Inwiefern wirken sich Interaktionsprozesse auf die Prozessqualität im frühpädagogischen Kontext aus?

von Andreas Kanke

Andreas Kanke

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS ..... FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.

1 EINLEITUNG **4**

2 INTERAKTIONSPROZESSE IM FRÜHPÄDAGOGISCHEN KONTEXT **5**

2.1 ZWEI BEOBACHTUNGSSEQUENZEN EINER KIND-KIND-INTERAKTION 5

2.2 ZWEI BEOBACHTUNGSSEQUENZEN EINER ERZIEHERIN-KIND-INTERAKTION 6

2.3 BEOBACHTUNG EINER ERZIEHERIN-KIND-INTERAKTION UND AUSWERTUNG ANHAND DER VIDEOGRAPHIE DURCH DAS INSTRUMENT GINA 7

2.4 BEOBACHTUNG EINER ERZIEHER-KIND-INTERAKTION UND AUSWERTUNG ANHAND DER VIDEOGRAPHIE DURCH DAS INSTRUMENT GINA 8

3 DIE BEDEUTUNG FÜR DIE PRAXIS AUS DEN ERKENNTNISSEN DER SELBST- UND TEAMREFLEXION **9**

3.1 "GESTALTUNG VON INTERAKTIONSGELEGENHEITEN IM ALLTAG (GINA)" 11

3.2 DIE METHODE DER VIDEOGRAPHIE - MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN 12

4 SUSTAINED SHARED THINKING ALS DIDAKTISCHES PRINZIP IM FRÜHPÄDAGOGISCHEN RAUM **13**

5 INTERAKTION HAT AUSWIRKUNGEN AUF DIE PÄDAGOGISCHE QUALITÄT **17**

6 FAZIT **18**

LITERATURVERZEICHNIS **21**

Andreas Kanke

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: INTERAKTION ALS DIDAKTISCHES PRINZIP (KÖNIG, 2010, S. 116) 12
ABBILDUNG 2: INTERAKTIONSPROZESSE ZWISCHEN ERZIEHERINNEN UND KIND(ERN) (KÖNIG, 2009, S. 126) 16

Andreas Kanke

1 Einleitung

In der vorliegenden Ausarbeit geht es um die zwischenmenschliche Interaktion, überwiegend um die zwischen Erzieher und Kind, und welchen Einfluss diese auf die Entwicklung des Kindes hat. Dabei werden in unterschiedlichen Situationen im frühpädagogischen Kontext Kind-Kind- und Erzieher-Kind-Interaktionen perzipiert. In den diversen Beobachtungssequenzen hat ein Erzieher nicht teilnehmend die Situation im Blick, in anderen Beobachtungssequenzen wird wiederum die Methode der Videographie, sowie mit Hilfe des Beobachtungs- und Reflexionsbogens „Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag“ angewendet und ausgewertet. Daneben steht im Interaktionsprozess stets die Gesprächsbereitschaft zum Kind im Fokus, aber auch inwiefern der Erzieher die Wechselbeziehung zum Kind gestaltet und seine Fachkompetenz aktiviert. In Kapitel drei werden aus der eigenen und Teamreflexion Schlüsse gezogen, die relevant für den elementarpädagogischen Kontext sind und inwieweit der Ansatz des Sustained Shared Thinking als didaktisches Prinzip in der Praxis realisiert werden kann. Des Weiteren wird im Anschluss primär auf die Prozessqualität eingegangen, weil sie im Zusammenhang mit der Erzieher-Kind-Interaktion zur Weiterentwicklung des Kindes immens unterstützend beiträgt. Hierzu wird im Laufe der Ausarbeit der ko-konstruktive Bildungsbegriff eingeführt, um zu verankern, dass das kindliche Lernumfeld wächst, weil sich Kind und Erzieher gemeinsam reflektieren und mit neuem Wissen auseinandersetzen. Abschließend werden mit Hilfe von Tietze und König die Auswirkungen der Interaktion auf die pädagogische Qualität hervorgehoben und die Konsequenzen beleuchtet. Das Fazit wird mit der Trias der Interaktion abgerundet und unter Zuhilfenahme der Selbstreflexion Ideen für die Umsetzung in der Praxis empfohlen.

Andreas Kanke

2 Interaktionsprozesse im frühpädagogischen Kontext

Interaktion ist ein Entwicklungsverlauf, der die Handlungsweisen zwischen Kindern, Erziehern und Kind-Erzieher ausdrückt. Generell schließt die Interaktion eine beidseitige Auswirkung ausgehend von zwei Individuen ein und ist in der Erziehungswissenschaft als elementarer Ausdruck verortet. Dabei spielt das Prinzip der Gegenseitigkeit zwischen dem Erziehenden und zu Erziehenden eine signifikante Rolle, weil sie reziprok Einfluss aufeinander nehmen und sich verändern (lassen) (vgl. König, 2010, S. 18). Ausgehend vom ko-konstruktiv inspirierten Bildungsbewusstsein steht nicht die Selbstbildung im Fokus, sondern in diesem Fall eignen sich Kinder Bildung durch andere Kinder oder Erzieher an, sowie Erzieher von Kindern oder Erziehern an. Durch den Umgang und die Kommunikation mit anderen entfaltet sich die Person als zwischenmenschliches Geschöpf (vgl. ebd., S. 16). Des Weiteren ermöglicht Kommunikation von Seiten des Erziehers, Zuneigung und eine Bezugnahme zum Kind, wodurch infantile Sehnsüchte stimuliert und in tägliche Bildungssituationen eingebettet werden. Hierdurch wird das Fundament für einen gewinnbringenden Verlauf in der kindlichen beziehungsweise eigenen Bildungsbiographie gelegt (vgl. MFKJKS, 2016, S. 85).

