



Maike Tournier

Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich

Eine qualitativ-quantitative Videostudie

WAXMANN

Maike Tournier

Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich

Eine qualitativ-quantitative Videostudie



Waxmann 2017

Münster • New York

D30

Bibliografische Informationen 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

Print-ISBN 978-3-8309-3544-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8544-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © lordn – Fotolia.com

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

1.	Einleitung	9
2.	Interaktions- und Erkenntnistheorien	16
2.1	Kommunikation und Interaktion: Definition und Theorien	16
2.1.1	Technische Kommunikations- bzw. Interaktionstheorien	19
2.1.1.1	Kommunikation als einseitige Nachrichtenübertragung	19
2.1.1.2	Kommunikation als zweiseitige Nachrichtenübertragung	20
2.1.2	Soziale Kommunikations- bzw. Interaktionstheorien	21
2.1.3	Zwischenfazit	35
2.2	Erkenntnistheorien	36
2.2.1	Entstehung und Definition des Konstruktivismus	37
2.2.2	Neuere konstruktivistische Strömungen	39
2.3	Zum Verhältnis von Selbstbildung und Konstruktion	44
2.3.1	Selbstbildung als Bildungsverständnis im Elementarbereich	44
2.3.2	Selbstbildung versus konstruktivistische Erkenntnistheorien? ..	46
2.4	Zum Verhältnis von Instruktion und Konstruktion	51
2.4.1	Instruktion versus Konstruktion?	52
2.5	Zwischenfazit	57
3.	Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen	58
3.1	Konstruktivistische Lehr-Lernansätze	58
3.1.1	Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotsky	58
3.1.2	Scaffolding nach Wood, Bruner und Ross	63
3.1.3	Sustained Shared Thinking nach Siray-Blatchford et al.	67
3.1.4	Zwischenfazit	71
3.2	Kognitive Aktivierung und kognitiv aktivierende Lernumgebung	71
3.2.1	Diskussion in der Unterrichtsforschung	72
3.2.2	Diskussion im Elementarbereich	74
3.2.3	Zwischenfazit	78
3.3	Gestaltung konkreter kognitiv anregender Freispiel- und Bildungssituationen	79
3.3.1	Gestaltung kognitiv anregender Freispielsituationen	80

3.3.2	Gestaltung kognitiv anregender Bildungsangebotssituationen.....	80
3.3.3	Zwischenfazit	95
3.4	Lernatmosphäre.....	97
3.4.1	Aspekte einer förderlichen Lernatmosphäre	97
3.4.2	Zwischenfazit	102
4.	Zusammenfassung des Theoriehintergrunds	103
5.	Forschungsstand zu kognitiv anregenden Interaktionen	106
5.1	Quantitative Studien	106
5.2	Qualitative Studien	113
5.3	Zwischenfazit	116
6.	Das eigene Forschungsvorhaben	118
6.1	Das Forschungsprojekt PRIMEL.....	118
6.1.1	Fragestellungen des Forschungsprojekts PRIMEL.....	119
6.1.2	Stichprobe des Forschungsprojekts PRIMEL	120
6.1.3	Design des Forschungsprojekts PRIMEL.....	121
6.1.4	Analyseverfahren des Videomaterials	123
6.1.5	Qualitätssicherung	125
6.1.6	Auswertung der Fragebogen-, Vignetten- und Videodaten.....	126
6.1.7	Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts PRIMEL.....	126
6.2	Die Anlage des eigenen Forschungsvorhabens.....	132
6.2.1	Die quantitative Studie	132
6.2.1.1	Fragestellung.....	132
6.2.1.2	Sampling.....	133
6.2.1.3	Materialauswahl	134
6.2.1.4	Analyseverfahren	136
6.2.1.5	Auswertungsverfahren	137
6.2.2	Die qualitative Studie.....	137
6.2.2.1	Fragestellung.....	137
6.2.2.2	Erhebungsverfahren und Sampling.....	137
6.2.2.3	Analyseverfahren	139
6.2.2.4	Qualitätssicherung	162
7.	Ergebnisse.....	163
7.1	Ergebnisse der quantitativen Studie	163
7.1.1	Prozentualer Anteil kognitiv anregender Interventionen im Freispiel und in den Bildungsangeboten.....	163

7.1.2	Unterschiede in der Häufigkeit kognitiv anregender Interaktionen in den drei Settings in Abhängigkeit von der Ausbildung der Fachkräfte	166
7.2	Ergebnisse der qualitativen Studie	169
7.2.1	Gestaltung kognitiv anregender Interaktionen.....	170
	Fall 1 Hochhaus (FK11322F2).....	170
	Fall 2 Grün mischen (FK30712F2).....	181
	Fall 3 Waage (FK33622F2).....	201
	Fall 4 Spiegel und geometrische Formen (FK33622M).....	212
	Fall 5 Geometrische Formen (FK30212M).....	227
	Fall 6 Cola – Menthos (FK33722N)	247
	Fall 7 Licht (FK31912N)	258
	Fall 8 Magnete (FK31522N)	273
7.2.2	Komparative Analyse	290
	Fall „Magnete“ (Fachkraft Jona) im Vergleich mit Fall „Spiegel und geometrische Formen“ (Fachkraft Selma).....	290
	Fall „Magnete“ (Jona) im Vergleich mit Fall „Cola-Menthos“ (Fachkraft Svea), Fall „Licht“ (Fachkraft Cloe) und Fall „Grün mischen“ (Fachkraft Hanni)	291
	Fall „Spiegel und geometrische Formen“ (Fachkraft Selma) im Vergleich mit Fall „Geometrische Formen“ (Fachkraft Paula)	293
	Fall „Magnete“ (Fachkraft Jona) im Vergleich mit Fall „Waage“ (Fachkraft Selma), Fall „Spiegel und geometrische Formen“ (Fachkraft Selma) und Fall „Hochhaus“ (Fachkraft Carola)	295
7.2.3	Typenbildung	296
	Sinngenetische Typenbildung	296
	Hinweise auf die Soziogenese der Typiken	305
7.3	Triangulation der quantitativen und qualitativen Daten	309
8.	Diskussion der Ergebnisse und des methodischen Vorgehens sowie Ausblick.....	312
8.1	Diskussion des methodischen Vorgehens und Ausblick	312
8.2	Diskussion der quantitativen Ergebnisse	317
8.3	Diskussion der qualitativen Ergebnisse.....	319
	Abbildungsverzeichnis	325
	Tabellenverzeichnis	326
	Literatur	327

1. Einleitung

Seit Bekanntwerden von Ergebnissen vor allem der OECD¹-initiierten Studien wie PISA² und Starting Strong (OECD, 2000a, 2000b, 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2006, 2013) sowie aktuellen neurobiologischen Erkenntnissen zum besonders hohen Lernpotential von Kindern bis zum sechsten Lebensjahr (Casey, Tottenham, Liston und Durston, 2005) ist die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindergärten und damit die Qualität des pädagogischen Handelns der Fachkräfte vermehrt in den Fokus gerückt. Der Auftrag der Kindertageseinrichtungen, bestehend aus der Trias „Bildung, Erziehung und Betreuung“, erhält daher eine Neuakzentuierung, indem ihr Bildungsauftrag verstärkt in den Blick genommen wird (Rauschenbach, 2002; Fthenakis, 2003; Stamm, 2010). Die Qualität pädagogischer Einrichtungen wird durch verschiedene distale (gesellschaftliche und kommunale Merkmale wie z.B. das Kindergartengesetz) und proximale Merkmale (z.B. Einrichtungsmerkmale, Merkmale der Kinder) bestimmt, die häufig über drei Qualitätsebenen erfasst werden (Smidt, 2012):

- a) Die Prozessqualität: erfasst die realisierte Pädagogik. Dies umfasst z.B. eine qualitativ hochwertige Gestaltung der Lernumgebung ebenso wie eine qualitätsvolle Interaktion mit den Kindern. Die Erfassung der Prozessqualität kann global (allgemeine Indikatoren der Interaktionsgestaltung: z.B. ein für den kindlichen Entwicklungsstand angemessenes Verhalten; Bsp. ECERS-R³: Harms, Clifford und Cryer, 2005) oder bereichsspezifisch (z.B. in Literacy, Mathematik, Naturwissenschaften) erfolgen (Kuger und Kluczniok, 2008; Viernickel und Schwarz, 2009; Smidt, 2012; Hardy und Steffensky, 2014; Möller und Hardy, 2014; Wadepohl et al., 2014). Die Prozessqualität kann noch einmal in drei Unterbereiche unterschieden werden: 1) Unterstützung von Lernprozessen: kognitive Aktivierung; 2) emotionale Unterstützung: unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima und 3) Klassenführung: strukturierte, störungspräventive Unterrichtsführung (Ba-

1 OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

2 PISA: Programme for International Student Assessment

3 ECERS-R = Early Childhood Environment Rating Scale

sisdimensionen guten Unterrichts: Klieme, Lipowsky, Racocy und Ratzka, 2006; CLASS⁴: Pianta, Hamre und La Paro, 2008; Wadepohl et al., 2014).

- b) Die Strukturqualität: umfasst die räumlich-materiellen und sozialen Rahmenbedingungen und Ressourcen einer Einrichtung. Dazu zählen z.B. Aspekte wie die Gruppengröße oder die Qualifikation der Fachkräfte (Kuger und Kluczniok, 2008; Viernickel und Schwarz, 2009; Smidt, 2012; Hardy und Steffensky, 2014; Möller und Hardy, 2014; Wadepohl et al., 2014).
- c) Die Orientierungsqualität: erfasst normative Orientierungen, Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werte der Fachkräfte (z.B. ihre Einstellungen bezüglich kindlicher Lern- und Bildungsprozesse) (Kuger und Kluczniok, 2008; Viernickel und Schwarz, 2009; Smidt, 2012; Wadepohl et al., 2014).

