

MIT KINDERN DENKEN – ANREGENDE INTER- AKTIONEN GESTALTEN

Aufzeichnung: Erika Berthold
Foto: Josh Mills / unsplash

Anlässlich des zehnjährigen Bestehens der „Forscherwelt Blossin“, einem Ort im Land Brandenburg, an dem Praxis, Lehre und Forschung vorbildlich miteinander verbunden werden, fand Ende September 2022 eine Fachtagung zum Thema „Mit Kindern denken – anregende Interaktionen gestalten“ statt.

Prof. Dr. Kristina Musholt und Prof. Dr. Gerd Schäfer hielten einführende Vorträge und beteiligten sich danach an einer Diskussionsrunde, die Prof. Dr. Frauke Hildebrandt leitete.

Damit nicht allein die teilnehmenden Erzieherinnen und Erzieher aus Brandenburg in den Genuss dieses Bildungsangebots kommen konnten, sondern auch Leserinnen und Leser unseres Magazins Anteil nehmen können, sperrte wamiki die Ohren auf.

DENKEN ALLEIN GENÜGT NICHT

Wie beteiligen sich Kinder an der Welt?
Und wie beteiligen sich Erwachsene an dem, was die Kinder tun?

Ein Vortrag von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer über Erfahrungslernen, Resonanz
und Beteiligung als doppeltes Phänomen.

Meinem Vortrag stelle ich drei Thesen voran.

Die erste These: Das logisch-rationale Denken ist eine verkürzte Vorstellung von Denken. **Die zweite These:** Das Erfahrungslernen der Kinder ist das grundlegende Lernen in der frühen Kindheit. Kinder denken, indem sie explorieren und dabei Gedanken und Handlungen miteinander vermischen. Sie fangen nicht zu denken an, sondern meist handeln sie zuerst, und aus dem Handeln entsteht das Denken. Es gibt also einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Handeln und Denken der Kinder, zu dem auch die soziale Umwelt gehört, in der sie denken und handeln.

Die dritte These: Kinder brauchen einen Ort, der ihre Neugier weckt. Das muss ein Ort sein, an dem sie sich im Alltag bewegen und in Alltagszusammenhängen handeln und denken. Dabei brauchen sie Menschen, die ihnen eine Antwort geben, Menschen, die mitdenken, Gleichaltrige und Erwachsene. Ich nenne das Resonanz.

Ich werde also über das Erfahrungslernen der Kinder sprechen und über die Resonanz, denn das Erfahrungslernen ist die Art und Weise, in der Kinder sich an der Welt beteiligen, und Resonanz ist die Umkehrung dieser These, es ist die Beteiligung der Erwachsenen an dem, was die Kinder tun. Also ist Beteiligung ein doppeltes Phänomen. Wir sind nicht nur so gnädig und lassen die Kinder sich an unserer Welt beteiligen, sondern das Ganze funktioniert nur, wenn wir auch an der Welt der Kinder Anteil nehmen, an dem, worüber sie nachdenken.

ERFAHRUNGSLERNEN

Als Beispiel dient mir ein Wasserprojekt, das in einer Hamburger Kita entstand und von der Leiterin dieser

Kita dokumentiert wurde. Dort beschäftigte sich der fünfjährige Finn mit dem Thema „Wasser“ und probiert alles aus, was mit Wasser möglich ist. Das begann in der Nasszelle dieser Kita, die so ausgestattet ist, dass man sich nicht nur waschen oder zur Toilette gehen, sondern auch mit Wasser spielen kann. Auf dem Außengelände standen Tonnen, die Regenwasser auffangen, und Finn war wahrscheinlich einer der wenigen, die sich freuten, wenn es regnete, denn dann waren die Tonnen voll, und das Außengelände wurde zu einer Art Wasserwerkstatt. Mit den verschiedensten Gefäßen schöpfte er stundenlang, füllte Wasser um und fand in Sam einen begeisterten Mitspieler, draußen wie drinnen. Erstaunlich, welche Geduld, Ausdauer und Konzentration die Jungen dabei aufbrachten, als sie später im Flur der Kita Rohre und Schläuche montierten und Leitungen konstruierten. Andere Kinder ließen sich anstecken und arbeiteten mit. Gemeinsam veränderten sie ihre Konstruktionen, um sie stabiler und wirkungsvoller zu machen. Schließlich entstand eine Riesen-Wasserleitung in der Kita, über die Eltern und Kinder beim Bringen und Abholen steigen mussten. Im Verlaufe dieser Aktionen wurde Finn zum anerkannten Experten für Wasser und Wasserleitungen.

Ein weiterer wesentlicher Schritt war: Die Kinder verlagerten ihr Handeln mit dem Wasser von draußen nach drinnen und bauten plötzlich Leitungen ohne Wasser. Das heißt: Ein konkretes Handeln wurde in Vorstellungen verwandelt, die so ausgefeilt waren, dass sie funktioniert hätten, wenn das nötig gewesen wäre.

