



Lucia Amberg, Luzia Bürgi, Petra Chiavaro-Jörg,
Carine Burkhardt Bossi, Kirsten Herger,
Janine Hostettler Schärer, Karin Landert Born (Hrsg.)

Interaktion als Dreh- und Angelpunkt erfolgreichen Lehrens und Lernens

WAXMANN

Lucia Amberg, Luzia Bürgi, Petra Chiavaro-Jörg,
Carine Burkhardt Bossi, Kirsten Herger,
Janine Hostettler Schärer, Karin Landert Born
(Hrsg.)

Interaktion als Dreh- und Angelpunkt erfolgreichen Lehrens und Lernens



Waxmann 2026
Münster · New York

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

PH ZUG | Pädagogische
Hochschule Zug

PH^{SG}
Pädagogische Hochschule
St.Gallen

phGR

aebli
näf
stiftung
FÖRDERUNG
DER LEHRERBILDUNG
IN DER SCHWEIZ

PHBern
Pädagogische Hochschule

PH TG
Pädagogische Hochschule
Thurgau

**PH
ZH** PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

**SGL SSFE
SSFI SSFSS**
Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Société suisse pour l'information des enseignants et des enseignants
Società svizzera per la formazione degli insegnanti
Societas triaria per la formazione dei docenti e docenti

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Druck-ISBN 978-3-8188-0083-3
E-Book-ISBN 978-3-8188-5083-8
<https://doi.org/10.31244/9783818850838>

Waxmann Verlag GmbH, 2026
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: satz&sonders, Dülmen

Dieses E-Book steht open access
unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte
(z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für
deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen
beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Lucia Amberg, Luzia Bürgi, Petra Chiavaro-Jörg, Carine Burkhardt Bossi, Kirsten Herger, Janine Hostettler Schärer, Karin Landert Born
Bedeutung von Interaktionsprozessen für das Lernen 7

Susanne Viernickel
Die Bedeutung von Interaktionen für das psychische und soziale Wohlbefinden junger Kinder 15

Regina Remsperger-Kehm
Sensitive Responsivität und institutioneller Kinderschutz.
Professionelle Handlungskompetenzen stärken, Kinder schützen 35

I. Interaktionen zwischen Kindern

Carine Burkhardt Bossi, Tatiana Diebold, Sonja Perren, Pablo Nischak und Sonja Lorusso
Interaktionen unter Peers im dyadischen Spiel.
Emotionen und Reaktionen auf emotionsbezogene Verhaltensweisen bei Vorschulkindern 53

Kurt Hess und Simona Geissbühler
Mathematisches Lernen im Gespräch.
Eine qualitative Studie im ersten Zyklus 71

II. Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern

Lena Hollenstein und Franziska Vogt
Spielbegleitung im Fantasie- und Rollenspiel.
Sustained shared playing 93

Sabina Staub
Das Herstellen einer Verbindung zwischen Kind und Unterrichtsgegenstand.
Praktiken, Adressierungen und Normen der Anerkennung 111

III. Interaktionen beeinflusst durch curriculare Inhalte

Sarah Hostettler und Anja Morawietz

Interaktion zu Bildern aus der Kunst mit Kindern des Zyklus 1.
Die Entfaltung von Kunstrezeption im Raum zwischen Bild und
Betrachtenden 133

Sinja Ballmer und Lee Ann Müller

Diskurserwerbsförderliches Potenzial beim Philosophieren im
Kindergarten.
Interaktionslinguistische Perspektiven auf die Förderung
bildungssprachlicher Praktiken 149

*Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring, Eva Heuss, Kerstin Pfannes
und Fabienne Zehr*

Erfassung von Interaktionsqualität beim dialogischen Lesen 165

Raphaël Mathis

Interaktionsqualität in der Sportspielbegleitung.
Spielorientiertes Lernen und pädagogische Impulse im Zyklus 1 183

Dorothea Mayer und Barbara Drollinger-Vetter

Interaktion als zentraler Bestandteil mathematischer
Basiserfahrungen 201

IV. Interaktionen zwischen Lehr- und weiteren Fachpersonen

Janine Hostettler Schärer

Entwicklung eines gemeinsamen Berufsverständnisses durch
professionellen Wissensaustausch 221

Autor*innen 232

Bedeutung von Interaktionsprozessen für das Lernen

Lucia Amberg, Luzia Bürgi, Petra Chiavaro-Jörg, Carine Burkhardt Bossi, Kirsten Herger, Janine Hostettler Schärer, Karin Landert Born

Erfolgreiches Lehren und Lernen ist in jedem Bildungsbereich und auf jeder Altersstufe ohne Interaktion kaum denkbar. Im Rahmen der Bildung in der Schuleingangsstufe lassen sich Interaktionsprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten: Was bedeutet die Interaktion für das Lernen und die Entwicklung jedes Menschen? Welche Bedeutung kommt Interaktionsprozessen für das Lernen bei Kindern in der Schuleingangsstufe, also in der Zeit zwischen dem vierten und achten Lebensjahr, zu? Wodurch zeichnen sich diese Interaktionen aus? Wie können Interaktionen zwischen Kindern unterstützt werden? Was kann aus fachdidaktischer Perspektive zur Qualität der Interaktionsprozesse beigetragen werden? Wie lassen sich Interaktionsprozess zwischen Lehrperson und Kind erfolgreich gestalten? Wo zeigen sich Herausforderungen beim Austausch zwischen Fachpersonen? Wie beeinflussen Interaktionen die Entwicklung eines gemeinsamen Berufs- und Bildungsverständnisses?

Die Bedeutung der Interaktionsprozesse für das Lernen junger Kinder lässt sich mit verschiedenen theoretischen Ansätzen begründen. Insbesondere der sozialkonstruktivistische Ansatz von Vygotskij weist auf die zentrale Bedeutung von Fachpersonen und Peers als kompetente Interaktionspartner*innen innerhalb eines Lernprozesses hin, um jeweils die Zone der nächsten Entwicklung zu durchschreiten (Vygotskij & Lompscher, 2014, S. 253f.). Darauf aufbauend wurden für die Begleitung von Spiel- und Lernprozessen junger Kinder pädagogische Handlungsprinzipien wie *Sustained Shared Thinking* und *Scaffolding* konzeptioniert (Bosshart, 2021; König, 2006; Leong & Bodrova, 2012; Siraj et al., 2015). Untersuchungen zeigen, dass vor allem *Sustained-Shared-Thinking*-Interaktionen, also lang andauernde gemeinsam geteilte Denkprozesse, das Lernen junger Kinder fördern (Cusati Müller et al., 2019; König, 2006, S. 225). Im Sinne von Tournier (2017, S. 74) kann das gemeinsame laute Denken auch als eine Form von Diskussion verstanden werden, verstanden als ein reziproker Austausch zwischen Lehrperson und Kind.

Lernen junger Kinder wahrnehmen

Junge Kinder lernen bevorzugt im Spiel. Dies erfolgt in der Regel unbewusst und beiläufig. Heimlich spricht in diesem Zusammenhang von „Spiel im engeren Sinn“ mit „Spielen als Ziel“ im Gegensatz zu Spielen als „Mittel zum Zweck“ (Heimlich, 2015). Gemäss Oerter (2012) sind das implizite (unbewusste) und das inzidentelle (beiläufige) Lernen die natürlichsten und überlebenswichtigsten Lernformen sowohl für den Menschen als auch für Tiere, die sich in Sozialverbänden bewegen und sich in komplexen Interaktionsprozessen in ihrer Umwelt zurechtfinden müssen. Ebenso wie beim impliziten Lernen geht es nach Oerter (2012) auch beim inzidentellen Lernen um eine nicht absichtliche Einspeicherung von Stimulismustern und Wissensinhalt im Gedächtnis. Dabei kann je nach Lernaktivität inzidentelles Wissen im impliziten oder im expliziten Gedächtnis abgespeichert werden. Unabhängig davon, ob implizit oder explizit gelernt wird, für die Verarbeitungstiefe ist relevant, wie motiviert und wie intensiv sich die Lernenden mit dem Spiel- oder Lerngegenstand (Stimulus) auseinandersetzen können. Je komplexer die Stimulismuster sind, desto besser werden sie verarbeitet. Wissen und Fähigkeiten, die im impliziten Gedächtnis gespeichert sind, können nicht explizit abgerufen werden, da sie nicht auch im expliziten Gedächtnis gespeichert sind (Oerter, 2012). So will zum Beispiel ein Kind einen Turm bauen, aber nicht mit der expliziten Absicht, mehr über Statik oder Konstruktionssysteme zu erfahren; vielmehr interessiert das Kind die spielerische Handlung mit Themen, die ihm im Alltag begegnen, wie z. B. der Hausbau im Quartier oder die Fassaden, die sich aus seiner Perspektive hoch gegen den Himmel erheben. Was dieses Kind implizit über das Bauen weiss oder beim Spielen dazulernt, muss in erster Linie in der Performanz, also aus der jeweiligen Spielhandlung, abgeleitet werden, weil das vorhandene (implizite) Wissen grösstenteils nicht bewusst abrufbar ist. Für die Lernprozessbegleitung bedeutet dies, dass Lehrpersonen lernen müssen, *Teachable Moments* zu erkennen um diese für das beiläufige und unbewusste Lernen im Spiel zu nutzen (Inagaki, 1990). Auch Anke König (2006, S. 277) macht darauf aufmerksam, wie wichtig es ist, dass Begleitpersonen solche Gelegenheitsstrukturen einer Spielsituation erfassen, um die darin enthaltenen Lerngelegenheiten adäquat unterstützen zu können. Weiter ist zu beachten, dass sich die *Playfulness* der erwachsenen Begleitperson positiv auf die kindliche *Playfulness* (Spielfähigkeit) auswirken kann (Wustmann Seiler et al., 2024). Lehrpersonen brauchen somit neben interaktiven Fähigkeiten auch *Playfulness*, also Fähigkeiten wie Spontaneität, Spielfreude und Humor, um das Wohlbefinden und die Spielfähigkeit des Kindes zu unterstützen.

Vom impliziten zum expliziten Lernen

Im Prozess vom impliziten zum expliziten Lernen können verschiedene Ebenen der Interaktion beobachtet werden. Schäfer und sein Team (2016) haben im naturwissenschaftlichen Bereich untersucht, wie Kinder vom unbewussten Erfahrungswissen zu bewusstem deklarativem Wissen kommen. Er unterscheidet vier Stufen: vom konkreten über das ästhetische und narrative zum theoretischen Denken. Diese Stufen beschreiben eigenständige Denkformate, die im Entwicklungsverlauf je eigene Kompetenzen voraussetzen, gleichzeitig aber auch fördern. So laden beispielsweise kreative Produkte aus der Phase der „ästhetischen Denkformate“ die Kinder im nächsten Schritt dazu ein, mit Hilfe von kurzen Geschichten oder Metaphern ihre Erfahrungen zu deuten. Das „narrative Denkformat“ zeigt, dass Kinder in Geschichten oder Szenen denken und dabei häufig Metaphern und Vergleiche nutzen, die für ihre Erfahrungen stehen, dies, weil ihnen oft noch das entsprechende deklarative Wissen fehlt. Die Entwicklung solcher Vorstellungen schafft eine geistige Flexibilität, die auch beim Lösen von Alltagsproblemen hilfreich ist. Im Gegensatz zu einem Bericht berühren Geschichten die Zuhörer*innen auf mehreren Ebenen, was wiederum zu komplexeren Interaktionen führt. Fantasievolle beschreibende Erzählungen über Erfahrungen und der Austausch darüber ebnet dem Kind unbewusst den Weg zum deklarativem Wissen. Das Format „Theoretisches Denken“ geht über die eigenen Erfahrungen und Überzeugungen hinaus und erfordert das Verstehen von deklarativem und konzeptuellem Wissen und damit eine gewisse Abstraktionsfähigkeit. Allmählich beginnen junge Kinder Alltagsphänomene mit Hilfe von erlernten Theoriefragmenten zu erklären. Dabei entstehen auch erste Konzepte, die erst allmählich und durch weitere Erfahrungen – auch aufgrund spielerischer Aktivitäten – und durch sachgerechte verständliche Erklärungen weiterentwickelt werden können. Das Konzept der Denkformate zeigt, wie Erziehungspersonen Kinder bei ihrem subjektiven Weltverständnis abholen und den Prozess vom impliziten zum expliziten Wissen durch geeignete Lernerfahrungen, einfühlsame Interaktionen oder mittels bestimmter Coachingverfahren unterstützen können. Mit Blick auf das explizite Lernen gilt kognitive Aktivierung als eine zentrale Einflussgröße für den Lernerfolg von Kindern. Hugener, Pauli und Reusser (2007) betonen, dass kognitive Aktivierung durch die Lehrperson dann als qualitativ hochwertig gilt, wenn die Denkanstöße auf dem Vorwissen und den Vorstellungen der Schüler*innen aufbauen. Dies geschieht beispielsweise, indem die Lehrperson bei der Lernaktivität zum „lauten Denken“ ermuntert oder die Lernenden dazu auffordert, ihre eigenen Ideen, Konzepte und Lösungsansätze näher zu erläutern. Mit Blick auf das Lernziel ist es wichtig, bestehende Vorstellungen zu hinterfragen, um kognitive Konflikte zu provozieren, damit die Reorganisation und Erweiterung bestehender Konzepte und Überzeugungen unterstützt wird. Als förderorientierte Massnahme

kann mit bewusst geplanten Lern- und Arbeitsschritten der Kompetenzerwerb im Sinne von „Scaffolds“ systematisch angeleitet und begleitet werden (z. B. Rogoff, 1990). Zahlreiche aktuelle Studien zeigen, dass sich die kognitiven und sprachlichen Lernfortschritte von Kindern verbessern, je intensiver und häufiger sie mit Fachkräften interagieren, wobei nicht nur die Häufigkeit der Kommunikation, sondern auch deren Qualität entscheidend ist (Hildebrandt, 2017, S. 7).

Die Qualität der Interaktion zwischen Lehrperson und Kindern

Bereits Bronfenbrenner & Lüscher (1981) thematisieren die Bedeutung der Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen sozialen Beziehungsebenen für das Lernen und die Entwicklung der Kinder.

Angebots-Nutzungsmodelle helfen, die Faktoren, Wechselwirkungen und Zusammenhänge, die die Qualität des Unterrichts beeinflussen, besser einzuordnen und zu überprüfen. Vieluf et al. (2020) haben ein Modell entwickelt, das zentrale Aspekte verschiedener Angebots- und Nutzungskonzepte integriert und die Bedeutung der Interaktion hervorhebt. Sie stellen demzufolge die Ko-Konstruktion in den Mittelpunkt der Wirkungsqualität von Unterricht und betonen damit die Wechselwirkungen, die immer an Interaktionsprozesse gebunden sind. Unterricht wird als eine fachspezifische Ko-Konstruktion verstanden (Vieluf et al., 2020, S. 75), in der Lehrpersonen wie Schüler*innen mit ihrem Denken, ihrem emotionalen und motivationalen Erleben das Unterrichtsgeschehen in einem dynamischen Prozess von Wahrnehmung und Interpretation bestimmen. Die Unterrichtsvor- und -nachbereitung ist dabei nicht auf das Klassenzimmer beschränkt, sondern wird durch weitere Kontexte auf verschiedenen Ebenen beeinflusst (wie z. B. der Kontext des Faches, der Schule, des Bildungssystems). Diese Kontexte sind nicht als statisch zu verstehen, sondern werden im Verständnis der Autor*innen ebenfalls als reziprok verstanden, indem Akteur*innen auch einen Einfluss auf Kontexte haben können und übergeordnete Vorgaben jeweils von Akteur*innen rekontextualisiert werden müssen. Es lässt sich also sagen, dass alle Felder dieses Angebots-Nutzungsmodells reziprok aufeinander wirken. Damit zeigt sich auch, dass sich nicht nur die Akteur*innen in ihren Interaktionen gegenseitig beeinflussen, sondern auch die rahmenden Kontexte wie die Klasse, das Fach, die Schule oder gar das Bildungssystem von den Akteur*innen beeinflusst werden und umgekehrt. Zentral dabei ist, dass Ko-Konstruktion und damit Interaktion ein Kernstück der Bildungswirkung von Unterricht darstellt.

Hier setzt das Buch an. Es vereinigt Arbeiten, die im Rahmen der Tagung „Interaktion als Dreh- und Angelpunkt erfolgreichen Lehrens und Lernens“ der Arbeitsgruppe „Bildung junger Kinder“ der Schweizerischen Gesellschaft

für Lehrer*innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern im Sommer 2024 präsentiert wurden. Die Artikel nehmen unterschiedliche Aspekte solcher notwendigen Interaktionsprozesse auf und beleuchten sie aus verschiedenen Perspektiven. Dieses gezielte und kritische Betrachten und Analysieren aus erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Perspektive soll dazu beitragen, dass Lehrpersonen das Lernen und die Entwicklungsverläufe junger Kinder besser verstehen und begleiten können. Zudem ist zu hoffen, dass Forschende und Studierende anregende Hinweise erhalten, um dem Lernen, dem Denken und der Entwicklung junger Kinder weiterhin auf der Spur zu bleiben.

Mit ihren die Tagung rahmenden Referaten unterstrichen Susanne Viernickel und Regina Remsperger-Kehm die Bedeutung der Interaktion für erfolgreiches Lehren und Lernen junger Kinder. *Susanne Viernickel* stellt in ihrem Artikel „Die Bedeutung von Interaktionen für das psychische und soziale Wohlbefinden junger Kinder“ die zentrale Rolle von Interaktionen für die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung des Menschen heraus und beleuchtet anhand von Untersuchungen Verbindungen zwischen Interaktionserfahrungen von Kindern und dem damit zusammenhängenden Wohlbefinden in Kindertagesstätten. Je stärker sich pädagogische Fachkräfte der Wichtigkeit des Wohlbefindens der Kinder bewusst sind und je besser sie Anzeichen von Wohlbefinden oder Unbehagen bei Kindern erkennen können, desto eher gelingt es ihnen, adaptiv zu reagieren. Feinfühliges Interaktionsgestaltung stützt und stärkt die Kinder und ermöglicht so nicht nur das Erleben psychischen Wohlbefindens im Sinne der sozialen Teilhabe und Beteiligung, sondern auch eine verstärkte Aktivierung von Bildungspotenzialen, die für die ganze Lebens- und Bildungsbiografie bedeutsam sind.

Regina Remsperger-Kehm streicht in ihrem Artikel „Sensitive Responsivität und institutioneller Kinderschutz. Professionelle Handlungskompetenzen stärken, Kinder schützen“ die Wichtigkeit feinfühligem, responsivem Verhalten von pädagogischen Fachpersonen in Interaktionen mit Kindern heraus. Feinfühliges Antwortverhalten erfordert aufmerksame und zugängliche Fachkräfte, die die Signale der Kinder wahrnehmen und ausgehend von der Situation und Perspektive des Kindes (und nicht auf das eigene Empfinden der Situation bezogen) reagieren können. Aufgrund von Untersuchungsergebnissen zum verletzenden Verhalten von Fachkräften in Kindertagesstätten – auch wenn dieses oft nicht absichtlich erfolgt – stellt Remsperger-Kehm die dringende Notwendigkeit fest, die Interaktionsgestaltung in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte noch stärker zu gewichten. Nur so kann die Bedeutung feinfühligem und responsivem Verhalten in die berufsethischen Leitlinien der Institutionen einfließen.

Die weiteren Artikel werden in Anlehnung an die einleitenden Ausführungen wie folgt gegliedert (wobei auch alternative Zuordnungen nachvollziehbar wären):

Im Teil **„Interaktionen zwischen Kindern“** thematisieren *Carine Burkhardt Bossi, Tatiana Diebold, Sonja Perren, Pablo Nischak und Sonja Lorusso* in ihrem Artikel „Interaktionen unter Peers im dyadischen Spiel. Emotionen und Reaktionen auf emotionsbezogene Verhaltensweisen bei Vorschulkindern“ die zentrale Rolle von Peer-Interaktionen für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter. *Kurt Hess und Simona Geissbühler* stellen in ihrem Artikel „Mathematisches Lernen im Gespräch. Eine qualitative Studie im ersten Zyklus“ die Analyse einer Videosequenz im mathematischen Lernen von Kindern der 2. Klasse vor und zeigen auf, inwiefern Peer-Interaktionen die singulären Wissenskonstruktionen der beteiligten Kinder beeinflussen können.

Im Teil **„Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern“** schreiben *Lena Hollenstein und Franziska Vogt* in ihrem Artikel „Spielbegleitung im Fantasie- und Rollenspiel. Sustained shared playing“ über die hohen Anforderungen an die Kompetenz der Lehrperson bei der Spielbegleitung. *Sabina Staub* schält in ihrem Artikel „Das Herstellen einer Verbindung zwischen Kind und Unterrichtsgegenstand. Praktiken, Adressierungen und Normen der Anerkennung“ die grosse Bedeutung einer Passung des Unterrichtsgegenstands am Entwicklungsstand der Kinder heraus.

Im Teil **„Interaktionen beeinflusst durch curriculare Inhalte“** stellen *Sarah Hostettler und Anja Morawietz* in ihrem Artikel „Interaktion zu Bildern aus der Kunst mit Kindern des Zyklus 1. Die Entfaltung von Kunstrezeption im Raum zwischen Bild und Betrachtenden“ vor, wie resonante Verhältnisse in der Kunstrezeption im schulischen Unterricht mit ganzen Klassen entstehen können und welches die Chancen und Stolpersteine für entsprechende Interaktionen in der Kunstrezeption mit jungen Kindern sind. *Sinja Ballmer und Lee Ann Müller* thematisieren in ihrem Artikel „Diskurserwerbsförderliches Potenzial beim Philosophieren im Kindergarten. Interaktionslinguistische Perspektiven auf die Förderung bildungssprachlicher Praktiken“, wie durch das Philosophieren mit Kindern eine vielversprechende Möglichkeit entsteht und wie Diskurskompetenzen als wichtiger Aspekt der Bildungssprache gezielt gefördert werden können. *Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring, Eva Heuss, Kerstin Pfannes und Fabienne Zehr* stellen in ihrem Artikel „Erfassung von Interaktionsqualität beim dialogischen Lesen“ die Entwicklung eines Instruments vor, das eine Beurteilung der adaptiven Umsetzung von Merkmalen sprachförderlicher Interaktionsqualität in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen mit verschiedenen Bilderbuchformaten ermöglicht. *Raphaël Mathis* thematisiert in seinem Artikel „Interaktionsqualität in der Sportspielbegleitung. Spielorientiertes Lernen und pädagogische Impulse im Zyklus 1“, wie die Vermittlung von Sportspielen gestaltet werden kann, um entwicklungsangemessenes Lernen sowie den gezielten Aufbau spielerischer Kompetenzen zu ermöglichen. *Dorothea Mayer und Barbara Drollinger-Vetter* beschreiben in ihrem Artikel „Interaktion als zentraler Bestandteil mathematischer Basiserfahrungen“, welche

Art von Interaktion erforderlich ist, damit Kindergartenkinder zu einem mathematischen Begriff tatsächlich mathematische Erfahrungen machen können.

Im Teil **„Interaktionen zwischen Lehr- und weiteren Fachpersonen“** stellt *Janine Hostettler Schärer* in ihrem Artikel „Entwicklung eines gemeinsamen Berufsverständnisses durch professionellen Wissensaustausch“ das Konzept des „job crafting“ vor, also die Entwicklung eines gemeinsamen Berufsverständnisses, und präsentiert es als eine Möglichkeit, um die Professionalität sowie die Berufszufriedenheit von Fachpersonen in der frühen Bildung zu erhöhen und gleichzeitig den Einsatz auch in Schulen, welche in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten, zu prüfen.

Wir wünschen anregende Lektüre!

Lucia Amberg, Luzia Bürgi, Petra Chiavaro-Jörg, Carine Burkhardt Bossi, Kirsten Herger, Janine Hostettler Schärer, Karin Landert Born

Literatur

- Bosshart, S. (2021). Die individuell gestaltete Freispielbegleitung mittels „Sustained Shared Thinking“ und „Scaffolding“. In A. Zaugg, P. Chiavaro-Jörg, T. Dütsch & L. Amberg (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion* (S. 151–176). Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. & Lüscher, K. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Cusati Müller, M., Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2019). Die Teilhabe von Kindern an Sustained Shared Thinking im Freispiel. Einflüsse von Geschlecht und Alter der Kinder. *Frühe Bildung*, 8, 153–160. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000435>
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. aktual. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Inagaki, K. (1990). Young children's use of knowledge in everyday biology. *British journal of developmental psychology*, 8(3), 281–288.
- König, A. (2006). Dialogisch entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen Erzieherin und Kind(ern) [Dissertation]. Universität Dortmund. <https://d-nb.info/99778640x/34>
- Leong, D. J. & Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding: Make-Believe Play. *YC Young Children*, 67(1), 28–34. <https://www.jstor.org/stable/42731123?sid=primo&seq=1>
- Oerter, R. (2012). Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(4), 389–404. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3224/diskurs.v7i4.01>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Schäfer, G. E. (2016). Denkformate: Wie sich das Denken im Kindesalter entfaltet und entwickelt. *TPS*, 8, 16–21.

- Siraj, I., Kingston, D. & Melhuish, E. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2–5-year-olds provision*. Trentham Books.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundlagen und quantitative Modellierungen* (S. 63–80). Beltz Juventa.
- Vygotskij, L. S. & Lompscher, J. (2014). *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen* (Orig.-Ausg., 2. Druck). Beltz.
- Wustmann Seiler, C., Duss, I., Rüdüsüli, C. & Lannen, P. (2024). Development of Playfulness in Children with Low Executive Functions: The Role of Parental Playfulness and Parental Playtime with Their Child. *Behavioral sciences*, 14(7), 542. <https://doi.org/10.3390/bs14070542>

Die Bedeutung von Interaktionen für das psychische und soziale Wohlbefinden junger Kinder

Susanne Viernickel

Kinder sind von Geburt an in ein Geflecht vielfältiger sozialer Interaktionen eingebunden. Diese dienen ihnen dazu, ihre sinnlichen Wahrnehmungen und Emotionen zu verarbeiten, zu strukturieren und ihnen eine Bedeutung zu geben. Gleichzeitig formen sich über Interaktionen die ersten sozialen Beziehungen. Die Erfahrungen der Person, die das junge Kind hauptsächlich versorgt, sind dabei von besonderer Bedeutung, wobei sich das Beziehungsnetzwerk bald erweitert: Andere Erwachsene im familiären Umfeld, Geschwister, weitere Betreuungspersonen und auch andere Kinder treten dazu.

Angesichts der Relevanz von Interaktionen für eine gesunde psychische und soziale Entwicklung erfährt auch das Interaktionsgeschehen in pädagogischen Institutionen besondere fachliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Es gilt als wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Prozessqualität, also von denjenigen Merkmalen der pädagogischen Umwelt, denen die Kinder tagtäglich begegnen und die einen großen Teil ihrer Erfahrungswelt ausmachen. Während der Einfluss pädagogischer Interaktionsqualität auf die sozial-emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung bereits zum Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Studien wurde (Kluczniok, 2018), sind Zusammenhänge zwischen Interaktionserfahrungen und dem Wohlbefinden von Kindern in pädagogischen Institutionen weniger umfassend analysiert worden.

Dabei gilt das Wohl des Kindes gemäß Artikel 3 der auch von der Schweiz ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention (Vereinte Nationen, 1989) als Leitlinie und vorrangig zu berücksichtigender Gesichtspunkt für alle Maßnahmen im öffentlichen und privaten Bereich. Pädagogische Fachkräfte sind angehalten, ein Handeln „im besten Interesse“ von Kindern zu realisieren, um Schutz, Förderung und Teilhabe zu gewährleisten und das Wohlbefinden der Kinder sowohl im Hier und Jetzt als auch im Hinblick auf die Zukunft bestmöglich abzusichern.

Mit diesem Beitrag sollen auf der Basis theoretisch-konzeptioneller Arbeiten und empirischer Befunde Verbindungslinien zwischen sozialen Interaktionserfahrungen, die junge Kinder mit pädagogischen Fachkräften und Peers machen, und Facetten psychischen und sozialen Wohlbefindens im Kontext familienergänzender Betreuungsarrangements nachgezeichnet werden. Dabei soll veranschaulicht und exemplarisch belegt werden, dass kindliches Wohlbefinden als „Ausgangs- und Zielpunkt“ (Reker & Spiekermann, 2021, S. 60)

bzw. als „wichtige[r] Indikator“ (Eberlein & Schelle, 2018, S. 388) pädagogischer Qualität angesehen werden kann.

1. Soziale Interaktionen und Interaktionsqualität

1.1 Theoretische Sensibilisierung

Soziale Interaktionen sind konkrete unmittelbare oder medial vermittelte Begegnungen zwischen zwei (oder mehreren) Menschen, welche wechselseitig aneinander gerichtetes und sich beeinflussendes soziales Verhalten zeigen (Rißmann, 2015). Ihre herausgehobene Rolle für die Entwicklung und das Wohlbefinden junger Kinder liegt in der Natur der menschlichen Spezies. Damon (1990) spricht von zwei einander ergänzenden Funktionen der menschlichen Entwicklung. Die Sozialisationsfunktion umfasst alle Tendenzen eines Menschen, Beziehungen zu anderen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, ein akzeptiertes Mitglied der Gesellschaft im Allgemeinen zu werden und sein Verhalten gemäß den gesellschaftlichen Codes und Normen zu regulieren. Dies geschieht über permanente Interaktionen zwischen dem Kind und den Mitgliedern seines sozialen Netzwerks. Die Individuationsfunktion zielt auf die Herausbildung einer einzigartigen Identität, welche wiederum maßgeblich durch die Reaktionen sozialer Bezugspersonen auf das eigene Verhalten – also durch Interaktionserfahrungen – geformt wird.

Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive sind Interaktionen die Grundbausteine des Wissensaufbaus. Demnach ist jegliches Wissen sozial konstruiert. Menschen schreiben Phänomenen und Situationen auf Basis ihrer Wahrnehmungen, Empfindungen und Erfahrungen bestimmte Bedeutungen zu; diese Zuschreibungen werden beständig über Interaktionen mit anderen Menschen entworfen, überprüft, angepasst, weiterentwickelt oder verworfen. Es entstehen kulturell und sozial geteilte Bedeutungen, „shared meanings“ (Hofstede, 2001; Nelson, 1985; Viernickel, 2000). Über diese Prozesse erwerben Kinder gleichzeitig auch ein Wissen über und Empfinden von sich selbst. Solche sozialen Konstruktionsprozesse vollziehen sich auch zwischen Kindern. Diese Peer-Interaktionen haben spezifische, nicht ersetzbare Funktionen z. B. für die Entwicklung von komplexen kognitiv-emotionalen bzw. moralischen Konstrukten wie Freundschaft oder Gerechtigkeit (Corsaro & Johannesen, 2007; Youniss, 1994).

Die ethologische Bindungstheorie (Bowlby, 1969/1975) lenkt dagegen die Aufmerksamkeit insbesondere auf das Pflege- und Sorgeverhältnis zwischen einer erwachsenen Bezugsperson und dem Kind. Wiederkehrende Interaktionserfahrungen mit emotional bedeutsamen Bindungspersonen führen demnach zu geistigen Repräsentationen von mehr oder weniger tragfähigen Beziehungen und zur Entwicklung eines Bildes von sich selbst, das von Selbstwert,

Autonomie und Handlungsfähigkeit oder von Selbstzweifeln und Unsicherheit gekennzeichnet ist. Auch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege können Bindungsfunktionen übernehmen (Ahnert, 2007).

Die Relevanz von Interaktionen wird schließlich auch eindrücklich durch die kulturanthropologischen Arbeiten von Michael Tomasello (2020) belegt. Tomasello versteht die Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter als ein Streben nach geteilter Intentionalität, die sich in und über Interaktionen vollziehe, und als emotionale Bezugnahme, als gemeinsame Aufmerksamkeit auf etwas Drittes, als Kooperation und schließlich als Orientierung an gemeinsamen Normen und Werten zeige. Interaktionen sind für Tomasello nicht weniger als die Bausteine des Mensch-Werdens.

1.2 Pädagogische Interaktionsqualität

Das Interaktionsgeschehen in pädagogischen Institutionen – insbesondere zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern – ist Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Untersuchungen. Mithilfe von standardisierter und offener Beobachtung, teils unter Nutzung videografiertes Interaktionssequenzen, werden globale Einschätzungen der Interaktionskompetenzen pädagogischer Fachkräfte (Pianta et al., 2008) und der Beteiligungsintensität individueller Kinder an Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers (Downer et al., 2010) vorgenommen sowie Praktiken (Schoyerer et al., 2018) und Mikroprozesse des wechselseitigen Austauschs zwischen Kind(ern) und Erwachsenen (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017; Rempersperger, 2011) analysiert. Dabei werden auch Merkmale wirkungsvoller bzw. entwicklungsförderlicher Interaktion identifiziert. Von Interesse sind vor allem Effekte auf die Beziehungsqualität und die sozial-emotionale und sprachlich-kognitive Entwicklung von Kindern.

Für den Aufbau Sicherheit gebender und emotional tragfähiger Beziehungen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften gilt die Fähigkeit, feinfühlig und responsiv zu agieren und so jedem Kind ein passgenaues Interaktionsangebot zu machen, als besonders bedeutsam. Ein solches Verhalten erfordert ein sensibles Wahrnehmen und korrektes Erkennen kindlicher Signale und prompte und angemessene Reaktionen, nicht nur im Sinne von Zuwendung und Ko-Regulation, sondern auch durch die Unterstützung eigenaktiven und autonomen Verhaltens der Kinder (Ahnert, 2007). Als weitere Elemente eines förderlichen Interaktionsverhaltens wurden neben einer generellen wertschätzenden Haltung häufige Gespräche mit einem ausgewogenen Maß an aktiver Beteiligung der Kinder und pädagogischen Fachkräfte (Boonen et al., 2011; Melhuish et al., 1990), ein angemessenes Feedback zum Spiel und zu Problemlöseversuchen der Kinder (Hamre & Pianta, 2005) und konkrete didaktische

Handlungsformate zur Lernunterstützung und Anregung zum Weiterdenken identifiziert (König, 2009; Siraj-Blatchford et al., 2002).

Eine Interaktionsgestaltung, die diesen Prinzipien bzw. Merkmalen entspricht, findet sich in Kindertageseinrichtungen nur eingeschränkt. Pädagogische Fachkräfte zeigen – über Studien und Länder hinweg – ein relativ hohes Maß an Einfühlungsvermögen und beziehungsförderlichem Verhalten wie emotionaler Zuwendung und Unterstützung (Bücklein et al., 2017; Wadepohl, 2017). Befragungs- und Beobachtungsstudien verweisen jedoch auch auf die Existenz unangemessenen (z. B. ignorieren), verletzenden (z. B. beschämen) und gewaltförmigen (z. B. anschreien) Interaktionsverhaltens (Prengel, 2019; Remsperger & Boll, 2021). Viele Interaktionen im pädagogischen Alltag sind kurz und funktional; sie bestehen aus direkten Anweisungen und der Weitergabe von Informationen (König, 2009). Die Unterstützung kindlicher Lernprozesse durch längere dialogische Interaktionssequenzen und entwicklungsangemessene und -anregende Impulse ist ausbaufähig (Von Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2014).

