

Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten

Anke König

Die ErzieherIn-Kind(-er)-Interaktion ist konstitutiv für die Qualität der Betreuung im Kindergarten. Auf diesen Befund weisen internationale Studien hin. Der vorliegende Artikel setzt sich mit der systematischen Erweiterung der Lernumwelt in der Elementarpädagogik auseinander. Im Zentrum der Auseinandersetzung stehen die Bildungs- und die Qualitätsdiskussion. Daneben werden Befunde aus der Kindergartenpraxis sowie aus der Interaktionsforschung diskutiert.

Einleitung

Der Kindergarten[1] steht heute vor der Aufgabe, seine informelle Bildungs- und Erziehungsarbeit durch formelle Angebote bzw. durch eine professionell gestaltete Lernumwelt zu ergänzen. Insbesondere durch die internationalen Vergleichsstudien (OECD; PISA) wurde der Druck auf die Einrichtungen verschärft, bewusst Lern- und Bildungsprozesse der Kinder in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen. Diese Forderung ist gekoppelt an die internationalen Entwicklungen und Befunde aus der Bildungs- und Qualitätsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. Mit der OECD-Studie „*Starting Strong*“ (2001) wurden die vorschulischen Bildungssysteme von 12 Ländern miteinander verglichen[2]. Bei diesem Report ging es vor allem darum, strukturelle Daten zu erfassen und daraus Rückschlüsse über den Stellenwert der vorschulischen Erziehung und Bildung in den einzelnen Ländern zu ziehen. Im Mittelpunkt standen die finanzielle Unterstützung der Einrichtungen, ihre Qualität und die Ausbildung der Fachkräfte.

Als Konsequenz dieser internationalen Bemühungen gelten die Bildungspläne, die in den letzten Jahren für den Elementarbereich in den einzelnen Bundesländern in Deutschland ausgearbeitet wurden. Mit den Bildungsplänen wird versucht, Anschluss an die internationalen Entwicklungen zu finden. International dreht sich die Diskussion vor allem um die Etablierung verschiedener Bildungsbereiche, die für die vorschulische Bildung als zentral angesehen werden. Generell werden diese Bildungsbereiche als Teil eines offenen und flexiblen Rahmencurriculums betrachtet. Lernprozesse in der frühen Kindheit werden nach dieser Studie als ganzheitlich interpretiert und richten sich an sozialkonstruktivistischen Lernansätzen aus (Bertram & Pascal 2002). Die Bildungspläne bzw. Curricula orientieren sich politisch an der Forderung, eine Lernkultur zu etablieren, die das „lebenslange Lernen“ als Motor versteht, sich den Herausforderungen der Zukunft zu stellen.

Aufgrund dieser Entwicklung kann heute von einer Neubewertung des Stellenwerts der frühkindlichen Bildung gesprochen werden, das heißt, dass den Lernprozessen in der frühen Kindheit eine große Bedeutung für die zukünftige Entwicklung der Individuen zugeschrieben wird. Aus

den Berichten lässt sich auch ablesen, dass eine bewusste Unterstützung der Kinder bei ihren Lern- und Bildungsprozessen eine wesentliche Rolle spielt. Bisher fehlt es jedoch an einer pädagogischen oder professionellen Handlungsdidaktik, die es den PraktikerInnen ermöglicht, die an sie gestellten Forderungen auch angemessen umzusetzen (vgl. Fthenakis 2005; OECD 2004). Der Hintergrundbericht der OECD-Studie (2004) legt nahe, dass eine auf Interaktionsprozessen zwischen ErzieherIn und Kind aufbauende Lernumwelt derzeit nicht im Zentrum der Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten steht: „Möglichkeiten der systematischen Anregung und Begleitung der Bildung von Kindern, die auf der Vorstellung von Dialog und Ko-Konstruktion zwischen Kindern und Erwachsenen beruhen, müssen erst noch entwickelt und erprobt werden (OECD 2004)“.

Dieses Problemfeld soll im Folgenden ausführlich diskutiert werden. Dabei werden zunächst Forschungsbefunde aus der Bildungs- und Qualitätsdiskussion offen gelegt bevor auf die Bedeutung der Interaktion in der Kindergartenpraxis Bezug genommen wird.

1. Bildungsdiskussion

Die Befunde der internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA legen derzeit eine Reform des Bildungswesens in Deutschland nahe. Insbesondere die vorschulische Erziehung und Bildung sollen dabei reformiert werden (Fthenakis 2003).

Seit der Kindergarten durch den Strukturplan von 1970 als erste Stufe des Bildungssystems in Deutschland anerkannt wurde, hat sich der Bildungsanspruch an die vorschulischen Einrichtungen stark gewandelt. Während in den 60er und frühen 70er Jahren des 20. Jahrhunderts das pädagogische Bewusstsein von behavioristischen Programmen bzw. dem Funktionsansatz und der Idee der kompensatorischen Erziehung geprägt war, setzten sich Mitte der 1970er Jahre nach und nach sozialisatorische bzw. situationsorientierte Bildungsprogramme durch, die die Lebenssituation der Kinder ins Zentrum stellen. Der Situationsansatz, der in den 1980er Jahren zu einem leitenden Programm des Kindergartens avancierte, hat das Ziel, Kinder vor allem zu kompetenter und autonomer Gestaltung ihres Lebens zu befähigen. Seit den 1990er Jahren wird mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) neben der Betreuung und Versorgung der Kinder auch der Bildungsanspruch der Einrichtungen in den Mittelpunkt gestellt.

1.1 Bildungskonzepte

Derzeit lassen sich in der Elementarpädagogik mehrere Bildungskonzepte unterscheiden, die sich an konstruktivistischen Gesichtspunkten orientieren. Bedeutend sind in diesem Zusammenhang vor allem die Theorien von Schäfer zur „Selbstbildung“ (1999) und das von Laewen und Andres begleitete Modellprojekt zur Neubestimmung und Verwirklichung des Bildungsauftrags im Kindergarten (2002).

Laewen und Andres (2002) orientieren sich in diesem Modellprojekt an dem Bildungsbegriff von Humboldt und sehen Bildung als „Aneignung der Welt“. Kinder werden demnach als Subjekte wahrgenommen, die ihre Bildung selbst vorantreiben. Dieses Bildungsverständnis orientiert sich

auch an dem von Liegle (Fthenakis 2005) in diesem Zusammenhang eingeführten Begriff der Autopoesis. Mit dem Begriff der Autopoesis greift Liegle auf die Konzepte zur Selbstbildung des Kindes in der Philosophischen und Pädagogischen Anthropologie zurück. Die Einflussmöglichkeiten der Erziehenden auf die zu Erziehenden begrenzen sich hierbei darauf, Anregungen zu geben. Konkrete Fördermaßnahmen oder Bildungsziele werden durch dieses Bildungsverständnis ausgeschlossen. Auch Schäfer (1999) rekurriert bei seinem Bildungsbegriff für die frühe Kindheit auf die „Selbstbildung“. Er orientiert sich an der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie (Fthenakis 2005) und greift insbesondere auf die Theorie Piagets als Erklärungsansatz zurück. Auch durch dieses Bildungsverständnis wird die Eigenständigkeit bzw. der Eigensinn des Kindes bei seinem Bildungsprozess betont.

Beide Ansätze gehen demnach davon aus, dass subjektive Erfahrungen dazu führen, eigene Vorstellungen über die Welt aufzubauen, welche die Entwicklung des Individuums bestimmen. Wie in der klassischen Bildungstheorie bei Benner oder Jaspers wird auch hier Bildung als ein ganzheitlicher Prozess aufgefasst. „Bildung bringt den einzelnen durch sein eigenes Sein in die Mitwissenschaft des Ganzen. □...□ der Mensch vermag um so entschiedener er selbst zu werden, je klarer und erfüllter die Welt ist, mit der seine eigene Wirklichkeit eins wird (Jaspers 1931, 92 ff.) (Merkens 2006, 9)“.