Damit stellt die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktion eine Facette der Prozessqualität dar. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation soll hinsichtlich der aktuellen Debatte um die kognitive Förderung der Kinder als einen spezifischen Ausschnitt der Fachkraft-Kind-Interaktionen die Gestaltung kognitiv anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen betrachtet werden. Als eine besonders qualitätsvolle Form der kognitiv anregenden Fachkraft-Kind-Interaktion konnten Siraj-Blatchford, Sylva, Mutton, Gilden und Bell (2002b) sowie Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford und Taggart (2004) in ihren Studien Interaktionen im Sinne eines *Sustained Shared Thinking* herausarbeiten.

Mit Sustained Shared Thinking sollen sowohl instruktionale Momente des Scaffolding als auch ko-konstruktivistische Momente als bedeutsam für den Lernprozess der Kinder hervorgehoben werden. Auch Leuchter und Saalbach (2014) weisen darauf hin, dass in soziokulturellen, bzw. ko-konstruktivistischen Lernverständnissen verbale Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Einforderung von Begründungen, Anregen von Vergleichen, Anregen von kognitiven Konflikten) eine hohe Bedeutung für den Wissensaufbau haben. Vor allem in der Unterrichtsforschung werden verbale Unterstützungsmaßnahmen als zentrale Möglichkeit der kognitiven Aktivierung aufgefasst, die auch für den Elementarbereich an Bedeutung gewinnen. Die aktive und konstruktive Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand soll auf diese Weise gefördert werden (vgl. auch

4 CLASS = Classroom Assessment Scoring System

Pauli, Drollinger-Vetter, Hugener und Lipowsky, 2008). Somit stellt die Herstellung von hochwertigen kognitiv anregenden Interaktionen, bzw. qualitätsvollen Interaktionen eine Aufgabe und Herausforderung in der Freispiel- und Angebotsbegleitung durch die pädagogischen Fachkräfte dar.

Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden und Bell (2002b), Hopf (2011) sowie Leuchter und Saalbach (2014) verweisen auf die guten Voraussetzungen, die vor allem Mathematik- und Literacyangebote sowie Angebote im naturwissenschaftlichen Bereich für eine hochwertige kognitive Anregung der Kinder bieten. So konnten Siraj-Blatchford et al. (2002b) bspw. in der REPEY-Studie aufzeigen, dass Interaktionen im Sinne eines Sustained Shared Thinking in Mathematik- und Literacyangeboten besonders häufig zu beobachten sind. Hopf (2011) konnte denselben Befund für die Gestaltung kognitiv anregender Interaktionen im Sinne eines Sustained Shared Thinking in naturwissenschaftlichen Bildungsangeboten aufzeigen.

Fragestellungen

Die Dissertation ist in das Verbund-Forschungsprojekt „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL) eingebettet, welches im Rahmen der Initiative „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) im Zeitraum von Dezember 2011 bis Ende März 2014 vom BMBF gefördert wurde.

Die vorrangige Forschungsfrage des Forschungsprojekts PRIMEL war, welchen Einfluss unterschiedliche Ausbildungen der pädagogischen Fachkräfte (fachschulische Ausbildung und akademische Ausbildung in Deutschland sowie akademische Ausbildung in der Schweiz) auf das pädagogische Handeln in der Fachkraft-Kind-Interaktion als Teilaspekt der Prozessqualität haben. Dazu wurden drei Bereiche des pädagogischen Handelns in den Blick genommen: die Lernprozessgestaltung, die Beziehungsgestaltung und Emotionsregulation sowie die Klassenführung (eine genauere Darstellung des Forschungsprojekts PRIMEL erfolgt in Kapitel 6).

In Anlehnung an die einleitend dargelegte Forderung einer kognitiven Anregung durch die Fachkräfte in Freispiel- und Angebotssituationen soll der Fokus der vorliegenden Studie auf einer Analyse der Qualität kognitiv anregender Fachkraft-Kind-Interaktion in Freispiel- sowie mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildungsangebotssituationen liegen. Unter Qualität soll dabei zweierlei gefasst werden: 1. die durch die Fachkräfte erfolgten kognitiven Anregungen in der Freispiel- und Angebotssituation, weil dies als eine

Voraussetzung für eine kognitive Förderung der Kinder gesehen werden kann; 2., dass die Fachkräfte die kognitiv anregenden Interaktionen auf eine Weise gestalten, in der sich das Potential der kognitiven Anregung entfalten kann. Fragen, die sich hier stellen, sind z.B., ob die Interaktion im Sinne der Dokumentarischen Methode gelingt. Dies erscheint bedeutsam, da mit Nentwig-Gesemann und Nicolai (2014) davon ausgegangen werden kann, dass in Interaktionen, die oppositionell oder divergent verlaufen, die Aushandlung der Frage der Rahmungsmacht im Vordergrund steht und nicht die Herstellung einer Rahmenkomplementarität. Diese Interaktionen können als nicht gelingend gelten, da Fachkraft und Kind(er) dann nicht aufeinander eingehen und es unter Umständen zu einem Interaktionsabbruch kommt. Dies bedeutet für kognitiv anregende Interaktionen, dass auch die kognitive Anregung nicht gelingen kann, da Fachkraft und Kind sich nicht aufeinander einlassen. Umgekehrt kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass eine kognitive Anregung stattgefunden hat, wenn die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind(ern) gelingt.

Vielmehr kann ausgesagt werden, dass sich Fachkraft und Kind(er) dann gegenseitig auf ihre Impulse einlassen und das Potential für eine kognitive Anregung lediglich zur Entfaltung kommen kann.

Weiterhin sind unter dem Aspekt der Gestaltung kognitiv anregender Interaktionen auch Fragen danach relevant, wie die Fachkraft die Lernumgebung didaktisch aufbereitet, ob Interaktionen im Sinne eines Sustained Shared Thinking (Scaffolding und Ko-Konstruktion) ermöglicht und umgesetzt werden, in welcher Weise die kognitiven Anregungen umgesetzt werden, usw. Der Frage, ob die Kinder tatsächlich kognitiv angeregt wurden, kann in der vorliegenden Dissertation dagegen nicht nachgegangen werden, weil diese Facette der Qualität kognitiv anregender Interaktionen über die Methode der Beobachtung nicht erfassbar ist. Für die Analyse der Qualität kognitiv anregender Interaktionen zwischen Fachkraft und Kindern werden schwerpunktmäßig solche Interaktionen in die quantitative und qualitative Analyse einbezogen, in denen die Fachkraft die Kinder kognitiv anregt, da dies, wie zuvor aufgezeigt, als ein bedeutsames Element der qualitätsvollen Interaktionsform im Sinne eines Sustained Shared Thinking betrachtet werden kann.

Von Interesse ist im Rahmen der quantitativen Studie, wie häufig bestimmte kognitiv anregende Interventionen (Anregen zum Forschen und Explorieren, Anregen zum Formulieren eigener Gedanken und Überlegungen, Anregen zum Nachdenken innerhalb der Situation, Anregen zum Weiterdenken über die Situation hinaus) durch die Fachkräfte (in Abhängigkeit von ihrer Ausbildung)

in den drei Settings im Vergleich zu weiteren Interventionen im Bereich der Lernprozessgestaltung beobachtet werden können.

Darüber hinaus interessiert, ob sich die Fachkräfte in dieser Hinsicht in Abhängigkeit von ihrer Ausbildung voneinander unterscheiden, da seitens Politik und Forschung große Erwartungen an die neuere akademische Ausbildung der Fachkräfte (zum Kindheitspädagogen in Deutschland ebenso wie zur Kindergartenlehrperson in der Schweiz) im Elementarbereich bezüglich einer kognitiven Anregung der Kinder gestellt werden. Bisherige Forschungsprojekte aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum berichten hier von unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. zusammenfassend Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch und Rauh, 2014), so dass von Interesse ist, diese Frage für die vorliegende Stichprobe ebenfalls zu prüfen.

Für die Beantwortung dieser Fragen wird auf die Kodierungen der Lernprozessgestaltung der Freispiel- und Angebotsvideographien des Forschungsprojekts PRIMEL zurückgegriffen.

Für die qualitative Studie sollen die quantitativen Kodierungen der genannten kognitiv anregenden Interventionen aus dem Bereich der Lernprozessgestaltung des Forschungsprojekts PRIMEL zum Ausgangspunkt genommen und die entsprechenden Fachkraft-Kind-Interaktionen einer Feinanalyse mittels der Dokumentarischen Methode unterzogen werden. Die Frage, die sich hier stellt, ist, wie Fachkraft und Kind(er) Interaktionen, in denen das Handeln der Fachkraft als kognitive Anregung identifiziert wurde, gestalten und welchen Einfluss das auf die Qualität kognitiv anregender Interaktionen hat. Angestrebt wird weiterhin eine Typisierung der Gestaltung der Interaktionen von Fachkraft und Kindern. Die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Studie werden abschließend (inhaltlich und methodisch) diskutiert. Zu der Frage, wie Fachkraft und Kinder kognitiv anregende Interaktion gestalten und wie sie dabei aneinander Anschluss nehmen, mangelt es an entsprechender Forschung, vor allem mit Blick auf Interaktionen zwischen der Fachkraft und einem Kind, bzw. kleineren Kindergruppen (vgl. König, 2013). Ziel der vorliegenden Studie ist es, Hinweise diesbezüglich zu liefern.

Bei dieser Publikation handelt es sich um die überarbeitete Fassung der beim Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt a. M. eingereichten Dissertation mit dem Titel „Qualität kognitiv anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen in Freispiel- und Bildungsangebotssituationen“.

