



Annette Schmitt · Eric Simon

Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis

Carl Link

Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB)

Herausgegeben vom Vorstand des KFB

Das Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) ist ein In-Institut des Fachbereichs Angewandte Humanwissenschaften der Hochschule Magdeburg-Stendal. Es unterstützt durch anwendungsnahe Forschung, wissenschaftliche Beratung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung die Professionalisierung des elementarpädagogischen Feldes. Es bietet zudem Kooperationsplattformen und vernetzt die Kompetenzen und Aktivitäten von Akteuren und Akteurinnen im Elementarbereich. In der Reihe »Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung« erscheinen wissenschaftlich fundierte und praxisnahe Publikationen, die sich mit den Aspekten der frühen Bildung, Entwicklung und pädagogischen Begleitung von Kindern sowie deren gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis

Annette Schmitt · Eric Simon

1. Auflage 2020

Carl Link

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-556-08241-6

www.wolterskluwer.de
www.kita-aktuell.de

Alle Rechte vorbehalten.

© 2020 Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Wolters-Kluwer-Straße 1,
50354 Hürth.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Verlag und Autor übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

Umschlagkonzeption: Martina Busch, Grafikdesign, Homburg-Kirrberg

Fotografien Einband und Trennseiten: © Stephanie Fischer

Skizzen: © Lena Genthe

Satz: Datagroup-Int SRL, Timisoara, Romania

Druck und Weiterverarbeitung: Williams Lea & Tag GmbH, München

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 7 |
| Teil I | |
| Grundlagen der Ko-Konstruktion | 9 |
| 1 Was bedeutet »Ko-Konstruktion« überhaupt? Eine Begriffsklärung..... | 11 |
| 2 Die Ursprünge des Konzeptes der Ko-Konstruktion – James Youniss | 15 |
| 3 Entwicklungspsychologische Grundlagen..... | 19 |
| 4 Prinzipien der Ko-Konstruktion..... | 25 |
| Teil II | |
| Ko-konstruktivistische Methoden in der Kita..... | 33 |
| 5 Gerüstbau/Scaffolding..... | 35 |
| 6 Geleitete Teilnahme | 49 |
| 7 Ko-Konstruktion im Spiel..... | 57 |
| 8 Vertieftes gemeinsames Nachdenken/sustained shared thinking..... | 67 |
| Literatur | 75 |

Einleitung

Kinder sind aktive Lerner: Sie bringen von Anfang an Kompetenzen und Wissen mit, um sich die Welt zu erschließen, sie lernen vieles durch Ausprobieren und entwickeln dabei ihre eigenen Ideen und Erklärungen. Diese Sicht auf das aktive Kind wird durch die entwicklungspsychologische Forschung bestätigt¹, hat mittlerweile in alle Bildungspläne der Bundesländer Eingang gefunden² und gilt somit als Richtschnur für die tägliche Kita-Praxis. Am pointiertesten wird diese Sichtweise auf das Kind als eigenständiger und auch eigenwilliger Akteur im Konzept der Selbstbildung vertreten³. Andererseits ist aus der Forschung bekannt, dass Bildungsqualität (nicht nur) in den frühen Jahren wesentlich von der Interaktionsqualität mit Erwachsenen bestimmt wird⁴. Erzieher*innen spielen also eine wichtige Rolle als professionelle Interaktions- und Bildungspartner*innen. Sie würden Kindern Bildungschancen vorenthalten, wenn sie sich – in der guten Absicht, Kindern eigenständige Bildungsprozesse zu ermöglichen – aus Interaktionen weitgehend zurückzögen.

Bei unserer Tätigkeit in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieher*innen und Kindheitspädagogen und -pädagoginnen sowie in unseren Forschungsarbeiten⁵ haben wir die Erfahrung gemacht, dass dieser Spagat zwischen der Respektierung von Kindern als eigenständige Akteure und Akteurinnen und der eigenen Bedeutung als Interaktionspartner*in in der Praxis eine große Herausforderung darstellt. Häufig besteht Handlungsunsicherheit hinsichtlich ganz konkreter Fragen:

- Wann sollte ich mich zurückhalten, wann mich aktiv in die Interaktion einbringen?
- Wie kann ich Interaktionen so gestalten, dass sie das Kind in seinem Bildungsprozess möglichst gut unterstützen?
- Wie kann ich dies tun, ohne das Kind zu bevormunden, in seiner Eigenständigkeit »auszubremsen« oder Lösungen vorwegzunehmen?

Ziel dieser Handreichung ist es, pädagogischen Fachkräften für diese Fragen konkrete, praxisnahe Konzepte an die Hand zu geben. Großes Potential, beide

1 Z.B. Sodian, Thoermer & Koerber, 2008; Dornes, 2004; Goswami, 2001.

2 Fthenakis & Schmitt, 2014.

3 Schäfer, 1995.

4 Z.B. Anders, 2013; König, 2007; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004.

5 Mey, Schmitt, Schwentesius, Wolf & Kraft, 2012; Schwentesius, Mey, Schmitt & Wolf, 2014.

Perspektiven – diejenige auf die Eigenaktivität des Kindes und diejenige auf die Bedeutung der Fachkraft als ebenfalls aktive Interaktionspartner*in – zu verbinden, sehen wir dabei in dem ko-konstruktivistischen Ansatz, wie er im deutschen Sprachraum vor allem von Fthenakis¹ verbreitet wurde. Denn in ko-konstruktivistischer Sicht sind beide, Kind und Fachkraft, aktiv in Bildungsprozesse eingebunden, gestalten diese gleichermaßen mit und schaffen damit gemeinsam neues Wissen, Erkenntnis und Lösungswege. Entsprechende Methoden werden anhand von Beispielen aus der Praxis erläutert. Pädagogische Praxis ist jedoch vielfältig und nicht völlig vorhersehbar, Beispiele können also nicht wie »Kochrezepte« übernommen werden. Deswegen stellen wir einiges an Theorie voran, aus der Fachkräfte eigene Handlungsmöglichkeiten ableiten können, die zu ihrer ganz speziellen Praxis passen.

1 Fthenakis, 2009.

Teil I Grundlagen der Ko-Konstruktion



Die Formen des Zusammenlebens der Menschen haben sich über die Jahrhunderte stetig gewandelt. Lebten und arbeiteten sie etwa bis weit ins 20. Jahrhundert hinein noch in einem räumlich fixierten Umkreis, gingen oftmals lebenslang einer bestimmten Beschäftigung nach und bezogen ihre Informationen und ihr Wissen zumeist aus gedruckten Büchern und Zeitungen, so erleben wir im 21. Jahrhundert eine Epoche, die mit Stichworten wie **Beschleunigung**, **Informationsflut** und **multimedialer Vernetzung** beschrieben wird. Damit verbunden sind Erwartungen an die heutigen Arbeitskräfte: Sie sollen räumlich flexibel einsetzbar sein, ihr Wissen stetig erweitern und auf unvorhersehbare Anforderungen spontan reagieren.¹

¹ Beck & Beck-Gernsheim, 1994; Pongratz & Voß, 2004; Rosa, 2016.

Um die Kinder der heutigen Generation optimal auf ihren zukünftigen Lebensweg vorbereiten zu können, wird ein Bildungskonzept benötigt, das **Bildung als einen Entwurf** ansieht, der in **Zusammenarbeit mit dem Kind** erst entwickelt wird. Ein solches Konzept entspricht zudem dem **Recht des Kindes** darauf, bei allen Entscheidungen, die es betreffen, nach seiner Meinung gefragt zu werden, diese frei äußern zu können und auf Berücksichtigung dieser Meinung.¹

Dieses **Bild von einem »reichen« und mit Rechten versehenen Kind** – das von Beginn an als aktiver Gesprächspartner und kompetentes Mitglied einbezogen wird – beinhaltet, dass die Erwartungen und Anforderungen der Menschen untereinander situationsbezogen, individuell, sprunghaft oder auch unvorhersehbar sein können. Das Kind ist also kein passiver Empfänger von Wissen, sondern ist beteiligt, zeigt an und verhandelt mit darüber, was wissenswert ist. Es kennt von Beginn an das Gefühl teilzuhaben und auf die vielseitigen Möglichkeiten und Herausforderungen flexibel zu reagieren. Kurzum besagt dieses Bildungskonzept: **Wissen entsteht immer wieder neu, zwischen den Köpfen.**²

1 Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention, <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>.

2 Dahlberg, 2004, 13 ff.; Drieschner, 2010, 270 ff.

1 Was bedeutet »Ko-Konstruktion« überhaupt? Eine Begriffsklärung

Für dieses Bildungskonzept, bei dem der wechselseitige Austausch von Kindern und Erwachsenen zentral ist, hat sich in der Pädagogik der Begriff »**Ko-Konstruktion**« durchgesetzt. Mit der Vorsilbe »**Ko-**« (von lateinisch *con* – zusammen) wird die Gemeinsamkeit und Wechselseitigkeit betont, in der die **Konstruktion** von Normen, Überzeugungen und Wissensbeständen im Austausch mit anderen Personen stattfindet.

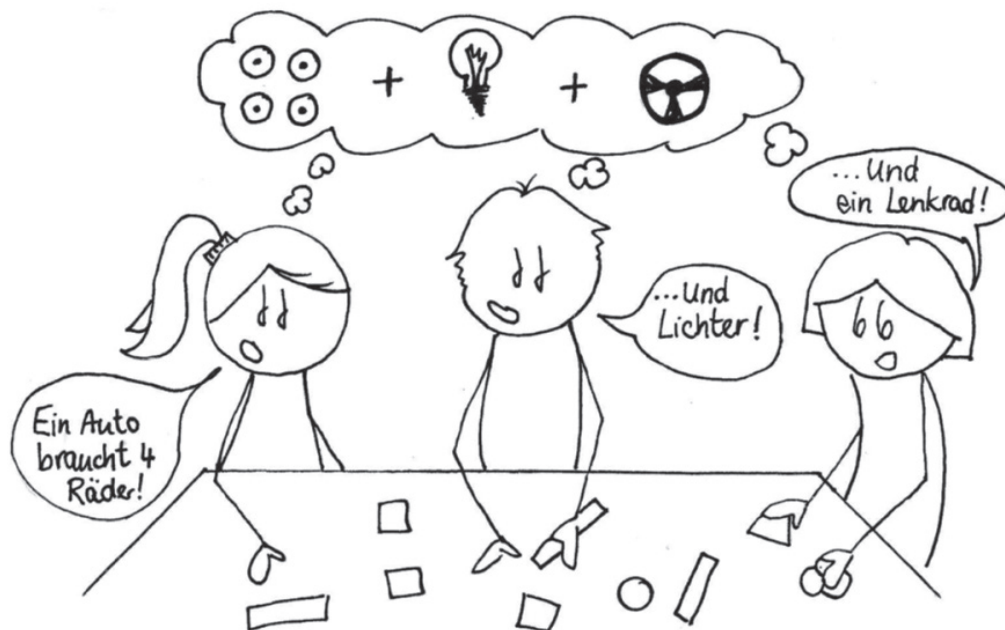


Abbildung 1: Wissen entsteht zwischen den Köpfen

Etwas verwirrend kann es sein, dass der Begriff Ko-Konstruktion sowohl als Bezeichnung für einen **pädagogischen Ansatz** verwendet wird (z.B. von Fthenakis¹) als auch für die Art und Weise, **wie allgemein Wissen entsteht** – ganz unabhängig davon, ob das pädagogisch gewollt ist oder nicht (z.B. von Youniss²). In diesem Band verwenden wir den Begriff in beiden Bedeutungen: Ko-Konstruktion kann gezielt in pädagogischen Situationen als Methode ange-

1 Fthenakis, 2009.

2 Youniss, 1994.

wandt werden, sie findet aber auch ungeplant und beiläufig, zum Beispiel zwischen Kindern, statt.¹

Eine weitere Begriffsverwirrung kann entstehen, weil in der Literatur gelegentlich die Begriffe »**sozialkonstruktivistisch**« (für den theoretischen Ansatz) und »**soziale Konstruktion**« (für den konkreten Prozess) gleichbedeutend mit »ko-konstruktivistisch« bzw. »Ko-Konstruktion« verwendet werden. Grund dafür ist, dass der Begriff »Sozialkonstruktivismus« verschiedene Ansätze aus verschiedenen Disziplinen – ursprünglich Soziologie, später dann auch Politik, Psychologie und Erziehungswissenschaften – zusammenfasst. In dieser theoretischen Linie wurzelt der Begriff der Ko-Konstruktion, der sich vor allem in der Pädagogik verbreitet hat, im Wesentlichen aber das Gleiche bezeichnet wie der Begriff soziale Konstruktion. Gemeinsam ist sozialkonstruktivistischen Theorien in allen Disziplinen die große Bedeutung sozialer Interaktionen und der wechselseitigen Aushandlung.²³

Ein weiterer Begriff, der im Zusammenhang mit ko-konstruktivistischen Ansätzen häufig fällt, ist der der »**soziokulturellen Theorien**«. Auch diese sind unter dem Dach des Sozialkonstruktivismus einzuordnen, sie nehmen entwicklungspsychologische Fragen in den Blick. Man könnte also auch von sozialkonstruktivistischen Theorien sprechen, in der Psychologie hat sich aber der Begriff der soziokulturellen Theorien (manchmal auch: **Kontexttheorien**) durchgesetzt. Wesentliches Merkmal dieser Theorierichtung ist die Erkenntnis, dass die Entwicklung eines Menschen im Zusammenspiel mit seiner sozialen Umwelt verläuft und somit nicht isoliert betrachtet werden kann. Dabei ist die Entwicklung nicht lediglich durch Personen beeinflusst, die diese Entwicklung begleiten, sondern auch durch den **soziokulturellen Kontext** aus Normen, Überzeugen und Wissensbeständen, der je nach Land, Region, Klima, Gruppe, Geschichte, Sprache usw. (**soziokulturellen Merkmalen**) ganz unterschiedlich ausfallen kann.⁴

1 Näheres zum Begriff der Ko-Konstruktion wird im [Kapitel 2 Die Ursprünge des Konzeptes der Ko-Konstruktion – James Youniss](#) ausgeführt.

2 Collin, 2008, 10 ff.; Wygotski, 1934/2002, 94 f.; Youniss, 1994, 7 f., 149 f., 170 f.

3 Diese Grundprinzipien werden im [Abschnitt 1.4 Prinzipien der Ko-Konstruktion](#) näher erläutert.

4 Im [Abschnitt 1.3 Entwicklungspsychologische Grundlagen](#) gehen wir näher auf die einflussreiche soziokulturelle Theorie von Lew Wygotski ein.

| Sozialkonstruktivismus, Ko-Konstruktion und soziokulturelle Theorien | |
|---|---|
| Sozialkonstruktivismus | <p>Oberbegriff für eine »Theriefamilie« in verschiedenen Disziplinen, die Bedeutung sozialer und wechselseitiger Aushandlung von Normen, sozialem Miteinander und Wissen hervorhebt.</p> <ul style="list-style-type: none">• Wissen entsteht zwischen den Köpfen |
| Ko-Konstruktion | <p>In der Pädagogik verbreiteter Begriff für die wechselseitige Aushandlung und das Lernen in Interaktion</p> <ul style="list-style-type: none">• Schaffung von neuem Wissen, Verständnis, Handlungsweisen und Regeln in Interaktionen, in die sich alle Beteiligten gleichermaßen einbringen |
| Soziokulturelle Theorien | <p>Entwicklungspsychologische Theorien, die soziale Interaktion und wechselseitiges Aushandeln als Prinzipien der Entwicklung hervorheben</p> <ul style="list-style-type: none">• Entwicklung verläuft in speziellem sozio-kulturellen Kontext, Kinder wachsen in diesen hinein |

2 Die Ursprünge des Konzeptes der Ko-Konstruktion – James Youniss

Der Psychologe James Youniss sprach in den 1980er Jahren erstmals von dem Begriff der **Ko-Konstruktion**. Er untersuchte seinerzeit, auf welche Art und Weise sich Erwachsene gegenüber Kindern, Kinder gegenüber Erwachsenen und Kinder gegenüber Kindern verhalten und voneinander lernen. Dabei betonte er zunächst, dass sich Kinder Verhaltensweisen einprägen, indem sie erleben und wahrnehmen, was ein bestimmtes Verhalten bei anderen Personen oder Objekten bewirkt. Für dieses Zusammenspiel aus Aktion und Reaktion verwendet Youniss den Begriff der **Reziprozität (Gegenseitigkeit)**.¹

Reziprozität

(Aktionen bewirken Reaktionen):

- Ein bestimmter Schrei des Kindes bewirkt, dass ein Erwachsener das Fläschchen holt.
- Die Handbewegung gegen eine Obstschale bewirkt, dass diese auf einen anderen Platz verschoben wird.



Abbildung 2: Komplementäre Reziprozität

Nun sagt der Lernprozess eines Kindes durch Reziprozität wenig darüber aus, »wie« Kinder und Erwachsene gegenseitig voneinander lernen und welche Lerneffekte jeweils damit verbunden sein können. Deshalb unterscheidet Youniss auf der Grundlage seiner Forschung **zwei Formen von Reziprozität**. In der einen Form der Reziprozität bringen beide Interaktionspartner*innen Aktionen in das Geschehen ein, die verschiedenartig, aber aufeinander bezogen und zueinander passend sind – wie Schlüssel und Schloss. Diese Art von Gegenseitigkeit wird entsprechend als **komplementäre Reziprozität (sich durch Andersartigkeit ergänzende Gegenseitigkeit)** bezeichnet. Youniss stellte fest, dass die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern häufig in dieser Form strukturiert ist: Aufgrund ihres Wissens- und Erfahrungsvorsprungs lenken, strukturieren und kontrollieren Er-

¹ Youniss, 1982, 80 ff.; 1994, 47 ff.

wachsene häufig die Kommunikation, Kinder werden dabei tendenziell darauf festgelegt, passend zu reagieren, nicht aber gleichberechtigt die Interaktion mitzugestalten.¹

Komplementäre Reziprozität

(andersartige Aktionen und Reaktionen ergänzen einander):

- die erwachsene Person gibt dem Kind Fürsorge, das Kind empfängt diese
- die erwachsene Person erklärt etwas, das Kind bemüht sich zu verstehen
- die erwachsene Person stellt eine Regel auf, das Kind befolgt sie (oder auch nicht!)