Die Rolle der Erziehenden bleibt bei den Erklärungsansätzen von Laewen und Schäfer relativ unklar. Fthenakis (2005) stellt den an der „Selbstbildung“ orientierten Bildungsbegriffen einen „sozialkonstruktivistischen“ Erklärungsansatz für die Entwicklung in früher Kindheit entgegen. Der sozialkonstruktivistische Erklärungsansatz mit seinem Bezug zu konstruktivistischen Lerntheorien ist an die angloamerikanischen Ansätze angelehnt. Im angloamerikanischen Raum wird heute der soziokulturellen Perspektive als Erklärungsansatz einer Lerntheorie in der Pädagogik der frühen Kindheit große Bedeutung zugeschrieben (Anning et al. 2004). Dieses Bildungsverständnis geht davon aus, dass sich das Kind in Wechselwirkung mit seinen Bezugspersonen entwickelt, d.h. den Interaktionsprozessen kommt demnach für den Wissensaufbau des Individuums eine entscheidende Bedeutung zu. Durch diesen Ansatz werden sowohl den zu Erziehenden als auch den Erziehenden eine aktive Rolle für die Lern- und Entwicklungsprozesse zugesprochen. Diese Auffassung postuliert für das pädagogische Handeln das Wissen über die individuellen Vorstellungswelten der Individuen und setzt auf ein dynamisches Handlungsvermögen, welches bisher in der hauptsächlich durch Programme (vgl. Wolfram 1995) gesteuerten Kindergartenkultur im deutschen Sprachraum vernachlässigt wurde. Dieses Handeln soll durch gegenseitige Annäherung der Vorstellungen zu einem größeren beiderseitigen Verständnis führen, welches für einen anregenden Entwicklungsprozess unerlässlich ist.

1.2 Bildungs- und Orientierungspläne

Mit den Bildungs- und Orientierungsplänen, die in den einzelnen Bundesländern in den letzten Jahren erarbeitet wurden, soll die Umsetzung des Bildungsanspruches in der Elementarpädagogik konkretisiert werden^[3]. Die Bildungspläne orientieren sich neben den unterschiedlichen Bildungsbereichen (Sprache, Schrift und Kommunikation; personale und soziale Entwicklung; Mathematik

und Naturwissenschaft; musische Bildung und Umgang mit Medien; Körper, Bewegung und Gesundheit; Natur und kulturelle Umwelten) an dem "Selbstbildungs"-Potential des Individuums und an konstruktivistischen Ansätzen für den Bildungsprozess. Als gemeinsamer Rahmen für die Bundesländer gelten die Bestimmung der Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004).

Durch die Fokussierung auf die unterschiedlichen Bildungsbereiche sollen die Bildungs- und Lernprozesse von jungen Kindern differenziert unterstützt und herausgefordert werden. Die Bildungs- und Orientierungspläne gehen dadurch über die bisherigen offenen Rahmencurricula oder einfachen Rahmenrichtlinien hinaus, indem sie bestimmte Bildungsangebote und damit in Zukunft eine „formelle Bildungskultur“ in der Vorschulpädagogik zu etablieren versuchen. In der überwiegenden Mehrheit der Bildungspläne wird der Schwerpunkt der Arbeit auf die einzelnen Bildungsbereiche gelegt. Dabei bleibt die Frage nach dem didaktischen Handeln relativ offen. „Der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ (2006), der derzeit als einer der differenziertesten Bildungspläne gilt, beschreibt das Menschenbild und die Prinzipien, die dem Plan zugrunde liegen, auf knapp vierzehn Seiten. Ausdrücklich verweist der Bildungsplan auf seine Orientierung an einem ko-konstruktiven Lernansatz und die Bedeutung der Erwachsenen innerhalb dieses Interaktionsgeschehens. Dabei steht das Interesse der Erwachsenen an den Lernprozessen der Kinder im Mittelpunkt. Leider wird nicht erläutert, wodurch sich die Unterstützung der Erwachsenen innerhalb des Interaktionsprozesses mit dem Kind auszeichnen soll (Der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung 2006, 22-36).

Prinzipiell kann bei den Bildungsplänen in Deutschland auf eine vergleichbare Tendenz wie im angloamerikanischen Raum verwiesen werden, nämlich auf die Orientierung an soziokulturellen Lerntheorien, die den Erziehenden eine aktive Rolle im Lernprozess der Kinder zuschreiben. Noch wenig detailliertes Wissen findet sich zurzeit darüber, wie die Erziehenden diesem Bildungsanspruch gerecht werden können bzw. wie sie sich den Lernprozessen nähern und diese angemessen herausfordern, unterstützen und gegebenenfalls fortführen können. Derzeit gelten vor allem Beobachtungsverfahren (Assessments) als Ansatzpunkte dafür, die PraktikerInnen stärker für die Lernprozesse der Kinder zu sensibilisieren (Anning et al. 2004). Das Nutzen von „Assessments“ gilt in der Pädagogik nicht als ein neues Verfahren; von jeher war die pädagogische Praxis darauf angewiesen, das Lernen und die Entwicklung der Kinder einzuschätzen, um darauf das pädagogische Handeln aufzubauen. Bereits Fröbel (Fröbel 1986) oder auch Isaac (Nutbrown 2006) verweisen auf die Beobachtung als wichtige Handlungskompetenz der KindergärtnerInnen. Durch die Assessmentverfahren soll die Alltagsbeobachtung stärker als bisher differenziert und zu mehr Objektivität und Reflexion verholfen werden.

1.3 Resümee

Mit den derzeit diskutierten Bildungsprogrammen für die Kindergartenpädagogik stehen konstruktivistische Theorien im Mittelpunkt, die direkt an den Erfahrungen des Individuums ansetzen. Die Erarbeitung von Bildungscurricula (Bildungs- und Erziehungspläne) gilt als erster Schritt, die Lernprozesse der Kinder deutlicher als bisher in den Mittelpunkt der Elementarpädagogik zu stellen.

Hier bleibt jedoch die Frage offen, wie Lern- und Entwicklungsprozesse konkret begünstigt werden können bzw. wie das Kind in einen anregenden Interaktionsprozess involviert werden kann (Siraj-Blatchford 1999; Kontos & Dunn 1993; Mahoney und Wheeden 1999).

Im Folgenden wird mit dem Verweis auf die aktuellen Ergebnisse aus der Qualitätsforschung aufgezeigt, welche Bedeutung der bewussten Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen in der Elementarpädagogik zukommt.

2. Qualitätsdiskussion

Die Qualitätsdebatte im Bereich der Kindertagesstätten wird in Deutschland seit 1996 verstärkt geführt. Dies hängt insbesondere mit dem im selben Jahr gefassten Rechtsbeschluss zusammen, der jedem Kind einen Anspruch auf einen Kindergartenplatz gewährt [4]. Die Qualitätsdiskussion im Elementarbereich befasst sich mit der institutionellen Versorgungslage und der Qualität der Erziehungs- und Bildungsangebote.

In den letzten Jahren lässt sich innerhalb der internationalen Diskussion um die Verbesserung der Qualität in den vorschulischen Einrichtungen ein zunehmendes Interesse an den prozessualen Faktoren der pädagogischen Interaktion konstatieren. Ausschlaggebend sind dafür die Befunde aus verschiedenen Studien, die belegen, dass die Interaktions- und Prozessqualität den Erfolg des pädagogischen Handelns (vgl. Tietze et al. 1998) im Wesentlichen moderieren. Bis jetzt wurde in Deutschland die Qualität in den vorschulischen Einrichtungen nicht kontinuierlich untersucht, weshalb im Folgenden hauptsächlich auf Befunde aus der angloamerikanischen Forschung zurückgegriffen werden muss. Kontos und Wilcox (1997) weisen darauf hin, wie komplex das Handeln von ErzieherInnen sein muss, um die Entwicklung der Kinder optimal zu unterstützen. Prinzipiell wird heute das Anregungspotential der institutionellen vorschulischen Erziehung als sehr hoch eingeschätzt (Schweinhardt et al. 1993; Kontos 1999; Siraj-Blatchford et al. 2002; Sylva et al. 2004; Bodrova & Leong 2004). Das wird u.a. darauf zurückgeführt, dass Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, in der Grundschule besser zurechtkommen als Kinder, die diese Erfahrung nicht gemacht haben (Pianta & Nimetz 1991). Insbesondere Kinder mit so genannten Entwicklungsrisiken profitieren vom Besuch der Einrichtungen (Sylva et al. 2004). Die meisten dieser Befunde wurden aus der Untersuchung von Interventionsprogrammen, wie z.B. dem „High/Scope“-Curriculum, gezogen (Sylva et al. 2006). Bekannt ist aber auch, dass dies nur für den Besuch solcher Einrichtungen gilt, die eine hohe pädagogische Qualität aufweisen (Shore et al. 2004). Dabei wird die Qualität der Einrichtungen nicht zuletzt über das Ausbildungsniveau der ErzieherInnen bestimmt, welches hohen Einfluss auf die soziale Interaktion, die kognitive und verbale Stimulation sowie auf die Kommunikation mit den Kindern in der Einrichtung hat (Wilcox-Herzog & Ward 2004; Kontos & Wilcox-Herzog 2002; Arnett 1989; Siraj-Blatchford et al. 2002). Diese Befunde werden auch von der „National Child Care Staffing Study“ bestätigt (Whitebook et al. 1989). Die Rolle der ErzieherIn im Interaktionsprozess mit den Kindern rückt mit diesen Befunden ins Blickfeld der Qualitätsdiskussion und wird derzeit aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert. Insbesondere die Längsschnittstudie „Effective Provision of Preschool Education“

(EPPE) von Sylva et al. (2003) und die daran angeschlossene Studie „Effective Pedagogy in Early Years“ (EPEY) verweisen auf den Einfluss pädagogischer Strategien, um die Entwicklung von Fähigkeiten, Wissen und Verhaltensweisen der Kinder zu unterstützen und so für einen guten Schulstart förderliche Voraussetzungen zu schaffen.