Gliederung

Im Anschluss an die Einleitung wird in Kapitel 2 aufgearbeitet, was in der vorliegenden Dissertation grundlegend unter Interaktion verstanden wird, da die folgenden Ausführungen auf diesem Verständnis aufbauen. Im Anschluss wird das Lern- und Bildungsverständnis des Elementarbereichs dargestellt und diskutiert, welche Bedeutung dies für die Gestaltung kognitiv anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen in Freispiel- und Angebotssituationen hat. Anschließend werden bedeutsame konstruktivistische Erkenntnis- und Lerntheorien vorgestellt und aufgezeigt, warum eine häufig vorgenommene Gegenüberstellung von konstruktivistischen Lerntheorien und Selbstbildungsansätzen sowie instruktionalen Ansätzen kaum zielführend für die Gestaltung kognitiv anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen erscheint (Schelle, 2011; Reinmann und Mandl, 2006).

In Kapitel 3 sollen daraus folgend drei konstruktivistische Lehr-Lernansätze, die heute besonders häufig diskutiert werden, vorgestellt werden.

Diese drei Ansätze, die den sozialen Austausch zwischen Fachkraft und Kindern, bzw. zwischen den Kindern untereinander für eine kognitive Anregung der Kinder als bedeutsam beschreiben, sind: die „Förderung in der nächsten Zone der Entwicklung“ nach Wygotsky⁵ (Vygotsky, 1978), der Ansatz des Scaffolding nach Wood, Bruner und Ross (1976) sowie der Ansatz des „Sustained Shared Thinking“ nach Siraj-Blatchford et al. (2002b). Damit zusammenhängend soll der Frage nachgegangen werden, was unter einer kognitiven Anregung in Fachkraft-Kind-Interaktionen verstanden werden kann und wie eine kognitiv anregende Lernumgebung (in Freispiel- und Bildungsangeboten in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften) gestaltet werden kann.

Neben der Frage, in welcher Weise Kinder kognitiv angeregt werden können, stellt sich die Frage, wie eine lernförderliche Atmosphäre hergestellt werden kann, so dass sich Kinder auf Lern- und Bildungsprozesse einlassen können. Aus diesem Grund werden verschiedene aktuell diskutierte Faktoren, die zu einer lernförderlichen Atmosphäre beitragen, dargestellt.

In Kapitel 4 erfolgt eine Zusammenfassung der vorangegangenen Diskussion; Kapitel 5 geht auf den aktuellen Forschungsstand zu kognitiv anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen ein, um aufzuzeigen, welche Erkenntnisse bereits

5 Im Folgenden wird die Schreibweise „Wygotsky“ verwendet, es sei denn es handelt sich um eine Literaturangabe oder ein englisches Zitat. In diesen Fällen wird auch die Schreibweise Vygotsky verwendet.

vorliegen, an die die Dissertation anknüpft. Es werden sowohl Studien beschrieben, die recht allgemein den Einfluss der Qualität der Einrichtung auf die kindliche Entwicklung betrachten als auch Studien, die den Einfluss der Fachkraft-Kind-Interaktion auf die kindliche Entwicklung im Allgemeinen berichten, sowie solche Studien, die speziell kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen analysieren. Aufgrund des quantitativ-qualitativen Designs der Studie sollen sowohl Ergebnisse quantitativer als auch qualitativer Studien aufeinander folgend berichtet werden.

In Kapitel 6 wird die eigene Forschung genauer dargestellt. Dazu wird die Dissertation zunächst innerhalb des Forschungsprojekts PRIMEL verortet und das Projekt genauer dargestellt. Darauf folgend wird zunächst auf die quantitative, sodann auf die qualitative Studie der Dissertation eingegangen. Es wird aufgezeigt, welchen Fragestellungen in der quantitativen, bzw. qualitativen Studie nachgegangen wird, auf welches Material dabei zurückgegriffen wurde, mit welchen Verfahren die Erhebung und Analyse erfolgte und auf welche Weise die Qualität der Daten sichergestellt wurde.

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Studie präsentiert.

Abschließend werden in Kapitel 8 die quantitativen und qualitativen Ergebnisse auf theoretischer wie methodischer Ebene diskutiert, und es wird auf zukünftige relevante Forschungen verwiesen.

2. Interaktions- und Erkenntnistheorien

In diesem Kapitel wird auf kognitiv förderliche Fachkraft-Kind-Interaktionen eingegangen. Dazu erfolgt zunächst eine Definition des dieser Dissertation zugrundeliegenden Verständnisses von „Interaktion“. Darauf folgend sollen zwei im Elementarbereich gängige Lerntheorien vorgestellt werden, die einander häufig gegenübergestellt werden und für die Beschreibung der Rolle von Fachkraft und Kind(ern) in kognitiv anregenden Interaktionsprozessen von Bedeutung sind.

2.1 Kommunikation und Interaktion: Definition und Theorien

Kommunikation leitet sich vom lateinischen „communicatio“ ab und meint so viel wie Mitteilung. Interaktion leitet sich von dem lateinischen „inter“ (zwischen) und „actio“ (Ausführung, Tätigkeit, Handlung) ab und bezieht sich in zwischenmenschlichen Interaktionen auf die wechselseitige Beeinflussung mindestens zweier Individuen (König 2006; Nolda 2000; Schelle, 2011). Die Begriffe Interaktion und Kommunikation umfassen demnach alle Vorgänge, die beim Kontakt zwischen zwei oder mehreren Personen erlebt werden oder stattfinden können. Nach Crott stellen auch symbolische Prozesse, wie z.B. das Denken, sofern dieses im sozialen Kontext eingebettet ist, Interaktionen dar (Crott, 1979). Dabei vollziehen sich Interaktionen sowohl sequenziell (zeitliche aufeinanderfolgende interaktive Aspekte wie z.B. Gesagtes oder Gesten), als auch simultan (Gleichzeitigkeit von z.B. Gesagtem oder Gesten) (Herrle, 2013). In Anlehnung an Graumann (1972) betont Crott (1979) darüber hinaus, dass das wissenschaftliche Verständnis beider Begriffe sehr weit gefasst ist. So wird der Begriff der Interaktion z.B. auch in der Statistik verwendet und darunter die wechselseitige Wirkung zweier Variablen A und B verstanden, die eine gemeinsame Auswirkung auf eine abhängige Variable haben.

Nolda (2000) weist darauf hin, dass nicht immer trennscharf zwischen Kommunikation und Interaktion unterschieden werden kann. Wird dennoch zwischen Kommunikation und Interaktion unterschieden, so wird Kommunikation häufig auf die verbale Mitteilung reduziert. Auf diesen Aspekt verweist

auch Crott (1979), wenn er sagt, dass die Begriffe häufig deckungsgleich verwendet würden und die Abgrenzungsversuche der Begriffe Kommunikation und Interaktion sehr uneinheitlich seien. Mal wird der Begriff der Interaktion als der weitere und mal als der engere im Hinblick auf Kommunikation betrachtet. Homas (1960) sieht z.B. den Interaktionsbegriff als den weiteren, weil Kommunikation immer verbal ist, während Interaktion sowohl verbale als auch nonverbale Aspekte beinhaltet. Dies entspricht jedoch nicht mehr dem heutigen Verständnis von Kommunikation, da heute Einigkeit darüber besteht, dass Kommunikation ebenso sowohl verbale als auch nonverbale Aspekte umfasst (Crott 1979). Für Watzlawick, Beavon und Jackson (1969) ist dagegen Kommunikation der weitere Begriff, da Kommunikation das Senden einer einzelnen Mitteilung umfasst, während das wechselseitige Senden von Mitteilung als Interaktion bezeichnet wird⁶ (Crott, 1979). Neben diesen beiden Auffassungen lassen sich weitere finden, die „Interaktion als die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen, die sich als Konsequenz kommunikativer Akte vollziehen, betrachten“ (Crott 1979, S. 14).

Zu diesen zählt z.B. Cooley (1966), der Kommunikation als den Mechanismus betrachtet, durch den sich menschliche Beziehungen entwickeln und existieren. Des Weiteren können hier auch Bornewasser, Hesse, Mielke und Schmidt (1976) aufgezählt werden, die in der Interaktion

„die Beziehung zwischen zwei oder mehreren Personen, ihre Bewertung durch den Partner und die Übermittlung spezifischer Beziehungsqualitäten sehen, während Kommunikation Inhalte und Bedeutungen transportiert“ (Bornewasser et al., 1976, S. 158, zitiert in Crott 1979, S. 14).

Eine weitere Form der Differenzierung zwischen Kommunikation und Interaktion wird vorgenommen, wenn Kommunikation auf der Informationsebene und Interaktion auf der Verhaltensebene angesiedelt werden.

„Beide so gefaßten Begriffe, Kommunikation und Interaktion, umfassen sowohl die Kontaktnahme mittels Zeichen (Sprache, Symbole) als auch die mittels Energie (Mimik, Gestik, Motorik). Jedes soziale Verhalten hat sowohl subjektive (kommunikative) wie objektive (interaktive) Komponenten“ (Crott 1979, S. 15).

6 Die Kommunikations- bzw. Interaktionstheorie nach Watzlawick, Beavon und Jackson wird im Folgenden noch einmal aufgegriffen.

Vertreter dieser Unterscheidung von Kommunikation und Interaktion sind beispielsweise Newcomb, Turner und Converse (1965). Interaktion stellt ihnen zufolge beobachtbare Verhaltensweisen zwischen zwei Personen dar, sofern begründet vermutet werden kann, dass sich die Verhaltensweisen der beiden Personen aufeinander beziehen und aufeinander folgen. Dementsprechend stelle Interaktion ihrer Auffassung nach eine Sequenz von Verhaltensweisen dar (Crott, 1979).