Daneben besteht eine zweite Form der Gegenseitigkeit, bei der die Beteiligten gleichartig Einfluss auf das Verhalten des anderen ausüben. Diese sogenannte **symmetrische Reziprozität (gleichwertige Gegenseitigkeit)** zeichnet sich dadurch aus, dass alle Beteiligten auf Augenhöhe miteinander kommunizieren und sich zu gleichen Teilen einbringen. Für die Entstehung neuen Wissens und neuer sozialer Übereinkünfte in derartigen Interaktionen prägte Youniss den Begriff der **Ko-Konstruktion**.²

Symmetrische Reziprozität

(die Aktionen beider beeinflussen sich gleichartig):

- Kinder verhandeln miteinander die Regeln im Rollenspiel »Einkaufen« und legen fest, wer in welcher Rolle wie agieren darf und soll.
- Das Kind rollt einen Ball in Richtung der erwachsenen Person, diese greift die Einladung zum Spiel auf und wirft den Ball zurück, es entwickelt sich ein »Roll/Wurf-und-Fang-Spiel«.
- Das Kind und die erwachsene Person wollen einen Papierhut falten, das Kind probiert seine eigene Technik aus, die erwachsene Person bringt Ideen ein, sodass eine neue Faltechnik entsteht.

1 Youniss, 1982, 80 ff.

2 Youniss, 1982, 80 ff.; 1994, 35.



Abbildung 3: Symmetrische Reziprozität

Dabei stellte Youniss die Frage, inwieweit symmetrische Reziprozität (und damit Ko-Konstruktion) zwischen Erwachsenen und Kindern verwirklicht wird. Dies hängt ihm zufolge entscheidend davon ab, ob Erwachsene dazu bereit sind, ihre Meinungen, ihr Weltverständnis und ihre Wertvorstellungen in der Interaktion mit Kindern tatsächlich zu verändern, diese Interaktionen also als Beitrag zu einem eigenen besseren Realitätsverständnis zu schätzen. Weitaus naheliegender und üblicher schätzte er symmetrische Reziprozität bei Interaktionen zwischen Kindern ein, da dort kein Wissens-, Erfahrungs- und Machtgefälle besteht und die Beteiligten zwangsläufig zu neuen, gemeinsamen Auffassungen kommen müssen.¹

Youniss sah beide Arten der Reziprozität als berechtigt und sinnvoll an: In komplementär reziproken Interaktionen verwirklichen Erwachsene ihre Fürsorge und ihr Bedürfnis, kulturelle Errungenschaften und Wissen weiterzugeben, in symmetrisch reziproken Interaktionen hingegen kann neues Wissen und damit kulturelle Entwicklung entstehen. Somit sah Youniss ein ausgewogenes Verhältnis beider Formen von Reziprozität und damit ein Gleichgewicht zwischen der Weitergabe bestehenden und der Konstruktion neuen Wissens als günstig an. Aktuell ist die Bedeutung der symmetrischen Reziprozität noch höher einzuschätzen als zur Zeit der Veröffentlichungen von Youniss vor 40 Jahren, da sich zum einen der gesellschaftliche Wandel und Wissenszuwachs enorm beschleunigt haben, und zum anderen heute das Kinderrecht auf Mitbestimmung zu berücksichtigen ist.

¹ Youniss, 1982, 86.

Reflexionsfragen

- In welchen Situationen interagieren Sie mit Kindern in der Form »komplementärer Reziprozität«?
 - Schätzen Sie das als angemessen ein? Warum? Warum nicht?
 - Welche Möglichkeiten sehen Sie, in diesen Situationen in der Form »symmetrischer Reziprozität« zu interagieren?
 - Welche Vorteile, welche Schwierigkeiten könnten damit verbunden sein?
- In welchen Situationen interagieren Sie mit Kindern in der Form »symmetrischer Reziprozität«?
 - Was unterscheidet diese Situationen von solchen, in denen Sie in »komplementärer Reziprozität« interagieren?
- In welchen Interaktionen haben Beiträge von Kindern Sie dazu bewegt, Ihre Weltsicht, Werthaltungen oder Überzeugungen zu ändern oder zu erweitern?

3 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Aus entwicklungspsychologischer Sicht bilden kooperatives Zusammenarbeiten und gemeinsames Lernen von Kindern und Erwachsenen eine Grundlage für die intellektuelle Entwicklung eines Kindes.¹ Eine wichtige Theorie dazu, auf die sich auch aktuell noch viele ko-konstruktivistische Ansätze beziehen, stammt von dem sowjetischen Entwicklungspsychologen Lew Wygotski² (1896–1934). Besonders wird dabei auf zwei Ideen Wygotskis Bezug genommen:

- das Konzept der **Zone der nächsten Entwicklung**,
- die Aneignung **kultureller Denk-Werkzeuge** in Interaktion mit anderen

3.1 Die Zone der nächsten Entwicklung

Wygotski sah die kindliche Entwicklung als dynamischen Prozess und schlug vor, diese Dynamik auch in der Diagnose des Entwicklungsstandes eines Kindes einzubeziehen. In der Entwicklungsdiagnostik sollte demnach gefragt werden, **was das Kind als Nächstes können wird**. Wie aber lässt sich das feststellen? Für diesen dynamischen Blick auf Entwicklung formulierte Wygotski das Konzept der »**Zone der nächsten Entwicklung**«³.

Entscheidend ist dabei, ob ein Kind eine Aufgabe noch mit Hilfe anderer oder bereits allein bewältigen kann:⁴

Zwei Ebenen der Entwicklung des Kindes

- **Das aktuelle Entwicklungsniveau** – gekennzeichnet durch die Fähigkeiten, (einfachere) Probleme ohne die Hilfe anderer zu lösen (Ebene 1)
- **Das potentielle Entwicklungsniveau** – aktuell gekennzeichnet durch die Fähigkeit (komplexere) Probleme unter Anleitung kompetenter Anderer zu lösen (Ebene 2)

Pädagogische Fachkräfte können also erkennen, was das Kind als Nächstes können wird, wenn sie gut beobachten, was es aktuell mit der Hilfe anderer bereits

1 Fuhrer, 2009, 81 ff.

2 Für die Umschrift des russischen Namens ist im deutschen Sprachraum die Schreibweise »Wygotski« üblich, im englischen Sprachraum »Vygotski« – diese verwenden wir nur bei der Angabe englischsprachiger Quellen.

3 Wygotski, 1987, 40 ff., 80 ff.; Wygotski, 1934/2002, 347 f.

4 Fuhrer, 2009, 81 f.

kann. Ihre pädagogische Intervention sollte dann genau an diesem Punkt, im Übergang vom aktuellen zum potentiellen Entwicklungsniveau, ansetzen¹: Um etwas dazu zu lernen und damit das Entwicklungsniveau der *Ebene 2* zu erreichen, sollten die Kinder vor **Herausforderungen** gestellt werden, die ihre aktuellen Fähigkeiten etwas überschreiten. In dem Moment, in dem das Kind versucht, die neuen Herausforderungen zu bewältigen, befindet es sich in der »Zone der nächsten Entwicklung« (Abbildung 4). Oberhalb der Zone der nächsten Entwicklung liegen Aufgaben, die das Kind noch überfordern, unterhalb solche, die es bereits beherrscht oder es sogar bereits langweilen (siehe Abbildung 4). Die Zone der nächsten Entwicklung ist geprägt durch kompetente Andere, die dem Kind durch **Hilfestellung** dazu verhelfen, **komplexere Aufgaben zu bewältigen**. Beherrscht das Kind schließlich diese schwierige Aufgabe allein, so hat es ein neues Entwicklungsniveau erreicht, das wiederum das Ausgangsniveau für neue Entwicklungsschritte bildet.



Abbildung 4: Die Zone der nächsten Entwicklung nach Carusi-Lees, 2017, 3

¹ Textor, 1999.

Für die Hilfestellung in der Zone der nächsten Entwicklung wurde der Begriff des **Scaffolding** (Gerüstbau) geprägt, der im [Abschnitt 2.1 Gerüstbau/Scaffolding](#) weiter erläutert wird: Die erwachsene Person stellt ein »Gerüst« zur Verfügung, das das Kind dabei unterstützt, eine Aufgabe zu bewältigen, die es alleine noch nicht bewältigen könnte.¹

Beispiel für pädagogische Interventionen in der Zone der nächsten Entwicklung

Ebene 1: Aktuelles Entwicklungsniveau

Der zweijährige Leon malt sehr gerne mit dickem Pinsel und Wasserfarben auf großen Tapetenstreifen. Die Fachkraft beobachtet, dass er immer wieder Farben auf dem Papier mischt, bereits aufgetragene Farben mit neuen überstreicht und Farben »verschmiert«. Als Ergebnis entstehen letztendlich bräunliche Aufträge. Die Fachkraft schließt aus ihrer Beobachtung, dass Leon sich gerade vertieft mit dem Mischen von Farben beschäftigt.

Zone der nächsten Entwicklung: Gerüstbau

Am folgenden Tag stellt sie Leon gezielt zwei Farbtöpfe zur Verfügung, gelb und blau. Sie beginnt einen großen gelben Kreis zu malen und auszufüllen und mischt dann auf dem Papier stellenweise blaue Farbe hinzu, sodass ein Ornament aus gelben, blauen und grünen Flächen entsteht. Sie kommentiert ihre Tätigkeit entsprechend: »So, jetzt male ich hier noch Blau zu dem Gelb, dann wird das schön grün. Und da lass ich mal das Gelb alleine. Und da nehm' ich noch mehr Blau, dann wird Gelb erst Grün, immer mehr Blau.« Leon schaut interessiert zu, nimmt dann selbst einen Pinsel zur Hand und experimentiert mit dem Mischen von Gelb und Blau.

Ebene 2: Potentielles Entwicklungsniveau

Angefangen mit dem Mischen von zwei Farben, das von der Fachkraft kommentierend begleitet wird, erlangt Leon im Weiteren die Fähigkeit, Farben gezielt und gestalterisch zu mischen.

¹ Chaiklin, 2010, 80 f.; Wood, Bruner & Ross, 1976.



Abbildung 5: Zone der nächsten Entwicklung

3.2 Die Aneignung kultureller Denkwerkzeuge in Interaktion mit anderen

Eine weitere wichtige Grundlage für ko-konstruktive pädagogische Ansätze sind die Überlegungen Wygotskis zum Erwerb von »Werkzeugen« des Denkens in Interaktion mit anderen. Ihm zufolge besteht kognitive Entwicklung vor allem darin, dass das Kind lernt, mit kulturellen »Denkwerkzeugen« umzugehen und so zu komplexeren kognitiven Prozessen (wie Abstraktionen oder Schlussfolgerungen) fähig wird. Als wichtigstes Denkwerkzeug betrachtete Wygotski die **Sprache**, aber auch die Mathematik oder Routinen bei der Problemlösung gehören dazu. Den Umgang mit kulturellen Denkwerkzeugen erlernt das Kind von anderen, bereits erfahreneren und kompetenteren Mitgliedern der Kultur, die es in entsprechende Aktivitäten einbeziehen, also z.B. ein Gespräch gestalten oder die Problemlösung des Kindes sprachlich kommentieren. Kognitive Entwicklung wird dementsprechend nicht als individueller Prozess betrachtet, sondern als **grundlegend soziokulturell** bestimmt: Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten ist nicht zu trennen von dem kulturellen Kontext, der den Umgang mit bestimmten, kulturspezifischen »Denkwerkzeugen« ein- und andere Werkzeuge ausschließt.¹

Denkwerkzeuge – wie etwa die Sprache – strukturieren das Denken des Kindes und sind die Voraussetzung für höhere kognitive Prozesse. Dabei verläuft die Entwicklung »**von außen nach innen**«: Zunächst wendet das Kind die Denkwerkzeuge in sozialer Interaktion an, bspw. wenn es eine Problemlösung sprachlich begleitet und die/der Interaktionspartner*in ebenfalls sprachliche Kommentare anfügt. Das Denken ist dann noch gewissermaßen nach außen, in die interpersonale Beziehung verlagert (**intermental – zwischen »den Köpfen«**

¹ Miller, 1993; Wygotski, 1987.

verschiedener Personen), im Laufe der Entwicklung wird es zu einem inneren Prozess und das Kind wendet das Denkwerkzeug, bspw. die begriffliche Strukturierung eines Problems, auch alleine für sich an (**intramental** – »**im Kopf einer Person**«). Gut zu beobachten sind solche Internalisierungsprozesse, wenn Kinder eine anspruchsvolle Tätigkeit für sich, auch ohne Interaktionspartner*in, zunächst noch sprachlich begleiten.

Kulturelle Denkwerkzeuge

- strukturieren das Denken,
- werden in sozialer Interaktion erworben,
- dabei wird das »Intermentale« zum »Intramentalen«,
- auf diese Weise wachsen Kinder in das geistige Leben der Menschen in ihrer Umgebung hinein

4 Prinzipien der Ko-Konstruktion

Um den Ansatz der Ko-Konstruktion und die zugrundeliegende Entwicklungstheorie Wygotskis für die pädagogische Gestaltung von Bildungsprozessen zu nutzen, ist es sinnvoll, sich über deren Prinzipien und Grundgedanken klar zu werden, die sich aus den theoretischen Grundlagen ergeben. Denn aus diesen lassen sich konkrete Folgerungen darüber ableiten, wie Bildungsprozesse angelegt sind und vor allem auch, welche Rolle Erwachsene übernehmen sollten. Bevor im nächsten Kapitel konkrete Methoden zur pädagogischen Umsetzung der Ko-Konstruktion dargestellt werden, gehen wir deswegen auf einige grundlegende Prinzipien, die in den vorigen Abschnitten bereits angesprochen wurden, ausdrücklich ein.

Prinzipien der Ko-Konstruktion

1. Entwicklung, Lernen und Bildung sind soziale Prozesse
2. Wissen entsteht zwischen den Köpfen
3. Ko-Konstruktion schafft neues Wissen

4.1 Entwicklung, Lernen und Bildung sind soziale Prozesse

Dass Entwicklung und Lernen in sozialen Bezügen stattfinden und durch (günstige) soziale Interaktionen gefördert werden können, ist ein pädagogischer Allgemeinplatz, vermutlich existiert kein (aktueller) pädagogischer Ansatz, der dies nicht einbezieht. Im ko-konstruktivistischen Ansatz wird die Bedeutung sozialer Prozesse für Entwicklung und Bildung jedoch noch grundlegender gesehen: **Soziale Interaktionen** werden nicht nur als förderlich, sondern als nicht wegzudenkende Bestandteile von Entwicklung, Lernen und Bildung angesehen, jedes Lernen wird in diesem Sinne als »**soziales Lernen**« verstanden, ganz grundlegend etwa im Sinne Wygotskis als Erwerb von kulturellen Denkwerkzeugen in Interaktionen.

Dieses Verständnis gilt auch für Erfahrungen des Kindes, die auf den ersten Blick sehr individuell sind und nichts mit sozialen Interaktionen zu tun haben. Denn Wygotski zufolge ist die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten nicht zu trennen von dem kulturellen Kontext, der den Umgang mit bestimmten, kulturspezifischen »Denkwerkzeugen« ein- und andere ausschließt. So zeigen bspw. kulturvergleichende Studien, dass eine formale Beschulung das Erlernen bestimmter »Denkwerkzeuge« begünstigt, etwa das Klassifizieren und das Erinnern kontextfreier Listen¹. Auch erhält die physikalische Umwelt ihren Sinn erst

¹ Rogoff, 2003, 241.

durch soziale Deutungen und Sinnkonstruktionen und durch ihren *Gebrauch* in einem spezifischen kulturellen Kontext.

Zudem, so argumentieren soziokulturelle Theorien, werden die Erfahrungen, die das Kind mit physikalischen Objekten und seiner physikalischen Umgebung erwirbt, stets in einen **sozialen Sinnzusammenhang** eingebettet. Dieser lenkt das Handeln des Kindes und verleiht ihm Bedeutung. So betätigt sich die soziale Umgebung des Kindes von Anfang an darin, jede Aktivität des Kindes, auch wenn sie individuellen Charakter trägt, sprachlich zu etikettieren, sie somit mit einer Deutung zu versehen und »...ihr einen Sinn und ein Ziel zu geben: ›Das Licht scheint ihr zu hell in die Wiege.‹ ›Er hat schon wieder Hunger.«¹

Der individuellen Tätigkeit des Kindes verleiht die soziale Umgebung durch ihre Kommentare weit mehr Bedeutungsgehalt als einer rein motorischen Aktivität oder basalen Sinneserfahrung bspw. wenn sie diese:

- als willentliche Handlung (»Sie möchte das üben«) oder Anstrengung (»Jetzt versucht sie es noch mal«) deutet,
- die zunehmende Autonomie wertschätzt, die sich darin äußert (»Sie dreht sich schon allein«) oder
- sie als Ausdruck von Individualität interpretiert (»Sie ist eine ganz Energische«).

Die hohe Bedeutung sozialer Prozesse für Lernen und Entwicklung bedeutet nicht, dass Erfahrungen, die das Kind individuell ohne die unmittelbare Beteiligung von Interaktionspartnern und -partnerinnen macht, ihre Bedeutung für Lernen und Entwicklung abgesprochen wird. Der Säugling, der sich in der Wiege vom Bauch auf den Rücken dreht, entwickelt dabei auch andere als soziale Kompetenzen, zum Beispiel seine Motorik und Raumwahrnehmung. Aber, in diesem Sinne wird alles Lernen als sozialer Prozess verstanden, auch diese Tätigkeiten und der damit verbundene Kompetenzerwerb sind stets in einen sozial geschaffenen Sinnzusammenhang eingebunden: Das Baby, das sich dreht, vollführt nicht nur eine motorische Aktivität, sondern eine in seinem jeweiligen sozialen Kontext interpretierte Tätigkeit. Sozial konstruierte Konzepte und Praktiken wie »Individualität« oder »Willen« werden beiläufig in derartigen Prozessen an das Individuum weitergegeben.

¹ Krappmann, 2002, 91.