2. Kindliches Wohlbefinden

2.1 Theoretische Sensibilisierung

Je nach wissenschaftlicher Disziplin wird der Begriff des kindlichen Wohlbefindens unterschiedlich gefüllt bzw. operationalisiert. Dabei weist das Wohlbefindenskonstrukt Nähe zu weiteren Konzepten und Konstrukten körperlichen und psychischen Befindens von Kindern auf, ohne dass eindeutige Abgrenzungen vorgenommen werden können. Annahmen über Bedingungen und Konsequenzen kindlichen Wohlbefindens stützen sich auf Theorien u. a. aus der Entwicklungspsychologie und den Gesundheitswissenschaften. So diskutieren bspw. Schmidt und Schulze-Lutter (2020) psychologisches und subjektives Wohlbefinden als Komponenten von Resilienz, der Widerstandsfähigkeit eines Individuums gegenüber Erkrankungen, Alltagsherausforderungen und krisenhaften Lebensereignissen und -bedingungen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015; Wieland, 2011). Die im Resilienzkonzept als bedeutsam identifizierten personen- und umweltbezogenen Schutzfaktoren – wie z. B. eine generell positive Stimmungslage, selbstwahrgenommene kognitive und soziale Fähigkeiten, Selbstwirksamkeit, Problemlöse- und Bewältigungskompetenzen und positive Sozialisations- und Beziehungserfahrungen mit Bezugspersonen und Peers – überschneiden sich mit denjenigen Merkmalen und Dimensionen, die für die Operationalisierung von Wohlbefinden herangezogen werden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015; Schmidt & Schulze-Lutter, 2020, S. 118).

In der Selbstbestimmungstheorie der Motivation wird postuliert, dass die Erfüllung der drei angeborenen psychologischen Grundbedürfnisse nach Kom-

petenz / Wirksamkeit, Selbstbestimmung / Autonomie und Zugehörigkeit / Sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993) zentral für das Erleben von psychischer Gesundheit und Wohlbefinden sei. Wohlbefinden wird hier als Erreichen der Befriedigung dieser Grundbedürfnisse definiert. Schließlich lässt sich auch die ethologische Bindungstheorie nach John Bowlby (1969/1975) in Verbindung mit der Absicherung kindlichen Wohlbefindens bringen. Gemäß bindungstheoretischen Annahmen bildet die Verfügbarkeit von mindestens einer dem Kind vertrauten und feinfühlig agierenden Person, die bindungsrelevante Funktionen übernimmt, die soziale und emotionale Grundlage für kindliches Wohlbefinden. Erfahrungen von Sicherheit, emotionaler Zuwendung, Regulation in Stresssituationen, Assistenz und Explorationsunterstützung erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindungsbeziehung, was auf Seiten des Kindes zu mentalen Repräsentationen von sozialen Beziehungen als zuverlässig und tragfähig und zu einem Bild von sich selbst als emotional kompetent und selbstwirksam führt (Egeland, 2002).

2.2 Dimensionen und Merkmale kindlichen Wohlbefindens

Vor dem Hintergrund des normativen Rahmens der UN-Kinderrechtskonvention und im Kontext des in der Soziologie der Kindheit sich entwickelnden Verständnisses von Kindheit als eigenständiger Lebensphase hat sich eine breite, international vergleichende und indikatorengestützte Erfassung und Berichterstattung der Lebensqualität und des Wohlbefindens von Kindern etabliert: das so genannte Child Indicators Movement (Ben-Arieh, 2008; OECD, 2013).¹ Hier wird mit Merkmalen gearbeitet, für die über möglichst viele Länder hinweg quantifizierbare Daten vorliegen. Ergänzend zu übergreifenden Indikatoren, die von Erwachsenen bestimmt werden, werden seit mehreren Jahren verstärkt die kindlichen Perspektiven und Vorstellungen von Wohlbefinden erfragt und einbezogen (Rees et al., 2016; Rees et al., 2020; Bradshaw et al., 2013; Bradshaw & Richardson, 2009), und es wird betont, dass Wohlbefinden sowohl das Recht auf Lebensqualität im Hier und Jetzt als auch eine zukunftsorientierte Perspektive („well-becoming“, siehe hierzu die kritische Diskussion bei Ben-Arieh et al., 2014; Qvortrup, 1999) umfasse, für die eine gute körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung wesentlich sei (OECD, 2021). In Anlehnung an das ökosystemische Verständnis Bronfenbrenners (1989) wird für die Erhebung und Einschätzung kindlichen Wohlbefindens ein Mehrebenenmodell zugrunde gelegt (UNICEF Office of Research, 2013, 2020; OECD, 2021), welches

1 Die beiden prominentesten Untersuchungen sind das Projekt Children's Worlds (Rees & Main, 2015; Rees et al., 2016), an dem in den Jahren 2010 bis 2019 insgesamt über 100.000 Kinder und Jugendliche aus 37 Ländern teilnahmen, sowie die UNICEF-Studien Child Well-being in Rich Countries (UNICEF Office of Research, 2013, 2020).

sowohl die direkte Lebenswelt des Kindes als auch institutionelle und politisch-gesellschaftliche Bedingungen berücksichtigt.

Eine zweite Forschungsrichtung legt den Fokus stärker auf das unmittelbare Verhalten und Erleben von Kindern und Aspekte ihres direkten Umfelds. Je nach Studie werden unterschiedliche Dimensionen von Wohlbefinden in den Blick genommen (Pollard & Lee, 2003), z. B. das körperliche (u. a. Ernährung, sportliche bzw. Bewegungsaktivitäten, Krankheitssymptome, körperliche Misshandlung, gesundheitsförderliches und -riskantes Verhalten), psychologische (u. a. psychische Gesundheit, Selbstwertgefühl, Bindungssicherheit, Verhaltensauffälligkeiten, Stress, Depressivität) oder soziale (Familien- und Peer-Beziehungen, emotionale und alltagspraktische Unterstützung, Teilhabe an kulturellen Aktivitäten, Beliebtheit) Wohlbefinden.

Kinder selbst verbinden Wohlbefinden mit dem Erleben von Glück und Spaß, einem positiven Selbstwertgefühl und der Gewährleistung von Sicherheit und vertrauensvollen Beziehungen sowie damit, eigenständig zu handeln, Entscheidungen zu treffen und etwas bewirken zu können („agency“), angehört, ernst genommen und beteiligt zu werden (Fattore et al., 2012; Simmons et al., 2015). Eine besondere Bedeutung hat die Sozialwelt der Peers: Hier gut integriert zu sein, Freunde zu gewinnen und in der Peer-Gruppe Spiel und Zusammenhalt zu erleben, an Aushandlungsprozessen teilzuhaben und Herausforderungen zu bewältigen, ist aus Sicht der Kinder ein elementarer Aspekt ihres Wohlbefindens (Casas, 2011; Langsted, 1994; Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022).

Zur konzeptionellen Verdichtung des komplexen Konstrukts des kindlichen Wohlbefindens existieren mehrere Vorschläge. Aus einer kindheitssoziologischen Perspektive heraus benennt Allardt (1993) drei Dimensionen kindlichen Wohlbefindens: „Having“ bezeichnet die Erfüllung materieller Grundbedürfnisse, „loving“ steht für soziale Bedürfnisse und „being“ umschreibt die Möglichkeiten der Persönlichkeitsentfaltung, Potenzialentwicklung und Selbstverwirklichung. Im gesundheitswissenschaftlichen und frühpädagogischen Kontext wird, u. a. mit Bezug auf Frank (2010), das Konstrukt des biopsychosozialen Wohlbefindens (Dreyer et al., 2021; Viernickel et al., 2018) genutzt. Dabei wird die biologische Komponente als „körperliches Wohlbefinden“ gefasst und „[...] durch das Vorhandensein von positiv erlebten körperlichen Empfindungen definiert“ (Frank, 2010, S. 35). In pädagogischen Institutionen wird das körperliche Wohlbefinden von Kindern durch eine Passung der Nahrungs-, Pflege-, Versorgungs- und Bewegungsangebote mit den individuellen kindlichen Bedürfnissen gewährleistet (Dreyer et al., 2021). Hinsichtlich des „psychologischen Wohlbefindens“ werden Kompetenzen und Gelegenheitsstrukturen benannt, die eine angemessene Bewältigung von Anforderungen der externen und internen Umwelt erlauben und individuelles psychisches und kognitives Wachstum befördern. Entsprechende Erfahrungen wirken sich

auf das Selbstkonzept und das Zutrauen in die eigenen Handlungsfähigkeiten aus, so z.B. wenn sichergestellt ist, dass Kinder wiederkehrende Routinen, Rituale und Abläufe kennen und eigene Handlungsziele verfolgen und realisieren können, und wenn sie vertieft, engagiert und kreativ allein oder mit anderen Kindern spielen können (ebd.). Schließlich wird die Dimension des subjektiven Erlebens von Geborgenheit, Gemochtwerden, Akzeptanz (Frank, 2010, S. 36), aber auch der Einbindung in eine soziale Gruppe im Sinne von Teilhabe und Teilgabe als „soziales Wohlbefinden“ bezeichnet. Nentwig-Gesemann und Fröhlich-Gildhoff (2022) interpretierten ihre ursprünglich für die Rekonstruktion pädagogischer Qualität aus Kindersicht erhobenen Daten als Belege für vier subjektive Wohlbefindensdimensionen, die im Kontext familienergänzender Bildung, Betreuung und Erziehung zentral seien: Selbst-Erleben (persönliches Wohlbefinden); Erleben sozialer Beziehungen (soziales Wohlbefinden); Erleben von Raum, Dingen und Zeit und Erleben organisationaler und generationaler Rahmung (organisationsbezogenes Wohlbefinden).

3. Soziale Interaktionen und kindliches Wohlbefinden: Überblick über empirische Befunde

In den wenigen vorliegenden Studien zu Bedingungen kindlichen Wohlbefindens lassen sich Zusammenhänge zwischen sensitivem bzw. feinfühligem Verhalten von pädagogischen Fachkräften und kindlichem Wohlbefinden insbesondere dann nachzeichnen, wenn beide Maße parallel, also zum selben Zeitpunkt, erhoben werden. De Schipper et al. (2006) berichten im Rahmen einer strukturierten Spielsituation mittlere bis starke ($r = .55$ bis $r = .72$) korrelative Zusammenhänge zwischen einem Gesamtwert für „positive caregiving“ der Fachkraft (der u. a. das Zeigen positiver Emotionen, die emotionale Unterstützung und das Gewähren von Autonomie umfasst) und einem Rating der positiven Gestimmtheit der Kinder („positive mood“) als Maß für ihr Wohlbefinden. Vergleichbare Ergebnisse berichten Laurin et al. (2021) für das Wohlbefinden von 3 bis 37 Monate alten Kindern während des Windelwechslens. Hier zeigten sich die Responsivität der pflegenden Fachkraft und das Ausmaß, in dem sie die Kinder in ihrem Handeln bestätigte und ermutigte („encouragement“), als Prädiktoren für kindliche Wohlbefindens- und Engagiertheitssignale. Zum Einsatz kamen hier die fünfstufigen Leuener Wohlbefindens- und Engagiertheitsskalen (Laevers, 2005). In einer qualitativen Beobachtungsstudie (Seland et al., 2015) wurde das Verhalten von insgesamt 18 Kindern im Alter von 15 bis 38 Monaten dokumentiert und Situationen identifiziert, in denen die Kinder in Mimik, Gestik und Körperausdruck eindeutige Signale von Freude, Zufriedenheit und Spaß zeigten. Hier konnte zur Beschreibung des Wohlbefindens die Dimension „Soziale Beziehungen“ mit den Teilaspekten „Positive Kind-

Erwachsenen-Beziehungen“, „Positive Kind-Kind-Beziehungen“ und „Soziale Gemeinschaft“ rekonstruiert werden. Eine hohe Sensibilität und Responsivität der pädagogischen Fachkräfte sowie das kindliche Erleben von Sicherheit und Akteurschaft wurden von den Autor:innen ebenfalls in Verbindung mit der Häufigkeit und Intensität des Ausdrucks von Wohlbefinden aufseiten der Kinder gebracht.

Indirekte Effekte von Interaktionsqualität auf kindliches Wohlbefinden können aus Studien nachgezeichnet werden, die bspw. die Kontinuität und Verfügbarkeit von Bezugspersonen im Kita-Setting oder das Wohlbefinden in spezifischen Alltagssituationen untersuchten. So zeigten Kinder, die im Verlauf ihrer Betreuungsbiografie weniger wechselnde Betreuungsarrangements erlebten, weniger internalisierendes Verhalten und mehr Wohlbefinden; Kinder, deren vertraute institutionelle Bezugspersonen zuverlässiger verfügbar waren, drückten ebenfalls ein höheres Wohlbefinden aus (De Schipper et al, 2004).

Das freie Spiel bildet einen besonders guten Rahmen für das Erleben von Wohlbefinden. Das gilt sowohl für konzentriertes Alleinspiel als auch für bewegungsintensive Spielaktivitäten wie Rennen, Radfahren oder Klettern und soziale Interaktionen und soziales Spiel, besonders soziales Symbol- und Rollenspiel (Seland et al., 2015; Storli & Hansen Sandseter, 2019) unter Beteiligung von Peers oder pädagogischen Fachkräften (Viernickel & Martin, 2022). Storli und Hansen Sandseter (2019) fanden signifikante negative Korrelationen zwischen Situationen, in denen die Kinder (im Rahmen der freien Spielzeit) nicht spielten, sondern z. B. beobachteten oder ohne Fokussierung herumliefen, und ihrem Wohlbefinden bzw. dem Grad der Engagiertheit. In einer etwas älteren Studie sagte die Beteiligung an positiven Interaktionen mit Gleichaltrigen und insbesondere positive Reaktionen auf das Verhalten von Gleichaltrigen im Alter von 15 Monaten das Wohlbefinden in der Kinderbetreuung im Alter von 23 Monaten im Rating von pädagogischen Fachkräften voraus (Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). Vergleichende Studiendesigns bestätigen, dass kindliches Wohlbefinden situationsabhängig variiert: Im freien Spiel ist es höher als bei angeleiteten Aktivitäten (Howard & McInnes, 2013), und hier wiederum höher als in Transitionen und beim Mittagessen (De Schipper et al., 2006; Fukkink, 2021). Andere Studien zeigen wiederum, dass sich auch die von der pädagogischen Fachkraft ausgehende Interaktionsqualität in diesen Aktivitätssettings unterscheidet, wenn auch interessanterweise nicht unbedingt mit derselben Richtung (Reyhing et al., 2019; Wildgruber et al., 2016), was für einen komplexen Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen spricht.

4. Erkenntnisse aus den Leipziger Wohlbefindensstudien

In den vorliegenden, zumeist internationalen Studien wurde das kindliche Wohlbefinden überwiegend mithilfe von Fremdurteilen oder aber Rating-Skalen erfasst, die sich entweder lediglich auf einen Aspekt wie bspw. das emotionale Ausdrucksverhalten fokussieren (de Schipper et al., 2006) oder Wohlbefinden nicht in seinen verschiedenen Facetten, sondern im Globalurteil erfassen (Laevers, 2005). Bereits von Pollard und Lee (2003) wurde diese Herangehensweise als eingeschränkt und mit hoher Verzerrungsanfälligkeit behaftet kritisiert: „Researchers often report that they are measuring a child’s well-being when in fact they are assessing a single domain or indicator of well-being, not recognizing they are merely assessing an aspect of well-being“ (S. 67).

Um die Komplexität kindlichen Wohlbefindens adäquater als bisher möglich erfassen zu können, wurde im Rahmen der Leipziger Wohlbefindensstudien (Viernickel & Jankowicz, 2022, S. 185 ff.) das Konstrukt des bio-psycho-sozialen Wohlbefindens anhand von mehr als 130 videografierten Freispiel-situationen in Berliner Kindertageseinrichtungen ausdifferenziert (Dreyer et al., 2021).² Die theoretischen und konzeptionellen Arbeiten mündeten in die Entwicklung des Beobachtungsverfahrens PSW 12–36[®], das für die hier berichteten Analysen genutzt wurde und als unveröffentlichte Forschungsversion vorliegt.

Den empirischen Ergebnissen liegen Daten zu Verhaltens- und Ausdrucks-signalen sowie Daten zu individuellen und institutionellen Merkmalen (u. a. kindliches Temperament; pädagogische Qualität; Gruppengröße) von insgesamt 140 Kindern (62 Mädchen, 77 Jungen, 1x k. A.) im Alter von 12 bis 36 Monaten zugrunde. Die Kinder besuchten seit mindestens fünf Monaten eine pädagogische Einrichtung in Berlin. Über 90 Prozent von ihnen wurden wöchentlich 35 Stunden oder mehr in Krippen- oder KiTa-Gruppen in entweder offener, teiloffener oder geschlossener Gruppenorganisationform betreut. Die Kinder waren überwiegend deutscher Herkunftssprache (87,3 Prozent der Mütter/Väter) und Mutter/Vater und Partner/-in beide zu über 90 Prozent berufstätig (mehrheitlich 30 bis 40 Std./Woche).³

2 Diese Forschung fand zwischen 2016 und 2018 an der Alice Salomon Hochschule Berlin in Kooperation mit der Beuth Hochschule für Technik statt und wurde vom Institut für Angewandte Forschung (IfaF) finanziell gefördert. Mit dem Wechsel der Autorin an die Universität Leipzig wurden dort vertiefende Analysen und weitere Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchgeführt.

3 Weitere Informationen zu den Merkmalen der Stichprobe bei Viernickel et al. (2018).

4.1 Facetten des bio-psycho-sozialen Wohlbefindens von Kindern

In den Leipziger Wohlbefindensstudien wird das Wohlbefinden von Kindern auf drei Dimensionen (biologisch, psychisch, sozial) durch acht sogenannte Facetten beschrieben bzw. operationalisiert (Rölli Siebenhaar et al., 2025, S. 15 ff.; Viernickel et al., 2024).

Die biologische Dimension umfasst die Facetten „Körperliche Zufriedenheit“ und „Emotionaler Ausdruck“. *Körperliche Zufriedenheit* stellt sich ein, wenn die Grundbedürfnisse (Hunger, Durst, Schlaf) erfüllt sind und das Kind keine Schmerzen oder Beschwerden verspürt, und wenn es hinreichend Gelegenheit für großräumige Bewegungsaktivitäten und sinnliche Wahrnehmungserfahrungen erhält. Ein entspannt-neutrales oder fröhliches *emotionales Ausdrucksverhalten* in Mimik, Gestik und/oder Körperhaltung spricht für ein hohes Wohlbefinden. Kurze Phasen negativen Affekts, der jedoch allein oder mit Unterstützung von Bezugspersonen zeitnah reguliert werden kann, können dabei ebenfalls auftreten.

Die psychische Dimension wird durch drei Facetten gebildet. Sie umfassen zum Ersten das *Selbstkonzept und Selbstwertgefühl* eines Kindes, also die grundsätzliche Zufriedenheit mit sich selbst und das Gefühl, genau richtig zu sein. Auch Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Stolz, wenn die eigenen Vorhaben gelingen, gehören dazu. Zum Zweiten erleben Kinder psychisches Wohlbefinden, wenn sie Erfahrungen von *Autonomie* machen: Kontrolle über eigene Handlungen erleben, eigene Ziele verfolgen und erreichen können und mit den eigenen Wünschen und Anliegen Gehör finden. Die dritte Facette, *Aktivierung von Bildungspotenzialen*, bezieht sich darauf, dass sich Kinder in motorisch, kognitiv oder sozial stimulierende intensive Spiel- und Explorationsprozesse vertiefen und sich neugierig und mit hohem Engagement auch herausfordernden Aktivitäten zuwenden.

Schließlich umfasst die soziale Dimension des Wohlbefindens den Grad und die Qualität der Eingebundenheit in soziale Interaktionen mit Erwachsenen und Peers sowie das Interesse und die Teilhabe an sozio-kulturellen Aktivitäten in der Gruppe. In Interaktionen mit Erwachsenen erleben Kinder *Emotionale Sicherheit*, wenn sie ihre Bedürfnisse signalisieren und daraufhin regelmäßige und angemessene Reaktionen erfahren, u. a. Körperkontakt, Zuwendung und Unterstützung. Im Spiel und in der Interaktion mit vertrauten Kindern drückt sich emotionale Sicherheit im Teilen von Freude und positiven Emotionen aus, z. B. bei gemeinsamen Aktivitäten und ebenfalls im Erleben von Zuwendung und Trost. Die letzte Wohlbefindens-Facette, *Soziale Teilhabe und Beteiligung*, umfasst das Interesse am Zusammensein mit anderen Kindern und die Integration in soziales Spiel und in Gruppenaktivitäten und damit verknüpft Gefühle von Zugehörigkeit sowie das Erleben von Kooperation, Mithilfe und Mitgestaltung.

4.2 Einfluss von Interaktionserfahrungen auf die Aktivierung von Bildungspotenzialen im Spiel

Welche Rolle spielen Beziehungs- und Interaktionserfahrungen für das vertiefte Spiel, welches einen Aspekt psychischen Wohlbefindens von Krippenkindern repräsentiert? Auf der Basis der videografischen Daten untersuchten wir, ob soziale Erfahrungen auf einer generalisierten Ebene (Bindungsqualität), der Ebene globaler Interaktionsqualität (gemessen mit interaktionsrelevanten kombinierten Items der KRIPS-R, Tietze et al., 2005) und/oder der Ebene konkreter Interaktionen (Fachkraft- oder Peer-fokussierte Soziale Teilhabe) die Aktivierung von Bildungspotenzialen im Freispiel beeinflussen. Hierfür wurden diejenigen Anteile an der 20-minütigen Beobachtungszeit herangezogen, in denen die Kinder entweder einen geringen Grad an Aktivierung oder einen hohen Grad an Aktivierung zeigten. Auch diese wurde, wie die Soziale Teilhabe, sekundengenau kodiert. Eine niedrige Aktivierung lag vor, wenn keine fokussierte Aktivität bzw. kein zielgerichtetes Verhalten beobachtbar war, die Kinder häufig ihren Aufmerksamkeitsfokus wechselten oder Routineverhalten zeigten. Eine hohe Aktivierung wurde kodiert, wenn sich ein klarer Aufmerksamkeitsfokus und vertieftes Engagement beobachten ließen, das Kind eine komplexe Aktivität ausführte, Präzision, Flexibilität, Anstrengung und/oder Symbolbildung erkennbar waren (Viernickel & Martin, 2022, S. 1210). Im Mittel zeigten die Zielkinder 18,7 Prozent der Beobachtungszeit eine niedrige Aktivierung von Bildungspotenzialen; in 28,0 Prozent der Zeit wurde eine hohe Aktivierung von Bildungspotenzialen kodiert.

Tabelle 1. Verteilungsparameter der abhängigen Variablen

	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Bindungssicherheit (AQS)						
Sicher	83	63.80				
Unsicher	47	36.20				
Interaktionsqualität (KRIPS-R)	119	–	5.84	1.28	2.63	7.00
Soziale Teilhabe (Fokus auf päd. Fachkraft)	128	–	31.50	23.16	.00	100.00
Soziale Teilhabe (Fokus auf Peers)	128	–	15.40	15.46	.00	73.95
Kontrollvariablen						
Geschlecht						
Weiblich	56	43.10				
Männlich	74	56.90				
Alter (in Monaten)	123	–	24.65	5.87	12.00	36.00
Temperament: Gehemtheit (IKT)	116	–	48.36	26.29	5.00	95.00

Tabelle 2. Niedrige und hohe Aktivierung von Bildungspotenzialen in Abhängigkeit von individuellen, institutionellen und Interaktionsmerkmalen. Vollständiges Modell

	Niedrige Aktivierung von Bildungspotenzialen			Hohe Aktivierung von Bildungspotenzialen		
	B [95%- KI]	SEM	β	B [95%- KI]	SEM	β
Vollständiges Modell						
Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich)	- 2.265 [-11.28, 7.06]	4.171	- 0.051	2.526 [-9.28, 13.47]	5.835	0.044
Alter (in Monaten)	- 0.263 [-1.14, 0.51]	0.427	- 0.071	- 0.764 [-1.81, 0.36]	0.551	- 0.161
Temperament (Schüchternheit)	0.220** [0.07, 0.37]	0.075	0.257	- 0.127 [-0.34, 0.08]	0.105	- 0.116
Bindungsstatus (0=unsicher, 1=sicher)	2.111 [-7.76, 11.48]	5.056	0.046	1.604 [-10.95, 14.70]	6.351	0.027
Interaktionsqualität (1-7)	- 4.251* [-7.95, -0.51]	1.984	- 0.251	4.092 [-0.40, 8.28]	2.175	0.188
Soziale Teilhabe/ Fokus auf päd. FK (%)	- 0.350** [-0.58, -0.14]	0.112	- 0.359	0.293 [-0.03, 0.64]	0.166	0.234
Soziale Teilhabe/ Fokus auf Peers (%)	0.478** [-0.80, -0.15]	0.151	- 0.333	0.637* [0.02, 1.16]	0.296	0.345
ΔR^2	.111***			.083**		
Finales R^2	.265			.094		

Anmerkung: BCa-bootstrapping mit 5.000 Iterationen; B, unstandardisierter Koeffizient; KI, 95% Konfidenzintervall; SEM, Standardfehler; β , standardisierter Koeffizient; $\Delta R^2/R^2$, Änderung in R^2/R^2 . $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

In der Stichprobe wiesen 63,8 Prozent der Kinder einen sicheren und 36,2 Prozent der Kinder einen unsicheren Bindungsstatus zur pädagogischen Fachkraft auf. Der prozentuale Anteil der Beobachtungszeit, den die Kinder im sozialen Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften verbrachten, lag bei 31,5 Prozent und der Anteil, den sie im Peer-Kontext agierten, bei 15,4 Prozent. Der Mittelwert der pädagogischen Interaktionsqualität lag bei 5,83 auf der siebenstufigen Skala der eingesetzten Krippenskala (KRIPS-R; Tietze et al., 2005), also im Bereich guter pädagogischer Interaktionsqualität.

Wir führten zwei Regressionsanalysen durch, bei denen den Modellen schrittweise zunächst individuelle Merkmale der Kinder (Geschlecht, Alter, Temperament), danach institutionelle Merkmale (Bindungsstatus und Interaktionsqualität) und im letzten Schritt die Anteile an sozialer Teilhabe mit

Fachkräften und Peers während des Beobachtungszeitraums hinzugefügt wurden. Tabelle 2 zeigt die vollständigen Modell-Lösungen der Vorhersagen einer niedrigen bzw. hohen Aktivierung von Bildungspotenzialen (vgl. Viernickel & Martin, 2022, S. 1216).

Mit den in die Regressionsgleichung eingegangenen Variablen konnten insgesamt 25,9 Prozent der Varianz im Ausmaß der niedrigen Aktivierung von Bildungspotenzialen aufgeklärt werden. Signifikante Einflüsse konnten für das kindliche Temperament, die Interaktionsqualität und die Anteile von sozialer Teilhabe mit Fachkräften und Peers nachgezeichnet werden. Weniger gehemmte Kinder, Kinder in Gruppen mit hoher Interaktionsqualität und Kinder, die hohe Anteile ihrer Freispielzeit im Fachkraft-Bezug und Peer-Bezug verbringen, waren seltener in Aktivitäten mit niedriger Aktivierung von Bildungspotenzialen involviert.

In den rechten Spalten sind die Ergebnisse für die Zeitanteile abgebildet, die Kinder in einem Zustand hoher Aktivierung verbracht haben. Anfänglich vorhandene Effekte des Bindungsstatus konnten im vollen Modell nicht mehr nachgewiesen werden; sie verschwinden bei Einbezug der Faktoren „Soziale Teilhabe mit Fachkraft- und Peer-Bezug“. Beides ist im vollen Modell positiv assoziiert mit einer hohen Aktivierung von Bildungspotenzialen. Die Varianzaufklärung ist mit 8,5 Prozent jedoch niedriger als für die Anteile geringer Aktivierung von Bildungspotenzialen.

5. Pädagogische Implikationen

Mit der zunehmenden Bedeutung von frühpädagogischen Institutionen als Lebens- und Bildungsumwelten wird es zu einer zentralen Aufgabe, das Wohlbefinden der dort betreuten Kinder möglichst umfassend zu gewährleisten und ihre Rechte auf Schutz, Förderung und Beteiligung zu wahren. Als facettenreiches Konstrukt kann Wohlbefinden nicht auf die Abwesenheit von negativen Emotionen reduziert werden. Körperliche, psychische und soziale Aspekte des Wohlbefindens sind eng miteinander verwoben. Die vorliegenden empirischen Befunde bestätigen, dass Beziehungs- und Interaktionserfahrungen und -qualitäten mit pädagogischen Fachkräften und Peers die soziale Dimension kindlichen Wohlbefindens repräsentieren und gleichzeitig andere Wohlbefindens-Facetten beeinflussen.

Interaktionen spielen eine zentrale Rolle für das Wohlbefinden junger Kinder. Durch eine feinfühlig Interaktionsgestaltung, bei der pädagogische Fachkräfte aufmerksam sind für verbale und non-verbale Signale der Kinder und möglichst prompt und angemessen reagieren, wird der Aufbau *emotionaler Sicherheit* befördert. Sind sich pädagogische Fachkräfte der Bedeutung von Wohlbefinden bewusst und dafür sensibilisiert, Anzeichen von Wohlbe-

finden, Unbehagen oder Stress in Äußerungen oder im Verhalten von Kindern zu erkennen, dann gelingt es ihnen eher, adaptiv zu agieren. Dabei sollte die Aufmerksamkeit gezielt auch auf diejenigen Kinder gelenkt werden, die selten oder nie die Nähe der Erwachsenen suchen und häufig passiv-beobachtende Verhaltensweisen zeigen, um sie ggf. darin zu unterstützen, sich an Gruppenaktivitäten mit den Betreuungspersonen und Gleichaltrigen zu beteiligen. Indem sich pädagogische Fachkräfte interaktiv in das Spiel von Kleinkindern integrieren, z. B. Spielszenen initiieren, auf Tätigkeiten und Entdeckungen von anderen Kindern aufmerksam machen und Vorschläge für gemeinsame Handlungen entwickeln, wirken sie wie ein „Geländer“, das den sozialen Austausch zwischen den Kindern stützt und stärkt. Dies dient nicht nur dem sozialen Wohlbefinden im Sinne der *sozialen Teilhabe und Beteiligung*, sondern auch als eigenständiger Kontext für sozial-kognitive Lernprozesse im Spiel und das Erleben psychischen Wohlbefindens, wie es in der *Aktivierung von Bildungspotenzialen* seinen Ausdruck findet. Die Qualität pädagogischer Interaktionen ist somit ein relevanter Wirkfaktor sowohl auf das aktuelle „well-being“ von Kindern im Hier und Jetzt als auch auf ihr „well-becoming“ im Zuge ihrer weiteren Lebens- und Bildungsbiografie.

Literatur

- Allardt, E. (1993). Having, Loving, Being. An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. In M. Nussbaum & A. Sen (Hrsg.), *The Quality of Life* (S. 88–94). Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0008>
- Ben-Arieh, A. (2008). The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indicators Research*, 1, 3–16. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of Child Well-Being* (S. 1–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Boonen, A. J. H., Kolkman, M. E. & Kroesbergen, E. H. (2011). The relation between teachers' math talk and the acquisition of number sense within kindergarten classrooms. *Journal of School Psychology*, 49(3), 281–299. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.002>
- Bowlby, J. (1969/1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. Kindler.
- Bradshaw, J., Martorano, B., Natali, L. & De Neubourg, C. (2013). Children's Subjective Well-Being in Rich Countries. *Child Indicators Research*, 6, 619–635. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9196-4>
- Bradshaw, J. & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2(3), 319–351. <https://doi.org/10.1007/s12187-009-9037-7>
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.

- Bücklein, C., Hoffer, R. & Strohmer, J. (2017). Interaktionsqualität in der Betreuung 1-3-Jähriger – ein explorativ vergleichender Einsatz der Beobachtungsinstrumente GInA und CLASS Toddler. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 83–114). Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_4
- Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. *Child Indicators Research*, 4, 555–575. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Corsaro, W. A. & Johannesen, B. O. (2007). The Creation of New Cultures in Peer Interaction. In J. Valsiner & A. Rosa (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (S. 444–459). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611162.024>
- Damon, W. (1990). *Die soziale Welt des Kindes*. Suhrkamp.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861–874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>
- De Schipper, J. C., Van IJzendoorn, M. H. & Tavecchio, L. W. C. (2004). Stability in center day care: Relations with children's well-being and problem behavior in day care. *Social Development*, 13(4), 531–550. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00282.x>
- Deynoot-Schaub, M. G. & Riksen-Walraven, J. M. (2006). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior & Development*, 29(2), 276–288. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.12.005>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Dreyer, R., Stammer, K., Karrmann, E. & Viernickel, S. (2021). Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenstandsangemessen operationalisieren und erfassen. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Forschungsfeld Kita* (S. 187–214). Carl Link.
- Eberlein, N. & Schelle, R. (2018). Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität? Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsmessinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 387–402. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.01>
- Egeland, B. (2002). Ergebnisse einer Langzeitstudie an Hoch-Risiko-Familien. Implikationen für Prävention und Intervention. In K.-H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege* (S. 305–324). Klett-Cotta.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2012). Locating the Child Centrally as Subject in Research: Towards a Child Interpretation of Well-Being. *Child Indicators Research*, 5(3), 423–435. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9150-x>

- Fukkink, R. G. (2021). Exploring children's well-being in daycare: How do children feel all day? *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 730–744. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2007971>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations* (2. Aufl.). Sage.
- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 409–428). Waxmann.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- Laevers, F. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument (SiCs)*. Kind en gezin; Research Centre for Experiential Education.
- Langsted, O. (1994). Looking at Quality from the Child's Perspective. In P. Moss & A. R. Pence (Hrsg.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (S. 28–42). Paul Chapman Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781446252048.n3>
- Laurin, D. E., Guss, S. S. & Horm, D. (2021). Caregiver–infant and toddler interactions during diapering: Caregiver responsiveness and child well-being and involvement. *Infant Mental Health Journal*, 42(4), 546–559. <https://doi.org/10.1002/imhj.21933>
- Melhuish, E., Mooney, A., Martin, S. & Lloyd, E. (1990). Type of Childcare at 18 Months – II. Relations with Cognitive and Language Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 861–870.
- Nelson, K. (1985). *The Acquisition of Shared Meaning*. Academic Press.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Wohlbefinden und seelische Gesundheit. Konkretisierungen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kita-Kindern. *Frühe Bildung*, 11(3), 115–124. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000572>
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53–82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_3
- OECD. (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>
- OECD. (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K)*. Paul H. Brookes Publishing Co.