In Anlehnung an Graumann (1972) hält Crott (1979) fest, dass Kommunikation und Interaktion schlussendlich kaum voneinander zu trennen sind. So zeigt sich beispielsweise in der Forschungspraxis, dass von Kommunikationsanalyse gesprochen wird, wenn der Inhalt eines Gesprächs von Interesse ist, während von Interaktionsanalyse dann die Rede ist, wenn die Häufigkeit von Sprechakten, Gesten, u.ä. betrachtet werden sollen. Tatsächlich wird in der Interaktionsanalyse jedoch auch die inhaltliche Ebene, also die Bedeutung des Gesagten, bzw. des Handelns mit analysiert, so dass an diesem Punkt auch in der Wissenschaft keine klare Trennung zwischen Kommunikation und Interaktion vorgenommen wird. Dies beruht nach Crott (1972) vor allem darauf, dass ein gleich erscheinendes Verhalten auf unterschiedlichen Intentionen beruhen kann und entsprechend unterschiedlich interpretiert werden kann.

Die Vielfalt von Kommunikations- und Interaktionstheorien sowie der Disziplinen, in denen diese diskutiert werden (z.B. Technik, Statistik, Psychologie, Soziologie, Pädagogik), ist ebenso weit, wie die Begriffe selbst. Im Folgenden sollen daher einige Kommunikations- bzw. Interaktionstheorien vorgestellt werden, die für Interaktionen in pädagogischen Zusammenhängen relevant geworden sind. Dabei wird zunächst auf eine technische Kommunikations- bzw. Interaktionstheorie einer Nachrichtenvermittlung nach Shannon und Weaver (1949) eingegangen, die für menschliche Kommunikations- bzw. Interaktionsvorgänge nützlich gemacht wurde.

Im Anschluss wird auf Kommunikations- bzw. Interaktionstheorien eingegangen, die auf zwischenmenschliche, soziale Interaktionen und im speziellen auf pädagogische Interaktionen ausgerichtet sind.

2.1.1 Technische Kommunikations- bzw. Interaktionstheorien

Eine bekannte technische Kommunikationstheorie stammt von Shannon und Weaver, die 1949 als „Mathematical Theory of Communication“ publiziert wurde. Diese im nachrichtentechnischen Bereich entwickelte Interaktionstheorie hat eine Überarbeitung in Hinsicht auf zwischenmenschliche Interaktionen erfahren, die hier im Folgenden vorgestellt wird.

2.1.1.1 Kommunikation als einseitige Nachrichtenübertragung

Shannon war Mathematiker und hatte zum Ziel, eine mathematische Beschreibung von technischen Prozessen bei der Nachrichtenübertragung zu entwickeln (Schäfer, 2005). Damit betrachtet er Kommunikation als technisches Problem und nicht als ein semantisches (die Bedeutung der Zeichen betreffend) oder pragmatisches (die Wirkung auf den Empfänger betreffend) zwischenmenschliches Problem. Shannon definiert Kommunikation auf technisch lineare Weise und geht in seiner Kommunikationstheorie von sieben Komponenten aus: 1. Nachrichtenquelle (z.B. Person A), 2. Botschaft (z.B. eine Einladung), 3. Sendegerät (z.B. Telefon), 4. Nachrichtenkanal (z.B. Telefonkabel), 5. Empfänger (z.B. Telefon), 6. Nachrichtenziel (Person B) und 7. die Störung (z.B. Wackelkontakt in der Leitung) (vgl. Abbildung 1; Schäfer, 2005; Crott, 1979). Aufgrund dieser Reduktion auf einen technischen einseitigen Ablauf sowie der Vernachlässigung des Aspekts, dass der Mensch Quelle, Sender, Empfänger und Ziel zugleich sei, wird die Kommunikationstheorie Shannons hinsichtlich zwischenmenschlicher Interaktion häufig kritisiert (Schäfer, 2005; Crott, 1979).

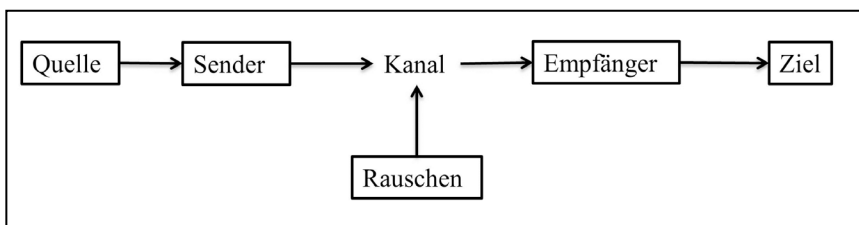


Abbildung 1: Interaktionsmodell nach Shannon und Weaver 1949, in Anlehnung an Crott, 1997, S. 17

Die Kritik an Shannons Kommunikationstheorie wurde von Osgood und Sebeok (1965) aufgegriffen. In ihrer Interaktionstheorie wird Kommunikation daher als ein Prozess der Dekodierung und Enkodierung verstanden. Der Eingang wird als Reiz, der Empfänger als Rezeption, die Wahrnehmung als Ziel, die Quelle als Kognition, der Sender als motorische Organisation sowie Abfolge und der Ausgang als Reaktion betrachtet.

Der Aspekt der Wechselseitigkeit der Kommunikation zwischen mindestens zwei Personen wird hier jedoch weiterhin nicht berücksichtigt (vgl. Abbildung 2; Crott, 1979).

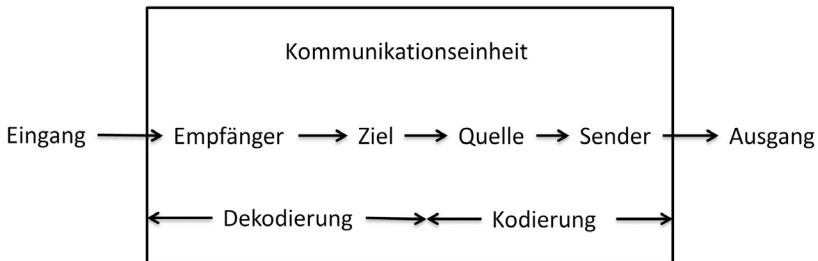


Abbildung 2: Interaktionsmodell nach Osgood und Sebeok 1965, in Anlehnung an Crott 1979, S. 17

2.1.1.2 Kommunikation als zweiseitige Nachrichtenübertragung

Diese Kritik wurde wiederum von McCorsky (1968) aufgegriffen, der diese Kommunikationstheorie für eine Zwei-Personengruppe erweitert hat. So bringt Person A eine Meinung zum Ausdruck, die kodiert an Person B als Empfänger gesendet wird.

Person B als Empfänger dekodiert die Information, reagiert auf diese, indem er eine Meinungsbildung und Verhaltensselektion vornimmt, kodiert diese und übermittelt sie an Person A als Empfänger. Person A als Empfänger dekodiert nun die Information, reagiert ihrerseits auf die Information, indem sie eine Meinungsbildung und Verhaltensselektion vornimmt usw. (vgl. Abbildung 3).

Scherer (1970) kritisiert diese Kommunikationstheorien jedoch dahingehend, dass die Tatsache, dass sich Kommunikation auf mehreren Ebenen zu-

gleich abspielt, nicht berücksichtigt werde. So werden z.B. para- und extralinguistische Symbole, wie z.B. Tonfall, Mimik und Gestik als weitere Informationsgehalte nicht betrachtet.

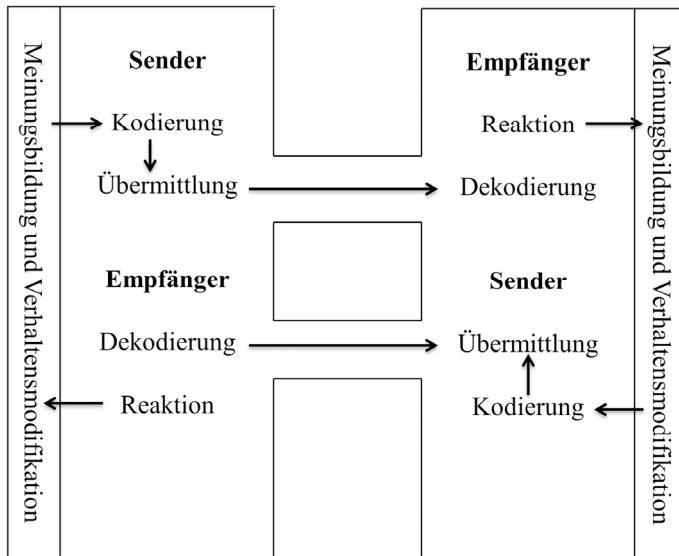


Abbildung 3: Interaktionsmodell nach McCorsky 1968, in Anlehnung an Crott 1979, S. 18

2.1.2 Soziale Kommunikations- bzw. Interaktionstheorien

Crott (1979) hält fest, dass es ein Kennzeichen sozialer Interaktionen ist, dass sich das Verhalten mindestens zweier Personen nicht unabhängig voneinander beschreiben lasse, da das Verhalten aufeinander bezogen sei. Es bestehe also eine wechselseitige Abhängigkeit. Neben der wechselseitigen Beeinflussung durch die beteiligten Personen, müsse jedoch auch die Interaktionen der beteiligten Personen mit der Umwelt berücksichtigt werden, worauf Lewin bereits mit seinem Person-Umwelt-Modell hingewiesen hat (Magnusson, 1990; Lewin 1936; 1963).

Als eine bekannte soziale Kommunikations- bzw. Interaktionstheorie, die auch in pädagogischen Kontexten in Anteilen Anwendung gefunden hat, ist die Kommunikations- bzw. Interaktionstheorie nach Watzlawick, Beavin und Jackson (2011), die nachfolgend genauer dargestellt werden soll.

Kommunikation und Interaktion als Verhalten

Watzlawick, Beavin und Jackson (2011) unternahmen den Versuch einer Definition von zwischenmenschlicher, wechselseitiger Interaktion, die sie in fünf pragmatischen Axiomen ausformulierten. Watzlawick et al. befassten sich vor allem mit der Wechselwirkung zwischen dem semantischen und dem pragmatischen Gehalt kommunikativer Akte (Crott, 1979).