Demnach verlagert sich der Schwerpunkt in der Qualitätsdiskussion von der Ausrichtung auf strukturelle Faktoren, die mehr die Versorgungslage berücksichtigen, hin zur Prozessqualität, die das pädagogische Handeln in das Blickfeld rückt und damit der Frage nach der Gestaltung des Lernprozesses im direkten Interaktionsbezug nahe kommt. Im Folgenden soll daher zunächst die Qualitätsdimension bzw. –ebene der Prozessqualität näher beschrieben werden, um das Konstrukt sowie die darin liegenden Möglichkeiten genauer fassen zu können, bevor auf die Qualität der ErzieherIn-Kind-Interaktion im Detail Bezug genommen wird.

2.1 Prozessqualität

Tietze et al. (1998) definieren Prozessqualität als die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich-materiellen Umwelt macht. Der pädagogischen Prozessqualität kommt eine Schlüsselfunktion zu, denn nur über sie lassen sich Entwicklungsanregungen moderieren (Tietze et al. 1998).

Zur Erfassung der Prozessqualität wird international derzeit vor allem auf zwei Instrumente zurückgegriffen. Die „*Early Childhood Environment Rating Scale*“ (ECERS) [5], mit der eine relativ breite Erfassung der Prozessqualität möglich ist, und die „*Caregiver Interaction Scale*“ (CIS), welche vor allem die Erwachsenen-Kind-Interaktion in den Blick nimmt (Sylva et al. 2006). Die Auswertung der CIS ermöglicht, durch die Konstruktion von drei Skalen (wie z.B. Wertschätzendes Eingehen/Ablehnung des einzelnen Kindes/Gehorsam und Kontrolle) sozial-emotionale Faktoren bzw. die Beziehungsqualität zwischen ErzieherIn und Kind herauszustellen. Mit der CIS kann demnach in erster Linie das emotionale Klima in der Einrichtung erfasst werden. Mit der „*Early Childhood Environment Rating Scale*“ (ECERS) bzw. deren deutschen Übersetzung „Kindergarten-Skala“ (KES) lässt sich die Prozessqualität unabhängig von pädagogischen Konzepten auf der Gruppenebene der Kindertageseinrichtung erfassen. Dabei spielen sowohl konzeptionelle und räumlich-materielle Faktoren als auch soziale Aspekte der Interaktion eine Rolle (Tietze et al. 2006). Die sozialen Aspekte der Interaktion schließen neben der ErzieherIn-Kind-Interaktion auch die Peerinteraktion und die ErzieherIn-Eltern-Interaktion mit ein. Mit Hilfe der „Kindergarten-Skala“ (KES-R) wird die Prozessqualität dann hoch gewichtet, wenn das pädagogische Handeln auf das Individuum ausgerichtet und bei der Planung des Tagesablaufs eine gewisse Flexibilität zu erkennen ist. Durch die relativ umfangreiche Perspektive auf das Konstrukt der Prozessqualität wird eine differenzierte Analyse der spezifischen Struktur der Interaktion vernachlässigt, das heißt, dass die ErzieherInnen über das Instrument nicht erfahren, wie sie ihr Interaktionshandeln konkret verbessern können. Dieser Problembereich der KES wird auch durch die Untersuchung von Wolf et al. (2003) deutlich. Hier konnte eine kurzfristige Stabilität für die nach der KES erfasste Prozessqualität festgestellt werden. Dabei wurde aber deutlich, dass die Items mit hoher Stabilität hauptsächlich Aspekte der „Ausstattung“, „Räumlichkeit“ und „Routineabläufe“ betreffen. Weniger

stabil waren dagegen diejenigen Aspekte der Prozessqualität, welche die pädagogische Interaktion bzw. den Interaktionsprozess berücksichtigen. Demnach müssen hier, um den pädagogischen Prozess besser fassen zu können, noch feiner abgestimmte Instrumente entwickelt werden. Auf diese Notwendigkeit weisen auch Sylva et al. (2006) hin.

2.2 Effective Provision of Preschool Education (EPPE)

Zu einem der größten Forschungsprojekte im europäischen Raum, das die Qualität der vorschulischen Einrichtungen umfassend zu überprüfen sucht, zählt die von Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart und Elliot (2003) vorgelegte Längsschnittstudie: „*Effective Provision of Pre-School Education*“ (EPPE). Exemplarisch soll hier dieses in England durchgeführte Forschungsprojekt beschrieben werden, da dadurch nicht nur strukturelle Aussagen zur Qualität der Einrichtungen formuliert, sondern auch wichtige Hinweise geliefert werden können, wodurch bzw. wie eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit in vorschulischen Einrichtungen unterstützt werden kann. Als Schlüsselvariable hat sich u.a. durch diese Studie das pädagogische Handeln der jeweiligen PädagogInnen herausgestellt, durch das die Effektivität der Einrichtungen im Wesentlichen bestimmt wird (Anning et al. 2004). Die pädagogische Qualität wurde in dieser Studie mit der ECERS-R und der ECERS-E6] gefasst. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus N=3.000 Kindern im Alter von drei und vier Jahren. Die Studie ist fokussiert auf das Sozialverhalten und die kognitive Entwicklung der Kinder. Die Befunde der Studie weisen darauf hin, dass eine qualitativ hochwertige Einrichtung den Schulerfolg der Kinder wesentlich beeinflusst (Sylva et al. 2003). Keinen Einfluss hat dabei, ob die Kinder eine Halbtags- oder Ganztageseinrichtung besucht haben. Von Bedeutung war dagegen, über welchen Zeitraum die Kinder eine Einrichtung besuchten. Je jünger die Kinder beim Eintritt in die Einrichtung waren, desto größer war der Einfluss auf die kognitive und soziale Entwicklung sowie auf ihre Autonomie und Konzentration. Insbesondere Kinder, die mit so genannten Risiken belastet waren, profitierten von der Qualität der vorschulischen Erziehung. Dies wurde konkret in Bezug auf die sprachliche Kompetenz der Kinder, die Englisch als Zweitsprache sprachen. Einrichtungen, deren pädagogische Qualität hoch eingeschätzt wurde, unterstützten die Kinder insbesondere in ihrer Sprachkompetenz und förderten so genannte Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb, die den Kindern den Übergang in die Schule erleichterten (Sylva et al. 2004; 2006).

Das Projekt „*Effective Pedagogy in the Early Years*“ (EPEY) (Siraj-Blatchford et al. 2002) nutzt die Daten der oben beschriebenen Längsschnittstudie von Sylva et al. (2002). Die Studie „*Effective Pedagogy in the Early Years*“ (EPEY) (Siraj-Blatchford et al. 2002) [7] wurde geplant, um besonders effektive pädagogische Strategien zu erfassen. Die Befunde dieser Studie lassen vermuten, dass Settings, in denen die soziale und kognitive Entwicklung gleichermaßen gefördert werden, sich besonders effektiv auf die gemessenen „Outcomes“ der Kinder auswirken.

Mit der Studie sollten statistische Zusammenhänge erklärt werden, die bei der EPPE-Studie (Sylva et al. 2003) ermittelt wurden. Dabei kristallisierten sich vier Bereiche heraus, die für die vorschulische Erziehung als zentral angesehen werden:

- verbale Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind
- Wissen und Verständnis über Curricula und Assessments
- Beziehung zu den Eltern und die häusliche Lernumwelt
- Disziplin und die Unterstützung der Eltern beim Ansprechen von Konflikten

Im Folgenden sollen insbesondere die Befunde bezüglich der verbalen Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind herausgestellt werden, da sich hier für die Gestaltung des Interaktionsprozesses zwischen ErzieherIn und Kind wichtige Anregungen finden lassen.