2.1 Zwei Beobachtungssequenzen einer Kind-Kind-Interaktion

Ein Erzieher beobachtet nicht teilnehmend die Kinder Noel (5,0) und Eduard (5,6), wie sie auf dem Bauteppich im Nebenraum einer altersgemischten Gruppe in einer Kindertagesstätte einen Zoo konstruieren. Sie befinden sich alleine in diesem Bereich und werden von keinem gestört. Im Dialog klären sie welche Duplo-Bausteine sie für den Ein- und Ausgang benutzen und wo die Zootiere ein- und ausgehen. Dabei lassen sie auch ihrer Phantasie freien Lauf und die Tiere auf den Bausteinen herunterrutschen. Dies empfinden sie als belustigend und sind sich einer Meinung, indem sie sich eine gemeinsame Geschichte ausdenken. Sie merken, dass ihnen weitere Bestandteile für die Konstruktion fehlen, sie lösen dieses Problem gemeinsam, indem Noel vorschlägt weitere Gegenstände aus dem Gruppenraum zu holen; Eduard

Andreas Kanke

nimmt diese Idee wohlwollend an und signalisiert dies gestisch. Somit erweitern sie gemeinsam den Bau des Zoos und die imaginäre Rutsche. Anschließend stellt Noel fest, dass die Tiere mit „Turbospeed“ rutschen und dies „superschnell“ bedeutet. Eduard bestätigt es und sie kommunizieren mit kindlichen „Fachausdrücken“ in ihrer Sprache. Die Erzieher singen das Aufräumlied, dabei sind sich beide sofort einig, den Zoo sauber zu hinterlassen. In der zweiten Sequenz hat ein Erzieher acht Kinder in der Frühstückssituation nicht teilnehmend im Blick. Gleich zu Anfang des Frühstücks überlegen einzelne Kinder, wie sie das Wasser aus der Kanne auf ihre Tassen aufteilen und das Problem lösen, sodass alle etwas zu trinken bekommen. Rebekka (5,10) hat das Teilen weiterhin im Fokus und möchte ihren Käse teilen. Sie spricht zwei Kinder direkt an, von denen Eduard (5,6) ablehnt und Anna (6,0) gerne annimmt. Dabei entsteht ein Gespräch, worin es darum geht, wer wie viel bekommt und wie sie das gemeinsam lösen können. Währenddessen stellen beide Mädchen fest, dass sich die Käsekonstitution zusammenkräuselt. Sie versuchen zusammen ihre Gedankengänge zu klären und eine Antwort dafür zu erhalten. Anschließend sprechen sie mit vollem Mund, bis Rebekka beide daran erinnert.

2.2 Zwei Beobachtungssequenzen einer Erzieherin-Kind-Interaktion

Ein Erzieher beobachtet im Nachmittagsbereich nicht teilnehmend eine Erzieherin, die Lucy (2,0) ein Bilderbuch auf dem Lesesofa vorliest beziehungsweise improvisiert erzählt, weil Lucy das Tierbuch in der Hand festhält und sich hin und her bewegt. Lucy spricht in Zwei-Wort-Sätzen, dabei versucht die Erzieherin auf sie einzugehen. Lucy ahmt einen Hund, ein Pferd und eine Kuh nach und weist die Erzieherin daraufhin, dass die Tiere fressen. Die Erzieherin wiederholt die Geräusche und unterstützt die Interaktion zwischen Lucy und sich. Außerdem berichtet Lucy von einem Baby und von Baden ohne Schuhe. Anschließend holt Lucy der Erzieherin ihre Hausschuhe, da diese sie beim dialogischen Lesen ausgezogen hatte. Die Erzieherin bedankt sich. Währenddessen kommen zwei interessierte Kinder hinzu und verfolgen den Dialog bis zum Schluss. Lucy geht wieder auf das Baby ein. Die Erzieherin fragt, wo sie denn das Baby im Buch sieht. Nathan (7,6) versucht die

Andreas Kanke

Erzieherin zu unterstützen, indem er ihre Frage wiederholt, „Wo ist das Baby Lucy?“. Lucy schlägt daraufhin das Buch zu und zeigt auf das Baby auf der letzten Seite. Die Erzieherin lobt sie und alle lachen sich an. Die Erzieherin und Nathan haben gemeinsam ein aus ihrer Sicht entstandenes Problem gelöst.

In der zweiten Sequenz spielt eine Erzieherin mit einem Jungen ein Regelspiel mit UNO-Karten. Gemeinsam überlegen sie, welche Variation sie spielen möchten. Sie einigen sich auf Klatsch-UNO und sprechen ihre gemeinsame Aktivität ab. Dabei werden sie von einem Erzieher in den Blick genommen, der nicht an dem Geschehen teilnimmt. Die Erzieherin fragt, ob Max beginnen möchte, doch er bittet die Erzieherin anzufangen. Max bemerkt und äußert nach einiger Zeit, dass die Erzieherin schneller beim Klatschen ist und er nur acht Karten hat. Die Erzieherin bestätigt seinen Gedankengang, aber motiviert ihn, dass acht Karten besser sind, als keine. Nach einer geraumen Zeit fragt die Erzieherin, ob sie im Spielverlauf schon einmal einen solch großen Kartenstapel hatten, woraufhin Max bestätigt, dass sie eine gemeinsame Einschätzung haben. Kurz vor Schluss meint Max, dass dieses Spiel ein Ärgerspiel ist. Die Erzieherin erinnert ihn daran, dass er es die letzten Male gut gemacht hat. Sie möchte wissen, wieso er sich dann ärgert. Er meint, dass wenn man nicht aufpasst, sofort den gesamten Stapel verliert. Die Erzieherin lacht und bestätigt seine Schlussfolgerung.

2.3 Beobachtung einer Erzieherin-Kind-Interaktion und Auswertung anhand der Videographie durch das Instrument GInA

Ein Erzieher videographiert eine Erzieherin mit drei Kindern am Regeltisch. Dabei kristallisieren sich zwei interessierte ältere Kinder heraus, die mit der Erzieherin „Das verrückte Labyrinth“ spielen und ein jüngeres Kind als „Zaungast“, das indirekt an dem Geschehen beteiligt ist. Nino (5,5) ärgert sich während des Spiels, weil er es nicht schafft, einen Weg zu finden, um zum jeweiligen Standort zu gelangen. Michael (7,7) bietet sich an, ihm zu helfen, um gemeinsam die Lösung zu finden. Doch Nino möchte es vorerst selbständig versuchen. Hinzu kommt, dass Lisa (2,1) am Spiel mitbeteiligt werden möchte, sie aber von den beiden Jungen als Störung empfunden wird und sich vor allem der Fünfjährige nicht konzentrieren kann. Die Erzieherin bietet Lisa einen

Andreas Kanke

kindgerechten Spielimpuls an, welchen sie gerne annimmt und sich eine lange Zeit in der Nähe der Erzieherin beschäftigt. Die Erzieherin bleibt immer wieder im Gespräch mit allen drei Kindern, fokussiert sich überwiegend auf die älteren Kinder, da sie selbst mitspielt, bleibt ruhig und arbeitet aktiv am Interaktionsprozess, indem sie zum Beispiel offene Fragen stellt und somit eine Wechselbeziehung fördert. Hier kommt der Ansatz des Sustained Shared Thinking zutage. Durch die Videographie ohne Ton werden insbesondere ihre zugeneigte Körperhaltung und ihr stetiger Blickkontakt zu den Kindern deutlich. Sie motiviert und lobt mit Sätzen wie „Du kannst das!“ oder „Das machst du super!“. Sie versucht die Bedürfnisse der Kinder im Blick zu haben und unterstützt den Spracherwerb, indem sie die Kinder in ihre Gedanken und weiteren Schritte miteinbezieht, Lieder singt und darüber diskutiert, wer an der Reihe ist.