„Während die Semiotik (Lehre von Zeichen und Sprache) unter Semantik vorwiegend die Vermittlung von Bedeutung versteht, bezieht sich die Pragmatik auf die Zeichen-Benutzer-Relation. Kommunikation beeinflusst das Verhalten der Kommunikatoren und dies ist ihr pragmatischer Aspekt. (...) Pragmatik ist damit zugleich die Lehre von den Wechselwirkungen menschlicher Beziehungen“ (Crott, 1979, S. 23).

Dabei nehmen sie (wie Eingangs bereits erwähnt) eine Unterscheidung zwischen Kommunikation und Interaktion vor. Watzlawick et al. (2011) verstehen unter Kommunikation das Senden einer einzelnen Botschaft oder Mitteilung. Eine Interaktion meine dagegen eine Abfolge von Mitteilungen, also das Senden und Empfangen von wechselseitigen Botschaften. Eine Interaktion beinhalte entsprechend mehr als eine einzelne Mitteilung, sei aber doch begrenzt. Sie finde ein Ende. Eine Interaktion stelle also ein komplexes Wechselspiel zwischen mindestens zwei Interaktionspartnern dar. Welcher Natur die Botschaften seien (z.B. positiv oder negativ, verbal oder nonverbal) sei dabei unerheblich. Auch bestehe eine Kommunikation bzw. Interaktion aus mehr als den gesprochenen Worten. So teile sich der Mensch auch über paralinguistische Ausdrucksformen (z.B. Lachen, schweres Einatmen, Tonfall) sowie nonverbale Signale (z.B. Körperhaltung, Mimik, Gestik) mit. Man könne sich also nicht nicht verhalten. Daher finde eine Interaktion auch dann statt, wenn von dem Interaktionspartner keine (beabsichtigte) Antwort erfolge (Crott, 1979; Watzlawick et al., 2011; Schäfer, 2005).

Das erste (metakommunikative) Axiom Watzlawicks et al. (2011, S. 60) lautet daher: „Man kann nicht nicht kommunizieren“.

Ähnlich wie Watzlawick et al. (2011) das Axiom „man kann nicht nicht kommunizieren“ formulieren, gilt für eine Interaktion in ähnlicher Weise „man kann nicht nicht interagieren“. Denn auch das Nichtreagieren auf eine Botschaft oder Mitteilung eines anderen stelle eine Botschaft an diesen anderen dar. Eine Interaktion finde daher auch dann statt, wenn diese beispielsweise nicht absichtlich, bewusst oder erfolgreich sei, also ein gegenseitiges Verständnis nicht gelänge (Watzlawick et al., 2011). Die Begriffe Kommunikation und Verhalten würden, so Crott (1979), daher gleichbedeutend verwendet. Nicht nur Sprache, sondern auch Verhalten werde als Kommunikation bezeichnet.

Darüber hinaus beinhalte eine Interaktion immer zwei Informationen, einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Der Inhaltsaspekt stelle eine sachliche Information dar, die wahr, falsch, gültig oder ungültig, usw. sein könne. Neben dem vermittelten sachlichen Inhalt werde jedoch auch transportiert, wie die Information (auf der Beziehungsebene) verstanden werden solle. Der Sender definiere auf diese Weise seine Beziehung zum Anderen. Für die Interpretation der Botschaft sei darüber hinaus der Kontext der Interaktion bedeutsam. Ein und dieselbe Aussage mit derselben Betonung kann in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich interpretiert und als angemessen, bzw. unangemessen betrachtet werden. Für die Interpretation dessen, wie die Information aufgefasst werden soll, sind also die Art und Weise, wie es gesagt wird und in welchem Kontext, entscheidend (Crott, 1979; Watzlawick et al., 2011; Schäfer, 2005). Das zweite Axiom Watzlawicks et al. (2011, S. 64) lautet daher:

„Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“

In der Interaktion müssten die Teilnehmer der Interaktion eine Struktur zugrunde legen. Diese Struktur wird als „*Interpunktion von Ereignisfolgen*“ bezeichnet. Dabei seien die Ereignisse gleichzeitig Reiz, Reaktion und Verstärkung. Demnach reagierten eine Person A und eine Person B wechselseitig aufeinander, so dass durch die Interpunktion das Verhalten in der Interaktion organisiert werde und aus diesem Grund einen bedeutsamen Bestandteil der menschlichen Kommunikation darstelle (Crott, 1979; Watzlawick et al., 2011). Das dritte Axiom Watzlawicks et al. (2011, S. 69f.) lautet somit:

„Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.“

Interaktionen erfolgten des Weiteren digital und analog. Die menschliche Kommunikation, bzw. Interaktion sei dabei die einzige, die beide Formen vereine. Ein Objekt könne in zwei Weisen Gegenstand einer Interaktion werden: Durch eine Analogie (z.B. eine Zeichnung) oder digital (z.B. einen Namen). Dabei sei die digitale Kommunikation komplexer, vielseitiger sowie abstrakter. Viele menschliche Errungenschaften seien ohne die Fähigkeit zu digitaler Kommunikation nicht möglich gewesen. So sei diese vor allem für die Vermittlung von Wissen wesentlich. Auf Ebene der Beziehung sei dagegen vor allem die analoge Kommunikation von Bedeutung (Gestik, Mimik, Stimmsignale, u.ä.). Stehe die Beziehungsebene im Vordergrund, sei die digitale Kommunikation daher fast bedeutungslos (Crott, 1979; Watzlawick et al., 2011). Das vierte Axiom Watzlawicks et al. (2011, S. 78) lautet daraus folgend:

„Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax.“

Watzlawick et al. (2011) deuten zuletzt darauf hin, dass die Strukturen einer Interaktion symmetrisch, komplementär, metakomplementär oder pseudosymmetrisch sein können.

Diese beiden Beziehungsformen, symmetrische und komplementäre Interaktionen, beruhen entweder auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit. Demnach sind symmetrische Beziehungen durch ein Bestreben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden zwischen den Interaktionspartnern gekennzeichnet. Komplementäre Beziehungen beruhen dagegen auf gegenseitig ergänzenden Unterschieden (Crott, 1979; Watzlawick et al., 2011). In der komplementären Beziehung nehme der eine Interaktionspartner die superiore, primäre Stellung ein, der andere die inferiore, sekundäre. Komplementäre Interaktionen seien gesellschaftlich oder kulturell begründet (z.B. die asymmetrische Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern im Elementarbereich). Oder sie fänden ihren Ausgang in idiosynkratischen Beziehungsformen zwischen zwei bestimmten Individuen.

Dabei sei es keineswegs so, dass der eine Interaktionspartner dem anderen die superiore, bzw. inferiore Position aufdränge. Stattdessen verhielten sich beide auf eine Weise, die das Verhalten des anderen voraussetze und bedinge (Watzlawick et al., 2011).

Watzlawick et al. (2011) benennen zwei weitere Beziehungsformen, in denen Individuum (Gruppe) A, das eigentlich die superiore Position innehat, Individuum (Gruppe) B eine bestimmte Rolle zuweist. Von einer Metakomplementarität wird dann gesprochen, wenn Individuum (Gruppe) A Individuum (Gruppe) B die superiore Position einnehmen lässt oder Individuum (Gruppe) B sogar dazu zwingt, diese einzunehmen. Wenn Individuum (Gruppe) A dagegen Individuum (Gruppe) B gestattet oder dazu zwingt, eine symmetrische Position einzunehmen, wird von einer Pseudosymmetrie gesprochen (Watzlawick et al., 2011). Das fünfte Axiom Watzlawicks et al. (2011, S. 81) lautet daher:

„Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.“

Schäfer weist darauf hin, dass Watzlawick Interaktion zwar als wechselseitigen Prozess beschreibe, dabei die Interaktion aber vor allem auf das beobachtbare Verhalten reduziere. Die komplexeren kognitiven Prozesse sowie sprachliche Handlungen würden nicht genügend berücksichtigt. Dies sei ein wesentliches Kennzeichen des Behaviorismus, das den Menschen als Blackbox konzipiere.

Darüber hinaus sei zu bedenken, dass Watzlawick seine Kommunikations- bzw. Interaktionstheorie hinsichtlich therapeutischer Gespräche konzipiert habe. Dadurch werde die Gestaltung der Interaktion instrumentell vom Therapeuten her gedacht und einer Partizipation des Patienten wenig Raum gegeben. Schäfer (2005) weist bezüglich pädagogischer Interaktionen darauf hin, dass hier in der Regel genau andersherum gedacht werde. Hier würde in erster Linie an den Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder angesetzt und erst dann danach gefragt, wie der Pädagoge diese fördern könne. Aus diesem Grund sei Watzlawicks Kommunikationstheorie nie vollständig in pädagogische Theorien übernommen worden. Dennoch werde gerade in pädagogischen Kontexten häufig auf die ersten beiden von Watzlawick et al. ausformulierten Axiome zurückgegriffen (Schäfer, 2005). In den pädagogischen Kontext habe Watzlawicks Interaktionstheorie auch deshalb Einzug gehalten, weil er sich systematisch an konstruktivistischen Theorien ausrichtete und diese mit weiterentwickelte.

Auf diese Weise hat er Einfluss auf die heutige Debatte konstruktivistischer Erkenntnistheorien im pädagogischen Kontext genommen (Kricke und Reich, 2015).