Das Beispiel zeigt Erfahrungslernen im Alltag: Die Kinder denken, indem sie explorieren und dabei mit Gedanken und Handlungen eine Art Ping-Pong spielen. Sie können jeden Tag an ihrem Projekt weiterarbeiten, mal nur kurz, mal länger – je nachdem, wie ihnen zumute

ist. Wichtig ist, dass sie dies mit Altersgefährten und Erzieherinnen teilen, die im Hintergrund mitwirken, denn sie tun nicht nichts. Sie brauchen nämlich Menschen, die mitdenken, kleine und große.

RESONANZ

Zwar stehen Erzieherinnen im Hintergrund, nehmen aber aufmerksam wahr, was passiert, und unterstützen mit neuen Materialien, Ideen oder Gedanken, wenn die Kinder Probleme selbst nicht lösen können. So tragen sie zur Weiterentwicklung von Projekten bei. Aber sie können nur etwas beobachten und unterstützen, wenn es eine Umwelt gibt, in der etwas geschieht, das neugierig macht. Also eine Art Werkstatt, in der Kinder gleichzeitig handeln, explorieren und denken können.

Was die Tätigkeit der Kinder in den beobachtenden Erzieherinnen hervorruft, das entscheidet, wie sie handeln. Sie denken nicht in jeder Situation darüber nach, was im Pädagogik-Lehrbuch steht, sondern reagieren spontan und mit den Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen. Dazu müssen sie wissen, was ihre Möglichkeiten sind, wie sie unterstützend tätig werden können und wo ihre Grenzen sind.

Diese Resonanz der Erwachsenen ist nicht nur eine tätige Resonanz. Allein die Aufmerksamkeit, die ihnen zuteil wird, ist für viele Kinder bereits ein ganz wesentlicher Punkt der Bestätigung ihrer Aktivitäten, ihres Könnens. Wir haben immer wieder erlebt, dass Kinder die Tatsache, dass wir sie bei ihren Tätigkeiten fotografieren, als Bestätigung empfanden, weil sie gemerkt hatten, dass uns das interessiert. Der Fotoapparat war sozusagen ein Zeichen des Interesses.

NÄHE UND DISTANZ

Fast das Wichtigste für Pädagoginnen und Pädagogen ist die Balance von Nähe und Distanz. Sie müssen Distanz zu den Kindern wahren, damit die Kinder ihre eigenen Initiativen entwickeln können. Oft überrumpeln Erwachsene sie mit pädagogischem Aktionismus, mit all den Ideen, die sie darüber haben, was die Kinder brauchen, lernen oder können müssen, und lassen ihnen nicht den Abstand, den sie brauchen, um auf ihre eigenen Ideen zu kommen.

Das soll aber nicht heißen, dass Fachkräfte daneben

stehen und die Kinder machen lassen, was sie wollen. Vielmehr bedarf es eines empathischen Dabeiseins, einer aufmerksamen Nähe, um mitzubekommen, was wirklich bei den Kindern passiert.

Darüber hinaus braucht es einen sachlichen und sozialen Rahmen, damit Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen sichtbar werden, eine Art geschützten Raum, der Kinder nicht überfordert. Niemand geht mit Kindern auf eine Verkehrsinsel, um den Verkehr zu erforschen.

Doch das Wichtigste ist, dass man sich darüber verständigt, was man mit den Kindern tut. Verständigung heißt: den Kindern zuzuhören, aber auch mit einer eigenen Stellungnahme oder eigenen Ideen zu antworten. Es geht um das Ausbalancieren zwischen dem Du und Ich, zwischen dem Dir und Mir, zwischen Wir und Ihr, wenn man die Gruppe mit bedenkt.

Die erste Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher ist, sich mit den Kindern auf Augenhöhe zu verständigen und daraus den kindlichen Alltags zu gestalten. Alles andere kommt danach.

ZUSAMMENFASSUNG

Was heißt Beteiligung? Zuhören, denn wenn wir Kindern nicht zuhören, kann keine Beteiligung entstehen. Zuhören ist die erste Distanz, die wir einrichten, damit etwas geschehen kann. Es ist eine Vorleistung der Erwachsenen, die wir Kindern zur Verfügung stellen, damit ihre eigenen Initiativen entstehen und berücksichtigt werden können.

Dass es um wechselseitige Beteiligung geht, sagte ich schon: Die Kinder beteiligen sich an der Welt der Erwachsenen, und die Erwachsenen beteiligen sich an der Welt der Kinder. Dazu werden geschützte Orte gebraucht, an denen Kinder sich beteiligen können. Für mich ist dieser Ort in der Kita die Werkstatt, eine Lernwerkstatt, besser: eine Weltwerkstatt, weil die Kinder darin vielfältige Bilder ihrer Welt konstruieren – mit handwerklichen Materialien und gedanklichen Mitteln. Und es geht um ein Mitdenken als Teilnahme an den Erfahrungen der Kleinen und Großen, um gemeinsam geteilte Erfahrung.