- Pollard, E. L. & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1d1pbj>
- Qvortrup, J. (1999). The meaning of child's standard of living. In A. B. Andrews & N. H. Kaufman (Hrsg.), *Implementing the U. N. Convention on the Rights of the Child: A standard of living adequate for development*. Praeger. <https://doi.org/10.5040/9798400668999.ch-004>
- Rees, G., Andresen, S. & Bradshaw, J. (Hrsg.) (2016). *Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged eight years old, 2013–15*. Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Rees, G. & Main, G. (Hrsg.) (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013–14*. Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J. & Casas, F. (Hrsg.) (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016–19*. Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>
- Reker, S. & Spiekermann, N. (2021). Wohlbefinden als Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Qualität. Eine multiperspektivische Betrachtung. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Perspektiven aktueller Arbeitsmarktforschung* (S. 62–82). Beltz Juventa.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92766-4>
- Remsperger, R. & Boll, A. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas. Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte*. Barbara Budrich.
- Reyhing, Y., Frei, D., Burkhardt Bossi, C. & Perren, S. (2019). Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(1), 33–47. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000233>
- Rißmann, M. (2015). Interaktion. In Rißmann, M. (Hrsg.), *Lexikon Kindheitspädagogik* (S. 222–223). Carl Link.
- Röllli Siebenhaar, M., Lecon, S., Scholz, N. & Viernickel, S. (2024). *Erfassung und Beurteilung von Wohlbefinden und psychischen Gefährdungen unter dreijähriger Kinder in Kindertageseinrichtungen. Handreichung*. <https://doi.org/10.36730/2024.3.bvkik.1>
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026057-3>
- Schmidt, S. J. & Schultze-Lutter, F. (2020). Konzeptualisierung und Förderung von Resilienz, Wohlbefinden und psychischer Gesundheit im Kindes- und Jugend-

- alter. *Therapeutische Umschau*, 77(3), 117–123. <https://doi.org/10.1024/0040-5930/a001165>
- Schoyerer, G., Frank, C., Jooß-Weinbach, M. & Loick Molina, S. (2018). *Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege? Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse aus dem ethnographischen Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“*. Deutsches Jugendinstitut.
- Seland, M., Hansen Sandseter, E. B. & Bratterud, Å. (2015). One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 70–83. <https://doi.org/10.1177/1463949114567272>
- Simmons, C., Graham, A. & Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for well-being: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9239-8>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years* (DfES Research Report 356). Queens Printer.
- Storli, R. & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005). *Krippen-Skala (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Beltz.
- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Suhrkamp.
- UNICEF Office of Research (2013). *Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview* (Innocenti Report Card 11). UNICEF.
- UNICEF Office of Research – Innocenti (2020). *Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries* (Innocenti Report Card 16). UNICEF.
- Vereinte Nationen (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention#pdf>
- Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Verlag Empirische Pädagogik.
- Viernickel, S., Dreyer, R., Stammer, K., Vestring, L., Wieland, U. & Wiens, E. (2018). *Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen*. Institut für Angewandte Forschung (IFAF). https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Forschung/5_Projekte/StimtS/ifaf_stimts_ergebnisse_web.pdf
- Viernickel, S. & Jankowicz, V. (2022). Erfassung frühkindlichen Wohlbefindens. In K. Kluczniok, S. Faas & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Krippenalter: Bedeutung und Messung* (S. 128–227). PädQuis Stiftung.
- Viernickel, S., Kriegs, L., Reichenbach, N., Richter, V., Seidel, D. & Zahn, E. (2024). *Beobachtungsbogen ILEA-Basis-T – Biopsychosoziales Wohlbefinden*. <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/index.php?id=40749>
- Viernickel, S. & Martin, M. (2023). Toddlers' social experiences and learning related behaviour in early childcare: A video-based observational study. *Early Child*

- Development and Care*, 193(11–12), 1204–1224. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2099848>
- Von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171–198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_7
- Wieland, N. (2011). Resilienz und Resilienzförderung – eine begriffliche Systematisierung. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 180–207). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92775-6_8
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen – Band 2: Forschungszugänge* (S. 183–193). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d53.16>
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Suhrkamp.

Sensitive Responsivität und institutioneller Kinderschutz

Professionelle Handlungskompetenzen stärken, Kinder schützen

Regina Remsperger-Kehm

1. Einleitung

Um sich gesund entwickeln zu können, sind Kinder auf stabile emotionale Beziehungen zu ihren Bezugspersonen in der Familie und in pädagogischen Einrichtungen angewiesen. Sensitive Responsivität, verstanden als die Fähigkeit, die Signale von Kindern zu bemerken und sich angemessen auf diese Signale zu verhalten, zählt vor diesem Hintergrund zu den Kernkompetenzen pädagogischer Fachkräfte (Remsperger, 2011). Noch vor Beginn der Corona-Pandemie zeigten die Berichte von Studierenden kindheitspädagogischer Studiengänge, dass eine feinfühlige und wertschätzende Interaktionsgestaltung, die Kindern Halt und Sicherheit gibt, in der Praxis häufig nicht gelingt. Zunächst sehr zaghaft, dann aber immer offener, berichteten die Studierenden von Verhaltensweisen ihrer Kolleg*innen, die sie sehr beschäftigten. Ebenso gaben sie Einblick in eigene Interaktionen, die für Kinder womöglich verletzend waren. Bei alledem war eine große Verunsicherung und Hilflosigkeit der Fachkräfte zu spüren: Was können sie tun, wenn sie verletzendes Verhalten gegenüber Kindern beobachten? Und wie kann eigenes verletzendes Verhalten vermieden werden?

Diesen Fragen wurde im Rahmen einer qualitativen Explorationsstudie nachgegangen (Boll & Remsperger-Kehm, 2021a, b). Ziel der Studie war es, die Akteur*innenperspektive in den Mittelpunkt zu rücken und Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernisse hinsichtlich eines verletzenden Verhaltens durch Kita-Fachkräfte zu ermitteln. Die befragten 58 Fachkräfte schilderten sehr unterschiedliche Ausprägungen verletzenden Verhaltens. In ihren Augen kann verletzendes Verhalten sehr subtil beginnen, bspw. wenn die Signale, Bedürfnisse, Empfindungen und Bildungsanlässe von Kindern nicht wahrgenommen und beantwortet werden oder wenn Kindern nicht geholfen wird, die vorgeführt oder diskriminiert werden. Basierend auf den Aussagen der Befragten wurde diese Form verletzenden Verhaltens als Mikrogewalt bezeichnet (ebd.). Andere Formen wie das Anschreien von Kindern, das Ausüben von Macht oder körperliche Verletzungen, etwa das Zerren am Arm, waren deutlich nach außen sichtbar (Makrogewalt). Aufgrund der Hilflosigkeit und der fehlenden Selbstregulation der Fachkräfte spitzen sich Situationen im Um-

gang mit Kindern zu und führen zu Verletzungen der Kinder (Spiralgewalt) (ebd.).

Die Ergebnisse der Explorationsstudie weisen deutliche Parallelen zu den Resultaten von Studien auf, die verletzendes Verhalten in pädagogischen Einrichtungen ebenfalls beleuchten. Während Maywald (2019) Fehlverhalten und Gewalt in Kindertageseinrichtungen betrachtet und u. a. vom lauten Schreien und Schimpfen des Personals, ausbleibenden Hilfestellungen, vom Bloßstellen, dem Androhen von Strafen sowie vom Zwang zum Aufessen berichtet, zeigen die breit angelegten Forschungsarbeiten von Prengel (2019), dass Kinder in Krippen, Kitas und Schulen u. a. mit destruktiven Kommentaren und Zuschreibungen adressiert werden. Kinder werden ignoriert, angebrüllt oder es wird ihnen Hilfe verweigert. Die Analyse von rund 15.000 Feldvignetten in Kitas und Schulen verdeutlicht, dass „[s]ehr anerkennende und sehr verletzende Personen [...] unter den gleichen Bedingungen Tür an Tür“ arbeiten (ebd., S. 119). Dabei waren „teilweise seriell die gleichen Kindergartenkinder und Schülerinnen und Schüler“ von den Verletzungen betroffen (ebd.). In einer Studie zur Beteiligung von Kindern im Krippenalter wurden ebenfalls Verhaltensweisen von Fachkräften beschrieben, die für Kinder verletzend sein können (Hildebrandt et al., 2021). Zu den ermittelten partizipationshemmenden Verhaltensweisen zählen bspw. ungünstige Reaktionen auf die Emotions- und Bedürfnisäußerungen von Kindern, verbale oder körperliche Einschränkungen ihrer Handlungsmöglichkeiten, grenzüberschreitendes Verhalten sowie selbstwertmindernde Verhaltensweisen wie sarkastische, ironische, verspottende oder diskriminierende Kommentare (ebd.). Schließlich brachte die erneute Durchsicht der Studienergebnisse zur Sensitiven Responsivität in Kindertageseinrichtungen hervor, dass pädagogische Fachkräfte Kindern gegenüber Gleichgültigkeit und Desinteresse signalisieren, ihre Gefühle abwerten, sie bloßstellen, lauthals maßregeln oder ihre Hilfesuche und Bedürfnisse abweisen (Remsperger, 2011).

2. Theoretische Einbettung

2.1 Bedeutung der Interaktionsqualität für die gesunde Entwicklung von Kindern

Mit Blick auf gelingende Entwicklungs- und Lernprozesse sind Kinder auf Interaktionen angewiesen, die von Zugewandtheit und emotionaler Wärme geprägt sind und die ihnen Schutz und Sicherheit geben (Weltzien & Söhnen, 2019). In der frühen Kindheit ist der Erwerb von Regulationsfähigkeiten eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Kinder müssen den Umgang mit Ermüdung, Ruhe- und Explorationsbedürfnissen, Überforderung, Aufnahme- und Integrationsbereitschaft sowie Selbstwirksamkeits- und Autonomiebedürfnissen bewältigen. In der wechselseitigen Interaktion mit Erwachsenen lernen Kinder, sich

besser zu spüren und ihre Empfindungen einzuschätzen (Gutknecht, 2015). Ein feinfühliges pädagogisches Verhalten impliziert daher, Kinder bei der Regulation von Emotionen und Stress zu unterstützen (Kölch et al., 2022). Für Kinder unter drei Jahren und für viele Kinder mit Beeinträchtigungen ist die Bewältigung von Übergangssituationen im Kita-Alltag herausfordernd und ohne die Orientierung durch die Fachkräfte mit „erheblichem Stress“ sowie mit dem Risiko verbunden, „in einen dysregulierten emotionalen Zustand [zu] geraten“ (Gutknecht, 2018, S. 2). Während Fachkräfte gefordert sind, Kinder zu beruhigen, ihnen Trost zu spenden und sie in ihrer Regulation zu unterstützen, erhöht sich zugleich das Stress-Empfinden der Fachkräfte (ebd.). Essen, Schlafen, Wickeln und Garderobensituationen können daher mit Überforderung, Hilflosigkeit und einem nicht-feinfühligem Verhalten verbunden sein (König & Kölch, 2018). Die Einschränkung der psychischen Gesundheit beginnt dabei nicht erst „mit der Entwicklungsgefährdung von Kindern im Kontext von Gewalt bzw. von Kindeswohlgefährdung“, sondern bereits mit der unzureichenden Berücksichtigung der Bedürfnisse oder Besonderheiten von Kindern (Kölch et al., 2022, S. 28).

Da eine hohe Interaktionsqualität die sozialen, emotionalen, motivationalen, sprachlichen und kognitiven Entwicklungsfortschritte von Kindern positiv beeinflusst (Nentwig-Gesemann & Viernickel, 2018), sind pädagogische Fachkräfte gefordert, neben den körperlichen Grundbedürfnissen insbesondere den seelischen Grundbedürfnissen von Kindern nach Bindung, Weltaneignung und Exploration, Orientierung und Kontrolle, Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz sowie nach Lustgewinn und Unlustvermeidung gerecht zu werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020). Für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen und für den Erwerb sozialer Kompetenzen ist zudem die Ermöglichung von Partizipation zentral (Hildebrandt et al., 2021). Partizipation „erhöht Konfliktlösekompetenz, Empathie, Kompromissbereitschaft und Frustrationstoleranz“ (ebd., S. 9). Eine involvierende und partizipative Gestaltung von Interaktionen und Alltagssituationen hat „einen gravierenden Einfluss auf die Beteiligungsmöglichkeiten und das Zugehörigkeitsgefühl von Kindern“ (ebd.). Für die Entwicklung von Kindern ist die Fähigkeit pädagogischer Fachkräfte, Interaktionen feinfühlig und angemessen zu gestalten, folglich grundlegend.

2.2 Sensitive Responsivität – Professionelle Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte

Vor dem Hintergrund des Wissens um die hohe Bedeutung der Interaktionsqualität für das Lernen und für die Entwicklung von Kindern wurden die Interaktionsdynamiken zwischen pädagogischen Fachkräften und zwei- bis sechsjährigen Kindern bereits vor einigen Jahren in einer qualitativen Videostudie untersucht (Remsperger, 2011). Zentraler Anknüpfungspunkt, um ein

feinfühliges pädagogisches Antwortverhalten ergründen zu können, war das Konzept der Feinfühligkeit von Mary Ainsworth (1974), die die Promptheit und Angemessenheit der mütterlichen Reaktionen als entscheidende Kriterien für feinfühliges Verhalten benannte (Ainsworth, 1974 nach Remsperger, 2011). Dem Feinfühligkeitskonzept zufolge müssen Bezugspersonen eine sehr niedrige Wahrnehmungsschwelle besitzen, um die Befindlichkeit des Babys oder jungen Kindes wahrnehmen zu können. Werden die Signale des Kindes aus seiner Lage heraus richtig interpretiert und nicht nach den Bedürfnissen des Erwachsenen sowie prompt und feinfühlig beantwortet, erlebt das Kind einen Zusammenhang zwischen dem eigenen und dem Verhalten der Bezugsperson. Ein Gefühl der eigenen Wirksamkeit kann so entwickelt werden (ebd.).

Das im Rahmen der Videostudie generierte Konzept der Sensitiven Responsivität wurde für den professionellen Kontext der Kindertagesbetreuung entwickelt und ist hier für die Qualitätsentwicklung von hoher Bedeutung (Remsperger, 2011). Sensitive Responsivität wird verstanden als die Fähigkeit, die Signale eines Kindes zu bemerken und sich auf die Signale des Kindes hin angemessen zu verhalten. Zentral sind die Fragen danach, ob Fachkräfte die Signale von Kindern überhaupt wahrnehmen und ob sie feinfühlig auf die Signale von Kindern reagieren. Die Ausprägungen Sensitiver Responsivität umfassen die Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit der Fachkräfte, die Schnelligkeit ihrer Reaktionen, den Versuch, die Signale ausgehend aus der Lage und Perspektive des Kindes richtig zu interpretieren, eine von Akzeptanz, Wertschätzung, Interesse sowie von Respekt vor der Autonomie der Kinder geprägte Haltung, das Engagement der Fachkräfte, sich in die Interaktionen einzubringen und ein sicheres emotionales Klima herzustellen, sowie die Anregung der Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern (ebd.; Remsperger-Kehm, 2020).

Wenn die Wahrnehmung kindlicher Signale Grundvoraussetzung für ein sensitiv-responsives Antwortverhalten ist, braucht es genauere Hinweise zu den verbalen und nonverbalen Signalen. Kinder, die sich dringlich mitteilen wollen (*Wichtigkeit*), sprechen die Fachkräfte direkt an, rufen hinein, fragen, äußern sich fortlaufend zu einem Thema, kehren zum Interessensgegenstand zurück, tauschen sich mit anderen Kindern aus und suchen nach Aufmerksamkeit, indem sie bspw. Körperkontakt mit den Fachkräften aufnehmen (Remsperger, 2011; 2013). Wie sehr Kinder bei der Sache sind (*Dabei-Sein*), wird deutlich, indem sie Aufmerksamkeit und Interesse zeigen, Freude, Begeisterung und Spaß ausdrücken und wenn sie verdeutlichen, dass sie aufgeregt, zufrieden, stolz oder emotional betroffen sind. Ein abnehmendes Dabei-Sein ist erkennbar, wenn Kinder unruhig werden, abgelenkt, abwesend und desinteressiert wirken oder wenn sie sich gänzlich von der Interaktion abwenden (ebd.).

Während Gutknecht (2015) dafür plädiert, körpersemantische Zeichen von sehr jungen Kindern (wie Atmung, Blickkontaktverhalten, Muskeltonus oder

Hautfunktion) genau in den Blick zu nehmen, macht Ferber (2022) darauf aufmerksam, das ‚Nein‘ von Krippenkindern als Ausdruck von Unwohlsein, als Zeichen der Ablehnung und des Widerstandes sowie als Wunsch nach Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung zu beachten. Das Nein junger Kinder äußert sich im Blickverhalten (z. B. gesenkter Blick, geschlossene Augen), in der Kopfbewegung (z. B. senken, schütteln), in der Körperhaltung und -bewegung (z. B. abwenden, wegdrehen), im Gesichtsausdruck (z. B. hochgezogene Augenbrauen), in Gesten (z. B. etwas wegschieben), im Berührungsverhalten (z. B. Vermeiden von Körperkontakt) sowie in Lautäußerungen (z. B. Nein sagen, weinen, schreien) (ebd.).

Im pädagogischen Alltag ist es nicht leicht, auf die große Vielfalt kindlicher Signale prompt zu reagieren und auf die oft parallel zum Ausdruck gebrachten Äußerungen der Kinder einzugehen. Die Videostudie zur Sensitiven Responsivität brachte die fließenden Übergänge zwischen einem feinfühligem und wenig sensitiv-responsivem Antwortverhalten hervor (Remsperger, 2011). Manchmal erfolgt eine sofortige Reaktion mit Blickkontakt, in anderen Fällen wird nicht auf die Signale der Kinder reagiert (Remsperger-Kehm, 2013). Auch das Dabei-Sein der Fachkräfte bewegt sich in einer Bandbreite von hoher Aufmerksamkeit und großem Interesse einerseits sowie Gleichgültigkeit und Desinteresse andererseits. Ebenso kann die Wortwahl der Fachkräfte noch angemessen sein, während ihre Stimme schon deutlich genervt klingt (ebd.). Im Gegensatz zu freudvollen, ruhig verlaufenden Interaktionen sind Interaktionen in unruhiger, lauter Umgebung von einer geringeren Sensitiven Responsivität der Fachkräfte geprägt (Remsperger, 2011). Schließlich deutete sich in der Videostudie an, dass pädagogische Fachkräfte aufgrund unzureichender Arbeitsbedingungen und der eigenen Erschöpfung die Signale von Kindern manchmal nicht wahrnehmen können (ebd.).

2.3 Mögliche Ursachen für verletzendes Verhalten

Auch in der Explorationsstudie zu verletzendem Verhalten wurde deutlich, dass es Fachkräften u. a. aufgrund der hohen alltäglichen Belastung oftmals nicht gelingt, die Signale von Kindern wahrzunehmen und feinfühlig zu beantworten (Boll & Remsperger-Kehm, 2021a, b). Mit der Subkategorie *Der ganze Stress* wurden strukturelle Rahmenbedingungen wie ein ständiger Personalmangel, das Alleinsein der Fachkräfte in Alltagssituationen und fehlende Pausen als Ursache für Überforderungssituationen und verletzendes Verhalten rekonstruiert. Laut der Fachkräfte wird auch der Umgang mit Kindern als Stress und hohe alltägliche Belastung empfunden (ebd.; Remsperger-Kehm, 2025).

Bereits in früheren Studien wurden strukturelle Mängel als Gründe für einen verletzenden Umgang mit Kindern benannt (Prenzel, 2019; Maywald, 2019). Ähnliches gilt für eine mangelnde Professionalität, die fehlende Un-

terstützung des Teams, der Leitung oder des Trägers, das Verschweigen von Gewalt sowie fehlende Schutzkonzepte, die als mögliche Ursachen für verletzendes Verhalten aufgeführt werden (Maywald, 2019). Korrespondierend dazu beinhaltet die in der Explorationsstudie ermittelte Subkategorie **Aufbewahrungsanstalt*¹ eine unzureichende Qualität von Leitung und Team, die verletzende Verhaltensweisen tolerieren und mittragen (Boll & Remsperger-Kehm, 2021a). Darüber hinaus erleben die befragten Fachkräfte offenbar *Immer die gleichen* Kolleg*innen, die **Machtverhältnisse für sich nutzen* und Adultismus rechtfertigen (ebd.). Auch Prengel (2019) verweist darauf, dass einzelne Fachkräfte „davon überzeugt sind, professionell richtig zu handeln“, sonst hätten sie ihre Handlungsweisen nicht „freimütig gezeigt“, „aus eigenen Stücken explizit legitimiert“ oder versucht, „verletzendes Handeln zu verbergen“ (ebd., S. 121).

Betrachtet man die Ergebnisse der Explorationsstudie, können auch Kindheitserlebnisse, Erziehungserfahrungen und -vorstellungen verletzendes Verhalten verursachen (**Sie kennt es nicht anders*) – und dies vor allem dann, wenn sie im Zusammenhang mit einem fehlenden Wissen durch eine unzureichende Ausbildung auftreten (Boll & Remsperger-Kehm 2021a, b; Maywald, 2019). In der Subkategorie *Der fehlt es an ...* werden fachliche Defizite wie eine nicht wertschätzenden Haltung, mangelndes Wissen um Handlungsmöglichkeiten und fehlendes Einfühlungsvermögen konkretisiert. Bedürfnisse, Signale und Empfindungen von Kindern werden aufgrund der unzureichenden Professionalität nicht wahrgenommen (ebd.; vgl. dazu auch Ferber, 2022). Schließlich zählt die situative Überforderung in Krisensituation zu den Ursachen verletzenden Verhaltens (Maywald, 2019). Sind pädagogische Fachkräfte mit Verhaltensweisen von Kindern konfrontiert, die sie als herausfordernd empfinden, ist ihr Handeln von einem *Mangel an Wissen, praktischer Handlungskompetenz und Selbst-Reflexivität* gekennzeichnet (Walther, 2015, S. 58). Laut Walther sind manche Fachkräfte Kindern gegenüber, deren Verhalten sie überbeansprucht, negativ eingestellt. Sie werten das Verhalten als persönlichen Angriff und wehren sich. Andere Fachkräfte sehen das herausfordernde Verhalten im Temperament eines Kindes begründet und betrachten es als unveränderliche Charaktereigenschaft (ebd.). Auch dies kann in einen verletzenden Umgang mit Kindern münden.

1 In-vivo-Codes sind mit einem dem Wort vorangehenden* gekennzeichnet.

3. Analyse eskalierender Interaktionen in Kindertageseinrichtungen

Anknüpfend an den skizzierten Forschungsstand soll in diesem Beitrag die Frage in den Mittelpunkt gerückt werden, durch welche Merkmale Interaktionen gekennzeichnet sind, die sich im Alltag von Kindertageseinrichtungen zuspitzen und eskalieren. Hierfür werden Daten aus einer bundesweiten Online-Befragung² von Kita-Leitungen in Deutschland herangezogen (Schrauth, 2021), die der Autorin für weitere Analysen vorliegen.

3.1 Untersuchungsdesign³

Die Online-Befragung zielte auf die Einschätzungen von Kita-Leitungen zu verletzendem Verhalten in ihren Einrichtungen. Während der überwiegend quantitative Teil der Befragung darauf ausgerichtet war, Informationen u. a. zur Häufigkeit verletzenden Verhaltens in deutschen Kindertageseinrichtungen oder Hinweise auf notwendige Präventionsmaßnahmen zu ermitteln, dienten offene Fragen dazu, das Phänomen des verletzenden Verhaltens in Kitas und die Perspektiven von Kita-Leitungen vertiefend zu ergründen (Boll & Remsperger-Kehm in Schrauth, 2021). Bei der Datenerhebung konnte „der relative Anteil an Kindertageseinrichtungen in den jeweiligen Bundesländern berücksichtigt und eine repräsentative Erhebung, gemessen an den Anteilen von Kindertagesstätten in den Bundesländern, umgesetzt werden“ (Schrauth, 2021, S. 12). Die zufällig gezogene Stichprobe umfasst 7.069 Kindertagesstätten, 6.380 Kitas wurden erreicht. 1.310 Kita-Leitungen beantworteten die Fragen des Bogens (Rücklaufquote 20,5%). Auch aufgrund einer zu hohen Anzahl von fehlenden Angaben wurden einzelne Fälle aus dem Datensatz ausgeschlossen, der nunmehr die Antworten von 1.099 Befragten beinhaltet (ebd.). Um die Sichtweisen von Kita-Leitungen zu erfassen und das Spannungsfeld zwischen Strukturierung und Offenheit auszubalancieren (Kruse, 2015), wurden als Datenerhebungsmethode sechs offene Fragen ergänzend zu 18 geschlossenen Fragen in den Fragebogen integriert. Zur Beantwortung der für diesen Beitrag relevanten Forschungsfragen wurden 644 Textantworten von Kita-Leitungen auf folgende offene Frage herangezogen: „Würden Sie uns von einer Situation verletzenden

2 Die Befragung wurde im Auftrag des Verbands der Privaten Krankenversicherung e. V. sowie der Bundesarbeitsgemeinschaft Mehr Sicherheit für Kinder e. V. vom Institut für empirische Soziologie (IfeS) durchgeführt. Die Autorin des Beitrags war für die Konzeption des Fragenprogramms mit verantwortlich.

3 Vergleiche dazu die ausführliche Präsentation der Forschungsergebnisse in Remsperger-Kehm & Boll 2024.

Verhaltens einer Fachkraft berichten, bei der Sie eingegriffen haben? Wie sind Sie hierbei vorgegangen?“ (Schrauth, 2021, S. 3).

Um die qualitativen Daten zu eskalierenden Interaktionen in Kitas systematisch betrachten und kategorienbasiert auswerten zu können, erfolgte die Analyse der Angaben der befragten Leitungen mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Bei der Kategorisierung bleibt der Wortlaut der inhaltlichen Aussagen relevant, er ist für die Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse zentral. Dem Anspruch nach Verstehen wird durch die Bewahrung und Strukturierung von Textstellen sowie die methodisch induktive Offenheit entsprochen. Darüber hinaus ermöglicht es die Auswertungsmethode, dass Zusammenhänge und Besonderheiten in Situationen des verletzenden Verhaltens erfasst und in ihrer gesamten Breite und Tiefe offengelegt werden können. Die zirkuläre Abfolge des Auswertungsprozesses gestaltete sich in sieben Phasen (initiierende Textarbeit, induktive Ableitung thematischer Hauptkategorien, Codierung entlang der Hauptkategorien, Zusammenstellung aller Codierungen einer Hauptkategorie, induktives Bestimmen der Subkategorien, Codierung des gesamten Datenmaterials) und mündete in die kategorienbasierte Auswertung entlang der Haupt- und Subkategorien (ebd.). Die Ergebnisse werden in beschreibender und interpretativer Weise aufgeführt und durch prototypische Textstellen belegt.

3.2 Reflexion von Gütekriterien und ethischen Aspekten

Da sie die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Offenheit qualitativer Forschung in den Vordergrund rücken, orientierte sich die vorliegende Studie an den Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2023) sowie an den Kriterien der internen und externen Validität nach Kuckartz und Rädiker (2022). Qualitative Forschung benötigt trotz ihrer charakteristischen Offenheit einen systematischen Analyseablauf (Mayring, 2023). Daher fußt die Auswertung der Daten auf dem regelbasierten Vorgehen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. Die Anwendung dieses Verfahrens dient der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und erhöht die Transparenz des methodischen Vorgehens (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Analysen beruhen auf einer stringenten Argumentation und werden durch direkte Zitate aus dem Datenmaterial untermauert. Weiteren Gütekriterien wird mit der Abhaltung von Codierkonferenzen sowie mit der Vorstellung und Diskussion der ermittelten Haupt- und Subkategorien auf wissenschaftlichen Tagungen entsprochen. Limitierend ist festzuhalten, dass die Merkmale eskalierender Interaktionen nur anhand von Berichten der Kita-Leitungen rekonstruiert werden konnten. Die Resultate beanspruchen nur Gültigkeit für die herangezogene Stichprobe und sind nicht zu verallgemeinern.

Aus ethischen Gründen wurde bei der Entwicklung des Fragenprogramms darauf geachtet, nicht den Anschein zu erwecken, es würde unterstellt, dass verletzendes Verhalten absichtsvoll geschieht. Daher brauchte es eine behutsame Ansprache der Kita-Leitungen, eine schrittweise Annäherung an Formen verletzenden Verhaltens mithilfe alltagsnah beschriebener Fallvignetten sowie das Angebot für einen Austausch über die aufgezeigten Problematiken und Handlungserfordernisse. Darüber hinaus mussten die offenen Fragen so formuliert werden, dass die Leitungen verletzende Verhaltensweisen möglichst offen und in einer großen Bandbreite schildern konnten (Remsperger-Kehm & Boll, 2024).

4. Darstellung zentraler Ergebnisse

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Merkmale zu beobachten sind, bevor Interaktionen eskalieren. Im Datenmaterial ließen sich dazu 244 Fundstellen herausarbeiten.

Hauptkategorie 1 *deutlicher Widerstand* (47)⁴ ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder vor der Eskalation einer Situation das aktuelle Anliegen der Fachkraft verweigern. Kita-Leitungen berichten, dass Kinder als bockig wahrgenommen würden und sich z. B. weigern zu essen: „Ein Kind (1 Jahr) sitzt auf seinem Stuhl zum Mittagessen. Das Kind mag nicht mehr essen, doch die Erzieherin ist der Meinung, dass das Kind noch essen muss. Sie rollt mit ihrem Stuhl von hinten an das Kind heran und nimmt den Löffel des Kindes. Der Löffel wird von der Erzieherin gefüllt und in den Mund des Kindes geschoben. Das Kind mag nicht mehr und öffnet den Mund nicht. Sie schiebt so lange, bis der Löffel im Mund ist, doch das Essen landet unten. Das Kind weint bitterlich, schreit und haut mit den Händen um sich“ (135)⁵. Andere Leitungen schildern, dass sich Kinder nicht anziehen möchten, sich nur widerwillig wickeln lassen, den Toilettengang verweigern oder das Essen nicht probieren wollen – und sich Fachkräfte daraufhin verletzend verhalten.

Hauptkategorie 2 *herausforderndes Verhalten* (46) umfasst wiederholt auftretende Verhaltensweisen von Kindern, die Fachkräfte offenbar als so herausfordernd empfinden, dass sie damit kaum oder nicht umgehen können: „Die Situation hat sich über mehrere Kleinigkeiten hochgeschaukelt, bis es zur Eskalation kam. Man merkte, dass es zwischen Kind und Fachkraft immer lauter und emotionaler wurde. Als man deutlich spüren konnte, dass es vor der nächsten Stufe der Eskalation war (wobei ich sagen muss, dass das Kind die Erzieherin

4 Anzahl der Fundstellen im Datenmaterial.

5 Nummer der Fundstelle im Datenmaterial.

gebissen, getreten und geschlagen hat), bin ich eingeschritten. Allerdings fiel es auch mir schwer, ruhig zu bleiben“ (112). Leitungen berichten, dass Kinder auch schubsen, kneifen, provozieren: „Ein Kind wirft mit sämtlichen Gegenständen, die Erzieherin wird nach mehrmaligem Ermahnen unruhig und wirkt aufgebracht. Sie packt das Kind und setzt es abseits der Gruppe auf einen Stuhl, ohne mit dem Kind zu kommunizieren. Das Kind fängt an zu weinen und die Erzieherin reagiert nur mit einem: ‚Das hast du jetzt davon‘“ (178). Ebenso wird ein eher in sich gekehrtes Verhalten eines Kindes als herausfordernd beschrieben: „Ich habe schon häufiger erlebt, dass Fachkräfte gerade dann verletzend reagieren, wenn sie nicht weiterwissen, sich überfordert fühlen. Wenn z. B. ein Kind ständig Grenzen testet oder aber das Gegenteil, wenn Kinder sehr in sich gekehrt sind, Eigenarten aufweisen und nicht greifbar sind. An einem gewissen Punkt hören Fachkräfte oftmals auf, das Kind zu nehmen, wie es ist, und versuchen auch nicht mehr, das Kind zu verstehen und einen Zugang zu finden“ (441).

In Hauptkategorie 3 *Überforderung und Hilfsbedürftigkeit* (37) wird deutlich, dass Kinder die Unterstützung der Fachkräfte benötigen, diese die Überforderung, Verzweiflung und Hilfsbedürftigkeit der Kinder jedoch nicht erkennen: „Die Erzieherin fordert das vierjährige Mädchen zum Anziehen auf. Dieses verweigert. Die Erzieherin äußert: ‚Dann bleibst du eben in der Garderobe sitzen. Ich gehe nun in den Garten.‘ Meine Frage an das Kind: ‚Was brauchst du denn nun, damit du auch hinausgehen kannst?‘ Das Kind zeigt die Jacke mit dem auf links gedrehten Ärmel. Das Kind konnte die Situation nicht schildern und benötigte Hilfe“ (35). Insbesondere in Schlüsselsituationen wie beim Anziehen, Essen und Toilettengang sind Kinder auf Hilfe angewiesen, die manchmal jedoch explizit verwehrt wird: „Ein Kind, welches nach dem Aufwachen auf die Liege gemacht hat, wird hochgezogen und angeschrien: ‚Das kann doch nicht wahr sein!‘ Das Kind wird beschimpft: ‚Drei Jahre und jeden Mittag das Gleiche ... jeden Tag!!!!‘ Das Kind weint. Es wird beschimpft und soll die nassen Schlafsachen ausziehen. Es wird weiter so laut geschrien. Das Kind hat keine Hose mehr an. Es soll sich aus den Wechselsachen eine neue Unterhose nehmen. Die Erzieherin tobt weiter. Der Junge nässt erneut ein und steht mit den nackten Füßen in seinem Urin in der Garderobe“ (555).

Ein weiteres Merkmal eskalierender Interaktionen liegt darin, wie Hauptkategorie 4 *stören* (34) zeigt, dass pädagogische Fachkräfte das Verhalten von Kindern als störend oder nervend empfinden: „Weil ein Junge (3 Jahre) beim Mittagessen angeblich ständig gestört hatte, schickte die Erzieherin das Kind an einen anderen Tisch. Das Kind war neu beim Mittagessen und hatte keine Erfahrung mit dem gemeinsamen Essen. Er saß weinend am Tisch, als ich in die Gruppe kam“ (601). Darüber hinaus schildern Kita-Leitungen, dass Kinder mit Nachdruck fragen, um Hilfe bitten oder drankommen wollen. Ebenso fühlen sich Fachkräfte offenbar durch eine hohe Lautstärke, Unruhe oder den

Bewegungsdrang von Kindern gestört: „Die Erzieherin schreit alle Kinder der Gruppe in der Garderobe an, sie sollen endlich leise sein und nicht herumtoben. Sie sind heute so anstrengend und sie hält das nicht mehr aus. In dieser Situation haben vor allem die jüngeren Kinder sehr gelitten, da sie still in der Garderobe saßen, aber trotzdem angeschrien wurden“ (330).

In Hauptkategorie 5 *Regelverletzungen* (31) stehen Verhaltensweisen von Kindern im Mittelpunkt, die von den Leitungen als (vermeintliches) Fehlverhalten bezeichnet werden. Hierzu zählt, nicht richtig zu essen, sich zu viel Essen aufzutun, mit dem Essen zu spielen, Quatsch bzw. etwas kaputt zu machen oder nicht sitzen zu bleiben: „Ich habe in der Krippengruppe ein nicht einmal zweijähriges Mädchen alleine im Gruppenraum essen sehen – alle anderen aßen zusammen im Essbereich. Auf Nachfrage, warum das Kind alleine hier sitzt, kam die Antwort, dass sie wohl ständig aufgestanden ist, um den Bagger vorm Haus zu beobachten“ (433).

In Hauptkategorie 6 *Streit und Wut* sind Fachkräfte damit konfrontiert, dass Kinder wütend sind, sich streiten oder schreien: „Ein Kind (2,6 Jahre) schreit wie am Spieß, lässt sich von der Fachkraft nicht beruhigen. Die Fachkraft hält das Kind fest, um zu erklären, warum er nicht weiterspielen kann. Das Kind versucht sich aus dem Griff der Fachkraft zu befreien, schreit, hört nicht zu. Fachkraft redet weiter, hält das Kind fest“ (369). Auch ein Streit mit der Fachkraft oder unter Kindern kann zu verletzendem Verhalten führen: „Eine Fachkraft hat zu emotional auf das Schubsen eines Kindes reagiert. Während sie versuchte, das geschubste Kind zu trösten, schimpfte sie auf den Schubser ein, der nicht zu Wort kam und verstört war über ihre Reaktion“ (245).