2.4 Beobachtung einer Erzieher-Kind-Interaktion und Auswertung anhand der Videographie durch das Instrument GInA

Ein Erzieher videographiert sich selbst nach dem Mittagessen während einer Freispielphase im Gruppenraum einer Kindertagesstätte. Er setzt sich zu zwei Kindern an den Spieltisch und nimmt Kontakt zu Paul (3,11) auf, der ihm erzählt, dass er gerade eine Schlange baut. Der Erzieher lobt ihn für das was er schon geschafft hat und das er sich schon viel Mühe gemacht hat. Alex (3,6) kommt hinzu und fängt auch an eine Schlange zu bauen. Sie kommen zu dritt ins Gespräch und er bleibt konzentriert im Interaktionsprozess mit ihnen, hört aufmerksam zu, seine Körperhaltung ist offen und er bleibt auch bei Beeinträchtigungen in der Wechselbeziehung; sodass gemeinsam geteilte Denkprozesse erkennbar werden. Währenddessen erscheinen „Zaungäste“, die ihre Bilderwerke vorführen, dabei geht der Erzieher auf ihre Bedürfnisse ein und hebt ihren Fleiß und ihre Kreativität hervor. Stets hat er den Blick für das Geschehen um ihn herum, auch als die Berufspraktikantin mit einer organisatorischen Frage zu ihm kommt. Er gibt den „Zaungästen“ die Freiheit auch wieder gehen zu können und bietet den aktiven Kindern Frageimpulse, um auf ihre Bedarfe einzugehen und zeigt Offenheit, dass das Gespräch mit den Kindern so verläuft, wie sie es möchten. Durch die Videographie ohne Ton

Andreas Kanke

werden speziell das Kopfnicken, Lächeln, die hingewandte Haltung und der Augenkontakt zu den Kindern deutlich. Er motiviert und lobt mit Sätzen wie „Das sieht toll aus!“ oder „Ja richtig!“.

3 Die Bedeutung für die Praxis aus den Erkenntnissen der Selbst- und Teamreflexion

Von Bedeutung für die eigene Praxis ist, dass sich der Erzieher/der Beobachter bewusst machen muss, dass jedes Setting für die Förderung von Interaktionsprozessen zwischen einer Kind-Kind- und Erzieher-Kind-Interaktion sinnvoll ist. Hinsichtlich der Kind-Kind-Interaktion wurde in der Selbstreflexion erkennbar, wie signifikant die Beziehung und Kommunikation zueinander ist und nicht vordergründig die Ausstattung oder räumlichen Gegebenheiten der Einrichtung. Somit kann als eigenes Fazit gezogen werden, dass es keine Umgebung gibt, in der sich das Kind nicht weiterbilden kann. Im Umkehrschluss geht somit hervor, Kinder erfahren hinsichtlich des frühpädagogischen Kontextes ausreichend Bildungsmöglichkeiten, wenn bewusste Interaktion stattfindet. Dies bestätigen auch Becker-Stoll und Textor (2007, S. 83) und König (2009, S. 106), dass Peers im Freispiel, im Dialog und dem verbundenen Erkunden der Umwelt ko-konstruktive Bildungsprozesse entwickeln.

In der Teamreflexion wurde dazu diskutiert, dass durch gemeinsame Aktivitäten, Gedankengänge und Lösungen die Wechselseitigkeit und das Wachstum der sozialen Entwicklung zwischen den Kindern gewährleistet sind und so der Ansatz des Sustained Shared Thinking als Interaktionsform zum Einsatz kommt; welcher in Kapitel vier näher beleuchtet wird. Zu ergänzen wäre auch der motivationale Aspekt, weil sich Kinder durch die Interaktion in den Settings und durch das gemeinsame Erforschen ko-konstruktiv austauschen und sich zum Beispiel in der Wortschatzerweiterung gegenseitig bereichern. Solche Prozesse beleben und prolongieren die Interaktion in der Praxis. Demgegenüber wurde in der Teamreflexion bei der Erzieher-Kind-Interaktion sichtbar, dass Erzieher aus unterschiedlichen Gründen oft nicht konsequent bei den Kindern bleiben (können). Hinzu kommt, dass es immense Schwierigkeiten bereitet, sich inhaltliche Aspekte des Interaktionsgesprächs einzuprägen. Hier

Andreas Kanke

ist die Methode der Videographie unterstützend, die in Kapitel 3.2 dargestellt wird.

Durch das persönliche Nachdenken wurde festgestellt, dass sich bei der Fachkraft-Kind-Interaktion bei von Interesse begleiteten Aktivitäten ein wechselseitiger Gedankengang eher bei älteren Kindern wie den Vorschulkindern bildet; was aus der subjektiven Beobachtung auf die Konzentrationsspanne zurückzuführen ist. Daher wäre es für die Praxis sinnvoll, sich Gedanken zu machen, inwieweit der Zeitfaktor ausgebaut werden könnte, um begleitete Aktivitäten mit gemeinsam geteilten Denkprozessen zu „füllen". In den eigenen Beobachtungen wurde auf Grundlage der menschlichen Kommunikationsmotive offensichtlich, dass schon Kleinkinder das Auffordern verstehen, wenn der Erzieher das Kind nach etwas fragt. Ebenfalls wurde beobachtet, dass Interaktionen Besonderheiten wie eine Kontextabhängigkeit besitzen. Die Wechselwirkung ist losgelöst vom Zusammenhang, das heißt Interaktion entwickelt sich zum Beispiel durch Kontakt und Lernerfahrungen mit Peers und durch das eigene Verhalten. Das zeigt sich zum Beispiel auch in den empirischen Erkenntnissen zu entwicklungsförderlicher Interaktion bei Weltzien (2014). Zu finden war in den Beobachtungssequenzen auch die personzentrierte Gesprächsführung, die Rogers (2016) prägte. Der Erzieher ermöglicht positive Erfahrungsgelegenheiten durch Wertschätzung und Verständnis, wodurch Interaktionserfahrungen wiederkehren. Desgleichen werden klare Signale der Aufmerksamkeit durch Zuwendung weitergegeben. Dies sind klare Erkenntnisse für die Praxis, denn diese Handlungsweise vermittelt ein Gefühl der Sicherheit, welches dem Erzieher bewusst sein muss. Ergänzend dazu konnten in der Teamreflexion noch weitere Punkte nach Becker-Stoll & Textor (2007, S. 33f.) entdeckt werden. Durch ein Gefühl der Sicherheit geht Stressreduktion einher, weil sich das Kind unterstützt fühlt und dessen Regulationsfähigkeit erweitert wird, indem der Erzieher durch seine emotionale Begleitung und Feinfühligkeit beim Kind sozial-emotionale Kompetenzen festigt, die sich entsprechend im prosozialen Verhalten äußern.

