in seiner Lern- und Lebensweise **zuhören** und sie respektieren“, „**Dialoge führen**“, „am lebendigen Wort des Kindes teilhaben“ (**participating in the living word<sup>15</sup> of the child**), „gemeinsam über den Horizont der bestehenden Welt hinausgehen, das bedeutet ... Solidarität“ (S. 53 f.)
  - „**Interaktionen** zwischen einer Lehrperson oder pädagogischen Fachkraft und Kind oder Kindern, in denen Gespräch und Gesten ein Konzept von Interesse bis ins Detail erforschen und abwägen (**explore and ponder a concept of interest in great detail**). Dabei geht es weniger um lineare Zeit. Es muss sich nicht um eine anhaltende Interaktion handeln, es geht vielmehr darum, sich voll und ganz auf den **Fluss der Zeit** einzulassen (**full engagement in the flow of deep time**). (Amanda Bateman, interview, September 2020)“ (S. 54).
  - Verschiedene Aspekte: „Es werden immer wieder **Gelegenheiten zur Wiederholung** des Stoffes gegeben“ (S. 54 f.), „man braucht Zeit, um über den ersten Blick hinauszugehen“ (S. 55), „ein **weniger fragmentierter Stundenplan** kann eine **größere Konzentration und Tiefe** schaffen“ (S. 55), „**Konzentration auf einige wenige Dinge**, anstatt von einem zum anderen zu springen, was in Lehrplänen die Norm war“ (S. 55), „dieses Verständnis davon, was vertieftes Lernen ist, auf andere Fächer übertragen“ (S. 55).
  - Definition von **“slow”**: „‘langsam’ bedeutet also, nicht von einer Sache zur anderen zu springen und nicht eilig vorzugehen, sondern mehr **präsent zu sein**, mehr Raum zu haben, aufmerksam dafür zu sein, was du untersuchst, und auch wie du dich fühlst (**how you're feeling**) und was du empfindest (**what you're sensing**) (Biljana Fredriksen, interview, October 2020)“ (S. 55).
  - „Bei der Dokumentation geht es nicht nur darum, das Lernen sichtbar zu machen, und das Sichtbarmachen des Lernens ist kein Selbstzweck“ (S. 55), sondern: „Lernen sichtbar machen, um das Lernen zu vertiefen“ (**‘making learning visible in order to deepen learning’**). „Du hast etwas, über das du gerne mehr erfahren möchtest, etwas, das deine Dokumentation leiten kann“ (S. 55).
  - Weitere Aspekte: „den ursprünglichen Sinn und Zweck von Vertiefen des Lernens betonen“; „mit Kindern denken“; „junge Kinder nehmen sich gewöhnlich die Zeit, die sie brauchen, bevor sie gedrängt werden sich weiter voran zu bewegen (**before they're being rushed into moving on**)“ (S. 55)

---

<sup>15</sup> Müsste das vielleicht eigentlich „living world“ (Welt) heißen? (K.S.)

- Tief eintauchen, in die Tiefe gehen (**diving deep**): „Mehrere kurzfristige, ‚dringende‘ Aufgaben (**Multiple short-term, ‘urgent’ tasks**) lenken von der **Fähigkeit** ab, **sich zu konzentrieren** und Details zu erforschen“ (S. 55).
- „eine synchrone Aktivität, ein lebendiger Lehrplan (**a live curriculum**)“; „Bedeutung von unmittelbarer, verkörperter Erfahrung aus erster Hand ( **firsthand, embodied experience**)“ (S. 55)
- „Pädagog/inn/en bzw. Lehrende (**teachers**) müssen sich auf das langsame Tempo der Kinder einstellen“ und „langsamer werden (**slowing down**)“ (S. 56).
- Es geht weniger um **“unhurried education”** als um **Rechte der Kinder, Beziehungen, bedeutungsvolles Lernen, tiefes Lernen** – das ist „ein Charakteristikum von **unhurried**“ (Clodie Tal). (S. 106 oder 107)

### Was **“slow pedagogy”** bedeutet

**Zusammenfassung** (zitiert von S. 56):

- **A slow pedagogy is about ‘being with’ – attentive to the rhythm of the children, and adults and materials** (Bei der Pädagogik der Langsamkeit geht es darum, präsent zu sein – aufmerksam für den Rhythmus der Kinder, Erwachsenen und Materialien.)
- **A slow pedagogy can involve rapid, intense moments as well as a slowing down of pace** (Eine Pädagogik der Langsamkeit kann schnelle, intensive Momente ebenso enthalten wie Verlangsamung beim Vorgehen.)
- **A slow pedagogy makes time for listening and collaboration** (... schafft Zeit für Zuhören und Zusammenarbeit.)
- **A slow pedagogy celebrates the group as well as the individual** (... feiert sowohl die Gruppe als auch das Individuum.)
- **A slow pedagogy values play and the present moment** (... legt Wert auf Spiel und den momentanen Augenblick)
- **A slow pedagogy can take the long way, cultivating over time** (... kann den langen Weg nehmen und sich mit der Zeit weiterentwickeln.)
- **A slow pedagogy values the difficult to measure** (... schätzt das, was schwer zu messen ist.)
- **A slow pedagogy seeks to enable deep discovery and strengthen relationships** (... zielt darauf ab, tiefe Entdeckungen zu ermöglichen und Beziehungen zu stärken.)

### Was **“slow knowledge”** bedeutet

**Definition und Erläuterungen:**

- „Beibehalten **alternativer Sichtweisen** von Wissen, in denen Komplexität und Vernetzung geschätzt werden, in denen **Zeit für das Unerwartete** bleibt und **lokales Wissen** respektiert wird“ anstelle einer „Sichtweise von Wissen, die sich mit Fakten befasst; universell, leicht verpackt und geliefert und gemessen (**universal, easily packaged and delivered and measured**)“ (S. 56).
- „Langsam erworbenes Wissen (**slow knowledge**), z. B. über die Fähigkeiten und Interessen eines Kindes, kann viel **Zeit zum Sammeln** in Anspruch nehmen und ein beharrliches **Lauschen (listening) auf das Kind, die Geschwister und die Eltern** sowie eine große **Aufmerksamkeit für kleine Details** erfordern (s. Kapitel 10).“ Es ist: „Verstehen, das sich mit der Zeit bildet“; es bedeutet: „bei einer geringeren Anzahl von Themen in die Tiefe gehen (**picking the depth**), dafür jedoch viel tiefer, auf einer tieferen Ebene“ (S. 56 f.)
- **“Slow knowledge”** wird **“fast knowledge”** gegenübergestellt (**it’s a binary**) (S. 57).
- „Es geht nicht nur darum, worüber wir nachdenken, was wir lernen oder tun, sondern auch darum, was wir kultivieren. Was wir pflegen, z. B. die **Art des Wissens**, die **Art des Verstehens** und

die Art **des Seins**, spielt eine wichtige Rolle in den Umwelten, Räumen und Situationen, die wir schaffen. Die Art und Weise, **wie wir an die Dinge herangehen**, ist wichtig. Wir sprechen nicht nur Wissen über etwas an, vermitteln nicht einfach Informationen, die man konsumieren kann, oder verwenden Materialien zu instrumentellen Zwecken. Vielmehr kultivieren wir **Räume der Aufmerksamkeit, der Verlangsamung** (*spaces of paying attention, of slowing down*), damit wir nicht nur wahrnehmen können, was Einzelne tun, sondern auch, was andere tun, damit wir uns darauf einlassen und mit anderen, Materialien und Ideen in Beziehung (*correspondence*) treten können (Sylvia Kind, interview, November 2020)“ (S. 75).

- „Verlangsamte/verlangsamende Praktiken (*slow practices*) sind Teil davon, wie wir Kinder mit der natürlichen Umgebung verbinden (Kari Carlsen, interview, September 2020)“ (S. 77).
- „Selbstreflexion und das **Bewusstsein für unseren persönlichen Hintergrund** und unsere **Identität** werden untersucht, um Einfluss darauf zu haben, wie und warum wir unterrichten bzw. Kinder beim Lernen begleiten“ (S. 77).

Weitere **Stichworte** für die **Charakteristika**:

- „Kontext, Muster und Zusammenhänge“ erkennen, „komplex und ökologisch“, „Eleganz, Komplexität und Resilienz“; „nimmt all unsere Sinne und die gesamte Breite unserer geistigen Kräfte in Anspruch“; „wurzelt tief“ (S. 57); beinhaltet, „in Frage zu stellen dessen, was als selbstverständlich gilt oder verborgen bleibt“ (S. 58)
  - „**Wissen aus erster Hand** gewinnen (*generating first hand knowledge*)“ (S. 76)
  - „diesem **konkreten Lernen** mehr Bedeutung als abstraktem Lernen“ geben (S. 76)
  - „Es könnte langsamer sein als du dir vorstellst“ (*“it might be slower than you imagine”*) (S. 76).
- => siehe auch unter (6)

**Zitierte Fragen vom Ende des Kapitels „Slow pedagogies and slow practices: what does slow look like in early childhood** (Wie sieht langsam in der frühen Kindheit aus)?“ (S. 58):

1. **What would you see as the key ingredients of a slow pedagogy?** Was siehst du als Schlüsselemente einer Pädagogik der Langsamkeit an?
2. **What opportunities do young children have to ‘go off track’ to follow their own ideas and interests in ECEC?** Welche Gelegenheiten haben junge Kinder in Tageseinrichtungen, vorgefertigte Wege zu verlassen und ihren eigenen Ideen zu folgen?
3. **What do you see as the key attributes of educators if children are seen as ‘wayfarers’?** Was sind für dich Schlüsselkompetenzen einer pädagogischen Fachkraft, wenn Kinder als ‚Wanderer‘ gesehen werden?

## **7. Verschiedenen Facetten von Pädagogik der Langsamkeit und Praktiken, die zur Entschleunigung beitragen**

Sie werden in **TEIL 2** des Buchs in **6 Kapiteln (5-10)** dargestellt. Auf S. 59 gibt es eine zusammenfassende Darstellung, was die einzelnen Kapitel enthalten. Die Beispiele, die in den Kapiteln angeführt werden, sind als **Katalysator für Reflexion** gedacht (S. 59).

Es geht um die **Fragen**,

- „welches die langsamen Praktiken sind und in welchen Kontexten sie stattfinden“ (S. 59).
- „wie die Arbeit mit langsamen Arten der Pädagogik und der Aufbau von langsam erworbenem Wissen in der Praxis und Forschung mit kleinen Kindern aussehen könnte“ (S. 59).

Angesprochen werden **Gesichtspunkte** in Bezug auf: **(1)** Raum/Orte, **(2)** Materialien, **(3)** Bildungsdokumentation, **(4)** Alltagspraktiken, **(5)** Erzählungen und Geschichten, **(6)** Achtsames Zuhören in Forschung und Praxis.

### (1) **Erfahrungen mit RAUM/ORTEN** (Slow practices in place) (Kap. 5, S. 60)

„Slow pedagogies“ stehen gegen „‘take-away’ tick sheet pedagogies“ (Pädagogik-Konzepte, die mit Ankreuzbögen ‚zum Mitnehmen‘ arbeiten). Es geht auch um das Ziel: „Nachhaltigkeit zu fördern“ (S. 60)

Beispiel: mit 6-Jährigen am Biber-Damm (S. 60 f.)

#### **Fragestellungen an Praktiker/innen oder Studierende:**

- „Was hat es mit dem **Aufenthalt im Freien** auf sich (**being outdoors**), der zu einem anderen Verhältnis zur Zeit einladen kann?“ (S. 60)
- „Wie sähe die Pädagogik aus, wenn das, was ich draußen gesehen habe, nach drinnen käme?“ (S. 60)
- „Wo könnten sie **aus eigener Erfahrung** auf langsame Praktiken mit kleinen Kindern gestoßen sein?“ (61)
- „... wie langsame Praktiken im Freien ‚Zeitfülle‘ (**‘timefullness’**) ermöglichen können. (S. 62)
- Welche **Haltungen und Werte** kommen zum Tragen? (S. 62)

#### **Antworten:**

- „Werte von **Zuhören** und dem zu folgen, was Kinder fasziniert“ (S. 62)
- „Lernen als etwas ansehen, was man **mit den Kindern** macht, **nicht für die Kinder**“ und „was Zeit gibt für **Staunen** und **Unsicherheit**“ (S. 62).

Es wird unterschieden zwischen **Raumerfahrung draußen (a)** und **drinnen (b)**.

#### **(a) Aufenthalt im Freien**

#### **Was draußen für Kinder entsteht und was sie gewinnen** (Erfahrungsberichte):

- selbstbestimmtes Lernen (**‘self-directed learning’**), freies Spiel (**free play**) (S. 61)
- Jede Menge Rollenspiel (**role play**) (S. 61)
- „Mut und Unabhängigkeit mit einem besseren Verständnis für Risiken und dem Aufbau von Selbstvertrauen (**confidence**)“ (S. 61)
- Praktische Fertigkeiten und Selbstvertrauen werden ausgebildet (S. 61).
- Es entsteht eine Verflechtung (**interconnection**) zwischen dem Imaginären und der materiellen Welt (S. 61), des weiteren
- gute Risikobereitschaft (**‘risk tolerance’**) (S. 61)
- erhöhte Aufmerksamkeit (weil ihnen mehr zugehört wird) (S. 62)
- Tiefe im Fantasienspiel (**imaginative play**) (S. 62)
- Das Physische und das Soziale können zusammenkommen (S. 61).
- Beziehungen mit Orten und Außenräumen (**place, outdoors**) entfalten sich (S. 62)
- „Kinder initiieren im Außenbereich **mehr Fragen und Interaktionen** als im Innenbereich, aber ich war auch daran interessiert, wie die Pädagoginnen und Pädagogen (teachers) reagieren, da sie viel mehr Zeit zu haben scheinen“ (S. 62).