Hauptkategorie 7 *unzureichende Bedürfnisbefriedigung* (17) verdeutlicht, dass es zu verletzendem Verhalten kommen kann, wenn Fachkräfte die Bedürfnisse von Kindern nicht erkennen, missachten und bspw. nicht auf das Weinen eines Kindes reagieren: „Eingewöhnung in der Krippe: Es ist der erste Tag ohne Mama. Das Kind soll schlafen, ohne es vorher daran gewöhnt zu haben. Das Kind wird in eine Karre gelegt und angeschnallt, es weint. Die Kollegin schuckelt den Wagen, guckt das Kind nicht an, spricht nicht mit ihm. Das Kind weint und weint, fängt an zu schreien. Keine Reaktion der Mitarbeiterin. Ich gehe runter und greife ein, rede mit dem Kind und frage die Mitarbeiterin, was los ist. Antwort: ‚Die muss schlafen, das will die Mutter so.‘ Das Kind streckt die Arme aus, weint. Es möchte auf meinen Arm. Ich nehme es hoch und tröste es“ (316). Eine weitere Leitung berichtet vom Kummer eines Kindes nach der morgendlichen Trennung: „Eine Fachkraft, die nicht lange in unserer Kita war, hat ein Kind, weil es morgens bei der Trennung wieder weinte, in den Waschraum gestellt und hinter dem Kind die Tür zugemacht mit den Worten: ‚Du kannst da drin heulen. Die anderen wollen das nicht hören!‘“ (242). Auch Signale der Müdigkeit werden nicht angemessen beantwortet: „Das müde Krippenkind hat beim Mittagessen begonnen mit dem Essen zu spielen. Dabei

hat es den Erzieherstuhl beschmutzt und die Fachkraft setzt sich natürlich hin. Daraufhin hat sie das Kind übermäßig angeschrien: ‚Schau mal, was du wieder gemacht hast.‘ Das Kind ist sehr erschrocken und hat bitterlich geweint“ (79).

Schließlich kann verletzendes Verhalten auch mit der *Ablehnung eines Kindes* (Hauptkategorie 8) (9) oder seiner Eltern in Zusammenhang stehen. Fachkräfte scheinen einige Kinder nicht zu mögen: „Wir hatten einmal eine solche Kollegin, die sich verbal gegenüber einem Kind verletzend verhielt. Es war ein Wickelkind und sie sagte dem Kind, dass es stinkt und dass sie es sowieso nicht leiden mag“ (628). Ebenso wird die mangelnde Hygiene erwähnt: „Eine Kollegin grenzte des Öfteren ein Kind aus, weil es nicht so sauber in die Kita kommt wie andere Kinder. Es wurde dann vor der Gruppe zurechtgewiesen, wie dreckig seine Fingernägel sind usw. Die anderen Kinder durften nichts essen, was dieses Kind angefasst hatte. Auch gegenüber der Mutter verhielt sie sich nicht wertschätzend“ (260).

5. Diskussion der Ergebnisse

Betrachtet man die Resultate zu den Merkmalen eskalierender Interaktionen in Kitas, zeigt sich in alarmierender Weise, dass es den hier interagierenden Fachkräften nicht gelingt, sensitiv-responsiv mit den beteiligten Kindern umzugehen (Remsperger, 2020). In den aufgeführten Alltagsszenen möchten Kinder bspw. etwas fragen, sie bitten um Hilfe, wollen drankommen, sich bewegen und sind manchmal auch laut (HK4). Kinder machen Quatsch, bleiben nicht ruhig sitzen, „spielen“ mit dem Essen oder nehmen sich zu viel (HK5). Manche sind wütend, schreien und streiten sich (HK6), einige beißen oder treten (HK2). Kinder weinen, weil sie müde sind (HK7) oder weil sie sich z. B. eingenässt haben (HK3). Nicht zuletzt signalisieren Kinder, dass sie etwas nicht möchten und öffnen bspw. nicht den Mund, wenn sie gefüttert werden sollen (HK1).

Für ein feinfühliges Antwortverhalten ist es grundlegend, dass pädagogische Fachkräfte zugänglich und aufmerksam sind, um die Signale der Kinder überhaupt wahrzunehmen. Zudem müssen sie versuchen, die Signale richtig zu interpretieren, und zwar ausgehend von der Lage und Perspektive des einzelnen Kindes (Remsperger, 2011). In den dargestellten Situationen scheinen die Fachkräfte das Verhalten der Kinder jedoch als widerständig und „bockig“ (HK1), herausfordernd (HK2), anstrengend (HK3) sowie als störend und nervend (HK4, 7) zu empfinden. Offenbar sehen die Fachkräfte ihre eigenen Regeln verletzt (HK5), möchten Konflikte schnell klären (HK6) oder lehnen einzelne Kinder ab (HK8). Anstelle des Sich-Einfühlens in die Bedürfnislagen und Perspektiven der Kinder liegt der Fokus offenkundig in erster Linie auf dem persönlichen Erleben und Empfinden der Fachkräfte.

In der Folge ist das Verhalten der Fachkräfte darauf ausgerichtet, das aus Fachkraft-Perspektive „Richtige“ in dieser Situation umzusetzen. So werden Kinder u. a. mit Zwang zum Essen angehalten oder festgehalten (HK1, 6), beschimpft und angeschrien (HK3), nicht mitgenommen, weggesetzt, isoliert und allein gelassen (HK3, 5) sowie vorgeführt und ausgegrenzt (HK8). Darüber hinaus sprechen manche Fachkräfte Kindern ihre Gefühle ab, reagieren nicht auf die Emotionsäußerungen der Kinder, schauen sie nicht an, sprechen nicht mit ihnen (HK7) oder reden weiter und lassen Kinder nicht zu Wort kommen (HK6). In Hauptkategorie 2 wird deutlich, dass es einigen Fachkräften nicht (mehr) gelingt, Kinder zu nehmen, wie sie sind. Einen Zugang zu finden und zu versuchen Kinder zu verstehen, unterbleibt (HK2). Nicht zuletzt spiegelt sich die eigene Überforderung sowie das Gefühl, nicht mehr weiter zu wissen und es nicht mehr auszuhalten, im Verhalten der Fachkräfte (HK4). Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit scheinen als Grundvoraussetzungen von Sensitiver Responsivität nicht gegeben. Vielmehr münden die Verhaltensweisen der Fachkräfte darin, dass Kinder verletzt werden.

Die Kinder wiederum reagieren deutlich auf das verletzende Verhalten der Fachkräfte: Sie weinen (HK1, 2, 3, 4, 7), schreien (HK1, 6, 7), hauen um sich (HK1) oder nassen (wie in HK3) erneut ein. Andere Kinder erschrecken (HK7), wirken verstört, hören nicht mehr zu oder versuchen sich aus dem Griff der Fachkraft zu befreien (HK6). Schließlich verlangen Kinder nach Beruhigung und Zuwendung und strecken ihre Arme aus, um gehalten und getröstet zu werden (HK7). Die Signale der Kinder und ihre Verhaltensweisen sind folglich auch für Außenstehende deutlich sichtbar.

Fasst man die vorliegenden Befunde zusammen, so bestätigt die Analyse eskalierender Interaktionen, dass sich Situationen im Kita-Alltag aufgrund von Hilflosigkeit und fehlender Selbstregulation, aber insbesondere auch aufgrund einer mangelnden Professionalität der Fachkräfte zuspitzen und zu einem verletzenden Verhalten im Umgang mit Kindern führen (Boll & Remsperger-Kehm, 2021; Remsperger-Kehm, 2025; Prengel, 2019; Maywald, 2019; Gutknecht, 2015). Die Erfahrungen in der Arbeit mit Fachkräften sowie Forschungsergebnisse zeigen darüber hinaus, dass verletzendes Verhalten gegenüber Kindern auch im Schulbereich stattfindet (vgl. dazu Prengel, 2019). Mit Blick auf das professionelle Handeln in pädagogischen Einrichtungen machen Fröhlich-Gildhoff und Kolleginnen (2020) darauf aufmerksam, dass sich Fachkräfte darüber bewusst sein müssen, dass das Interaktionsverhalten von Kindern nicht absichtsvoll geschieht, sondern ein Ausdruck ihrer Emotions- oder Bedürfnislagen ist. Vor allem dann, wenn Kinder nicht mehr ansprechbar sind und womöglich keine anderen Ausdrucksweisen haben, als zu schreien oder um sich zu schlagen, müssen pädagogische Fachkräfte besonders feinfühlig reagieren. Sie benötigen die Kompetenz, die Not von Kindern zu erkennen und zu achten und ihnen Sicherheit zu geben. Sensitive Responsivität setzt somit voraus, dass Fachkräfte

nicht das eigene Empfinden in der jeweiligen Situation in den Vordergrund rücken, sondern versuchen zu interpretieren, welche Ursachen den Verhaltensweisen von Kindern zugrunde liegen (Remsperger, 2011; Walther, 2015).

Führt man sich abschließend vor Augen, von welcher gravierenden verletzenden Verhaltensweisen teilweise berichtet wird, besteht ein dringender Handlungsbedarf in der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. Gerade die Befunde zu einer unzureichenden Sensitiven Responsivität, einer oft zu geringen Fachlichkeit, Reflexionsfähigkeit und Handlungskompetenz zeigen den hohen Bedarf an (weiterer) Qualifizierung des pädagogischen Personals. Der Fokus in Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie im Studium muss daher noch stärker als bislang auf die Interaktionsgestaltung als Kernkompetenz pädagogischer Fachkräfte gelenkt werden. Dabei gilt es, Ansätze eines sensitiv-responsiven Interaktionsverhaltens der Fachkräfte anhand von Praxisbeispielen explizit zu benennen und zu bestärken, um damit ein besseres Bewusstsein für diese zentrale Handlungskompetenz zu entwickeln. Die Reflexion dilemmatischer Alltagssituationen und die Arbeit an der Entwicklung eines pädagogischen Ethos könnten hierzu einen Beitrag leisten (Remsperger-Kehm, 2024).

Literatur

- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2021a). *Verletzendes Verhalten in Kitas – Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1sfsf29>
- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2021b). Verletzendes Verhalten durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben*. (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 24, S. 173–199). FEL.
- Ferber, J. (2022). Das „Nein“ von Kleinkindern im Spannungsfeld zwischen Macht und frühkindlicher Selbstbestimmung – Eine ethnografische Feldstudie zur Fachkraft-Kind-Interaktion in der pädagogischen Alltagspraxis. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 8(2), 34–60.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen* (2. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038979-3>
- Gutknecht, D. (2015). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität* (2. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-028461-6>
- Gutknecht, D. (2018). *Responsive Gestaltung von Mikrotransitionen in der inklusiven Kita*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Gutknecht_2018_MikrotransitioneninderinkluisivenKita.pdf

- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Pergande, B. & Flöter, M. (2021). *Abschlussbericht zur Studie BiKA. Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag*. https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/BiKA_Abschlussbericht.pdf
- Kölch, M., Ziegenhain, U., Nöhring, A. & Köhler-Dauner, F. (2022). *Die psychische Gesundheit von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen unterstützen. Zentrale Diskurse, empirische Erkenntnisse und Handlungskonsequenzen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF Expertisen, Bd. 56)*. München. <http://dx.doi.org/10.1007/s00278-021-00501-w>
- König, E. & Kölch, M. (2018). Gewalt hinterlässt Spuren. Gegen übergriffiges Verhalten von Fachkräften. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – TPS spezial*, 10(18), 16–19.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., erw. Aufl.). Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (7. überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451818417>
- Nentwig-Gesemann, I. & Viernickel, S. (2018). Editorial. Frühe Bildung, Schwerpunkt Bildungs- und Interaktionsprozesse in den ersten drei Lebensjahren. *Frühe Bildung*, 7(1), 1–2. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000353>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2., überarb. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dpbj>
- Remsperger, R. (2013). Reaktionen von Kindern auf eine höhere bzw. geringere sensitive Responsivität in unterschiedlichen pädagogischen Situationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik – Band 6. Schwerpunkt: Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 119–144). FEL.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92766-4_4
- Remsperger-Kehm, R. (2024). Kindheitspädagogische Professionsethik – Eine Spurensuche. In P. Cloos, E. Jung, C. Stieve, S. Viernickel & D. Weltzien (Hrsg.), *Das kindheitspädagogische Projekt – Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge* (S. 87–101). Beltz Juventa.
- Remsperger-Kehm, R. (2025). Wenn Stress zu Verletzung führt – Verletzendes Verhalten gegenüber Kita-Kindern verstehen und verhindern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 51–64. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v20i1.04>
- Remsperger-Kehm, R. (2020, 26. März). Sensitive Responsivität. *socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Sensitive-Responsivitaet>
- Remsperger-Kehm, R. & Boll, A. (2024). Eskalierende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 10(1), 5–27. <https://doi.org/10.5771/2941-0355-2022-3-26>

- Schrauth, B. (2021). *Bundesweite Befragungsstudie „Verletzendes Verhalten von Fachkräften in Kindertagesstätten“ – Tabellarischer Ergebnisbericht*. Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. <https://mutausbruch-fuereinander-stark.de/wp-content/uploads/2023/08/Ergebnisbericht-zur-Bundesweite-Befragungsstudie-%E2%80%9EVerletzendes-Verhalten-von-Fachkraeften-in-Kindertagesstaetten.pdf>
- Walther, B. (2015). Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen – eine rekonstruktive Studie zur professionellen Haltung von Fachkräften. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 1(2), 47–62.
- Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2019). Die Interaktions- und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag. Erste Befunde zur Fremdeinschätzung und Selbstauskunft der Fachkräfte in dem Projekt InKluKiT. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 5(1), 6–29. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzmvn>

I. Interaktionen zwischen Kindern

Interaktionen unter Peers im dyadischen Spiel

Emotionen und Reaktionen auf emotionsbezogene Verhaltensweisen bei Vorschulkindern

Carine Burkhardt Bossi, Tatiana Diebold, Sonja Perren, Pablo Nischak und Sonja Lorusso

1. Einleitung

In Spielgruppen und Kindertagesstätten (Bildungs- und Betreuungseinrichtungen) sowie im Kindergarten (Bildungseinrichtung) haben Kinder die Möglichkeit, miteinander zu spielen. Diese Einrichtungen sind Orte der Begegnung und des gemeinsamen Lernens. Sie bieten vielen jungen Kindern einen natürlichen und interaktiven Lernkontext mit Zeiten unstrukturierter Lernsituationen, die zur Förderung individueller Entwicklungsprozesse beitragen. Mehr als ein Drittel der Kinder in der Schweiz besucht vor dem Eintritt in den Kindergarten frühkindliche Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – mit teils erheblichen regionalen Unterschieden in der Inanspruchnahme (Bundesamt für Statistik, 2024). Ein zentrales Prinzip der Spielgruppenpädagogik besteht darin, dass Kinder ihre Aktivitäten selbst wählen. Die Rolle der Spielgruppenleiterin ist es, altersgerechte und anregende Angebote zur Verfügung zu stellen, die den Selbstbildungsprozess unterstützen. Das freie Spiel und das soziale Miteinander in einer Peergruppe stehen dabei im Fokus der pädagogischen Arbeit einer Spielgruppe.

An diesen Orten der Begegnung und des Lernens – wie Spielgruppen, Kindertagesstätten und Kindergärten – kommen Kinder mit unterschiedlichen Spiel- und Sozialisationserfahrungen zusammen. Diese Unterschiede lassen sich in erster Linie auf die Erfahrungen im familiären Umfeld sowie in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zurückführen. Insbesondere das erlebte emotionale Klima und die Beziehungsqualität – sowohl im Alltag als auch im Spiel – können erheblich variieren. Hierbei spielt die Qualität der Peerinteraktionen – die Art, wie Kinder miteinander umgehen – eine entscheidende Rolle. Die daraus resultierenden interindividuellen Unterschiede lassen sich unter anderem durch die sozial-emotionalen Kompetenzen erklären (Valiente et al., 2020). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass auch die Möglichkeiten des Beobachtungslernens sowie die Art und die Qualität der pädagogischen Begleitung durch Erwachsene je nach Einrichtung variieren (Eisenberg et al., 1997). Kurz gesagt: Die Sozialisationserfahrungen der Kinder prägen in entscheidendem Masse ihre sozial-emotionalen Kompetenzen.

Die zentrale und häufigste Beschäftigung junger Kinder an diesen Orten der Begegnung und des Lernens ist das Spiel. Oerter (2012) beschreibt inzidentelles, also beiläufiges Lernen, als die Hauptform kindlichen Lernens. Im Spiel üben und erwerben Kinder neue Kompetenzen, indem sie Handlungen intrinsisch motiviert wiederholen oder andere Kinder beobachten und imitieren. Auf diese Weise bauen sie implizites Wissen auf. Dabei entwickeln und erweitern sie unter anderem ihr Verständnis für die Perspektiven und Emotionen anderer Menschen (Xavier et al., 2013). Die Studie von Schlesinger und Kolleg:innen (2020) hebt zudem hervor, dass Spielinteraktionen positive Beziehungen unter Kindern fördern. Spielerische Aktivitäten sind somit von zentraler Bedeutung für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung im frühen Kindesalter (Schlesinger et al. 2020; Yee et al., 2022).

Orte der Begegnung und des Lernens erfordern soziale Normen, Regeln und Werte für das Miteinander. Damit Kinder von ihren Peers akzeptiert und gemocht werden und erste Freundschaften schliessen können, müssen sie lernen, sich an Spielregeln zu halten, sich in Gruppen einzufinden und angemessen auf das Verhalten und die Emotionen anderer zu reagieren. Nach Denham (2015, 2023) können emotionale Kompetenzen in Beziehungen erlebt und gelernt werden. Denham (2007) beschreibt die emotionale Kompetenz als ein Zusammenspiel von drei wesentlichen Komponenten: (1) dem Emotionsausdruck, (2) dem Emotionsverständnis und (3) der Emotionsregulation. Das Emotionsverständnis umfasst das Erkennen von und das Wissen über Emotionen bei sich selbst und bei anderen (von Salisch et al., 2022). Die Emotionsregulation bezieht sich auf die Fähigkeit, die eigene emotionale Reaktion auf emotional herausfordernde Situationen so zu modulieren (Hubbard & Coie, 1994), dass sie mit den eigenen Zielen und den sozialen Erwartungen übereinstimmt (Denham, 2023). Emotionsregulation ist ein Prozess, der dann relevant wird, wenn der Ausdruck oder das Erleben von Emotionen potenziell die eigenen Handlungsziele oder die Erwartungen sozialer Partner:innen beeinträchtigen können. Dabei kann es zu Veränderungen in der Intensität, Dauer oder Art der Emotion kommen (Denham, 2023). Emotionsregulation kann somit als eine Schlüsselkompetenz verstanden werden, die es Kindern ermöglicht, in herausfordernden Situationen adaptiv zu handeln und mit emotionalen Anforderungen konstruktiv umzugehen (Diebold et al., 2025). Im spielerischen Miteinander haben Kinder die Möglichkeit, Empathie und kooperatives Verhalten gegenseitig zu fördern. Sie lernen in solchen Gemeinschaften zu teilen, anderen zu helfen und auch Konflikte konstruktiv zu lösen (Diebold et al., im Druck). Diese sozialen und emotionalen Kompetenzen sind entscheidend, um erfolgreich in Beziehungen mit anderen Menschen zu agieren (Blair et al., 2015).

Obwohl Kinder im Vorschulalter bereits viel Zeit mit Peers verbringen und diese neben Eltern und pädagogischen Fachpersonen einen bedeutenden Einfluss auf die frühe Entwicklung ausüben können, wurde die Rolle von Peers

in der sozialen und emotionalen Entwicklung bislang nur wenig erforscht. Dieser Beitrag thematisiert emotionsbezogene Verhaltensweisen im Kontext von Peer-Interaktionen im dyadischen Spiel. Er gibt erste Einblicke in eine aktuelle qualitative Pilotstudie als Teil des Projekts „EmU – Emotionen unter Kinder“, welches die Bedeutung von Peers in der Entwicklung der Emotionsregulation im Vorschulalter untersucht. Abschliessend wird in diesem Beitrag diskutiert, wie Peer-Interaktionen verstanden werden können und welche Implikationen sich aus den vorläufigen Analysen für die pädagogische Praxis ableiten lassen – insbesondere in Hinblick auf die Qualität der Interaktionen zwischen den Kindern.

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf die Mechanismen des sozialen und emotionalen Lernens eingegangen, gefolgt von einer Definition der Interaktionen zwischen Peers.

2. Mechanismen des sozialen und emotionalen Lernens

Das Behavior-oriented Model of Peer Influence nach Bukowski et al. (2018) kann herangezogen werden, um die Rolle der Gleichaltrigen für das soziale und emotionale Lernen zu verstehen. Das Konzept des sozialen Lernens baut in diesem Modell auf Banduras Theorie des Beobachtungslernens oder „Lernen am Modell“ auf. Bandura (1971) zeigte, dass Kinder das Verhalten ihrer Gleichaltrigen beobachten und imitieren, insbesondere wenn das beobachtete Verhalten belohnt wird und als erfolgreich oder sozial anerkannt gilt. Kinder beeinflussen sich auch gegenseitig, indem sie normative Standards setzen und vermitteln (Bukowski et al., 2018). Beispielsweise indem in einer Gruppe aufgezeigt wird, was als angemessen und somit erstrebenswert oder als unangemessen und somit zu vermeiden gilt. In dieser Hinsicht fungieren Gleichaltrige nicht nur als Modelle, sondern auch als Verstärker:innen, die durch positive oder negative Rückmeldungen die Auftretenswahrscheinlichkeit bestimmter Verhaltensweisen in der Gruppe beeinflussen können. Denham und Grout (1993) beobachteten in ihrer Studie, dass Vorschulkinder in Alltagssituationen unterschiedlich auf die emotionalen Ausdrücke ihrer Peers reagierten. Sie erkannten dabei unterstützende Reaktionen wie Trösten und Helfen, aber auch nicht-unterstützende Reaktionen wie Vermeiden und Ignorieren. Positive Verstärkung durch Zustimmung oder Lob kann dazu führt, dass Kinder ein bestimmtes Verhalten häufiger zeigen, während negative Reaktionen, wie Auslachen oder Ignorieren, das Gegenteil bewirken können. Kinder nutzen das unmittelbare und klare Feedback ihrer Peers, um ihr Verhalten entsprechend anzupassen. Demnach lernen junge Kinder von Gleichaltrigen in informellen Lernprozessen und durch Interaktionen, indem sie das Verhalten ihrer Gleichaltrigen beobachten, imitieren und sich an den in der Gruppe geltenden Normen und Regeln orientieren.

Nicht nur positive Verhaltensweisen wie Kooperationsbereitschaft und Empathie, sondern auch problematische Verhaltensweisen wie Aggression können durch Peereinflüsse verstärkt werden. Aggressives Verhalten kann besonders in wenig strukturierten Settings erlernt und allenfalls sogar verstärkt werden, wenn Kinder wiederholt die Erfahrung machen, dass sie ihre Ziele mit negativem Verhalten erreichen (Perren & Diebold, 2017). Negative Peereinflüsse sind besonders im Zusammenhang mit antisozialem und gesundheitsschädigendem Verhalten gut dokumentiert. Das Zusammenbringen von Jugendlichen mit ähnlichem problematischem Verhalten kann das Risiko für deviante Peereinflüsse erhöhen. Gruppenprogramme, die eigentlich darauf abzielen, problematisches Verhalten zu verringern, können durch unbeabsichtigte negative Effekte das Verhalten sogar verschlimmern und somit schädliche Auswirkungen haben (Perren & Graf, 2012).

Für die Entwicklung von Empathie und sozialem Verständnis spielt das Konzept der affektiven Synchronität eine relevante Rolle. Dieses Konzept beschreibt die zeitliche und formale Koordination emotionaler Verhaltenskomponenten zwischen zwei Individuen (Zhao, 2024). Konkret bedeutet dies, dass beispielsweise Angst eines Kindes nicht isoliert erlebt wird, sondern auf andere Kinder übertragen werden kann – was sich in synchronen physiologischen Reaktionen, wie veränderten Herzfrequenzen oder Mimik, manifestiert. Aktuelle Studien heben hervor, dass Kinder eine Tendenz zur Synchronisation mit Peers aufweisen, wie zum Beispiel das Nachahmen von Körperhaltungen und Bewegungen (Xavier et al., 2023). Diese affektive Synchronität ermöglicht es Kindern, emotionale Zustände besser zu verstehen, und trägt so zu positiven sozialen Interaktionen, wie verstärktem prosozialem Verhalten, bei. Tunçgenç und Cohen (2018) fanden heraus, dass Kinder mit hoher affektiver Synchronität in ihren Interaktionen häufiger wechselseitig lächelten und Augenkontakt herstellten. Darüber hinaus zeigten diese Kinder in nachfolgenden Aufgaben signifikant mehr spontanes Hilfeverhalten (Tunçgenç & Cohen, 2018).

Während zweijährige Kinder bei der Imitation noch eine deutliche Präferenz für Erwachsene zeigen, verlagert sich diese Tendenz ab dem dritten Lebensjahr zunehmend zugunsten von Peers (Kachel et al., 2021). Dabei nehmen Erwachsene und Peers unterschiedliche Rollen ein: Erwachsene Bezugspersonen dienen hauptsächlich als Vorbilder und geben in Interaktionen direktes Feedback beziehungsweise leiten Kinder an, wie sie angemessen auf (u. a. emotionale) Situationen reagieren können (Morris et al., 2007). Peers hingegen ermöglichen es Kindern, ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln, das sie zur Nachahmung motiviert und dazu beiträgt, sozial akzeptierte Verhaltensweisen zu zeigen – ein Bedürfnis, das bereits in jungen Jahren ausgeprägt ist (Over & Carpenter, 2013; Schleihau & Hoehl, 2021).

Aus den dargestellten theoretischen und empirischen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass das Modellieren von Verhalten – also durch das Vorleben

oder Vormachen – und das Reagieren darauf, sei es in Form von positiver Verstärkung oder negativer Reaktion, zwei zentrale Mechanismen darstellen, durch die Peers das soziale Verhalten von Vorschulkindern beeinflussen können.

3. Interaktionen zwischen Peers

Wie in den vorangehenden Kapiteln ausgeführt, sind Peer-Interaktionen aus entwicklungspsychologischer Perspektive zentrale Lerngelegenheiten und bilden das Fundament kindlicher Sozialisation. In diesem Projekt¹ (siehe Kapitel 4) werden sie als dynamischer, wechselseitiger sozialer Austausch zwischen zwei oder mehr Kindern verstanden. Dabei sind Peer-Interaktionen nicht nur Reaktionen auf das Verhalten des Gegenübers, sondern zugleich Anreiz für dessen weitere Handlungen. Kinder unterscheiden sich hierbei in ihrem Ausdruck, in ihrer emotionalen Reaktion sowie in ihrer Fähigkeit und Strategie zur Emotionsregulation (Cole et al., 2004). Gemäss Bisler (2011) lassen sich Interaktionen in drei Kategorien unterteilen: (1) zentrierte Interaktion, (2) nicht-zentrierte Interaktion und (3) zirkuläre Interaktionen. Die zentrierte Interaktion dient der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Thema. Sie ist meist dadurch charakterisiert, dass ein gemeinsamer visueller Aufmerksamkeitspunkt vorhanden ist, während sich die nicht-zentrierte Interaktion auf die gegenseitige Wahrnehmung bezieht. Die zirkuläre Interaktion beschreibt einen wechselseitigen Prozess, bei dem das Verhalten sowohl Ursache als auch Wirkung ist (Bisler, 2011).

Die Rolle erlebter Beziehungen in den Interaktionen von Kindern wurde aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet und diskutiert. Piaget (1932) unterstrich die Bedeutung von Peer-Interaktionen für die Entwicklung und das Lernen. Er argumentierte, dass symmetrische Interaktionen unter Peers besonders effektiv sind, weil sie ein Gleichgewicht im Austausch von Ideen und Argumenten ermöglichen. Vygotsky (1978) hingegen legte den Fokus auf asymmetrische Interaktionen, wie sie in der „Zone nächster Entwicklung“ zu finden sind. Er betrachtete das Ungleichgewicht in der Wissens- und Fähigkeitsverteilung der interagierenden Beteiligten sowie den Lernzuwachs, der dadurch ermöglicht wird. Vygotsky (1978) betonte die Relevanz des sozialen Kontexts und verwies auf die Interaktion mit einer kompetenteren Person. Beide theoretischen Perspektiven sind an Orten der Begegnung und des Lernens relevant. Denn es braucht einen Kontext, um mit anderen Kindern in

1 Emotionen unter Kinder (EmU): <https://www.fruehekindheit.ch/emu-emotionen-unter-kindern>

Interaktion zu treten, einen Austausch von Ideen auf Augenhöhe zu haben und dabei von kompetenteren Interaktionspartnern zu lernen. Dies ermöglicht, Beziehungs- sowie Interaktionserfahrungen im gemeinsamen Spiel zu sammeln – Erfahrungen, die essenziell für die Entwicklung und das Wohlbefinden eines Kindes sind. Kinder wollen von anderen Kindern gemocht werden und Freundschaften aufbauen. Interaktionen mit Peers bieten ihnen einzigartige Gelegenheiten zur Entwicklung wichtiger sozialer und emotionaler Kompetenzen, da diese durch Wechselseitigkeit und Spass geprägt sind. Dabei zeigt sich, dass Kinder sich gegenseitig beeinflussen und anpassen können.

Downer et al. (2010) unterscheiden vier zentrale Bereiche, die jeweils unterschiedliche Facetten gelingender Interaktionen unter Gleichaltrigen abbilden. Zum einen umfasst Peer Sociability das Erleben positiver Emotionen und kooperativen Verhaltens: Kinder suchen aktiv Nähe – sei es körperlich, verbal oder durch Blickkontakt –, teilen wechselseitig Freude und Zuneigung, fühlen sich akzeptiert und berücksichtigen die Perspektiven und Bedürfnisse anderer. Zum anderen beschreibt Peer Assertiveness die selbstbewusste Initiierung und Führung von Interaktionen: Kinder schlagen Themen für Gespräche und Spielaktivitäten proaktiv und erfolgreich vor, übernehmen in der Gruppe Führungsrollen und vertreten ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse klar und konstruktiv. Peer Communication bezieht sich auf die zielgerichtete Nutzung von Sprache im Austausch mit Gleichaltrigen. Sie umfasst zum einen das proaktive Initiieren von Unterhaltungen durch Beiträge oder Fragen und zum anderen das Aufrechterhalten des Dialogs. Zudem schliesst sie den sinnvollen und effektiven Einsatz von Sprache sowohl für praktische Anliegen (z. B. Bitten) als auch für soziale Zwecke (Kommentare, Rückmeldungen, (Nach-)Fragen) mit ein. Schliesslich bildet Peer Conflict das Ausmass und die Intensität negativer Auseinandersetzungen ab. Hierzu zählen verbale, körperliche und relationale Aggression, konfrontatives oder uneinsichtiges Verhalten, das sich in Mimik und Gestik ausdrückt, sowie aufmerksamkeitsheischende Strategien wie Quengeln oder das ungefragte Eindringen in die Aktivitäten anderer (Downer et al., 2010). Diese Dimensionen zeigen, dass die Qualität von Peer-Interaktionen weit über deren blosse Häufigkeit hinausgeht. Sie spiegelt ein ganzes Spektrum sozial-emotionaler Kompetenzen wie Empathie, Durchsetzungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit und konstruktive Konfliktbewältigung wider.

Die Qualität der Interaktionen zwischen den Kindern prägt die kindliche Entwicklung nachhaltig. Positive Erfahrungen in Peergruppen fördern soziale Kompetenzen, Emotionsregulation und Selbstwertgefühl junger Kinder (Denham, 2007; Hartup & Stevens, 1999). Sie legen das Fundament für stabile Freundschaften, fördern die Entwicklung von Konfliktlösungsfähigkeiten und wirken präventiv gegen problematische Verhaltensmuster. Interaktionen mit prosozialen Kindern können zu einem Rückgang negativer Interaktionen mit

Gleichaltrigen und zu einem Anstieg positiver Peer-Beziehungen unter Vierjährigen führen, wie dies in der Studie von Fabes et al. (2012) belegt wird. Negative Peer-Interaktionen und Beziehungen – gekennzeichnet durch häufige Konflikte, Ablehnung oder gar Viktimisierung – erhöhen das Risiko für externalisierende Verhaltensweisen wie Aggression und internalisierende Symptome wie Angst oder Rückzug (Hartup & Stevens, 1999; Perren & Diebold, 2017; Sturaro et al., 2011). Dieser Zusammenhang ist bereits im Kleinkindalter nachweisbar: Die Häufigkeit negativer Peer-Interaktionen im Alter von 15 Monaten sagte das Aggressivitätsniveau und störendes Verhalten im Alter von 23 Monaten voraus (Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). Ebenso zeigten Kinder, die mit fünf Jahren keine Freunde hatten oder von ihren Peers abgelehnt wurden, spätere Verhaltensprobleme (Ladd & Troop-Gordon, 2003). Wiederholte negative Erfahrungen in der Peergruppe erschweren es Kindern, adaptive Strategien der Emotionsregulation zu entwickeln, und können langfristig zu sozialer Isolation führen (Hartup & Stevens, 1999).

Obwohl die Studienlage zur Dynamik zwischen den Spielpartnern noch begrenzt ist, gibt es Hinweise darauf, dass das Verhalten von Kindern im Spiel durch die Interaktionspartner:innen beeinflusst wird. Eine aktuelle Studie von Jaggy et al. (2020) zum Spielverhalten von Vorschulkindern verdeutlicht, dass die Spielqualität der Kinder nicht nur von ihren individuellen Kompetenzen geprägt, sondern auch durch die Dynamik zwischen den Spielpartnern beeinflusst wird. Bei den Unterschieden in der Spielqualität spielt auch das Kompetenzniveau des jeweiligen Spielpartners eine wesentliche Rolle (Jaggy et al., 2020). Die Studie von Hubbard et al. (2023) zur emotionalen Dynamik in Kinder-Dyaden belegt, dass die von einem Kind gezeigten Emotionen – ob Freude, Trauer, Wut oder Angst – den Emotionsausdruck seines Spielpartners beeinflussen und somit auch (signifikant) vorhersagen kann. Dabei wurden positive Emotionen häufiger übernommen, während negative Emotionen weniger oft nachgeahmt wurden. Neutrale Emotionen hingegen führten bei den Spielpartnern eher zu einer Abschwächung sowohl positiver als auch negativer Emotionen (Hubbard et al., 2023).

4. Emotionen unter Kindern – EmU

Die Studie „EmU – Emotionen unter Kindern“ untersucht, ob und wie Peers die individuellen Verläufe in der Entwicklung der Emotionsregulation im Vorschulalter beeinflussen. Wie in diesem Beitrag bereits ausgeführt, lässt sich annehmen, dass frühe Erfahrungen in Peergruppen für Kinder auch hinsichtlich ihrer emotionalen Entwicklung ein wichtiges Lernfeld darstellen, um sozial-emotionale Kompetenzen zu erwerben und den emotionalen Umgang zu üben. Das in der Gruppe vorherrschende emotionale Klima – erkennbar an der

Häufigkeit positiver Peer-Interaktionen sowie an Anzahl, Dauer und Intensität negativer Interaktionen und Konflikte –, die geltenden Normen und Regeln und die Reaktionen der Peers auf emotionsbezogenes Verhalten bilden zusammen die Grundlage dieses Lernfeldes.

Der Fokus der bisherigen Studien zur Emotionsregulation liegt jedoch überwiegend auf den Einflüssen von Eltern und Fachpersonen. Zum Einfluss von Peers gibt es bisher nur begrenzte empirische Erkenntnisse. Diese Lücke möchte die längsschnittlich angelegte EmU-Studie schliessen.

In der EmU-Studie wird der Einfluss von Peers auf das soziale und emotionale Verhalten von Vorschulkindern mithilfe emotionsinduzierender Spielsituationen erforscht. In Studie 1, die von November 2022 bis März 2023 stattfand, nahmen 120 Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren (Mage = 46.36 Monate; SDage = 6.58 Monate; 46 % Mädchen) aus 23 Schweizer Spielgruppen teil. Dabei durchliefen die Kinder sowohl Einzel- als auch dyadische Spielszenarien, die videografisch aufgezeichnet und im Anschluss systematisch ausgewertet wurden.