Dem entspricht das neue Bild der Erzieherin, das seine Vorbilder in der Reformpädagogik hat: Sie ist Forscherin, und zwar im wirklichen Sinne. Sie muss nämlich im Alltag der Kinder erforschen. Der Ausgangspunkt ist immer die Differenz der Kinder, nicht das, was sie alle mal können sollen oder wollen, denn die Kinder sind unterschiedlich –



Die Bilder zeigen Erfahrungslernen im Alltag: Die Kinder denken, indem sie explorieren und dabei mit Gedanken und Handlungen eine Art Ping-Pong spielen. Sie können jeden Tag an ihrem Projekt weiterarbeiten

... Wichtig ist, dass sie dies mit Altersgefährten und Erzieherinnen teilen, die im Hintergrund mitwirken, denn sie tun nicht nichts.



je nach sozialer Lage, Interessen und Stärken. Wenn wir von dieser Differenz ausgehen, dann ist es kein wirkliches Problem, allen Kindern die Chance zu geben, bestimmte Ziele zu erreichen.

BEMERKUNGEN ZU BILDUNGSPLÄNEN

Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang noch ein paar Bemerkungen zu den Bildungsplänen machen, die darauf aus sind, bestimmte Kompetenzen zu formulieren und dann systematisch und standardisiert zu überprüfen. Diese Bildungspläne tragen zu dem, was ich mit Beteiligung meine, nicht bei.

Pläne und Messungen dienen der Ökonomie seit dem 19. Jahrhundert zur Steigerung der Effizienz. Das Prinzip: teilen und beschleunigen, um effektiver zu arbeiten und schneller zu ökonomisch verwertbaren Ergebnissen zu kommen.

Seit den 2000er Jahren wird diese Beschleunigung mit Hilfe des Kompetenzbegriffs und mit Testverfahren im Bildungssystem umgesetzt. Sie sind in erster Linie ein Mittel der Kontrolle und als Kontrollinstrumente sinnvoll. Aber als Vorgaben für unsere pädagogische Arbeit taugen sie nicht, denn sie fordern die Konkurrenz und die Ungleichheit heraus, wenn wir sie zum pädagogischen Maßstab machen. Sie sind kein pädagogisches Element, das zu Anerkennung, Beteiligung und Partnerschaft beiträgt. Deshalb ist auch das Vorbild der Schule nicht geeignet, denn sie arbeitet immer noch unter dem Aspekt der Konkurrenz. Sie ist ein Produkt des 19. Jahrhunderts, hat sich zwar in Details reformiert, sich aber in der Struktur nicht wesentlich geändert. Nach wie vor orientiert sie sich – die Umsetzung des Kompetenzkonzeptes belegt es – an einer Ökonomisierung des Bildungsprozesses.

NAVIGIEREN IM RAUM DER GRÜNDE

Wie lernen junge Kinder denken?
Was bringen sie mit und wie können wir sie unterstützen?
Ein Vortrag von Prof. Dr. Kristina Musholt

Vom Philosophen Wilfrid Sellars gibt es den Begriff des Raums der Gründe, den ich schön finde. Ich definiere Denken gern als Fähigkeit, sich in diesem Raum bewegen zu können. Das ermöglicht letzten Endes Autonomie, denn selbstständig und selbstwirksam kann ich eigentlich nur sein, wenn ich mich eben nicht von den äußeren oder inneren Umständen, meinen derzeitigen Affekten und Gefühlen mitreißen lassen, sondern in der Lage bin, innezuhalten und zu fragen: Was ist in dieser Situation das Richtige? Was soll ich tun oder glauben? Wofür habe ich gute Gründe?

Aus meiner Sicht ist Denken nicht abstrakt zu verstehen, sondern bezieht sich wirklich auf ganz basale Prozesse der Weltaneignung, der Interaktion mit anderen Menschen, auf emotionale und soziale Lernprozesse. Denken gehört dazu, lässt sich nicht gegen die Fähigkeit, sich die Welt anzueignen, gegen das forschende Lernen in Lernwerkstätten oder gegen soziales und emotionales Lernen ausspielen. Es findet nicht isoliert im Individuum statt, sondern wird in der Interaktion mit anderen Menschen, in der sozialen Umgebung gelernt – und das am besten auf eine strukturierte Art und Weise. Bestimmte Aspekte dieses Miteinander-Denkens, die uns besonders dazu befähigen, uns in diesem Raum der Gründe zu bewegen, können wir durchaus identifizieren.

DIE ROLLE DER ERWACHSENEN

Wie kommen Kinder eigentlich in den Raum der Gründe? In der philosophischen und bildungstheoretischen Tradition gibt es eine Auffassung, der zufolge etwas geschieht, das primär als Prozess der Selbstbildung zu verstehen ist: Kinder brauchen in erster Linie Raum, um sich zu entfalten, sich die Welt anzueignen, und die Erwachsenen sollen

sich dabei möglichst zurückhalten. Sie sollen diesen Raum zwar zur Verfügung stellen, ansonsten aber den Kindern zuhören, ihnen Raum geben.