#### **Was Rausgehen bewirkt:**

- Fortlaufende Beziehungen mit Außenräumen für junge Kinder, da sie vertraute Orte immer wieder aufsuchen können (S. 60, 62)
- „Erforschung von Konzepten und Arbeiten in einem wirklich guten Tempo (**at a really good pace**)“ (S. 63)

### Was **draußen** bei pädagogischen Fachkräften entsteht (Erfahrungen und Hypothesen):

- „Zuhören, zuschauen, beobachten, diskutieren, reflektieren (‘listening, looking, watching, discussing, reflecting’) und danach dokumentieren“ (S. 62)
- Als wesentliches Ergebnis in einem Projekt zur Erforschung von Außenraumerfahrungen der Kinder stellte sich heraus, dass die erste Bewertung war: Die Kinder rennen nur herum und machen nichts Produktives. Beim genaueren Hinsehen zeigte sich, dass die Kinder **sehr fokussiert** waren, und zwar „auf Rennen und Durchschlängeln und sich Verirren und Spiel mit der Perspektive (playing tricks with perspective)“. Dann wurden ihnen Videokameras mitgegeben, sie wurden angeregt, Karten zu zeichnen, wo sie gewesen waren. Das Ergebnis: Es änderte sich etwas „durch diese Art von **Zeit für Hinschauen und Zuhören** (slow looking and listening) und den Versuch, etwas herauszugreifen (unpick), was für uns als Pädagog/inn/en eine Herausforderung darstellte, ohne es abzuweisen. Das war ein wirklich interessanter Untersuchungsansatz und etwas, das mich nicht mehr losgelassen hat“ (S. 62).
- „Keine Angst haben, weder vor Unsicherheit noch vor Komplexität“ (S. 62)

### Was den **Unterschied von draußen gegenüber drinnen** macht:

- „Pädagoginnen und Pädagogen scheinen gelassener in ihren Reaktionen (calmer with their responses)“ (S. 63).
- „Du brauchst dich nicht zu rechtfertigen und zu denken: ‚Was mache ich jetzt mit einem Kind?‘, weil du draußen bist“ (S. 63).
- Draußen haben wir **keine Uhr** und wir schauen nicht auf die Uhr, sondern auf die Kinder. Das nimmt Druck. (S. 63)
- Es scheint **Freiheit vom Leistungsdruck** zu schaffen (freedom from the need to perform) (S. 64).
- „Die **Rolle** verändert sich, wenn ich draußen bin. Dann bin ich **einfach da mit den Kindern**. ... Es gibt da kein System von Klingeln, und wir hatten unser Essen, wir hatten alles dabei, was wir brauchten, und waren einfach **bereit, auf die Kinder einzugehen** (just ready to respond)“ (S. 63).
- „Die Kinder übermitteln ein **Selbstvertrauen** (convey a confidence), als würden sie sagen: Ich habe hier die Kontrolle und kann in dem Umfeld, was um mich herum ist, tun, was ich will. ... Da ist ein Raum, wo sie einfach hingehen und tun können, was sie wollen. Sie können **ihr eigenes Spiel** aufmachen“ (S. 64).

### (b) Innenräume (Das Kapitel heißt **“Rooms, relationships and slow practices”**) (S. 64)

Es geht um „entschleunigende Praktiken von **Zuhören und Fürsorge**“ (Slow practices of listening and care), die die **“Zeit-Maschine” aushebeln**, z.B.

- um Überlegungen zu **Gemütlichkeit** und **Zuwendung** (comfort und care) und zu **Gestaltungsmöglichkeiten** (craft) (S. 64)
- um **Wohlfühl-Räume** als Zwischenräume (S. 64)
  - o Ein **spezieller Platz für Unterhaltungen**, z.B. ein bestimmter Stuhl, der auf eine ruhige Umgebung schließen lässt, in der Kinder Zeit bekommen, sich dahin zu setzen, wenn sie etwas stört oder bedrückt, und damit rechnen können, dass dann jemand kommt, um sie anzuhören (be listened to) (S. 64)
  - o Ein **Raum für Fachkräfte**, der dafür auserkoren ist, in aller Ruhe etwas vorzubereiten (S. 64). Kinder können dazukommen und sich beteiligen.
  - o Eine Lesecke, wo man nicht sitzen muss, sondern sich auch hinlegen kann (S. 65)
  - o Ein Raum, über den die Kinder Kontrolle haben (S. 66)
- um „Pädagogik der Beteiligung“ (**“participatory pedagogy”**) (S. 67)



## Wie lässt sich die Dominanz der Zeitorganisation brechen?

=> Womit wir uns auseinandersetzen müssen:

- “The **patterns of time** the children have **embodied**” (S. 67) (“die **Zeitmuster**, die Kinder **im Körper verankert** haben”)
- Aufmerksamkeit auf die **Raumorganisation** (**organisation of space**) lenken, Räume verändern und beobachten, wie Kinder darauf reagieren (S. 67)
- Zeit fließen, vergehen, laufen lassen (S. 67)
- Aufheben der Grenze zwischen drinnen und draußen (S. 67)
- Erproben, wie es ist, den Zeitplan aufzugeben (S. 67)
- Einen pädagogischen Ansatz verfolgen, der ausgerichtet ist auf **Aktivität** der Kinder, auf **Hand Anlegen** (**hands on**) und Eintauchen in **kinästhetisches Lernen**, was „**flow**“ erlaubt (S. 67): „Eintauchen in kreative Aktivitäten verändert den Rhythmus und die Geschwindigkeit (**pace**), so dass die Zeit zu ‚fliegen‘ scheint“ (S. 67).
- Die Einrichtung verlassen (S. 67)
- Aufheben der Einschränkung, die dadurch entsteht, dass Unterrichtsfächer oder Bildungsbereiche an Zeitpläne gebunden sind (S. 67)
- Dem **Prinzip der Reggio-Pädagogik** folgen: „Wenn Kinder ermuntert werden, ihren Faszinationen zu folgen als Künstler und kreativ Forschende, explodieren ihre **Motivation** und ihre **Interessen**“ (S. 67)
- Den gegenwärtigen Moment (fest)halten (S. 68)
- Zeit bieten, die nicht aufgesplittet ist (**unfragmented time**) und die **an Orte gebunden** ist (**rooted in place**), den Zeitplan unterbrechen (**disrupting the timetable**) (S. 69)
- Mit anderen Institutionen oder Orten zusammenarbeiten, die weniger durch Zeit strukturiert sind (S. 69)

**Kreatives Manifest** der „Schule ohne Mauern“<sup>16</sup> (zitiert als Übersetzung von S. 68):

1. Nimm dir die Freiheit, dem zu folgen, was dich fasziniert/begeistert!
2. Stelle Fragen und erkunde sie!
3. Vertraue auf deine Ideen und Interessen!
4. Drücke dich selbst aus!
5. Arbeite unabhängig!
6. Schaffe einen sicheren Raum, um Risiken eingehen zu können!
7. Erkunde ohne Angst vor Scheitern oder Versagen (**failure**)!
8. Fühl dich gut mit Unbekanntem!
9. Sei freundlich (**be kind**)!
10. Denk daran, dass alle unsere Ideen wichtig sind!
11. Wähle, wie du etwas machen willst!
12. Sei kreativ!
13. Mache etwas auf unterschiedliche Weise!
14. Schätze bei jedem und jeder die individuelle Weise, wie er oder sie etwas macht!
15. Schau über den Tellerrand hinaus (**think outside of the bubble**)!
16. Nutze deine Sinne!
17. Schaffe Zeit und Raum, um zu explorieren und zu lernen!
18. Triff Entscheidungen für das wahre Leben (**make real life choices**)!
19. Sei frohgemut und engagiert und tu Dein Bestes!
20. Fühl dich verbunden mit deiner Gemeinschaft und deiner Stadt!

---

<sup>16</sup> Mehr unter: <https://www.creativityexchange.org.uk/ideas-hub/school-without-walls>

### Zitierte Fragen vom Ende des Kapitels 5 **“Slow practices in place** (im Einsatz)“ (S. 70):

1. **What do you see as the possible value of children becoming familiar with the same outdoor environment over repeated visits?** Was siehst du als möglichen Wert davon an, dass Kinder mit einem Außengelände vertraut werden, das sie immer wieder aufsuchen?
2. **Why might being in natural outdoor environments support less hurried ways of engaging with young children?** Aus welchem Grund könnte der Aufenthalt im Freien dazu beitragen, befreit von Zeitdruck mit Kindern umzugehen?
3. **What activities might act as a ‘time machine’ within ECEC enabling children to experience time in a different way?** Welche Aktivitäten könnten im Rahmen der Frühpädagogik als ‚Zeitmaschine‘ fungieren, die es den Kindern ermöglicht, die Zeit auf eine andere Art zu erleben?

### (2) **MATERIALIEN** (Kap. 6, S. 71)

#### Ausgangspositionen:

- Kunst bietet Wege von Wissen, die dazu geeignet sind, das Verhältnis zu Zeit in der Frühpädagogik zu überdenken. (S. 71)
- „Das Atelier (**studio**) kann **ein Platz zum Denken** sein, wo neue Möglichkeiten aus dem Zuhören und Nachklingen beim Verweilen (**lingering**) auftauchen“ (S. 71), „ein Generator für langsam entstandenes Wissen“ (S. 74), „ein Ort zum Gestalten“ (**a place of making, of craft**) (S. 74), „... ein Raum für gemeinschaftliches Erkunden (**collective inquiry**), der erfordert, dass sowohl Kinder als auch pädagogische Fachkräfte Zeit haben um mit Materialien zu verweilen, sich in künstlerischen Prozessen zu ergehen und in Bezug auf bestimmte Ideen und Vorschläge zusammen zu arbeiten“ (Kind et al. 2019: 67)“ (S. 75), „eine Arena für die Pflege von Wissen anstelle des Konsums von Wissen (**cultivation rather than consumption of knowledge**)“, „ein Ort (**place**) für Wachstum und Verbundenheit (**interconnectedness**)“ (S. 75).
- „Der Raum selbst spricht“ (S. 75).
- Verschiedene Kinder unterschiedlichen Alters nutzen den Raum, er hat **Geschichte**, Dokumente bleiben erhalten (S. 75), es ist „ein Raum, der bereits voller Ideen ist“ (S. 76).
- „... der **kreative Prozess** erfordert, dass du präsent bist und deine eigene Wahl triffst, und das braucht Zeit“ (Biljana Fredriksen, Interview, October 2020). (S. 71)
- „... eine **intra-aktive Pädagogik** (**intra-active pedagogy**): Bei **intra-action**<sup>17</sup> geht es um etwas, das ,zwischen verschiedenen Körpern‘ passiert. Das **Konzept des ‚Dazwischen‘** ist wichtig, um

---

<sup>17</sup> Dazu gibt es seit etlichen Jahren Veröffentlichungen in englisch-sprachiger Fachliteratur, siehe z.B.:

<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/15327086221144790>

<https://www.hekupu.ac.nz/sites/default/files/2017-11/Beyond-technicism-towards-Being-and-knowing-in-an-intra-active-pedagogy.pdf>

**Erläuterung:** “This concept comes from Karen Barad’s interpretation of interaction, which combines different species, processes, and different disciplinary agencies. Intra-action is the mutual constitution of entangled agencies, that, in contrast to ‘interaction’ – which assumes the existence of separate individual agencies – recognises that distinct agencies do not precede, but rather emerge through their intra-action.

Intra-action also means that the agencies we perceive as distinct and belonging to specific things or beings are distinct only in a relational rather than absolute sense as the individuality of things and beings is ‘carved out’ of indeterminacy.

**What is the intra-action theory?**

Intra-action is the mutual constitution of entangled agencies, that, in contrast to ‘interaction’ – which assumes the existence of separate individual agencies – recognises that distinct agencies do not precede, but rather emerge through their intra-action.” (Quelle: <https://indeterminacy.ac.uk/dictionary/intra-action/>)

Handlungsfähigkeit neu zu denken (**rethinking agency**) und von der einfachen Vorstellung, dass A auf B einwirkt, zu einer komplexeren Vorstellung von Verflechtungen (**entanglements**) zu kommen, aus denen **intra-action** etwas Neues hervorbringt. (Moss 2019: 147)" (S. ? – 72, 73 oder 74)

- „**Aufmerksames Abwarten** (**attentive waiting**) ist eine Form des Zuhörens: ‚Auf spielerische, nicht vorgeschriebene Art mit Materialien zu arbeiten (**working in a playful, unscripted way with materials**), kann ermöglichen, dass Zuhören ‚anders‘ geschieht und dass sich langsam entstehendes Wissen (**slow knowledge**) entwickelt“. (Clark 2020: 142)" (S. 74)

Es werden **verschiedene Arten von Material** genannt, **das „Zeit hält“** (**holds time**) und „lange Wege der Transformation" beinhaltet (S. 72 ff.), z.B. Ton, Kieselsteine, Bäume. Dazu werden Beispiele aus der Praxis beschrieben.

Solche Materialien

- „können zu **ausgedehnten Wegen des Explorierens** führen" (S. 72)
- "verschiedene Qualitäten haben" (S. 72) und
- „**unbegrenzte Wege von Verwandlung**" bieten (S. 72).