In den Einzeltestungen wurde das Emotionswissen der Kinder mit dem Adaptive Test of Emotion Knowledge (ATEM 3–9; Voltmer & von Salisch, 2021) erfasst. Der ATEM ist ein standardisiertes Testverfahren, das speziell dafür entwickelt wurde, die Fähigkeit von Kindern im Alter von 3 bis 9 Jahren zu beurteilen, Emotionen zu erkennen sowie deren Ursachen und Folgen sowie Strategien zu deren Regulation zu verstehen. Die Schwierigkeit der Items steigt dabei sowohl innerhalb der einzelnen Komponenten als auch zwischen den Komponenten stufenweise an. Dieses Vorgehen erhöht die Messgenauigkeit und Effizienz, verkürzt die Testdauer und lässt potenzielle Frustration bei jüngeren und weniger kompetenten Kindern vermeiden. In einer kindgerecht erzählten Zoo-Geschichte werden in jeder Episode vier Gesichter mit unterschiedlichen Emotionen (Freude, Angst, Wut, Trauer, Überraschung oder Ekel) präsentiert. Die Kinder tippen jeweils auf das Gesicht, das am besten zur beschriebenen Emotion passt. Der ATEM stellt somit ein entwicklungsorientiertes Instrument dar, das zentrale Aspekte des Emotionswissens im frühen Kindesalter differenziert, valide und reliabel erfassen kann (Voltmer, 2019).

Im Anschluss nahmen die Kinder in Einzelsettings an zwei emotionsinduzierenden Aufgaben teil. Bei der Frustrationsaufgabe (Locked Box) wurde eine transparente Schatztruhe mit Stickern präsentiert, die sich zunächst mit keinem der mitgegebenen Schlüssel öffnen lässt. Diese unlösbare Aufgabe löste z. B. Vorfreude, Enttäuschung und milde Frustration bei den Kindern aus. Nach drei Minuten gab der/die Versuchsleiter:in vor, einen weiteren Schlüssel gefunden zu haben, sodass die Kinder die Aufkleber erhalten und positive Gefühle wie Zufriedenheit und Freude erleben konnten. In der Überraschungsaufgabe wurde eine geschlossene Schokoladenschachtel geöffnet, woraus ein Aufziehschmetterling herausflog. Dies rief in der Regel Überraschung, Erstaunen und

Freude hervor. In der zweiten Phase der Aufgabe durften die Kinder dann eine weitere erwachsene Person (eine andere Testleiterin oder Spielgruppenleiterin) überraschen und erlebten erneut Vorfriede, Aufregung und Spass. Während beider Sequenzen hielten sich die Versuchsleiter:innen bewusst im Hintergrund, um spontane Emotionen und Verhaltensweisen der Kinder möglichst nicht zu beeinflussen.

Darüber hinaus spielten die Kinder nach dem Round-Robin-Prinzip in wechselnden Dyaden ($N = 187$) mit mindestens drei unterschiedlichen Spielpartnern in jeweils zwei halb-standardisierten Situationen. Drei Minuten lang spielten die Kinder mit Balanciersteinen und versuchten, einen möglichst hohen Turm zu bauen; weitere drei Minuten verbrachten sie mit Hexbugs – kleinen Roboterkäfern (siehe Kap. 5). Diese videografierten halbstandardisierten Spielsituationen wurden in Ein-Minuten-Intervalle segmentiert und anschließend anhand des Emotion Regulation Scoring System (ERSS; Nischak et al., 2025a, eingereicht) kodiert. Das ERSS bewertet emotionsbezogene Verhaltensweisen auf einer siebenstufigen Likert-Skala (1 = nicht beobachtbar bis 7 = intensiv beobachtbar). Vor Beginn der Kodierung absolvierten alle Rater:innen eine Schulung und erreichten mindestens 75% Übereinstimmung mit einem Master-Code. Die Interrater-Reliabilität wurde durch doppelte Kodierung von 20% des Videomaterials überprüft und ergab mit einem ICC von .83 eine gute Messgenauigkeit.

Ergänzend wurden Eltern und Spielgruppenleitungen zu Stärken und Schwächen der Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen befragt. Dafür haben sie eine Reihe etablierter Fragebögen ausgefüllt, unter anderem den KOMPIK (Kompetenzen und Interessen der Kinder; Mayr et al., 2012), den SOCOMP (Self- & Other-oriented Social Skills; Perren, 2007) und den SDQ (Strengths & Difficulties Questionnaire; Goodman, 1997). Zudem wurden physiologische Messungen (Herzrate) mit Smartwatches erfasst.

Erste Analysen aus der EmU-Studie deuten darauf hin, dass die Emotionsregulation von Kindern in Spielsituationen in Abhängigkeit vom jeweiligen Spielpartnerkind variiert. Dabei zeigt sich, dass nicht das allgemeine Regulationsniveau des Interaktionspartners entscheidend ist, sondern vielmehr die spezifische dyadische Beziehung der beiden Kinder ihr Regulationsverhalten stärker beeinflusst (Nischak et al., 2025b, eingereicht). Diese Ergebnisse legen nahe, dass Peers das emotionale Verhalten von Kindern im Spiel wesentlich mitprägen, und stützen die Annahme, dass Peer-Interaktionen ein bedeutsames Lernfeld für die Entwicklung der Emotionsregulation darstellen.

Die laufenden qualitativen Analysen setzen auf der Mikroebene an und haben zum Ziel, potenzielle Mechanismen zu untersuchen, über die die Kinder in dyadischen Spielsituationen Einfluss auf das emotionale Erleben und die Emotionsregulation ihrer Spielpartner nehmen.

5. Methodisches Vorgehen der qualitativen Pilotstudie

Für die qualitativen Analysen wurde die videografierte, halbstandardisierte Spielsituation „Hexbugs“ ausgewählt. Diese Spielsituation wurde so konzipiert, dass sie bei den Kindern vor allem positive (z. B. Freude, Stolz), aber auch negative Emotionen (z. B. Frust, Angst) auslösen und möglicherweise auch kooperatives Verhalten hervorrufen kann. Die Aufgabe der Kinder im Spiel bestand darin, den Roboterkäfern (Hexbugs) zu helfen, vom Haus zum Kuchen über Hindernisse zu gelangen. Die Roboterkäfer bewegen sich chaotisch, was die Kinder in der Regel lustig finden. In Abbildung 1 sind die Roboterkäfer und das Spielbrett abgebildet.



Abbildung 1: Roboterkäfer und Spielbrett der Spielsituation „Hexbugs“

Aus allen vorhandenen videografierten Spielsituationen von Hexbugs ($N = 187$ Dyaden) der EmU-Studie wurden bisher vier Dyaden für die qualitative Analyse zufällig ausgewählt. Diese vier Spielsituationen wurden mehrfach angesehen, um daraus emotionsbezogene Interaktionssequenzen zu identifizieren (Eventsampling). Ein Event umfasste eine Sequenz, in der ein Kind eine Emotion zeigt, worauf das Partnerkind reagiert, was wiederum eine erneute Reaktion oder eine neue Emotion beim Fokuskind auslöst. Diese Events wurden von zwei Forschenden induktiv kodiert (freies Kodieren) und beschrieben. In der Forschungsgruppe, bestehend aus vier Projektmitarbeitenden, wurden die Kodierungen besprochen und eine interpretative Analyse durchgeführt, um ein Interaktionsmotto pro Dyade zu definieren. Darüber hinaus wurden in der Gruppe die Kodierungen der beobachteten Verhaltensweisen gemeinsam besprochen, in der gemeinsamen Videobetrachtung präzisiert und anschließend beschrieben. Es wurden detaillierte Beschreibungen der Interaktionen, der Emotionen und der emotionalen Reaktionen der beiden Kinder erstellt, wobei sowohl die non-verbale Kommunikation (körperliche, gestisch-mimische) als auch die verbale Kommunikation berücksichtigt wurden. Verhaltensaspekte, die durch Interpretationen gewonnen wurden, wurden im Diskurs validiert.

Gleichzeitig war es dem Forschungsteam ein Anliegen, die Struktur der Simultaneität zu erfassen, um die Dynamik zwischen den handelnden Kindern im dyadischen Spiel zu erfassen. Das methodische Vorgehen zur Erfassung der Dynamik sowie der Emotionen und emotionalen Reaktionen stellt gegenwärtig noch eine Herausforderung dar und wird weiterentwickelt. In Anbetracht dieser Herausforderung liegt der Schwerpunkt der ersten Ergebnisdarstellung auf den Interaktionen der Kinder in den Dyaden.

6. Erste Resultate zu den Interaktionen

In den vier zufällig gewählten, videografierten Dyaden wurden alle von Bisler (2011) definierten Formen der Interaktion gefunden. Die erste Dyade, in der zwei Mädchen miteinander spielen, zeigte eine zentrierte Interaktion. Während das eine Mädchen durch Lautäußerungen und Gesten im Spiel mit den Roboterkäfern proaktiv versuchte, Aufmerksamkeit des Partnerkindes zu erregen, war ihre Spielpartnerin eher zurückhaltend (neutral) und initiierte selten Interaktionen. Das Mädchen im Lead gab während der gesamten Sequenz häufig Geräusche von sich, lachte (Vokalisation, Gesichtsausdruck) oft und versuchte so Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen (Gesten und Vokalisation). Durch die immer wieder gezeigten positiven Emotionen des einen Kindes wurde die Interaktion aufrechterhalten. Beide Kinder waren mit dem Spielmaterial beschäftigt (sie schienen sich für die Roboterkäfer zu interessieren), wobei die Stimmung als fröhlich (oft lächelnd) eingeschätzt wurde. Das Motto dieser Interaktion war Aufmerksamkeit erregen, um ein gemeinsames Spiel zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten.

Die zweite Dyade zeigte eine nicht-zentrierte Interaktion, in der ein Junge und ein Mädchen zusammenspielten. Eigentlich entstand diese Interaktion nicht direkt im Spiel, sondern über das standardisierte Setting mit Mikrofon. Der Junge, der die Führung in der Interaktion übernahm, zeigte Interesse an dem am Pullover angebrachten Mikrofon und nutzte es, um mit dem Mädchen zu sprechen und in Interaktion zu treten. Er gestikulierte (zeigte auf das Mikrofon des Mädchens) und flüsterte ihr etwas zu. Dabei zeigte er Freude (Gesichtsausdruck – Lächeln). Auch das Mädchen reagierte mit Freude (Gesichtsausdruck – Lächeln) und Interesse (Blickkontakt, Blick auf das Mikrofon). Daraufhin zeigte der Junge stolz (Mimik, Gestik und Körperhaltung) auf das Mikrofon des Mädchens. Das Mädchen nahm es ebenfalls stolz (Mimik, Körperhaltung) in die Hand. Diese Interaktion zeigte eine wechselseitige Übertragung von Emotionen (Freude und Stolz), bei der die Emotionen sowie das Interesse des Jungen als Ausgangspunkt dienten und sich gegenseitig verstärkten. Auslöser für die Interaktion waren in dieser Dyade Neugier, Interesse und Freude. Das zentrale Motto dieser Interaktion war die gegenseitige Verstärkung.

In der dritten Dyade wurde eine zirkuläre Interaktion beobachtet. Der Emotionsauslöser dieser Interaktion, an der zwei Mädchen beteiligt waren, war eine hohe positive Erregung. Beide Mädchen waren während der Spielsequenz sehr aktiv (springen, lachen, kreischen). Ihre Augen waren meist auf die Roboterkäfer gerichtet und es war kein Blickkontakt zwischen den Mädchen beobachtbar. Stattdessen zeigten sie auf die Aktivitäten der Roboterkäfer (Gesten) und äusserten Kommentare wie: „Er hat sich den Kuchen geschnappt!“ Ein Mädchen versuchte auch, Aufmerksamkeit zu erlangen, indem es das andere Mädchen berührte (ohne Blickkontakt). Bemerkenswert war, dass die beiden Mädchen sich nie direkt ansahen, sondern parallel sprachen oder sich zeitversetzt ansahen, sich jedoch überwiegend identisch verhielten. Die Interaktion zwischen den Mädchen erfolgte hauptsächlich durch Lautäusserungen und Gesten. Beide Kinder waren gleichberechtigt im gemeinsamen Tun, ohne dass ein Mädchen den Lead übernahm. Die Peer-Reaktionen waren in dieser Dyade durch Aufregung und Freude geprägt. Das Interaktionsmotto dieser Dyade war aktiv geteilte Freude.

Die vierte Dyade zeigte wiederum eine zentrierte Interaktion zwischen einem Jungen und einem Mädchen. Der Emotionsauslöser waren die gut sichtbaren sowie stark gezeigten Emotionen des einen Kindes. Während dieser Sequenz versuchte der Junge immer wieder, eine Interaktion mit dem Mädchen zu beginnen, und machte viele verbale Äusserungen, oft an das Spielmaterial gerichtet, wie: „Schnell, schnell ... Name“ (Blickkontakt). Das Mädchen reagierte kurz und nahm einen Roboterkäfer in die Hand. Daraufhin sprach der Junge zum Spielfeld gerichtet: „Eh, lauf ... eh ... lauf auf den Kopf“ (Geste – zeigt auf den Roboterkäfer). Das Mädchen reagierte darauf, indem es ihren Mund berührte (sie reagierte sehr kurz, blieb aber bei ihrem eigenen, unabhängigen Spiel). Die vielfältigen Interaktionen des Jungen mit den Roboterkäfern im So-tun-als-ob-Spiel lösten Emotionen aus. Der Junge sagte beispielsweise zu einem Roboterkäfer: „Äh, du musst hochkommen, warum kommst du nicht hoch?“ und zum Mädchen: „... das ist ein tolles Spiel, nicht wahr?“ Darauf reagierten beide Kinder gleichzeitig mit geteiltem Lachen (Gesichtsausdruck) und das Mädchen bestätigte dies mit einem klaren verbalen „Ja“. In dieser Dyade kam der Einfluss des Jungen, der den Lead der Interaktion innehatte, deutlich zum Vorschein. Das Mädchen reagierte oft neutral, doch der Junge blieb so lange dran, bis er auch bei ihr die Freude am Spiel wecken konnte. Einerseits ersetzte möglicherweise das für ihn beseelte Spielzeug (Roboterkäfer) ein Stück weit die fehlende Reaktion des Mädchens, ferner schien er durch seine Fantasietätigkeit positive Emotionen, Spass an der Tätigkeit zu zeigen. Als Interaktionsmotto sahen wir hier das motivierende Verhalten positiver Emotionen.

7. Fazit und erste Schlussfolgerungen

Da sich die Analyse bislang auf ausschliesslich vier Dyaden beschränkt, sollten die daraus resultierenden Schlussfolgerungen mit entsprechender Vorsicht bewertet werden. Dennoch wird in den folgenden Ausführungen versucht, erste Ansätze zur Beantwortung der Frage zu liefern, wie Kinder in dyadischen Spielsituationen die Emotionen ihrer Spielpartner beeinflussen.

Die verschiedenen Interaktionsarten, die in den Dyaden beobachtet und analysiert wurden, verdeutlichen, dass das soziale und emotionale Verhalten ein zentraler und natürlicher Bestandteil des kindlichen Spiels ist. Die Interaktionen wurden über den Gesichtsausdruck, Gesten, Lautäusserungen oder Vokalisation sowie durch Blickkontakt und direkte Handlungen hergestellt und aufrechterhalten. In den vier Dyaden konnten folgende Verhaltensweisen erkannt werden, die einen Einfluss (implizit oder explizit) auf die Emotionen haben können: Imitieren, Übertragen (oder sich anstecken lassen), sich Einbringen und Motivieren, Verstärken oder Ignorieren. Diese Verhaltensformen beeinflussten das Verhalten, die Handlungen und die Emotionen des Spielpartnerkindes. Die dargestellten Resultate bestätigen, dass Peer-Interaktionen den Kindern ermöglichen, Beziehungserfahrungen zu sammeln. Forschungserkenntnisse legen nahe, dass solche Erfahrungen eine wichtige Grundlage für die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen darstellen können (Bukowski et al., 2018; Valiente et al., 2020). Weiterführende Analysen sind notwendig, um den Einfluss von Peers auf die Emotionsregulation im dyadischen Spiel differenzierter zu verstehen. Bestehende Forschungsergebnisse belegen auch, dass Peer-Interaktionen sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben können (Denham, 2007; Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006; Fabes et al., 2012; Hartup & Stevens, 1999; Sturaro et al., 2011). Umso wichtiger ist es, die Dynamiken innerhalb dieser Interaktionen genauer zu verstehen und ihnen in Forschung und Praxis künftig mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

8. Implikationen für die Praxis

Die ersten qualitativen Analysen der EmU-Studie deuten darauf hin, dass Interaktionen und das gemeinsame Spiel mit Peers einen einzigartigen und bedeutsamen Entwicklungskontext bieten, welcher sowohl sozial-emotionale Kompetenz erfordert als auch deren Entwicklung fördern kann. Forschungsergebnisse legen nahe, dass nicht allein die Häufigkeit, sondern vor allem die Qualität der Peer-Interaktionen entscheidend für positive Entwicklungsprozesse ist. Interaktionen, die durch Empathie, gegenseitige Unterstützung und kooperatives

Verhalten gekennzeichnet sind, bilden die Grundlage für Vertrauen und gelingende Integration sowie Regulation (Diebold et al., 2025).

Die sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes beeinflussen sowohl die Qualität seiner Beziehungen zu Gleichaltrigen als auch das Niveau des gemeinsamen Spiels. Gleichzeitig fördern positive, gelingende Interaktionen mit Peers wiederum die Weiterentwicklung dieser Kompetenzen. Daraus lässt sich ableiten, dass nicht nur ob, sondern insbesondere mit wem und wie ein Kind interagiert und spielt, von zentraler Bedeutung ist. Der soziale Kontext und das emotionale Klima innerhalb der Peergruppe bestimmen massgeblich, ob Kinder positive Beziehungserfahrungen machen können.

Für die pädagogische Praxis ergeben sich daraus folgende Implikationen: Positive Peer-Interaktionen geschehen nicht zufällig, sondern benötigen einen Rahmen, der sie ermöglicht und gezielt fördert. Pädagogische Fachpersonen sind hier in mehrfacher Hinsicht gefordert. Sie schaffen sichere, strukturierte und unstrukturierte sowie beziehungsorientierte Umgebungen, beobachten sensibel die kindlichen Interaktionen, greifen bei Konflikten konstruktiv moderierend ein und fördern aktiv kooperatives Verhalten. Dabei gilt es, nicht nur auf offensichtliche Konflikte zu reagieren, sondern vor allem alltägliche Spiel- und Interaktionssituationen als Lerngelegenheiten für Emotionsregulation, Empathie, Perspektivübernahme und Problemlösekompetenz zu nutzen. Die Förderung von Interaktionsqualität ist somit eine zentrale pädagogische Aufgabe.

Um potenziellen Ausgrenzungsdynamiken entgegenzuwirken, braucht es pädagogische Fachpersonen, die feinfühlig auf die sozialen Signale der Kinder eingehen, soziale Prozesse bewusst begleiten und gezielt effektive Interaktionen initiieren. Ein positives pädagogisches Klima, das von Zugehörigkeit, Respekt und gemeinsamer Lösungsfindung geprägt ist, bildet die Grundlage für eine konstruktive Gruppendynamik. Pädagogische Fachpersonen sind somit aktive Mitgestalter:innen der sozialen Beziehungen in der Gruppe. Ihre bewusste Einflussnahme auf die Qualität der Interaktionen trägt wesentlich dazu bei, dass Kinder mit und voneinander lernen können.

Literatur

- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bisler, W. (2011). Interaktion, zentrierte – nicht-zentrierte. In W. Fuchs-Heinritz, D. Klimke, R. Lautmann, O. Rammstedt, U. Stäheli, C. Weischer & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 315). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062–1076. <https://doi.org/10.1037/a0039472>

- Bukowski, W. M., Laursen, B. & Rubin, K. H. (Hrsg.). (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2. Aufl.). Guilford Press.
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Neue statistische Informationen: Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung im Jahr 2022*. <https://www.bfs.admin.ch/news/de/2024-0551>
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Denham, S. A. & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*, 205–227. <https://doi.org/10.1007/BF00986120>
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1–48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E. & Steed, J. (2015). „I know how you feel“: Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252–262. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_6
- Denham, S. A. (2023). *The development of emotional competence in young children*. The Guilford Press.
- Deynoot-Schaub, M. G. & Riksen-Walraven, J. M. (2006). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior and Development, 29*(2), 276–288. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.12.005>
- Diebold, T., Burkhardt Bossi, C., Lorusso, S., Perren, S. & Nischak, P. (im Druck). Soziales und emotionales Lernen in der Peergruppe. In S. Perren & T. Malti (Hrsg.), *Soziale und emotionale Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse verstehen, begleiten und stärken*. Kohlhammer.
- Diebold, T., Jaggy, A. K. & Perren, S. (2025). Socialisation of emotion regulation in preschool classrooms: How do peers matter? *Infant and Child Development, 34*(1), Art. e2566. <https://doi.org/10.1002/icd.2566>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P. & Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development, 68*(2), 295–311. <https://doi.org/10.2307/1131851>
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., Moss, A. & Reising, A. (2012). The effects of young children's affiliations with prosocial peers on subsequent emotionality in peer interactions. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(4), 569–585. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02073.x>

- Hartup, W. W. & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76–79. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00018>
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1–20.
- Hubbard, J. A., Moore, C. C., Zajac, L., Marano, E., Bookhout, M. K. & Dozier, M. (2023). The importance of both individual differences and dyadic processes in children's emotion expression. *Applied Developmental Science*, 28(2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2163247>
- Jaggy, A. K., Mainhard, T., Sticca, F. & Perren, S. (2020). The emergence of dyadic pretend play quality during peer play: The role of child competence, play partner competence and dyadic constellation. *Social Development*, 29(4), 976–994. <https://doi.org/10.1111/sode.12445>
- Kachel, G., Moore, R., Hepach, R. & Tomasello, M. (2021). Toddlers prefer adults as informants: 2- and 3-year-olds' use of and attention to pointing gestures from peer and adult partners. *Child Development*, 92(4), Art. e635-e652. <https://doi.org/10.1111/cdev.13544>
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344–1367. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Nischak, P., Lorusso, S., Diebold, T., Harel, O., Burkhardt Bossi, C. & Perren, S. (2025a). The development and validation of the Emotion Regulation Scoring System (ERSS) – an instrument to observe preschoolers' emotion regulation in play situations. *Manuscript submitted for publication*.
- Nischak, P., Lorusso, S., Harel, O., Diebold, T., Burkhardt Bossi, C. & Perren, S. (2025b). The role of play partners for preschoolers' observed emotion regulation in dyadic play situation. *Manuscript submitted for publication*.
- Oerter, R. (2012). Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(4), 389–403. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390184>
- Over, H. & Carpenter, M. (2013). The social side of imitation. *Child Development Perspectives*, 7(1), 6–11. <https://doi.org/10.1111/cdep.12006>
- Perren, S. & Diebold, T. (2017). Soziale Kompetenzen sind bedeutsam für gelingende Peerbeziehungen und Wohlbefinden in der Kindertagesstätte. *Frühe Kindheit*, 2, 30–38.
- Perren, S. & Graf, I. (2012). Nicht intendierte Effekte von Präventionsprogrammen. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 143–156). Reinhardt.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Salisch, von, M., Voltmer, K., Miller-Slough, R., Chin, J. C. & Denham, S. (2022). Emotions and social development in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2. Aufl., S. 631–650). Wiley-Blackwell.

- Schlesinger, M. A., Hassinger-Das, B., Zosh, J. M., Sawyer, J., Evans, N. & Hirsh-Pasek, K. (2020). Cognitive behavioral science behind the value of play: Leveraging everyday experiences to promote play, learning, and positive interactions. *Journal of Infant, Child & Adolescent Psychotherapy*, 19(2), 202–216. <https://doi.org/10.1080/15289168.2020.1755084>
- Sturaro, C., Van Lier, P. A., Cuijpers, P. & Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child development*, 82(3), 758–765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01532.x>
- Tunçgenç, B. & Cohen, E. (2018). Interpersonal movement synchrony facilitates pro-social behavior in children's peer-play. *Developmental Science*, 21(1), Art. e12505. <https://doi.org/10.1111/desc.12505>
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M. & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578–594. <https://doi.org/10.1037/dev0000863>
- Voltmer, K. (2019). Validierung des Adaptiven Tests des Emotionswissens für dreibis neunjährige Kinder (ATEM 3–9). *Diagnostica*. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000244>
- von Salisch, M., Voltmer, K., Miller-Slough, R., Chin, J. C. & Denham, S. (2022). Emotions and social development in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2. Auf., S. 631–650). Wiley-Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Xavier, J., Johnson, S. & Cohen, D. (2023). From child-peer similarity in imitative behavior to matched peer-mediated interventions in autism. *Frontiers in Psychology*, 14, Art. 1173627. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1173627>
- Xavier, J., Tilmont, E. & Bonnot, O. (2013). Children's synchrony and rhythmicity in imitation of peers: Toward a developmental model of empathy. *Journal of Physiology-Paris*, 107(4), 291–297. <https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2013.03.012>
- Zhao, F. (2024). *Affective synchrony: Associations with and implications of emotion type, friendship, and loneliness* [Unveröffentlichte Dissertation]. University of Wisconsin-Madison.

Mathematisches Lernen im Gespräch

Eine qualitative Studie im ersten Zyklus

Kurt Hess und Simona Geissbühler

1. Einführung und Übersicht

Das an der PH Zug angesiedelte Projekt Lernen im Gespräch (LeiG) startete 2021 mit einer Explorationsstudie zum peer-interaktiven¹ Lernen in den Fächern Deutsch und Mathematik. Seit 2023 fokussiert es Uneinigkeiten zwischen Schülerinnen und Schülern und die Wirkung lehrseitiger Interventionen. Übergeordnet werden vergleichende Fragen zu den fachdidaktisch ausgerichteten Teilprojekten gestellt, um zu transversal angelegten Erkenntnissen zu gelangen (Hellermann et al., 2021; Wilhelm et al., 2021, 2019, 2018). Die Verortung und Integration möglicher Fragestellungen erfolgt in einer Forschungslogik entlang eines Kaskadenmodells (Krauss & Lindl, 2023; Krauss et al., 2020). In diesem werden zentrale Themen wie

- Beliefs zum peer-interaktiven Lernen unter *Dispositionen*,
- die Bereitstellung von Lerngelegenheiten, bspw. die kognitive Aktivierung durch Aufgaben oder Lehr-/Lerngespräche unter *Unterrichtsperformanz*,
- die Nutzung von Lerngelegenheiten unter *Mediation* der Schülerinnen und Schüler
- und der Kompetenzzuwachs bspw. durch peer-interaktives Lernen unter unterrichtlichen *Zielkriterien* eingeordnet.

In diesem Beitrag analysieren wir eine Videosequenz zum peer-interaktiven mathematischen Lernen, in welcher eine Schülerin und ein Schüler der zweiten Primarklasse Malaufgaben vergleichen. Unsere Forschungsfrage dazu lautet: „Inwiefern beeinflussen die Peer-Interaktionen die singulären Wissenskonstruktionen?“ Aus der Klärung extrahieren wir Modifikationsvorschläge zum Auftrag und zum Lernsetting.

Zunächst situieren und elementarisieren wir *peer-interaktive Lernanlässe* unter allgemein didaktischen Gesichtspunkten und ordnen diese *fachdidaktisch* ein, mit curricularen Bezügen, Erwartungen an Aufgaben und intermodale

1 Wir bezeichnen die Lernanlässe als *peer-interaktiv*, weil wir den Fokus auf von Schülerinnen und Schülern mitverantwortlich inszenierte Interaktionen legen und weil das in der Praxis gebräuchliche kooperative Lernen normativ geprägt ist bzw. gerne auf Methoden wie Lerntempduett oder Placemat reduziert wird (vgl. Hess et al. 2022).

Lernmittel sowie einer Begründung des Vergleichens von Malaufgaben. Anschließend stellen wir den empirischen Zugang über eine didaktische Kontextualisierung der Lernsequenz, ein sprachlich aufbereitetes Transkript, die methodische Durchdringung und eine fachdidaktische Interpretation dar. Das Fazit bezieht sich auf die individuelle Wissensproduktion, welche aus den Interaktionen hervorgeht. Abschließend formulieren wir Modifikationsvorschläge zur Mediation der Lernenden im Hinblick auf die unterrichtlichen Zielkriterien.

2. Peer-interaktives Lernen

Beim peer-interaktiven Lernen arbeiten kleine Gruppen zusammen, um vorgegebene Aufträge gemeinsam zu erfüllen. Darin soll der Austausch von Ideen ermöglicht sowie das Bewusstsein gegenüber Lerninhalten und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit angeregt und gestärkt werden. Darüber hinaus erhalten Lernende Gelegenheiten zum sozialen Lernen, indem sie Mitverantwortung für das eigene und gemeinsame Lernen übernehmen. Die folgenden beiden Kapitel elementarisieren das Lernsetting und nennen evidenzbasierte Gelingensbedingungen.

2.1 Lernsetting

Peer-interaktives Lernen löst je nach Aufgabenstellung und sozialer Konstellation unterschiedliche Lerndynamiken aus, weil sich die Lerngruppen organisieren müssen und die Lehrperson nur punktuell interveniert. Die ursprünglich als Gruppenarbeit bezeichnete Lernform verfügt über eine lange Tradition. Deren Motive werden hauptsächlich mit sozialem Lernen, Rollenfindungsprozessen oder Arbeitsteilungen begründet, weniger mit ko-konstruktiven Lernchancen (Meyer, 2010; Reusser, 2005, S. 162; Gummels, 2020, S. 66ff.). In der Praxis sind unterschiedliche Absichten und Formen des kooperativen Lernens beobachtbar, von methodisch definierten Anlässen wie „Fish bowl“ oder „Placemat“ bis hin zu parallel stattfindendem „Sololernen in der Gruppe“.

Die Ausprägungen des peer-interaktiven Lernens lassen sich insofern unterscheiden, als bei den einen die Interaktionen permanent (von Anfang an) erfolgen, und in anderen dagegen vorbereitet, also erst nach singulären Vorleistungen oder Teilprojekten. In *permanenten* Peer-Interaktionen erfolgt die Erfüllung von Aufträgen durchgehend gemeinsam, allenfalls über Rollenteilungen mit Führenden, Planenden, Umsetzenden oder für Teilprojekte Verantwortlichen, aber stets in gemeinsamer Verantwortung und im steten Austausch (Konrad, 2014, S. 80f; Hinze, 2004; Roschelle & Teasley, 1995, S. 70). Diese Variante eignet sich für offene, kreative Suchprozesse, in welchen die einzel-

nen Voten jeweils andere Teilnehmende inspirieren bzw. neue Ideen wecken. Werden hingegen geschlossene Aufgaben permanent angegangen, so sind die Interaktionen eher durch momentane Kompetenzgefälle geprägt und können diejenigen benachteiligen, die etwas länger brauchen, bis sie sich einbringen können.

In der zweiten Ausprägung bereiten sich die Beteiligten individuell auf nachfolgende Interaktionen vor. Die *vorbereitete Interaktion* wird bspw. im Konzept des dialogischen Lernens nach Ruf und Gallin (1999) sichtbar. In diesem – auch als „ICH-DU-WIR“-Prinzip oder „Think-pair-share“-Methode bezeichnet – setzen sich die Einzelnen vorerst selbst mit einer Aufgabe auseinander und tauschen sich erst anschließend mit einem DU aus („Ich mache es so. Wie machst du es?“). Vorbereitete Interaktionen bieten Differenzierungsgelegenheiten, um gewissen Kindern längere – gegebenenfalls von der Lehrperson oder dem/der Schulischen Heilpädagogen/-in (SHP) begleitete – und anderen kürzere Vorbereitungszeiten zu gewähren. Es ist bspw. möglich, dass in einer lehrseitig begleiteten Vorbereitung während mehrerer Lektionen mit Steinen gelegte Malaufgaben verglichen werden (vgl. Kap. 3.3, 4.2). Das Ziel besteht darin, in der anschließenden Peer-Interaktion die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, Erfolgserlebnisse, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu erfahren.

Ein weiteres Differenzierungspotenzial birgt die eingeforderte Sprachlichkeit im Zusammenspiel mit intermodalen Darstellungsmitteln. Je nachdem sind andere Dynamiken zu erwarten, weil Interagierende ohne eine anschauliche Referenz vielleicht nicht vom Selben sprechen, wenn sie dasselbe meinen (Gummels, 2020, S. 113, 136f., 293ff.). Lehrpersonen können selbst Unterschiede in den Ko-Konstruktionen bzw. Gelingensbedingungen eruieren, wenn sie Aufträge und Lernsettings gezielt variieren, bspw. entlang unserer Modifikationsvorschläge in Kapitel 5 (Roschelle & Teasley, 1995; Pauli & Reusser, 2000).

2.2 Gelingensbedingungen

Gelingensbedingungen geben Auskunft darüber, welche Bedingungen eher zum Lernerfolg beitragen und welche eher nicht. Die „Eher“-Formulierung drückt aus, dass einige zwar notwendig, aber nicht hinreichend sind, um einen Lernerfolg vorherzusagen. Dieser konstituiert sich allenfalls über Ausprägungen, das Zusammenspiel und soziale Dynamiken. Grundsätzlich gilt: Klare Aufträge, eine konstruktive Gruppendynamik und die Übernahme einer individuellen Verantwortung tragen wesentlich zum Gelingen peer-interaktiven Lernens bei (Johnson et al., 2012).

Positive Abhängigkeit

Eine positive Abhängigkeit entsteht, wenn Interagierende die eigenen Beiträge an gemeinsamen Absichten ausrichten. Das bedeutet: Je ausgeprägter die positive Abhängigkeit ist, desto produktiver sind die Interaktionen (Weidner, 2016, S. 54). Umgekehrt sind die einzelnen Mitglieder erfolgreich, wenn ihre Beiträge zum Gruppenergebnis beitragen (Völlinger et al., 2018, S. 161; Gummels, 2020, S. 71 ff).

Eine positive Abhängigkeit lässt sich erzeugen durch

- *gemeinsame Ziele*, zu deren Erfüllung alle beitragen müssen und dadurch eine Gruppenidentität entstehen lassen,
- eine der Gruppe in Aussicht gestellte *Belohnung*, bspw. durch einen *Wettbewerb* mit anderen Gruppen oder eine gemeinsame Bewertung,
- *Ressourcenknappheit*, bspw. bei der Ergebnissicherung auf einem einzigen Plakat,
- die Übernahme definierter Arbeits- oder Rollenteilungen. Bislang konnte allerdings nicht nachgewiesen werden, ob diese zu echten Kooperationen führen oder eher ein paralleles Sololernen begünstigen.

Peer-interaktive Lernanlässe lassen sich mit der einen oder anderen Rahmenbedingung optimieren. Johnson, Johnson und Holubec (1994, S. 28) wiesen allerdings nach, dass dies nicht beliebig geschehen kann, sondern dass bspw. die Ressourcenknappheit nur in Zusammenhang mit gemeinsamen Zielen wirksam ist.

Individuelle Verantwortung

Die individuelle Verantwortung bezeichnet umgekehrt die Notwendigkeit, dass Einzelbeiträge bzw. Vorbereitungen auf eine Interaktion im Gruppenergebnis erkennbar *bleiben*. Dadurch lassen sich Situationen wie „eine arbeitet für alle“ oder „Trittbrettfahrer“ eher vermeiden. Die positive Abhängigkeit und die individuelle Verantwortung können als Kehrseite derselben Medaille gesehen werden.