Eine gegenläufige Theorie, vielleicht ein bisschen altmodischer und heute nicht mehr oft vertreten, versteht Bildung und Erziehung eher als handwerkliche Tätigkeit, die auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten soll. Gerd Schäfer hatte sich am Schluss seines Vortrags im Zusammenhang mit Bildungsplänen gegen diese Theorie gewandt.

Ich plädiere für eine Art Mittelweg und sage: Ja, Kinder bringen viel mit, und natürlich brauchen sie Raum, um sich zu entfalten, aber sie erarbeiten sich nicht alles selbst, sondern die soziale Umgebung und die Art und Weise, wie wir mit ihnen interagieren, sind ganz zentral, selbst in basalen Prozessen, wenn Kinder etwa Warum-Fragen stellen oder erste Theorien entwickeln. Ein Kind, das einen Löffel fallen lässt, erforscht die Gesetze der Schwerkraft. Das stimmt. Aber in solchen Forschungsprozessen, in die die Kinder selbst viel einbringen, entscheidet mit, wie Erwachsene sie dabei unterstützen, mit ihnen interagieren.

Ein Beispiel: Ein kleines Kind hat etwas gemalt und zeigt auf uns. Was meint es mit dieser Zeigegeste? Es fordert unsere Aufmerksamkeit ein. Vielleicht will es nicht nur, dass wir ihm zugucken, sondern möchte, dass wir mitmachen.

In der psychologischen, entwicklungspsychologischen und anthropologischen Forschung geht man davon aus: Was Kinder mitbringen, sind in erster Linie Fähigkeiten zur sozialen Interaktion und zur Wissensaneignung mit Hilfe anderer. Wie kann man sich das vorstellen? Kinder interagieren schon im Alter von wenigen Monaten und initiieren Episoden geteilter Aufmerksamkeit, indem sie unsere Aufmerksamkeit steuern: Guck mal, was ich mache! Das denken sie zwar nicht so explizit, aber sie



fordern es ein. Schon früh suchen Kinder nach verbalen Erklärungen, stellen etwa mit drei Jahren unaufhörlich und ganz gezielt Warum-Fragen. Sie stellen diese Fragen nicht zufällig und sind sensibel für pädagogische Hinweis-Reize. Wenn man sich an sie wendet, verstehen Kinder, dass man ihnen etwas vermitteln möchte. Und schon früh sind sie sensibel dafür, wer in einer bestimmten Situation Wissen beizutragen hat. Forschungen belegen, dass Kinder im Alter von zwei Jahren zwischen Zeigegesten Gleichaltriger und Erwachsener unterscheiden. Oft ignorieren sie die Zeigegesten von Altersgefährten, nicht jedoch die von Erwachsenen. Sie sind also für die Wissensunterschiede der Aktionspartner sensibel. All das bringen Kinder mit, und es muss vom sozialen Umfeld aufgegriffen und erwidert werden.

Wir wissen, dass diese Unterstützungsleistungen während der sozialen Interaktion eine ganz wesentliche Rolle für die Entwicklung spielen und häufig gar nicht explizit gelernt werden müssen. So gehen Eltern auf die Fähigkeiten ihrer Kleinkinder altersentsprechend ein, indem sie automatisch einen hohen Tonfall einsetzen, einfache Sätze bilden und überzogen intonieren. Das hilft den Kindern, ein Verständnis für Sprachmelodie, für Prosodie zu entwickeln. Ihr Aufmerksamkeitsfokus wird auf

wesentliche Objekte gelenkt, und ab etwa zwei Jahren stellen sie offene Fragen. Es gibt also verschiedene altersangepasste Strategien Erwachsener, die zumeist implizit angewandt werden.

Aus der Forschung wissen wir, dass Quantität und Qualität des elterlichen Sprachangebots großen Einfluss auf die kognitive Entwicklung haben, etwa auf die narrativen Fähigkeiten von Kindern und die Fähigkeit, Perspektiven anderer Menschen zu übernehmen und mit ihnen kompetent zu interagieren. Dabei handelt es sich um einen wechselseitigen Prozess des Agierens und Reagierens, in dem Kinder aktiv nach bestimmten Regeln suchen.

KOGNITIV ANREGENDE INTERAKTIONSFORMATE

So wichtig der Beitrag der Eltern ist, so unverzichtbar ist auch der Beitrag, den pädagogische Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung leisten, denn Kinder entwickeln sich kognitiv und sprachlich besser, je häufiger Pädagoginnen und Pädagogen mit ihnen interagieren. Die direkte Instruktion, bei der sie einem Kind erklären, wie es etwas machen soll, ist dabei jedoch eher hinderlich, weil sie den

Kindern die Motivation nimmt, Dinge von sich aus auszuprobieren, von sich aus Hypothesen oder Ideen zu entwickeln.