Für den **Umgang mit Material** ist entscheidend:

- „... wie lassen wir uns darauf ein (**participate with it**), um uns mit ihm zu bewegen, mit ihm zu korrespondieren – was wiederum enorme Auswirkungen darauf hat, wie wir Räume schaffen?" (Sylvia Kind, interview, November 2020) (S. 72)
- Lassen sich **unterschiedliche Geschwindigkeiten** erfahrbar machen? (S. 74)
- Es geht um „Dinge, die sich über einen langen Zeitraum hinziehen" ("**things stretched over a long period of time**"): „du kannst immer weiter machen" ("**you can keep going**"); es gibt „weite Strecken, um etwas auszuarbeiten" ("**long stretches of working things out**"); ermöglicht wird „ein Lernprozess von so lange andauernder Kontinuität" (**learning as this long continuity**) (S. 75)
- „... wie die Struktur eines Lernumfelds eine Geschichte der Ideen von Kindern enthält (**hold**) und als Anregung für neue Untersuchungen (**provocation for new enquiries**) dienen kann" (S. 76)

**Worauf es ankommt:**

- „... wenn sie aus erster Hand erfahren, was passiert (**experience what happens first hand**), wird es bedeutungsvoller (**more meaningful**) darüber zu sprechen, weil es etwas ist, das sie betrifft. Sie kommen dann mit ihren eigenen Fragen" (S. 76).

---

**Übersetzung** (kompliziert, weil wir im Deutschen keinen entsprechenden einzelnen Begriff für agency/agencies haben): Dieses Konzept geht auf Karen Barads Interpretation von Interaktion zurück, die verschiedene Arten, Prozesse und unterschiedliche disziplinäre Möglichkeiten von Handlung oder Handlungsmacht miteinander verbindet. Intra-Aktion ist die wechselseitige Konstitution verschränkter Fähigkeiten zu handeln, die im Gegensatz zur „Interaktion“ – die von der Existenz getrennter individueller Handlungsfähigkeiten ausgeht – anerkennt, dass unterschiedliche Möglichkeiten, tätig zu werden, nicht vorausgehen, sondern erst durch ihre Intra-Aktion entstehen.

Intra-Aktion bedeutet auch, dass die Handlungsfähigkeit, die wir als unterscheidbar und zu bestimmten Dingen oder Wesen gehörend wahrnehmen, nur in einem relationalen und nicht in einem absoluten Sinne unterscheidbar sind, da die Individualität der Dinge und Wesen aus der Unbestimmtheit „herausgeschnitzt“ ist.

- „... langsame Praktiken sind ein Teil davon, wie wir die Kinder mit der natürlichen Umwelt verbinden. (Kari Carlsen, Interview, September 2020)“ (S. 77).
- Sich an die eigene Kindheit erinnern (S. 77)
- „„Das eigene Ich mitbringen‘ (‘**Bringing your own self with you**’) und ‚die eigene erlebte Erfahrung nicht vor der Tür lassen‘ steht in Einklang mit dem **ganzheitlichen Ansatz** der Sozialpädagogik: ‚Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bringen sich selbst – Kopf, Herz und Hände – in die Arbeit ein und sehen sich in einer persönlichen wie auch professionellen Beziehung zu den Menschen, mit denen sie arbeiten‘ (Cameron et al. 2021 ...)“ (S. 77).
- „Selbstreflexion und das Bewusstsein (**awareness**) für unseren persönlichen Hintergrund und unsere Identität werden untersucht (**are examined**), um darauf wirken zu können (**to impact on**), wie und warum wir unterrichten bzw. Kinder auf ihrem Lernweg begleiten (**teach**)“ (S. 77).
- sich der „eigenen Wege der Wissensaneignung, auf die man sich bezieht“ (S. 77), bewusst sein
- „... jeder getaktete Zeitplan (**scheduled timetable**) wird für jemanden passen und für andere nicht“ (S. 77).
- „... sich mit Ungewissheit anzufreunden (**becoming more comfortable with**) und sich mit Materialien in Geduld zu üben, was jedoch ein frustrierender und entmutigender (**daunting**) Prozess sein kann“ (S. 77)
- „... mit einer Pädagogik zu arbeiten, die offen für das Unerwartete ist und einen weiten Blick auf die Zeit benötigt (**desires an expansive view of time**)“ (S. 78)

#### Hindernisse:

- Mit **Stundenplänen** lernt man sich anzupassen. Wenn der Zeitplan für einen Menschen nicht passt, lernt er nicht, selbst die Initiative zu ergreifen.
- „Wenn die eigenen Kindheits- und Schulerfahrungen ausschließlich uhrgesteuert und leistungsorientiert (**clock-driven and performance-focused**) waren, kann die Begegnung mit pädagogischen Ansätzen, die ein anderes Verhältnis zur Zeit vermitteln, eine Herausforderung darstellen“ (S. 77).
- „das ‚Fabrikmodell‘ von Schulen“: Denn es ist „übereilt und beschleunigt (**rushed and accelerated**), und sie wollen, dass es vorhersehbar ist“ (S. 78).
- Probleme mit Veränderung, Unvorhergesehenem, Unsicherheit und Flexibilität (S. 78)

#### Zitierte Fragen vom Ende des Kapitels 6 **“Slow practices and materials”** (S. 78):

1. **How do you think your own experience of education as a child and adult has impacted on your approaches to pedagogy and the construction of knowledge?** (Wie haben sich deiner Meinung nach deine eigenen Erziehungs- oder Bildungserfahrungen als Kind und Erwachsener auf deine pädagogischen Ansätze und die Konstruktion von Wissen ausgewirkt?)
2. **How does paint, drawing or clay, change the relationship with time?** (Wie verändert Malen, Zeichnen oder Arbeiten mit Ton die Beziehungen mit Zeit?)
3. **What do you think an ECEC environment looks like where educators enjoy ‘being in the questions together with children’?** (Wie sieht deiner Meinung nach ein Umfeld von Kindertagesbetreuung aus, in dem es Fachkräfte genießen, mit Kindern an gemeinsamen Fragen zu arbeiten?)

#### **(3) BILDUNGSDOKUMENTATION** (**pedagogical documentation**) (Kap. 7, S. 79)

Dieses Kapitel bezieht sich auf Dokumentation in der **Reggio-Pädagogik**, betrachtet mit der Zeit-Brille (S. 79), vor allem unter dem Gesichtspunkt, „wie verschiedene Formen von Bildungsdokumentation (**pedagogical documentation**) auf verschiedene Art und Weise für Kinder, Eltern, Erzieher/innen und Gemeinschaften ‚Zeit halten‘ können“ (S. 79).

- „... **Zeit als wichtiger ‚Bestandteil‘ dieses pädagogischen Ansatzes** hat in den Diskussionen und Übernahmen weniger ausdrückliche Beachtung gefunden als andere, eher visuell wahrnehmbare Merkmale wie die Anerkennung der physischen Umgebung als ‚dritter Erzieher‘. Valentine (2006) beschreibt sowohl Zeit als auch Dokumentation als zwei der Möglichkeiten, ‚in denen das schottische System der frühen Bildung vom Reggio-Ansatz lernen könnte‘:  
... Zeit und wie Kinder und Erwachsene sie nutzen, ist zentral für die Reggio-Philosophie. Dem **Rhythmus und dem Tempo des Kindes** wird immer eine überragende (**overriding**) Bedeutung beigemessen“ (S. 79).

### Prozess der Dokumentation:

- „Pädagogische Dokumentation kann als ein **Prozess der Sichtbarmachung von Prozessen** (z. B. Lernen) **und Praktiken** (z. B. Projektarbeit) und daher als Gegenstand von Reflexion, Dialog, Interpretation und Kritik beschrieben werden. Sie beinhaltet also sowohl die Dokumentation selbst, die auf der **Herstellung und Auswahl verschiedener Materialien** beruht (z. B. Fotos, Videos, Tonbandaufnahmen, Notizen, Arbeiten der Kinder usw.) als auch die **Diskussion und Analyse** dieser Dokumentation in einer rigorosen, kritischen und demokratischen Weise – immer in Beziehung zu anderen (Moss 2019: 85).“  
Es geht um die **Verbindung** der beiden Teile des Prozesses: das **Herstellen** und das **Reflektieren, Diskutieren, Analysieren**.
- **“The dialogic and emergent nature of the pedagogical documentation process enables researchers to collaborate with young children through sustained interactions, making space for the insights of young children, who are viewed as experts on their own experience, to enrich the research and contribute to its directions (Clark 2017 ...)”** (S. 80).  
„Der **dialogische Charakter** des Dokumentationsprozesses, der im Entstehen wächst, ermöglicht es Forschenden, mit jungen Kindern durch **anhaltende Interaktionen (sustained interactions)** zusammenzuarbeiten, so dass sie Raum schaffen für die Erkenntnisse junger Kinder, die als Experten für ihre eigenen Erfahrungen angesehen werden, um die Forschung zu bereichern und zu ihrer Ausrichtung beizutragen (Clark 2017 ...)” (S. 80).

### Bildungsdokumentation als langsame Praxis (**Pedagogical documentation as a slow practice**) (S. 80)

#### Ausgangspunkt

ist die **kollaborative Forschung** in der Studie von Giudici and Krechevsky (2001): Making Learning Visible (Hrsg.: Reggio Children):

- „... einer der wichtigsten Vorteile oder Ergebnisse (**the main benefits or outcomes**) des Vorgangs, Lernen zu dokumentieren, besteht darin, dass er [die Pädagogen] dazu bringt, langsamer zu machen, zuzuhören und zu beobachten (**slow down, listen, and observe**)“ (S. 80).
- Ausschlaggebend ist die „Entscheidung: **‘Worauf richtest du deine Aufmerksamkeit?’**“ (S. 80)
- „Um **andere Perspektiven zu erfassen**, braucht man die Dokumentation. Sie ermöglicht es auch, andere Subjektivitäten einzubringen. Die Dokumentation sollte eine Grundlage dafür bieten, dass andere der subjektiven Interpretation dessen, was man gesammelt hat, zustimmen oder widersprechen und vielleicht sagen können: 'Nun, ich bin eigentlich nicht der Meinung, dass dieses Kind kritisches Denken gezeigt hat, weil ...' und auf die Dokumentation als gemeinsamen Bezugspunkt (**documentation as a shared point of reference**) verweisen (Mara Krechevsky, interview, October 2020)“ (S. 80).
- Als wichtige Verbindung mit Zeit wird gesehen, „einen Moment aufzugreifen, der die Aufmerksamkeit eines Kindes oder einer Gruppe von Kindern gefesselt hat, und dabei zu

- bleiben, während sich die Ideen der Kinder entwickeln (running alongside as the children's ideas develop)" (S. 81). Das kann Zeit "einfrieren" (S. 81).
- „... eine ‚Pädagogik des Zuhörens‘ ... beinhaltet drei verschiedene, jedoch miteinander verbundene Konzepte des Zuhörens: das **innere Zuhören** (internal listening), die individuelle Zeit, die man braucht um zu ‚denken, was man denkt‘; das **vielfältige Zuhören** (multiple listening), das sich für die Perspektiven der anderen öffnet; und das **sichtbare Zuhören** (visible listening), das eine greifbare Aufzeichnung dieses Prozesses entwirft (Rinaldi 2005, 2006)" (S. 81).
  - "There is not a rush to give a complete, one-dimensional account but the confidence to open out the narrative for others to contribute" (S. 81).  
„Es besteht keine Eile, eine vollständige, eindimensionale Darstellung zu geben, sondern das Vertrauen zu schaffen, die Erzählung zu öffnen, damit andere ihren Beitrag leisten können.“
  - "The documenter looks at the events that have taken place with a personal view aimed at a deep understanding of them and, at the same time, seeks communicative clarity. This is possible (although it could seem paradoxical) by bringing into the documentation the sense of incompleteness and expectation that can arise when you try to offer others not what you know, but the boundaries of your knowledge; that is, your limits, which derive from the fact that the 'object' being narrated is a process and a path of research. (Rinaldi 2006: 71)" (S. 81)  
„Wer dokumentiert, betrachtet die Ereignisse, die stattgefunden haben, mit einem **persönlichen Blick**, der auf ein **tiefes Verstehen** ausgerichtet ist, und sucht gleichzeitig nach kommunikativer Klarheit. Dies ist möglich (auch wenn es paradox erscheinen mag), indem man in die Dokumentation das Empfinden von Unvollständigkeit einbringt und ein erwartungsvolles Gefühl erzeugt, was entstehen kann, wenn man versucht, anderen nicht das anzubieten, was man weiß, sondern die Grenzen seines Wissens, d.h. die Grenzen, die sich aus der Tatsache ergeben, dass der ‚Gegenstand‘, über den erzählt wird, ein Prozess und ein Weg der Forschung ist (Rinaldi 2006: 71)" (S. 81).
  - Das ist Teil der **Großzügigkeit**. Allerdings: „**Tiefe Aufmerksamkeit** als eine Form von Großzügigkeit (generosity)" wird selten erwähnt. Mara Krechevsky hat den Begriff von Simone Weil übernommen. Großzügigkeit „ist die Fähigkeit, innezuhalten und nicht sofort zu beurteilen (pause from making a swift assessment), was geschieht" (S. 81). Carla Rinaldi versteht darunter: „die Fähigkeit, gewillt zu sein, ‚anderen nicht anzubieten, was du weißt sondern was dein Wissen begrenzt‘ (the ability to be willing 'to offer others not what you know but the boundaries of your knowledge') (2006: 71)" (S. 81). Das erfordert Offenheit und „volle **Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das, was die Kinder tun und sagen**" und setzt voraus, dass „eine Pädagogin oder ein Pädagoge oder auch eine Forscherin oder ein Forscher neugierig ist und sich gut damit fühlt, nicht zu wissen" (S. 81).