Kooperative Arbeitstechnik und wechselseitige Kommunikation

Johnson und Johnson (2002) nennen weitere Gelingensbedingungen zu sozialen und kommunikativen Aspekten. Solche gehen mit einer Feedbackkultur einher, in welcher sich Lernende gegenseitig ermuntern und unterstützen. Dafür bedarf es der Einhaltung kommunikativer Regeln wie zuhören oder sich ausreden lassen. Die Wirksamkeit lässt sich auch durch passende, auf die Kommunikation und das kooperative Tun ausgerichtete Sitzordnungen erhöhen (Svahn & Bowden, 2019). Allerdings kann eine solche nicht generell empfohlen werden, weil sie von den spezifischen Anforderungen des einzelnen Lernan-

lasses abhängt. Wenn sich bspw. zwei Kinder gegenüber sitzen, so wird vielleicht die Interaktion begünstigt, nicht hingegen die gemeinsame Sicht auf eine Schreibvorlage.

Die Qualität der sprachlichen Interaktion trägt wesentlich zum Gelingen des gemeinsamen Lernens bei. Dies streicht etwa Reusser (2001, S. 2060) hervor: „Probably the most important single feature of a culture of collaborative learning is dialog as opposed to, e.g., solo learning and teacher monologs.“ Wenn also Einigkeit darüber besteht, dass der Erfolg kooperativen Lernens maßgeblich von der Interaktionsqualität abhängt, so stellt sich die Frage, wie diese von den Lernenden in der konkreten Situation erzeugt wird: „Wer beteiligt sich wie an der Interaktion und wie wird dadurch ein Lerngegenstand zu einem gemeinsamen Gesprächsgegenstand?“ – „Welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Mittel stehen den Lernenden zur Verfügung und wie setzen sie diese ein?“ Antworten auf solche Fragen lassen didaktische Rückschlüsse darauf zu, wie das peer-interaktive Lernen angeleitet und wirkungsvoll unterstützt werden kann (Nell-Tuor, 2019).

Gruppenreflexion und Aufbau einer interaktiven Lernkultur

Die gemeinsame Reflexion von Gruppenprozessen trägt ebenfalls zum Gelingen bei (Johnson et al., 1994, S. 33; Bleck & Lipowsky, 2021), weil deren Qualität auf Erfahrungen gründet, welche durch Reflexion bewusst und modifizierbar werden. Neben der Nachbereitung bedarf es einer kontinuierlichen Vorbereitung auf das kommunikative Lernen, welche über verschiedene, auch weniger komplexe Lernformen erfolgen kann: Bereits Kindergartenkinder lernen beispielsweise, einem von aussen an sie gestellten Auftrag nachzugehen und momentane Bedürfnisse zurückzustellen. Auch Hausaufgaben können zu einer zunehmenden Mitverantwortung für das eigene Lernen beitragen, wenn die Herausforderungen sukzessive gesteigert und das Gelingen reflektiert wird. Eine kaum erforschte, aber wichtige Variable dürfte zudem die Erfolgshoffnung sein. Wenn sich das einzelne Kind und die Gruppe eine Zielerreichung zutrauen, so dürfte die intrinsische Motivation höher liegen als bei Misserfolgsangst.

Gruppenzusammensetzung und -bildung

Als gesichert gilt, dass eine aktive, mitverantwortliche Teilnahme eher in kleineren als in größeren Gruppen erfolgt. Daher eignen sich auf der Primarstufe Tandemanlässe, auch als Vorbereitung auf Interaktionen in größeren Gruppen (Cohen, 1993, S. 51; Lou et al., 2001; Renkl & Mandl, 1995, S. 297). Diese Faustregel lässt sich insofern relativieren, als bei kreativen Suchprozessen eher größere und auch heterogene Gruppen sinnvoll sind, weil diese ein größeres Ideenpotenzial nutzen lassen (vgl. Kap. 2.1). Bezüglich leistungsheterogener und -homo-

gener Zusammensetzung liegen keine eindeutigen Belege vor. Es ist eher davon auszugehen, dass leistungsschwächere Lernende in heterogenen Gruppen mehr und leistungsstärkere zumindest ebenbürtig profitieren (Cohen, 1994; Bleck & Lipowsky, 2021, S. 12). Campana (2024) differenziert diese Pauschale insofern, als sie zu geschlossenen Aufgaben wie Leseaufträgen oder Themeneinführungen leistungshomogene Gruppen und zu eher offenen, kreativen Lernanlässen heterogene empfiehlt. Schließlich sind von Lernenden nach Sympathie gewählte Gruppen weniger produktiv. Deshalb rät Campana (ebd.) davon ab, Kinder ihre Lerngruppe selbst wählen zu lassen, weil dies zu keiner besseren sozialen Integration führt, sondern lediglich bestehende soziale Beziehungen festigt (Niggli, 2013). Weidner (2016, S. 138) schlägt vor, regelmäßig neue Zusammensetzungen und geschlechtergemischte Gruppen zu bilden. Dagegen ist einzuwenden, dass stabile Gruppen bei sozial unsicheren, schüchternen oder jüngeren Kindern sinnvoll sein können. Die Lehrperson muss sich diese Frage in Abwägung mit anderen Argumenten stellen. „So zeigen Studien, dass eine fixe Gruppeneinteilung in Leistungsgruppen negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept von lernschwachen Schülerinnen und Schülern haben können“ (Campana, 2024, S. 33).

Rollen der Lehrperson

In der Regel rahmen Lehrpersonen peer-interaktive Lernphasen mit Einführungen und gemeinsamen Reflexionen und unterstützen die Lernenden mehr oder weniger intensiv und systematisch (Lipowsky, 2002). Parallel dazu nehmen sie ein an die Klasse gerichtetes Unterrichtsmanagement wahr (Hess & Smit, 2025).

3. Fachdidaktische Einordnung des peer-interaktiven Lernens

Die Bedeutung peer-interaktiven Lernens geht nicht nur aus der Fachliteratur hervor, sondern auch aus Lehrplänen und Lehrmitteln.

3.1 Curriculare Verankerung

Der Deutschschweizer Lehrplan 21 führt unter der Rubrik überfachlicher Kompetenzen soziale und kommunikative Fähigkeiten an, welche in den Fachbereichen differenziert und konkretisiert werden. So wird im Fach Mathematik explizit auf das kooperative Lernen hingewiesen (D-EDK, 2016a) und mit den Handlungsaspekten „Operieren und *Benennen*“, „Erforschen und *Argumentieren*“ sowie „Mathematisieren und *Darstellen*“ auch strukturell angelegt (D-EDK, 2016b; vgl. Tab. 1). Die mit Handlungen durchdrungenen Kompetenzbereiche verweisen darauf, dass als kompetent gilt, wer entsprechend anwenden bzw. handeln kann. Dabei verweisen die kursiv gesetzten Handlungs-

aspekte Benennen, Argumentieren und Darstellen auf eine didaktische Umsetzung mit peer-interaktiven Lernformen. Eine analoge Ausrichtung zeigen die allgemeinen mathematischen Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz (Walther et al., 2007), die u. a. „Modellieren, Darstellungen verwenden“ oder „Probleme lösen, Argumentieren, Kommunizieren“ einfordern.

Tabelle 1: Zusammenspiel zwischen Handlungsaspekten und Kompetenzbereichen im Lehrplan 21 und Parallelen zu den Bildungsstandards der KMK (*kursiv*)

		Kompetenzbereiche im Schweizer Lehrplan 21 <i>Inhaltsbereiche der Standards nach KMK</i>		
		<i>Zahl und Variable Zahlen und Operationen</i>	<i>Form und Raum Raum und Form</i>	<i>Grössen, Funktionen, Daten und Zufall Grössen und Messen</i>
Handlungsaspekte im Schweizer Lehrplan 21 <i>Allgemeine math. Kompetenzen nach KMK</i>	Operieren und Benennen <i>mathematische Mittel nutzen</i>			
	Erforschen und Argumentieren <i>Probleme lösen Argumentieren Kommunizieren</i>			
	Mathematisieren und Darstellen <i>Modellieren Darstellungen verwenden</i>			

3.2 Aufgaben und Lernmittel

Gute Aufgaben regen die Zusammenarbeit von heterogenen Gruppen an. Dazu passt der von der Mathematikdidaktik erhobene Anspruch, allen Lernenden einen Einstieg und individuelle Herausforderungen zu bieten. Damit sind adaptive Lerngelegenheiten gemeint, die an singulärem Vorwissen anknüpfen lassen und Annäherungen an abstrakte Konzepte ermöglichen (Hess, 2020). Derart reichhaltige Aufgaben differenzieren natürlich (bspw. bezüglich Lösungen, Lösungswegen, Zahlenräumen oder Argumenten), entsprechend der entstehenden Vielfalt beim Zeichnen oder Texte Schaffen (Hess, 2022, S. 214ff). Darüber hinaus kann die Bearbeitung unterschiedlich abstrakt erfolgen, also handelnd, ikonisch darstellend, sprachlich- oder formal-symbolisch (ebd., S. 198ff). Grundsätzlich gilt, dass eine Aufgabe zugänglicher ist, wenn sie anschaulich gelöst werden darf.



Abbildung 1: $5 \cdot 4$ und $6 \cdot 4$ als Rechtecke (Hess, 2018, S. 82)

Der in Kapitel 4 dargestellte Lernanlass „Vergleichen von nicht geläufigen mit spontan abrufbaren Malaufgaben“ eignet sich für vorbereitete oder permanente Interaktionen, vorzüglich gestützt mit Anschauungs- oder Handlungsmaterialien. In einer Vorbereitung legt das ICH mit Glassteinen Rechtecke zu geläufigen Malaufgaben (vgl. Abb. 1) und stellt dem DU das Rätsel, diese zu einer abrufbaren Malaufgabe umzulegen bzw. um eine Spalte oder Zeile zu reduzieren oder zu erweitern (vgl. Abb. 1). So lässt sich $6 \cdot 4$ auf $5 \cdot 4$ reduzieren und über das Argument „minus 4“ vergleichen oder als Tauschoperation auf $4 \cdot 6$ umlegen und die Erweiterung zu $5 \cdot 6$ mit dem Argument „plus 6“ begründen. In einer *permanenten Interaktion* suchen die Lernenden gemeinsam nicht geläufige und geläufige Vergleichsaufgaben. Diese Aufgabe eignet sich dafür ebenso, weil es um schöpferische Eigenproduktionen geht. Die Schwierigkeit liegt allenfalls darin, dass die Beteiligten nicht dieselben Aufgaben spontan abrufen können.

Gute Aufgaben und peer-interaktive Lernformen sind keine Selbstläufer

Es genügt nicht, Lernenden gute Aufgaben vorzulegen und sie mit diesen allein zu lassen. Das wäre vor allem für diejenigen „problematisch, die [noch] Probleme mit dem selbstregulierten Lernen haben. Gerade im kognitiv [...] aktivierenden Unterricht kommt der konstruktiven Unterstützung durch die Lehrkraft eine besondere Bedeutung zu“ (Fauth & Leuders, 2018, S. 13). Es braucht also eine präsente Lehrperson, die nachfragt, bestätigt, korrigiert, Hinweise und neue Impulse gibt, damit Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Zonen nächster Entwicklungen vordringen können (Lipowsky, 2002).

3.3 Fachdidaktische Begründung des Vergleichens von Malaufgaben

Beim Vergleichen von Operationen werden mathematische Beziehungen genutzt, um effiziente Strategien zu realisieren. Die fachdidaktische Konzeption geht von zu automatisierenden *Kernaufgaben* aus, welche über den Vergleich mit weniger geläufigen Aufgaben gelöst werden. Im Einmaleins gehören 2-mal, 10-mal und 5-mal jeder Malreihe sowie die Quadratzahlen zu den Kernaufgaben. Damit die Vergleiche möglich sind, müssen die Beziehungen innerhalb und zwischen den Grundoperationen verfügbar sein. Um $7 \cdot 8$ mit der Kernaufgabe $8 \cdot 8$ (Quadratzahl) vergleichen zu können, müssen die Beziehungen zwischen der Multiplikation und der Addition ($8 \cdot 8 = 7 \cdot 8 + 8$) sowie zwischen der Multiplikation und der Subtraktion ($7 \cdot 8 = 8 \cdot 8 - 8$) bewusst sein (vgl. MA1.C.2.d; D-EDK, 2016c). Eine andere Strategie besteht aus einer *Iteration des Multiplikanden*. Bei $7 \cdot 8$ wird 8 sukzessive bzw. iterativ addiert, also insgesamt 7-mal (vgl. Abb. 3).

4. Einordnung der empirischen Befunde

4.1 Didaktische Einbettung der Lernsequenz

Eine 26-jährige, im vierten Dienstjahr unterrichtende Lehrerin erhielt von uns den Auftrag, eine peer-interaktive Lernsequenz zu einem arithmetischen Lerninhalt zu inszenieren. Sie teilte die Kinder entlang der mathematischen Leistungsfähigkeit und der sozialen Passung in Lerntandems ein. Die beiden Protagonisten Lia und Noah wurden leistungsbezogen als unauffällig eingestuft.

Der folgenden Lernsequenz ging eine vorbereitete Peer-Interaktion voraus, in welcher verwandte Aufgaben zu $5 \cdot 4$ (Kernaufgabe) gesucht und ausgetauscht wurden. Damit bereiteten sich die Kinder individuell auf das Aufgabenformat vor. Der Auftrag zur folgenden peer-interaktiven Lernsequenz lautete: „Wählt eine schwierige Malaufgabe aus und schreibt sie in die Mitte des Blattes. Schreibt dazu eine verwandte Aufgabe und besprecht, warum die beiden verwandt sind.“

4.2 Bereinigtes Transkript der peer-interaktiven Lernsequenz

Zeit Codes Überschriften der Teilsequenzen

00:09	1	Prolog: Einstieg in und Identifizierung mit dem Auftrag
Noah	1.0	Ich glaube, $9 \cdot 9$ gibt 108.
Lia	1.1	Zuckt mit den Schultern. Aber wenn $10 \cdot 10$ 100 gibt, dann gibt $9 \cdot 9$ sicher nicht 108.
Noah	1.2	Tja. <i>Verwirft ratlos die Arme.</i> Nehmen wir $8 \cdot 8$. Nimmt Stift und schreibt.
01:56	2	Intervention der Lehrperson (LP): Sicherung des Auftrags
LP	2.0	Welche Rechnung habt ihr genommen?
Noah		$8 \cdot 8$
LP		Also, dann schreibt ihr in die Mitte $8 \cdot 8$ (auf ein leeres Blatt; vgl. Abb. 2).

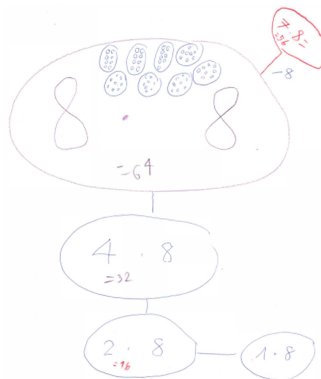


Abbildung 2: Notizen zur Verdoppelungsstrategie bis $8 \cdot 8$ und zum Vergleich von $7 \cdot 8$ mit $8 \cdot 8^2$

Lia		Schreibt $8 \cdot 8$ und spricht die Rechnung handlungsbegleitend.
LP	2.1	Jetzt müsst ihr eine Verwandte suchen!
Noah		$7 \cdot 8$.
LP	2.2	Gut. Warum ist diese verwandt?
Noah		Weil ich einfach eins weniger habe.
LP	2.3	Ihr könnt die Resultate auch ausrechnen. <i>Verlässt die beiden.</i>
02:47		3 Peer-interaktive Wissensproduktion beim Vergleich von $7 \cdot 8$ mit $8 \cdot 8$

2 Die acht 8er-Bündel sowie die umkreisten Aufgaben $1 \cdot 8$, $2 \cdot 8$ und $4 \cdot 8$ hat die SHP nach der Lernsequenz eingezeichnet, um die Verdoppelungsstrategie bis $8 \cdot 8$ zu erklären.

-
- Noah 3.0 *Schreibt und spricht* $7 \cdot 8$.
 - Lia 3.1 Das ist in der Familie von $8 \cdot 8$.
 - Noah 3.2 Ich weiß die Rechnung von $8 \cdot 8$.
 - Lia 3.3 *Lacht.* Die Mama ist $7 \cdot 8$. Sie hat keine Ahnung. Denk selber.
 - Noah 3.4 $7 \cdot 8$. $1 \cdot 8$ gibt 8; $2 \cdot 8$ ist 16; $3 \cdot 8$ sind 14. Nein, $24 \cdot 4 \cdot 8$. Nein, machen wir das so. Wie geht es? Denk mal, Lia!
 - Lia Ich denke schon, denk du doch auch!
 - Noah 3.5 $8 \cdot 8$. Was gibt $8 \cdot 8$. Ich weiß, was es gibt.
 - Lia 3.6 Wenn du es weißt, können wir $7 \cdot 8$ einfacher rechnen.
 - Noah 3.7 64 ist $8 \cdot 8$.
 - Lia 3.8 Und $7 \cdot 8$?
 - Noah 3.9 Einfach 1 weniger. Nein, 7 weniger. Häh?
 - Lia 3.10 Wenn $7 \cdot 8$ sind. Ich verstehe es nicht. Warte schnell. *Steht auf und läuft weg. Sie sucht sich bei einem anderen Tandem Rat.*
 - Lia 3.11 *Bringt ein (zusätzliches) leeres Blatt und legt es vor Noah hin. Jetzt können wir aufschreiben, was wir denken.*

06:36 *4 Intervention der Lehrperson: Präzisierung des Auftrags*

LP Auf dem bisherigen Blatt könnt ihr auch aufschreiben, was ihr denkt.

06:42 *5 Peer-interaktive Wissensproduktion beim Vergleich von $7 \cdot 8$ mit $8 \cdot 8$*

Lia 5.1 *Schreibt aufs neue Blatt und kommentiert:* Also $7 \cdot 8$; $1 \cdot 8$, p l u s (vgl. Abb. 3)

Abbildung 3: Neues Blatt „zum Aufschreiben, was wir denken“

- Noah 5.2 Das muss mal sein, nicht plus.
 Lia 5.3 Ja, aber a c h t.
 Noah 5.4 Plus 8 gibt doch 16.
 Lia 5.5 $7 + 8 +$.
 Noah 5.6 Was? *Lacht*.
 Lia 5.7 Ich mache jetzt $7 \cdot 8$. *Zeigt aufs Blatt*. 1, 2, 3 und jetzt noch die 4. *Schreibt*.
 Noah 5.8 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. *Zeigt aufs Blatt*. 8, 16, $16 + 16$.
 Lia 5.9 Das sind 8.
 Noah 5.10 Das gibt 32.
 Lia 5.11 Hier sind 16.
 Noah 5.12 32.
 Lia 5.13 Ja, ich weiß. 32. Und weiter.
 Noah 5.14 Warte, warte, das sind immer 8 mehr. Also $8 + 2$ ist 40. Schreibe es auf.
 Lia 5.15 40.
 Noah 5.16 Plus 8. 48.
 Lia 5.17 40, 48.
 Noah 5.18 Plus 8.
 Lia 5.19 48.
 Noah 5.20 Plus 8. 16. 56.
 Lia 5.21 56. Gleich weiter, das Letzte, 64.
 Noah 5.22 Der Letzte.
 Lia 5.23 $56 + 8$.
 Noah 5.24 $56 + 8$. Weißt du es schon?
 Lia 5.25 *Schüttelt den Kopf*. Komm schon. *Wippt unruhig auf und ab*.
 Noah 5.26 $6 + 8$
 Lia 5.27 $6 + 8$
 Noah 5.28 4, 14.
 Lia 5.29 Was soll das bedeuten?
 Noah 5.30 64.
 Lia 5.31 *Schreibt und spricht*. 64.

09:06 6 *Irritation bei der Kontrolle*

- Noah 6.1 *Zeigt auf die beiden Blätter*. Das gibt 64 und das auch.
 Lia 6.2 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, äh? Haben wir falsch gerechnet?
 Noah 6.3 *Ruft die LP*.

4.3 Mikroethnografische Interaktionsanalyse

Wir werteten die Videosequenz über eine Methode der mikroethnographischen Interaktionsforschung nach Erickson (1992) und Herrle (2013) in drei Schritten aus:

(1) Zunächst erfolgte eine Segmentierungsanalyse, in welcher die Lektion entlang von Sozialformen strukturiert und die analysierte peer-interaktive Sequenz identifiziert wurde.

(2) Anschließend segmentierten wir diese in unterscheidbare peer-interaktive Lernphasen und analysierten sie entlang der unterrichtlichen Zielkriterien „gemeinsame und singuläre Wissensproduktion“. Das Transkript wurde sprachlich geglättet, paraphrasiert sowie Inhalte, die sich nicht auf das mathematische Lernen beziehen, nach den inhaltsanalytischen Regeln von Mayring (1997) gelöscht (Hess & Smit, 2025).

(3) Den Vergleich dieser Lernsequenz mit anderen peer-interaktiven Einheiten zur gleichen Aufgabe deuten wir aus Platzgründen lediglich an (in Form von Modifikationsvorschlägen; vgl. Kap. 5).

4.4 Sequenzanalyse: Fachdidaktische Interpretation

Segmentierung der Lernsequenz

Die sechs Überschriften im Transkript *segmentieren* die Lernsequenz mit einem anfänglichen *Prolog* bzw. einem Einstieg in die Erfüllung des Auftrags. Danach interveniert die Lehrerin mit einer Auftragsklärung. Die peer-interaktive Wissensproduktion wird durch eine weitere kurze Intervention der Lehrerin unterbrochen. In der letzten Sequenz suchen Lia und Noah diese auf, um die entstandene Irritation aufzulösen. In der ca. 9-minütigen Sequenz fällt die geteilte Verantwortung mit ausgewogenen Sprechanteilen auf. Lia und (einmal auch) Noah zeigen eine positive Abhängigkeit, indem sie den Wechsel von der Iterations- auf die beauftragte Vergleichsstrategie initiieren. Die folgende Interpretation wird über die Codes in Klammern navigiert.

1 Prolog: Einstieg in und Identifizierung mit dem Auftrag

(1.0) Noah übernimmt seine individuelle Verantwortung, indem er die Erfüllung des Auftrags mit $9 \cdot 9 = 108$ eröffnet. Wahrscheinlich rechnete er $9 + 9 = 1(0)8$. (1.1) Lia dementiert sein Ergebnis mit der Begründung, dass $9 \cdot 9$ weniger als $10 \cdot 10$ bzw. 100 ergeben muss. (1.2) Noahs Reaktion lässt offen, ob er den Vergleich versteht. Er reagiert mit der neuen – vermutlich geläufigen – Aufgabe $8 \cdot 8$ (vgl. 3.7). Damit drehen die beiden den Auftrag insofern, als sie von

einer geläufigen Aufgabe ausgehen und diese mit einer „schwierigen“ vergleichen (vgl. Kap. 3.3).

2 Intervention der Lehrerin (LP): Sicherung des Auftrags

(2.1) Die Lehrerin hält die beiden an, zur vorgeschlagenen Quadratzahl eine „Verwandte“ zu suchen. Damit ignoriert auch sie den Kern ihres Auftrags, von einer „schwierigen“ Aufgabe auszugehen. (2.2) Noah begründet die Verwandtschaft zu $7 \cdot 8$ mit „weil ich einen weniger habe“. Es ist unsicher, ob er damit „1 \cdot 8 weniger“ meint. Die Lehrerin ignoriert diese Unschärfe und (2.3) fügt an, „ihr könnt die Resultate auch ausrechnen“. Einerseits spiegelt Noahs Antwort eine Unsicherheit – was er in späteren Beiträgen bestätigt (vgl. 3.9) – und andererseits wäre seine Antwort eine Chance zur Klärung dessen gewesen, was die Lehrerin mit „Ausrechnen“ meint. Eine solche hätte „schwierige“ und „einfache“ Aufgaben sowie den Vergleich von Malaufgaben (mit Plus- und Minus-Beziehungen) klären können. Im weiteren Gesprächsverlauf zeigt sich aber auch, dass genau diese Unklarheiten die Ko-Konstruktionen nähren.

3 Peer-interaktive Wissensproduktion beim Vergleichen von $7 \cdot 8$ und $8 \cdot 8$

In den folgenden sechs Minuten vergleichen die beiden $7 \cdot 8$ und $8 \cdot 8$. (3.0) Noah schlägt diesmal vor, von $7 \cdot 8$ auszugehen, was (3.1) Lia mit „das ist in der Familie von $8 \cdot 8$ “ quittiert. (3.2) Daraufhin behauptet er, das Produkt zu kennen, allerdings ohne es zu verraten. (3.3) Lia assoziiert Verwandtschaft mit „ $7 \cdot 8$ ist die Mama, die keine Ahnung hat“ und fordert Noah auf, darüber nachzudenken. (3.4) Dieser beginnt mit der +8-Iteration und zeigt, wie er Summen mit 10er-Überträgen löst. Mit „3, 8 sind 14“ bezieht er sich auf $3 \cdot 8 = 16 + 8$. Er lässt vorerst die 10er weg und rechnet $6 + 8 = 14$, was er mit „nein, 24“ (also $6 + 8 + 10$) korrigiert (vgl. 5.14, 5.20, 5.27). Zur Lösung von $4 \cdot 8$ bittet er Lia, die Iteration fortzusetzen. (3.5) Er selbst wendet sich von der iterativen Strategie zur Lösung von $7 \cdot 8$ ab und behauptet erneut (vgl. 3.2), das Vergleichsprodukt von $8 \cdot 8$ zu kennen. (3.6) Lia lenkt ein und bestätigt den Wechsel zur beauftragten Vergleichsstrategie: „Wenn du weißt, was $8 \cdot 8$ gibt, dann können wir $7 \cdot 8$ einfacher rechnen“. (3.7) Daraufhin verrät Noah das Ergebnis 64. Es ist nicht eindeutig, warum er dieses bisher zurückgehalten hat. Womöglich, weil ihm die Iteration geläufiger ist und sicherer erscheint als das Ableiten. (3.8) Nach seiner Offenlegung hält Lia mit „und $7 \cdot 8$?“ nochmals zum Vergleichen an. (3.9) Noah meint erneut (vgl. 2.2), das sei „einfach eins weniger“. Er bestätigt seine Unsicherheiten noch deutlicher, als er „1 abziehen“ mit „nein, 7 weniger“ korrigiert. Es ist ihm nicht klar, ob er den Multiplikator (7) oder den Multiplizierten (8) abziehen muss, um $7 \cdot 8$ von $8 \cdot 8$ abzuleiten. Lia lässt sich verunsichern und

sucht Rat bei einem anderen Tandem. Sie bringt ein neues Blatt, „auf dem wir aufschreiben können, was wir denken“.

4 Intervention der Lehrerin: Präzisierung des Auftrags

Die Lehrerin hat beobachtet, dass Lia ein weiteres Blatt bringt. Sie negiert dessen Bedarf mit der Bemerkung, alles könne auf dem gleichen notiert werden.

5 Peer-interaktive Wissensproduktion beim Vergleichen von $7 \cdot 8$ und $8 \cdot 8$

(5.1) Nun ergreift Lia die Initiative. Sie notiert $7 \cdot 8$ und kündigt mit „1 · 8, plus ...“ eine weitere +8-Iteration an. (5.2) Darauf entgegnet Noah mit „das muss mal sein, nicht plus“, was seine bereits genannten Unsicherheiten bestätigt (vgl. 1.0, 2.2). Lia bringt das Gegenargument „ja, aber a c h t“, womit sie wahrscheinlich die Äquivalenz von $2 \cdot 8$ und $8 + 8$ andeutet. Noah steigt darauf ein mit „+ 8 gibt doch 16“. Es ist nicht klar, warum sie mit „7 + 8 +“ weiterfährt (5.6) Noahs Lachen veranlasst sie jedenfalls, (5.7) einen neuen Anlauf zu nehmen und die Iteration bis $7 \cdot 8$ aufzuschreiben (vgl. Abb. 3). Sie notiert in der zweiten Zeile ihre Mischstrategie, welche aus Verdoppelungen ($8 \rightarrow 16 \rightarrow 32$) und +8-Iterationen besteht ($\rightarrow 40 \rightarrow 48 \rightarrow 56 \rightarrow 64$). (5.8) Noah zählt die Summanden in der ersten Zeile bis 7 und rezipiert die Verdoppelungsstrategie auf der zweiten mit „8, 16 und $16 + 16$ “. In den folgenden Turns (5.9 bis 5.12) sprechen die beiden in parallelen Monologen, also nicht aufeinander beziehend. (5.9) Lia beginnt mit „das sind 8“ und fährt mit (5.11) „das sind 16“ fort. (5.10) Noah gibt schon zu Beginn das Ergebnis 32 bekannt, während Lia ihre Strategie vor sich hersagt (5.9, 5.11). Die beiden finden sich wieder, als Noah (5.12) das Ergebnis 32 wiederholt und sie es (5.13) mit „ja, ich weiß, 32“ bestätigt. Das Mädchen deutet mit „und weiter“ an, dass sie die Verdoppelungsstrategie fortsetzen möchte. Darauf geht Noah aber nicht ein. (5.14) Er möchte die Iteration fortsetzen: „Das sind immer 8 mehr, also $8 + 2$ ist 40“ (er meint $8 + 32 = 8 + 2 + 30$) und zeigt nochmals, wie er 1er und 10er separat addiert (vgl. 3.4, 5.20, 5.27). (5.15) Nachdem Lia 40 notiert hat, ergänzt er mit (5.16) „plus 8, 48“ und (5.17) „40, 48“. Er erklärt seine singuläre Beschreibung mit (5.18) „plus 8“ und Lia bestätigt mit (5.19) „48“. (5.20) Die nächste +8-Iteration mit 10er-Übertrag löst er wiederum über seine bewährte Strategie, indem er „8, 16, 56“ sagt und $48 + 8$ mit $8 + 8 (= 16) + 40 = 56$ entschlüsselt (vgl. 3.4, 5.14, 5.27). (5.21) Lia bestätigt das Ergebnis und addiert nochmals 8 mit der Bemerkung „das Letzte, 64“. Damit haben die beiden ihre Absicht, $7 \cdot 8$ über die Mischstrategie „+8-Iteration und Verdoppeln“ zu berechnen, aus den Augen verloren. Sie führen die Iteration bis $8 \cdot 8$ weiter, was später zur finalen Irritation führt (vgl. 6.1, 6.2). (5.22) Noah bestätigt die letzte Iteration zu $8 \cdot 8$, worauf (5.23) Lia die Aufgabe nochmals nennt, obwohl sie das Ergebnis schon preisgegeben hat (vgl.

5.21). (5.24) Noah wiederholt diese und fragt nach dem Ergebnis. (5.25) Es ist nicht klar, warum sie es nicht wiederholt, (5.25) sondern ihm den Ball zuspielt. (5.26) Noah addiert $56 + 8$, indem er (5.27) „ $6 + 8$ “ sagt und mit 4, 14 ergänzt ($56 + 8 \rightarrow 6 + 8 = 14$; vgl. 3.4, 5.14, 5.20). Lia fragt, was die Zahlen bedeuten, und er antwortet diesmal (5.28) mit „64“ ($14 + 50$).

6 Irritation bei der Kontrolle

(6.1) Die beiden notierten auf dem ursprünglichen Blatt $8 \cdot 8 = 64$ (vgl. Abb. 2) und auf dem zweiten die +8-Iteration zu $7 \cdot 8$ (in der zweiten Zeile; vgl. Abb. 3), ebenfalls mit dem Ergebnis 64. Die beiden hätten die entstandene Irritation auflösen können, wenn sie sich an der dritten und vierten Zeile orientiert hätten. (6.2) Lia kontrolliert und bestätigt, dass die Iteration zu $7 \cdot 8$ ebenso zum Ergebnis 64 führte wie diejenige zu $8 \cdot 8$. Noah ruft die Lehrerin, um die Situation zu klären. Sie übernehmen mit dieser Reflexion insofern eine geteilte Verantwortung, als sie die Irritation auflösen möchten.

4.5 Fazit

Unser Fazit orientiert sich an der Frage, inwiefern die Peer-Interaktionen die singulären Wissenskonstruktionen beeinflusst haben. Lia und Noah pflegten während der gesamten Lernsequenz – mit Ausnahme von 5.9 bis 5.12 – eine wechselwirkende Kommunikation mit ausgewogener Sprachproduktion und -rezeption und zeigten damit nicht nur eine geteilte Verantwortung und eine positive Abhängigkeit, sondern auch ko-konstruktive Perspektivenwechsel und -übernahmen. Sie haben individuelle und gemeinsame Unsicherheiten überwunden, ohne die Turns abzubrechen oder als Monologe weiterzuführen, und dies zu (anspruchsvollen) mathematisch abstrakten Beziehungen.

Noah profitierte insofern, als er seine Strategie zu 10er-Überträgen, die Iteration und die Vergleichsstrategie gegenüber Lia versprachlichte und offensichtlich zu einem vertieften Bewusstsein gelangte. Eingangs zeigte er Unsicherheiten in der Vergleichsstrategie. Er erklärte, dass der Unterschied zwischen $7 \cdot 8$ und $8 \cdot 8$ aus „1 weniger“ bestehe und korrigierte sich einmal sogar mit „nein, 7 weniger“, wobei er also den Multiplikator mit dem Multiplizierten verwechselte. Wiederkehrend ließ er sich darauf ein, von seiner bevorzugten Iteration auf die Vergleichsstrategie zu wechseln. Schließlich stellte er gemeinsam mit Lia fest, dass ihnen ein Fehler unterlaufen sei, denn es könne nicht sein, dass $7 \cdot 8$ und $8 \cdot 8$ gleich viel ergeben. Eine solche Reflexion ist nicht selbstverständlich, sie spricht dafür, dass sich die beiden verpflichten, die Lösungsstrategie zu hinterfragen und eine Klärung zu finden.

Lia profitierte von Noahs wiederkehrendem Ausweichen auf die Iteration. Sie ließ sich teilweise darauf ein und versuchte mehrmals, zwischen den beiden

Strategien zu vermitteln und wieder auf die beauftragte Vergleichsstrategie zurückzuführen. Schließlich gelangten die beiden in eine Pattsituation und zeigten mit der Kontaktierung der Lehrerin nochmals eine Mitverantwortung für ihr gemeinsames Lernen. Dies ist umso bemerkenswerter, als sich die individuellen Leistungen nicht im Endprodukt spiegeln (vgl. Kap. 2.2).

Die Interpretation, das Fazit und die folgenden Modifikationsvorschläge müssen insofern relativiert werden, als die Analyse einer Momentaufnahme entspricht, ohne Informationen über die Hintergründe des Lernverhaltens der Peers. So ist beispielsweise nicht restlos geklärt, warum die Lehrerin zu gewissen Zeitpunkten wie dargestellt intervenierte.

5. Modifikationsvorschläge

Wir extrahieren aus der Interpretation und dem Fazit einige lernrelevante Aspekte und formulieren sie als Take-Home-Messages. Mit unseren Vorschlägen nehmen wir nicht in Anspruch auszusagen, dass dadurch die singuläre und gemeinsame Wissensproduktion ergiebiger verlaufen wäre, sondern dass mögliche Veränderungen im Auftrag und im Lernsetting andere Lernprozesse bzw. diese direkter angestoßen hätten.

- Lia und Noah ignorierten die Unterscheidung zwischen „einfachen und schwierigen Aufgaben“ weitgehend, vielleicht weil sie diese nicht verstanden. Es wäre zumindest einen Versuch wert, den Auftrag mit „weiß ich auswendig / weiß ich nicht auswendig bzw. müssen wir mit einer abrufbaren (Kern)-Aufgabe vergleichen“ zu erteilen.
- Bei unpräzisen Antworten wie bei Noahs „ $7 \cdot 8$ ist 1 weniger“ wäre es sinnvoll, nachzufragen, was damit gemeint ist. Dabei ließe sich vielleicht klären, dass das „Ausrechnen“ über den Vergleich mit einer abrufbaren Aufgabe erfolgen soll.
- Die beiden hätten ihre Unsicherheiten und die entstandene Irritation auf einer Anschauungs- bzw. Handlungsgrundlage direkter und verbindlicher klären können. Die zusätzliche Darstellung der SHP (vgl. Fußnote 2 zu Abb. 2) wäre dadurch nicht mehr notwendig oder sie könnte sich auf die Darstellungen der Kinder beziehen.
- Unser letzter Vorschlag bezieht sich auf die Variante „vorbereitete Interaktion“: Die Lernenden vergleichen Malaufgaben vorerst allein oder lehrseitig begleitet und tauschen sich erst anschließend aus, vorzugsweise auf einer anschaulichen Grundlage.