Andreas Kanke

3.1 „Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag“ (GInA)

Der Beobachtungs- und Reflexionsbogen „Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag“ (kurz GInA) wurde in Kooperation mit Kindertagesstätten in der Stadt Pforzheim gestaltet und getestet. In Kapitel zwei wurde schon verdeutlicht, dass die Qualität einer Beziehung im frühpädagogischen Kontext für das Kind enorm signifikant ist, somit bietet das GInA-Verfahren die Möglichkeit, dass die oben beschriebenen Fachkraft-Kind-Interaktionen auf dieser Grundlage ausgewertet werden, inwieweit sich ihre Auskunftsfreudigkeit, ihr didaktischer Bestand und ihre Sachkompetenz im Verhältnis zum Kind im pädagogischen Alltag äußert. Um genügend geeignetes Videomaterial zur Evaluation zu besitzen, wird aus der circa 45minütigen Spanne, die Videosequenz selektiert, die wahrscheinlich die höchste Interaktionsfülle besitzt. GInA ist nutzbringend unter anderem für die Methode der Videographie, für kollegiale Fallbesprechungen oder zum Beispiel hinsichtlich der Sprachförderung einzelner Kinder. Auf Ersteres wird in Kapitel 3.2 näher eingegangen. Es ist sinnvoll, alle vorgegebenen Merkmale, die in den drei Skalen vorkommen, zu beurteilen und nicht vereinzelt herauszuarbeiten, denn sonst verliert sich die Zweckhaftigkeit dieser Methode. Nur im Anschluss an die Beobachtung und der kritischen Auseinandersetzung können einzelne Eigenschaften separat erörtert werden. GInA geht von einer respektvollen und zustimmenden Einstellung gegenüber den Beobachtern und Beobachteten aus. Außerdem ist GInA laut Weltzien für die Praxis empfehlenswert und die Gütefaktoren sind suffizient (vgl. Weltzien, 2014, S. 161ff.). GInA konzentriert sich bei der Videographie darauf, dass nicht das was der Beobachter wahrnimmt, seinen voreingenommenen Erwartungen entspricht. Deshalb wendet GInA die „Stummfilmmethode“ an, um keine vorgefasste Meinung zu bilden. Im zweiten Schritt steht die mehrmalige Begutachtung der Videoaufnahme im Fokus, damit das Wahrgenommene mit der Zeit registriert wird. Als letztes folgt ein kollegialer Austausch, indem darüber gesprächsbereit und aufgeschlossen anhand von Reflexionsfragen debattiert wird (vgl. ebd., S. 158f; siehe Abbildung 1 als Beispiel).

Andreas Kanke

Ko-Konstruktion	
Möglichkeiten	**Beispiel**
Erzieher/in und Kind/Kinder lösen Probleme dialogisch (mindestens vier Turns). Erzieher/in und Kind/Kinder tauschen sich aus, stellen gemeinsam Fragen, suchen gemeinsam nach Antworten und ergänzen sich gegenseitig.	
Erzieher/in und Kind/Kinder erfinden Geschichten (mindestens vier Turns). Erzieher/in und Kind/Kinder tauschen sich aus, stellen gemeinsam Fragen, suchen gemeinsam nach Antworten und ergänzen sich gegenseitig.	

Abbildung 1: Interaktion als didaktisches Prinzip
(König, 2010, S. 116)

3.2 Die Methode der Videographie - Möglichkeiten und Grenzen

In den letzten Jahren erlangt in der Qualität betreffenden auf Erfahrung beruhenden Sozialforschung die visuelle Kommunikationsform immer größeren Einfluss – der Ansatz der Videographie (vgl. Knoblauch, 2004, S. 123). Dem Erzieher bietet sich durch die digitale Aufnahme der Beobachtungssequenz die Möglichkeit, sich selbst ganz bewusst wahrzunehmen und immer wieder seine eigene Handlungsweise zu vergegenwärtigen. Durch die Selbstreflexion erfährt der Beobachter, ob er durch die Methode der Videographie einer sozialkonstruktivistischen Auffassungsgabe von Bildung entspricht. Denn mit dieser Ausrichtung ist die Interaktion das Fundament einerseits für die Entfaltung der Bildung für Erlernende und andererseits der Maßstab für den Erzieher, um sein Potenzial und seine Mängel anhand der Videographie in Bezug auf die Interaktionsprozesse zu identifizieren (vgl. König, 2010, S. 102). Im Vorhinein werden Kinder und Erzieher hinsichtlich dieser Methode aufgeklärt, um sich damit zu akklimatisieren und denjenigen, der filmt, nicht zu stören. Zu beachten ist, dass die Kamera die Filmabfolgen zum Beispiel auf einer externen Speicherkarte aufzeichnet, um sich die Mühe zu ersparen auf einer Festplatte die Daten zu sichern. Hierdurch bietet sich die Möglichkeit, vorherige und nachfolgende digitale Erfassungen gegenüberzustellen und den

Andreas Kanke

Verlauf der Modifikation zu perzipieren (vgl. König, 2010, S. 102f.). Das Videographieren ermöglicht es, Lernvorgänge zu erfassen und dient der Selbstreflexion bei Kindern und Erziehern und sie können durch die visuelle Wahrnehmung der Aufzeichnung aus ihrer Vorgehensweise Rückschlüsse ziehen und daraus lernen (vgl. MFKJKS, 2016, S. 68). Nicht zu vergessen sind aber auch die Grenzen, die einhergehen. Erzieher müssen sich aufgrund der Vielschichtigkeit und Reichhaltigkeit der Datensammlung mit einer systematischen und temporalen Schwierigkeit auseinandersetzen (vgl. Knoblauch, 2004, S. 124). Des Weiteren ist die zeitlich-sprachliche Interpretation zu bedenken, denn der Beobachter hört zwar was gesagt wurde, aber was ist, wenn die Mimik des Beobachteten durch die Kameraposition nicht zu sehen ist (vgl. ebd., S. 135). Die Videographie bietet schlussendlich durch die visuelle Aufnahme eine bessere Wahrnehmung der Interaktionsprozesse, wodurch die Auswahl von subjektiven Einflussfaktoren verringert wird (König, 2009, S. 160).