Es gibt einen Abschnitt zu "learning stories", der ein Zitat aus Carr et al. (2005) enthält:

„Learning Stories are a method of documenting everyday interactions. Most of them include a learning episode, a 'short-term review' and a 'what next?' . ... In this method, the assessments – and the notions of valuable knowledge and competence that they take as reference points – have called on multiple perspectives. Assessment records that include stories (that can be revisited) and photographs (that can be read by the children). (Carr et al. 2005: 141)" (S. 82).

„**Lerngeschichten** sind eine Methode, um alltägliche Interaktionen zu dokumentieren. Die meisten von ihnen beinhalten eine Lernepisode, eine „Kurzzeitbewertung“ und ein „Was oder wie weiter?“ ... Bei dieser Methode haben die Bewertungen – und die Vorstellungen von wertvollem Wissen und Kompetenz, die sie als Bezugspunkte nehmen – mehrere Perspektiven herangezogen. Bewertungsprotokolle, die Geschichten (die nachgelesen werden können) und Fotos (die von den Kindern gelesen werden können) enthalten (Carr et al. 2005: 141)" (S. 82).

Amanda Bateman sagt dazu im Interview mit Alison Clark im September 2020 u.a.:

“... notice, recognise and respond ... does slow things down and you’ve got this systematic way of looking at your own practice, noticing” (S. 83).

„Wahrnehmen, Erkennen und Reagieren ... verlangsamt die Dinge und man kommt zu dieser systematischen Art, seine eigene Praxis zu betrachten und wahrzunehmen“ (S. 83).

“We can see in Amanda’s reflections the temporal dimensions of this form of documentation, including the implicit necessity of educators slowing down in order to notice, recognise, respond, record and revisit” (S. 83).

„Wir können in Amandas Überlegungen die zeitlichen Dimensionen dieser Form der Dokumentation erkennen, einschließlich der impliziten Notwendigkeit, dass Erzieherinnen und Erzieher **langsamer werden** müssen, um **wahrnehmen, erkennen, reagieren, dokumentieren und wieder darauf zurück kommen** zu können.“

„... Carr und Lee beschreiben Lerngeschichten als kurzfristige Ereignisse (**short-term events**), die mit langfristigen Prozessen (**long-term processes**) verbunden werden, festgehalten in den Portfolios“ (S. 83).

Ein weiterer Abschnitt gilt **„Gelebten Geschichten“** (“Lived Stories”) (S. 83). Hier wird Lynn McNair aus Schottland zitiert, die – wie ich erlebt habe (K.S.) – auch bei der EECERA Konferenz 2023 in Cascais/Portugal an einem gemeinsamen Symposium mit Lerngeschichten-Vertreterinnen aus Neuseeland beteiligt war:

„First, that the Lived Stories were indeed seen by practitioners as a way to deconstruct and resist reductive, top-down assessment of children. Second, we examine the ways that the Lived Stories remained embedded in ‘the system’, meddling with rather than eliminating – the local authority systems. (McNair et al. 2021: 485)“ (S. 83).

„Erstens, dass die Gelebte Geschichten von den Fachkräften tatsächlich als ein Mittel zur **Dekonstruktion** und zum **Widerstand gegen eine reduktive, von oben nach unten gerichtete Beurteilung der Kinder** gesehen wurden. Zweitens untersuchen wir die Art und Weise, wie die Lebensgeschichten in ‚das System‘ eingebettet blieben, indem sie sich in die Systeme der lokalen Behörden einmischten, anstatt sie zu beseitigen“ (S. 83).

Die „lived stories“ sind aufgebaut auf den „learning stories“, beziehen jedoch auch das staatsbürgerliche Leben des Kindes mit ein (**the civic life of the child**). Das bedeutet, es werden auch **Alltagsmomente** berücksichtigt, **die nicht unbedingt mit Lernen zu tun haben sondern mit den gelebten Erfahrungen, auch mit denen zu Hause in der Familie**, um sowohl kulturelle Unterschiede als auch die persönliche Situation eines Kindes besser wahrnehmen zu können, so dass ihre **kulturelle Identität** besser erfasst werden kann: „mit jungen Kindern langsam erworbenes Wissen sammeln, das ihre kulturelle Identität respektiert (**gathering slow knowledge with young children that respects their cultural identity**)“ (S. 84).

„Diese Formen von lebendiger Aufzeichnung (**living record**), von Bewertung (**assessment**) und von Austausch können die alltäglichen Praktiken verlangsamen, so dass Erzieher/innen, Kinder und Eltern zu den Ereignissen des Augenblicks zurückkehren können. Bildungsdokumentationen (**pedagogical documentation**) können auch Langlebigkeit (**longevity**) demonstrieren, indem sie einzelne Kinder in ihrem Wachstum und Gruppen von Kindern als eine Form des ‚sichtbaren Zuhörens‘ (Rinaldi 2005: 22) begleiten, die akkumuliertes Wissen enthält“ (S. 87).

Den „Zusammenhang zwischen Bildungsdokumentation, Zweck und Zeit“ sieht Alison Clark in zwei Aspekten: „dem **längerfristigen Wert der Dokumentation für Kleinkinder** und der **Gefahr, dass es bei der Dokumentation nur noch um Leistung und Darstellung geht**“ (S. 84).

- „In einem System, in dem das Messen zur vorherrschenden Kultur wird, wird das, was gemessen werden kann, zu den bewahrenswerten Merkmalen (**what can be measured becomes the features that are preserved**)“ (S. 86).

- „Dokumentation kann das Kind oder die Kinder aus den Augen verlieren. Sie kann zu einem Endpunkt – einem Ziel an sich – werden, zu einer Rechtfertigung für das Erreichte, statt zu einem Prozess und einem **Sprungbrett für zukünftige Erkundungen** (a springboard for future explorations)“ (S. 86).
- Rinaldi: „Dokumentation ,ist keine Dokumentation von Produkten sondern von Prozessen, von Denkwegen (**mental paths**)‘ (2005: 100). Eine immer stärker werdende Kultur des Messens in der Frühpädagogik kann als einer der äußeren Zwänge angesehen werden, die sich auf die Form der Dokumentation auswirken können“ (S. 86).
- „In unserer zunehmend leistungsgesteuerten Bildungs- und Sozialwelt ist es wichtig, den **Dokumentationsdruck**, dem externe Stellen (Geldgeber, Manager, Schulen) unterliegen, zu bedenken‘ (Fawcett und Watson 2016: 185)“ (S. 86).
- „Unter diesem Druck kann Bildungsdokumentation eher lebenslos (**life-less**) als **dynamisch und lebendig** werden“ (S. 87). Das heißt, sie kann nicht „**Teil der täglichen pädagogischen Auseinandersetzung zwischen Kindern und Erziehern** sein“ (S. 87).
- „Wenn Dokumentation ihren pädagogischen Wert verliert, kann es sein, dass sie ‚zeitraubend‘ wird (**‘time-consuming’**) – in dem Sinn, dass sie wertvolle pädagogische Zeit auffrisst“ (S. 87).
- „So eine Art von Dokumentation ... hat keinen längerfristigen pädagogischen Wert und kann pädagogische Fachkräfte in die Rolle von Techniker/inne/n (technician) versetzen“ (S. 87).
- „.... Ich verlangsame (**slow down**) meine Dokumentation, um meiner eigenen Praxis eine Grundlage zu geben (**inform my own practice**), um zu einer besseren Pädagogin zu werden, um meine Arbeit und die Kinder zu verstehen“, sagt Deborah (Deborah Harcourt, interview, October 2020). Und weiter: „Es gibt keine Verlangsamung in diesem Prozess, wenn man sich nicht fragt: **Warum habe ich dieses Foto oder diese Geschichte ausgewählt?**“ (S. 87)

#### **Zusammenfassende Aussage:**

„Bildungsdokumentation bietet ein Werkzeug, das uns erlaubt, tiefer über Zeit nachzudenken, indem sie ‚einen Ausschnitt eines Lerngeschehens abbildet und in der Dokumentation, die wir vor Augen haben, veranschaulicht (materialise)‘ (Lenz Taguchi 2010: 60)“ (MacRae et al, 2020, p. 241). (S. 88).

#### **Zitierte Fragen vom Ende des Kapitels 7 „Slow practices and pedagogical documentation“ (S. 88):**

1. **In what ways does time impact on the process of pedagogical documentation?** (Welchen Einfluss hat Zeit auf den Prozess von Bildungsdokumentation?)
2. **Pedagogical documentation can be time-consuming. Who do you see as the main audience?** (Bildungsdokumentation kann zeitraubend sein. Wen siehst du als Hauptempfänger?)
3. **How can slowing down pedagogical documentation support next steps with children?** (Wie kann das Verlangsamen von Bildungsdokumentation nächste Schritte mit Kindern unterstützen?)

#### **(4) ALLTAGSPRAKTIKEN (Slow practices and the everyday) (Kap. 8, S. 89)**

##### **Probleme und Fragestellungen:**

- „... die **Mittagszeit, die von Eile bestimmt ist** (**lunchtimes**). Es herrschte ein Gefühl der Eile, um mit der schnellen Vorbereitung der Tische und der Essensausgabe an die Kinder einen schnellen Übergang zwischen den morgendlichen Aktivitäten und dem Mittagessen zu schaffen. Die Essenszeiten (**mealtimes**) waren **mechanistisch** geworden, eine Unterbrechung zum restlichen Tag und eine Aufgabe, die abgehakt (**to be ticked off**) und so schnell wie möglich erledigt werden musste. ... (Deborah Harcourt, interview, October 2020)“ (S. 91).



- „Wie könnten wir die **Begrüßung (the welcome) am Morgen** entschleunigen (**slow down**)? We könnten wir zu einer Begegnung am Morgen (**morning meeting**) kommen, die einen großen Block ununterbrochener Zeit für Kinder ermöglicht?“ (Deborah Harcourt, interview, October 2020)“ (S. 92)
- Es geht darum, „wie überhaupt **ein großer Block von ununterbrochener Zeit** für die Kinder erreicht werden kann/könnte“ (S. 92).
- Es geht um **Rhythmus** und Schlafmuster von Kindern: „Der Bezug auf Uhrzeit (**the relationship with clock**) wird in Zusammenhang mit dem Rhythmus von Körpern der Kinder gebracht.“ Das ergibt Spannungen: „Spannungen zwischen **‘institutioneller Zeit**’, die einem vorgefertigten, linearen Zeitplan folgt, und der **‘Körperuhr**’ der Kinder und den familiären Mustern“ (S. 93).
- „Ich meine, es ist faszinierend, **Babys** zu beobachten und zu sehen, wohin sie gehen und was sie tun und mit wem oder womit sie in Interaktion gehen. Und es ist unglaublich, was sie tun können, **wenn man ihnen Zeit gibt**; man hat all diese Babys, die einfach organisch ihr eigenes Ding machen (**just doing their own thing organically**), und sie interagieren und sie, sie **tun so viel mehr, als wir denken, was sie tun können**, aber es geht um Langsamkeit (**being slow**), es geht um Vermeiden von Eile (**no rush**), von Druck, und immer scheint es eine andere Snackzeit oder eine andere Mittagszeit oder Fütterungszeit zu geben, es ist so als ob, sie sind damit beschäftigt, etwas zu erforschen, und als Nächstes muss man sie dazu bringen, gewickelt zu werden (**the next thing they’re lifted to have a nappy done**), das ist Besorgnis erregend. ... (Liz Turbitt, focus group, April 2021)“ (S. 93).
- „Wenn der ganze Tag straff strukturiert und zeitlich festgelegt ist (**tightly structured and timetabled**), gibt es weniger Möglichkeiten, ‚vom Weg abzukommen‘ (**to ‘go off track’**) und mit den Kindern mitzugehen (**to wander with the children**), aus Angst, den eigenen Platz zu verlieren“ (S. 94).
- Kinder „haben weniger Zeit, das zu tun, was sie tun wollen oder sich dafür zu entscheiden oder aus einem Impuls heraus zu beginnen, weil zu viele Aktivitäten für die nächste halbe Stunde geplant sind, ‚wir machen dies und das.‘ (Solveig Nordtømme, interview, September 2020)“ (S. 95).
- „Unterschiedliche Zeitlichkeiten (**temporalities**) oder Zeitlandschaften (**timescapes**) (Adam 2000) können miteinander verschmelzen (**merge**), wenn sich **regulierte institutionelle lineare Zeiträumen** mit den **Rhythmen von Kleinkindern** überschneiden“ (S. 97).

### Beispiele für **slow pedagogy**:

#### Essenssituationen

- Kleinkinder wählen aus, welche Lätzchen sie tragen wollen (aus Mitchelmore, S., Degotardi, S., and Fleet, A., 2017, S. 92-95<sup>18</sup>). (S. 90)
- Vom „Überdenken des Hochbetriebs (**rethinking the ‘rush hour’**)“ und der „Entschleunigung des Mittagessens (**slowing down the lunch time**)“ in Ganztageeinrichtungen für die frühe Kindheit in Australien berichtet Deborah Harcourt:  
 „Die Kinder hatten die Möglichkeit, sich aktiv an der Vorbereitung des Raums z beteiligen und sich selbst zu bedienen. Die **Mittagszeit** konnte mehr **als soziale Zeit** erlebt werden, in der Erwachsene und Kinder **zusammensitzen und sich unterhalten** können. Es wurde ein anderer **Rhythmus** für diesen Teil des Tages geschaffen, und das wiederum hatte einen **‘Welleneffekt’ (‘ripple’ effect)**, der sich positiv auf das Verhältnis zur Zeit während anderer Teile des Tages auswirkte“ (S. 91).