Pädagogische Kommunikations- und Interaktionstheorien

Nach Perrez, Huber und Geißler (2006) können pädagogische Interaktionen generell als eine Teilmenge sozialer Interaktionen beschrieben werden. Pädagogische Interaktionen finden demnach in erzieherischen Situationen statt. Ulich (1979, S. 9) schreibt dazu: „Theorien pädagogischer Interaktion versuchen die Frage zu beantworten, wie Erziehung geschieht.“

Ein zentrales Merkmal pädagogischer Interaktionen sei daher, dass eine oder mehrere Personen auf eine oder mehrere andere Personen erzieherischen Einfluss zu nehmen versuchten. Solche pädagogischen Interaktionen werden daher vor allem in Einrichtungen wie Kindergärten, Schulen, Weiterbildungsinstitutionen oder auch in Familien erwartet. Pädagogische Interaktionen gingen in diesen Einrichtungen mit einer gesteigerten gesellschaftlichen Erwartung einher, dass die Beteiligten sich etwas aneignen, etwas lernen (Herrle, 2013).

Daher gehe es in pädagogischen Interaktionen um die Strukturierung von Aneignungsprozessen. Die Beteiligten stehen als Lehrer und Lerner, bzw. Educans und Educandus zueinander. Diese Interaktion zwischen Pädagoge und Kind(ern) ist durch eine Komplementarität gekennzeichnet. So werden die Kinder als Personen mit einem Wissens- bzw. Könnensdefizit mit Blick auf bestimmte Aspekte adressiert, die gewillt sind, dieses Wissen, bzw. Können zu erlangen (Lernende). Der Pädagoge wird dagegen als kompetent adressiert, der das Ziel hat, die Kinder (bzw. Lerner) bei der Überwindung des Defizits zu unterstützen und anzuleiten. In pädagogischen Settings besteht also weiterhin eine Komplementarität bezüglich der Orientierungen. So verfolgten Pädagogen in der Interaktion didaktisch geprägte Orientierungen und Kinder andere, kindspezifische (vgl. dazu auch Dokumentarische Methode, folgend in Kapitel 2 und in Kapitel 6; Herrle, 2013; Nentwig-Gesemann und Nicolai, 2014). Dadurch seien pädagogische Interaktionen asymmetrisch strukturiert, es existiere eine ungleiche Verteilung von Einflussmöglichkeiten, wie Wissen, Erfahrung oder auch „Macht“ (Perrez et al., 2006).

Das Konzept der sozialen Macht, so Ulich (1979) biete sich dann als erklärendes Konstrukt an, wenn es um Veränderungsprozesse im Verlauf sozialer Interaktionen gehe. So z.B., wenn es ums Lernen oder um Verhaltens- und Einstellungsänderungen im Erziehungs- und Unterrichtskontext gehe. Für „Macht“ lägen vor allem in den Sozialwissenschaften unterschiedliche Definitionen vor, daher sei hier lediglich die von Ulich (1979) als klassisch bezeichnete Definition von Macht nach Weber (1956, S. 28, zitiert in Ulich 1979, S. 134) wiedergegeben:

„Macht ist die Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht.“

Dennoch könne das Kind in der pädagogischen Interaktion, auch wenn sie durch eine Asymmetrie gekennzeichnet ist, keineswegs als passiv bezeichnet werden. Vielmehr gestalten die Kinder die Situation und das Lernen aktiv mit, z.B. durch selektive Aufmerksamkeit, situations- und personenspezifische Motivation sowie durch eine zielspezifische Verarbeitung der aufgenommenen Informationen. Des Weiteren verfügten auch Kinder über bestimmte Kontrollmittel, durch die der Erwachsene angesprochen werde (Perrez et al., 2006). Perrez et al. (2006) bezeichnen diesen Zusammenhang als Paradoxie pädagogischer Interaktionen.

An dieser Stelle sollen zwei Kommunikations- bzw. Interaktionstheorien vorgestellt werden, die in pädagogischen Kontexten besonders bedeutsam und dementsprechend bekannt geworden sind.

Dewey: Kommunikationstheorie als pädagogische Theorie forschenden Lernens

Dewey, gilt neben Peirce und James als einer der bedeutendsten Gründer des Pragmatismus und gilt als Vorreiter konstruktivistischer Erkenntnis- bzw. Lerntheorien (vgl. Kapitel 2.2). Dewey (z.B. [1916] (1993); [1986] 2002) entwickelte eine Kommunikationstheorie als pädagogische Theorie des forschenden Lernens. Als ein wichtiges Strukturmerkmal dieser Theorie beschreibt Dewey die Aufrechterhaltung des Zusammenhangs und die Kontinuität zwischen dem kognitiven Lernen und einer die Umgebung zweckvoll umgestaltenden praktischen Tätigkeit.

Dewey unterscheidet dabei das forschende Lernen in zwei Formen: die Kommunikation und die Interaktion, wobei er das forschende Lernen als einen Prozess betrachtet. Damit könne Deweys Kommunikationstheorie als eine pädagogische Kommunikationstheorie, bzw. als eine pädagogische Theorie forschenden Lernens aufgefasst werden (Schäfer, 2005). Dewey beschreibt Kommunikationsprozesse als sprachliche Prozesse, in die Denkprozesse eingebunden sind, die zum Ausdruck gebracht werden. Dewey begreift dabei Kommunikationsprozesse als einen sozialen Prozess, der immer kontextgebunden ist.

Der Begriff des Pragmatismus entlehnt sich dem griechischen „tó prágma“, was so viel wie „Handlungen“ meint. Dies weist auf das dem Pragmatismus zugrunde gelegte anthropologische Menschenbild hin, bei dem Dewey von einem Menschen als handelndem Wesen ausgeht. Aus diesem Grund werden im Pragmatismus unter einer Interaktion Handlungen verstanden, die den Handelnden mit der Umgebung verbinden. Die zweite Form des forschenden Lernens sind nach Dewey daher Handlungen, die er entsprechend als Interaktionen bezeichnet. Kommunikation und Interaktion erscheinen so zunächst losgelöst voneinander, was Dewey so nicht verstanden wissen möchte. Vielmehr sollen diese miteinander verbunden werden, so dass ein einheitlicher sozialer Zusammenhang entsteht. Sprechen und praktisches Handeln sollen damit in einem situier-ten, praktischen Handlungszusammenhang vermittelt werden (Schäfer 2005).

In Deweys Theorie forschenden Lernens ist aus diesem Grund der Begriff der Erfahrung (experience) von besonderer Bedeutung. „Experience“ meint hier nicht schlicht subjektive Erfahrung einer objektiv gegebenen Wahrheit und ist auch nicht passiv zu verstehen. In Deweys Verständnis kennzeichne sich Erfahrung vielmehr durch Kontinuität und Interaktion aus. „Grundeinheit seines ‚experience‘-Begriffs ist die Handlung als ein Zusammenhang von Tun und Erleiden, in deren Verlauf Bedeutung aktiv konstruiert wird“ (Reich 2004, S. 14).

Dewey unterscheide dabei zwischen primären und sekundären Erfahrungen (primary und secondary, bzw. reflective experience). Primäre Erfahrungen (primary experience) seien geübte Handlungsverläufe in habitualisierten Erfahrungskontexten. Hier werde noch nicht zwischen Erfahrung und Gegenstand sowie Subjekt und Objekt unterschieden.

Es handle sich um eine ganzheitliche, unanalysierte Erfahrung, wobei die Ganzheit der Erfahrung aufgebrochen werde, wenn sich aus Sicht des Individuums ein Problem (bewährte Handlungs- und implizite Deutungsmuster versagen) ergebe. Die Erwartungen des Individuums würden dann durch einen Widerstand der Umwelt enttäuscht, wodurch die Tätigkeit unterbrochen werde. Dies eröffne einen Raum für neue Erfahrungen. Käme es in diesem Moment der Irritation zu einer Problemlösung auf gut Glück, verbleibe das Individuum auf der Ebene der primären Erfahrungen. Führe dies hingegen zu einer Reflektion möglicher Handlungskonsequenzen, indem experimentell nach Lösungen gesucht werde, und komme es damit zu einer Konstruktion neuer Bedeutungen, spreche Dewey von sekundären, bzw. reflexiven Erfahrungen (secondary oder reflective experience). Auf dieser Erfahrungsebene fänden dann Erkenntnisge-

winn und Theoriebildung, losgelöst von alltäglichen Konfliktsituationen, statt (Reich, 2004; English, 2008).

Für Dewey sei daher nicht von der Praxis, bzw. dem Kontext losgelöstes Wissen von Bedeutung, sondern praktische interaktive Tätigkeiten, die von sprachlichen Kommunikationsprozessen begleitet und angeleitet würden. Die soziale sowie erzieherische Dimension sieht Dewey im Bereich der praktischen Interaktion und der sprachlichen Kommunikation verankert (Schäfer, 2005). Aufgrund dieser Gedanken, dass Bücherwissen nicht reiche, sondern im eigenen Handeln, in Interaktion mit der subjektiven und objektiven Umwelt, in sinngebenden Kontexten (echte Probleme, Bezug zum Alltag der Kinder) Wissen erworben werde, wird Deweys Pragmatismus als ein Vorläufer der Strömungen des Konstruktivismus angesehen, wie in Kapitel 2 genauer dargestellt werden wird (Reich, 2004).

Ein Ansatz, der pädagogische Interaktionen thematisch unterscheidet, bietet das Konzept pädagogischer Interaktionen nach Sylva, Roy und Painter, das im Folgenden vorgestellt wird.

Sylva, Roy und Painter (1980): Konzept pädagogischer Interaktionen durch Erwachsene

Sylva, Roy und Painter (1980) nehmen eine Klassifizierung der in pädagogischen Einrichtungen auftretenden Fachkraft-Kind-Interaktionen vor. So unterscheiden sie in ihrer Theorie pädagogischer Interaktionen zwischen mehr kognitiven Interaktionen und mehr sozialen Interaktionen.

Dieses Konzept wurde von Siraj-Blatchford et al. (2002b) innerhalb der kognitiven Interaktionen um Interaktionen im Sinne eines Sustained Shared Thinking erweitert (auf Interaktionen im Sinne eines Sustained Shared Thinking wird in Kapitel 3 genauer eingegangen).