Unsere Analyse zeigt eindrücklich, dass sowohl Peer-Interaktionen als auch solche zwischen Lehrenden und Lernenden zentrale Dreh- und Angelpunkte der singulären Wissenskonstruktion darstellen.

Literatur

- Bleck, V. & Lipowski, F. (2021). Kooperatives Lernen – Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Konsequenzen für die Implementierung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_44-1
- Campana, S. (2024). Einteilen oder wählen lassen? Gruppenbildung im Unterricht: Ein Leitfaden. *4bis8*, 6, 33.
- Cohen, E. G. (1993). Bedingungen für produktive Kleingruppen. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 6, S. 45–53). Schneider.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35.
- D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016a). *Lehrplan 21. Didaktische Hinweise*. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|5|2>
- D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016b). *Lehrplan 21. Strukturelle und inhaltliche Hinweise*. <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|5|3>
- D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016c). Vorlage des *Lehrplans 21. Fachbereich Mathematik*. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|5|0|1>
- Erickson, F. (1992). Ethnographic Microanalysis of Interaction. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Hrsg.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (S. 201–225). Acad. Press.
- Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Gummels, I. (2020). *Wie kooperatives Lernen im inklusiven Unterricht gelingt. Entwicklung und Evaluation einer Lernumgebung für den Mathematikunterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29114-3>
- Hellermann, B., Reinhardt, V., Rehm, M. & Wilhelm, M. (2021). Ein metaanalytischer Überblick auf der Basis fachunterrichtlicher Expertenzusammenfassungen zu wirksamem Unterricht in siebzehn Fächern. In V. Reinhardt, M. Rehm & M. Wilhelm (Hrsg.), *Wirksamer Fachunterricht* (S. 309–359). Schneider.
- Herrle, M. (2013). Mikroethnographische Interaktionsforschung. In B. Friebertshäuser & S. Seiter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 119–152). Beltz Juventa.
- Hess, K. & Smit, R. (2025). Lehrende unterstützen Lernende beim mathematischen Argumentieren mit Feedback-Dialogen – eine Mixed Methods-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik (JMD)*, 45(2), Art. 16. <https://doi.org/10.1007/s13138-024-00240-w>
- Hess, K. (2022). *Kinder brauchen Strategien. Eine frühe Sicht auf mathematisches Verstehen* (3. Aufl.). Klett & Kallmeyer.
- Hess, K., Hauser, S., Buchmann, S., Giroud, C. & Geissbühler, S. (2022). Lernen im Gespräch – kooperative Lernsettings unter der Lupe. *journal für schulentwicklung*, 26(3), 29–38.

- Hess, K. (2020). Mathematische Rahmen: Lerngelegenheiten zur Annäherung an mathematische Konzepte. *4bis8*, 7, 18–19.
- Hess, K. (2018). Mathwelt 1. Arbeitsheft Kindergarten bis 2. Schuljahr – Mal und geteilt. Schulverlag plus AG.
- Hinze, U. (2004). *Computergestütztes kooperatives Lernen. Einführung in Technik, Pädagogik und Organisation des CSCL*. Waxmann.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. In *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Tjosvold, D. (2012). Effective Cooperation, The Foundation of Sustainable Peace. In P. T. Coleman (Hrsg.), *Psychological Components of Sustainable Peace* (Peace Psychology Book Series, S. 15–53). Springer.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Springer.
- Krauss, S. & Lindl, A. (Hrsg.) (2023). *Professionswissen von Mathematiklehrkräften. Implikationen aus der Forschung für die Praxis*. Springer.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: the „cascade model“. *ZDM Mathematics Education*, 52, 311–327.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule* (S. 126–159). Grundschulverband.
- Lou, Y., Abrami, P. C. & d’Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449–521.
- Mayring, P. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (6. Aufl.). Beltz.
- Meyer, H. (2010). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband* (16. Aufl.). Cornelsen.
- Nell-Tuor, N. (2019). Sprache und Partizipation in kooperativen Lernsettings. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (S. 132–161). hep.
- Niggli, A. (2013). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen*. Klinkhardt.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), S. 421–442.
- Renkl, A. & Mandl, H. (1995). Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft*, 23(4), 292–300.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182.
- Reusser, K. (2001). Co-constructivism in educational theory and practice. In N. J. Smelser, P. B. Baltes & F. E. Weinert (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (S. 2058–2062). Pergamon/Elsevier Science.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. In C. O’Malley (Hrsg.), *Computer Supported Col-*

- laborative Learning* (NATO ASI Series, Series F: Computer and Systems Sciences, Bd. 128, S. 69–97). Springer.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1999). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik* (Bd. 1). Kallmeyer.
- Svahn, J. & Bowden, H. M. (2019). Interactional and epistemic challenges in students' help-seeking in sessions of mathematical homework support: Presenting the problem. *Classroom Discourse*, 12(3), 193–213. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1686998>
- Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. C. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe: Häufigkeit, Qualität und Bedingungen des Einsatzes aus der Perspektive der Lehrkraft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 159–176. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0>
- Walther, G., Selter, Ch. & Neubrand, J. (2007). Die Bildungsstandards Mathematik. In G. Walther, M. van den Heuvel-Panhuizen, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Mathematik konkret* (S. 16–38). Cornelsen Scriptor.
- Weidner, M. (2016). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Klett & Kallmeyer.
- Wilhelm, M., Rehm, M., Reinhardt, V. & Hellermann, B. (2021). Transversale Elemente qualitativ hochwertigen Fachunterrichts – Ansätze einer allgemeinen Fachdidaktik. In V. Reinhardt, M. Rehm & M. Wilhelm (Hrsg.), *Wirksamer Fachunterricht* (S. 289–308). Schneider.
- Wilhelm, M., Reinhardt, V. & Rehm, M. (2019). Fachübergreifende Merkmale wirksamen Fachunterrichts – Hinweise auf eine Allgemeine Fachdidaktik. *Lehren & Lernen*, 4, 27–30.
- Wilhelm, M., Rehm, M. & Reinhardt, V. (2018). Das Transversale und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht – Ansätze einer Allgemeinen Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)*, 36(3), 329–343.

II. Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern

Spielbegleitung im Fantasie- und Rollenspiel

Sustained shared playing

Lena Hollenstein und Franziska Vogt

1. Einführung

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf das begleitete Spiel im Rahmen des Fantasie- und Rollenspiels. Das Fantasie- und Rollenspiel lebt von Interaktionen zwischen den Mitspielenden (Kinder und Erwachsene) sowie von Aktivitäten in einem „als ob“-Modus. Beispielsweise können bekannte Aktivitäten ohne die notwendigen Materialien ausgeführt werden und so getan werden, als ob gerade telefoniert wird, indem ein Holzklötzchen ans Ohr gehalten wird. Andere Aktivitäten werden nicht bis zu ihrem gewohnten Ergebnis durchgeführt, Objekte können durch andere ersetzt werden oder ein Kind kann eine Aktivität ausführen, die normalerweise von jemand anderem oder etwas anderem durchgeführt wird (Fein, 1981). Die Interaktionen der Mitspielenden umfassen Dialoge mit allen kommunikativen Mitteln, Sprache, Mimik und Gestik wie auch das Hantieren mit Objekten im „als ob“-Modus. Die Interaktion im Spiel zwischen Fachperson und Kindern umfasst häufig mehrere Kinder, sie ist polyadisch (Waibel, 2021). Diese Interaktion der Lehrperson mit den Kindern im Spiel ist zentral für das Lernen: Mehrere Studien haben gezeigt, dass das Spiel von Kindern durch die Spielbegleitung von der Lehrperson profitiert, da die Kinder häufiger, länger und intensiver spielen (Gaviria-Loaiza et al., 2017; Gmitrova, 2013; Perren et al., 2019). Außerdem steigt die Qualität des Spiels mit der Spielbegleitung (Kalkusch et al., 2022; Perren et al., 2019; Weisberg et al., 2013). Es ist zu vermuten, dass für das Lernen der Kinder die Qualität der Spielbegleitung entscheidend ist, vergleichbar mit der großen Bedeutung der Interaktionsqualität in der frühkindlichen Bildung (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004).

Die im vorliegenden Beitrag beschriebene Studie „Wir spielen die Zukunft“ (Vogt & Hollenstein, 2021) untersucht, wie Lehrpersonen während der Spielbegleitung von innen im Fantasie- und Rollenspiel die Interaktion mit den Kindern gestalten, um einen gemeinsamen Denkprozess im Spiel über Digitalisierung und digitale Transformation anzuregen.

2. Theoretischer Hintergrund

Der Forschungsstand verweist auf die Bedeutung des Spiels und der Spielbegleitung als übergreifender Zugang in der frühen Bildung. Weiter werden Befunde zum Potenzial des Fantasie- und Rollenspiels für die digitale Bildung dargestellt.

2.1 Die Bedeutung des spielerischen Lernens im Fantasie- und Rollenspiel

Kinder lernen im Spiel: Sie entdecken die Welt um sich herum und entwickeln grundlegende Fähigkeiten (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2008; Whitebread et al., 2017; Whitebread & O’Sullivan, 2012). Spielerisches Lernen gilt traditionsgemäß als wichtiger Ansatz in der frühen Bildung (Lillard & Taggart, 2019; Lino & Parente, 2018; Samuelsson & Carlsson, 2008; UNICEF, 2018).

Die sechs Säulen spielerischen Lernens zeigen, welche Aspekte besonders bedeutsam sind (Hirsh-Pasek et al., 2015; Zosh et al., 2018): Kinder sollen (1) kognitiv aktiviert werden und (2) sich engagieren können. Die Inhalte des spielerischen Lernens sollen (3) bedeutsam für die Kinder sein (d. h., es sollte auf bereits vorhandenem Wissen aufbauen und auf die reale Welt übertragen werden können). Spielerisches Lernen soll (4) in einer sozialen, interaktiven Umgebung stattfinden und (5) freudvoll sowie (6) iterativ sein.

Fantasie- und Rollenspiel hat Lernpotenzial, da die sechs Säulen potenziell zum Zuge kommen. Fantasie- und Rollenspiel, resp. „so-tun-als-ob“, ist äußerst motivierend für Kinder, wie eine experimentelle Studie mit 38 Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren zeigte. Sawyer (2017) verglich die Motivation (im Sinne von Neugier, Begeisterung, Anstrengung, Ausdauer, intensiveres Nachdenken) der Kinder und das, was die Kinder während ihrer Tätigkeiten sprechen, in einer spielerischen Situation (sich vorzustellen, sie seien beim Angeln) einerseits und einer nicht-spielerischen Situation (Aufgabe: so viele Fische wie möglich zu fangen, um Aufkleber zu verdienen) andererseits. Sie stellten fest, dass Kinder von einer inneren Neugier und Begeisterung angetrieben werden, wenn sie in der spielerischen Situation agieren. In spielerischen Situationen strengen sie sich zudem mehr an, sind ausdauernder und denken intensiver nach als in nicht-spielerischen Situationen (Sawyer, 2017).

Die Bedeutung des Spiels für das Lernen der Kinder in der frühen Bildung ist unumstritten. Die Interaktion zwischen Fachperson und Kind ist dabei entscheidend für den Lernerfolg, insbesondere, wenn Kinder kognitiv aktivierende Anregung erhalten (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Das von der Fachperson begleitete Spiel kombiniert die Vorteile von freiem Spiel und Anregung durch die Fachperson (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2008; Wood, 2010; Zosh et al., 2018).

2.2 Spielbegleitung im Fantasie- und Rollenspiel

Meta-Analysen haben nachgewiesen, dass begleitetes Spiel positive Effekte auf das Lernen der Kinder hat, z. B. in Mathematik und Computerkenntnissen (Alfieri et al., 2011; Skene et al., 2022). Diese Meta-Analysen unterscheiden jedoch nicht zwischen verschiedenen Spieltypen (wie Wettbewerbsspiel, Bewegungsspiel, Konstruktionsspiel oder Fantasie- und Rollenspiel) und berücksichtigen nicht, in welcher Rolle Lehrpersonen das Spiel begleiten.

Im Fantasie- und Rollenspiel können Lehrpersonen in unterschiedlichen Rollen das Spiel begleiten und mit den Kindern interagieren (Vogt, 2020). Spielbegleitung kann aus zwei Positionen heraus geschehen: (1) von innen und (2) von außen (Vogt, 2020; Von Felten & Tuggener Lienhard, 2018). In der Spielbegleitung gibt es vier unterschiedliche Rollen (Tabelle 1), die den Lernprozess in Anlehnung an die Phasen des *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1989) unterstützen: (1) Spielgebeleitung von innen als (a) Spielleitende, wobei die Lehrperson innerhalb ihrer Rolle das Spiel führt, indem sie beispielsweise eine Spielhandlung modelliert. Als (b) Mitspielende kann die Lehrperson das Spiel unterstützen, neue Impulse einbringen oder Ideen von den Kindern erweitern und gemeinsam mit ihnen weiterentwickeln. Die Lehrperson unterstützt in der Interaktion im Sinne des *Scaffolding*, d. h., die Unterstützung wird wie ein Baugerüst so lange aufgebaut, wie nötig, aber wird zu Gunsten der Autonomie auch wieder abgebaut (van de Pol et al., 2010). Die Spielführung obliegt in dieser Rolle folglich den Kindern. (2) Bei einer Spielbegleitung von außen hat die Lehrperson keine eigene Rolle im Spiel und gibt (c) Regieanweisungen von außen oder (d) beobachtet das Spiel und zieht sich zurück (*fading*).

Tabelle 1: Möglichkeiten der Spielbegleitung nach Vogt, 2020

Spielbegleitung	Rolle	Phase
(1) Von innen	(a) Spielleitung	Modellieren
	(b) Mitspielen	Scaffolding
(2) Von außen	(c) Regieanweisung	Scaffolding, Coaching
	(d) Beobachtung	Fading

Häufig interagieren Lehrpersonen im Spiel von außen als Regisseur*innen oder Beobachter*innen. Selten begleiten sie das Spiel aktiv von innen, indem sie als Spielleiter*innen oder Mitspieler*in mit den Kindern interagieren (z. B. Gaviria-Loaiza et al., 2017; Ivrendi, 2020). Aus Sicht der Kinder zeigt sich, dass diese die Beiträge der Lehrpersonen besser akzeptieren und sie eher in ihr Spiel aufnehmen, wenn die Lehrperson die Rolle der Mitspielenden oder Spielleitenden übernimmt, anstatt von außen zu dirigieren. Dies fanden Gaviria-Loaiza et al. (2017) heraus, die Videodaten von elf Lehrpersonen analysierten und dabei die

Rollen der Lehrpersonen sowie die Reaktionen der Kinder (ignorieren / ablehnen, evaluatives oder akzeptierendes Verhalten) kodierten.

2.3 Lehrpersonen-Kind-Interaktionen während der Spielbegleitung von innen

Wenn die Lehrperson am Spiel teilnimmt und mitspielt, ermöglicht dies den Kindern Eigenständigkeit, vorausgesetzt, dass die Lehrperson den Grad der Anleitung sorgfältig ausbalanciert. Das heißt, es braucht ein Gleichgewicht der Spielleitung der Lehrperson und der Kinder (Bubikova-Moan et al., 2019; Pyle et al., 2018; Rentzou et al., 2019). Eine unangemessene oder übermäßige Beteiligung der Lehrperson kann das Spiel der Kinder stören (Fleer, 2015; Hakkarainen et al., 2013; Rüdüsüli et al., 2024). Während eines solchen *Scaffolding*-Prozesses weder zu viel noch zu wenig Unterstützung zu bieten, erfordert erhebliche Kompetenz von der Lehrperson (Hermkes et al., 2018; Radford et al., 2015). *Sustained shared thinking* (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004), häufig übersetzt mit „nachhaltiges / vertieftes gemeinsam geteiltes Denken“, beschreibt genau solche Interaktionen in Gesprächen. *Sustained shared thinking* gilt als wirksame Strategie der Lernprozessunterstützung und umschreibt eine Interaktion von sehr hoher Interaktionsqualität. Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern gelten als *sustained shared thinking*, wenn sie gemeinsam und für eine längere Zeit über einen Sachverhalt nachdenken, um zum Beispiel ein Problem zu lösen, ein (Begriffs-)Konzept zu klären, Aktivitäten zu bewerten oder eine Erzählung zu erweitern (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Es sind folglich Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern, die den Grad der Beteiligung der Lehrperson und die Möglichkeit der Kinder, die Interaktion zu lenken, in entsprechender Weise ausbalanciert. Demnach ist die Aufgabe der Lehrpersonen, in der Spielbegleitung (durch *Scaffolding* oder Modellieren) die Beteiligung der Kinder zu unterstützen und das Lernen zu fokussieren, während sie gleichzeitig sicherstellen, dass die Kinder ihr eigenes Lernen regulieren (Radford et al., 2015) und die Interaktion führen.

2.4 Das Projekt „Wir spielen die Zukunft“

Das Projekt „Wir spielen die Zukunft“ fokussiert auf die digitale Bildung im Fantasie- und Rollenspiel mit dem Fokus auf Prozesse der digitalen Transformation.

Im Fantasie- und Rollenspiel können sich die Kinder in verschiedene (zukünftige) Tätigkeiten hineinversetzen (z. B. als ICT-Expert*in) und mit (digitalen) Objekten hantieren, ohne die echten Geräte zu verwenden (z. B. ein Kartonobjekt in Form eines Tablets als Tablet verwenden) und so digitale Technologie im Fantasie- und Rollenspiel erkunden (Arnott et al., 2020; Bird, 2020;

Vogt & Hollenstein, 2021). Die Kinder erleben sich als aktiv Handelnde im digitalen Wandel und als technikaffin, wenn sie beispielsweise in die Rolle einer ICT-Technikerin oder eines ICT-Technikers schlüpfen und Probleme mit vermeintlich digitalen Objektiven lösen (Arnott et al., 2020; Bird, 2020; Craft, 2012; Hollenstein et al., 2022; Vogt & Hollenstein, 2021). Interaktionen spielen dabei eine bedeutsame Rolle. Beispielsweise entwickeln Kinder positive Einstellungen zum Programmieren, wenn sie das Programmieren eingebettet in sozialen Interaktionen lernen (Kjällander et al., 2021). Bisherige Erkenntnisse aus dem Projekt „Wir spielen die Zukunft“ (Vogt & Hollenstein, 2021) zeigten, dass Kinder die Themen Digitalisierung und digitale Transformation innerhalb der im Projekt entwickelten Fantasie- und Rollenspielimpulse erkunden und weiterentwickeln. Die Spielbegleitung durch Lehrpersonen erwies sich als relevant. Problemlöseprozesse waren beispielsweise länger und komplexer, wenn die Lehrperson das Spiel begleitete, im Vergleich zu Spielsituationen, in denen die Kinder allein spielten (Hollenstein et al., 2022).

Im Fantasie- und Rollenspiel spielen Kinder meistens das nach, was sie kennen (Vygotsky, 2004). Um die Spielinhalte zu erweitern und Neues zu lernen, sind sie auf Inputs von Erwachsenen und anderen Kindern angewiesen (Veraksa et al., 2022). An dieser Stelle wird die Bedeutung des begleiteten Fantasie- und Rollenspiels deutlich. Kinder benötigen die Spielbegleitung von Lehrpersonen, um im Fantasie- und Rollenspiel neue Inhalte zu lernen. Im begleiteten Fantasie- und Rollenspiel bedeutet dies, dass die Lehrperson eine Umgebung, wie z. B. ein ICT-Center, im Kindergarten als eine Fantasie- und Rollenspielecke implementiert, in der die Kinder etwas über Digitalisierung und die Prozesse der digitalen Transformation lernen können. Die Kinder spielen ICT-Expert*in und beschäftigen sich aktiv mit digitalen Inhalten und Prozessen, während sie mit oder ohne Lehrperson spielen. Die Lehrperson beteiligt sich zum Beispiel, indem sie vorgibt, eine Kund*in oder eine weitere ICT-Expert*in zu sein, und so gemeinsam mit den Kindern spielt (Vogt & Hollenstein, 2021). In dieser Rolle kann sie Ideen für die Umgestaltung von Alltagsprozessen einbringen oder Fragen aufwerfen, zum Beispiel warum etwas funktioniert oder nicht (Fleer, 2009; Vogt & Hollenstein, 2021).

2.5 Zusammenfassung und Forschungsfrage

Da Kinder die Spielbegleitung von Lehrpersonen besser akzeptieren, wenn diese mitspielen (Gaviria-Loaiza et al., 2017) und durch gemeinsame Prozesse des *sustained shared thinkings* (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004) mit den Kindern zusammenarbeiten, kann vermutet werden, dass die Spielbegleitung von innen (Spilleitung und Mitspielen) das größte Potenzial für Lernen im begleiteten Fantasie- und Rollenspiel hat. Allerdings muss der Input der Lehrperson in der Spielbegleitung sorgfältig ausbalanciert werden, da eine zu starke Führung der

Lehrperson dazu führen kann, dass die Kinder weniger engagiert sind und ihr Spiel beeinträchtigt wird (Rüdisüli et al., 2024).

Dieser Beitrag fokussiert darauf, wie am Beispiel der digitalen Bildung die Interaktionen innerhalb der Spielbegleitung durch Lehrpersonen im Fantasie- und Rollenspiel verlaufen. Mit Hilfe der multimodalen Interaktionsanalyse soll besser verstanden werden können, wie die Lehrperson das Verständnis der Kinder für Digitalisierung und digitale Transformation erweitert und welche Bedeutung die Spielbegleitung durch die Lehrperson für das Engagement und Lernen der Kinder hat.

Konkret wird im weiteren Verlauf folgender Fragestellung nachgegangen:

Wie gestalten Lehrpersonen während der Spielbegleitung von innen im Fantasie- und Rollenspiel die Interaktion mit den Kindern, um einen gemeinsamen Denkprozess im Spiel über Digitalisierung und digitale Transformation anzuregen?

3. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden multimodale Interaktionsanalysen anhand ausgewählter Videosequenzen durchgeführt. Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie das Videomaterial erhoben und analysiert wurde.

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die im vorliegenden Beitrag analysierten Daten stammen aus der explorativen Interventionsstudie „Wir spielen die Zukunft“ (Vogt & Hollenstein, 2021). Kindergartenlehrpersonen konnten sich freiwillig melden, um an der Studie teilzunehmen. Die Teilnahme beinhaltete eine halbtägige Weiterbildung (Inhalte: Fachwissen zu Digitalisierung und digitale Transformation, Sensibilisierung für genderechte Spielbegleitung und Einführung in die entwickelten Fantasie- und Rollenspielimpulse) sowie die Erprobung von mindestens drei der acht entwickelten Fantasie- und Rollenspielimpulse im eigenen Kindergarten während drei bis vier Monaten. Bei der Umsetzung im Kindergarten sollten die Lehrpersonen das Spiel anleiten und mitspielen, aber auch sicherstellen, dass die Kinder eigenständig spielen können. Insgesamt beteiligten sich 15 Kindergartenlehrpersonen.

Im Rahmen der Studie wurden acht verschiedene Fantasie- und Rollenspielimpulse zur digitalen Transformation entwickelt: (1) ICT-Center, (2) Roboter, (3) 3D-Drucker, (4) Autonomes Fahren, (5) Internet der Dinge, (6) Polizei und Tracking, (7) Online-Shop, (8) Lebensmittellabor.

3.2 Datenerhebung und -auswertung

Während die Fantasie- und Rollenspielimpulse in den Kindergärten umgesetzt wurden, besuchten Personen aus dem Projekt die Kindergärten zweimal, um Videoaufnahmen der Spielsituationen zu machen. Die meisten Videoaufnahmen hatten eine Dauer von 1,5 Stunden. Die Videoaufnahmen zeigen Spielsequenzen sowohl mit als auch ohne Spielbegleitung durch die Lehrperson. Die Erlaubnis zur Aufnahme wurde von den Erziehungsberechtigten der Kinder sowie von den Lehrpersonen eingeholt. Am Aufnahmetag konnten die Kinder selbst entscheiden, ob sie am Spiel teilnehmen und gefilmt werden oder sich anderen Spielbereichen und Aktivitäten widmen wollten.

Insgesamt wurden 45 Stunden Videodaten gesammelt. Diese wurden qualitativ mittels multimodaler Interaktionsanalyse ausgewertet. Dabei wurden nicht nur die verbalen, sondern auch die para- und nonverbalen Aspekte einer Interaktion in die Analyse und Interpretation einbezogen. Die Analyse fokussierte darauf, wie die Interaktion verläuft und wie die Lehrperson das Spiel begleitet, um das Verständnis der Kinder für Digitalisierung und digitale Transformation zu fördern.

Die multimodale Interaktionsanalyse folgte dem Verfahren von Knoblauch und Tuma (2019). Zunächst wurden relevante Situationen durch ethnografisches Sampling identifiziert. Ein erster strukturierter Kodierungsprozess verschaffte einen Überblick über die Videodaten. Insgesamt wurden 941 Sequenzen von Rollenspielinteraktionen identifiziert. Jede Sequenz wurde zusammengefasst und danach kategorisiert, inwieweit Digitalisierung und digitale Transformation das Hauptthema der Sequenz waren. In 128 Sequenzen waren Digitalisierung und digitale Transformation hoch relevant, z. B. beim Programmieren eines Roboters oder Installieren von Mikrochips. Weitere 457 Sequenzen wurden als teilweise relevant kategorisiert, da sie Aspekte der digitalen Transformation enthielten, diese jedoch nicht im Mittelpunkt standen, z. B. bei Fantasie- und Rollenspielen über mobiles Bezahlen oder die Überprüfung von Smart-Home-Systemen. 356 Sequenzen wurden als für die Analyse nicht relevant eingeschätzt, da sie sich auf andere Themen als Digitalisierung oder digitale Transformation konzentrierten.

Die Lehrperson war in 68 der 128 hoch relevanten Sequenzen beteiligt, in denen sich das Rollenspiel auf die digitale Transformation konzentrierte (53% der hoch relevanten Sequenzen), und in 170 der 457 teilweise relevanten Sequenzen (37% der teilweise relevanten Sequenzen). Von den 356 nicht relevanten Sequenzen war die Lehrperson in 88 Sequenzen beteiligt (25% der nicht relevanten Sequenzen). Diese Analyse zeigt, dass die Beteiligung der Lehrperson häufiger mit hochrelevanten Sequenzen einhergeht, im Vergleich zu den teilweise relevanten und irrelevanten Sequenzen. Dies deutet darauf hin, dass

die Anleitung durch die Lehrperson dazu beiträgt, die digitale Transformation im Rollenspiel relevant zu machen.

Im nächsten Schritt wurden zwölf Sequenzen für eine vertiefte multimodale Interaktionsanalyse ausgewählt.

Mehrere Forschende nahmen an Datensitzungen teil, in denen sie detaillierte Transkripte einer Sequenz analysierten. Ein*e Forschende*r hatte das Transkript einer ausgewählten Sequenz vorbereitet und war daher mit deren Verlauf vertraut. Diese Person leitete die Interpretationssitzung. Die anderen zwei bis drei Forschenden, die an der Interpretationssitzung teilnahmen, hatten weder das Video noch das Transkript zuvor gesehen. Die leitende Person präsentierte das Transkript eines Gesprächswechsels und bat die anderen, ihre Beobachtungen, Interpretationen und Hypothesen zu äußern. Zwei Fragen standen im Mittelpunkt: (1) Welche Interpretationen der verbalen und nonverbalen Handlungen einer Person sind in der Situation und im Kontext der beteiligten Personen möglich? und (2) Was könnte als Nächstes passieren? Interpretationen darüber, was als Nächstes passieren könnte, ermöglichen es, mehrere plausible Alternativen zu finden und den Interpretationsspielraum zu erweitern. Danach wurde der nächste Gesprächswechsel von der leitenden Person angezeigt, und die Interpretation wurde fortgesetzt, wobei die oben genannten Fragen Schritt für Schritt diskutiert wurden. Die interpretativen Datensitzungen wurden aufgezeichnet und die Interpretationen transkribiert.

4. Ergebnisse

In den zwölf analysierten Sequenzen können drei unterschiedliche Wege identifiziert werden, wie die Lehrperson das Verständnis der Kinder für Digitalisierung und digitale Transformation im Spiel anregt und fördert: (1) *Modeling* (5 Sequenzen), (2) *Modeling* und *Scaffolding* (3 Sequenzen) und *Scaffolding* (4 Sequenzen).

Die Interaktionen innerhalb der zwölf Sequenzen zeigen einen unterschiedlichen Grad an Beteiligung der Kinder. Während der Sequenzen des *Scaffoldings* sind die Kinder am aktivsten im Vergleich zu Sequenzen mit *Modeling* oder der Kombination von *Modeling* und *Scaffolding*. Im Rahmen der Spielsequenzen des *Scaffoldings* bestimmen die Kinder die Inhalte und den Spielverlauf mit und interagieren mehr mit der Lehrperson. Die folgende Beispielsequenz ist eine von vier Sequenzen des *Scaffolding* aus den insgesamt zwölf analysierten Sequenzen (Tabelle 2). Sie wurde ausgewählt, um zu veranschaulichen, wie die Lehrpersonen den Problemlösungsprozess für ein digitales Problem als Mitspieler*in über einen längeren Zeitraum (03:30 Minuten) unterstützen, indem sie die Ursache des Problems gemeinsam ergründen und anschließend gemeinsam beheben. Die Lehrperson nutzt dabei Strategien wie beispielsweise sich

zurücklehnen (non-verbale Zeichen, um den Kindern Raum für Ihre Ideen zu geben), (rhetorische) Fragen stellen, lautes Denken und So-tun-als-ob-Handlungen (Fehler machen). Die Lehrperson und zwei Kinder spielen in der Rolle als ICT-Expert*innen. Ein Kind ist ein Kunde und initiiert die Sequenz.

Tabelle 2: Beschreibung einer Spielbegleitung von innen in der Rolle der Mitspielerin in der Phase des *Scaffoldings*

Ausschnitt aus dem Video



Beschreibung

Der Kunde wendet sich an das ICT-Center mit der Information: „Der Laptop ist kaputt.“ (00:00-00:10). Als der potenzielle Kunde sich mit seinem Laptop in der Hand dem ICT-Center nähert, sagt die Lehrperson: „Oh. Schau, jetzt kommt grad jemand. Ok.“ und lehnt sich dabei zurück. (00:10-00:13)

Der Junge im ICT-Center schaut in Richtung der Lehrperson. Diese interpretiert seinen Blick so, als fordere er sie auf, ihm das Tablet zu geben, welches rechts neben ihr auf dem Tisch liegt. Die Lehrperson verspricht ihre Annahme: „Brauchst du das Tablet? Ok.“ und gibt ihm das Tablet. Der Junge schaut zu seinem Laptop und hält das Tablet. Er verbalisiert, was er nun machen wird: „Ich muss eine App installieren.“ (00:20-00:29). Die Lehrperson fragt daraufhin nach, ob er schon gefragt hat, was kaputt ist (00:30-00:31). Der Junge fragt daraufhin den Kunde: „Was ist kaputt?“ (00:32-00:35)

Interpretation

Indem sich die Lehrperson *zurücklehnt*, signalisiert sie, dass die Kinder sich um den Kunden kümmern sollen, und begibt sich in die Rolle der Mitspielerin. Zuvor hatte sie die Kinder gefragt, was sie machen, und dem Mädchen vorgeschlagen, mit ihr in der Wohnecke nachzusehen, ob alles in Ordnung ist. Sie lässt von dieser Spielidee sofort ab, als ein potenzieller Kunde eintrifft. Dadurch lässt sie den Kindern *Raum*, eine *eigene Spielidee zu verfolgen*.

Die Lehrperson verbalisiert mit einer *rhetorischen Frage*, wie sie den Blick des Jungen interpretiert, und spielt in der Rolle der Mitarbeitenden im ICT-Center mit. Der Junge verbalisiert, dass er weiß, was zu tun ist (App installieren). Er übernimmt damit die Spielführung.

Die Lehrperson bringt die inhaltliche Anregung ein, dass die Tätigkeit der ICT-Expert*in die Identifikation des Problems als ersten Schritt erfordert (*Scaffolding*). Sie übernimmt die Spielleitung nicht, sondern adressiert den Jungen mit der *Nachfrage* „Hast du schon gefragt, was kaputt ist?“ Der Junge signalisiert, dass er mit diesem Spielverlauf einverstanden ist, und stellt dem Kunden die von der Lehrperson vorgeschlagene Frage.



Der Kunde erklärt, dass Filme auf dem Laptop in der falschen Sprache abgespielt werden. Die Lehrperson fragt, welche Sprache sie zuhause sprechen. (00:36-01:39) Der Junge im ICT-Center vermutet, dass die Festplatte des Laptops kaputt ist und signalisiert, dass er zuversichtlich ist das Problem lösen zu können „Wir können das machen, glaube ich, hier steht es.“ Er zeigt dabei auf das Tablet. „Hier steht es, dass es nicht die Sprache ist, die sie sprechen.“ (01:40-01:54) Die Lehrperson ergänzt den Beitrag des Jungen: „Oh, ja, es ist eine andere Sprache und hier ist auch eine Fehlermeldung. Ja, wir können es hier sehen. Logg dich mal ein, Marisa.“ Sie zeigt dabei Richtung PC, welcher beim Mädchen am Tisch steht. (01:55-02:00)

Die Lehrperson nimmt aktiv an der Unterhaltung teil, *reagiert auf Gesprächsbeiträge der Kinder*. Sie leitet dabei nicht den Spielverlauf, sondern unterstützt mit gezielten *Fragen*, wie z. B. der Frage an den Kunden, welche Sprache zu Hause gesprochen wird. Damit bringt sie ein, dass Informationen gesammelt werden müssen, um das Problem weiter einzuzugrenzen (*Scaffolding*).

Das Mädchen trägt nicht verbal zur Interaktion bei, sie schaut zu und signalisiert, dass sie der Interaktion folgt, da sie die Personen anschaut, die sprechen. Die Lehrperson achtet darauf, dass alle Kinder im Spiel integriert sind. Im Moment, in dem der Junge des ICT-Centers das Spiel stark leitet und die Idee einbringt, dass über das Tablet Informationen des kaputten Laptops angezeigt werden können, bietet sie dem Mädchen die Möglichkeit an, sich weiterhin am Prozess zu beteiligen. Sie *nimmt die Idee* des Fernzugriffs *auf* und schlägt vor, dass das Mädchen sich am PC einloggen kann.



Die Lehrperson bittet zunächst das Mädchen, am Computer etwas umzuprogrammieren: „Können Sie das mal umprogrammieren?“ (02:01-02:05) Das Mädchen beginnt auf der Tastatur zu tippen. Die Lehrperson bleibt mit dem Kunden im Gespräch und fragt, welche Sprachen sie nun einstellen sollen: „Also auf Englisch? Wieder alles auf Englisch?“ Der Kunde bestätigt auf Englisch und ergänzt noch eine weitere Sprache: „Auf Englisch und auf Französisch.“ (02:06-02:14). Die Lehrperson bittet den Kunden, zum PC zu kommen. (02:15-02:22). So wechselt er seine Position und ist nun näher beim Mädchen. Die Lehrperson fragt das Mädchen, ob sie mal probieren darf, sie hätte kürzlich ein ähnliches Problem gehabt. Sie tut anschließend so, als hätte sie das Problem verschlimmert anstatt gelöst („Oh nein, nun ist alles auf Chinesisch“) und bittet das Mädchen, es nochmal zu probieren. Sie spricht ihr Mut zu, indem sie sagt „Ok, mach du nochmal. Ich glaube du schaffst es.“ (02:23-02:49) Das Mädchen löst das Problem, und der Kunde prüft jeweils auf seinem Laptop, ob die richtige Sprache angezeigt wird. (02:50-03:28).