<sup>18</sup> Dieses beeindruckende Beispiel im Kapitel des Buchs von White/Dalli (2017: Under-Three Years Olds in Policy and Practice (Springer) kennen Wiebke Wüstenberg und ich (K.S.).

- Betr. Erfahrungen in Ganztageseinrichtungen in Schottland: Kinder können sich Zeit nehmen, sie können morgens ihr Essen machen, sie können in die Speisekammer gehen (**larder**), sie können es ausbauen (**they can grow it**). Und das Ganze wirklich verlangsamen und tatsächlich **dem Kind die Führung überlassen** (**allow the child to lead**), wenn sie zum Mittagessen gehen oder zum Imbiss, anstatt zur Eile gedrängt zu werden (**being rushed**) ... (Donna Green, focus group, April 2021)" (S. 92). „... die Verlangsamung des Prozesses schuf mehr Gelegenheit, **während der Mahlzeiten mit den Kindern zu sprechen**, was dazu beiträgt, eine soziale Erfahrung zu schaffen, anstatt das Essen nur als Nahrungsaufnahme zu betrachten (**viewing eating as refueling**)“ (S. 93).

### Schlafen oder Ruhen

- „Lass uns den Prozess so verlangsamen, dass die Kinder in der Tageseinrichtung ... wählen können (**make a choice**) zwischen ‚mein Körper braucht eine kurze Pause‘, ‚eine lange Pause‘ oder ‚Schlaf‘. Also nochmal: diesen Prozess verlangsamen, damit die Kinder sich auf diese Zeit einlassen können, anstatt zum Schlafen gezwungen zu werden“ (S. 92), berichtet von Deborah Harcourt)

### Unerwartete Ereignisse

- „„Tote-Maus-Pädagogik‘ (**‘dead mouse pedagogy’**)“ (S. 95) – ein Ausdruck aus Norwegen – bedeutet einzugehen auf das, was gerade passiert ist: Amanda Bateman berichtet im Interview vom Sept. 2020, was sie in einem Forschungsprojekt in Neuseeland mit pädagogischen Fachkräften erlebte: Eines Tages gab es kein Wasser in der KiTa. Die pädagogischen Fachkräfte hatten vorgeschlagen zu erkunden, was los ist. Die Kinder wurden gefragt, ob sie etwas wissen. Jemand hatte gehört, ein Lastwagen hätte weiter unten auf der Straße irgendetwas beschädigt. Es wurde beschlossen dorthin zu gehen. Sie fanden eine zerstörte Mauer. Die Fachkräfte fragten die Kinder, was sie denken, was da passiert sein könnte. Daraus ergab sich ein intensives Gespräch über Erdbeben. (S. 95)

### Allgemeine Empfehlungen

- **“move from routines to rhythms to moments”** (S. 90)  
„Gehe von Routinen zu Rhythmen über und von Rhythmen zu Momenten!“
- **“attention to pace”** (S. 90) – „Aufmerksamkeit für das Tempo und die Gangart“
- **“from the planned to the unplanned”** (S. 90) – „vom Geplanten zum Ungeplanten“
- **“take pleasure in eating together”** – „Freude am gemeinsamen Essen“ wird empfohlen als **Einstieg in slow pedagogy** (S. 90)
- Frage nach „Organisationsformen von Routinen, die den Kindern von Nutzen sein könnten (**organisation of routines that could benefit the children**)“ (S. 93)
- **“Slow listening”**: **“I think for me, especially working with babies, it’s about just being, you know, not moving on to the next thing, it’s like just enjoying what they’re doing, you know, whether that’s changing a nappy whether that’s having lunch whatever it is they’re doing just enjoying that because they’re just developing, and there’s a real pressure for like to get on to the next thing. But what is the next thing? There is no next thing”** (Liz Turbitt, focus group, April 2021). (S. 94).  
**„In Ruhe zuhören“**: „Ich denke, dass es für mich, vor allem bei der Arbeit mit Babys, darum geht, einfach nur zu sein, nicht zum nächsten Schritt überzugehen, sondern das zu **genießen, was sie gerade tun**, sei es Windeln Wechseln, sei es Mittagessen, was auch immer sie gerade tun, und das zu genießen, weil sie sich gerade entwickeln, und es gibt einen echten Druck, zum nächsten Schritt überzugehen. Aber was ist die nächste Sache? Es gibt kein nächstes Ding.“
- „Sich des Augenblicks bewusst zu sein (**be aware of the moment**)“ erfordert „die volle Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das, was geschieht,“ und „die Fähigkeit, spontan zu sein“ (S. 94)
- „Das Bildungssystem und die Pädagogik müssen hinreichend **„offen gewebt“** sein“ (S. 94).

- „Verlagere den Schwerpunkt vom individuellen Lernen auf die **Entwicklung eines gemeinsamen Wissensfundus**“ (S. 96)
- "Ausgehen von einer sozialpädagogischen Tradition" (S. 96)
- "... the slowing down is not intended as the destination but as a gateway to other possibilities including deepening children's relationships with adults and with their peers" (S. 96).  
„... die Verlangsamung ist nicht als Ziel gedacht, sondern als Tor zu anderen Möglichkeiten, einschließlich der **Vertiefung der Beziehungen der Kinder zu Erwachsenen und zu Gleichaltrigen.**“
- "... the importance of 'adagio interactions' to promote slow rhythmic dialogic interactions between babies and educators. This connects to the concept of 'presence'" (S. 96)  
„... die Bedeutung von ‚Adagio-Interaktionen‘ zur Förderung langsamer, rhythmischer, dialogischer Interaktionen zwischen Babys und Erzieher/inne/n. Dies steht im Zusammenhang mit dem **Konzept der ‚Präsenz‘** (oder der Gegenwart ?).“
- „... uns dafür sensibilisieren, wo diese Momente bereits stattfinden, und solche Begegnungen feiern und schützen“ (S. 97)
- „... ‚pädagogisch **dokumentierte Momente**‘ (Mitchelmore et al. 2017) können unser Verständnis von Betreuung als eine Möglichkeit zur Bereicherung gegenwärtiger und zukünftiger Interaktionen mit Kleinkindern verbessern“ (S. 97).

#### **Gute Erfahrungen** (S. 69):

- Das **Vergnügen** erleben, **die Zeit zu vergessen** (losing oneself in time)
- **Freude am Unerwarteten**
- Eine fortdauernde und hin- und her pendelnde Bewegung zwischen Bekanntem und Unbekanntem (not yet known)

#### **Zitierte Fragen vom Ende des Kapitels 8 "Slow practices and everyday"** (S. 97):

1. **How can young children play a more active role in everyday routines in ECEC? How might this affect the role of educators?** (Wie können Kleinkinder eine aktivere Rolle in den Alltagsroutinen von Kindertageseinrichtungen spielen? Wie könnte sich dies auf die Rolle von Erzieher/inne/n auswirken?)
2. **In what ways might children with special needs benefit from a less hurried approach to everyday routines?** (Auf welche Weise könnten Kinder mit besonderen Bedürfnissen von diesem Ansatz profitieren, in den Alltagsroutinen Eile abzubauen?)
3. **What factors prevent more room being given to the unplanned and spontaneous among the planned in ECEC?** (Welche Faktoren verhindern, dass dem Ungeplanten und Spontanen im Rahmen des Geplanten in der Frühpädagogik mehr Raum gegeben wird?)

#### **(5) Entschleunigte Praktiken und ERZÄHLUNGEN** (Slow practices and stories) (Kap. 9, S. 89)

##### **Rolle der pädagogischen Fachkraft:**

- „Der Pädagoge/die Pädagogin muss dem Kind helfen zu sehen, wie eine Sache, die es weiß, mit anderen Sachen, die es weiß, zusammenhängen“ (Paley 1981: 213)“ (S. 102).
- Lass „Kinder die Erfahrung machen, wie man Leidenschaft für etwas haben kann (Let "children experience how to be passionate about something)" (S. 103).
- Entscheidend ist die „Offenheit für die Einflussnahme junger Kinder auf den Zeitplan (openness to young children's agency over the timetable)" (S. 103).
- Betr. Buch anschauen: „Du brauchst nichts anderes als das Buch, die Kinder und Vergessen der Zeit (forget about the time)" (S. 104).

- „Ich habe gemerkt, dass ich auch mit Schülern geduldig sein muss, weil es ein langsamer Prozess ist, sie dazu zu bringen, ihre Ansichten zu ändern, weil Kinder uns an einen anderen Ort in der Zeit führen. ... (Clodie Tal, Interview, September 2020)“ (S. 104).
- „... geschicktes Zuhören, um Wege zu finden, sich mit den aktuellen Interessen und Erfahrungen der Kinder zu beschäftigen. Auf dem eigenen Erzählen und Handeln der Kinder aufzubauen, ist einer der Wege, um sicherzustellen, dass die Kinder eine aktive statt passive Rolle spielen“ (S. 105).
- Müssen Pädagog/inn/en gar nichts tun? „Dies ist eines der Missverständnisse der entschleunigten oder unbeschleunigten Pädagogik (**unhurried or unaccelerated pedagogy**)“ (S. 105). „Es handelt sich nicht um eine Binarität zwischen Eile und Beschleunigung und Geruhsamkeit und Untätigkeit (**between hurry and acceleration and unhurry and inaction**)“ (S. 106).
- „Diese Offenheit erfordert eine Fähigkeit zu antizipieren, **wo die Interessen von Kindern liegen**, gleichzeitig aber auch, schnell auf unerwartete Gedankengänge oder ‚Fluchtlinien‘ zu reagieren, die sich im Moment ergeben (Hackett et al. 2020: 139)“ (S. 106).
- Es braucht „den Willen und die nötige Energie, eine unerwartete Richtung einzuschlagen“ (S. 106).
- Notwendig ist außerdem auch: „**Mit den Kindern mitgehen** (‘**Being with**’), wenn sie Geschichten in der Tiefe erkunden (**explore stories in depth**)“ (S. 197).

#### **Gewinn:**

- „... eine Geschichte zu teilen, hat das Potenzial, alle Kinder einzubeziehen, auch wenn sie neu in einer Gruppe oder in einem Land sind. Das hängt nicht so sehr von einem vorherigen Wissens- und Erfahrungsschatz ab, sondern beinhaltet die Möglichkeit, neue Verbindungen (**bonds**), gemeinsame Identität (**shared identity**) und gemeinsame Erinnerungen (**shared memories**) zu schaffen“ (S. 103).
- „Und alle Kernlehrpläne (**core curricula**) lassen sich gut umsetzen, wenn man auf diese Art und Weise langsam und tiefgründig (**in this slow deep way**) mit den Kindern arbeitet, und dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um Belletristik (**fiction**) oder um wissenschaftliche Bücher für Kinder handelt. Man kann jeden beliebigen Text verwenden. Aber man muss verstehen, dass es für Kinder eine Weile dauert, darüber nachdenken. Es geht um die **theory of mind**<sup>19</sup>. Es dauert eine Weile, bis Menschen verstehen, worum es geht, und ihr Verstand stellt andere Verbindungen her als ich. ... (Clodie Tal, interview, September 2020)“ (S. 104).
- „Verlangsamten (**slowing down**) und Bilderbuchgeschichten wieder Anschauen, ist eine Praxis, die es jungen Kindern ermöglichen kann, die Geschichte mit ihren eigenen Erfahrungen in der Welt zu verbinden, und die es Erzieher/inne/n ermöglicht, diesen Verbindungen zuzuhören und sie zu beachten“ (S. 105).
- „Eine langsame Pädagogik hat das Potenzial, eine zu sein, in der Zeit und Raum dazu da sind, darauf zu achten, welchen Geschichten Sichtbarkeit und Wert beigemessen wird, und tätig zu werden, um dort, wo die Welt der Kinder nicht vertreten ist, positive Veränderungen zu bewirken“ (S. 106).

<sup>19</sup> „ist ein Fachbegriff der Psychologie für das Vermögen, **mentale Zustände** als mögliche Ursache eines Verhaltens zu verstehen, um eigene oder fremde Handlungen erklären und vorhersagen zu können. Dazu ist es notwendig, Gedanken, Gefühle, Absichten, Meinungen, Erwartungen und Beweggründe eines Anderen sowie die Rahmenbedingungen korrekt zu erkennen und zu verstehen.“

Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Theory\\_of\\_Mind](https://de.wikipedia.org/wiki/Theory_of_Mind)

### Zitierte Fragen vom Ende des Kapitels 9 **“Slow practices and stories“** (S. 107):

1. **What do you see as the biggest pressures that challenge time for slow practices with stories?** (Was siehst du als die größten Belastungen an, die eine Herausforderung sind, sich Zeit für langsame Praktiken mit Geschichten zu nehmen?)
2. **How to be slow with a book? What can we learn from young children about this?** (Wie kann man mit einem Buch langsam sein? Was können wir von kleinen Kindern darüber lernen?)
3. **How would you avoid slowness becoming boring for children and educators?** (Wie würdest du verhindern, dass Langsamkeit für Kinder und Erzieher/innen langweilig wird?)