4 Sustained Shared Thinking als didaktisches Prinzip im frühpädagogischen Raum

Fthenakis geht bei dem Bildungsverständnis von einem sozialkonstruktivistischen Theorieverständnis aus. Dabei steht die zwischenmenschliche Kommunikation im Fokus (vgl. Hopf, 2012, S. 22). Das bedeutet, das Kind ist ab seinem Ursprung ein wechselseitig beeinflussendes Geschöpf, welches durch Konversation mit anderen Menschen die Umwelt verstehen lernt (vgl. ebd.) und durch die soziale Gemeinschaft bilden sich diese Bildungsprozesse weiter (vgl. MFKJKS, 2016, S. 11); somit ist es von einem Gesprächspartner abhängig. Zu den Gesprächspartnern gehören nicht nur Erwachsene oder Pädagogen, sondern auch Gleichaltrige (vgl. Hopf, 2012, S. 22). Die Erzieher-Kind-Interaktion ist immens wichtig.

> „Bildung muss somit notwendigerweise entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktion enthalten, die gezielt zu gestalten sind.“ (Kunze & Gisbert, 2007, S. 34)

Andreas Kanke

Fthenakis fügt hinzu, dass der Kernpunkt dieser Bildungsansätze in interaktionalen Beziehungen pädagogischer Qualität zu sehen ist. Und zwar nebst Erzieher und Kind, Erzieher und Erzieher, sowie Erziehern und Eltern (vgl. Fthenakis, 2003, S. 27). Die Qualitätsdimensionen nach Tietze untergliedern sich in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Hier soll kurz auf die Prozessqualität näher eingegangen werden. Die Prozessqualität beinhaltet das Handeln und Stellungbeziehen im pädagogischen Alltag, eine Wechselbeziehung zusammen mit Kindern und Erziehern, aber auch unter den Kindern und unter den Mitarbeitern, die Umsetzung der Bildungsbereiche durch Angebote und die Partizipation von Eltern (vgl. Tietze & Viernickel, 2003, S. 11). Das heißt also, dass die Prozessqualität das pädagogische Verhältnis zum Kind und seiner Erlebnisse anhand dessen gesellschaftlicher und räumlicher Umgebung ausmacht (vgl. Tietze & Meischner, 1998, S. 225). Durch die Prozessqualität schreitet die Ganzheit aller Vorgänge in der Institution voran (vgl. Esch u.a., 2006, S. 25) und die Interaktion zwischen Erzieher und Kind wird in der Kindertagesstätte durchgeführt (vgl. Tietze & Meischner, 1998, S. 269). Kuger und Kluczniok bestätigen eine Verknüpfung zwischen der Qualität der Erzieher-Kind-Interaktion und der Weiterentwicklung von Kindern (vgl. Hopf, 2012, S. 26 zit. n. Kuger & Kluczniok, 2008). Schlussfolgernd ist für die Praxis festzuhalten, dass der ko-konstruktive Bildungsbegriff als Option die Förderung von Lernvorgängen zu teil werden lässt (vgl. Hopf, 2012, S. 23). Zu erwähnen ist auch, dass der Pädagoge aus dieser ko-konstruktiven Sichtweise in der frühkindlichen Erziehung ein integrales Element ist, denn es ist behilflich und besteht auf ein förderndes Lernumfeld, in dem sich beide mit den Angelegenheiten wechselseitig befassen und reflektieren (vgl. ebd., S. 25). Ergänzend hierzu steht im Bayerischen Bildungsplan, dass ein gewissenhaftes Interaktionsverhalten bejahend auf den Entwicklungsprozess des jungen Kindes zum Tragen kommt. Außerdem ist es aus Sicht des Pädagogen nicht nur von Bedeutung, für das Lernumfeld Impulse zu erzielen und die Realisierung der Wechselbeziehung im Gespräch zu fördern, sondern auch seine eigene Denkweise und Haltung durch Selbstreflexion und Aufrichtigkeit zu ergründen (vgl. Fthenakis, 2012, S. 23).

Empirische Ergebnisse aus dem Ausland validieren das Interaktionsgespräch zwischen Pädagoge und Kind als subsidiär. Die Methodik der Interaktion im frühpädagogischen Bereich ist außerordentlich konstruktiv und wird von Siraj-

Andreas Kanke

Blatchford, Sylva, Taggart et al. als Sustained Shared Thinking tituliert (vgl. Hopf, 2012, S. 26, Siraj-Blatchford, Sylva, Taggart et al., 2003). Mit dem Ansatz des Sustained Shared Thinking kommt Sammons zu der Bilanz, dass Kinder, die eine ausgezeichnete Qualität im Elementarbereich erfahren, leistungsfähigere Resultate im erkenntnismäßigen und zwischenmenschlichen Bereich bewirken. Ebenso tritt zeitgleich ein fortgeschritteneres Kompetenzniveau der Erzieher mit einem pädagogischen Standard in Erscheinung. Und gewisse Institutionen begünstigen die Weiterentwicklung der Kinder beachtenswert tiefgreifender als andere (vgl. Sammons, 2010b, S. 94ff.). Diese gewissen Institutionen haben in der Erzieher-Kind-Interaktion kognitive Zusammenhänge erbringen können, die eben als Sustained Shared Thinking benannt werden. Des Weiteren beinhalten diese Zusammenhänge Scaffoldingprozesse, Entfaltung der infantilen Erklärungen, Erkenntnisse und Handlungen (vgl. Hopf, 2012, S 36). In Deutschland zeigt die kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz des Sustained Shared Thinking, der hier unter „gemeinsam geteilte Denkprozesse“ bekannt ist, dass er im Alltag der Kindertagesstätte zu einer Rarität gehört (vgl. ebd. zit. n. König, 2009). Entsprechend dem, wie eine Konstruktion dafür da ist, um etwas zu tragen, weil es keinen Halt hat, kann der Hergang des Scaffolding einem Kind darin behilflich sein, eine Problematik zu bewältigen, die es alleine nicht schafft. Unter Einsatz von Leitung und Kooperation des Erziehers, kann das Kind durch den Zustand autonom die Problemsituation klären (vgl. ebd., S. 40). Die „gemeinsam geteilten Denkprozesse“ schließen von Seiten der Erzieher begründende Strukturen mit ein. Darunter zählt die Nutzbarmachung offener Fragen und sie erheben den Anspruch Erläuterungen und Denkweisen einzufordern (vgl. Hopf, 2012, S. 37 zit. n. Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Diese kognitiven und sprachlichen Impulse des Erziehers sind Eigenschaften des Sustained Shared Thinking (vgl. Hopf, 2012, S. 38).