Wird davon ausgegangen, dass Lernen ein sozialkonstruktiver Prozess ist, dann können Lernprozesse nur angeregt werden, wenn die Lernenden motiviert für und involviert in den Prozess sind, d.h. ein wechselseitiger Austauschprozess zwischen den Individuen stattfindet. Mit dem Begriff der Ko-Konstruktion wird das Phänomen der wechselseitigen Bezugnahme beschrieben. Unter Ko-Konstruktion fassen Siraj-Blatchford et al. (2002):

Co-construction: In the traditional constructivist account of learning new understandings are considered to be founded upon the child's prior understandings. In our analysis we emphasise the importance of that learning encounters involve processes of co-construction where each party engages with the understanding of the other. A necessary condition for this to occur is that both parties are involved and that the content should be instructive. (Siraj-Blatchford 2002, 5)

Lernen knüpft an das vorhandene Wissen der Lernenden an. Nach dem Verständnis von Sylva et al. (2003; Siraj-Blatchford et al. 2002) fordert der Lernprozess eine „reflexive“ Ko-Konstruktion, die dann erreicht wird, wenn sich die Beteiligten auf die unterschiedlichen Interpretationsprozesse der anderen einlassen und diese für die Entwicklung weiterer Gedankengänge nutzen. Notwendige Bedingungen hierfür sind „Involvement“ in den Interaktionsprozess und eine „instruktive“ Ausrichtung der Interaktion.

Als Qualitätsmerkmale der sprachlichen Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind kristallisierte sich die Interaktionsform des „*sustained shared thinking*“ heraus. Der hohe Einfluss dieser Form der Interaktion auf die Entwicklung der Kinder wurde sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Analyse der Daten nachgewiesen (Sylva et al. 2003; Siraj-Blatchford et al. 2002). Angelehnt an den Ko-Konstruktionsbegriff fassen die Forscherinnen unter dem Begriff „*sustained shared thinking*“ eine Interaktionsform, welche sich auf die wechselseitigen Austauschprozesse zwischen Individuen bezieht, die auf gleichem Niveau ununterbrochen mit wechselseitigem Bezug stattfinden. Alle Beteiligten müssen sich am Gedankenaustausch beteiligen und diesen weiterführen.

Sustained shared thinking: An episode in which two or more individuals „work together“ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend. (Siraj-Blatchford et al. 2002, 8)

Solche Austauschprozesse wurden vor allem beobachtet, wenn Subjekte gemeinsam versuchen, ein Problem zu lösen, sich Geschichten auszudenken, Gedankengänge zu klären oder auch wenn gemeinsame Aktivitäten abgesprochen werden. Für Austauschprozesse wird die dyadische Interaktion zwischen den Peers bzw. zwischen ErzieherIn und Kind als förderlich angesehen. Daneben

wurden als einflussreiche Handlungsstrategien das emotionale Verhalten der ErzieherIn und ihre Sensibilität für die individuelle Unterstützung der Kinder identifiziert. Im Zusammenhang mit dem curricularen Wissen zeigt diese Fallstudie (EPEY) einen positiven Effekt, wenn ErzieherInnen in der Lage sind, curriculare Inhalte und entsprechende Lernstrategien günstig zu verknüpfen. Dies steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Sensibilität der ErzieherIn für die Lernprozesse der Kinder. Dabei lässt sich zeigen, dass sowohl strukturierte pädagogische Projekte als auch spielorientierte Phasen in der vorschulischen Erziehung ihre Berechtigung haben.

Als besonders günstige Lernumwelt für die Kinder wird die Verknüpfung bzw. Abwechslung von strukturierten und spielorientierten Phasen im Kindergartenalltag gesehen. Dadurch wird deutlich, dass sowohl der Instruktion als auch der Konstruktion in der Kindergartenpädagogik eine wesentliche Rolle zukommt. Auch das Aufgreifen von Konflikten ist im Zusammenhang mit der sozialen und kognitiven Entwicklung der Kinder von großem Interesse, um Verständnis der Kinder für bestimmte Sachverhalten herauszufordern. Lernsituationen, die die Merkmale des „*sustained shared thinking*“ aufweisen, können in der Untersuchung nur sehr selten beobachtet werden. Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern, die diese Merkmale aufweisen, finden sich signifikant häufiger in Settings, die als „gute“ Praxis eingestuft wurden. Phasen von „*sustained shared thinking*“ werden durch die Studie als besonders günstige Voraussetzung einer effektiven Vorschulpädagogik bestätigt. Die Studie belegt, dass die Effektivität des pädagogischen Handelns darin liegt, kindinitiierte Interaktionen zu unterstützen. Die Sensitivität der ErzieherInnen für kindinitiierte Situationen weist Momente des „*sustained shared thinking*“ auf. ErzieherInnen nutzen für diese Interaktion „offene Fragen“, die die kognitive Entwicklung der Kinder stimulieren (Siraj-Blatchford et al. 2002). Offene Fragen konnten in dieser Studie (EPEY) nur zu einem Anteil von 5.1% beobachtet werden. In exzellenten und guten Praxis-Einrichtungen wurde eine Balance zwischen den initiierten Aktivitäten von Kindern und von Erwachsenen identifiziert. PädagogInnen mit einer höheren Qualifikation stimulieren eher akademische Fähigkeiten der Kinder als Fachkräfte, die eine weniger qualifizierte Ausbildung haben. Die Ausbildungsqualität zeigt somit auch in diesen Studien einen erheblichen Einfluss auf die Effektivität der vorschulischen Pädagogik. Mit diesen Studien konnte auch gezeigt werden, wie die Eltern durch ihre Erziehungsstrategien die Arbeit im Kindergarten beeinflussen. Eltern, die in der häuslichen Lernumwelt die pädagogisch qualitativen Interaktionsstrukturen fortführen, unterstützen dadurch maßgeblich ihre Kinder in ihrer Entwicklung (vgl. Sylva et al. 2003).

2.3 Resümee

Derzeit lässt sich sowohl in der Bildungsdiskussion als auch in der Qualitätsdiskussion eine Fokussierung auf den Interaktionsprozess zwischen Erziehenden und Kind(-ern) beobachten. International gilt eine sozialkonstruktivistische Bildungs- und Lerntheorie in der Elementarpädagogik als Ansatz, um Lern- und Bildungsprozesse zu beschreiben, die die Aktivität der Lernenden betonen und den Erziehenden eine aktive Rolle bei der Unterstützung und Weiterentwicklung der Bildungs- und Lernprozesse des Subjekts zuschreiben. Diese Theorie wird durch die Ergebnisse der Qualitätsdiskussion bestätigt. Demnach geht es darum, Ansatzpunkte zu finden, wie eine günstige Interaktion

zwischen Erziehenden und Kindern aufgebaut werden kann.

Dazu sollen im Folgenden weitere Forschungsbefunde herangezogen werden, welche den Stellenwert der Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind(-ern) in der Kindergartenpraxis erklärt. In einem letzten Schritt geht es darum, aus dem derzeitigen Stand der Interaktionsforschung Indikatoren zu identifizieren, wie Lernprozesse in der frühen Kindheit gezielt unterstützt werden können.