Als besonders förderlich hat sich herausgestellt: gemeinsam mit den Kindern in einen Nachdenkprozess kommen, die Aufmerksamkeit mit ihnen teilen, sie führen lassen und Impulse aufgreifen, die sie von sich aus setzen. Genau das meinen Kinder, wenn sie auf Dinge zeigen und uns auffordern, hinzugucken, dabei zu sein oder mitzumachen. Es ist aber auch wichtig, über die ursprünglichen Impulse hinaus Anregungen zum Weiterdenken zu geben, zum Beispiel durch offene Fragen mit Aufforderungscharakter.

GEMEINSAM GETEILTES NACHDENKEN

Es gibt ein Interaktionsformat, das diese Dimensionen wirksam miteinander verbindet, das sogenannte *sustained shared thinking*. Man kann das als eine Form der kooperativen Kognition verstehen. Es kennzeichnet Episoden gemeinsamen Nachdenkens, in denen Erwachsene und Kinder aktiv und miteinander versuchen, ein Problem zu lösen. Das sind oft von den Kindern aufgeworfene Fragen, die aufgegriffen werden.

Ein Beispiel: Ein Kind hat einen Käfer gefunden, kommt zur Erzieherin und sagt: „Schau mal, der Käfer fliegt gar nicht weg.“ Die Erzieherin könnte antworten: „Ja (Sie greift das Interesse des Kindes auf.), ich denke, er fühlt sich warm in deiner Hand. (Sie bietet dem Kind eine Hypothese dazu an, warum der Käfer nicht wegfliegt.) Wenn es warm ist, fliegen Käfer nicht weg (Das ist die Begründung für die Hypothese).“ Oder die Erzieherin sagt (und bietet eine Alternative an): „Vielleicht ist es eine Wanze. Wanzen können nicht fliegen, habe ich mal gelesen.“ (Sie gibt die Quelle ihres Wissens an.) Dann stellt sie die offene Frage: „Was denkst du?“ Das Kind könnte zum Beispiel sagen: „Vielleicht hat der Käfer sich einen Flügel gebrochen.“ Beide könnten nun überlegen, wie sich herausfinden lässt, welche These stimmt.

Was war passiert?

Die Erzieherin nahm das Interesse des Kindes ernst und griff es auf, bot eine These an, stellte einen kausalen Zusammenhang her („Wenn es warm ist, dann...“),

nannte ihre Quelle und machte deutlich, ob sie wirklich Bescheid weiß oder etwas nur annimmt. Solche sprachlichen Markierungen – zum Beispiel mit dem Wort „vielleicht“ – vermitteln dem Kind, wie sicher die Erzieherin sich ist, dass sie Gründe für ihre Annahme hat. Die offene Frage „Was denkst du?“ motiviert das Kind, selbst nachzudenken, eine eigene Hypothese zu bilden.

Wenn man genau hinschaut, sieht man, dass in diesem Dialog sehr viel passiert und dass man Sprache gezielt einsetzen kann, um etwas Bestimmtes deutlich zu machen. Zum einen wird das Kind befähigt, sich in der Praxis des Begründens zu üben, indem es am Begründen beteiligt wird. Es lernt, was es bedeutet, Gründe für Überzeugungen zu haben, und denkt mit der Erzieherin darüber nach, was ein guter Grund sein könnte. Ist etwas, das die Erzieherin in einem Buch über Wanzen gelesen hatte, ein guter Grund? Immerhin ist es eine sinnvolle Quelle, doch indem wir mit Kindern darüber nachdenken, was ein guter Grund ist, kommen wir automatisch in ein Nachdenken darüber, was die Umwelt als sinnvollen Grund akzeptiert und was nicht.

Aus der Forschung wissen wir, dass *Sustained shared thinking*-Aktionen nachhaltigen Einfluss auf die kognitive und später auf die schulische Entwicklung von Kindern haben. Vielfach gelten sie als Schlüsselvariablen in Bildungsprozessen und werden besonders häufig beim naturwissenschaftlichen Experimentieren eingesetzt. Aber darauf sollten sie sich nicht beschränken. Jeder Anlass im Alltag kann genutzt werden, um in einen solchen Dialog einzutreten. Doch leider ist das in Kitas zu selten der Fall. Deswegen wäre es aus meiner Sicht durchaus sinnvoll, wenn die Bedeutung der Interaktionsgestaltung in Bildungsplänen stärker verankert werden würde – und zwar nicht mit dem Blick auf ein bestimmtes Ziel oder bestimmte Kompetenzen, sondern weil sie für ganz basale Fähigkeiten des Denkens, des Begründens, des autonomen Handelns und Mitgestaltens in unserer Gesellschaft zentral ist.

DENKEN LERNEN

Wo ist eigentlich der Anfang?

Wie kommen Erwachsene und Kinder im Alltag in den Raum der Gründe?

Und was bedeutet das für die Gestaltung von Bildungsplänen?

Eine Diskussion zwischen Prof. Dr. Kristina Musholt,
Prof. Dr. Frauke Hildebrandt und Prof. Dr. Gerd Schäfer

Die Diskussion begann mit der Feststellung, dass Sustained shared thinking-Prozesse in Kitas sehr selten vorkommen, obwohl sie so förderlich für Kinder sind, und der Frage, warum das so ist.