### **(6) ACHTSAMES ZUHÖREN IN FORSCHUNG UND PRAXIS** (Slow listening in research and practice) (Kap. 10, S. 108)

In diesem Kapitel geht es um **“slow listening“ in der Forschung**. Es werden „verschiedene Forschungsmethoden und Ansätze vorgestellt, die langsame Praktiken in der Forschung mit jungen Kindern verkörpern und Zeit auf bestimmte Art und Weise ‚halten‘“ (S. 108). „Beispiele für solche langsamen Begegnungen (**slow encounters**) umfassen das **achtsame Zuhören (slow listening) mit Hilfe von Videoreflexion** und das **langsame und tiefe Zuhören bei Gespräch(en)**“ (S. 108).

#### ❖ **Mosaic approach:**

„Dieser multimethodische, vielstimmige Ansatz (**multi-method, polyvocal approach**) bringt verschiedene Perspektiven zusammen, um leichter neue Erkenntnisse (**new understandings**) über das Alltagsleben von jungen Kindern zu gewinnen. Diese Einsichten können mit einzelnen Kindern oder mit kleinen Gruppen erarbeitet werden, um sowohl persönliche als auch gemeinsame Erzählungen (**narratives**) zu erstellen. Die zugrundeliegenden Werte basieren auf **einem aktiven und inklusiven Bild vom Kind**. Die Forschungsinstrumente, die im Mosaik-Ansatz zusammengebracht werden, umfassen eine Reihe von expressiven, auf Kunst basierenden Sprachen (**arts-based languages**), um zu vermeiden, dass man sich auf verbale und schriftliche Sprachen verlässt, wenn man die Perspektiven der Kinder hören will (Clark 2020: 138)“ (S. 108).

Das braucht Zeit.

Der Ansatz bietet „die Gelegenheiten für die Teilnehmenden, sich häufig und in verschiedenen Zeitabständen erneut mit der erstellten Dokumentation zu befassen. Dies ermöglicht dem Mosaik-Ansatz eine langsame und potenziell tiefe Beziehung zur Zeit, die zur Ko-Konstruktion von langsamem Wissen (**slow knowledge**) führen kann“ (S. 109).

„Vielleicht kann dies als eine Form von 'langsamem Wissen' angesehen werden, das nicht auf dieselbe Weise durch einen Fragebogen abrufbar ist (**retrievable**), aber die Möglichkeit bietet, zu lohnenderen und überraschenderen Ergebnissen zu kommen (**more rewarding and surprising results**). (Clark 2010b: 122, zitiert in Clark 2017: 154)“ (S. 109).

Einige **Kennzeichen**, die als **“slow practices“** verstanden werden können und **Gelegenheit für die Ko-Konstruktion von „slow knowledge“** bieten (S. 109):

#### ➤ **Stopping to observe (Aufhören mit Beobachten)<sup>20</sup>:**

Grundlage für den Mosaik Ansatz ist eine **narrative Form von Beobachtung**. „Erzählende Beobachtungen passen sich dem Tempo des Kindes an und versuchen, die kleinsten Details ihres Lebens in Echtzeit zu erfassen, während sich die Episoden entfalten“ (S. 109). Das ist besonders wichtig für Babys und Kinder mit Behinderung. „... dies beinhaltet die Entscheidung,

---

<sup>20</sup> Vermutlich ist damit gemeint, aufzuhören mit dem traditionellen kontrollierendem Beobachten, bei dem vorstrukturiert bestimmte Beobachtungskriterien oder Zeitintervalle fokussiert werden, und sich stattdessen einzulassen auf die Prozesse, die bei den Kindern ablaufen. K.S.

dem, was geschieht, volle Aufmerksamkeit zu schenken und so **ganz im Moment präsent zu sein.**“

Generelle Aussage: „Die Art der gewählten Beobachtung beeinflusst den **Rhythmus der Beziehung** zwischen Beobachter/in und beobachtetem Mensch“ (S. 109).

➤ **Slowing down and speeding up (Entschleunigung und Beschleunigung):**

„... eine **von Kindern geführte Tour**. Hier passt der Erwachsene seine Geschwindigkeit dem Tempo des Kindes an, das ist **eine Art zuzuhören**. Junge Kinder werden gebeten, den/die erwachsenen Forschende/n in einer Umgebung herumzuführen, und für die Kinder zu dokumentieren, was 'wichtig' ist, indem sie über die Orte sprechen, Fotos machen oder zeichnen<sup>21</sup> (Young children are asked to show the adult researcher around an environment and for the children to document what is 'important', by talking about the places and taking photographs or drawing)“ (S. 109).

In Zwischenmomenten (**'in between' moments**) können sich Gespräche ergeben und Beziehungen vertiefen (S. 110).

„Wenn das Herumgehen auf diese Weise von Beteiligung getragen ist, gibt es automatisch eine Verlangsamung in Richtung auf einen gemeinsamen Rhythmus (Triggs et al. 2014)“ (S. 110).

➤ **Slowing down to talk (langsamer werden, um zu reden):**

„Gespräche zwischen Forschenden oder Erzieher/inne/n und jungen Kindern können mit Hilfe mehrerer der einzelnen Methoden des Mosaik-Ansatzes stattfinden, etwa bei der von Kindern geführten Tour oder beim Erstellen von Karten (**map-making**). Wichtig schien jedoch, eine Gelegenheit für Kinder zu schaffen, ein **kurzes Interview über das jeweilige Forschungsthema** zu führen“ (S. 111).

➤ **Slowing down with visual images over time (Verlangsamung mit visuellen Bildern über einen längeren Zeitraum):**

„Die Arbeit mit den visuellen Bildern junger Kinder, seien es Fotos oder Zeichnungen, war ein wichtiges multimodales Element bei der Entwicklung des Mosaik-Ansatzes (Clark 2011, 2014). Sie war eine der Möglichkeiten, „die Reise der Erwachsenen zur Entscheidung über Bedeutungen zu verlangsamen, wie Cook und Hess (2007: 42) beschreiben“ (S. 111).

Das „Konzept von Kinderfotografie als Erinnerungsträger“ (**concept of children's photography as memory holders**) beinhaltet „vier Schauplätze einer kritischen visuellen Methodologie: die Produktion des Bildes; das Bild selbst; die Verbreitung (**circulation**) und das Zugänglichmachen für eine 'Hörerschaft' (**the 'audiencing'**)“ (Gillian Rose 2016: 24–47) (S. 111). Alle haben mit Zeit zu tun.

„Eine wichtige zeitliche Dimension der Arbeit mit dem Mosaik-Ansatz sind die vielfältigen Möglichkeiten für Kinder und Erwachsene (Clark 2011), **die erstellte Dokumentation wieder anzuschauen (revisit)**, sei es in Büchern, die aus Kinderbildern erstellt werden, oder in Karten, die von einzelnen Kindern oder Gruppen von Kindern aus ihren Fotos und Zeichnungen erstellt wurden“ (S. 111).

„Ich denke seit langem über langsame Praktiken in der Forschung nach. Als ich begann, die Studie zu gelebtem Raum (**Living Spaces study**) aufzuschreiben, zog es mich zunehmend zu der **Beziehung zwischen Raum und Zeit**“ (S. 112).

„Die Fotos wurden erlebt als etwas, was die Zeit hält (**'holding time'**)“ (S. 113). Das zeigt das Beispiel eines wiederholten Besuchs in einer Einrichtung zwei Jahre nach der Studie, so dass die gleichen Kinder (damals 4 Jahre alt, jetzt 6) wieder mit Kameras aufnehmen konnten, was ihnen wichtig ist in der KiTa. Schlussfolgerung: „Eine langsame Pädagogik würde diesen längerfristigen Blick auf Lernreisen der Kinder einnehmen und den Kindern mehr Möglichkeiten bieten, frühere Erzählungen wieder aufzugreifen und zu reflektieren“ (S. 113).

---

<sup>21</sup> Es wird nicht klar, wer fotografiert und zeichnet, die Erwachsenen oder die Kinder.

- **Slow listening with video reflection (Langsames Zuhören mittels Videoreflexion)** (S. 114)  
Video bietet: „Echtzeit“-Filmmaterial zum Reflektieren (*‘real-time’ footage to reflect*)“ und Potenzial für „vielfältiges Zuhören“ (*‘multiple listening’*) (Rinaldi 2005, 2006)“ (S. 114).

**Gewinn für pädagogische Fachkräfte:**

„... das Video half ihnen, langsamer und genauer hinzuschauen und die Kinder dann tatsächlich anders zu sehen. ... verlangsamte die Denkprozesse der Erzieher/innen ...

eignet sich für eine **multimodale Analyse**, die auf eine Reihe von Kommunikationsformen achtet und sich **nicht auf das gesprochene Wort beschränkt** ... scheint ein hilfreiches Instrument zu sein, um die Aufmerksamkeit in aller Ruhe auf die Momente zu richten (*slowing down attention*), die in einem geschäftigen (*busy*) Klassenzimmer (oder Gruppenraum) leicht übersehen werden könnten“ (S. 115).

**Problem Zeitaufwand:**

Wie finden pädagogische Fachkräfte Zeit für Video-Analysen? Video-Analysen sollten auf alle Fälle für Kinder genutzt werden, die sonst „unter dem Radar“ der Aufmerksamkeit bleiben (S. 115).

**Ethische Fragen** „beziehen ein: Wer hat das Sagen an der Kamera oder im Sucher? Wer wählt aus oder bearbeitet, was als wichtig erachtet wird? Wer ist das Publikum für die Bilder, wie werden sie angesehen und wo werden sie gespeichert? (Rose 2016; Clark 2014)?“ (S. 116)

- **Slow and deep listening to talk (Sich Zeit lassen, um Gesprächen vertieft zuzuhören)** (S. 116)  
anhand der beiden Beispiele:
  - **Konversationsanalyse** (*‘conversation analysis’*) (Bateman 2015)“
  - **Pädagogik der Beteiligung (Pedagogy-in-Participation)** (Formosinho and Oliveira-Formosinho 2008, 2016; Oliveira-Formosinho and de Sousa 2019), die das genaue Zuhören (*listening in depth*) bei jungen Kindern in den Mittelpunkt der Praxis stellt

❖ **Conversation analysis:**

- „... Sinn und Nützlichkeit (*usefulness*) der Gesprächsanalyse besteht darin, die Zuhörerschaft oder Empfänger als ‚Gesprächsempfänger‘ zu sehen, ... und das eigene Sprechen so zu gestalten, dass es zu deren Wissen(sstand) und Verständnis passt“ (S. 116).
- „Das eigene Sprechen auf deine Gesprächspartner abzustimmen (*attuning*), erfordert eine Fähigkeit, sich Zeit zu nehmen, um herauszufinden, was der Gesprächspartner bereits weiß“ (S. 116) ... und „fokussiert auf ‚Herumstreifen um das Bekannte‘ (*‘roaming round the known’*)“ (S. 117). Der Ausdruck stammt von Emma Dyer.
- Gewinn in der Ausbildung von Pädagog/inn/en, die aufgefordert werden, mit Kindern Gespräche zu führen und sie aufzuzeichnen: Es ist etwas anderes, ob ich es mir selbst anschauen und meine Praxis analysieren muss, oder ob ich etwas erzählt bekomme (S. 117).
- „... die Studierenden in den Prozess einzubeziehen, schien ein entscheidender Teil des Lernprozesses zu sein“ (S. 117).
- „Man kann den Studierenden bewusst machen, wie langsam und wie tief diese Interaktionen mit Kindern sein sollten (Amanda Bateman)“ (S. 117).

❖ **Pedagogy-in-Participation**

- *“Pedagogy-in-Participation is a pedagogy of holistic and integral nature focused on making real children’s rights in the day-to-day pedagogic development through the development of an educational intentionality that attunes children and educators’ participation in co-constructing learning journeys”*  
„Pädagogik der Beteiligung ist eine ganzheitliche und integrale Pädagogik, die sich darauf konzentriert, die **Rechte der Kinder** in der täglichen Gestaltung der Pädagogik zu verwirklichen (*making real*), und zwar indem eine pädagogische Zielsetzung (*intentionality*)

entwickelt wird, die die Partizipation von Kindern und Pädago/inn/en auf die **Ko-Konstruktion von Lernreisen** abstimmt (Oliveira-Formosinho and de Sousa 2019: 35)" (S. 117).

- „Die langsamen Praktiken sind mit einer **partizipativen Pädagogik** verbunden, die wirklich will, dass Kinder einbezogen werden und eine Stimme haben. Und es braucht Zeit, Stimme zu geben (**to give voice**), es braucht Zeit, sie zu dokumentieren (**document voice**), es braucht Zeit auszuhandeln, wie sie berücksichtigt wird (**negotiate the inclusion of voice**)" (S. 118).
- Es geht um: „gemeinsame Gespräche, zusammen entwickelte (**collaborative**) Gespräche über das Leben und das Lernen und so weiter. Mach dir also nicht zu viele Gedanken über Techniken. Genieße das Vergnügen ... 'fühle', was da ist ... (Julia Oliveira-Formosinho)" (S. 118).
- „Dies ist eine Pädagogik, die in der Beziehung wurzelt und ein dynamischer Prozess ist, der sich zwischen einzelnen Kindern, Gruppen und der größeren Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen bewegt. ... Partizipation in Aktion“ (S. 118).