Unter mehr sozialen Interaktionen begreifen Sylva et al. (1980) solche Interaktionen zwischen Pädagogen und Kindern, die sich mehr auf soziale Aspekte beziehen, wie z.B.:

- a) Encouragement (Ermutigung): Dies beinhaltet Interaktionen, die darauf ausgerichtet sind, das Kind zu etwas zu ermutigen (z.B. etwas selbstständig auszuprobieren).
- b) Behaviour Management (Verhaltensregulation): hierunter fallen Interaktionen, die auf das Verhalten der Kinder ausgerichtet sind, wie z.B. Aufforderungen zum Stillsitzen oder zum Aufräumen sowie Ermahnungen.

- c) Social Conversation (soziale Konversation): hierunter werden alle Pädagogen-Kind-Interaktionen gefasst, die sich nicht auf die Lehr-Lerneinheit oder die aktuelle Aktivität des Kindes beziehen.
- d) Physical Caring (physische Versorgung/Fürsorge): hierunter werden alle Interaktionen subsumiert, die auf die physische Versorgung des Kindes ausgerichtet sind sowie Bedürfnisse der Kinder erfüllen. Darunter fällt z.B., dem Bedürfnis nach Nähe nachzukommen und das Kind auf den Schoß zu nehmen, die Emotionsregulation oder auch, das Kind mit Nahrung zu versorgen (Siraj-Blatchford et al., 2002b, S. 145).

Mehr kognitive Interaktionen zwischen Pädagogen und Kindern beinhalten dagegen:

- a) Monitoring (teilnehmende Beobachtung): Das Monitoring (Beobachten) beinhaltet, dass die pädagogischen Fachkräfte die Kinder aufmerksam beobachten und als Ansprechpartner zur Verfügung stehen (Siraj-Blatchford et al., 2002b, S. 145).
- b) Direct Teaching (direkte Unterweisung): Das Direct Teaching (direkte Unterweisung) umfasst pädagogische Handlungen wie: Fragen stellen, organisieren, die eigene Tätigkeit oder die Tätigkeit des Kindes sprachlich begleiten, dem Kind vorlesen oder Aufgaben anleiten (Siraj-Blatchford 2002b, S. 144).
- c) Sustained Shared Thinking (gemeinsam geteiltes Denken): Nach Siraj-Blatchford et al. (2002b, S. 8) ist Sustained Shared Thinking „an episode in which two or more individuals ‚work together‘ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend.“ (vgl. Abbildung 4).

Zusätzlich zu dem Aspekt, dass eine Interaktion neben einer inhaltlichen auch eine Beziehungsebene beinhaltet (Watzlawick et al., 2011), unterscheiden Sylva et al. (1980) damit auch auf inhaltlicher Ebene mehr kognitive Pädagogen-Kind-Interaktionen von mehr sozialen Pädagogen-Kind-Interaktionen. Siraj-Blatchford et al. (2002b) weisen darauf hin, dass inhaltlich nicht immer klar zwischen kognitiven und sozialen Interaktionen unterschieden werden könne. Zum Teil würden sich diese Inhalte überschneiden. Dennoch sei es in der Regel möglich, solche Interaktionen, in denen es primär um kognitive und solche, in denen es vorrangig um soziale Inhalte gehe, voneinander zu unterscheiden. Diese Unterscheidung ist hilfreich, wenn die Frage nach kognitiv

anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen untersucht werden soll. Auf diesem Wege wird ermöglicht, solche Pädagogen-Kind-Interaktionen zu identifizieren, die vorrangig eine kognitive Anregung der Kinder zum Ziel haben und diese genauer zu bestimmen.

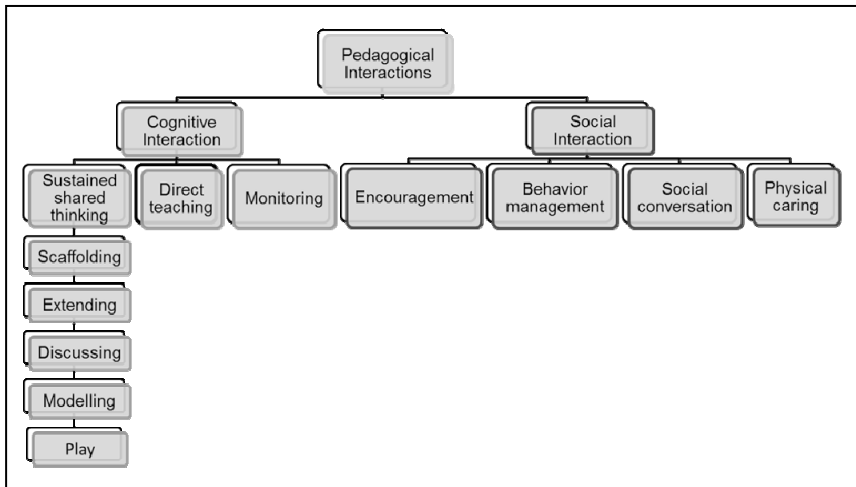


Abbildung 4: Kategorien der „Pedagogical Interaction Scale“ aus dem Target Child Observation (TCO) System (Nach Sylva et al., 1980), entlehnt aus der REPEY-Studie nach Siraj-Blatchford et al., 2002b, S. 50, ergänzt durch Michaela Hopf, 2011, S. 133).

Eine weitere Interaktionsdefinition stellt der symbolische Interaktionismus dar, der u.a. von Mead herausgearbeitet wurde. Diese bestimmt Interaktion stärker im Kontext der Sozialisation und wird nachfolgend beschrieben.

Symbolischer Interaktionismus als Sozialisationstheorie

Der Symbolische Interaktionismus ist durch G.H. Mead (1934; 1968), Rose (1967), McCall und Simmons (1974) sowie Lauer und Handel (1977) mit Rückbezug auf den Behaviorismus sowie den Pragmatismus ausgearbeitet worden. Im Gegensatz zu bisher geläufigen behavioristischen Interaktionstheorien wird im symbolischen Interaktionismus davon ausgegangen, dass „menschliches Handeln auf dem Hintergrund der mannigfachen Beziehungen des Individuums zu den Handlungen und Symbolen seiner sozialen Umgebung zu verstehen sei“ (Crott, 1979, S. 26). Tzankoff (1995) beschreibt drei wesent-

liche Kategorien des symbolischen Interaktionismus: „Grundqualifikationen“, „Interaktion“ und „Identität“.

Im Folgenden soll vor allem die Kategorie der Interaktion genauer betrachtet werden. Interaktionen stellen sprachlich vermittelte Aushandlungsprozesse stabiler Verhaltenserwartungen in vorgegebenen Situationsrahmen dar. Interaktion meint dann „das wechselseitige Aufeinanderbezugnehmen der Akteure durch Erwartungen an das Verhalten anderer und das antizipierte Erwarten von den Erwartungen an das eigene Verhalten“ (Tzankoff 1995, S. 24).

Der Mensch stehe von Beginn an in einer Wechselwirkung zu seinen Mitmenschen sowie zu seiner Umwelt. Cooley (1926) nimmt eine, für den symbolischen Interaktionismus charakteristisch gewordene, Zweiteilung von Umwelt vor: die physische Umwelt (material conditions; Sachen, die den Menschen umgeben; die äußeren Kontakte; das mit den Sinnen Wahrnehmbare) und die soziale Umwelt (human or social conditions; Personen; innere Erlebnisse; Fragen der inneren Nähe und Distanz; physische Nähe). Entsprechend gibt es nach Cooley zwei Formen von Wissen: dingliches oder räumliches Wissen und soziales Wissen (Helle 2001). Das Bild, das sich der Mensch von sich selbst macht, gewinne er daher durch die Rückmeldung (Gesten, natürliche Zeichen) seiner (sozialen) Umwelt, die auf sein Verhalten reagiere.

Daher werde die Interaktionstheorie des symbolischen Interaktionismus häufig auch als Sozialisationstheorie angesehen. Später würden auch Symbole (Reize mit erlernter Bedeutung: z.B. Sprache) diese Funktion übernehmen. Die Werte und Bedeutungen von Symbolen würden dabei durch Lernen erworben. Sprache sei eins der wichtigsten symbolischen Kommunikationsmittel, da durch sie den Sinnen nicht ohne weiteres zugängliche Aspekte der Kultur und Gesellschaft mittelbar gemacht werden können (Crott, 1979; Helle, 2001).

Für zwischenmenschliche Interaktionen spiele die Fähigkeit, eine Rolle einzunehmen (role making) sowie die Rolle eines anderen zu übernehmen (role taking), im symbolischen Interaktionismus eine große Rolle. Die Menschen lernten, sich in eine andere Person hineinzusetzen, eine Rolle zu übernehmen. Beispielsweise lernten Kinder die Rollenübernahme im Rollenspiel. So ermögliche erst die Rollenübernahme eine Zusammenarbeit mit anderen (Crott, 1979; Tzankoff, 1995). Mit der Übernahme einer Rolle, könne es einer Person gelingen, seine Reaktionen zu kontrollieren. Im kooperativen Prozess könne eine Reaktionskontrolle gelingen, wenn jeder einzelne in der Lage sei, sich in die Rolle des anderen hineinzusetzen. Daher mache aus Sicht des symboli-

schen Interaktionismus die Fähigkeit zur Rollenübernahme eine verständige Interaktion überhaupt erst möglich. Darüber hinaus führe die Rollenübernahme

„zu einer Angleichung des Weltverständnisses der Mitglieder einer Symbolgemeinschaft. Das Erlernen einer Kultur (und von Subkulturen) erlaubt den Menschen in den meisten Fällen, „das Verhalten anderer vorauszusagen und sein eigenes Verhalten entsprechend einzustellen““ (Crott 1979, S. 27; zitiert nach Rose 1967, S. 224).