Kristina Musholt:

Als Gesellschaft erleben wir gerade, dass eine Krise die andere jagt, und fühlen uns davon überwältigt. Vielen Leuten fällt es schwer zu unterscheiden, ob jemand nur ein Gefühl, eine Meinung oder eine begründete Überzeugung hat. Um so wichtiger ist dieses gemeinsame Nachdenken darüber, was wirklich begründet ist und was nicht. Für uns alle.

Ich weiß nicht, warum es in Kitas so selten stattfindet. Vielleicht aus Mangel an Zeit oder Wissen darüber, wie man es gestalten kann.

Gerd Schäfer:

Aus meiner Sicht gibt es zwei Gründe dafür. Der eine ist die Tradition der Schule. In der Schule wird die Vorstellung gepflegt: Denken ist der Raum der Gründe. Das ist natürlich richtig, aber wenn ich mich mit einem zweijährigen Kind unterhalte, dann frage ich mich, ob Denken da der Raum der Gründe ist, ob es nicht um andere Sachen geht und für uns um die Anerkennung anderer Formen des Denkens, denn der Alltag ist im Wesentlichen kein Raum der Gründe. Alltagsentscheidungen werden mit ganz unterschiedlichen Argumenten und vor unterschiedlichen Hintergründen getroffen.

Kristina Musholt:

Der Raum der Gründe ist für mich gar kein abstraktes Level, sondern bezieht sich auch auf Praktiken und Erfahrungen, die Menschen gemacht haben. Wenn ich ein Kind frage, warum es glaubt, dass das und das passiert ist, sagt das Kind vielleicht: „Weil ich es gesehen habe.“ Oder: „Weil ich es gemerkt habe.“ Das sind

völlig legitime Gründe, also nicht außerhalb des Raums der Gründe.

Übrigens muss ich Erfahrungen, die ich in meinem Leben gemacht habe, nicht unbedingt sprachlich zum Ausdruck bringen. Aber wenn ich das mache, kann ich über diese Erfahrungen nachdenken und Praktiken wie „Das haben wir schon immer so gemacht!“ hinterfragen. Das tun Sie ja letzten Endes auch, wenn Sie sagen: Die Praxis könnte so und so gestaltet werden.

Gerd Schäfer:

Natürlich mache ich das auch. Aber ich frage mich: Wo ist eigentlich der Anfang? Kann ich mit dieser Weise, nachzudenken, beginnen? Eins meiner früheren Bücher habe ich ganz bewusst „Bildung beginnt mit der Geburt“ genannt. Ich habe nicht von der Schule und den Denkvorstellungen her gedacht, die in uns allen, auch in mir, existieren, sondern ich habe mich gefragt: Ist es das Denken, mit dem wir die kleinsten Kinder erreichen?

Wenn ich sage, dass Bildung etwas mit Beteiligung zu tun hat, dann beginnt für mich Beteiligung an der Mutterbrust. Was ist da das Denken? Dieses Austauschen von Signalen, mit denen die stillende Mutter sich mit dem Kind verständigt, hat nichts mit dem Raum der Gründe zu tun.

Frauke Hildebrandt:

Das kommt darauf an, wie weit man ihn fasst.

Gerd Schäfer:

Es geht mir nicht darum, Unterschiede zu konstruieren. Ich möchte einfach, dass wir Begriffe wählen, die auch diesen Prozessen einen Eigenwert zugestehen. Wenn wir nur über die Gründe sprechen, haben diese Dinge keinen eigenen Wert. Wir müssen auch über den besonderen Wert der Kommunikation sprechen, die zum

Teil nichtsprachlich, vorsprachlich oder in unbeholfenen Sprachen stattfindet. Wir müssen für diesen Raum Begriffe finden, damit wir darüber nachdenken können.

Frauke Hildebrandt:

Ja, aber weil Nachdenken in der Kita bei weitem zu wenig vorkommt, im Raum der Gründe verortet oder nicht, würde ich gern wissen: Was können wir tun, damit das häufiger geschieht? Was können wir tun, um das stärker zu ermöglichen? Mal abgesehen von allen Rahmenbedingungen, die wir heute nicht thematisieren.

Jedenfalls ist es so, dass wir Kitas haben, in denen diese Interaktionen stattfinden, obwohl sie die gleichen schlechten Rahmenbedingungen haben wie die Nachbar-Kitas, in denen es solche Interaktionen nicht gibt. Es muss also irgendwelche Stellschrauben geben, damit Prozesse, die nachweislich wirksam sind, häufiger vorkommen. Was soll man tun? Worauf kommt es an?

Gerd Schäfer:

Man kann die Kita als Werkstatt betrachten. Viel schwieriger ist es, Erzieherinnen und Erzieher, Pädagoginnen und Pädagogen dazu zu veranlassen, in Geschichten zu denken. Also nicht nur in logischen Begründungszusammenhängen zu agieren, sondern zuzuhören, welche Geschichten die Kinder erzählen. In diesen Geschichten sind alle komplexen Verbindungen zwischen dem Denken, dem Alltag, dem Empfinden, den sozialen Strukturen enthalten. Daraus kann man entnehmen, was die Kinder in ihr Denken einbeziehen.