Beispiel für die soziale Bedeutung physikalischer Objekte

Die vierjährige Mia erkundet in der Sandkiste die Eigenschaften von Sand. Sie füllt mit einer Schaufel Sand in eine große Schüssel, verteilt ihn mit einem Messbecher auf kleine Förmchen und mischt ihn mit Wasser. Sie erfährt dabei einiges über die physikalische Welt: Wie Sand sich anfühlt, wie er sich in der Mischung mit Wasser verändert, dass eine große Menge Sand in viele kleine Portionen geteilt und auch wieder zusammengeführt werden kann und anderes mehr.

Aber auch diese Erfahrungen sind von sozialen Konstruktionen durchdrungen:

- der Umgang mit Sand hat eine kulturelle Bedeutung, z.B. als Baumaterial oder (in spielerischer Umdeutung) als Kuchenteig. Welche Bedeutungen Mia in ihrem Spiel erschließt, wird durch ihre Erfahrungen in ihrem speziellen kulturellen Umfeld geprägt, bspw. dadurch, ob sie in ihrer kulturellen Welt Sand als Baumaterial oder das Kuchenbacken erlebt,
- sie verwendet konkrete »Werkzeuge«, die in ihrer sozialen Welt gebräuchlich sind (Messbecher, Schüssel, Schaufel) und erschließt sich damit deren Gebrauch,
- sie erweitert (in sozialer Interaktion) ihren Gebrauch von »kulturellen Werkzeugen« wie Sprache und Mathematik, etwa durch Begriffe wie schwer-leicht und Kompetenzen wie das Messen und Vergleichen

4.2 Wissen entsteht zwischen den Köpfen

Im Alltag verstehen wir Wissen als individuellen Besitz, den wir »haben«, »erwerben« und »weitergeben« können, und auch viele entwicklungspsychologische und pädagogische Ansätze behandeln Wissen als individuelle Eigenschaft, die sich individuell feststellen lässt (in der Schule etwa durch Klassenarbeiten). Der Wissensbegriff, der sich aus dem ko-konstruktivistischen Verständnis von Lernen als sozialem Prozess ergibt, ist ein anderer, ein **diskursiver Wissensbegriff**. Das Individuum wird, wie insbesondere bei Wygotski deutlich wird, als von Grund auf sozial und in kommunikative Prozesse eingebunden angesehen. Soziale Interaktionen werden dabei nicht lediglich als ein Weg betrachtet, Wissen zwischen Individuen auszutauschen, sondern als *grundlegend* für die Entstehung von Wissen und Verständnis.

Radikale Vertreter*innen eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes gehen so weit zu sagen, Individuen seien *prinzipiell* nur in Interaktionszusammenhängen in der Lage, etwas zu wissen und zu handeln.¹ Interaktionen, und nur diese,

¹ Zielke, 2004, 208.

schaffen Wissen: »Nichts ist in den Köpfen, was nicht zuvor zwischen ihnen war! – das ist das Credo«.¹ Dieser radikalen Auffassung zufolge spiegeln Wissen und entsprechende sprachliche Begriffe nicht die »reale Welt«, sondern stellen immer nur eine von vielen Arten dar, zu beschreiben und zu verstehen, was in der »Außenwelt« vor sich geht:² Begriffe, Sinnsysteme und Theorien, mit deren Hilfe wir die Welt beschreiben und verstehen, sind nicht bedingt durch »das was ist«, sondern sie entstehen im Rahmen von sozialen Beziehungen und Austauschprozessen. In solchen Diskursen entwickeln soziale Gemeinschaften eine geteilte Sprache von Bedeutungen, eine gemeinsame Weltinterpretation, die Wirklichkeit nicht lediglich *beschreibt*, sondern als sozial geteilte Wirklichkeit *erschafft*. Wissen und Weltverständnis werden in dieser Sicht als spezifisch für einen bestimmten kulturellen Kontext angesehen, ein universell gültiges Verständnis über eine Wirklichkeit, die unabhängig von Kultur und Gesellschaft existiert, gibt es demzufolge nicht.

(Elementar-)pädagogische ko-konstruktivistische Ansätze haben zumeist eine gemäßigte Auffassung. Sie erkennen durchaus die Existenz von objektivierbarem Wissen an (z.B. naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten). Sie betonen aber, dass dieses Wissen in Interaktion mit anderen konstruiert wird – wie es etwa in Wygotskis Theorie formuliert wird, der zufolge Wissen zunächst in Interaktion mit anderen, also »intermental«, verfügbar ist und erst im Lauf der Entwicklung als individuelles Wissen »intramental« verfügbar wird.

Die Entwicklung von Wissen und Verständnis wird jedoch auch in dieser gemäßigten Variante in zweierlei Hinsicht als soziale Konstruktion verstanden: Zum einen insofern, als die Begriffe, Denkwerkzeuge, Erklärungen etc., die Lernenden angeboten werden, und mit deren Hilfe sie ihr Weltverständnis entwickeln, einem spezifischen kulturellen Kontext entstammen (sich zwischen Kontexten also auch unterscheiden können); zum anderen insofern, als alle Beteiligten, Kinder wie Erwachsene, ihre Sichtweisen einbringen und so neues Wissen schaffen.

1 Laucken, 1998, 337.

2 Zielke, 2004, 212.

Beispiele für die Konstruktion von Wissen und Verständnis in Interaktionen

Die 18 Monate alte Ida hat sich ein paar Tischtennisbälle geholt, drückt diese einzeln im Wasserbottich unter die Oberfläche und lässt sie unter großer Freude »hochpoppen«. Sie lacht und nimmt Blickkontakt mit der Fachkraft auf. Diese setzt sich dazu und beobachtet die Tätigkeit. Ida entwickelt Varianten des Spiels und taucht den Ball mal weniger tief ein, mal tiefer, mal nimmt sie nur einen Ball, mal zwei gleichzeitig, mal lässt sie den Ball ruckartig los, mal ganz langsam. Immer wieder wirft sie der Fachkraft fragende Blicke zu. Die Fachkraft erkennt, dass Ida sich gerade mit Eigenschaften der Natur beschäftigt und kommentiert die einzelnen Versuche entsprechend: »Die können ja schwimmen!«, »Und du kannst die ganz tief runtertauchen, die kommen trotzdem wieder hochgeschossen!« »Alle auf einmal, toll, die kommen alle immer wieder hoch!«

- In dieser Szene macht Ida **unmittelbare Erfahrungen** mit physikalischen Gesetzen, dabei unterstützen die Kommentare der Fachkraft sie dabei, das **dahinterstehende Prinzip** zu erschließen, nämlich die Konstanz der Eigenschaften der Bälle und die Wiederholbarkeit des Ereignisses. Dieses Wissen entsteht für Ida zunächst also »**intermental**«, in der Interaktion mit der Fachkraft und wird ihr im weiteren Verlauf der Entwicklung auch »**intra-mental**«, in Form des Begriffs der Wiederholbarkeit, zur Verfügung stehen.

Die Kita-Gruppe bereitet Salat zu, besonderes Interesse weckt dabei die Salatschleuder. Die Kinder kommen ins Gespräch über Schleudern. »Zuhause in der Waschmaschine ist das genauso, da wirbelt auch die Trommel herum, und dann ist die Wäsche nicht mehr so nass«, bemerkt Maya. »Und die Wäsche klebt dann auch so an der Wand, wie der Salat«, weiß Ali. »Das ist wegen der Fliehkraft, hat mein Papa gesagt«, sagt Lea, die schon bald in die Schule kommt.

- Die Kinder **konstruieren** hier gemeinsam ihr **Wissen** über »Fliehkraft« (auch wenn der Begriff zunächst noch nicht allen bekannt ist) durch das Zusammentragen verschiedener Erfahrungen. Dabei ordnen sie das physikalische Prinzip in einen **kulturellen, lebensweltlichen Zusammenhang** ein (Anwendung im Haushalt) und erwerben einen **Fachbegriff** (Fliehkraft), der ihnen als **Denkwerkzeug** helfen kann, weitere ähnliche Phänomene einzuordnen und zu verstehen (z.B. Kettenkarussell).

4.3 Ko-Konstruktion schafft neues Wissen

Eine große Stärke ko-konstruktivistischer Ansätze besteht darin, dass sie sowohl die Konstanz kulturellen Wissens und Praktiken einbeziehen, als auch deren Veränderung und Weiterentwicklung. Denn würde man Bildung ausschließlich

als einseitige Weitergabe bestehenden kulturellen Wissens von der erwachsenen an die folgende Generation auffassen, wäre kulturelle (und auch technologische) Weiterentwicklung nicht zu erklären. Andererseits kann eine Auffassung von Wissen als situative, sich immer wieder verändernde soziale Konstruktion (wie im radikalen Sozialkonstruktivismus) nicht die Konstanz und Traditionen von Kulturen erklären.

Aktuellen ko-konstruktivistischen Ansätzen¹ gelingt es, kulturelle Veränderung und Konstanz einzubeziehen, indem sie **Bildung und Sozialisation als »Transformationsprozess«** verstehen. In diesem Prozess übernimmt das Individuum Regeln und Deutungsmuster seines Umfeldes nicht als »Eins-zu-eins-Kopie«, sondern deutet diese aktiv um und handelt sie mit seinen Interaktionspartnern und -partnerinnen neu aus. Beispiele für solche Transformationen sind das Entstehen neuer oder die Veränderung bekannter Kinderspiele, jeweils generationentypische Jugend-Subkulturen oder die Weiterentwicklung von beruflichem Expertentum und Berufspraxis.

Dabei verbinden diese aktuellen Ansätze die Konzepte von Wygotski und von Youniss: Sie knüpfen an Wygotskis Konzepte der »kulturellen Werkzeuge« und der »Zone der nächsten Entwicklung« an, kombinieren diese aber (anders als Wygotski das ursprünglich tat) mit der Vorstellung einer wechselseitigen Einflussnahme und Veränderung, wie sie Youniss mit seinem Konzept der Ko-Konstruktion formuliert hat. So schlagen bspw. Lave und Wenger² vor, die »Zone der nächsten Entwicklung« als das Potential zu verstehen, das diskursiv entwickelte Lösungen gegenüber individuell verfügbaren Alltagshandlungen innehaben. Rogoff³ arbeitet in ihrer Erweiterung des Konzepts der »Zone der nächsten Entwicklung« zu dem der »geleiteten Teilnahme« die wechselseitige Einflussnahme zwischen Kind und erfahreneren Partnern und Partnerinnen heraus, wobei sie betont, dass auch das Kind aktiv eigene Sichtweisen einbringt und die soziale Situation mitgestaltet.⁴

1 Z.B. Rogoff, 1998.

2 Lave & Wenger, 1991, 48.

3 Rogoff, 1990.

4 Das Konzept der geleiteten Teilnahme wird im [Abschnitt 2.2 Geleitete Teilnahme](#) näher dargestellt.

Beispiel für die Transformation kultureller Angebote

Nentwig-Gesemann (2002) untersuchte u.a. am Beispiel von »Pokemon« die gemeinsamen Spielpraktiken von Kindern. Sie stellte fest, dass die Kinder das Spiel nicht nur in der Weise spielen, wie es vom Spielhersteller gemeint ist – also als Kartenspiel, bei dem der vorgegebene Wert der Karten darüber entscheidet, welche Karte eine andere »schlägt«. Darüber hinaus entwickelten die Kinder in ihrer gemeinsamen Spielpraxis andere Varianten, z.B. wurden die Karten an der Wand aufgestellt und mit Murmeln oder »Gogos« abgeschossen, oder zwei Kinder warfen eine Pokemon-Karte so weit sie konnten. Die Kinder griffen also ein (kommerzielles) neues Spielangebot (Pokemon) auf, verbanden es mit ihrem geteilten Wissen über traditionelle Spielformen (Murmelspiel bzw. etwas weit werfen) und schufen so ko-konstruktiv ein neues Spiel.

Dies zeigt, wie Kinder eine vom Hersteller vorgegebene Spielweise mit ihrem gemeinsamen Wissen über Spiele allgemein verbinden, kreativ neue Spielvarianten erfinden und so zur Lebendigkeit und dem Wandel kindlicher Spielkultur beitragen. Tradiert wird dabei das kinderkulturelle Wissen, »*wie man Spiele spielen* kann – und zwar relativ unabhängig vom gerade verfügbaren bzw. am meisten »angesagten« Material«. ¹

1 Nentwig-Gesemann, 2002, 58, Hervorhebung im Original.

Teil II

Ko-konstruktivistische Methoden in der Kita



Wie im vorherigen Teil deutlich wurde, lernen Kinder von Anfang an und in verschiedensten Situationen in ko-konstruktivistischer Weise. Häufig geschieht dies beiläufig, ohne dass Lernprozesse ausdrücklich beabsichtigt sind: Ihre Handlungen (wie das Umdrehen in der Wiege) werden von Erwachsenen durch Kommentierung mit Sinn versehen, sie finden gemeinsam mit ihren Freunden neue soziale Regeln und erschließen sich zusammen mit Erwachsenen oder älteren Kindern den Gebrauch von »Denkwerkzeugen« wie bspw. die Schriftsprache. In der Frühpädagogik kann diese Art des Lernens absichtsvoll als pädagogisch-didaktische Herangehensweise genutzt werden. Die pädagogische Fachkraft schafft dabei gezielt Situationen, in denen Ko-Konstruktion begünstigt wird, und sie nimmt selbst aktiv als Partnerin am ko-konstruktiven Prozess teil.

In diesem Teil werden verschiedene Methoden vorgestellt, die dazu geeignet sind: **Scaffolding**, **geleitete Teilnahme**, **Spiel** und **gemeinsame vertiefte Denkprozesse**. Diese Methoden sind miteinander verbunden. So durchzieht das Scaffolding die anderen Methoden: Sowohl bei der geleiteten Teilnahme als auch im Lauf gemeinsamer vertiefter Denkprozesse und bei der Entwicklung des kindlichen Spiels unterstützt die erwachsene Person Kinder häufig durch Scaffolding. Auch entwickelt sich ein Spiel häufig aus Aktivitäten einer geleiteten Teilnahme und im Spiel entstehende Themen werden in dialogisch entwickelten Denkprozessen vertieft. Die Kunst der pädagogischen Praxis besteht gerade darin, verschiedene Ansätze situations- und kindgerecht zu kombinieren. Um die Grundideen der verschiedenen Methoden zu verdeutlichen, werden sie in diesem Kapitel zunächst einzeln behandelt.

5 Gerüstbau/Scaffolding

Der Begriff des »Gerüstbau« (**Scaffolding**) wurde von David Wood, Jerome S. Bruner und Gail Ross in den 1970er Jahren entwickelt und geprägt. Wood und Kollegen wiesen nach, dass Kinder effektiver lernen und Lösungswege besser verinnerlichen, wenn sie mit Aufgaben konfrontiert sind, die sie zunächst nur in Zusammenarbeit mit kompetenten Erwachsenen bewältigen können.¹ Damit schließen sie direkt an Wygotskis Modell zur »Zone der nächsten Entwicklung« an (vergleiche [Abschnitt 1.3 Entwicklungspsychologische Grundlagen](#)).

Entscheidend ist beim Scaffolding die **Unterstützung der Erwachsenen**, die Kinder in die Lage versetzt, eine Aufgabe erfolgreich zu meistern, welche sie ohne deren Mithilfe nicht hätten bewältigen können.² Die erwachsene Person begleitet das Kind durch die »Zone der nächsten Entwicklung« und auf ein neues Entwicklungsniveau, indem sie ihm zur Unterstützung ein »Gerüst baut« (**Scaffolding**). Mit dieser Grundidee, für das Kind herausfordernde Aufgaben gemeinsam zu meistern, steht das Scaffolding in enger Beziehung zum Konzept der geleiteten Teilnahme, das die Potentiale von Alltagssituationen für die gemeinsame Problemlösung und das Lernen in den Vordergrund stellt (siehe [Abschnitt 2.2 Geleitete Teilnahme](#)).

Beim Scaffolding übernimmt die erwachsene Person die Rolle des aktiven Teilnehmers und »Gerüstbauers«.³

Ebenso wichtig wie das »Bauen« des Gerüsts ist sein »Rückbau«, wie bei einem Hausbau, bei dem die Stützen der errichteten Gebäudeabschnitte allmählich entfernt werden.⁴ Das Gerüst darf also nicht als eine starre Struktur missverstanden werden. Es wird immer an der individuellen Entwicklung des Kindes ausgerichtet: Wenn eine Aufgabe neu ist und das Kind sie nicht allein bewältigen kann, wird mehr Unterstützung angeboten – sobald die Kompetenz des Kindes steigt und es mit der Aufgabe vertraut ist, kann und soll die Unterstützung »zurückgeschraubt« werden.⁵

1 Wood, Bruner & Ross, 1976, 90.

2 Wilke, 2018, 47.

3 Hammond & Gibbons, 2001, 14; Rogoff, 1990, 94.

4 Hammond & Gibbons, 2001, 13 f.

5 Berk & Winsler, 1995, 171.

Durch das kontinuierliche Ausloten der Fähigkeiten eines Kindes und den Wechsel von **Gerüstaufbau** und den **Gerüstabbau** können:

- neue Fähigkeiten und Kompetenzen **dazugewonnen** und **verinnerlicht** werden (**Gerüstaufbau**)
- neue Fähigkeiten und Kompetenzen **selbstständig genutzt** und **angewandt** werden (**Gerüstabbau**)

Grundgedanke: »Was das Kind heute in Zusammenarbeit leisten kann, wird es morgen selbstständig können.«¹

5.1 Funktionen des Scaffolding

Generell ist es die Funktion des Scaffoldings, Lernprozesse des Kindes zu ermöglichen, dazu können folgende Funktionen unterschieden werden:

1. Motivation
2. Regulation der Aufgabenschwierigkeit auf der Ebene konkreter Handlungen
3. Regulation der Aufgabenschwierigkeit durch metakognitive Unterstützung

Motivation

Scaffolding zielt nicht nur auf die Unterstützung von Kindern **bei selbst gestellten Aufgaben**, sondern auch auf ihre **kognitive Herausforderung**. Eine Funktion des Scaffolding besteht somit darin, Kinder in eine herausfordernde Situation einzubinden und sie für eine Aufgabe, auch deren vertiefende Aspekte, **zu interessieren und zu motivieren**².