#### Worauf es ankommt:

- „... wie sehen wir die Kinder, mit denen wir zu tun haben? Dies hat einen tiefgreifenden Einfluss darauf, was wir Kindern zutrauen und wie sie sich beteiligen können" (S. 119).
- „„Relationale Zeitlichkeit“ (**'relational temporality'**)“ und „drei zeitliche Blickwinkel (**temporal stances**): Kinder als Seiende, werdende und ‚Gewesene‘ (**beings, becomings and 'having been'**)“ (S. 119) führen zu folgenden **Fragen**:
  - „Erlauben wir uns, **im Augenblick zu sein** (Mensch oder menschlich Sein)? Teilen wir ein Gespür für das, was wir noch lernen oder werden müssen (Mensch werden)? Wie vermitteln wir frühere Erfahrungen oder bringen diese mit der Gegenwart in Einklang (Mensch gewesen Sein)? Wie erkennen wir die eigene Ansicht junger Menschen in Bezug auf ihre Vergangenheit, ihre Gegenwart und ihr Werden, und wie gehen wir darauf ein? Nehmen wir die Vergangenheitserfahrung junger Menschen und wie sie diese für sich nutzen (**their interpretive use of it**) ernst genug (**give enough importance**)?

Bei all diesen Fragen geht es um **relationale Zeitlichkeit**. Sie haben damit zu tun, wie wir uns selbst im Lauf der Zeit (**within the passage of time**) erleben und identifizieren und wie wir andere im Fluss der Zeit (**within the flow of time**) einschätzen. Die obigen Überlegungen münden in die primäre analytische Frage: Wie beeinflusst (**does inform**) das Gefühl für Zeitlichkeit (**a sense of temporality**) die Wahrnehmung der Praktiker/innen für ihr Projekt mit Kindern? (Cross 2011: 31)" (S. 119).

Diese Beziehungen sind davon geprägt, was wir in der Gegenwart für wertvoll erachten (**what we decide is of value**) und auch wie wir die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Kinder sehen" (S. 120).

#### Zitierte Fragen vom Ende des Kapitels 10 **"Slow listening in research and practice"** (S. 120):

1. **In what ways can working with visual methods slow down adult assumptions about young children's priorities and interests?** (Wie kann die Arbeit mit visuellen Methoden die Annahmen der Erwachsenen über die Prioritäten und Interessen junger Kinder in einen langsamen Prozess übergehen lassen?)
2. **How would you justify the time involved in using multimethod and multimodal approaches to working with children's perspectives?** (Wie würdest du den Zeitaufwand rechtfertigen, der mit der Verwendung von multimethodischen und multimodalen Ansätzen für die Arbeit mit der Perspektive von Kindern verbunden ist?)



3. How might slow listening in research and practice increase the visibility of different groups of children? (Wie könnte das langsame Zuhören in Forschung und Praxis die Sichtbarkeit verschiedener Gruppen von Kindern erhöhen?)

## 8. Ausblick und Empfehlungen (**Moving forward**) (Teil 3, S. 122)

### Wie sich die Praxis und der Blick auf Betreuung und Bildung in Einrichtungen verändern (können), wenn wir uns mit „**slow knowledge**“ befassen

- Carr/Lee (2019)<sup>22</sup> zeigen uns, „wie eine zeitliche Brille zu einem anderen **Verständnis von Bildungsdokumentation** führen kann“ (S. 20).
- Betr. Betreuung: „Langsam erworbenes Wissen, das im Alltag mit jungen Kindern gesammelt wird, kann zu einem **dynamischen Verständnis** führen, worum es in der Betreuung geht: **fürsorgliche Begleitung** wird aus dem Moment heraus geboren“. Um jedoch Lefebvres Ideen von Rhythmusanalyse (2013) weiterzudenken, weisen Mitchelmore und Kollegen darauf hin, wie solche Momente über die Zeit hinweg miteinander verbunden sind: „Momente sind kein fest verankertes Ereignis; sie sind vielmehr eine Zeitdauer, die über Tage, Wochen und Jahre hinweg mitschwingt und nachhallt und die Kultur von Räumen prägt (**the culture of spaces**). (Mitchelmore et al. 2017: 91)“ (S. 97).

### Fragestellungen:

- „What are the challenges to slowing down and holding a longer view? Which groups of children might benefit most?“ (S. 122) (Was sind die Herausforderungen bei der Entschleunigung und beim Einnehmen eines längerfristigen Blicks? Welche Gruppen von Kindern könnten am meisten davon profitieren?)
- „... what kinds of communities does slow enable?“ (S. 123) (Welche Art von Gemeinschaften ermöglicht das Langsame?)
- „It is more than the practices in isolation: what pedagogical transformations does this open up?“ (S. 123) (Es geht um mehr als einzelne Praktiken: Welche pädagogischen Veränderungen eröffnen sich für uns?)
- „Invisible relations“: „What would learning communities look like if these relationships were made visible?“ (S. 124) (Unsichtbare Beziehungen: Wie würden **Lerngemeinschaften** aussehen, wenn diese Beziehungen sichtbar gemacht würden?)

### ZEIT FÜR EIN UMDENKEN (**Time for a rethink**) (Kap. 11, S. 123)

„Bei dieser Unterhaltung geht es nicht darum, die Bedeutung der Zeit zu leugnen, sondern darum, **bewusster mit der Zeit umzugehen**, sich bewusst zu machen, was die verschiedenen Zeitansätze in der FBBE<sup>23</sup> ermöglichen oder einschränken, und deutlich zu machen, welche Alternativen möglich sind. Ich betone, dass es wichtig ist, über *Zeit* zu sprechen und ebenso über *langsam*“ (S. 123).

„Wie eine ‚langsame und geduldige‘ Frühpädagogik (a ‚**slow and patient**‘ ECEC) aussehen würde“ (S. 122):

- „Ein Zeit einräumender Ansatz (a **timefull approach**) für die Frühpädagogik kann Resonanz und Zuhören, Widerstand und Raum für die längerfristige Perspektive beinhalten“ (S. 123). Das sind Schlüsselqualitäten (**key qualities**). Ein **Resonanzraum** (a **resonant space**) beinhaltet:

---

<sup>22</sup> Learning Stories in Practice. SAGE; Deutsche Ausgabe: Lerngeschichten in der Praxis. WamiKi 2022

<sup>23</sup> Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung

“vibrating material’ is negotiated and all present can participate”; “focusing attention and responsive emotional involvement is essential and in this the teacher serves as an all but irreplaceable catalyst” (Rosa 2019:246).

Im deutschsprachigen Original<sup>24</sup> heißt es, dass es darauf ankommt, dass sich im Klassenzimmer insgesamt ein Resonanzgewebe ausbildet an dem möglichst alle Anwesenden partizipieren können und in dem ‚vibrierender Stoff‘ verhandelt wird. Zentral wäre demnach die Bündelung der Aufmerksamkeit und der responsiven emotionalen Involviertheit, für die der Lehrer allerdings als kaum ersetzbarer Katalysator wirkt (Rosa 2016:416)“ (S. 123).

- Es ist Platz für „die **Bedeutung des Persönlichen in institutionellen Räumen für junge Kinder**. Kinder haben durch ihre Fotos, ihre Gespräche und ihr Erstellen von Karten gezeigt, wie ihre unmittelbare Umgebung Verbindungen zu Menschen, Dingen und Orten enthält, die als Wegweiser oder Wegmarkierungen dienen“ (S. 124).
- „Zuhören passt in eine Diskussion über die **Bedeutung von Resonanz** in einer Lerngemeinschaft, und Zuhören ist eine zeitintensive Praxis (a **timefull practice**)“ (S. 125).
- „Langsame Praktiken in der Frühpädagogik ... können als eine Form des Widerstands gegen ein getaktetes, beschleunigtes und stark strukturiertes System (a **clock-driven, accelerated and highly structured system**) verstanden werden“ (S. 126).
- „Ein Zeit einräumender Ansatz (a **timefull approach**) für die Frühpädagogik kann so verstanden werden, dass er Widerstand in verschiedenen Formen – auf individueller Ebene und in den Lern- und Betreuungsbeziehungen – gegen institutionelle und breitere Reaktionen (**wider responses**) beinhaltet“ (S. 127).
- „**Flexible Muster (supple patterns) und Routinen**“: „Es gibt zeitweise einen **atmenden Raum**, um sich dem Rhythmus von Kindern anzupassen“ (S. 127).
- **Flow** (S. 127)
- **Kinder** werden **als Subjekte** angesehen: „Denn nur wenn Kinder oder Studierende sich wehren, erscheinen sie als Subjekte in der pädagogischen Beziehung und nicht als (willige) Objekte pädagogischer Intervention“ (S. 127).
- Im **Dialog** bleiben (S. 127)
- „beim Echo bleiben (‘**staying with’ echoes**) = **being with**“
- **Geduld** und **Ausdauer**:
  - „Die Erziehung des Willens ist eine Frage der Geduld und des Durchhaltevermögens, ein Prozess, der Zeit und Aufmerksamkeit braucht. Mit anderen Worten: Es gibt keine schnelle Lösung, wenn es um die Begegnung mit Widerstand und die Fähigkeit geht, mit der Welt ‚im Dialog‘ zu sein, mit dem, was anders und verschieden ist (Biesta 2012: 98)“ (S. 128).
  - „Geduld kann eine resiliente, ausdauernde, aktive, tapfere Qualität beinhalten (**patience can be a resilient, persistent, active, brave quality**). In einem Zeit einräumenden Ansatz (a **timefull approach**) gibt es Raum für diesen Typ von machtvoll wirkender (**powerful**) Geduld“ (S. 128).
- „Den längerfristigen Blick einzunehmen, verkörpert eine **expansive Beziehung zu Zeit**. Dem ‚Hier und Jetzt‘, der tiefen Aufmerksamkeit für die **Gegenwart** wird Gewicht beigemessen, und zwar in einer Weise, die **Vergangenheit und Zukunft** einschließen kann: ein **‘Hier und Jetzt und’-Ansatz** (a **‘here and now and’ approach**)“ (S. 128).

Das bedeutet:

  - Kinder „als Wesen zu sehen, deren frühere Ansichten und Erfahrungen anerkannt werden – wie kurz diese Vergangenheit auch sein mag – und sie ebenso als zukünftige Wesen zu sehen (**future becomings**)“: „Es geht um die Wertschätzung der Vergangenheit in der Gegenwart und in der Zukunft“ (S. 129).

<sup>24</sup> Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp

- Kinder als werdende zu betrachten, „kann vorherrschend werden und Kinder auf bestimmte vorgegebene Lernergebnisse hin orientieren, kann jedoch auch mit Offenheit und in Achtsamkeit für das einzigartige Potenzial jedes Kindes aufgegriffen werden“ (S. 129).
- „**Slow knowledge** wiederum kann dieses Wissen der jüngsten Vergangenheit enthalten, über das junge Kinder verfügen“ (S. 129).
- Den längerfristigen Blick als Teil eines Zeit einräumenden Konzepts (**a timefull approach**) für die Frühpädagogik einzunehmen, erkennt den Wert der Fähigkeit an, mit jungen Kindern und ihren Familien nach vorne und zurück zu schauen“ (S. 129).
- Entscheidend ist „Zeit, die Kindern ermöglicht, in einer Art **flow** zu sein, zu forschen und ihr Wissen aufzubauen“ (S. 132).
- „Paradoxerweise fällt es uns leichter zu erkennen, was dringend ansteht (**what is urgent**), wenn wir ein langsames Tempo vorziehen“ (S. 134).

#### Mögliche „Fäden oder unsichtbare Verbindungen“ („**strings or invisible connections**“) (S. 124):

- Die gibt es „zwischen Kindern und Geschwistern oder Freunden“ (S. 124).
- Diese Verbindungsfäden können „Hierarchien von Autorität oder Macht zwischen Erzieher/inne/n, Eltern und verschiedenen Gruppen von Kindern je nach ihrem Status innerhalb der Gruppe darstellen (**represent**)“ (S. 124).
- Sie können auch Handlungsmacht repräsentieren („**represent agency**“). Es „würde von der Kultur der Pädagogik abhängen, wie viele handlungsmächtige Verbindungen (**agentic connections**) sichtbar wären. Falls das Umfeld der Frühpädagogik einem partizipatorischen Modell folgt, bei dem junge Kinder in die Lage versetzt werden, ihre Handlungskompetenz oder Gestaltungsfähigkeit (**agency**) täglich auszuüben, wären die Fäden dicht geknüpft“ (S. 124).

#### Zur Bedeutung von Resonanz<sup>25</sup>:

Es gibt „**drei verschiedene Kategorien von Resonanzbeziehungen** auf drei Achsen: eine **horizontale** Dimension, die Resonanzbeziehungen mit anderen Menschen umfasst; **diagonale** Resonanz von Resonanzbeziehungen mit der materiellen Welt und **vertikale** Resonanz mit der Welt als Ganzes, zum Beispiel durch Spiritualität, Kunst, Natur oder Geschichte (Rosa 2019:39-40<sup>26</sup>)“ (S. 124 oder 125).

- „... in die diagonalen Resonanzbeziehungen mit der materiellen Welt ... schließt Rosa ein Bildungsumfeld (**an education environment**) ein, in dem eine responsive Beziehung zwischen dem Lernstoff (**the subject matter**) und dem/der Lernenden hergestellt wird. Es gibt eine Verbindung, ‚ein Segment der Welt ... spricht‘ (S. 40)<sup>27</sup>“ (S. 125).
- Alison Clark greift den Gesichtspunkt auf, dass resonante Beziehungen „verstummen“ können und dann einen „stummen“ Weltbezug erzeugen<sup>28</sup>:

<sup>25</sup> Interessant ist, wie stark sich Clark hier auf den deutschen Soziologen Hartmut Rosa bezieht. In deutscher Fachliteratur zu Fragen der Pädagogik ist mir das noch nicht begegnet. K.S.