Geschichten sind ein ganz wichtiges Moment, das zusammen mit dem reflexiven Denken gedacht werden muss. Sie sind ein Element, das man mit jungen Kindern, zumindest soweit sie der Sprache schon mächtig sind, pflegen muss.

Kristina Musholt:

Ich könnte mir vorstellen: Je mehr Raum man Werkstätten gibt, desto mehr Anlässe schafft man für Dialoge. Da werden Emotionen angesprochen, und Geschichten spielen natürlich eine wesentliche Rolle. Diese Freiräume muss es geben. Deswegen müssen wir

wahrscheinlich an anderen Stellen entlasten, etwas anderes weglassen. Was könnte das sein? Wenn man nur beschränkte Zeit hat und der Druck groß ist – was soll man dann nicht tun?

Gerd Schäfer:

Was man nicht tun soll? Man soll nicht zielorientiert arbeiten. Man soll sich nicht jeden Tag ein neues Bildungsziel stellen, sondern sich Zeit nehmen und den Kindern Gelegenheit geben, zu denken, zu arbeiten, etwas zu tun, und mit ihnen Gedanken entwickeln. Dabei wird kein kultureller Bereich vernachlässigt, sondern durch die Pädagogin, den Pädagogen in den Dialog einbezogen, denn sie haben die Möglichkeit, Beziehungen zur Physik, zur Musik und zu allen anderem Bereichen herzustellen. Diese Angst, nicht zielgenau zu definieren und zu kontrollieren, das ist die Angst der Schule vor dem Kind, vor der Selbstständigkeit des Kindes.

Frauke Hildebrandt:

In Brandenburg haben wir die Bildungsplan-Debatte und denken über Grundsätze der elementaren Bildung nach. Wie könnte denn so ein Plan gestaltet sein?

Kristina Musholt:

Wir brauchen Wissen darüber, wie man diese Interaktionsformate sinnvoll und in den Alltag integriert gestalten kann, um die Kinder bestmöglich zu fördern. Aber das muss gar nicht an konkrete Bildungsziele oder bestimmte Bereiche geknüpft werden. Ich glaube, das kommt automatisch, denn wenn Kinder mit Sand, Matsch und Wasser experimentieren, steckt Physik drin. Wenn man singt, ist Musik drin. Das muss nicht separat ausgewiesen werden. Wichtig ist eher, wie Pädagoginnen oder Pädagogen die Interaktionen mit Kindern gestalten.

Gerd Schäfer:

Dem kann ich nur zustimmen. Soziale Interaktionen sollten in solchen Plänen tatsächlich wesentlich stärker berücksichtigt werden. Wenn Bildungspläne denn sein müssen, geht es darum, sie so zu gestalten, dass sie den

Pädagoginnen und Pädagogen als Möglichkeiten, als Denkanregungen dienen und zeigen: Das sind die Horizonte, die für diese oder jene Altersgruppe vielleicht interessant und wichtig sind, damit man Dinge nicht vergisst und nicht einseitig wird. Aber vor allem: Nicht in Fächern denken!

Frauke Hildebrandt:

Und nicht in Bildungsbereichen.

Gerd Schäfer:

Genau, denn die Welt teilt sich nicht in Bildungsbereiche. Ich gehe von dem aus, was im Alltag hier passiert. Mindestens 20 Jahre habe ich mit Einrichtungen zusammengearbeitet und immer wieder festgestellt: Kinder, die in Werkstatt- und Alltagssituationen arbeiten, nutzen ihre Intelligenz besser als in spezifischen Lernarrangements. Immer wieder habe ich mich über die Qualität des Denkens gewundert, die sie erreichen, wenn man ihnen gewährt, Prozesse selbst zu gestalten, und mit ihnen auf eine Weise kommuniziert, die ich als Verständigung bezeichne. Ich glaube, in diesem Punkt sind wir uns einig.

Immer wieder habe ich mich über die Intelligenz der Kinder gewundert und habe den Eindruck gewonnen: Wenn wir zu sehr an unseren Zielen festkleben, kann sich diese Intelligenz zwar auch entfalten, aber nicht in dem Ausmaß und nicht mit diesem schöpferischen Potenzial.

Aus den Erfahrungen, die Studierende und die Leitung des Masterstudiengangs „Frühkindliche Bildungsforschung“ an der Fachhochschule Potsdam unter anderem in der „Forscherwelt Blossin“ sammelten, ging ein Positionspapier hervor, das auf der Fachtagung vorgestellt wurde. Darin wird dafür plädiert, sich von dem starren Denken in Bildungsbereichen zu lösen und sich stärker auf alltagsintegrierte partizipative Prozesse zu konzentrieren, in denen sich Interaktionskompetenzen entwickeln.