Beispiele für Motivation zu herausfordernden Aufgaben

- Drei vierjährige Kinder spielen auf dem Bauteppich mit Spielzeugautos »Autohaus«. Die Erzieherin **fordert sie durch Fragen heraus**, sich mit dem Aspekt Zahlen und Ziffern auseinanderzusetzen:
 - »Was kosten die denn?«
 - »Wie kann ich denn erkennen, was die kosten?«.
- Die Erzieherin hat beobachtet, dass die Kinder der Krippengruppe gern Materialien sortieren und sich gern mit Steckspielen beschäftigen, bei denen Objekte (verschieden breite Stäbchen, Korken etc.) in Behältnisse mit der

1 Wilke, 2018, 48, zitiert nach Wygotski, 1934/2002, 331.

2 Wood, Bruner & Ross, 1976.

passenden Öffnung gesteckt werden. Bisher wurden die Steckspiele so präsentiert, dass die Öffnung jeweils zu den Objekten passt. Die Erzieherin **motiviert die Kinder zu einer herausfordernderen Aufgabe**, indem sie verschiedenartige Objekte und verschiedenartige Behältnisse gleichzeitig zur Verfügung stellt. Die einzeln bereits bewältigten Aufgaben des Sortierens und des Einsteckens werden so zu einer komplexeren, herausfordernderen Aufgabe verbunden.

Regulation der Aufgabenschwierigkeit auf der Ebene konkreter Handlungen

Im weiteren Verlauf der Aufgabenbewältigung ist es Funktion des Scaffoldings, die herausfordernde Situation so zu gestalten, dass Aspekte der Aufgabe, die das Kind noch nicht beherrscht, reguliert werden, und es sich auf die Aspekte konzentrieren kann, die seinem Kompetenzniveau entsprechen¹. Diese Vereinfachung der Situation kann sich auf **konkrete Teil-Handlungen** beziehen oder auf **handlungsbezogene Unterstützung**. Auch konkrete **Hinweise und Tipps** sowie **Demonstrationen** einer Problemlösung können die Aufgabenschwierigkeit an das Kompetenzniveau des Kindes anpassen – es kann sich dann zunächst an diesen Hilfestellungen orientieren, um auf dem nächsten Niveau diese abzuwandeln und kreativ eigene Lösungen zu entwickeln.

Beispiele für die Vereinfachung der Aufgabe auf der Ebene konkreter Handlungen

- **Vereinfachung durch Übernahme von Teil-Handlungen:** Beim gemeinsamen Kochen schüttet die Mutter die Nudeln ab und das Kind verteilt sie dann auf die Teller.
- **Vereinfachung durch handlungsbezogene Unterstützung:** Die Mutter unterstützt bei den ersten Versuchen im Fahrrad fahren zunächst mit einer Hand am Sattel die Balance.
- **Vereinfachung durch konkrete Hinweise und Demonstrationen:**
 - Beim „Butze bauen“ bricht den Kindern das Gestell aus Ästen mehrmals unter den darüber gelegten Decken zusammen, die Fachkraft regt an: „Probiert es doch einmal mit den Tüchern da drüben“.
 - Bevor der dreijährige Louis auf das Klettergestell des Spielplatzes steigt, beobachtet er sehr genau, wie die erfahreneren Kinder das machen und ahmt deren Klettertechnik dann nach.

¹ Wood, Bruner & Ross, 1976.

Regulation der Aufgabenschwierigkeit durch metakognitive Unterstützung

Strukturierung der Aufgabe

Für Kinder (und manchmal auch Erwachsene!) besteht die Schwierigkeit der Problemlösung häufig nicht so sehr in den Anforderungen der einzelnen Schritte, als vielmehr in der **Strukturierung der Aufgabe**. Dazu gehören:

- die Festlegung des Ziels,
- die Unterteilung einer komplexen in mehrere einfachere Aufgaben
- die Planung der nötigen Schritte hin zum Ziel,
- das Erkennen wichtiger Aspekte der Aufgabe
- und schließlich die Bewertung des Ergebnisses der Problemlösung.

Bei jüngeren Kindern kann die Fachkraft die Strukturierung der Aufgabe vollständig übernehmen, um die Problemlösung an das Kompetenzniveau der Kinder anzupassen. Bei älteren Kindern sollte die Aufgabenstrukturierung gemeinsam mit den Kindern erfolgen – dabei werden die im folgenden Abschnitt behandelte Strukturierung der Interaktion und der Gesprächsbeiträge besonders wichtig.

Beispiele für die Strukturierung der Aufgabe durch die Fachkraft

Zu den Ritualen der Krippengruppe gehört das gemeinsame Aufräumen. Die Fachkraft strukturiert dies durch verbale Kommentare und Instruktionen. Im Laufe der Verfestigung des Rituals kann die verbale Strukturierung durch die Fachkraft zurückgenommen werden, wenn die Kinder die Teilaufgaben des Aufräumens kennen und selbstständig angehen.

- **Strukturierung durch Festlegung des Ziels:** Zur Einleitung der Aufgabe »Aufräumen des Krippenraums« verbalisiert die Fachkraft das Ziel: »Jetzt lasst uns mal zusammen alles aufräumen!«
- **Strukturierung durch Unterteilung in kleinere Aufgaben:** Die Fachkraft »zerlegt« die Aufgabe in viele kleine Einzelschritte und bittet die Kinder um deren Erledigung, »Emma, sammelst du bitte mal die Buntstifte ein«, »Felix, legst du bitte die Kissen auf die Matratze«, etc.
- **Strukturierung durch Hinweise auf wichtige Aspekte der Aufgabe:** Die Fachkraft verbalisiert bei Bedarf wichtige Aspekte der Aufgabe, die die Kinder noch nicht eigenständig erkennen, z.B. die Bedeutung der Form von Bauteilen beim Einräumen: »Aisha, räum doch mal die großen Bauklötze unten in die Kiste und die kleinen oben drauf. Dann passen die alle in die Kiste.«

- **Strukturierung durch Bewertung des Ergebnisses:** Die Erzieherin gibt nach Bewältigung jeder Teilaufgabe und der Gesamtaufgabe ein Feedback: »Super, jetzt ist unsere Matratze wieder total gemütlich«, »Jetzt haben wir alle Stifte wieder beieinander!«, »Prima, alle Bauklötze sind an ihrem Platz!«, »Das habt ihr toll gemacht, alles ist aufgeräumt!«. Das Feedback ist nicht nur motivierend für die Kinder, sondern stärkt auch ihr Verständnis dafür, dass eine komplexe Aufgabe durch die Bewältigung vieler kleiner Aufgaben gelöst wird.

Strukturierung der Interaktion und Gesprächsbeiträge

Die Entwicklung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen wird wesentlich durch das Scaffolding unterstützt. Wie Bruner (2002/1987) in seiner umfangreichen Studie zeigen konnte, bauen Eltern ihren Kindern beim Spracherwerb intuitiv ein Gerüst, mit dessen Hilfe diese, auch wenn ihre Sprachentwicklung noch nicht weit fortgeschritten ist, sinnvoll an Interaktionen teilnehmen können. Zum Beispiel geben Eltern in **Zeigespielden** die Struktur einer Interaktion vor (z.B. »Wo ist die Blume?«, das Kind ergänzt: »Da!«), oder sie **ergänzen Gesprächsbeiträge** des Kindes zu in der »Erwachsensprache« vollständigen Äußerungen (z.B. zeigt das Kind auf ein Auto und sagt: »Au-o«, die Mutter ergänzt: »Oh, da ist ein Auto!«). Im Laufe der sprachlichen Entwicklung wird die Struktur der Interaktionen komplexer, z.B. erzählt das Kind, unterstützt durch **strukturierende Nachfragen** (»Und was ist dann passiert?«), eine Geschichte, und das Kind übernimmt zunehmend selbst Aufgaben bei der Strukturierung der Interaktion, z.B. benötigt es die Nachfragen weniger, um eine Geschichte zu erzählen.



Abbildung 6: Strukturierung der Interaktion durch Zeigespiele

In Bezug auf die kognitive Entwicklung spielt die Strukturierung der Interaktion und der Gesprächsbeiträge eine besondere Rolle, wenn Kinder miteinander und mit Erwachsenen Problemlösungen, Vermutungen oder Erklärungen entwickeln. Ganz nach der ko-konstruktivistischen Grundannahme »Wissen entsteht zwischen den Köpfen«, werden in solchen Interaktionen nicht nur Ideen und Vorschläge ausgetauscht, sondern entstehen durch gegenseitige Anregung

und Ergänzung neu. Die wichtigste Aufgabe der Fachkraft besteht dabei darin, die **Interaktion der Kinder zu strukturieren**, vor allem durch Fragen (siehe weiter unten **Fragen stellen**). Zudem kann sie Wortbeiträge der Kinder ergänzen, so dass diese ihren Wortschatz erweitern und Sachverhalte präziser beschreiben können, z.B.:

Kind: »Wir brauchen so ein Dingens, so eins mit einem Loch drin«

Fachkraft: »Ja, super Idee, wir brauchen einen Schraubenschlüssel.«

5.2 Formen des Scaffolding

Um die Funktionen des Scaffolding – Motivation, Regulation der Aufgabenschwierigkeit auf der Ebene konkreter Handlungen und der metakognitiven Ebene – zu erfüllen, bieten sich eine Reihe geeigneter Interventionen der Fachkraft an, die teilweise in den bisherigen Beispielen bereits kurz angesprochen wurden:

1. Fragen stellen
2. Hinweise geben
3. Demonstration
4. Kommentare und Instruktionen

Fragen stellen

Eine der wichtigsten Formen des Scaffolding, die verschiedene Funktionen erfüllen kann, ist das Fragen stellen: **Herausfordernde Fragen motivieren Kinder**, sich mit einer Aufgabe vertiefend auseinanderzusetzen, **Nachfragen können die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Aufgabe lenken** und **Leitfragen strukturieren die Aufgabe ebenso wie die Interaktion**. Eine große Stärke der Frage-Methode ist, dass die erwachsene Person dabei nicht der Versuchung unterliegt, das Problem im Grunde doch für das Kind zu lösen, sondern tatsächlich lediglich einen strukturierenden Rahmen vorgibt. Zudem eignen sich Fragen sehr gut dazu, in Gruppen die problemlöseorientierte Interaktion anzustoßen und zu moderieren.



Abbildung 7: Fragen stellen

Geeignete Fragen können dazu dienen, die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte Aspekte der Aufgabe zu lenken und vor allem dazu, eine Situation zu strukturieren. **Leitfragen** könnten beispielsweise sein:

- »Wie habt ihr euch das vorgestellt?«
- »Wo könntet ihr geeignete Materialien herbekommen?«
- »Was müssen wir als Nächstes tun?«.

Beispiele für Fragen stellen als Form des Scaffolding

Fragen zur Motivation: Diese Form der Fragen sollte den aktuelle Kenntnis- und Entwicklungsstand des Kindes etwas übersteigen. Die Frage sollte das Kind herausfordern, neue Erkenntnisse und Kompetenzen zu gewinnen, z.B.:

- Die Kinder beobachten nach dem Regen, wie eine Schnecke die Fensterscheibe hinaufkriecht. Die Fachkraft fragt: »Was meint ihr, wie schafft die Schnecke das?«
- In einer Gruppe von Vierjährigen fragt die Erzieherin vor dem Morgenimbiss: »Wie viele Teller brauchen wir heute eigentlich?«

Fragen zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte:

- Die Vorschulkinder kommen beim Basteln ihres Adventskalenders auf das Thema Kalender und Wochentage zu sprechen, geraten aber bei der Reihenfolge der Wochentage noch durcheinander. Die Erzieherin möchte ihre Aufmerksamkeit auf die Abfolge von Wochenende und Kita-Tagen lenken und fragt: »Kommt ihr denn jeden Tag in die Kita?« (Nein), »Und am ersten Tag, an dem ihr wieder in die Kita geht, was ist da besonders?« (Da gehen die Kinder immer zum Schwimmen)

Fragen zur Strukturierung der Aufgabe: Diese Fragen gliedern eine Aufgabe begleitend, wie im Beispiel »Aufräumen in der Krippe« weiter oben, oder im Vorhinein zur Planung der Aufgabe, z.B. beim Anlegen eines Beetes:

- Was müssen wir alles tun, damit wir ein Erdbeerbeet bekommen?
 - Was müssen wir zuerst tun? Und dann? Und danach?
- Was brauchen wir alles für das Erdbeerbeet?
 - Wo bekommen wir das alles her? usw.

Fragen zur Strukturierung der Interaktion: Die Fragen zur Strukturierung der Aufgabe strukturieren bereits auch die Interaktion, geben sie doch die Abfolge von Fragen und Antworten vor. Darüber hinaus sind direkt auf die Interaktion bezogene Fragen hilfreich für deren Strukturierung, z.B.:

- Was meint ihr, wie könnte das klappen?
- Hat noch jemand eine Idee?

Hinweise geben

Hinweise können sich auf die **Ebene konkreter Handlungen** beziehen und dem Kind Anregungen zur Problemlösung geben. Im Sinne einer **metakognitiven Unterstützung**, sollen Hinweise nicht die Lösung für das Kind vorwegnehmen, sondern es dabei unterstützen, die Aufgabe aktuell mit dieser Hilfestellung und in Zukunft allein zu lösen. Hinweise sollten sich also auf die **Problemlöse-**



Abbildung 8: Hinweise geben

strategie und die notwendigen Schritte, wie die Aufgabe gelöst werden kann, beziehen. Hinweise können auch die **Bearbeitung einer Aufgabe begleiten**, indem die erwachsene Person immer wieder auf wichtige Eckpunkte der Gesamtaufgabe hinweist, also etwa auf den aktuellen Bearbeitungsstand der Aufgabe und den Zielzustand. Durch den stetigen Vergleich entwickelt das Kind Verständnis für die notwendigen Schritte zur Lösung der Aufgabe.¹

Beispiele für Hinweise als Form des Scaffolding

- Mehrere Kinder sind dabei, eine Bahnstrecke der Holzisenbahn zu bauen. Sie stecken spontan Schienen und Kurventeile zusammen, aber es gelingt nicht, eine geschlossene Strecke zu bauen. Die sechsjährige Victoria kommt hinzu und verrät ihre Strategie: »Wenn ich eine Bahnstrecke baue, lege ich zuerst die geraden Teile alle auf einen Haufen, und die Kurven auf einen anderen. Und dann lege ich die geraden Teile auf den Boden, und oben und unten Kurven, und dann stecke ich die zusammen.«
- Der fünfjährige Tarek möchte seine Glasmurmeln abzählen, kommt aber durcheinander. Der Erzieher gibt ihm einen Hinweis zur Zählstrategie: »Das Zählen ist einfacher, wenn du die Murmeln erstmal in eine Reihe legst, und dann zählst du eine nach der anderen. Am besten tippst du jede nacheinander mit dem Finger an, dann vergisst du keine und zählst keine doppelt.«
- In der Werkstatt der Kita wollen die Kinder eine Alarmanlage aus dem Elektronikbaukasten bauen. Die Fachkraft begleitet die Arbeit, indem sie wiederholt auf den Vergleich der Konstruktion mit dem Bauplan aus dem Baukasten hinweist. Auf diese Weise können die Kinder selbst ihre Arbeit bewerten, und sie erwerben Verständnis für die grundlegende Problemlösestrategie, etwas nach einem Plan zu bauen.

¹ Wilke, 2018, 47; Wood, Bruner & Ross, 1976, 98.

Demonstration

Gerade bei Kindern ist es häufig angemessen, die Bearbeitungsschritte nicht nur durch verbale Hinweise zu erleichtern, sondern diese **vorzumachen** und so zu **veranschaulichen**. Wie auch beim Geben von Hinweisen, geht es dabei nicht darum, möglichst schnell zur »perfekten« Lösung zu kommen, sondern darum, dem Kind ein Modell zur Problemlösung anzubieten. Dadurch erhält das Kind eine Vorlage, die es für das eigene Vorgehen übernehmen kann.¹



Abbildung 9: Demonstration

Beispiele Demonstration als Form des Scaffolding

- Victoria hat die Rolle der »Baumeisterin« übernommen. Nachdem die anderen Kinder, wie von ihr geraten, die geraden Gleise und Kurventeile zusammengesucht und ausgelegt haben, legt sie die geraden Teile in zwei parallele Schienenstränge aus und erklärt: »Und dann leg ich die immer so hin, und dann guck ich, dass beide Seiten gleich lang sind.« Sie steckt die Gleise zusammen und holt sich einige Kurventeile. Sie wählt ein rechtsgebogenes Kurventeil aus und sagt: »Und dann nehme ich eine Kurve, die so rum geht. Und eine, die anders rum geht.« Sie greift sich ein linksgebogenes Kurventeil, steckt sie mit dem anderen zusammen und fügt die Kurve als Verbindung zwischen den Schienensträngen ein.
- Die Kinder legen mit verschiedenen farbigen Spielsteinen Figuren. Die Erzieherin möchte ihr Interesse für Muster wecken und beginnt ein einfaches Farb-Muster zu legen, was sie sprachlich begleitet: »Rot-Blau-Gelb, und dann fange ich wieder mit Rot an, und dann wieder Blau, und dann wieder Gelb« usw. Julia übernimmt ihr Modell zum Legen eines Musters und legt kreativ ein anderes Muster: »Blau-Blau-Gelb, und dann nehme ich wieder Blau, und noch mal Blau, und dann wieder Gelb, und dann fange ich wieder an mit Blau.«

¹ Wood, Bruner & Ross, 1976, 98.

Kommentare und Instruktionen

Kommentare und Instruktionen können Kinder dazu motivieren, an der Aufgabe »dranzubleiben«, bspw. als Lob (»Das war gut!«) oder Ermutigung zum Weitermachen (»Super, und jetzt bekommt ihr die Hüte bestimmt gleich fertig!«). Spezifische Anweisungen übermitteln konkrete Verbesserungsvorschläge¹, wie beispielsweise:

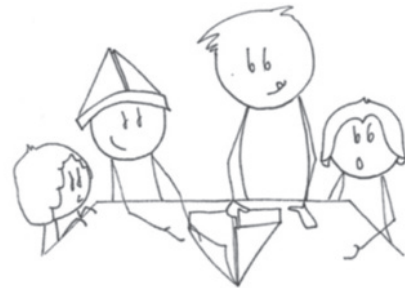


Abbildung 10: Kommentare und Instruktionen

- »Findest du einen anderen Baustein, der vielleicht besser passt?«
- oder »Hier musst du die Seite vom Hut noch ein Stück herunterziehen, wie auf der anderen Seite, oder?«

Dadurch, dass die Instruktionen als Frage formuliert werden, bekommen sie nicht den Charakter einer unumstößlichen Regel, sondern werden als Vorschläge wahrgenommen, die das Kind in seine eigenen Bearbeitungen mit »einbauen« kann.