<sup>26</sup> In der deutschen Originalausgabe (2016): 73 f.

<sup>27</sup> In der deutschen Originalausgabe (2016) heißt es: „Gelingende Bildungsprozesse ... sind dadurch gekennzeichnet, dass je spezifische Weltausschnitte (...) ‚zum Sprechen‘ und in ein Antwortverhältnis gebracht werden“ (S. 74).

<sup>28</sup> Rosa (2016) formuliert einen Zusammenhang zwischen Resonanzbeziehungen und Beziehungen zur Zeit bei seinem Versuch, „die sozialen Bedingungen und Einflussfaktoren zu bestimmen, die für die Qualität der Resonanzverhältnisse und für die Ausbildung oder Unterminierung von Resonanzachsen entscheidend sind. Zu diesen Bedingungen gehören neben anderen kontextuellen, institutionellen und kulturellen Faktoren ganz wesentlich auch die Temporalstrukturen und Zeitverhältnisse. Dies ist der Ort, an dem die soziale Beschleunigung wieder ins Spiel kommt als eine sozialwirksame Kraft, welche die Potenz hat, die Ausbildung von Resonanzachsen und die Bedingungen für Resonanzerfahrungen zu unterminieren – aber sie muss dies nicht notwendig tun: Wie wir sehen werden, gibt es keine unilineare Beziehung, kein einfaches Kausalverhältnis zwischen Beschleunigung oder

„Das Aufheben der Stummschaltung (**unmuting**) oder das Finden einer Verbindung macht das Zuhören möglich. Unter einer 'stummgeschalteten' Kultur der Frühpädagogik wäre eine zu verstehen, in der die Verbindungen zwischen Kindern und Erwachsenen und zwischen dem Lehrplan und den Kindern fragil sind. Dies könnte durch ein Lernmodell gekennzeichnet sein, das ausschließlich auf Vermittlung setzt (**a solely transmissive model of learning**), in dem Missverständnisse und Vermutungen darüber herrschen, welche Ansichten und Erfahrungen Kinder in ihre Erkundung der Welt einbringen“ (S. 125).

- „Über **Frühpädagogik als Resonanzraum** (**ECEC as a resonant space**) nachzudenken, geht auf das Konzept der ‚Pädagogik des Zuhörens‘ zurück, wie es in den vorschulischen Einrichtungen von Reggio Emilia verkörpert ist ..., das Ideen über Partizipation, Handlungsfähigkeit (**agency**), Kommunikation und Beziehung verbindet“ (S. 125).

#### Zur Bedeutung von „listening“<sup>29</sup>:

- „**Zuhören als Zeit**, die Zeit des Zuhörens, eine Zeit, die außerhalb der chronologischen Zeit liegt – eine Zeit voller Stille, langer Pausen, eine innere Zeit. Inneres Zuhören, uns selbst zuzuhören, als ein Innehalten, ein vorübergehendes Aussetzen (**a suspension**), als ein Element, das dazu führt, anderen zuzuhören, das aber seinerseits dadurch erzeugt wird, das andere uns Zuhören schenken“ (Rinaldi 2006:66) (S. 125).
- **Kompetenz von Kindern:**  
„Ihnen ist die Zeit des Zuhörens eigen (**they possess the time of listening**), die nicht nur eine Zeit des Zuhörens ist, sondern eine besondere Zeit (**rarified**), eine Zeit der Neugier, des in der Schweben Haltens (**suspended**), der Großzügigkeit – eine Zeit voller Warten und Erwartungen. Kinder hören dem Leben in all seinen Formen und Farben zu, und sie hören anderen zu (Erwachsenen und Gleichaltrigen). Sie erfassen schnell, wie wesentlich der **Akt des Zuhörens** (**Beobachten, aber auch Berühren, Riechen, Schmecken, Suchen**) für die Kommunikation ist. Kinder sind biologisch prädisponiert zu kommunizieren, in Beziehung zu existieren, in Beziehung zu leben (Rinaldi 2006: 66)“ (S. 125).
- „Eine **Pädagogik des Zuhörens** bedeutet, **dem Denken zuzuhören** – den Ideen und Theorien, Fragen und Antworten von Kindern und Erwachsenen; es bedeutet, das Denken ernsthaft und mit Respekt zu behandeln; es bedeutet, darum zu ringen, dem Gesagten einen Sinn zu geben, ohne vorgefasste Meinungen darüber, was richtig oder angemessen ist. Eine Pädagogik des Zuhörens behandelt Wissen als konstruiert, perspektivisch und vorläufig, und nicht als die Übertragung eines Wissensbestandes (**the transmission of a body of knowledge**), das den Anderen zum Gleichen macht (**which makes the Other into the same**) (Dahlberg and Moss, in Rinaldi 2006: 15)“ (S. 126).
- „Die Pädagogik des Zuhörens erkennt die **Bedeutung des Zweifels und der Ungewissheit** an, sie betont, wie wichtig es ist, dass Pädagog/inn/en sich gut fühlen im Umgang mit Unterschieden und Meinungsverschiedenheiten (**being comfortable with encountering difference and**

---

Dynamisierung und Resonanz. In vielen Hinsichten und Kontexten entfaltet und ermöglichten die Dynamisierungsprozesse der Moderne überhaupt erst resonante Weltbeziehungen, während erstarrte und verkrustete oder *eingefrorene* und *stillstehende* Verhältnisse tiefe Entfremdungserfahrungen verursachen können. Ein permanenter und gleichsam blindlaufender Beschleunigungszwang aber erzeugt Resonanzpathologien insofern, als er instrumentelle Bezugnahmen auf Welt priorisiert oder sogar erzwingt, die Anverwandlung von Weltausschnitten erschwert, weil er die dafür benötigten Zeitressourcen verknappt, und die Stabilität von Resonanzachsen unterminiert“ (S. 76). Er hat schon 2005 das Buch geschrieben: Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Suhrkamp

<sup>29</sup> Hier wird vor allem die Pädagogik des Zuhörens aus Reggio Emilia angeführt, die im Buch „In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning“ von Carla Rinaldi (2006) dargestellt ist.

disagreement). ... Es gibt immer die Möglichkeit des Widerspruchs (Rosa 2019: 344<sup>30</sup>), sich Zeit zu nehmen für Debatten und nicht für eine Echokammer“ (S. 126).

#### Vernachlässigung von Zeit als wesentlichem Faktor von Pädagogik:

„Die Frage der Zeit ist eine sehr starke Frage; sie allein reicht aus, um die mangelnde Achtung von Zeit in der Pädagogik und in den Schulen zu überwinden und zu revolutionieren. Das Recht zu spielen, müßig zu sein (to be idle), das Recht zu arbeiten, kurz gesagt, ein möglichst umfassendes Recht (Malaguzzi, L. in Cagliari et al. 2016: 399)“ (S. 126).

#### **Zusammenfassende Aussagen:**

„Ein Gegenpol zur ergebnisorientierten, von Eile und Zukunft angetriebenen Frühpädagogik (hurried, future-driven, outcome focused ECEC) ist ein geduldiger Kindergarten<sup>31</sup>, der langsame Pädagogik verkörpert und langsames Wissen schätzt“ (S. 129).

„Ein geduldiger Kindergarten (a patient kindergarten), der Pädagogik der Langsamkeit (slow pedagogies) verkörpert und schätzt, könnte:

- Zeit, Raum und Materialien für Kinder zur Verfügung stellen, um im Spiel erforschen zu können, was sie denken (to explore what they think through play).
- Gelegenheiten schaffen, um das Lernen von Kindern zu vertiefen und zu erweitern durch präsent sein (‘being with’) und wieder zurückkommen auf (revisiting) Momente mit Hilfe von Bildungsdokumentation (pedagogical documentation)
- Zeit schaffen, um Ideen und Erfahrungen von Kindern zuzuhören auf der Basis einer Vielzahl von Sprachen des Ausdrucks (a range of expressive languages)
- sich bevorzugt Zeit nehmen, um sich die verschiedenen Perspektiven von Familien und Kolleg/inn/en anzuhören
- ein Ort des Widerstands sein, der sich nicht scheut, Ungewissheit und Unterschiedlichkeit zu begegnen und politische Maßnahmen in Frage zu stellen, die mit pädagogischen Grundsätzen nicht vereinbar sind
- ein Ort sein, an dem geschätzt wird, eine längerfristige Perspektive einzunehmen: in Bezug auf das Leben von Kindern, auf Erziehung und Bildung und auf den Planeten
- dem ‚Hier und Jetzt‘ Wert verleihen: der Gegenwart große Aufmerksamkeit schenken und zugleich das Wissen und die Erfahrungen der Kinder aus der Vergangenheit anerkennen und achtsam (mindful) ihre Zukunft im Auge behalten“ (zitiert von S. 129 f.)

#### **Hindernisse und Herausforderungen (S. 130)**

- die große Bedeutung von Messbarkeit im Fachdiskurs (discourse of measurement) (S. 130)
- Schulreife (school readiness) (S. 130)
- eine proleptische Sichtweise auf Zeit (a proleptic view of time), bei der die Zukunft den gegenwärtigen Moment überschattet
- Fehlen der notwendigen Unterstützung (S. 130)
- „Wandel von Identität und Subjektivität“ (S. 130)
- Interner und externer Druck (S. 132)
- Ausrichtung auf „Ergebnisse in kurzer Zeit“ (‘short time result’) (S. 132)
- „Technologieüberlastung“ (‘overload of technology’) (S. 132)
- „Auf politischer Ebene muss ein Wandel passieren“ (S. 132)

---

<sup>30</sup> vgl. im deutsche Original (2016) S. 743

<sup>31</sup> Gemeint ist jede Art von Kindertagesbetreuung einschl. Tagespflege.

## Möglichkeiten

- „Etwas tun, **was du wirklich gern machst** (that you're really enjoying)" (S. 131)
- „**Musik** machen mit jungen Kindern in ihren unzähligen Formen" (S. 132)
- „das **Potenzial des digitalen Spiels** als langsame Praxis mit innovativen Möglichkeiten, mit kleinen Kindern und über Generationen hinweg bei der Sache ‚zu sein‘ (**'being with'**)" (S. 132)
- „Möglichkeiten finden, um zusammen zu arbeiten, Ideen auszutauschen und Unterstützung zu geben und zu bekommen in den vorherrschenden herausfordernden Diskursen" (S. 133)
- **Ko-Konstruktion** und **Dialog** (S. 133)
- Netzwerke schaffen, die **Gemeinschaften bilden**, in denen man sich versteht (**„communities of understanding"**) wie etwa a) the **London Refocus group** als Reggio-Netzwerk, b) das Fröbel-Netzwerk (S. 133)
- „Möglichkeiten anbieten, Erzählformen zu erkunden, die eine Alternative zu dominanten Diskursen in der Frühpädagogik beinhalten" (S. 133)
- "Einen Bezugsrahmen einer 'gemeinsamen Welt'" (**a 'common world' framework**) herstellen, der z.B. Beispiel „ein radikales Umdenken hinsichtlich der Beziehungen zu Raum und Ort (place) und zum 'Mehr-als-Menschlichen' fördert und ein Beispiel für längerfristiges Denken (longer term thinking) ist" (S. 133).
- "**Kollaborative Ansätze**, die dominante Diskurse hinterfragen" (S. 133)
- „Sich der Zeitbezogenheit bzw. der Bedeutung von Zeit bewusst zu sein (**'timefullness'**), könnte eine der Gemeinsamkeiten sein, der Wunsch, den gegenwärtigen Moment zu schätzen, aber auch den längeren Blick auf die einzelnen Kinder, auf Bildung und Erziehung und auf unseren Planeten zu behalten, Raum zu schaffen, um Ideen zu überdenken und Komplexität zu feiern" (ebd).
- "Langsame Bewegung (**slow movement**)" (S. 134)
- „Zeit für Spiel und Zuhören schützen" (S. 134)
- "eine Vielzahl von unterschiedlichen Wegen (**a variety of ways**)" (S. 134)

## Zitierte Fragen vom Ende der Einführung zu TEIL 3 "Moving forward" (S. 134 ff.):

1. **What would be your key points in developing different relationships with time in ECEC in the future?** (Was wären für dich die wichtigsten Punkte bei der Entwicklung verschiedener Beziehungen zu Zeit in der Frühpädagogik der Zukunft?)
2. **If you were designing professional development on this topic where would you start?** (Wenn du eine Weiterbildungsveranstaltung zu diesem Thema planen würdest, wo(mit) würdest du beginnen?)
3. **What organisations or people do you think would be allies for the ECEC sector in valuing slow knowledge and the unhurried child?** (Welche Organisationen oder Personen wären deiner Meinung nach Verbündete für den Frühkindbereich, wenn es darum geht, langsam erworbenem Wissen und dem ungehetzten Kind großen Wert einzuräumen?)

## LITERATUR, die mich (K.S.) besonders interessiert:

- Bateman, A., 2015. Conversation analysis and early childhood: The co-production of knowledge and relationships. London and New York: Routledge.
- Bruce, T., 1991. Time to play in early childhood education. London: Hodder & Stoughton.
- Bruce, T., 2020. Educating young children: A lifetime journey into a Froebelian approach. The selected works of Tina Bruce. London: Routledge.
- Carr, M., Jones, C., and Lee, W., 2005. Beyond listening: Can assessment practice play a part? In: A. Clark, A. Kjørholt and P. Moss, eds. Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, 129–150