Andreas Kanke

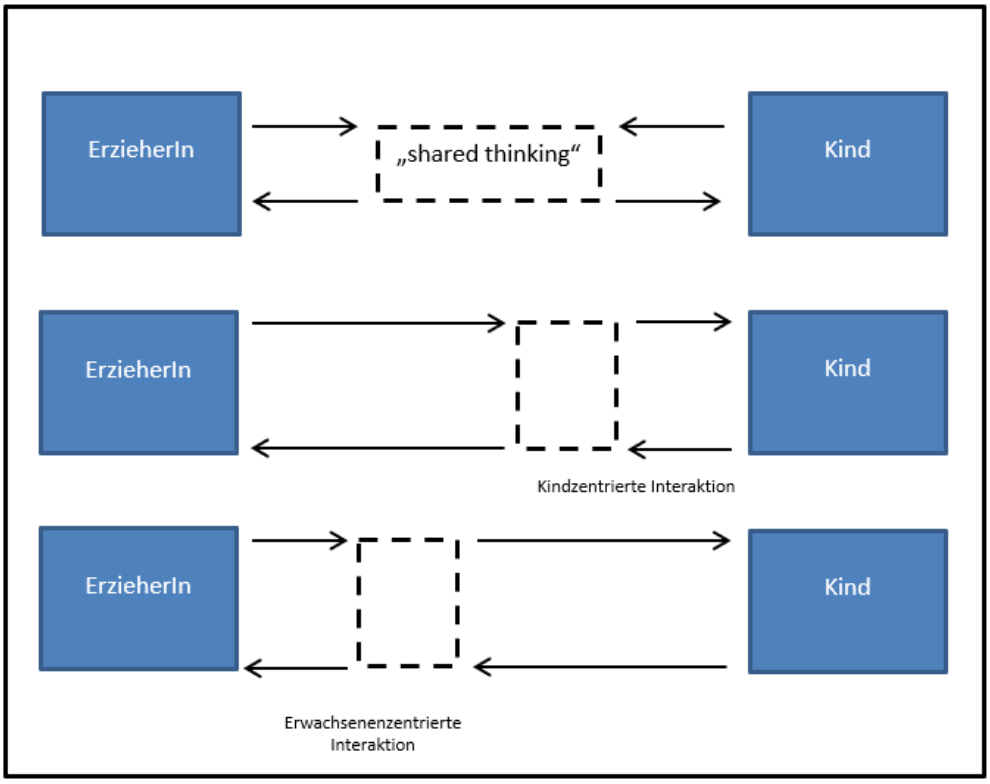

Abbildung 2: Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kind(ern) (König, 2009, S. 126)

Abschließend soll Wygotski erwähnt werden und sein ko-konstruktiver Ansatz, der besagt, dass die geistige Entwicklung von Kindern durch kompetentere erwachsene Menschen unterstützt wird wie zum Beispiel pädagogische Fachkräfte (vgl. Woolfolk, 2008, S. 55 zit. n. Hoy & Schönpflug, 2011), die in einer Wechselbeziehung zum Kind stehen und durch auserlesene Angebote Geisteshaltung und kulturelles Erbe tradieren[1]. Durch den ko-konstruktiven Ansatz haben pädagogische Fachkräfte die Möglichkeit Kinder im Vorschulalter bei der Erweiterung der kognitiven und sprachlichen Kompetenzen unterstützend zu begleiten. Laut Wygotski „vermag das Kind durch Nachahmung auf geistigem Gebiet stets mehr zu erreichen als das, wozu es selbständig handelnd in der Lage ist.“ (vgl. Wygotski, 1993). Die Zone der nächsten Entwicklung, wie Wygotski sie bezeichnet hat, ist der Sektor inmitten des derzeitigen und zu erreichenden Entwicklungsstandes des Kindes. Hier können Erwachsene und hoch entwickelte Gleichaltrige zusammenarbeiten und

[1] vgl. http://www.kindergartenpaedagogik.de/1586.html

Andreas Ike

das Kind unterstützen (vgl. Woolfolk, 2008, S. 59 zit. n. Hoy & Schönpflug, 2011). Durch diese Kooperation ist das Kind in der Lage seine Grenzlinie zu übertreten und im Entwicklungsprozess zu wachsen. Es muss aber im Klaren sein, dass die pädagogischen Schritte nur durchgeführt werden sollten, wenn es in die Zone der nächsten Entwicklung des Kindes fällt, ansonsten wird es im derzeitigen Entwicklungsstand nicht sinnvoll sein, sowie im zu erreichenden Entwicklungsstand das Kind überlasten[2]. Zu verdeutlichen ist zum Schluss, dass Sustained Shared Thinking die Ko-Konstruktion sowie Scaffolding einschließt. Beim Scaffolding dominiert der Interaktionspartner, welcher ein Erwachsener oder erfahrener Gleichaltriger sein kann. Derjenige führt das Kind und hilft ihm, Problemsituationen zu lösen (vgl. Hopf, 2012, S. 43 zit. n. Jordan 2009). Im Klartext verläuft der Prozess so, was der Erzieher meint, dass signifikant für die Entwicklung des Kindes ist. Die Ko-Konstruktion dagegen resultiert auf der Grundlage eines qualifizierten Kindes, welches seine Prä-Konzepte und Fähigkeiten einsetzt und mit dem Erwachsenen neue Kenntnisse sammelt und entwirft (vgl. Hopf, 2012, S. 43).