5.3 Scaffolding im Kita-Alltag

Das Konzept ist für die Planung, Umsetzung und Reflexion der pädagogischen Arbeit in der Kita sehr hilfreich, weil es eine gute Richtschnur vorgibt, wann, in welchem Ausmaß und in welcher Form Unterstützung durch die Fachkraft sinnvoll und angemessen ist – und vor allem auch dafür, wann die Unterstützung »zurückgefahren« werden kann und muss. Die Orientierung an dem Konzept des Scaffolding ist damit geeignet, die eigene professionelle Haltung in Bezug auf ihr eigenes Aufgreifen zu strukturieren: Häufig besteht bei Erwachsenen der Impuls Kinder in vielen Situationen unterstützen zu wollen (z.B. weil sie das Gefühl haben »gebraucht« zu werden, aus Fürsorge oder, weil sie in bestimmten Situationen noch Potentiale erkennen, die sie den Kindern vermitteln möchten). Im Sinne des Scaffolding sollte die Unterstützung jedoch geplant und vor dem Hintergrund einer festgesetzten Zielstellung erfolgen – wichtig dabei ist, zu erkennen, dass ein Kind im Hinblick auf die Erarbeitung einer Zielstellung auch Freiräume bedarf, um seine eigenen Erfahrungen zu machen oder auch Fehler zu begehen.²

1 Wood & Middleton, 1975, 184.

2 Rogoff, 1990, 95 f.

Scaffolding bietet also Wege an, Kinder aktiv und gezielt zu unterstützen, ohne dass Kinder als Empfänger von vorgegebenen Lösungen in eine passive Rolle gebracht werden. Gelingendes Scaffolding setzt sehr hohe Kompetenzen der Fachkraft voraus, durch Beobachtung der Kinder ihren Lern- und Entwicklungsstand zu erkennen, geeignete Hilfestellungen zu geben und dieses »Gerüst« genau dem Stand des Kindes anzupassen – also auch zu geeignetem Zeitpunkt zurückzufahren.

Reflexionsfragen zum Scaffolding im Kita-Alltag

- In welcher Weise wird das aktuelle Kompetenzniveau und die Zone der nächsten Entwicklung von Kindern festgestellt?
- In welcher Weise werden Kinder durch herausfordernde Aufgaben motiviert, sich in die Zone der nächsten Entwicklung zu bewegen?
- In welcher Weise werden Kinder bei der Bewältigung von Aufgaben unterstützt?
 - Gibt es Formen des Scaffolding, die besonders gern und häufig eingesetzt werden?
 - Können andere Formen des Scaffolding weiter ausgebaut und häufiger verwendet werden?
- Wird das Scaffolding »zurückgefahren«, sobald das Kind eine Aufgabe allein oder mit weniger Unterstützung bewältigen kann? Auf Basis welcher Informationen wird entschieden, dass das Scaffolding zurückgenommen werden kann?

Die pädagogisch-didaktischen Handlungen der Fachkraft im Sinne des Scaffolding werden in folgendem Beispiel verdeutlicht.

| Beispiele für Scaffolding im Kita-Alltag | | |
|---|--|---|
| Handlungen der Kinder | Handlungen der Fachkraft (FK) | Konzepte des Scaffolding |
| <p>Sara (5 Jahre) und Klara (6 Jahre) holen sich den Eimer mit langen Steckstäben und Verbindungen und beginnen, sie zusammenzustecken: »Wir bauen ein Zelt!«. Es entsteht ein Gerüst, das einem Zelt ähnelt.</p> <p>Der fünfjährige Paul kommt hinzu und bemerkt: »Das wackelt so doll, das bricht gleich zusammen!« Die Mädchen prüfen ebenfalls die Standfestigkeit des Zelts und kommen zu dem Schluss: »Das ist irgendwie schief.«</p> <p>Sara zählt die Stäbe der einen Seite ab: »Eins, zwei, drei, vier, fünf.« Sie wendet sich der anderen Seite zu: »Eins, zwei, drei. Da ist ein Stab zu wenig.« Klara steckt an der niedrigeren Seite des Zelts einen Stab hinzu. Aber die Mädchen stellen fest: Es wackelt immer noch.</p> <p>Die Mädchen schauen sich das Gerüst noch einmal an und zählen die Stäbe erneut. »Da fehlt noch ein Stab!« merkt Sara. Sie fügen den fehlenden Stab ein und prüfen, dass das Gerüst jetzt nicht mehr wackelt.</p> <p>Damit das Gerüst ein richtiges Zelt wird, wollen die beiden eine Plane über das Gerüst legen. Klara holt eine Decke und gemeinsam legen sie diese über das Gerüst. Es bricht zusammen. Die Kinder sind enttäuscht.</p> | <p>Zurückhaltung, Beobachtung</p> <p>Die Fachkraft schaltet sich ein und sagt: »Schau mal genau hin, was ist auf dieser Seite anders als auf der anderen?«</p> <p>Die Fachkraft sagt: »Gute Idee, dass ihr die Seite jetzt höher gebaut habt!« »Was meint ihr, warum wackelt das Zelt immer noch?«</p> <p>Die Fachkraft kommentiert: »Super, ihr habt alles richtig gemacht und das Zelt steht!«</p> <p>Die Fachkraft beginnt folgenden Dialog: Fachkraft: »Was meint ihr, warum ist das Zelt zusammengefallen?« Sara: »Es war zu wacklig.« Klara: »Es war nicht fest genug.«</p> | <p>Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit im Verhältnis zum Kompetenzniveau der Kinder: Aufgabe erscheint zunächst auf Kompetenzniveau der Mädchen zu liegen – kein Scaffolding angebracht</p> <p>Regulation der Aufgabenschwierigkeit auf der metakognitiven Ebene: Lenkung der Aufmerksamkeit auf einen wichtigen Aspekt (die Höhe der Seiten des Zelts muss beachtet werden) durch eine Instruktion und Fragen stellen</p> <p>Motivation zum Weitermachen durch Kommentar</p> <p>Regulation der Aufgabenschwierigkeit auf der metakognitiven Ebene: Strukturierung der Interaktion durch Fragen stellen</p> <p>Motivation durch Kommentar; Regulation der Aufgabenschwierigkeit auf der metakognitiven Ebene: Bewertung des Ergebnisses der Problemlösung;</p> <p>Regulation der Aufgabenschwierigkeit auf der metakognitiven Ebene: Strukturierung der Interaktion durch Fragen stellen</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>Fachkraft: »Wann ist das Gerüst zusammengefallen?« Klara: »Als wir die Decke darüber gelegt haben.« Fachkraft: »Warum ist das denn passiert?« Klara: »Die ist so schwer. Da muss eine andere Plane drauf.«</p> <p>Fachkraft: »Gute Idee! Mögt ihr es einmal mit den Seidentüchern versuchen? Die sind nicht so schwer.«</p> | <p>Regulation der Aufgabenschwierigkeit auf der metakognitiven Ebene: Lenkung der Aufmerksamkeit auf einen wichtigen Aspekt (Ereignis unmittelbar vor dem Zusammenbrechen) durch Fragen stellen</p> |
| <p>Am Nachmittag zeichnen Klara, Sara und Paul Zelte. Sie nehmen ein Lineal zur Hilfe, damit das Zelt »gerade wird und nicht umkippt«. Klara versucht, mit Hilfe des Lineals die Seiten des Zeltes gleich lang zu zeichnen. Sie bittet die Fachkraft um Unterstützung beim Umgang mit dem Lineal.</p> | <p>Die Fachkraft zeichnet mit Hilfe des Lineals mehrere gleich lange Linien und kommentiert dabei: »Ich lege das Lineal ganz fest auf das Papier und dann ziehe ich die Linie von hier, ganz unten, bis hoch zur Zehn. Und bei der nächsten Linie ziehe ich den Strich wieder von ganz unten genau bis zur Zehn. Dann sind die immer gleich lang.«</p> | <p>Motivation durch Kommentar; Regulation der Aufgabenschwierigkeit auf der Ebene konkreter Handlungen durch Hinweis</p> <p>Regulation der Aufgabenschwierigkeit auf der Ebene konkreter Handlungen durch Demonstration</p> |

6 Geleitete Teilnahme

Das Konzept der »geleiteten Teilnahme« wurde von der US-amerikanischen Entwicklungspsychologin Barbara Rogoff entwickelt. Sie beschäftigte sich mit kindlicher Entwicklung und Bildung in verschiedenen Kulturen und interessierte sich besonders für solche, in denen Bildung und Erziehung nicht vorwiegend in formalen Schulsystemen organisiert ist.

6.1 Lernen durch Mitmachen: das Konzept der geleiteten Teilnahme

Wie Kollegen und Kolleginnen von Rogoff, Lave und Wenger¹, festgestellt hatten, findet in solchen Gemeinschaften Bildung – z.B. für eine bestimmte berufliche Tätigkeit – vor allem in der Form der Teilnahme an entsprechenden Tätigkeiten statt. »Neulinge« übernehmen dabei zu Beginn einfache und weniger verantwortungsvolle »Hilfsarbeiten«, nach und nach werden ihnen schwierigere und verantwortungsvollere Aufgaben übertragen. Das ähnelt einer Berufslehre, weshalb dieses Prinzip häufig auch so genannt wird (»apprenticeship« im Englischen). Entwicklung und Bildung bedeutet in dieser Sicht vor allem eine Veränderung der sozialen Rolle, **vom »Lehrling« zum »Meister«**.

Beispiel für das »Lehrlingsprinzip«: Hebammen der Maya in Yucatan

Lave & Wenger² illustrieren das »Lehrlingsprinzip« in Gesellschaften ohne formale Berufsausbildungen an verschiedenen Beispielen aus der Anthropologie. Eines der Beispiele bezieht sich auf die Ausbildung von Hebammen in der Kultur der Maya auf Yucatan, die von der Anthropologin Brigitte Jordan beschrieben wurde.³ Hebammen werden meistens Mädchen, deren Mütter oder Großmütter Hebammen sind. So erfahren die Mädchen als Kinder beiläufig vieles über die Tätigkeit, sie erleben, dass eine Hebamme zu jeder Tages- und Nachtzeit gerufen wird, sehen welche Heilpflanzen gesammelt werden und hören Geschichten über Geburten. Als jüngere Kinder sind sie hin und wieder – zufällig und beiläufig – bei einer Massage für die werdende Mutter dabei, als etwas ältere verrichten sie gelegentlich Hilfsdienst, überbringen Nachrichten und holen benötigte Materialien. Als junge Erwachsene, nachdem sie selbst Mutter geworden sind, sind sie eventuell bei einer Geburt dabei, die ihre Mutter oder Großmutter begleitet und unterstützen diese. Falls sie zu dem

1 Lave & Wenger, 1991.

2 Lave & Wenger, 1991, 68 f.

3 Jordan, 1989.

Entschluss kommen, selbst Hebamme zu werden, achten sie in der Folge mehr auf die Tätigkeit. Sie stellen aber selten Fragen, und die erfahrenen Hebammen erklären wenig. Aber die jungen angehenden Hebammen dürfen zunächst Routinetätigkeiten übernehmen und nach längerer Erfahrung die rituell bedeutsamste Begleitung der Nachgeburt. Nun gelten sie selbst als eigenständige Hebammen.

Barbara Rogoff überträgt dieses Prinzip der »Lehrzeit« auf die Entwicklung und Sozialisation von Kindern. Sie beschreibt sie metaphorisch als »Lehrlinge« einer Kultur. Sie sind von Anfang an aktiv darum bemüht, durch Beobachtung und Teilnahme von anderen Kindern und erfahreneren Mitgliedern der Gesellschaft zu lernen, Fähigkeiten zu entwickeln, kulturell definierte Probleme mit den zur Verfügung stehenden Mitteln zu lösen und auf dieser Basis im Rahmen der soziokulturellen Aktivität neue Lösungen zu finden.¹

Kinder sind so gesehen also »Lehrlinge einer Kultur«, die Art und Weise, wie sie dabei lernen, bezeichnet Rogoff als »geleitete Teilnahme« (guided participation). Dabei betont Rogoff, dass Kinder keineswegs nur in der direkten Interaktion und durch direkte, intendierte Unterweisung von Erwachsenen bzw. älteren Kindern lernen. Vielmehr finden Lernprozesse auch in Situationen statt, die mit keiner Unterweisungsabsicht verbunden sind, sondern an denen Kinder im normalen Lebensvollzug teilnehmen. Für Lernprozesse des Kindes ist es dabei nicht einmal unbedingt notwendig, dass es sich aktiv an der Situation beteiligt und mit den anderen Akteuren und Akteurinnen direkt interagiert – häufig lernen Kinder durch das aufmerksame Beobachten von Tätigkeiten anderer (bspw. wenn sie andere Kinder bei einem Spiel beobachten oder Erwachsene bei einer interessanten handwerklichen Tätigkeit).

Kinder als »Lehrlinge einer Kultur«

Rogoff zufolge lernen Kinder die Regeln und Fähigkeiten einer Gesellschaft vor allem durch Teilnahme an kulturell wichtigen Aktivitäten. Sie beobachten andere erfahrenere Kinder und Erwachsene aufmerksam, übernehmen gerne – zunächst einfachere – Aufgaben und wachsen so zu ihrerseits erfahrenen Mitgliedern der Kultur heran. Dieses Prinzip gilt für verschiedenste Bereiche der Entwicklung, z.B.:

¹ Rogoff, 1990, 7.

| | |
|------------------------------------|---|
| Soziale Entwicklung | Jüngere Kinder sind sehr interessiert an den Spielen Älterer, beobachten diese gebannt und übernehmen Aufgaben am Rande des Spiels, z.B. holen sie den ins »Aus« geschossene Ball. Dabei lernen sie bereits eine Menge über die sozialen Regeln des Spiels (Fairness, Zusammenhalt einer Mannschaft u.ä.), bevor sie aktiv an dem eigentlichen Spiel teilnehmen können |
| Sprachliche Entwicklung | Jüngere Kinder beteiligen sich aktiv am gemeinsamen Betrachten und Vorlesen eines Bilderbuchs, sie zeigen auf interessante Objekte und nennen deren Namen. Dabei erfahren sie weit vor dem Schriftspracherwerb einiges über Schrift und das Lesen, z.B. dass in Büchern nicht nur Bilder, sondern ganze Geschichten stecken, die immer gleich lauten. Auf dieser Basis können sie sich im Entwicklungsverlauf auf höherem Niveau am gemeinsamen Lesen beteiligen, z.B., den Text mitsprechen oder später einzelne Begriffe selbst lesen |
| Kognitive Entwicklung | Jüngere Kinder beteiligen sich am gemeinsamen Eindecken des Esstisches. Während die älteren abzählen, übernehmen sie die Aufgabe, die abgezählten Teller, Tassen, Gabeln und Löffel zum Tisch zu bringen. Sie erfahren dabei den lebenspraktischen Nutzen des Abzählens, sprechen später die Zahlworte mit, Zählen dann mit Unterstützung eines älteren Kindes selbst ab und können schließlich eigenständig die komplexere Aufgabe erfüllen. |

Das Konzept der geleiteten Teilnahme basiert auf Wygotskis Modell der Zone der nächsten Entwicklung: Geleitete Teilnahme bedeutet, dass **Kinder und Erwachsene gemeinsam »Brücken bauen« zur Zone der nächsten Entwicklung**, also von dem gegenwärtigen zu einem neuen Stand von Verständnis und Fähigkeiten des Kindes. Besondere Bedeutung kommt dabei der geleiteten Teilnahme an der Verwendung von »Denkwerkzeugen« wie Sprache, Mathematik und auch Kunst zu, was ebenfalls auf die soziokulturelle Theorie Wygotskis zurückgeht (siehe [Abschnitt 1.3 Entwicklungspsychologische Grundlagen](#)).

Die geleitete Teilnahme ist grundlegend ko-konstruktivistisch gedacht: Der Begriff verdeutlicht, dass beide Aspekte, sowohl die Leitung durch Erwachsene als auch die Teilnahme der Kinder an kulturell gehaltvollen Aktivitäten, für die Entwicklung wichtig sind. Wesentlich ist dabei die aktive **Zusammenarbeit der Interaktionspartner*innen**, wobei Rogoff die **aktive Rolle des Kindes** betont.

Beispiele für die aktive Rolle des Kindes bei der Gestaltung der geleiteten Teilnahme

Kinder handeln bei der geleiteten Teilnahme nicht nur als »Empfänger« von Unterstützung oder Angeboten, sich an einer Aktivität zu beteiligen. Sie werden selbst aktiv:

- **Aktive Suche nach herausfordernden Situationen:** Die vierjährige Nora besteht bei der gemeinsamen Gartenarbeit mit den Großeltern darauf, die Pflanzlöcher mit dem großen Spaten und nicht mit der Kinderschaufel auszuheben. Das gelingt mit ein wenig Unterstützung durch den Großvater.
- **Anstreben einer größeren Verantwortungsübernahme:** Bei der Vorbereitung des Imbisses für die Kita belegte der dreijährige Maxim die Brotschnitten, die vorher seine Mutter mit Butter bestrichen hatte. Nun möchte er das alleine machen und auch den Butteraufstrich übernehmen. Die Mutter lässt ihn, auch wenn die Vorbereitung des Imbisses so etwas länger dauert.
- **Aufforderung an Erwachsene/ältere Kinder zu gemeinsamen Aktivitäten:** Beim Familienbesuch der älteren Cousins und Cousinen sucht der zweijährige Noah die Handpuppen heraus und fordert sie auf, mit ihm »Kasperle« zu spielen
- **Aktivierung von Unterstützung durch andere:** Das Aufbauen des Kasperle-Theaters gelingt den älteren Kindern nicht und sie holen einen der Erwachsenen zur Hilfe.