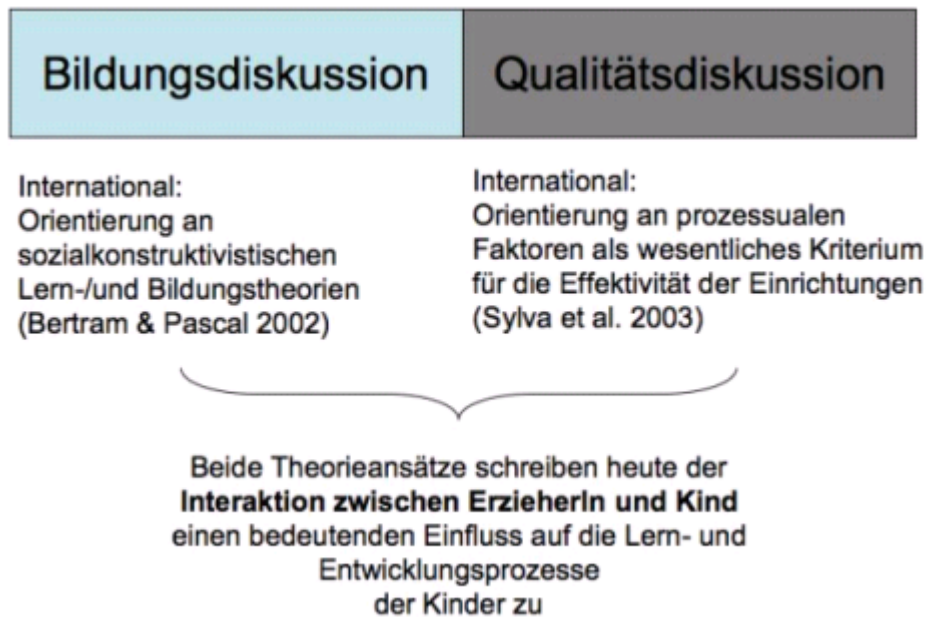


Abbildung 1: Zusammenhang zwischen Bildungs- und Qualitätsdiskussion

3. Einblicke in die Kindergartenpraxis

Tietze et al. (1998) stellen mit ihren Untersuchungen der Kindergärten heraus, dass die Prozessstruktur zwischen ErzieherIn und Kind(-ern) in den meisten Einrichtungen als unzureichend eingeschätzt werden muss (siehe auch Brandt & Wolf 1985; Pianta 1994; Wolf et al. 1999). Dabei wird insbesondere moniert, dass bei Peerinteraktionen, die einen Anteil von 55% der beobachteten Freispielzeit ausmachen, keine gemeinsamen Spielsituationen entstehen. Winsler und Carlton (2003) haben festgestellt, dass Kinder in Einrichtungen nur wenig Zeit mit zielorientierten, gerichteten Lernsituationen verbringen, dass sie nur kurze Zeit am Gegenstand verweilen und signifikant weniger Paarinteraktionen mit den ErzieherInnen haben. Auffällig ist auch, dass nur 5% der Zeit dafür verwendet wird, Kinder speziell zu fördern oder im Freispiel anzuregen, ohne spezifische Übungen durchzuführen (Tietze et al. 1998). Nur 13% der Freispielzeit werden durch von der ErzieherIn geplante Aktivitäten ausgefüllt. Die meiste Zeit (39%) investiert die ErzieherIn in die Beschäftigung mit einer Teilgruppe, wohingegen die Beschäftigung mit nur einem Kind einen Zei-

tanteil von 15% ausmacht. Hier wird ein Zeitanteil von 90% ermittelt, in dem die Erwachsenen keine Interaktion mit einem Kind initiieren. Die meisten Interaktionen sind Begrüßungen, Fragen und Antworten sowie Bemerkungen, die zu keiner ausgedehnten Interaktion Anlass geben. Kontos et al. (vgl. Winsler & Carlton 2003) belegen in ihren Studien, dass sich die ErzieherInnen in 81% der Freispielzeit zwar in der Nähe des Kindes befinden, aber nicht mit dem Kind interagieren - es sei denn, um das Kind zum Spiel aufzufordern oder direkte Anweisungen zu geben. Direkte Anweisungen bzw. ein hohes Maß an verbaler Kontrolle werden sowohl in den Studien von Neubauer (1980) als auch bei Barres (1973) nachgewiesen. Nationale und internationale Studien belegen, dass im Interaktionsverhalten der ErzieherIn das bewusste sprachliche Handeln eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. z.B. Barres 1973). Kontos (1999) sowie Kontos und Wilcox-Herzog (1997; 1998) haben herausgefunden, dass ErzieherInnen nur 18% der Zeit für eine anregende Kommunikation nutzen. Das zeigt sich darin, dass ErzieherInnen den Kindern nicht genügend geeignete sprachliche Modelle anzubieten haben (vgl. Neubauer 1986; Fried 1989; Kontos & Wilcox-Herzog 1997). Tietze et al. (1998) stellen fest, dass die ErzieherInnen den größten Zeitanteil im Freispiel mit der Vermittlung von Informationen verbringen (24%). Dieser Befund korrespondiert mit Ergebnissen aus internationalen Studien. Auch hier wird die ErzieherIn-Kind-Interaktion mehr durch Anweisungen und Informationen als durch Scaffoldingprozesse oder durch eine wechselseitige Weiterentwicklung von Gedankenansätzen dominiert (Göncü & Weber 2000). Barres (1973) bemerkt, dass die ErzieherInnen Sprache als Mittel zur Interaktion bzw. zur Anregung von Entwicklungsprozessen stark vernachlässigen. Auch die von Roux (2002) im Rahmen des Evaluationsprojekts „Kindersituationen“ durchgeführte Befragung der Kinder ergab, dass die Kommunikation in vielen Kindergärten durch „Verhaltensregeln“ bestimmt wird; dieser Befund wird auch durch Kemple et al. (1997) im Zusammenhang mit der Unterstützung von Peerinteraktionen durch die ErzieherIn erwähnt. Auffällig ist auch der Befund, dass der Kindergartenalltag aus der Perspektive der Kinder „□...□ scheinbar völlig selbstverständlich durch die Erzieherinnen dominiert wird“ (Roux 2002, 145), das heißt, dass kein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Kindern und ErzieherInnen aufgebaut wird. Mangelnde Sprachkompetenz bzw. der geringe Einsatz von Kommunikation spiegelt sich auch in den Lösungsversuchen von Konflikten in Spielsituationen wider (Roux 2002).

Diese Befunde weisen darauf hin, dass der Kindergartenalltag derzeit nicht durch eine differenzierte Interaktionskultur geprägt ist. Die Belege verweisen auf eine Sprachkultur zwischen ErzieherIn und Kind, die für den pädagogischen Prozess als unzulänglich bezeichnet werden muss. Mit dem Einblick in die Interaktionsforschung sollen Möglichkeiten identifiziert werden, wie der Interaktionsprozess zwischen ErzieherIn und Kind im Kindergarten bewusst gestaltet werden kann.

3.1 Interaktionsforschung

Im Folgenden wird auf die zentralen Befunde der Interaktionsforschung verwiesen, um die Bedeutung einer sensiblen Interaktion zur Unterstützung von Lernprozessen herauszustellen.

Die Forschungsbefunde verweisen darauf, dass der sozialen Interaktion bzw. dem Aufbau einer sozialen Beziehung für den Lern- und Entwicklungsprozess des Individuums die zentrale Rolle zukommt. Von Geburt an ist der Säugling auf die soziale Beziehung zu seiner Umwelt angewiesen,

um mit den unterschiedlichsten Anforderungen, die das Leben bereithält, flexibel umzugehen (Lohmann et al. 2004; Oerter & Montada 2002).

Als bedeutender positiver Indikator, der die Lernprozesse der Individuen zu unterstützen vermag, gilt das Involvement der Individuen in den Interaktionsprozess, d.h. inwieweit das Individuum bereit ist, sich auf die Interaktion einzulassen und seine Aufmerksamkeit darauf zu richten. Das Konstrukt „Involvement“ steht in engem Zusammenhang mit der Interessentheorie. Der Begriff „Interesse“ wird als die Beziehung einer Person zu einem Gegenstand beschrieben (Krapp 2001). „Interesse“ gilt als wichtigstes Konstrukt, um Lernmotivation zu beschreiben (Krapp 2001). Das Interesse an einem Gegenstand beeinflusst die Qualität der Aufmerksamkeit und Konzentration und führt damit zu einer intensiven Auseinandersetzung bzw. zu einer Ausdifferenzierung des Wissens (Renninger & Wozniak 1985; Westhoff & Hagemeister 2001). Die Bedeutung des Aufmerksamkeitsverhaltens für die kognitive Entwicklung haben Stapf & Stapf (1991 u.v.a.) bei Hochbegabten als spezifischen Indikator herausgearbeitet. Berg und Imhof (2006) unterscheiden zwischen Aufmerksamkeit als Selektion aus einer Vielfalt von Reizen und Konzentration, die für die AutorInnen als zielgerichtetes Konstrukt gilt. Durch die Interessentheorie besteht ein zentraler Zusammenhang zur Lern-Lehr-Didaktik unter Einbezug des Verhaltens der Lernenden bzw. der Aufrechterhaltung des Interesses. Die Interessentheorie kann als Referenztheorie für die konstruktivistische Maxime gelten, welche das Individuum als AkteurIn der eigenen Lernprozesse sieht. Der Pflege der Sprachkultur kommt daher eine besondere Rolle in der Erziehung bzw. der Interessensentwicklung (vgl. Schiefele 2000) zu.