5 Interaktion hat Auswirkungen auf die pädagogische Qualität

Tietze et al. behaupten, dass die pädagogische Qualität, welche sich in die Qualitätsdimensionen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität unterteilen, in den frühkindlichen Einrichtungen nicht ausreichend ist. Hinzuzufügen ist, dass die Qualität der pädagogischen Interaktion bei den Kindern eine Entwicklungsretardierung von circa zwölf Monaten eruiert[3] (zit. n. Tietze et al., 1998); im Speziellen betrifft dies die Prozessqualität, die die Interaktion zwischen Kindern, Erziehern und Kind-Erziehern mit einschließt[4]. Die Kompetenz, die der Erzieher aufweist, wirkt sich auf die Wechselbeziehung zu den Kindern aus[5] (zit.n. Fried, 1988), hinzukommt, dass Erzieher als „Nicht-Akademiker“ in der Regel ein weniger hoch entwickeltes Wissensrepertoire verfügen[6] (zit. n. Fried 2002b) und letztendlich unentschlossen sind, wie sie in

[2] vgl. http://www.kindergartenpaedagogik.de/1586.html
[3] http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html
[4] http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html
[5] http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html
[6] http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html

Andreas Kanke

Interaktionssituationen handeln sollen[7] (zit. n. Fried 2002c). Daraus entsteht die Konsequenz, dass sie nicht wissen, wie sie den Entwicklungsprozess der Kinder einsortieren, obwohl sie regelmäßig im Kontakt mit ihnen sind[8] (zit. n. Wolfram 1995). Kurz soll noch einmal auf die Prozessqualität eingegangen werden, denn sie steht für das Handeln und Stellungbeziehen im pädagogischen Alltag, sie fördert die Wechselbeziehung zusammen mit Kindern und Erziehern, aber auch unter den Kindern und unter den Mitarbeitern, sowie die Umsetzung der Bildungsbereiche durch Angebote und die Partizipation von Eltern (vgl. Tietze & Viernickel, 2003, S. 11). Das heißt, dass die Prozessqualität das pädagogische Verhältnis zum Kind und seiner Erlebnisse anhand dessen gesellschaftlicher und räumlicher Umgebung ausmacht und sich nur durch sie als Kernfunktion Entfaltungsimpulse regulieren lassen (vgl. Tietze & Meischner, 1998, S. 225); dazu zählen unter anderem Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb (vgl. König, 2009, S. 61). Wie schon weiter oben festgehalten wurde, ist das Anliegen der Erzieher-Kind-Interaktion gezielt die Lebenswelt des Kindes zu unterstützen. Jedoch ist nicht außer Acht zu lassen, dass bei der Qualität der Interaktion nicht reduziert werden darf (vgl. ebd., S. 113).

Als Fazit ist festzuhalten und noch einmal zu wiederholen, dass durch die Prozessqualität die Ganzheit aller Vorgänge in der Institution voranschreiten (vgl. Esch u.a., 2006, S. 25) und durch eine ko-konstruktive Vorgehensweise erleben Kinder eine positive Atmosphäre in der Kindertagesstätte und reflektieren agierend ihre soziale Umgebung[9].

6 Fazit

Der Autor dieser Ausarbeit hält für seinen eigenen beruflichen Stand als Erzieher zusammenfassend fest, dass für die Interaktionsforschung die drei Komponenten Qualität, Diagnostik und Reflexion unverzichtbar und somit in sich eins sind wie ein Dreieck. Dementsprechend muss Fried Recht gegeben werden, dass die pädagogische Qualität den Interaktionsprozess zwischen

[7] http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html
[8] http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html
[9] http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html

Andreas Kanke

Erzieher und Kind beeinflusst. Die Reduzierung der Qualität bezüglich der Interaktion wie König es ausdrückt ist nicht gewinnbringend und aus eigener Praxiserfahrung bekannt, dass es ohne festgelegte Rahmenbedingungen wie zeitliche oder finanzielle Ressourcen diffizil ist, qualitativ seine pädagogische Arbeit auszuführen. Frappierend sind die Ergebnisse der Untersuchung nach Tietze (1998), welch immensen Einfluss die Intensität der eigenen Interaktion zum Kind hat, sodass der Entwicklungsunterschied bis zu zwölf Monate aufweist. Diese Erkenntnisse sind exorbitant und für die Selbstreflexion bahnbrechend. Umso unmissverständlicher gilt es hier in der Praxis zu handeln, indem Grundbedingungen wie eine basale Angebotsstruktur, eine sinnvolle Raumgestaltung, ein ausgewogener Personalschlüssel, aber auch fachkundige Erzieher konstituiert werden. Dem letzten Punkt von Frieds These, wenn Erzieher akademisiert werden und sich infolgedessen ein Inventar an Wissen aneignen, um diagnostische Tätigkeiten elaborierter auszubauen, ist seitens des Autors zu befürworten. Nach dieser Selbsterkenntnis wäre hinzuzufügen, dass der Träger seinen Mitarbeitern dahingehend behilflich sein kann, dass er Weiterqualifizierungen fördert, aber auch verbindlich fordert. Den Verantwortlichen im frühpädagogischen Kontext muss bewusst werden, dass der Erwerb beziehungsweise die Erweiterung von diagnostischen Fähigkeiten für die Entwicklung des Kindes fundamental ist und die frühpädagogische Landschaft positiv darstellt. Daher die Empfehlung den Ausbau dessen voranzubringen und ergänzend ist zu nennen, multiprofessionelle Teams in den Blick zu nehmen, um gemeinsam mit Erziehern und Sonderpädagogen, Sozialarbeitern und Psychologen diagnostisch zu arbeiten und so zu ermitteln, was dem Kind fehlt. Als dritte Komponente ist die Reflexion von großer Bedeutung, da sich durch das eigene Nachdenken der Erzieher damit auseinandersetzt, wie und was er optimieren kann. Rogers betont, dass durch eine respektvolle Würdigung dem Interaktionspartner gegenüber, Anlässe entstehen, um Gefühle der Sicherheit zu ermöglichen und sich auf den Dialog zu fokussieren. Dem muss Recht gegeben werden, aber gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass Interaktionspartner auch ein kapriziöses Verhalten an den Tag legen können, welches je nach Alter und Resilienzfähigkeit des Gegenübers Auswirkungen auf den Interaktionsprozess und dessen Entwicklung haben kann; daher ist die stetige Reflexion und Korrektur signifikant. Zu beachten ist, dass prägnante Praxiserfahrungen gezeigt haben,