6.2 Geleitete Teilnahme im Kita-Alltag

Das Konzept der geleiteten Teilnahme erscheint wie gemacht für die Organisation von Bildungsprozessen in der Kita. Denn anders als in der Schule gehört es in der Kita zu den Selbstverständlichkeiten, dass Kinder – vor allem alltagsintegriert – durch ihr Tun, das Mitmachen und Ausprobieren in sozialen Situationen sowie das Miteinander mit älteren Kindern, lernen. Die pädagogische Aufgabe besteht zum einen darin, vielfältige Situationen zu schaffen, in denen jüngeren Kindern die (durch die älteren Kinder geleitete) Teilnahme an Aktivitäten älterer ermöglicht wird. Es bietet sich also an, zumindest teilweise und situativ altersgemischte Gruppen zusammenzustellen. Weiteres dazu wird in dem [Kapitel 2.3 Ko-Konstruktion im Spiel](#) ausgeführt.

Zum anderen können Erzieher*innen gezielt Situationen schaffen, in denen sie Kindern die geleitete Teilnahme an bedeutsamen Aktivitäten ermöglichen und sie dabei unterstützen. Dabei ist die geleitete Teilnahme eng verbunden mit dem Scaffolding, das »geleitet werden« der Teilnahme besteht häufig in einer Form des Scaffolding (siehe [Abschnitt 2.1 Gerüstbau/Scaffolding](#)).



Abbildung 11: Geleitete Teilnahme im Alltag: Pizza backen

Die anspruchsvolle Aufgabe der Fachkräfte besteht also darin, für die geleitete Teilnahme **geeignete Situationen zu erkennen und vertiefend aufzugreifen**. Sehr wichtig für optimale Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes ist es dabei, die Unterstützung im Sinne des Scaffolding angepasst an das aktuelle Entwicklungsniveau des Kindes zu geben, um ihm das Erreichen der nächsten Zone der Entwicklung zu ermöglichen. Das bedeutet auch, das Unterstützungsangebot einfühlsam zurückzufahren, wenn das Kind entsprechende Kompetenzen entwickelt hat.

Reflexionsfragen zu geleiteter Teilnahme im Kita-Alltag

- In welcher Weise ermöglicht und fördert der Kita-Alltag, dass Kinder an kulturell wichtigen Aktivitäten teilnehmen (z.B. Zubereitung von Mahlzeiten, [Um-]Gestaltung von Räumen, Vorbereitung und Durchführung von Kita-Festen)?
- Können Kinder sich altersangemessen an solchen Aktivitäten beteiligen?
 - Haben jüngere Kinder die Möglichkeit, sich beobachtend oder mit kleineren Aktivitäten zu beteiligen?
 - Haben ältere Kinder die Möglichkeit, zunehmend verantwortungsvollere, schwierigere Aufgaben zu übernehmen?
- In welcher Weise unterstützen die Fachkräfte Kinder aktiv bei der Teilnahme an kulturell wichtigen Aktivitäten?
 - Erkennen die Fachkräfte geeignete Aktivitäten und beziehen Kinder ein?
 - Unterstützen sie Kinder durch Scaffolding?
- In welcher Weise werden die Aktivitäten genutzt, um Kinder beim Umgang mit kulturellen Werkzeugen zu stärken?
 - Haben die Kinder die Möglichkeit, geleitet mit Sprache, Schrift und Mathematik umzugehen?

Wie Alltagssituationen zu Lerngelegenheiten in Form der geleiteten Teilnahme gezielt genutzt werden können, zeigt das folgende Beispiel.

| Beispiele für geleitete Teilnahme im Kita-Alltag | | |
|--|--|---|
| Handlungen der Kinder | Handlungen der Fachkraft (FK) | Konzepte der geleiteten Teilnahme |
| In einem Kreisgespräch über Lieblingsessen der Kinder entwickelt die Kindergruppe (3–5-Jährige) die Idee, zusammen Pizza zu backen. | Die FK greift die Idee der Kinder auf, gemeinsam Pizza zu backen. | Geleitete Teilnahme an einer kulturell bedeutsamen Aktivität (Zubereitung von Mahlzeiten) |
| Im folgenden Morgenkreis bespricht die Gruppe, was dazu getan werden muss. Die Kinder zählen auf, was auf die Pizza kommen soll (Tomaten, Salami, »rote Soße«, Käse...) und sagen, dass man die Pizza belegen und backen muss. Kein Kind spricht spontan an, dass ein Teig zubereitet werden muss. | Die FK unterstützt die Kinder durch Nachfragen: <ul style="list-style-type: none"> • Was brauchen wir noch? • Worauf wollen wir die leckeren Sachen denn legen? • Woher wissen wir, wie wir den Teig machen müssen? • Wo bekommen wir die Zutaten her? • Was müssen wir als Erstes tun? Und danach? Und dann? | Scaffolding durch Strukturierung der Aufgabe sowie durch Hinweise geben (der Pizzabelag braucht einen Untergrund) |
| Anhand der Nachfragen der FK ergänzen die Kinder, was beim Pizzabacken zu tun ist und bringen die Tätigkeiten in eine Reihenfolge. Sie fragen die FK, ob sie weiß, wie man Pizzateig macht. | Die FK holt ein Backbuch, bespricht mit den Kindern das bebilderte Pizzarezept und liest die Zutatenliste vor. Nachdem klar ist, was für die Pizza gebraucht wird und wie die Kinder sie belegen wollen, schlägt die FK vor, einen Einkaufszettel zu schreiben. | Scaffolding durch Vereinfachung der Aufgabe (die FK übernimmt einen Teil der Aufgabe, den die Kinder noch nicht bewältigen können); Geleitete Teilnahme an Verwendung des Denkwerkzeugs Schrift |
| Einige der jüngeren Kinder zeichnen die Zutaten auf ein Blatt Papier. Zwei der Sechsjährigen wenden ein, man müsse ja auch wissen, wie viel von allem notwendig sei. Sie könnten das aufschreiben, denn sie könnten schon Zahlen schreiben. Sie schreiben auch gleich eine »6« neben die Eier, das wissen sie noch aus dem Rezept. | Die FK hält sich zurück und lässt die Kinder das Vorgehen unter sich klären. | Zurücknahme des Scaffolding durch FK; durch ältere Kinder geleitete Teilnahme an Verwendung des kulturellen Werkzeugs Mathematik (Zahlsymbole schreiben) |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Bei anderen Zutaten wissen die Kinder nicht mehr, wie viel davon gebraucht wird. Sie rufen die Erzieherin herbei und bitten sie, die Mengenangaben noch mal aus dem Backbuch vorzulesen.</p> | <p>Die FK liest die Mengenangaben aus dem Backbuch vor und vereinfacht sie bei größeren Mengenangaben (eine Packung Mehl statt 1000 Gramm).</p> | <p>Einfordern von Unterstützung; Vereinfachung der Aufgabe</p> |
| <p>Am nächsten Tag geht die Gruppe zum Einkaufen.</p> <p>Sie suchen in den verschiedenen Abteilungen mit Hilfe des Einkaufszeitels die Zutaten zusammen.</p> | <p>Die FK hält sich zurück, auch wenn das Auffinden der richtigen Abteilungen zum Teil etwas länger dauert.</p> | <p>Geleitete Teilnahme an einer kulturell bedeutsamen Aktivität (Einkaufen)</p> <p>Verwendung der Denkinstrumente Schrift und Mathematik;</p> <p>Zurücknahme des Scaffolding durch FK</p> |
| <p>Am Gemüsestand suchen zunächst die jüngeren Kinder die Zutaten heraus und einige der älteren wiegen ab. Der dreijährige Luis besteht aber darauf, dass er auch einmal abwiegen darf und legt einige Tomaten auf die Waage. Die zwei Jahre ältere Amira zeigt ihm, auf welche Taste er drücken muss.</p> | <p>Die FK hält sich zurück.</p> | <p>Scaffolding durch Demonstration (durch ein älteres Kind)</p> |
| <p>Die geleitete Teilnahme setzt sich beim Abschluss des Einkaufs, der Zubereitung der Pizza und des gemeinsamen Essens fort</p> | | |

7 Ko-Konstruktion im Spiel

Kinder verbringen einen Großteil ihrer Zeit mit Spiel. Dies erfüllt verschiedene Funktionen in der psychischen und körperlichen Entwicklung des Kindes: Im Spiel kann es Rollen der Erwachsenen ausprobieren, psychische Konflikte bearbeiten und seine kognitiven, sozialen und körperlichen Kompetenzen erweitern. Wygotski sah die große Bedeutung des (Rollen-)Spiels darin, dass das Kind im Spiel seiner Entwicklung vorausgreift und sich so in die Zone der nächsten Entwicklung bewegt.¹ Man spricht also mit gutem Recht vom Spiel als wichtigster Lernform des Kindes.²

In Bezug auf die ko-konstruktive Gestaltung von Bildungsprozessen ist das kindliche Spiel in zweierlei Hinsicht wichtig: Zum einen bietet das freie Spiel Kindern vielfältige Möglichkeiten, in den Prozess der Ko-Konstruktion einzutreten und dabei ihre Kompetenzen zur wechselseitigen Abstimmung mit anderen, zur Aushandlung von Lösungen und Kompromissuche zu stärken. Der Prozess des Spiels steht hier gegenüber seinem Inhalt im Vordergrund – so gesehen gilt für das Spiel: **Der Weg ist das Ziel!**

Zum anderen konstruieren Kinder im Spiel aber auch gemeinsames Verständnis der Welt, kommen zu inhaltlichen Einsichten und eignen sich kulturell vermittelte Kompetenzen wie den Umgang mit Sprache, Schrift und Mathematik an. Aus dieser Sicht spielen der Gegenstand und das Thema des Spiels durchaus eine Rolle, etwa wenn Kinder im Konstruktionsspiel Einsichten in physikalische und technische Sachverhalte oder im Rollenspiel über die Ausfüllung sozialer Rollen gewinnen.

Die folgenden Abschnitte behandeln beide Aspekte – Ko-Konstruktion als *Prozess* im Spiel unter Kindern sowie Erkenntnisse als *Ergebnis* dieses Prozesses. Dabei wird jeweils besonders darauf eingegangen, in welcher Weise die Fachkraft die Bildungsprozesse und -ergebnisse der Kinder am besten unterstützen kann.

7.1 Der Prozess der Ko-Konstruktion von Kindern im Spiel

James Youniss, der den Begriff der Ko-Konstruktion prägte (siehe [Kapitel 1.2 Die Ursprünge des Konzeptes der Ko-Konstruktion – James Youniss](#)), sah das Spiel unter Kindern als wichtigen Bereich, in dem Kinder gemeinsam kulturell vereinbarte Regeln und Sinnbedeutungen aushandeln. Besonderen Wert für die Entwicklung des Kindes sieht er dabei in dem **Prozess des Aushandelns**, das Ergebnis erscheint dagegen zweitrangig.

1 Vygotskij, 1978, 74.

2 Flitner, 2002; Oerter, 2007.

Heute, in einer postmodernen Gesellschaft, in der Regeln, Normen und Weltverständnis ständigem Wandel unterworfen sind, erscheint die Kompetenz, mit anderen, gleichberechtigten Interaktionspartnern diese auszuhandeln, noch wichtiger als in den 1990er Jahren, als Youniss diese Gedanken formulierte. In der Kita sollten Kinder deswegen vielfältige Möglichkeiten vorfinden, miteinander – ohne Anleitung durch Erwachsene – ihre eigenen Vorstellungen und Regeln zu verhandeln. Aufgabe der Fachkräfte ist es dabei, günstige Voraussetzungen dafür zu schaffen.

Dazu gehört zum einen, dass Kinder überdauernde Freundschaften entwickeln können. Denn Youniss zufolge sind sie zur – manchmal ja recht konfliktreichen – Aushandlung von Regeln und Kompromissbereitschaft motiviert, weil ihnen der Erhalt der Freundschaft wichtig ist. Auf der Basis dieser stabilen, attraktiven und gleichberechtigten (reziproken) Beziehungen handeln sie mit Ausdauer Regeln und Vereinbarungen aus, denn in Freundschaften hat keine/r der Beteiligten das selbstverständliche Recht, diese allein festzulegen: »...wenn der eine sagt: 'Dieses Spiel wird auf meine Art gespielt', steht es dem anderen frei zu erwidern: 'Nein, es wird auf *meine* Art gespielt'«. ¹

Beispiel für die Aushandlung von Rollen und Regeln im Rollenspiel

Sofia und Leni spielen seit Tagen begeistert »Pferd«, toben als »Wildpferde« oder »Pferd und Reiterin« über den Flur. Zu Beginn einer neuen Spielsequenz entwickelt sich folgender Dialog.

Sofia: Du wärst noch ganz wild, und ich tät' dich zähmen.

Leni: Ja, aber ich laufe immer weg.

Sofia: Dann tät' ich dir einen Zaun bauen, dann bleibst du da.

Leni: Da spring' ich dann drüber.

Sofia: Nein, Wildpferde springen doch nicht, das weiß doch jeder!

Leni: Ach so. Ok.

Sofia: Und dann wärst du zahm, und ich mach' den Zaun weg.

Leni: Und ich wär' zahm und bleib' da.

Die beiden Mädchen handeln also nicht nur ihre Rollen aus, sondern auch die Regeln des sozialen Miteinanders. Im Interesse beider, das Spiel zu spielen, finden sie einen Kompromiss zwischen Dominanz und Nachgiebigkeit: Leni lässt sich auf die Freiheitsbeschränkung durch den Zaun ein, Sofia räumt dafür ein, diese zeitlich zu beschränken und auf dauerhafte Dominanz zu verzichten.

¹ Youniss, 1982, 79 f.

Der Gewinn aus solchen Erfahrungen ist nicht hoch genug zu schätzen, denn in späteren Beziehungen, sei es im privaten Kontext, in Arbeitsverhältnissen oder in der gesellschaftlichen und politischen Meinungsbildung, sind die dabei erworbenen Kompetenzen wichtig und hilfreich: Die **eigene Meinung formulieren, andere Meinungen aufnehmen und wertschätzen** und schließlich **zu gemeinsamen Lösungen** kommen, ohne die Beziehung zueinander zu beschädigen.

Außerdem wird dem Rollenspiel eine große Bedeutung für die Entwicklung der Selbstregulation zugeschrieben, der Kompetenz also, die Aufmerksamkeit gezielt auf eine Sache zu richten, beizubehalten und »Störungen« zu ignorieren. Bodrova und Leong¹ heben diese besondere Funktion des Rollenspiels mit Bezug auf Wygotskis Konzept von der Internalisierung psychischer Funktionen in ihrem Ansatz »Tools of the Mind« hervor: Im Rollenspiel mit anderen handeln Kinder nicht nur gemeinsame Regeln aus, sie verpflichten sich auch dazu, sich nach den ausgehandelten Regeln der jeweiligen Spiel-Rolle zu verhalten, damit das gemeinsame Spiel funktioniert. Dabei achten die Kinder gegenseitig darauf, dass die Spielpartner*innen nicht »aus der Rolle fallen«. Das Verhalten des Kindes wird also zumindest teilweise von anderen – den Spielpartnern und -partnerinnen – reguliert, und sie selbst regulieren ihrerseits das Verhalten anderer. Kinder erfahren so im Rollenspiel verschiedene Aspekte, die für die Selbstregulation wichtig sind, zunächst in Interaktionen und können diese im Laufe ihrer Entwicklung internalisieren, also eigenständig ihr Verhalten selbstregulatorisch steuern.

Förderung ko-konstruktiver Prozesse im Spiel durch die Fachkraft

Die wichtige Lernerfahrung, Regeln und Sinnbedeutungen mit gleichberechtigten Partnern und Partnerinnen auszuhandeln, können Kinder am besten dann machen, wenn sich Erwachsene zurückhalten. Eine direkte Beteiligung der Fachkraft wäre hier also eher schädlich, als dass sie Kinder weiterbringen würde. Gefragt sind jedoch die indirekte Ermöglichung und Unterstützung der Ko-Konstruktion von Kindern untereinander im Spiel, dazu sollte die Fachkraft folgendes anstreben:

- Im Kita-Alltag sind ausreichend Zeiten für das ungestörte Spiel von Kindern untereinander vorgesehen,
- die Räume ermöglichen es Freundesgruppen, auch über längere Zeit hinweg, intensiv gemeinsame Spiele zu entwickeln.
- Die Fachkraft ist dafür verantwortlich, geeignete Räume und Spielmaterialien zur Verfügung zu stellen, die Kinder zu gemeinsamen Spielen anregen. Dabei regen mehrdeutige Spielmaterialien stärker als eindeutiges Spielzeug

¹ Bodrova & Leong, 2008, 2018.

dazu an, Bedeutungen zu verhandeln und zu ko-konstruieren (z.B. verschiedenartig geformte Holzformen statt vorgefertigter Tassen und Teller).

- Das Spiel der Kinder sollte wenig von der Fachkraft gesteuert werden, um ihnen die Freiheit zur Ko-Konstruktion eigener Regeln zu geben.
- Eine geringe »Außensteuerung« durch Erwachsene erlaubt Kindern Erfahrungen mit der wechselseitigen Regulation des Verhaltens als Grundlage der Fähigkeit zur Selbstregulation.

Reflexionsfragen zu Ko-Konstruktion von Kindern im Spiel unter Kindern

- In welcher Weise ermöglicht und fördert der Kita-Alltag Freundschaften unter Kindern?
 - Welche Möglichkeiten haben Kinder, ihre Spielpartner*innen frei zu wählen?
 - Sind die Gruppen dazu offen oder durchlässig organisiert?
 - Welche Zeiten und Räume stehen Kindern dazu zur Verfügung?
- Können die Kinder im freien Spiel Regeln, Normen und Sinnbedeutungen eigenständig aushandeln?
 - Welche anregenden Materialien und Räume stehen dazu zur Verfügung?
 - Wie werden Regeln in der Kita festgelegt? Werden sie von Kindern oder gemeinsam verhandelt oder von den Fachkräften starr vorgegeben?
- Wie gehen die Fachkräfte mit Konflikten der Kinder untereinander um?
 - Haben die Kinder die Möglichkeit Konflikte untereinander auszuhandeln?
 - Handeln die Fachkräfte eher als Konfliktmoderatoren und -moderatorinnen oder eher als »Schiedsrichter*innen«?