Die Aktivität der Lernenden ist demnach von entscheidender Bedeutung, wenn es darum geht, Lern- und Entwicklungsprozesse herauszufordern. Der individuellen Unterstützung des Kindes durch den „persönlichen Tutor“ bzw. die „persönlichen Tutorin“, wie z.B. die Eltern, kommt dabei eine wesentliche Rolle zu. Dieses Unterstützungsprinzip basiert auf einer aufbauenden sozialen Beziehung sowie großer Sensitivität und Responsivität (vgl. Lohmann 2004; Oerter & Montada 2002; Brazelton et al. 1974; Schmücker & Buchheim 2002) von Seiten der Erwachsenen. Lange Zeit wurden diese synchronen oder auch koordinierten Interaktionen in Bezug gebracht mit der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Erst in den letzten Jahrzehnten zeigt sich durch unterschiedliche Untersuchungen, dass ein „oszillierender“ Interaktionsprozess, welcher das Wechselspiel von koordinierten zu unkoordinierten Prozessen beschreibt, für eine gelungene Eltern-Kind-Interaktion von großer Bedeutung ist (Schmücker & Buchheim 2002; Beebe & Lachmann 2004). Als wesentlich für die Interaktionsbeziehung stellt sich dabei der Prozess des „Korrigierens“ (vgl. Schmücker & Buchheim 2002) bzw. das ständige Modifizieren der Interaktionsmuster heraus. Dieser Prozess der gegenseitigen Beeinflussung gilt als Ausgangspunkt gemeinsamer Interaktion.

In der Peerinteraktion wird in Bezug auf die Anregung von Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder auf das Prinzip der „Ko-Konstruktion“ verwiesen (Perry & Dockett 1998; Youniss 1994; Viernickel 2000). Den Ko-Konstruktionsleistungen wird für die Wissensaneignung des einzelnen Kindes große Bedeutung zugesprochen (vgl. Rogoff 1990). Ko-Konstruktionsprozesse gelten als Möglichkeiten für die Kinder, sich ihr „Wissen“ über Aushandlungsprozesse zu erschließen; dabei bestimmen Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion der Gedankenansätze im

Wesentlichen den Wissensaufbau des Individuums.

Neben dem „Involvement“ gelten „Sensitivität und Responsivität“ als wesentliche Faktoren, die den „Ko-Konstruktionsprozess“ zwischen den Individuen unterstützen. Wird der Interaktionsprozess zwischen Eltern und Kind bzw. den Peers differenziert betrachtet, so lassen sich zwei Beziehungsprinzipien aus dem Interaktionsprozess herauslösen, die auch für eine bewusste Gestaltung der Lernumwelt im Kindergarten von großer Bedeutung sind. In beiden sozialen Interaktionen findet sich das Prinzip der „komplementären“ und „symmetrischen Reziprozität“. Mit dem Prinzip der Reziprozität wird auf die Wechselseitigkeit des Interaktionsprozesses verwiesen, die keinesfalls nur durch symmetrische oder ebenmäßige Interaktionsprozesse zustande kommt, sondern vielmehr erst durch die „komplementäre Geteiltheit“ zu einer Weiterentwicklung von Gedanken führen kann. Dies stellt eine Verbindung von Konstruktion und Instruktion dar und ist für eine bewusste pädagogische Interaktion von entscheidender Bedeutung. Solche sozialen Aushandlungsprozesse gelten als Schnittstelle für die PädagogInnen, um sich dem Denken der zu Erziehenden anzunähern und Lernprozesse geschickt zu fördern und zu unterstützen.

3.2 Instruktion und Konstruktion

Unter der Theorie der Instruktion wird die optimale Unterstützung der Lernenden unter bestmöglicher Ausschöpfung ihres Lern- und Entwicklungspotentials verstanden. Rogoff (1990) verweist auf die Aushandlungsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind, welche das Potential bergen, die kognitive Entwicklung der Kinder maßgeblich zu unterstützen. Wesentlich ist dabei, dass die Aushandlungsprozesse zu einem Prozess des „*shared thinkings*“ führen. Diese Aushandlungsprozesse werden von Rogoff als Möglichkeit zur Unterstützung („*scaffolding*“) des Kindes bei Lernprozessen („*guided participation*“) bezeichnet. Mit Studien zu „*shared thinking*“ (Göncü & Rogoff 1998; Gauvain & Rogoff 1989) bzw. „*shared understanding*“ (Anning et al. 2004) wird belegt, worauf der positive Einfluss auf die kognitive Entwicklung bei den „wechselseitigen Austauschprozessen“ zurückzuführen ist. „*Shared thinking*“ verweist auf die Gleichheit der Subjekte im Interaktionsprozess. Göncü und Rogoff (1998) belegen, dass den „geteilten Denkprozessen“ („*shared thinking*“) zwischen Erwachsenen und Kindern der entscheidende Einfluss auf die Lernprozesse der Kinder zukommt. Mit dieser Studie weisen die Autorinnen nach, dass Interaktionsprozesse erst dann Lernprozesse wirklich unterstützen, wenn es gelingt, „geteilte Denkprozesse“ zu entwickeln. Auch in der Studie von Gauvain und Rogoff (1989) wird darauf verwiesen, dass nicht das gemeinsame Spiel allein als ausreichendes Indiz gilt, Lernprozesse erfolgreich zu beeinflussen. Erst durch die gemeinsam getroffenen Entscheidungen („*shared decision making*“), die das Spiel fordert, werden Lernprozesse ausgelöst. „*Shared thinking*“ unterstützt die Einsicht der Kinder und fördert so die kognitive Entwicklung. Diese Befunde sind kongruent mit den Befunden der Längsschnittstudie von Sylva et al. (2003; Siraj-Blatchford et al. 2002). In dieser Studie wird die Interaktionsform „*sustained shared thinking*“ als besonders effektives didaktisches Handlungsmuster zur Unterstützung der kognitiven Entwicklung der Kinder gesehen. „*Shared thinking*“ gilt demnach als Schlüsselvariable für einen erfolgreichen Instruktionsprozess.

Untersuchungen zur Instruktion und Didaktik belegen, dass dem wechselseitigen Bezug von

Erziehenden und zu Erziehenden (Weinert 1996a; 1996b) bei einer bewussten Unterstützung der Lernenden eine entscheidende Rolle zukommt. Die Befunde verweisen auf die erforderliche Orientierung an den Lernenden, um Lern- und Entwicklungsprozesse zu provozieren. Im Mittelpunkt beider Theorieansätze steht die Idee der „aktiv Lernenden“ (Watkins & Mortimore 1999; Renninger 1998), womit der Einfluss des Konstruktivismus verdeutlicht wird. Dabei gelten die Aushandlungsprozesse als Chance, sich dem Denken der Kinder zu nähern und dabei auch „Denkfehler“ der Kinder aufzudecken. Das Hervorrufen von „kognitiven Konflikten“ führt zu neuen Denkstrukturen (Ireson & Blay 1999) bzw. zu einem Transitionalstadium beim Kind; dies gilt derzeit als Phase höchster Lernbereitschaft des Subjekts (Fried 2005; Wilkinson 1982). Die Unterstützung („*scaffolding*“) der Erwachsenen setzt hier an und soll das Kind dazu befähigen, den Schritt in die nächstfolgende Entwicklung zu gehen.

Die Möglichkeiten, die sich für das Kind eröffnen, um sich mit seinen eigenen Erfahrungen in den Interaktionsprozess zu involvieren, werden als „Gelegenheitsstrukturen“ (Seidel 2003) bezeichnet. „Gelegenheitsstrukturen“ innerhalb des Interaktionsprozesses gelten als unerlässlich, um konstruktivistischen Bildungsvorstellungen gerecht zu werden, die das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt des Erkenntnisprozesses stellen. Interaktionsformen, die diesem Prinzip gerecht werden, gelten demnach als Bedingung, um Individuen Lernerfahrungen zu eröffnen. Durch die Interaktionsform des „*sustained shared thinking*“ (Sylva et al. 2003) wird von PädagogInnen bewusst angestrebt, Gedanken gemeinsam mit den Kindern zu entwickeln und fortzuführen. Dabei geht es darum, nicht nur der Konstruktion im Interaktionsprozess Raum zu geben, sondern Gedanken instruktiv zu erweitern, denn erst dann werden Lernprozesse ausgelöst. Dieses Unterstützungssystem basiert auf dem Prinzip des „*scaffoldings*“, was bedeutet, an Lernerfahrungen geschickt anzuknüpfen und diese bewusst zu erweitern und auszubauen.