Das Positionspapier wird auf der nächsten Seite vorgestellt.

Gerd Schäfer, emeritierter Prof. für Pädagogik, wurde mit seinen Thesen zur frühkindlichen Bildung und dem Projekt „Lernwerkstatt Natur“ in Mülheim an der Ruhr bekannt, das auch ein Impulsgeber für den Lernort „Forscherwelt Blossin“ war.

Kristina Musholt ist Professorin für kognitive Anthropologie am Institut für Philosophie der Universität Leipzig. Sie forscht insbesondere zur Entwicklung von Selbstbewusstsein und sozialer Kognition.

Frauke Hildebrandt, Professorin für Pädagogik und Kindheit an der Fachhochschule Potsdam, ist stellvertretende Leiterin des Masterstudiengangs „Frühkindliche Bildungsforschung“.

Forscherwelt Blossin

Die „Forscherwelt Blossin“ ist eine Kooperation zwischen dem Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS), der Fachhochschule Potsdam/IFFE e.V. und dem Jugendbildungszentrum Blossin e.V. Das Pilotprojekt des Landes Brandenburg wird aus Mitteln des MBJS gefördert und ist Forschungsstandort für das Praxisforschungsprogramm EQUIP.

Kontakt: Jugendbildungszentrum Blossin e.V.
Waldweg 10
15754 Heidesee/OT Blossin
Tel.: +49 33767 75-0
Fax: +49 33767 75-100
Mail: info@blossin.de
Internet: www.blossin.de



POSITIONSPAPIER

PARTIZIPATIVE INTERAKTIONEN IN ALLTAGSSITUATIONEN SIND DER KERN GUTER BILDUNG!

Die Grundsätze elementarer Bildung haben dazu beigetragen, Anregungs- und Erfahrungsgelegenheiten für die Kinder zu erweitern und haben damit den Kindern vielfältigere Bildungsräume eröffnet.

Allerdings wurde durch eine Fokussierung auf die Bildungsbereiche zuweilen das Missverständnis nahegelegt, diese Bildungsbereiche seien abtrennbare Lernfächer, die „durchzunehmen“ seien. Zudem hat die Konzentration auf die Bildungsbereiche die Aufmerksamkeit vorrangig auf die Inhalte der pädagogischen Arbeit gerichtet.

Bildung, soziale, emotionale und kognitive Entwicklung vollzieht sich aber vorrangig in der Interaktion zwischen Menschen. Gelingende Interaktionen sind als partizipative Interaktionen grundlegend für die Entwicklung von kognitiven, sprachlichen, sozialen, emotionalen und motivationalen Fähigkeiten.

Partizipative Interaktionen unterstützen soziales Lernen, das Verständnis von Emotionszuständen und -ausdrücken, die Theory of Mind-Entwicklung und eigenständige Hypothesenbildung. Alltagsintegrierte partizipative Interaktionsformate haben einen positiven Einfluss auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder (u. a. Haden & Ree 2006; Hildebrandt et al. 2016; Lohse et al. 2022; Hamre et al. 2013; König 2009; Siraj-Blatchford 2004; Sylva et al. 2004; Sammons et al. 2004, Carpenter et al. 1998).

Die bewusste Gestaltung von partizipativen Interaktionsprozessen in Alltagssituationen von Kindertageseinrichtungen ist daher als Kern der pädagogischen Tätigkeit anzusehen. Dieses Wissen muss sich im Bildungsplan widerspiegeln und als der zentrale Aspekt in Aus- und Weiterbildung, Beratung und Anleitung betrachtet werden.

IM EINZELNEN SEHEN WIR FOLGENDE HANDLUNGSBEDARFE:

1.

Wie Alltagssituationen wie Essen, Schlafen, Toilettengang interaktional zu gestalten sind, sollte bei der Weiterentwicklung der Grundsätze der elementaren Bildung ausdrücklich und konkret beschrieben werden, weil sie einen hohen Stellenwert haben. Ihre Bedeutung darf nicht hinter die Beschreibung der Bildungsbereiche zurücktreten.

2.

In Aus- und Fortbildung, Beratung und Supervision sollen die Förderung und die Gestaltung partizipativer Interaktionskompetenzen einen zentralen Stellenwert erhalten. Das beginnt mit der Gestaltung der Inhalte wie der Prozesse der Ausbildung der zukünftigen Fachkräfte und setzt sich in Fortbildung und Praxisberatung fort, die prioritär und systematisch auf die Weiterentwicklung der Interaktionskompetenzen von Pädagog*innen ausgerichtet werden müssen.

3.

Einrichtungskonzepte und Leitlinien von Trägern sollen pädagogische Interaktionsgestaltung in Alltagssituationen als wesentliche Kompetenz beschreiben und konkrete Gestaltungsideen ausweisen.

4.

Qualitätsmessung in Kindertageseinrichtungen muss vorrangig pädagogische Interaktionsqualität als das zentrale Merkmal von Prozessqualität erfassen. Hierzu sind Instrumente zu wählen, die diesem Anspruch gerecht werden.