7.2 Ko-Konstruktion von Erkenntnissen und Kompetenzen im Spiel

Im Spiel miteinander erschließen sich Kinder auf vielfältige Weise gemeinsam Verständnis über die physische und soziale Welt: Sie setzen sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander, erproben im Konstruktionsspiel Gesetze der Physik und finden gemeinsam Lösungen; **sie erproben sich spielerisch in sozialen Rollen von Erwachsenen** und klären gemeinsam deren Bedeutung. Zudem lernen sie im Spiel mit älteren Kindern oder Erwachsenen die Verwendung der von Wygotski so genannten kulturell vermittelten Denk-Werkzeuge wie Sprache, Schrift und Mathematik kennen und eignen sich diese zunehmend selbst an.¹

¹ Wygotski, 1933/1980.

In dieser Sichtweise kommt Erzieher*in eine aktivere Rolle zu, als wenn man wie im vorherigen Abschnitt den Prozess der Ko-Konstruktion unter Kindern in den Blick nimmt. Denn ihre Aufgabe besteht so gesehen nicht nur darin, das Spiel der Kinder zu ermöglichen und von Kindern selbst gesteuerte Prozesse unterstützend zu begleiten, sondern auch darin, derartige Lernprozesse im Spiel zu erkennen und aufzugreifen, zu vertiefen und auch selbst zu initiieren – im Vordergrund steht dabei somit die Ko-Konstruktion zwischen der Fachkraft und Kindern.

Den Forschungsergebnissen aus der in Großbritannien durchgeführten EPPI-Studie zufolge ist es dabei am günstigsten, wenn die Fachkräfte von Kindern initiierte Spielaktivitäten aufgreifen und diese mit ihnen vertiefen.¹ Es lassen sich folgende vier Formen der Spielbegleitung unterscheiden:²

| Formen der Spielbegleitung | |
|-----------------------------------|---|
| Parallelspiel | Die Fachkraft spielt in räumlicher Nähe zu dem Kind oder den Kindern mit dem gleichen Material, kommentiert ihr eigenes Spiel und gibt damit Anregungen für die Erweiterung des Spiels und neue Spielideen. Ob und in welcher Form die Kinder die Anregungen aufgreifen, ist ihnen überlassen. |
| Mitspielen | Bei dieser Form der Spielbegleitung beteiligt die Fachkraft sich aktiv an einem Spiel, das Kinder bereits in Gang gebracht haben. Sie nimmt an dem Spiel teil, weil sie von den Kindern dazu eingeladen wird, oder sie übernimmt auf eigene Initiative eine Rolle in dem Spiel. In jedem Fall folgt sie dem Spielverlauf, den die Kinder vorgeben. Ihre Anregungen zur Spielerweiterung gibt sie im Rahmen dieses kindgesteuerten Verlaufs. |
| Spieltutoring von außen | Beim Spieltutoring übernimmt die Fachkraft eine stärker lenkende Rolle über den Spielverlauf und zeigt den Kindern auch neue Spielmöglichkeiten auf. Von außen kann sie dies tun, indem sie sich nicht selbst am Spiel beteiligt, sondern Weiterführungen und Vertiefungen aus einer Außenperspektive anregt. |
| Spieltutoring von innen | Hierbei beteiligt sich die Fachkraft direkt am Spiel und übernimmt eine stärker führende Rolle als beim reinen Mitspiel. Sie handelt als Modell für Spielverhalten, bringt Spielideen ein und steuert den Spielverlauf in eine Richtung. Dieses aktive, steuernde Mitspiel bietet sich an, wenn das Spiel der Kinder nicht in Gang kommt, schnell wieder abgebrochen wird oder einen monotonen Verlauf nimmt. |

1 Siraj-Blatchford, Sylva, Taggart, Melhuish & Sammons, 2010.

2 Johnson, Christie & Yawkey, 1987 nach Wannack, Arnaldi & Schütz, 2009, 12.



Abbildung 12: Formen der Spielbegleitung

Verschiedene Möglichkeiten für ko-konstruktive Prozesse im Spiel zeigt das folgende Beispiel.

| Ko-Konstruktion im Spiel im Kita-Alltag | |
|--|--|
| Handlungen der Kinder | Handlungen der Fachkraft (FK) |
| Eine Gruppe von fünf vier- bis sechsjährigen Jungen und Mädchen beschäftigt sich intensiv und ausdauernd mit den Spielzeugautos der Kita. | Die FK trägt Sorge, dass die Gruppe in einem etwas abgetrennten Teil des Bauraums dieses Spiel vertiefen und auch einmal das verwendete Spielmaterial liegen lassen kann. |
| An einem Tag ist das besondere Thema der Kinder »Autorennen«. Sie verhandeln ausführlich dessen Regeln: Wo ist der Start, wo das Ziel, wer gibt das Startzeichen, darf man Abkürzungen fahren? usw. | Die FK hält sich zurück. |
| Die Kinder achten sehr auf die Einhaltung der Regeln, bemühen sich selbst darum und weisen die anderen Kinder auf Regelverstöße hin, z.B. wenn ein Kind einen »Frühstart« hinlegt oder die Fahrstrecke verlässt. | Die FK hält sich zurück. |
| Im Spiel stellen die Kinder auch Versuche mit der schiefen Ebene an. | Die FK unterstützt den Erkenntnisprozess der Kinder durch Fragen, bspw.: <ul style="list-style-type: none"> • »Was meint ihr, wann kommt das Auto weiter, wenn ihr das Brett so steil hinstellt oder wenn es nicht so steil ist?« und lässt die Kinder ihre Vermutungen überprüfen. |
| | Konzepte der Ko-Konstruktion im Spiel Möglichkeiten zum freien Spiel für Freundesgruppen schaffen |
| | Aushandlung von Regeln im Rollenspiel |
| | Wechselseitige Regulation des Verhaltens als Grundlage der Selbstregulation |
| | Ko-Konstruktion von Erkenntnis im Spiel |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Im Laufe ihrer Versuche mit der schiefen Ebene möchten die Kinder feststellen, wie weit die Autos genau kommen. Sie bitten die FK um ein Metermaß.</p> <p>Zwei der Kinder im Vorschulalter notieren auf einem Zettel die abgelesenen Zahlen.</p> | <p>Die FK stellt den Kindern ein Metermaß zur Verfügung und bespricht mit ihnen, wie sie es ablesen können.</p> | <p>Verwendung kultureller Denkwerkzeuge im Spiel</p> |
| <p>Marie und Lena spielen etwas abseits der anderen mit Holzautos und schieben diese am Boden hin und her.</p> | <p>Die FK lehnt den Deckel der Aufbewahrungskiste an ein Regal, greift sich ebenfalls zwei Autos und lässt diese die entstandene schiefe Ebene hinunterfahren. Sie kommentiert: »Oh, so fahren die Autos von ganz allein. Mal sehen, welches weiter kommt.«</p> | <p>Erweiterung des Spiels durch Parallelspiel</p> |
| <p>Die beiden Mädchen beziehen die schiefe Ebene in ihre »Fahrtroute« ein und lassen die Autos hinauf und hinunter fahren. Sie unterhalten sich dabei darüber, wer in ihren Autos sitzt: ihre Familien.</p> <p>Die Kinder greifen die »Berg-Idee« auf und bauen aus Kästen und Brettern eine »Gebirgslandschaft«, in der sie und die Fachkraft ihre Autos bergauf und bergab fahren lassen.</p> | <p>Die FK fährt mit ihrem Auto den Fahrrouen der Mädchen hinterher und fragt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • »Wo fahren wir denn hin?«. • »In den Urlaub!« erklären die Mädchen • »Fahren wir da auch einen Berg hoch?«, fragt die FK. • »Ja, den Berg hoch«, meint Lena, • »Und dann wieder runter«, ergänzt Marie. | <p>Erweiterung des Spiels durch Mitspielen</p> |
| <p>Lena und Marie lassen weiter ihre Autos fahren und malen sich angeregt aus, was ihnen auf der Strecke alles begegnet: ein Tunnel, Brücken, ein See...</p> | <p>Die FK zieht sich zunächst zurück und beobachtet die beiden erst einige Zeit später wieder. Sie bemerkt, dass die Kinder das Reisespiel weiter ausgebaut haben.</p> | <p>Spiel tutoring von außen</p> |

| | | |
|--|--|---------------------------------------|
| <p>Die beiden greifen die Anregung auf und ergänzen ihre »Gebirgslandschaft« um Seen, Flüsse, Tunnel und Brücken.</p> | <p>Sie sammelt einige Kartons, Bretter und Tücher, setzt sich zu den Kindern und fragt:</p> <ul style="list-style-type: none"> »Was meint ihr, könnt ihr damit eine tolle Landschaft bauen, durch die ihr mit den Autos fahren könnt?« | |
| <p>Bei weniger spielkompetenten Kindern wäre es möglich, dass das Spiel nicht in Gang kommt, bspw. die Kinder die Autos in immer gleichen Kreisen über den Boden fahren lassen und wenig Interaktion zwischen den Kindern stattfindet.</p> | <p>In diesem Fall steuert die FK das Spiel aktiver: Sie nimmt sich ein Auto und folgt zunächst den monotonen Runden der beiden. Dann bricht sie aus diesen Bahnen aus, nutzt die gesamte Bodenfläche für ihre Autofahrt und sagt:</p> <ul style="list-style-type: none"> »Ich fahre jetzt in den Urlaub, kommt ihr mit?« <p>Die FK spricht weiter:</p> <ul style="list-style-type: none"> »Bei mir im Auto ist noch meine Freundin Susanne, mit der fahre ich in die Berge. Wer fährt bei euch mit?« | <p>Spieltutoring von innen</p> |
| <p>Die Kinder folgen ihr mit ihren Autos und bewegen ihre Autos ebenfalls auf weiteren Strecken im Raum.</p> | <p>Die FK nimmt sich einige Kartons, Tücher und Bretter, beginnt eine »Berglandschaft« und kommentiert dies entsprechend.</p> | |
| <p>Die Kinder interagieren nun auch untereinander und malen sich aus, dass sie mit ihren Familien in den Urlaub fahren.</p> | | |
| <p>Die Kinder greifen die Spielidee auf und entwickeln ein komplexes »Reisespiel«.</p> | | |

8 Vertieftes Gemeinsames Nachdenken/ sustained shared thinking

Die Ko-Konstruktion von Ideen, Lösungswegen und Verständnis im Dialog steht im Zentrum des Konzepts des **gemeinsamen vertieften Denkens**.¹ Ursprünglich handelt es sich dabei nicht um einen pädagogischen Ansatz, sondern um ein Forschungsergebnis: In der viel beachteten britischen EPPE-Studie² bzw. in der vertiefenden REPEY-Studie³ wurden Interaktionsprozesse zwischen Fachkräften und Kindern sehr genau untersucht und es zeigte sich, dass Interaktionen, die die Forscher*innen als »sustained shared thinking« bezeichneten, besonders häufig in Einrichtungen beobachtet werden konnten, die die Entwicklung der Kinder ganz besonders erfolgreich förderten.

8.1 Vertieftes gemeinsames Nachdenken (SST) als pädagogische Intervention

Vertieftes gemeinsames Nachdenken scheint also ein Qualitätsmerkmal von frühpädagogischen Einrichtungen zu sein. Somit liegt es nahe, dieses Interaktionsformat als pädagogische Intervention systematisch zu entwickeln und umzusetzen. Häufig wird diese mit der Abkürzung SST (für »sustained shared thinking«) bezeichnet.⁴

Eingang in die Praxis und Qualifikation von Fachkräften hat SST Hebenstreit-Müller⁵ zufolge vor allem in Großbritannien, aber auch in Neuseeland und Australien gefunden, wo das Konzept in die Bildungsprogramme aufgenommen wurde. In Deutschland kann sicher-



Abbildung 13: Vertieftes gemeinsames Nachdenken

- 1 Englisch »sustained shared thinking«, abgekürzt häufig als SST.
- 2 EPPE – *Effektive Pre-School and Primary Education*; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004, deutschsprachige Kurzdarstellung Siraj-Blatchford, Sylva, Taggart, Melhuish & Sammons, 2010.
- 3 REPEY – *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*, Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002; deutschsprachige Kurzdarstellung Sylva, Taggart, Siraj-Blatchford, Tosika, Ereky-Stevens, Gilden & Bell, 2010.
- 4 Aus diesem Grund werden in diesem Band die Begriffe »gemeinsame vertiefte Denkprozesse« und »SST« in gleicher Bedeutung verwendet.
- 5 Hebenstreit-Müller, 2018.

lich noch nicht von einer umfassenden Verbreitung des Ansatzes in der Praxis und Ausbildung gesprochen werden, er ist aber Gegenstand der fachlichen Diskussion und Forschung,¹ und es liegen praxisnahe Materialien dazu (bzw. zu eng verwandten Ansätzen) vor.²

Für Bemühungen, SST zu einer pädagogischen Methode auszuarbeiten und in der Praxis zu verbreiten, spricht, dass dieser Ansatz sich zwar als sehr erfolgreich erwiesen hat, aber nur selten umgesetzt wird: Interaktionen im Sinne des gemeinsamen vertieften Nachdenkens machten auch in den erfolgreichen Einrichtungen der britischen Studie einen relativ geringen Anteil aller beobachteten Interaktionen mit kognitiver Herausforderung aus.³ In deutschen Kitas konnte König⁴ vertieftes gemeinsames Nachdenken (sie spricht von »**dialogisch entwickelnden Interaktionsprozessen**«) ausgesprochen selten beobachten. Sie sieht in den beobachteten Situationen jedoch Potentiale für »dialogisch entwickelnde Interaktionsprozesse«, die Fachkräfte bei entsprechender Sensibilisierung aufgreifen könnten, und spricht sich entsprechend für geeignete Qualifikationsangebote aus. Als für vertieftes gemeinsames Nachdenken günstige Settings erwiesen sich strukturierte Lehr-Lern-Arrangements, in denen Kinder gemeinsam mit der Fachkraft in Kleingruppen ein naturwissenschaftliches Thema erkundeten.⁵

In Studien hat sich das Vorkommen gemeinsamen vertieften Nachdenkens (SST) zwischen Kindern und Fachkräften als erfolgreiches, aber selten vorkommendes Interaktionsformat erwiesen. Sinnvoll wäre es also, Fachkräfte dafür zu qualifizieren, häufiger Situationen in der Kita aufzugreifen, um vertieftes gemeinsames Nachdenken zu initiieren.

8.2 Merkmale des gemeinsamen vertieften Nachdenkens

Die Begründer*innen des Konzepts des SST verstehen darunter:

»[...] eine Situation, bei der zwei oder mehrere Personen intellektuell ›zusammenarbeiten‹, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu verstehen, Tätigkeiten zu beurteilen, eine Geschichte weiterzuentwickeln usw. Beide Parteien tragen zu dem Denkprozess bei, er wird von beiden entwickelt und erweitert.«⁶

1 Z.B. Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári-Heller & Dreier, 2016; Hopf, 2012; König, 2009.

2 Z.B. Hildebrandt & Dreier, 2014; König, 2010.

3 Sylva, Taggart, Siraj-Blatchford, Tosika, Ereky-Stevens, Gilden & Bell, 2010, 63.

4 König, 2006.

5 Hopf, 2012.

6 Siraj-Blatchford, Sylva, Taggart, Melhuish & Sammons, 2010, 21.

Die Interaktionsform des gemeinsamen vertieften Nachdenkens ist also grundlegend ko-konstruktiv angelegt, sie ist eine ideale Umsetzung einer von Youniss beschriebenen symmetrischen reziproken Interaktion, bei der die Beteiligten gleichrangig Gedanken beitragen und gemeinsam neue Ideen entwickeln¹.

Im Sinne von Wygotskis Vorstellungen werden in diesen Dialogen Denkprozesse externalisiert, sie finden »zwischen den Köpfen« statt und werden sprachlich geteilt. Sie stellen damit einen Weg dar, zunächst externalisierte Denkprozesse im Laufe der Entwicklung zu internalisieren:

Das »intermentale« *gemeinsame* vertiefte Nachdenken bildet die Grundlage für späteres »intramentales« *individuelles* Nachdenken und Problemlösen.

Ebenfalls im Sinne Wygotskis lässt sich das gemeinsame vertiefte Nachdenken als Möglichkeit verstehen, bei der Kinder sich das »kulturelle Denkwerkzeug« des systematischen Nachdenkens und Problemlösens aneignen können². Hildebrandt und Musholt³ heben hervor, dass der Wert des SST darin bestehe, **die (kulturelle) Praxis des Begründens einzuüben**, also etwa die Suche nach kausalen Erklärungen und die Begründung von Vermutungen.

8.3 Vertieftes gemeinsames Nachdenken im Kita-Alltag

Ähnlich wie das Scaffolding, so eignet sich auch SST sehr gut dazu, selbstinitiierte Erfahrungen und Lernprozesse des Kindes im Alltag aufzugreifen und zu vertiefen.

Der Ansatz der SST kann sehr gut alltagsintegriert umgesetzt werden. Die Kunst der Fachkraft dabei ist: Sie erkennt besondere Momente im Kita-Alltag, in denen Kinder auf eine sie faszinierende Frage stoßen, greift diese auf und nutzt sie als Gelegenheiten zum gemeinsamen vertieften Nachdenken.

Auch können Fachkräfte durch stärker strukturierte Lernarrangements – z.B. Lernwerkstätten zu naturwissenschaftlichen Themen – günstige Situation für die Umsetzung von SST schaffen.

Beste Voraussetzung für gelingende vertiefte gemeinsame Denkprozesse ist die Offenheit und das Interesse der Fachkraft nicht nur für das Kind, sondern auch für das jeweilige Thema. Es kann dabei sogar besonders günstig sein, wenn die Fachkraft selbst über das Thema noch nicht allzu viel weiß. Unter dieser Vor-

1 Siehe 1.2 Die Ursprünge des Konzeptes der Ko-Konstruktion – James Youniss.

2 Siehe 1.3 Entwicklungspsychologische Grundlagen.

3 Hildebrandt & Musholt, 2018.

aussetzung bringt die Fachkraft authentisch eigene Ideen, Fragen und Lösungsvorschläge ein und nimmt interessiert und anerkennend die Überlegungen von Kindern auf. In den Worten von Youniss könnte man sagen: Die Fachkraft gestaltet eine **reziproke symmetrische Interaktion** mit dem Kind, in der sie bereit ist, die Ansichten des Kindes ernst zu nehmen und ihr eigenes Weltverständnis dadurch zu erweitern. Häufig jedoch hat die Fachkraft einen Wissensvorsprung, und sie sollte ihr Wissen auch nicht verhehlen, sodass die Interaktion **reziprok komplementär** angelegt ist¹. Entscheidend bleibt aber auch dann, dass es der Fachkraft nicht um die »Vermittlung« oder das »Abfragen« von Wissen geht, sondern um ein gemeinsames Erkenntnisinteresse².