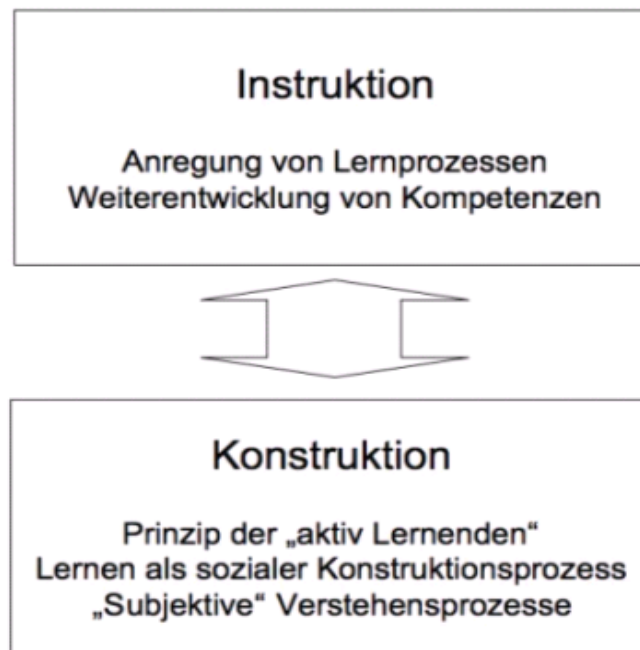


Abbildung 2: Instruktion und Konstruktion

3.3 Resümee

In der derzeitigen Auseinandersetzung um sozialkonstruktivistische Bildungs- und Lerntheorien in der Pädagogik der frühen Kindheit geht es darum, eine adaptive Handlungsdidaktik zu entwickeln, welche den Prinzipien der „Konstruktion“ und „Instruktion“ Rechnung trägt.

Die Interaktionsform „*sustained shared thinking*“ orientiert sich an der Theorie der Ko-Konstruktion und wird durch die Aushandlungsprozesse der Individuen bestimmt. Dadurch wird diese Interaktionsform in besonderer Weise den sozialkonstruktivistischen Bildungs- und Lerntheorien gerecht, die sich an dem Prinzip der „Ko-Konstruktion“ und der „aktiv Lernenden“ orientieren. In Zukunft wird es darum gehen müssen, in Anlehnung an die Interaktionsform des „*sustained shared thinking*“ „bewusst dialogisch-entwickelnde Denkprozesse“ in der Elementarpädagogik zu nutzen. Damit wird der „bewusste“ Handlungsprozess als instruktives Moment in der Interaktion mit dem Kind betont, der zur Entwicklung und Erweiterung von Denkprozessen über eine „dialogisch-entwickelnde“ Interaktion führt. „Dialogisch-entwickelnd“ nimmt Bezug auf „Gleichheit“ und „Solidarität“, die im Dialog hergestellt werden und das Anknüpfen an und Fortführen von Gedanken ermöglichen. So kann es gelingen, Instruktion und Konstruktion zu verbinden und die Lernumwelt im Kindergarten durch eine angemessene Handlungsdidaktik zu ergänzen.

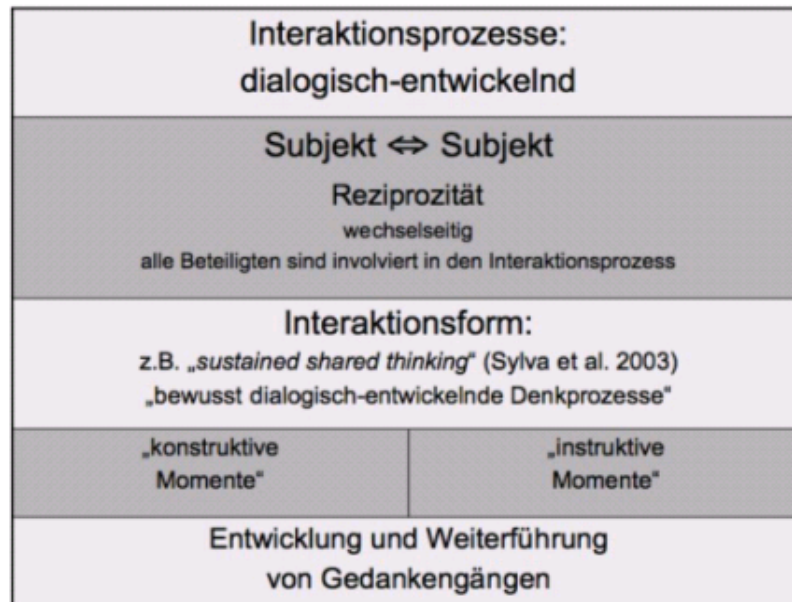


Abbildung 3: Bewusst dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse

4. Fazit

Mit diesem Beitrag wurde versucht, den Zusammenhang zwischen Bildungs- und Qualitätsdiskussion herauszuarbeiten. Beide Ansätze verweisen auf die Bedeutung der Interaktion für den Lern- und Bildungsprozess des Subjekts. Dabei wird der Aktivität des Individuums eine zentrale Rolle zugeschrieben. Mit den Untersuchungen zu „shared thinking“ wird eine Interaktionsform herausgestellt, die sowohl konstruktive als auch instruktive Momente im Interaktionsprozess zulässt. Dadurch wird es möglich, an die Gedanken des Kindes anzuknüpfen und diese instruktiv zu erweitern und fortzuführen. Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld zu „shared thinking“ steht in engem Zusammenhang mit der Frage, wie Intersubjektivität in der pädagogischen Interaktion verwirklicht werden kann. Damit rückt die Grundfrage der Pädagogik ins Zentrum der aktuellen Diskussion in der Elementarpädagogik.

In Zukunft muss es darum gehen, die Didaktik des Kindergartens insbesondere in Bezug auf eine systematische Lernumwelt zu erweitern. Mit der Ausrichtung auf und dem Herausarbeiten einzelner Bildungsbereiche ist dabei schon der erste Schritt getan; um sich aber tatsächlich von der Rahmgestaltung des Kindergartens zu lösen und eine bewusste Lernumwelt zu etablieren, wird es nötig sein, den Interaktionsprozess zwischen ErzieherIn und Kind(-ern) in den Fokus zu stellen und Interaktionsformen zu nutzen, die auf „Dialog und Ko-Konstruktion“ (OECD 2004) basieren. Nur so kann es gelingen, die unterschiedlichen Bildungsbereiche, die durch die Bildungspläne aus-

gewiesen werden, nicht nur als Impulse zu begreifen, sondern auch als tatsächliche Lernerfahrung zu nutzen, die an vorhandene Interessen anknüpft und diese geschickt zu erweitern versteht.

Fußnoten

[1] Unter dem Begriff Kindergarten werden hier alle vorschulischen Betreuungssysteme subsumiert, die von pädagogischen Fachkräften geleitet werden. Die Verwendung des Begriffs Kindergarten bezieht sich auf Fröbel und seine Idee des vorschulischen Bildungsgedankens.[zurück](#)

[2] Für diesen Bericht (OECD 2001) wurden keine Daten in der Bundesrepublik Deutschland erhoben.[zurück](#)

[3] Für detaillierte Einblicke siehe Bildungsserver:
<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027> 29.01.2007[zurück](#)

[4] Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz gilt seit dem 01.01.1996 grundsätzlich für Kinder mit Vollendung des 3. Lebensjahres.[zurück](#)

[5] Die ECERS erschien 1997 als überarbeitete Version (ECERS-R). Die überarbeitete Version der „Early Childhood Environment Rating Scale“ (ECERS-R) wurde entwickelt, um Kindergartenprogramme für Kinder im Alter zwischen 2½ und 5 Jahren auf ihre Qualität hin zu überprüfen. Die ECERS wurde in Deutschland als „Kindergarteneinschätzungsskala“ (KES) eingeführt. Seit der überarbeiteten Version wird das Instrument als „Kindergarten-Skala“ (KES-R) bezeichnet.[zurück](#)

[6] Die Early Childhood Environment Rating Scale – Extension (ECERS-E) wurde von Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart (2003) entwickelt. Das Instrument misst die beobachtbare Qualität verschiedener Bildungsbereiche in vorschulischen Settings, wie Literacy, Numeracy, Naturwissenschaft und Diverses.[zurück](#)

[7] Der Begriff „*Pedagogy*“ wurde in dieser Studie bewusst gewählt. „*Pedagogy*“ steht im Zusammenhang mit den Termini Instruktion und Strategien des pädagogischen Handelns. Mit dieser Orientierung sollen die Interaktionsformen herausgestellt werden, die Lernprozesse gezielt auszulösen vermögen.[zurück](#)

Autorin

Anke König
Universität Dortmund
Lehrstuhl Pädagogik der frühen Kindheit
E-Mail: AKoenig@fb12.uni-dortmund.de
Homepage: <http://www.fb12.uni-dortmund.de/institute/isep/>