Kulturell bedeutsames Wissen entstehe also in symbolischer Interaktion (Helle, 2001). Ob es in kooperativen Situationen zu einer Übereinkunft komme, hänge jedoch auch von dem Grad ab, in dem eine Vereinbarkeit der Ziele möglich sei. Daher komme dem Begriff der Situation im symbolischen Interaktionismus eine besondere Bedeutung zu. Die Bereitschaft, sich in den anderen hineinzuversetzen, führe entsprechend zwar zu einem vertieften Verständnis, es resultiere daraus aber nicht zwingend eine konfliktfreie Interaktion (Crott, 1979). Da sich Menschen nicht nur freiwillig in Interaktion mit anderen befänden, sondern auch dazu gezwungen sein könnten (z.B. durch gesellschaftliche Normen und Rollenvorgaben), könne mit Habermas die Gesellschaft als eine Sphäre des Zwangs ebenso betrachtet werden wie als eine Sphäre der Intersubjektivität (Tzankoff, 1995).

Interaktion werde mit Habermas vor allem als kognitiv-sprachlicher Prozess gesehen. Nichtsprachliche Aspekte der Interaktion wie zum Beispiel Körpersprache sowie Emotionalität blieben eher unberücksichtigt. Darüber hinaus würden auch materielle Bedingungen gesellschaftlichen Lebens ausgeblendet. Diese Reduktion auf Sprache sowie die Ausblendung der materiellen Umwelt sei im erziehungswissenschaftlichen Kontext häufig kritisiert worden. Dennoch sei diese Theorie, vor allem hinsichtlich ihrer Ausführungen zum Konzept der „Identität“, häufig aufgegriffen worden (Tzankoff, 1995).

Interaktionstheorie der Dokumentarischen Methode

Auch innerhalb des Verfahrens der Dokumentarischen Methode wird davon ausgegangen, dass mindestens zwei Personen miteinander interagieren. Dies geschieht sowohl sequenziell, indem bestimmte verbale und nonverbale Handlungen in einem zeitlichen Ablauf auf einander folgen, als auch simultan, indem bestimmte verbale und nonverbale Handlungen gleichzeitig stattfinden.

Daher stehen in der Dokumentarischen Methode sowohl die sequenziell aufeinander folgenden als auch die simultan geschehenden Handlungen im Fokus.

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass in der Interaktion Orientierungen der Interagierenden preisgegeben werden, die durch den Wissenschaftler aus der Art und Weise, wie die Personen mit einander interagieren, herausinterpretiert werden kann.

Das sogenannte Orientierungsmuster, das in der Interaktion preisgegeben wird, setzt sich aus zwei Wissensformen zusammen: a) den Orientierungsschemata und b) den Orientierungsrahmen (Kleemann, Krähnke und Matuschek 2009, S. 156; Bohnsack, Marotzki und Meuser 2011, S. 132f.). Orientierungsschemata stellen das Wissen um institutionalisierte, bzw. normierte Verläufe dar, wie z.B. geltende Umgangsregeln; es handelt sich um kommunikative Wissensbestände, die auch expliziert werden können. Orientierungsrahmen entwickeln sich aus eigenen in der Sozialisation gemachten Erfahrungen, bzw. sozial geprägten Denk- und Handlungsmustern. Hierbei handelt es sich um implizite, dem Handeln zugrundeliegende Werthaltungen, sogenannte konjunktive Wissensbestände, die nicht explizit verbalisiert werden können (Kleemann, Krähnke und Matuschek, 2009; Bohnsack, 2011; Bohnsack et al., 2011). Ziel der Dokumentarischen Methode ist es, nicht nur das „Was“, also was zum Ausdruck gebracht wurde (immanente Sinngehalte), sondern vor allem das „Wie“ der Gestaltung der Interaktion zu fokussieren, also wie das Thema zum Ausdruck gebracht wurde (Dokumentsinn; Bohnsack, 2011).

Dies erfordert, so Bohnsack (2011), einen Analysewechsel vom „Was“ hin zum „Wie“. Dieses atheoretische Wissen ist nur denen unmittelbar (ohne interpretieren zu müssen) verfügbar, die demselben konjunktiven Erfahrungsraum (Mannheim, 1980) angehören wie der Erforschte, da beide dann sozialisationsbedingt über das gleiche atheoretische Wissen verfügen (Bohnsack, 2011). Auf dieser Ebene liegt der Erkenntnisgewinn also in der Interpretation des habituierten, inkorporierten, impliziten Wissens. Dies ermöglicht es, kollektive Orientierungsmuster offenzulegen (unabhängig davon, ob sich die Personen kennen oder nicht) (Meuser, 2007).

2.1.3 Zwischenfazit

Bereits die hier dargestellten Interaktionstheorien zeigen das breite Spektrum unterschiedlicher Auffassungen von Kommunikation und Interaktion, dabei gibt es noch wesentlich mehr Interaktionstheorien, als hier dargestellt. Zu viele, um sie hier zu berücksichtigen. Für diese Arbeit wurden im Wesentlichen nur die Interaktionstheorien zugrunde gelegt, die im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Kontext relevant sind.

Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird aus diesem Grund an dieser Stelle nicht erhoben. Aus den hier vorgestellten Interaktionstheorien soll nun das der Dissertation zugrundeliegende Verständnis von Interaktion zusammengefasst werden. Dazu werden aus den oben genannten Interaktionstheorien jene Aspekte zusammengefasst, die für die vorliegende Dissertation für die Bestimmung des Interaktionsverständnisses relevant sind.

Unter Interaktion soll sowohl die verbale als auch nonverbale Mitteilungsebene verstanden werden. Interaktion wird weitergehend als eine wechselseitige Beeinflussung mindestens zweier Individuen betrachtet. Interaktionen vollziehen sich dabei sowohl sequenziell als auch simultan. Interaktion wird als im Interaktionskontext eingebettet verstanden. Die Interaktion der Personen mit der sozialen sowie dinglichen Umwelt hat Bedeutung. Darüber hinaus wird mit Watzlawick et al. davon ausgegangen, dass der Mensch nicht nicht interagieren kann und dass Interaktion neben einer inhaltlichen Ebene auch eine Beziehungsebene beinhaltet, die zum Ausdruck gebracht wird. Im weiteren Verlauf wird sich zeigen, dass für das in der Dissertation vorliegende Verständnis von Interaktion auch der Aspekt der Symmetrie, bzw. Asymmetrie, bzw. Komplementarität einer Interaktion von Bedeutung ist.

Ebenso wird in Anlehnung an das Interaktionsverständnis im Rahmen der Dokumentarischen Methode davon ausgegangen, dass in der Interaktion Orientierungsgehalte preisgegeben werden, die dem Forscher durch Interpretation der Interaktion zugänglich sind. Des Weiteren handelt es sich in der vorliegenden Dissertation um Interaktionen in einem pädagogischen, bzw. erzieherischen Kontext. Aus diesem Grund wird hier von einer pädagogischen Interaktion zwischen Educans und Educandus ausgegangen. Im spezielleren ist Interaktion hier nicht allgemein auf die Frage gerichtet, wie Erziehung gelingt, sondern spezifischer, wie kognitiv anregende Interaktionen in Anlehnung an Sylva et al. 1980 als ein Teilaspekt pädagogischer Interaktionen gelingen.

Neben der Klärung des Interaktionsverständnisses der vorliegenden Dissertation erscheint es für das Verständnis der Gestaltung kognitiv anregender Interaktionen notwendig, zu klären, welches Lernverständnis im Sinne des kognitiven Verarbeitungsprozesses von Sinneseindrücken aktuell

zugrundegelegt wird. Daher sollen im folgenden Kapitel verschiedene aktuell diskutierte konstruktivistische Erkenntnis- und Lerntheorien vorgestellt werden.

2.2 Erkenntnistheorien

Die Vorstellung davon, wie Kinder lernen und welche Rolle dabei dem Kind und der Fachkraft zukommt, wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, wie zum Beispiel durch Ergebnisse aus der Hirnforschung oder durch das von Erwachsenen, bzw. Pädagogen vertretene Bild vom Kind. Diese Vorstellungen können zusammenfassend als Kindheitskonstruktionen bezeichnet werden und dienen dazu, das pädagogische Handeln zu legitimieren (Scholz, 1994; Andresen und Diehm, 2006). Wurde das Kind in frühen instruktionalen Ansätzen als Objekt von Bildungs- und Lernprozessen betrachtet (Textor, 2000), wird das Kind im radikalen Konstruktivismus als Subjekt seiner Bildungs- und Lernprozesse angesehen (Gisbert, 2004). Seit Beginn des 20. Jahrhunderts setzt sich zunehmend ein Bild vom Kind durch, welches Kinder als Akteure, also als aktiv Teilhabende der Gesellschaft, betrachtet, die ihre eigene Entwicklung sowie ihren Sozialraum mitgestalten (Honig, 2010). Bildungs- und Lernprozesse werden zwischen Erwachsenen (Fachkraft) und Kindern interaktiv hergestellt. In diesem Sinne nehmen Erwachsene wie Kinder gleichermaßen Einfluss auf die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder.

Diesem Bild vom Kind tragen Strömungen des sozialen Konstruktivismus Rechnung (Textor, 2000; Wygotsky, 1971; 1987).

In der heutigen Debatte um Bildungs- und Lernprozesse von Kindern werden konstruktivistische Erkenntnistheorien und ein Lern- und Bildungsverständnis im Sinne einer Selbstbildung sowie instruktionale Lehr-Lern-Theorien einander häufig konkurrierend gegenübergestellt. Daher sollen im Folgenden unterschiedliche Strömungen konstruktivistischer Erkenntnistheorien aufgearbeitet werden, auf die im Elementarbereich besonders häufig zurückgegriffen wird, ehe darauf folgend die Selbstbildungstheorie als eine bedeutsame Lern- und Bildungstheorie im Elementarbereich dargestellt wird. Des Weiteren wird