Es ist nicht immer der Fall, dass die Fachkraft sich authentisch für die gleichen Fragen interessiert wie die Kinder. Sollte sie dann auf die Vertiefung des Themas verzichten, oder aber in den Dialog eintreten und dabei Interesse vortäuschen? Das »So tun als ob« ist wenig zu empfehlen, da es von Kindern leicht durchschaut wird und ihnen im Grunde Desinteresse der erwachsenen Person signalisiert³. Hildebrandt und Dreier⁴ raten vielmehr dazu, sich selbst zu fragen, **ob und welches Interesse an dem Thema besteht**, bevor eine Interaktion des vertieften gemeinsamen Nachdenkens begonnen wird. Kann die Fachkraft eine oder mehrere der folgenden Fragen mit Ja beantworten, sehen Hildebrandt und Dreier gute Voraussetzungen für gelingendes SST:

- »Will ich etwas über die Welt wissen?
- Will ich wissen, was die Kinder über dies und jenes denken?
- Bin ich neugierig darauf?
- Will ich mich durch das, was die Kinder über dies oder jenes denken anregen lassen und gemeinsam mit ihnen denken?
- Will ich durch das Gespräch mit den Kindern lernen?«⁵

Gelingende gemeinsame geteilte Denkprozesse setzen eine offene, neugierige Haltung voraus, entscheidend ist aber auch die Art der Aussagen der Fachkraft, die eine ko-konstruktive Interaktion mit dem Kind gestalten. Hildebrandt und Kollegen und Kolleginnen konkretisieren das gemeinsame geteilte Denken über bestimmte »Sprechhandlungen« der Fachkraft⁶:

1 Zu den Begriffen der symmetrischen und komplementären Reziprozität siehe [Kapitel 1 Grundlagen der Ko-Konstruktion](#).

2 Hildebrandt & Dreier, 2014, 49.

3 Ebd.

4 Ebd.

5 Aus Hildebrandt & Dreier, 2014, 49.

6 Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári-Heller & Dreier, 2016, 83.

Sprechhandlungen der Fachkraft beim sustained shared thinking (nach Hildebrandt et al., 2016)

- Die Fachkraft erklärt einen Sachverhalt, indem sie auf Gründe für ihre Hypothese verweist
- Sie signalisiert, dass ihre Aussage – ähnlich wie die des Kindes – eine begründete Hypothese, aber keine unumstößliche »Tatsache« ist
- Sie ermutigt die Kinder, eigene Hypothesen zu bilden.

Beispiele:

- Mhm, ich könnte mir vorstellen, dass die Kerze Luft zum Brennen braucht und deswegen ausgeht, wenn wir das Glas darüberstülpen. Was meint ihr?
- Gute Frage. Ich habe mal gelesen, dass man Feuer machen kann, wenn man Steine aneinanderschlägt. Habt ihr eine Idee dazu?

In einer Studie prüften Hildebrandt und Kollegen und Kolleginnen (2016) die Wirkung eines solchen Sprechverhaltens der Fachkraft. Sie konnten feststellen, dass bei der Betrachtung »merkwürdiger« Bilder Kinder nach derartigen Äußerungen der Fachkraft (z.B. zu einem Bild von einem Jungen in einem Boot, der bei Sonnenschein einen Schirm aufgespannt hat: »Mhm. Gute Frage. Meine Idee ist, dass er den Schirm als Segel benutzen will. Was denkst du?«) **selbst mehr sprachen, mehr eigene Hypothesen bildeten und häufiger widersprachen**, als wenn die Aussage der Fachkraft als »Gewissheit« geäußert wurde (»Er will den Schirm als Segel benutzen«).

Reflexionsfragen zum gemeinsamen vertieften Nachdenken im Kita-Alltag

- Was interessiert Sie an den Ansichten, Ideen und Erklärungen von Kindern? Was möchten Sie von ihnen lernen?
- Welches Sachgebiet oder Phänomen interessiert Sie selbst gerade sehr, sodass Sie mit Kindern gemeinsam etwas darüber herausfinden möchten?
- In welchen Situationen können Sie Kinder dazu ermutigen, eigene Hypothesen zu formulieren?
- In welchen Situationen ist es Ihnen gelungen, eigene Ideen, Hypothesen und Erklärungen einzubringen, ohne die Kinder mit feststehenden Erkenntnissen beim Finden eigener Ideen »auszubremsen«?

| Gemeinsames vertieftes Nachdenken im Kita-Alltag | |
|---|--|
| Äußerungen der Kinder | Äußerungen der Fachkraft (FK) |
| Sammy, Luis und Anna finden im November auf der Wiese ein leeres Vogelnest, das der Wind heruntergeweht hat und zeigen es der Fachkraft. Es ergibt sich folgender Dialog: | |
| Luis: Guck mal, ein Nest. Da wohnt aber keiner mehr drin. Wo sind die Vögel denn jetzt? | Mhm, ich glaube, die wohnen in der Hecke, wenn sie nicht mehr im Nest wohnen. Was meint ihr? |
| Anna: Aber wieso bleiben die nicht im Nest? Das ist doch gemütlich. | Da hast du recht, das sieht ganz gemütlich aus. Vielleicht ziehen die aus, weil sie zu groß für das Nest werden. Oder was glaubt ihr? |
| Luis: Oder die haben Streit gekriegt. | Kann gut sein. |
| Anna: Ich glaub', die sind nach Afrika geflogen. Die Vögel fliegen nämlich nach Afrika, hat meine Mama gesagt. | Stimmt, manche Vögel fliegen im Herbst nach Afrika. Ich habe aber auch schon Vögel gesehen, die im Winter hier sind. Wie ist das wohl bei denen? Was glaubt ihr? Wo wohnen die? |
| Sammy: In den Bäumen. | Ah ja, in den Bäumen habe ich auch schon oft morgens Vögel sitzen sehen. |
| Anna: Oder im Stall. Da, wo ich immer reiten gehe, da sind die im Stall. | Wo genau wohnen die denn im Stall? Wie sieht das da aus? |
| | Funktion der Äußerungen der Erzieherin für SST und Ko-Konstruktion |
| | Signalisieren des eigenen Nachdenkens; Signalisieren der eigenen Erkenntnis als Vermutung; Formulierung einer eigenen Hypothese; Aufforderung zum Hypothesenbilden an die Kinder |
| | Wertschätzung der Hypothese des Kindes; Signalisieren der eigenen Erkenntnis als Vermutung; Formulierung einer eigenen Hypothese mit Begründung; Aufforderung zum Hypothesenbilden an die Kinder |
| | Wertschätzung der Hypothese des Kindes |
| | Wertschätzung der Hypothese des Kindes; Äußerung einer eigenen Beobachtung; Aufforderung zum Hypothesenbilden an die Kinder; |
| | Wertschätzung der Hypothese des Kindes |
| | Aufforderung zum genauen Beschreiben |

| | | |
|---|--|---|
| Anna: Die wohnen da ganz oben, unter dem Dach. Da bauen die so Nester hin. | Das ist ja spannend. Dann haben die Vögel hier im Garten Nester, und im Stall auch. | Wertschätzung der Beschreibung des Kindes; Zusammenfassen der Beobachtungen |
| Luis: Manchmal wohnen die auch in Vogelhäuschen. Wir haben im Garten so Vogelhäuschen. | | |
| Sammy: Nein, da wohnen die nicht drin, da fressen die nur. | Das habt ihr ja gut beobachtet. Wie kommt es, dass du glaubst, dass die Vögel in den Vogelhäuschen wohnen, Luis? | Wertschätzung der Beiträge der Kinder; Aufforderung zur Begründung einer Hypothese |
| Luis: Weil die da immer reinfliegen, und dann sind die ganz lang da drin. | | |
| Sammy: Bei uns im Garten sind die aber gar nicht lang drin, die fressen da nur. | Super, da habt ihr ja viele Ideen, wo die Vögel wohnen und wie die das so machen. Vielleicht machen die das ja ganz verschieden. | Wertschätzung der Hypothesen der Kinder; Wertschätzung verschiedener Meinungen |
| Luis: Also bei uns wohnen die da. | | |
| Später am Tag sucht die Fachkraft für die Kinder ein Vogelbuch aus der Kita-Bibliothek heraus und schaut mit den Kindern an, wie verschiedene Vögel leben, Nester bauen und ihre Brut aufziehen. | | |

Literatur

- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237-275.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1994): *Risikante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995): *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008): Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children*, 63(2), 56-58. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/237121551_Developing_Self-Regulation_in_Kindergarten_Can_We_Keep_All_the_Crickets_in_the_Basket
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018): Tools of the Mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In M. Fleer & B. van Oers (Hrsg.), *International handbook of early childhood education* (p. 1095-1111). Dordrecht: Springer.
- Bruner, J. S. (2002/1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Carusi-Lees, Z. (2017): Tackling literacy one classroom at a time: Teaching writing at a whole school level in a Secondary context, 1-30. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/314230604_Tackling_literacy_one_classroom_at_a_time_Teaching_writing_at_a_whole_school_level_in_a_Secondary_context
- Chaiklin, S. (2010): Die Zone der nächsten Entwicklung. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (S. 78-87). Stuttgart: Kohlhammer.
- Collin, F. (2008): *Konstruktivismus*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Dahlberg, G. (2004): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 13-30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dornes, M. (2004): *Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Drieschner, E. (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits*

- pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik (S. 183-220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flitner, A. (2002): Spielen – Lernen: Praxis und Deutung des Kinderspiels. Weinheim: Beltz.
- Fthenakis, W. E. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit*, 3, 8-13.
- Fthenakis, W. E., & Schmitt, A. (2014): Das Projekt Natur-Wissen schaffen: Entwicklung von Implementationsstrategien für Bildungs- und Ausbildungscurricula im Elementarbereich. In A. Schmitt, G. Mey, A. Schwentesius, & R. Vock (Hrsg.), *Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten – Konzepte, Erfahrungen und Herausforderungen der Kooperation von Kita und Schule* (S. 59-76). Kronach: Carl Link.
- Fuhrer, U. (2009): *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.
- Goswami, U. (2001): *So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern: Huber.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2001): What is scaffolding? In J. Hammond (ed.), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education* (p. 13-26). Newtown: Peta.
- Hebenstreit-Müller, S. (2018): Mit Kindern nachdenken – Warum Selbstbildung nicht ohne pädagogische Anregung geht. In S. Hebenstreit-Müller & F. Hildebrandt (Hrsg.), *Mit Kindern denken: Gespräche im Kita-Alltag* (S. 15-31). Berlin: dohrmannVerlag.berlin.
- Hildebrandt, F., & Dreier, A. (2014): Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag. Weimar; Berlin: Verlag Das Netz.
- Hildebrandt, F., & Musholt, K. (2018): Selbstbildung, Abrichtung oder Dialog: Wie kommen Kinder in den »Raum der Gründe«? In S. Hebenstreit-Müller & F. Hildebrandt (Hrsg.), *Mit Kindern denken: Gespräche im Kita-Alltag* (S. 33-52). Berlin: dohrmannVerlag.berlin.
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, E., & Dreier, A. (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 5(2), 82-90.
- Hopf, M. (2012): *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987): *Play and early childhood development*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Jordan, B. (1989): Cosmopolitical obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives. *Social Science & Medicine*, 28(9), 925-937.

- König, A. (2006): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Dortmund: Universität Dortmund.
- König, A. (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *bildungsforschung*, 4(1), 1-21.
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip: Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: BV EINS.
- Krappmann, L. (2002): Untersuchungen zum sozialen Lernen. In H. Petillon (Hrsg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule: Kindperspektive und pädagogische Konzepte* (S. 89-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laucken, U. (1998): *Sozialpsychologie. Geschichte, Hauptströmungen, Tendenzen*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mey, G., Schmitt, A., Schwentesius, A., Wolf, S., & Kraft, M. (2012): »Ich denk, das sind auch so kleine Lernsituationen, die die Kinder so im täglichen Leben mitkriegen.« – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildungsprozesse in der Kita aus der Sicht von Erzieherinnen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 155-183). Freiburg: FEL.
- Miller, P. H. (1993): Wygotskis Theorie und die Kontexttheoretiker. In P. H. Miller (Hrsg.), *Theorien der Entwicklungspsychologie* (S. 339-385). Heidelberg: Spektrum.
- Nentwig-Gesemann, I. (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3, 41-63. Verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/27992>
- Oerter, R. (2007): Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31(4), 7-32.
- Pongratz, H. J., & Voß, G. G. (2004): *Typisch Arbeitskraftunternehmer?: Befunde der empirischen Arbeitsforschung*. Berlin: Edition Sigma.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

- Rogoff, B. (1998): Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn & R. S. Siegler (eds.), *Cognition, perception, and language* (p. 679-744). New York: NY: Wiley.
- Rogoff, B. (2003): *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosa, H. (2016): *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schäfer, G. E. (1995): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Schwentesius, A., Mey, G., Schmitt, A., & Wolf, S. (2014): Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten – Möglichkeiten und Herausforderungen der Kooperation von Kita und Grundschule. In A. Schmitt, G. Mey, A. Schwentesius, & R. Vock (Hrsg.), *Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten – Konzepte, Erfahrungen und Herausforderungen der Kooperation von Kita und Schule* (S. 43-57). Kronach: Carl Link.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002): *Researching effective pedagogy in the early years*. DfES research report 356. London: Department for Education and Skills.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Melhuish, E., & Sammons, P. (2010): Das Projekt »The Effective Provision of Preschool Education«: Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE. In K. T. Sylva & B. Taggart, u.a., (Hrsg.), *Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm* (S. 15-27). Berlin: Dohrmann.
- Sodian, B., Thoermer, C., & Koerber, S. (2008): Das Kind als Wissenschaftler – schon im Vor- und Grundschulalter? In L. Fried (Hrsg.), *Das wissbegierige Kind: Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik* (S. 29-36): Weinheim: Juventa.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004): *The effective provision of pre-school education (EPPE) project. Final report. A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. Verfügbar unter <http://discovery.ucl.ac.uk/10005309/>
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Tosika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., & Bell, D. (2010): Curriculare Qualität und Alltagslernen in Kindertageseinrichtungen. In K. T. Sylva, B. Taggart, & u.a. (Hrsg.), *Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm* (S. 53-70). Berlin: Dohrmann.

- Textor, M. R. (1999): Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik. Das Kita-Handbuch. Verfügbar unter <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansatze/moderne-paedagogische-ansatze/19>
- Vygotskij, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wannack, E., Arnaldi, U., & Schütz, A. (2009): Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten. 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Spezialausgabe 2011, 10-12.
- Wilke, M. (2018): *Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation: Evaluation eines Fortbildungsprogramms zum Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher im Kontext von Erzählsituationen*. Köln: Universität zu Köln.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wood, D., & Middleton, D. (1975): A study of assisted problem-solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.
- Wygotski, L. S. (1933/1980): Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In D. Elkonin (Hrsg.), *Psychologie des Spiels* (S. 430-465). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wygotski, L. S. (1934/2002): *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wygotski, L. S. (1987): *Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Youniss, J. (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation – Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Youniss, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zielke, B. (2004): *Kognition und soziale Praxis: Der soziale Konstruktivismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie*. Bielefeld: Transcript.

Impulse aus der Wissenschaft für die Praxis



Borke/Schwentesius (Hrsg.)
Kultursensitives Arbeiten

Buch
1. Auflage 2018, 156 Seiten,
€ 27,95
ISBN 978-3-556-07228-8

In Kitas treffen verschiedene Vorstellungen von Entwicklung und Bildung und damit verschiedene Anforderungen an das Handeln von ErzieherInnen aufeinander. Um dieser Vielfalt gerecht werden zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte ein umfangreiches Wissen und vielseitige Handlungsoptionen im Umgang mit Kindern und Eltern.



Borke/Schwentesius/Sterdt (Hrsg.)
**Berufsfeld
Kindheitspädagogik**

Buch
1. Auflage 2018, 200 Seiten,
€ 37,95
ISBN 978-3-556-07333-9

Das Berufsfeld der Kindheitspädagogik umfasst ein anspruchsvolles und gesellschaftlich sowie politisch hoch bedeutsames Tätigkeitsfeld. Auch nehmen das damit verbundene Wissen sowie die Kompetenzen und Fähigkeiten, die für eine adäquate Gestaltung des Alltags in den Einrichtungen und die Zusammenarbeit mit allen beteiligten Akteuren nötig sind, stetig zu.



Sterdt/Geene/Morfeld
Kinderarmut in Deutschland

Buch, 1. Auflage 2017, 160 Seiten, € 37,95
ISBN 978-3-556-07302-5

Kinder sind in Deutschland von Armut bedroht: soziale Benachteiligung, Ausgrenzung und Stigmatisierung, Unsicherheit sowie Einschränkung von individuellen Entfaltung- und Entwicklungsmöglichkeiten betreffen gut 20% aller Kinder und Jugendlichen und deren Familien.



Schmitt/Sterdt/Fischer
**Empirisches Arbeiten in der
Frühpädagogik im Kontext eines
evidenzbasierten Ansatzes**

Buch, 1. Auflage 2017, 140 Seiten, € 37,95
ISBN 978-3-556-07309-4

Der Tagungsband dokumentiert die Ergebnisse basierend auf der bundesweiten Fachtagung für Nachwuchswissenschaftler/innen Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenz-basierten Ansatzes. Es werden konkrete Fragestellungen zu vielfältigen Themenbereichen der Frühpädagogik vorgestellt.



Borke/Schwentesius (Hrsg.)
**Kulturelle Vielfalt in
Kindertagesstätten**

**Projekte und Erfahrungen
aus der Praxis für die Praxis**
Buch, 1. Auflage 2016, 208 Seiten, € 37,95
ISBN 978-3-556-07102-1

Die kulturelle Vielfalt, der pädagogische Fachkräfte in ihrem Alltag begegnen, nimmt stetig zu. Hierzu tragen Globalisierungs- und Migrationsprozesse wie auch eine zunehmende Individualisierung von Gesellschaften bei.