Literatur

- Anning, A. et al. (2004). *Early Childhood Education. Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in Day-Care Centers: Does Training Matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10/4, 541-552.
- Barres, E. (1973). *Erziehung im Kindergarten. Eine empirische Untersuchung – zugleich ein hochschuldidaktischer Versuch*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Beebe, B. & Lachmann, F. M. (2004). *Säuglingsforschung und die Psychotherapie Erwachsener. Wie interaktive Prozesse entstehen und zu Veränderungen führen*. Stuttgart: Klett.
- Berg, D. & Imhof, M. (2006). Aufmerksamkeit und Konzentration. In: Rost, D. H. (Hg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz. 42-49.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2002). *Early Years Education: An International Perspective*. London: Research Report. <http://www.inca.org.uk> 1.01.2006.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2004). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Spotlight on young children and play*, 4-11.
- Brandt, W. & Wolf, B. (1985). Erziehverhalten und Lernumwelt des Kindergartens. In: Nickel, H. (Hg.). *Sozialisation im Vorschulalter*. Weinheim: VCH. 122-140.
- Brazelton, B. T. et al. (1974.). *The Origins of Reciprocity*. In: Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (Eds.). *The Effect of the Infant on its Caregiver*. New York: Wiley-Interscience. 49-76.
- *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. (2006). Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsministerium für Frühpädagogik München (Hg.). Weinheim: Beltz.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2002). Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5/4, 655-671.
- Fried, L. (1989). Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 35, 271-492.
- Fröbel, F. (1986). *Briefe und Dokumente über Keilhau*. Stuttgart: Klett.
- Fthenakis, W. E. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Fthenakis, W. E. (Hg.). *Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder.
- Fthenakis, W. E. et al. (2005). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gauvain, M. & Rogoff, B. (1989). Collaborative Problem Solving and Children's Planning Skills. *Developmental Psychology*, 25, 139-151.
- Göncü, A. & Rogoff, B. (1998). Children's Categorization With Varying Adult Support. *American Educational Research Journal*, 35/2, 333-349.

- Göncü, A. & Weber, E. (2000). Preschoolers' Classroom Activities and Interactions with Peers and Teachers. *Early Education and Development*, 11/1, 93-107.
- Ireson, J. & Blay, J. (1999). Constructing Activity: Participation by Adults and Children. *Learning and Instruction*, 9, 19-36.
- Kemple, K. M. et al. (1997). Teachers' Interventions in Preschool and Kindergarten Children's Peer Interactions. *Journal of Research in Childhood Education*, 12/1, 34-47.
- Kontos, S. & Dunn, L. (1993). Caregiver Practices and Beliefs in Child Care Varying in Developmental Appropriateness and Quality. *Perspectives in Developmentally Practice. Advances in Early Education and Day Care*, 5, 53-74.
- Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' Interactions with Children. Why Are They so Important. *Young Children*, 52/2, 4-12.
- Kontos, S. (1999). Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 363-382.
- Krapp, A. (2001). Interesse. In: Rost, D. H. (Hg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz. 286-294.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Lohaus, A. et al. (2004). Frühe Eltern-Kind-Interaktion. In: Ahnert, L. (Hg.). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt. 147-161.
- Mahony, G. & Wheeden, C. A. (1999). The Effect of Teacher Style on Interactive Engagement of Preschool-Aged Children with Special Learning Needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 14/1, 51-68.
- Merkens, H. (2006) (Hg.). *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Neubauer, E. Ch. (1980). Erziehungsstrategien von Kindergärtnerinnen zur Bewältigung sozialer Konflikte bei Vorschulkindern. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 30, 257-266.
- Neubauer, E. Ch. (1986). *Erziehverhalten bei der Bewältigung sozialer Konflikte*. Bergheim (A): AVM-Verlag.
- Nutbrown, C. (2006). *Key Concepts in Early Childhood Education & Care*. London: SAGE Publications.
- OECD Early Childhood Policy Review (2004). 2002-2004 Hintergrundsbericht. München: DJI.
- OECD. Early Childhood Policy Review 2002-2004. (2004). Hintergrundbericht Deutschland. München: Deutsches Jugendinstitut: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/44/34484643.pdf> 01.02.2006.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hg.) (2002). *Entwicklungspsychologie*. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between Children and Teachers: Associations With Classroom and Home Behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Renninger, K.A. & Wozniak, R. H. (1985). Effect of Interest on Attentional Shift, Recogni-

- tion, and Recall in Young Children. *Developmental Psychology*, 21/4, 624-632.
- Roux, S. (2002). Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim: Juventa.
 - Schäfer, G. (1999). Frühkindliche Bildungsprozesse. Herausforderungen einer Pädagogik der Frühen Kindheit. *Neue Sammlung*, 39, 213-226.
 - Schiefele, U. (2000). Interesse und Lernmotivation. Münster: Waxmann.
 - Schmücker, G. & Buchheim, A. (2002). Mutter-Kind-Interaktion und Bindung in den ersten Lebensjahren. In: Strauss, B. et al. (Hg.). *Klinische Bindungsforschung*. Stuttgart: Schattauer. 173-190.
 - Schweinhart, L.J. et al. (1993). Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, Nr. 10. Ypsilanti: High/Scope Press
 - Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann.
 - Shore, R. et al. (2004). Child Outcome Standards in Pre-K Programs: What Are Standards; What Is Needed to Make Them Work? *NIEER*, 5, 1-10.
 - Siraj-Blatchford, I. (1999). Early Childhood Pedagogy. Practice, Principles and Research. In: Mortimore, P. (Ed.). *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman. 20-45.
 - Siraj-Blatchford, I. et al. (2002). *Researching Effective Pedagogy in Early Years (REPEY)*. Research Report No 356.
 - Stapf, A. & Stapf, K. (1991). Aufmerksamkeitsverhalten bei Hochbegabten Klein- und Vorschulkindern. In: Barchmann, H. et al. (Hg.). *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter. Interdisziplinäre Aspekte*. 1. Aufl. Berlin: Gesundheit GmbH. 100-111.
 - Sylva, K. et al. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education Project. Findings from the Pre-school Period*. London: Institute of Education. University London.
 - Sylva, K. et al. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England*. In: Faust, G. et al. (Hg.). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt. 154-167.
 - Sylva, K. et al. (2006). Capturing Quality in Early Childhood through Environmental Rating Scales. *Early Childhood Research Quarterly* 21/1, 76-92.
 - Tietze, W. et al. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
 - Tietze, W. et al. (2001). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R)*. 3. überarb. Aufl. Frankfurt: Luchterhand.
 - Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit*. Landau: Empirische Pädagogik.
 - Watkins, C. & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we know? In: Mortimore, P. (Ed.). *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 1-19.
 - Weinert, F. E. (1996a). *Lerntheorie und Instruktionsmodelle*. In: Weinert, E. F. (Hg.). *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe. 1-48.
 - Weinert, F. E. (1996b). *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. In: Birbaumer, N. et al.

- (1996). Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. 119-153.
- Westhoff, K. & Hagemester, C. (2001). Konzentrationstraining. In: Klauer, K. J. (Hg.). Handbuch kognitives Training. Göttingen: Hogrefe. 515-537.
 - Wilcox-Herzog, A. & Ward, S. L. (2004). Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. *Early Childhood Research & Practice*, 6/2. <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html> 17.07.2006.
 - Wilkinson, A. C. (1982). Partial Knowledge and Self-Correction: Developmental Studies of a Quantitative Concept. *Developmental Psychology*, 18, 874-891.
 - Winsler, A. & Carlton, M. (2003). Observations of Children's Task Activities and Social Interactions Relation to Teacher Perceptions in a Child-Centered Preschool: Are We Leaving Too Much to Chance? *Early Education and Development*, 14/2, 155-178.
 - Winsler, A. & Carlton, M. (2003). Observations of Children's Task Activities and Social Interactions Relation to Teacher Perceptions in a Child-Centered Preschool: Are We Leaving Too Much to Chance? *Early Education and Development*, 14/2, 155-178.
 - Wolf, B. et al. (1999). Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“. Landau: Empirische Pädagogik. Wolf, B. et al. (2003). Kurzfristige Stabilität der Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindergärten. *Empirische Pädagogik*, 17/1, 87-103.
 - Wolfram, W.- W. (1995). Präventive Kindergartenpädagogik. Weinheim: Juventa.
 - Youniss, J. (1994). Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt: Suhrkamp.

Zitation

Empfohlene Zitation:

König, Anke (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 4, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/Interaktion/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]