Andreas Kanke

dass es trotz der Anwendung der personzentrierten Gesprächsführung nach Rogers Menschen gibt, die Schwierigkeiten haben, dialogfähig zu sein. Durch den behandelten Sachverhalt „Erzieher-Kind-Interaktion“ hat der Autor dieser Ausarbeit einen neuen intensiven Einblick erhalten, wie elementar der Dialog für die Entwicklung des Menschen ist. Umso wichtiger ist es, dass Erzieher mit der Interaktion(sforschung) als didaktisches Prinzip schon in ihrer Erzieherausbildung konfrontiert werden und so bewusst wird, dass die Interaktion der Schlüssel für die Erzieherausbildung ist. Mit dem Schwerpunkt der Interaktion, dem Selbstreflexionsprozess und durch das Instruieren des Praxisanleiters besteht einerseits die Möglichkeit, dass Menschen die „dialogunfähig“ sind, hierdurch Erkenntnisse gewinnen und beruflich nicht im frühpädagogischen Kontext bleiben und andererseits durch die Selbstreflexion ihre Haltung für die Zukunft gestärkt wird, sich selbst zu qualifizieren, indem sie bewusst Kind-Kind- und Erzieher-Kind-Interaktionen beobachten und daran teilnehmen und im stetigen Gespräch mit dem Praxisanleiter sind, um sich evaluieren zu lassen. Selbstreflektierend muss festgehalten werden, dass diese Vorgehensweise nicht nur für die Ausbildung sinnvoll ist, sondern auch für tätige Erzieher, um Interaktionsprozesse im institutionalisierten Zusammenhang ins Zentrum zu setzen und als didaktische Ausrichtung zu etablieren.

Andreas Kanke

LITERATURVERZEICHNIS

Becker-Stoll, Fabienne; Kieferle, Christa; Reichert-Garschhammer, Eva (2013): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Esch, Karin (Hg.) (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Fried, L. (1988). Beeinflussen Kindergarten Erzieher die Sprachentwicklung Fortschritte von Kindergartenkindern? Längsschnittliche Evaluationsstudie eines Förderprogramms. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 35, S. 18-26.

Fried, L. (2002b). Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: Eine Pilotuntersuchung. Empirische Pädagogik, 16, S. 191-209.

Fried, L. (2002c): Welches Orientierungs- bzw. Handlungswissen brauchen Erzieherinnen, um autopoietische Lern- und Bildungsprozesse junger Kinder angemessen anregen zu können? Referat, gehalten auf dem 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE vom 25.-27. März 2002, Ludwigs-Maximilian-Universität München.

Fthenakis, Wassilios E. (2003a): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 5. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 208-242

Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5., erw. Aufl. Berlin: Cornelsen (Frühe Kindheit).

Hopf, Michaela (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Zugl.: Wuppertal, Bergische Univ., Diss., 2011. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 572).

Andreas Kanke

Hoy, Anita; Schönpflug, Ute (2011): Pädagogische Psychologie. 10. Aufl., [Nachdr.], [1., dt. Ausg., Übers. der 10. Aufl. der amerikan. Orig.-Ausg.]. München: Pearson Studium (Pearson Studium Psychologie).

Jordan, Barbara (2009): Scaffolding learning and co-constructing understandings. In: Angela Anning, Joy Cullen und Marilyn Fleer (Eds.): Early childhood education. Society and culture. 2. ed. Los Angeles: SAGE, S. 39-52.

Knoblauch, Hubert: Die Video-Interaktions-Analyse. In: Sozialer Sinn 5 (2004), 1, pp. 123-138. oder https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/757 am 19.02.18 um 13:31 Uhr

König, Anke (2009): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Dortmund. Online verfügbar unter https://books.google.de/books?id=eJNKRJ0CHeAC&pg=PA81&hl=de&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false vom 13.01.2018 um 16:37 Uhr

König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten; [mit Praxisfilmen im Internet]. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverl. EINS (Pädagogische Grundsätze).

Kuger, Susanne; Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Hans-Günther Roßbach und Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 11), S. 159-178.

Kunze Hans-Rainer / Gisbert, Kristin (2007): Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16. Bonn / Berlin, S. 16 – 117

Nordrhein-Westfalen; Verlag Herder (2016): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an ; Grundsätze zur Bildungsförderung für

Andreas Kanke

Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Rogers, Carl R.; Kriz, Jürgen (2016): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. 2. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag (Personzentrierte Beratung & Therapie, Band 8). Online verfügbar unter http://www.reinhardt-verlag.de/de/titel/52868/.

Sammons, Pam (2010b): Does pre-school make a difference? Identifying the impact of pre-school on children`s cognitive and social behavioural development at different ages. In: Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart (Eds.): Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project. London: Routledge, S. 92-113.

Siraj-Blatchford, Iram; Sylva, Kathy; Taggart, Brenda; Sammons, Pam; Melhuish, Edward; Elliot, Karen (Eds.) (2003): Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage. Effective Provision of Pre-School Education Project; Institute of Education. London: Institute of Education.

Siraj-Blatchford, Iram; Manni, Laura (2008): ‚Would you like to tidy up now?‘ An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. In: Early Years. An International Journal of Research and Development 26 (1), S. 5-22

Textor, Martin R. (2007): Bildung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Fabienne Becker-Stoll und Martin R. Textor (Hrsg.). Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor (Psychologie), S. 74-96.

Tietze, Wolfgang; Meischner, Tatjana (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Tietze, Wolfgang (Hg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 2., unveränd. Aufl., 2. [Dr.]. Weinheim: Beltz.

Andreas Kanke

Weltzien, Dörte (2014): Pädagogik: die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale - Beobachtung - Reflexion. Weinheim: Beltz Juventa.

Wolfram, W.-W. (1995). Präventive Kindergartenpädagogik. Weinheim: Juventa.

Wygotskij, Lev S. (1993): Denken und Sprechen. Ungekürzte Ausg., 8. - 9. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag

http://www.kindergartenpaedagogik.de/1586.html am 3.8.17 um 20:06 Uhr (zit. n. Wassilios E. Fthenakis, Martin R. Textor (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz 2000, S. 71-83)

http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html am 11.01.18 um 21:02 Uhr

Andreas Kanke