Nachdem das Problem behoben wurde und vom Kunden geprüft wurde, dass alles wieder richtig programmiert wurde, bringt die Lehrperson noch den Bezahlprozess ein: „Ja, super. Warten Sie. Möchten Sie mit Kreditkarte zahlen? Es kostet nicht so viel. 10 Franken.“ (03:29) Der Junge im ICT-Center bringt noch die Idee ein, dem Kunden eine Visitenkarte mitzugeben. Die Lehrperson ergänzt „Ja, genau, hier ist auch unsere Mailadresse drauf. Sie können uns auch eine Mail schreiben, wenn sie wieder ein Problem haben.“ (03:33)

Die Lehrperson begleitet diese längere Spielsequenz als Mitspielende. Sie *unterstützt den Problemlöseprozess* und betont die Notwendigkeit, nachzudenken, um eine Lösung zu finden. Indem sie z. B. *so tut, als hätte sie einen Fehler gemacht* und nochmal neu probiert werden muss, übergibt sie die Spielhandlung erneut an das Mädchen. Der Lehrperson gelingt es, beide Kinder zu je eigenen Aktivitäten einzubinden und den Kindern im Spiel den Ablauf eines Problemlöseprozesses aufzuzeigen. Der Junge im ICT-Center bringt digitales Wissen über Festplatten und Fehlermeldungen ein, während das Mädchen die Tastatur bedient und so tut, als würde sie sich einloggen und das Problem lösen. Obwohl das Mädchen verbal nicht viel beiträgt, bindet die Lehrperson sie ebenso stark in das Fantasie- und Rollenspiel ein wie die anderen Kinder.

Die Lehrperson zeigt den Kindern, dass zu einer Dienstleistung auch der Bezahlprozess gehört, indem sie am Ende den Kunden fragt, wie er bezahlen möchte, und ihn nicht einfach gehen lässt (*Modeling*). Die Idee des Jungen, dem Kunden eine Visitenkarte zu geben, erweitert die LP mit dem Gedanken, dass nicht immer persönlich vorbeigegangen werden muss, sondern auch via Mail kommuniziert und ggf. Probleme gelöst werden können (*Scaffolding*).

5. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen während der Spielbegleitung von innen im Fantasie- und Rollenspiel die Interaktionen mit den Kindern gestalten, um gemeinsame Denkprozesse im Spiel über Digitalisierung und digitale Transformation anzuregen. Basierend auf der eben dargestellten Beispielsequenz kann die Frage wie folgt beantwortet werden.

5.1 Die Bedeutung der Interaktionen im begleiteten Fantasie- und Rollenspiel

In allen zwölf analysierten Sequenzen akzeptieren die Kinder die Spielbegleitung der Lehrperson von innen (analog zu Erkenntnissen von Gaviria-Loaiza et al., 2017). Die Spielbegleitung von innen kann in zwei Rollen umgesetzt werden: als Spielleiter*in und als Mitspieler*in (Vogt, 2020). Beide Rollen (Spielleiter*in und Mitspieler*in) bieten Potenzial für spielerisches Lernen (Hollenstein & Vogt, 2024).

In der eben beschriebenen Beispielsequenz wird deutlich, dass die Lehrperson sowohl die technische Fachsprache als auch den Problemlösungsprozess in der Rolle als Mitspielerin unterstützt. Auch die Kinder bringen eigene Lösungsvorschläge ein und nutzen dabei technische Fachsprache (wie „programmieren“, „verbinden“ und „Festplatte“). Die Analyse basierend auf den sechs Säulen des spielerischen Lernens (Hirsh-Pasek et al., 2015; Zosh et al., 2018) zeigt das große Potenzial von begleitetem Fantasie- und Rollenspiel, auf diese Weise das Lernen über Digitalisierung und digitale Transformation (z. B. App-Entwicklung oder Debugging) zu unterstützen: Die Kinder sind aktiv und engagiert im Problemlösungsprozess. Mehrfach hält sich die Lehrperson zurück, indem sie sich einfach zurücklehnt und keine Initiative ergreift. Die Lehrperson unterstützt die Ideen der Kinder konsequent und regt das Denken durch Erweiterung an. Es kann angenommen werden, dass der Prozess für die Kinder bedeutungsvoll ist. Die Kinder bringen Vorwissen ein, sie haben eine solche Situation (defekter digitaler Gegenstand) möglicherweise in der realen Welt bereits erlebt. Sie interagieren miteinander und wirken freudig (z. B., wenn der Kunde sein Problem schildert und sie sich auf die Fehlersuche begeben). Die Lehrperson lenkt den Spielverlauf so, dass die Prozesse des Problemlösens und Debuggens mehrmals wiederholt werden, ohne dabei die Leitung zu übernehmen: Viele der Interaktionen konzentrieren sich darauf, das Problem zu identifizieren, den Fehler zu finden, zu erkennen, dass ein Fehler passiert ist und dass dieser behoben werden muss, die Lösung anzupassen und die Bedürfnisse des Kunden zu prüfen. Dadurch trägt die Wiederholung zu einem tieferen Verständnis des Debuggens bei. Fantasie- und Rollenspiel ermöglicht folglich ein aktives, kognitiv aktivierendes, engagiertes, bedeutungsvolles, sozial interak-

tives, freudvolles und iteratives Lernen. Bei Sequenzen mit reiner Spielleitung (5 analysierte Sequenzen) sind die Kinder weniger aktiv und weniger engagiert im Spiel.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig zu berücksichtigen, dass das Potenzial für Lernprozesse basierend auf den sechs Säulen spielerischen Lernens vermutet, aber nicht empirisch bestätigt werden kann. Es fehlen längsschnittliche Daten, die Lernprozesse der Kinder über einen längeren Zeitraum systematisch untersuchen.

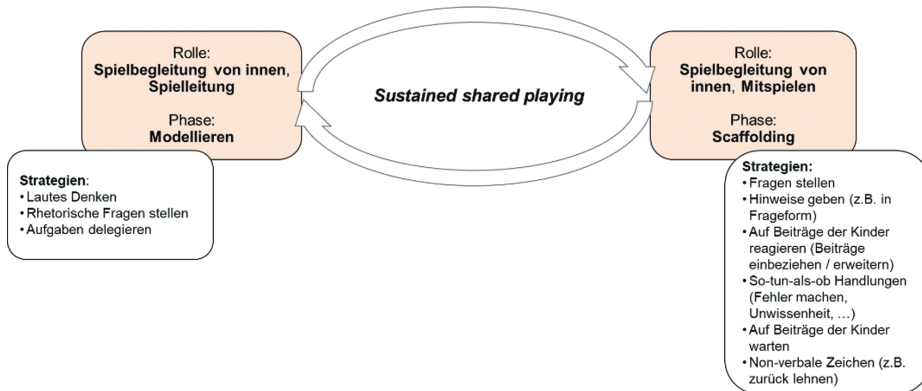


Abbildung 1. *Sustained shared playing*: Rollen, Phasen und Strategien der Lehrperson (übersetzt von Hollenstein & Vogt, 2024)

Dennoch wird deutlich, dass besonders die Mitspiel- und Unterstützungsphasen wichtig sind, um den Kindern Raum zu geben, ihre Gedanken und Ideen ins Spiel einzubringen, und aktive sowie kognitiv anregende Lerngelegenheiten anzubieten (Bubikova-Moan et al., 2019; Pyle et al., 2018; Rentzou et al., 2019). Die Analyse zeigt, wie die Anleitung der Lehrperson – hauptsächlich in der Rolle der Mitspieler*in, aber auch zeitweilig in der Rolle der Spielleiter*in (fünf der zwölf analysierten Sequenzen) – längere Sequenzen *sustained shared thinking* im Spiel ermöglicht. Diese Interaktionen lassen sich als „gemeinschaftlich geteiltes Spielen“ (*sustained shared playing*) konzeptualisieren, um die Bedeutung des Spiels während den Interaktionen im Sinne des *sustained shared thinkings* zu unterstreichen. *Sustained shared playing* versteht sich folglich als ein Merkmal hoher Interaktionsqualität im Spiel und beschreibt das Angebot spielerischer Lernprozesse von hoher Qualität während der Spielbegleitung von innen. Dabei spielen Lehrperson und Kinder gemeinsam, die Kinder bringen eigene Beiträge ein und die Lehrperson begleitet den gemeinsamen spielerischen Lernprozess. *Sustained shared playing* zeigt als Konzept, dass gemeinsame Denkprozesse auch durch Handlungen und Fantasiehandlungen, nicht nur durch längere Dialoge charakterisiert sein können. Wie beim *sustained shared thinking* (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004) basiert auch das *sus-*

tained shared playing auf der Interaktion, gemeinsamer Erkundung und einem Fokus auf Lernen, allerdings finden diese Lernprozesse im Rahmen der Spielbegleitung von innen statt. Abbildung 1 zeigt die Rollen, Phasen und Strategien, die von Lehrpersonen verwendet werden.

5.2 Fazit

Die hohen Anforderungen an die Kompetenz der Lehrperson im Hinblick auf begleitetes Spiel und *sustained shared playing* sollten beachtet werden. Als Mitspieler*in mitzuwirken, den Grad der Anleitung sorgfältig anzupassen, die spielerischen Interaktionen mit den Kindern zu steuern und das richtige Gleichgewicht zu finden (Bubikova-Moan et al., 2019; Pyle et al., 2018; Rentzou et al., 2019) erfordert ein hohes Maß an Kompetenz. Die vorliegenden Analysen liefern keine Erkenntnisse über die Entwicklung von Spielkompetenzen der Lehrpersonen. Herauszufinden, wie solch komplexe Spielbegleitungen erlernt und gefördert werden können, wäre für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zentral und sollte weiter untersucht werden. Weitere Forschung ist folglich erforderlich, um die Entwicklung der nötigen Kompetenzen von Lehrpersonen für die Spielbegleitung besser zu verstehen. Die Lehrpersonen in dieser Studie nahmen freiwillig teil und standen der Idee, Fantasie- und Rollenspiele für die digitale Bildung einzusetzen, offen gegenüber, was darauf hinweist, dass sie wahrscheinlich bereits über hohe Kompetenzen in der Spielbegleitung verfügten.

Begleitetes Fantasie- und Rollenspiel ist in erster Linie Spiel und damit mit Freude, Selbstbestimmung der Kinder und Zusammenarbeit zwischen den Spielenden verbunden. Basierend auf dieser Analyse des begleiteten Fantasie- und Rollenspiels wurde das Konzept des *sustained shared playing* vorgeschlagen. *Sustained shared playing* ermöglicht es Kindern, selbstbewusst und sicher zu handeln, sich ohne Druck einzubringen (Samuelsson & Carlsson, 2008; Zosh et al., 2018), neues Wissen zu erwerben oder ihr bestehendes Verständnis zu erweitern und sich als Akteur*innen zu erleben. *Sustained shared playing* hebt die Bedeutung der Spielbegleitung von innen (insbesondere als Mitspieler*in) während des Fantasie- und Rollenspiels mit den Kindern hervor. Die Lehrperson kann die Inhalte des Spiels als Mitspieler*in massgeblich bereichern und gleichzeitig den Kindern die Führung über den Spielverlauf überlassen. Dies ermöglicht überdauernde, gemeinsame Interaktionen von hoher Qualität im Spiel – *sustained shared playing*.

Literatur

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021017>
- Arnott, L., Kewalramani, S., Gray, C. & Dardanou, M. (2020). Role-play and technologies in early childhood. In Z. Kingdone (Hrsg.), *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours: Beyond the Home Corner* (S. 76–90). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429027369-9>
- Bird, J. (2020). „You need a phone and camera in your bag before you go out!“: Children's play with imaginative technologies. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 166–176. <https://doi.org/10.1111/bjet.12791>
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H. & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (S. 453–494). Lawrence Erlbaum.
- Craft, A. (2012). Childhood in a digital age: Creative challenges for educational futures. *London review of education*, 10(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/14748460.2012.691282>
- Fleer, M. (2009). Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs. *Research in Science Education*, 39(2), 281–306. <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9085-x>
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – Teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1801–1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A. & Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 4–19. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i3.17890>
- Gmitrova, V. (2013). Teaching to play performing a main role – Effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1705–1719. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.746970>
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hermkes, R., Mach, H. & Minnameier, G. (2018). Interaction-based coding of scaffolding processes. *Learning and Instruction*, 54, 147–155. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.003>
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2008). Why play = learning. *Encyclopedia on early childhood development*, 1, 1–7.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B. & Kaufman, J. (2015). Putting education in „educational“ apps: Lessons from the science of

- learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Hollenstein, L., Thurnheer, S. & Vogt, F. (2022). Problem Solving and Digital Transformation: Acquiring Skills through Pretend Play in Kindergarten. *Education Sciences*, 12(2), 92. <https://doi.org/10.3390/educsci12020092>
- Hollenstein, L. & Vogt, F. (2024). Digital education through guided pretend play. *Learning and Instruction*, 93, 101945. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101945>
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273–286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F. & Perren, S. (2022). Fostering children's social pretend play competence and social skills through play tutoring: What is the mechanism of change? *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 461–471. <https://doi.org/10.1177/01650254221108163>
- Kjällander, S., Mannila, L., Åkerfeldt, A. & Heintz, F. (2021). Elementary Students' First Approach to Computational Thinking and Programming. *Education Sciences*, 11(2), 80. <https://doi.org/10.3390/educsci11020080>
- Knoblauch, H. & Tuma, R. (2019). Videography: An interpretative approach to video-recorded micro-social interaction. In L. Pauwels & D. Mannay (Hrsg.), *The SAGE handbook of visual research methods* (S. 414–430). <https://doi.org/10.4135/9781446268278.n22>
- Lillard, A. S. & Taggart, J. (2019). Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? *Child Development Perspectives*, 13(2), 85–90. <https://doi.org/10.1111/cdep.12314>
- Lino, D. M. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In C. A. Huertas-Abril & M. E. Gómez-Parra (Hrsg.), *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective* (S. 147–163). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5167-6.ch010>
- Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B. & Bossi, C. B. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level? *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849248>
- Pyle, A., Poliszczuk, D. & Danniels, E. (2018). The challenges of promoting literacy integration within a play-based learning kindergarten program: Teacher perspectives and implementation. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1416006>
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R. & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005>
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F. & Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>

- Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P. & Wustmann Seiler, C. (2024). Relations between teacher–child interaction quality and children’s playfulness. *Early Child Development and Care*, 194(7–8), 883–897. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2356242>
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Sawyer, J. (2017). I think I can: Preschoolers’ private speech and motivation in playful versus non-playful contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.004>
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>
- Skene, K., O’Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C. & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children’s learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- UNICEF. (2018). *Learning through play*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296.
- Veraksa, N., Colliver, Y. & Sukhikh, V. (2022). Piaget and Vygotsky’s Play Theories: The Profile of Twenty-First-Century Evidence. In N. Veraksa & I. Pramling Samuelsson (Hrsg.), *Piaget and Vygotsky in XXI century: Discourse in early childhood education* (S. 165–190). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05747-2_10
- Vogt, F. (2020). Spielbegleitung. In M. Kübler, G. Buhl & C. Rüdisüli (Hrsg.), *Spielen und Lernen verbinden – mit spielbasierten Lernumgebungen. Theorie – Empirie – Praxis* (S. 51–63). hep.
- Vogt, F. & Hollenstein, L. (2021). Exploring digital transformation through pretend play in kindergarten. *British Journal of Educational Technology*, 52(6), 2130–2144. <https://doi.org/10.1111/bjet.13142>
- Von Felten, R. & Tuggener Lienhard, D. (2018). Spielphasen planen und begleiten. In H. Berner, U. Fraefel & B. Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken* (S. 101–112). hep Verlag.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Waibel, A. (2021). The Visualisation of Polyadic Sustained Shared Thinking Interactions: A Methodological Approach. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 22(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3566>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>

- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. & Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: A review of the evidence*. LEGO Fonden Billund, Denmark.
- Whitebread, D. & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.693384>
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, E. A. Wood & J. Howard (Hrsg.), *Play and Learning in the Early Years: From Research to Practice* (S. 9–26). Sage. <http://digital.casalini.it/9780857027030>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L. & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in psychology*, 9, 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

Das Herstellen einer Verbindung zwischen Kind und Unterrichtsgegenstand

Praktiken, Adressierungen und Normen der Anerkennung

Sabina Staub

1. Einleitung

Unterrichtliche Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schul- bzw. Kindergartenkindern sind aufgrund der unterschiedlichen Rollen asymmetrisch strukturiert und aufgrund von geltenden schulischen Regeln und Normen institutionell gerahmt (Asbrand & Martens, 2018). Aus dem asymmetrischen Rollenverhältnis resultiert für Erwachsene, die in einer professionellen Rolle agieren, eine Rahmungsmacht, die mit einer Verantwortung gegenüber den Kindern einhergeht (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018). Im Sinne des didaktischen Dreiecks sind sie u. a. dafür verantwortlich, eine Verbindung zwischen den Polen „Lernende“ und „Gegenstand“ (Reusser & Pauli, 2010, S. 16) herzustellen.

Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindergartenkindern können als Anerkennungsverhältnisse verstanden werden (Fritzsche, 2013), wodurch das subjektivierende Moment einer Interaktion in den Fokus gerückt wird. Besonders bedeutsam ist dabei, wie Lehrpersonen Kinder adressieren. Solche Adressierungen prägen Subjektivationsprozesse in einer sensiblen Entwicklungsphase und sind daher zentral für die empirische Auseinandersetzung mit Interaktionen im Kindergarten. Dies ist insbesondere für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie für die Weiterentwicklung der Kindergartenpädagogik in der Schweiz relevant. Vor dem Hintergrund der für Anerkennung bedeutsam werdenden Bewertung der individuellen Entwicklung eines Kindergartenkindes (Hemmerling, 2007) bergen solche Interaktionen ein Risiko: Hat ein Kind den von der Lehrperson erwarteten Entwicklungsstand noch nicht erreicht – was sich darin zeigen kann, dass es gewisse schulische bzw. körperliche Praktiken noch nicht verinnerlicht hat –, besteht die Gefahr, als inkompetentes Kindergartenkind adressiert zu werden (Sieber Egger & Unterweger, 2020). Davon ausgehend, dass sich Subjektivationsprozesse von Kindergartenkindern in Abhängigkeit von Interaktionen mit Kindergartenlehrpersonen gestalten, müssen solche Adressierungen kritisch untersucht werden: Sie können bei stetiger Wiederholung ein Kind „im Rahmen der sozialen Ordnung des Kindergartens als defizitär erscheinen“ (ebd., S. 288) lassen.

In der vorliegenden Untersuchung wird die Art und Weise analysiert, wie Kindergartenlehrpersonen eine Verbindung zwischen den Kindern und dem

Unterrichtsgegenstand herstellen. Aus allgemein- und fachdidaktischer Perspektive bzw. entlang der Frage nach Unterrichtsqualität ist die Herstellung einer Verbindung zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie dem Unterrichtsgegenstand gut dokumentiert. Es geht dabei u. a. um kognitive Aktivierung, Lernunterstützung und Orientierung an den Lernenden, aber auch um die Herstellung von Passung zwischen Angebot und Nutzung (Helmke, 2022). In einer umfangreichen ethnographischen Studie im Schweizer Kindergarten wurde u. a. das Einfinden der Kinder in eine schulische Ordnung untersucht und dabei die zentrale Bedeutung von impliziten und expliziten Erwartungen insbesondere von Lehrpersonen an den Entwicklungsstand der Kinder für deren Positionierung rekonstruiert (Maeder, 2018; Sieber Egger & Unterweger, 2020). Trotz umfangreicher Forschung zu Lehr-Lern-Interaktionen im schulischen Kontext ist die Datenlage in Bezug auf die Schweizer Kindergartenstufe noch sehr dünn. Die vorliegende Studie bearbeitet somit eine Forschungslücke, indem sie sich einerseits auf die spezifische institutionelle Situation des Schweizer Kindergartens konzentriert, die sich deutlich von anderen Ländern unterscheidet, und andererseits auf Interaktionen während der Auffangzeit fokussiert.

Die untersuchten Interaktionen zwischen Kindergartenlehrpersonen und Kindergartenkindern entstammen der Dissertation der Autorin (Staub, 2025). Ausgewählte Sequenzen werden im Hinblick auf die folgenden *forschungsleitenden Fragestellungen* untersucht: Welche Praktiken setzen Kindergartenlehrpersonen zur Herstellung einer Verbindung zwischen den Kindern und dem Unterrichtsgegenstand ein? Welche Normen werden in den Praktiken der Lehrpersonen aktualisiert und erhalten dadurch Gültigkeit? Als wer oder was werden die Kindergartenkinder innerhalb solcher Interaktionen adressiert und damit anerkannt?

Im Folgenden werden der theoretische Hintergrund skizziert (Kap. 2) und das methodische Vorgehen beschrieben (Kap. 3). Anschliessend werden ausgewählte Interaktionen zwischen zwei Kindergartenlehrerinnen und Kindern aus deren Kindergarten genauer untersucht und miteinander verglichen (Kap. 4). Die daraus resultierenden Ergebnisse werden darauffolgend diskutiert (Kap. 5). Abschliessend wird zusammengefasst, wie eine Verbindung zum Lerngegenstand hergestellt werden kann, ohne dass es zu einer Adressierung als inkompetentes Kindergartenkind kommt (Kap. 6).

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Beitrag stehen Interaktionen zwischen Kindergartenlehrpersonen und Kindergartenkindern – verstanden als Anerkennungsverhältnisse – während der Auffangzeit im Fokus. Nachfolgend werden dieser Forschungsgegenstand und die dafür relevanten Hintergründe schrittweise theoretisch gefasst.

2.1 Der Schweizer Kindergarten und die Auffangzeit

Der Kindergarten gehört in der Schweiz zum obligatorischen Teil der Volksschule und untersteht der öffentlichen Aufsicht (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2011). In den meisten Kantonen dauert der Kindergarten zwei Jahre, wobei jahrgangsgemischt unterrichtet wird. Der Kindergarten hat sich in den letzten 25 Jahren von einem „Ort zur Aufbewahrung von Kindern mittels fördernder Beschäftigung“ (Maeder, 2018, S. 569) zu einer „unausweichlichen und geplanten staatlichen Intervention des modernen Bildungs- und Sozialstaates“ (ebd.) gewandelt. Dies kommt u. a. darin zum Ausdruck, dass der Kindergarten und die ersten zwei Jahre der Primarschule im Lehrplan 21 als erster von drei Zyklen abgebildet werden. Der Kindergarten und die Primarschule rücken damit – zumindest auf der konzeptionellen Ebene – näher zusammen. Auch die schrittweise Verschiebung des Stichtages für den Kindergarten Eintritt hatte Auswirkungen auf den Kindergartenalltag. Im Rahmen der Umsetzung von HarmoS – der Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme – wurde der Stichtag im Kanton Zürich¹ zwischen 2014 und 2020 vom 30. April auf den 31. Juli verlegt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2016). Dadurch traten Kinder ab 2014 im Durchschnitt jünger in den Kindergarten ein als zuvor. Befragungen von Kindergartenlehrpersonen belegen, dass sich diese Veränderung auf den Unterricht auswirkte (Edelmann et al., 2018; Fasseing Heim et al., 2018), da vermehrt auf einen tieferen Entwicklungsstand einzelner Kinder eingegangen werden musste.

Die Auffangzeit ist ein Spezifikum des Kindergartens im Kanton Zürich und in weiteren Deutschschweizer Kantonen und Gemeinden. Diese Phase des gestaffelten Ankommens existiert weder schweizweit noch in den folgenden Stufen der Volksschule (Staub, 2025). Die Auffangzeit stellt für das Herstellen einer Verbindung zwischen den Kindern und dem Unterrichtsgegenstand eine spezifische Herausforderung dar, da die Einführung in das vorbereitete Spiel- und Lernangebot individuell oder in Kleingruppen erfolgen muss (Beeli-Zimmermann & Staub, 2020).

2.2 Unterrichtliche Interaktionen verstanden als Anerkennungsverhältnisse

Interaktionen zwischen Kindergartenlehrpersonen und Kindergartenkindern werden als professionelle Interaktionen bezeichnet (König, 2009) und sind typischerweise asymmetrisch strukturiert (Asbrand & Martens, 2018). Sie

1 Der Hinweis auf den Kanton Zürich ist deshalb relevant, weil die in diesem Beitrag untersuchten videografierten Unterrichtsbeobachtungen aus diesem Kanton stammen.

zeichnen sich sowohl durch eine generationale als auch eine organisationale (Fremd-)Rahmung aus. Während erstere aus einer differenztheoretischen Logik auf die sich unterscheidende Zugehörigkeit zu einer Generation verweist (Honig, 2009), kommt die zweite durch die Einnahme einer auf die Bildungsinstitution bezogenen Rolle zustande (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018). Die Asymmetrie zwischen der Kindergartenlehrperson und dem Kind basiert auf Macht, Wissen und Können, was von den in einer professionellen Rolle agierenden Personen „ein sehr hohes Mass an geistiger Wachheit und Beobachtungsgabe, an Feinfühligkeit und Einfühlungsvermögen einerseits und an Deutungs- und Reflexionskompetenz andererseits“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015, S. 68) erfordert. Die vorliegende Problemstellung erhält somit aus professionstheoretischer Perspektive Relevanz.

Zur theoretischen Rahmung von unterrichtlichen Interaktionen, verstanden als Anerkennungsverhältnisse (Fritzsche, 2013), kann die Anerkennungstheorie von Butler (2009) herangezogen werden. Butler grenzt sich von der im Alltagsgebrauch üblicheren positiven Lesart des Anerkennungsbegriffs ab, der zur Frage führt, wofür jemand Anerkennung erhält (Honneth, 2004). Im Begriffsverständnis von Butler steckt hingegen die Frage nach der Subjektivierung, also dem Werden zu jemandem durch einen relationalen Prozess mit „Selbst- und Anderenbezug“ (Ricken, 2013, S. 78). Die Interaktion wird als Moment der Anerkennung verstanden, in dem die „Anrede“ (Butler, 2018, S. 54) eine Bedeutung erhält. Um Anerkennung empirisch erfassbar zu machen, wird Anerkennung als Adressierung operationalisiert (Ricken, 2013). Laut Butler (2007) vollziehen sich Anerkennungsprozesse einerseits zwischen zwei Subjekten und andererseits in Abhängigkeit von Normen. Das Befolgen der Norm führt einerseits dazu, anerkennbar zu werden (Butler, 2003). Es bedeutet andererseits aber eine Einschränkung von möglichen „Subjektpositionen“ (Bedorf, 2010, S. 78). Um ihre Gültigkeit zu behalten, müssen Normen ständig in Praktiken wiederholt werden.

Empirische Studien haben ergeben, dass Anerkennungsverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Schulkindern von Leistungserfolg bzw. -bewertungen bestimmt sind (Fritzsche, 2015; Helsper et al., 2005; Hemmerling, 2007). Bei jüngeren Kindern hingegen rückt die Bewertung des Verhaltens des Kindes und dessen Entwicklungsstand in den Vordergrund (Hemmerling, 2007), wobei insbesondere das Beherrschen von bestimmten (körperlichen) Praktiken relevant ist (Sieber Egger & Unterweger, 2020).

2.3 Theorie sozialer Praktiken

Aus praxistheoretischer Perspektive wird Unterricht verstanden als Wirklichkeit, die „in und durch Praktiken“ (Budde, 2015, S. 14) entsteht. Während Handlungen mit Intention und Rationalität in Verbindung gebracht werden

(Reckwitz, 2003), kommen in Praktiken „soziale Strukturen des Beobachteten“ (Budde, 2015, S. 14) zum Ausdruck. Als Basis von Praktiken fungieren implizit vorhandenes und praktisches Wissen sowie Verstehen (Reckwitz, 2003). Auf der Ebene der empirischen Erfassbarkeit bedeutet dies, dass Praktiken – analog zu Anerkennungsverhältnissen – nicht erfragt werden können, sondern über ein rekonstruktives Verfahren ermittelt werden müssen. Auf der pädagogischen Ebene heisst dies hingegen, dass Praktiken in der Regel nicht über eine explizite Vermittlung erlernt werden können. Es gibt also kein Set an Praktiken, das Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung oder Kinder im schulischen Kontext erlernen könnten. Entscheidend ist vielmehr, wie sich das Zusammenspiel zwischen den in konkreten Situationen gültigen Normen und dem Verhalten der Kinder gestaltet –, also als *wen* oder *was* sie von der Lehrperson adressiert und dadurch anerkannt werden.

2.4 Unterrichtsgegenstand

Die Bezeichnung ‚Unterrichtsgegenstand‘ wird hier sehr allgemein verstanden als die Kombination aus einer Spiel- und Lernumgebung und einem dazugehörigen Auftrag. Aufgrund ihrer institutionellen Rolle ist es die Aufgabe der Lehrperson, den Unterrichtsgegenstand zu bestimmen. Die Wahl des Unterrichtsgegenstandes hängt in Bezug auf den Kontext der vorliegenden Untersuchung u. a. davon ab, was sich für die Auffangzeit eignet. Die Klärung des eigentlichen Unterrichtsgegenstandes erhält im Kindergarten – und im Vergleich zur anschliessenden Primarschule – eine besondere Bedeutung: Die Kinder müssen im Kindergarten erst lernen, was zum Unterrichtsgegenstand gehört und was nicht (Staub, 2025). Das Herstellen einer Verbindung zwischen den Lernenden und dem Unterrichtsgegenstand stellt im Sinne des didaktischen Dreiecks eine zentrale unterrichtsbezogene Aufgabe von (Kindergarten-)Lehrpersonen dar. Dabei geht es um die Förderung einer „Lehr- und Lernkultur“ (Reusser et al., 2013, S. 123) als Bindeglied zwischen den Polen „Kinder“ und „Sache“ (Bürgi & Amberg, 2023, S. 30).

3. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen dieses Beitrags dargestellt. Zunächst erfolgt eine Beschreibung der Datengrundlage, anschliessend wird die dokumentarische Videointerpretation erläutert.

3.1 Datengrundlage

Die hier vorgestellte Untersuchung stellt einen Ausschnitt aus einer Sekundäranalyse dar (Staub, 2025), die auf dem Datenkorpus der Studie „Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich“ (Edelmann et al., 2018) basiert. Die videobasierten Unterrichtsbeobachtungen wurden im Zeitraum Mai bis Juni 2017 erhoben. Im Rahmen dieser Studie wurde in 20 Kindergärten je ein ganzer Vormittag gefilmt. Die Auswahl der Kindergärten erfolgte auf der Basis von strukturellen Merkmalen (Edelmann et al., 2018). Für die videobasierten Unterrichtsbeobachtungen wurde die sogenannte Zwei-Kamera-Strategie angewendet (Beeli-Zimmermann et al., 2020; Dinkelaker & Herrle, 2009). Im Rahmen der Sekundäranalyse wurden die videografierten Interaktionen zwischen acht Kindergartenlehrpersonen und deren Kindergartenkindern während der Auffangzeit genauer untersucht und zwei Kindergartenlehrerinnen für eine detaillierte Fallbeschreibung ausgewählt (Staub, 2025). Die in diesem Beitrag dargestellten Interaktionen stammen ebenfalls aus den Kindergärten der beiden Lehrerinnen.

Bei der einen Kindergartenlehrerin handelt es sich um Sandra Sommer.² Sie hat im Jahr 1989 ein Diplom als Kindergartenlehrerin erworben und zwischenzeitlich eine Zusatzausbildung im Bereich des Unterrichtens von heterogenen Gruppen auf der Stufe CAS³ absolviert. Zum Erhebungszeitpunkt war sie 49 Jahre alt, unterrichtete seit 28 Jahren und arbeitete mit einem 89%-Pensum in einem ländlich gelegenen Doppelkindergarten mit 24 Kindern, davon 11 im zweiten Kindergartenjahr. Rund 32 % der Kinder hatten eine andere Erstsprache als Deutsch und/oder eine ausländische Nationalität (ohne Deutschland und Österreich).

Die zweite Kindergartenlehrerin, Dora Dünki, erwarb ihr Diplom 1992, absolvierte keine zusätzliche Ausbildung auf CAS-Stufe oder höher und verfügte über 20 Jahre Berufserfahrung. Sie war zum Erhebungszeitpunkt 55 Jahre alt und unterrichtete mit einem 66%-Pensum in einem Doppelkindergarten eines Wohnquartiers einer Zentrumsgemeinde. Ihre Klasse umfasste 17 Kinder, davon sieben im zweiten Kindergartenjahr. Etwa 50 % der Kinder hatten eine andere Erstsprache als Deutsch und/oder eine ausländische Nationalität (Edelmann et al., 2018).

2 Die Namen der beiden Kindergartenlehrpersonen wie auch diejenigen der in den Interpretationen genannten Kindergartenkinder wurden pseudonymisiert.

3 Bei einem Certificate of Advance Studies (CAS) handelt es sich um einen berufsbegleitenden, mit Zertifikat belegten Weiterbildungsabschluss im Umfang von mindestens 10 ECTS.

3.2 Dokumentarische Videointerpretation

Für die dokumentarische Videointerpretation, die auf der dokumentarischen Methode beruht, werden einzelne Videosequenzen⁴ ausgewählt. Die verbalen Interaktionen werden anschliessend transkribiert und anhand von sogenannten Fotogrammen – bedeutsame Screenshots der Videoaufnahmen – um visuelle Daten ergänzt. Für jede Sequenz wird eine formulierende Interpretation vorgenommen. Bei diesem methodischen Schritt wird untersucht, *was* in einer Sequenz gesagt und getan wird, das heisst, die verbale und nonverbale Interaktion wird beschrieben (Asbrand & Martens, 2018). Anschliessend folgt der Wechsel der AnalyseEinstellung – der zentrale Schritt in der dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2013, S. 13): vom *Was* zum *Wie* bzw. vom expliziten zum impliziten Wissen. Dieser Wechsel kommt in der reflektierenden Interpretation zum Ausdruck, in der danach gefragt wird, *wie* etwas gesagt und getan wird (Asbrand & Martens, 2018). So kann auf implizites Wissen Bezug genommen werden – ein notwendiger Schritt, da dieses den Beteiligten oft nicht reflexiv zugänglich ist, obwohl ihre Handlungspraxis darauf beruht (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2014). Implizites Wissen lässt sich also nicht direkt erfragen, sondern muss durch Interpretation der Handlungs- und Interaktionspraxis rekonstruiert werden.

Parallel zur formulierenden und reflektierenden Interpretation einer Sequenz erfolgt die Interpretation einzelner Fotogramme. In der reflektierenden Interpretation wird untersucht, was sich in den abgebildeten Personen, im Material und ihren Relationen dokumentiert (Asbrand & Martens, 2018).

Um im Rahmen der reflektierenden Interpretation Adressierungen, Praktiken und Normen der Anerkennung rekonstruieren zu können, musste das methodische Vorgehen der dokumentarischen Videointerpretation nach Asbrand und Martens (2018) sowie nach Fritzsche und Wagner-Willi (2015) weiterentwickelt werden⁵ (Staub, 2025). Zur empirischen Erfassbarkeit wurde Anerkennung als „Adressierung und Readressierung“ (Ricken, 2013, S. 93) operationalisiert. Für die Rekonstruktion von Adressierung erwies sich das Konzept der Positionierungen als hilfreich (Rose, 2019; Wrana, 2015): Es wurde untersucht, wie sich die interagierende Person selbst positioniert und damit dem Gegenüber eine Position zuschreibt (Rose, 2019). Die Rekonstruktion der Praktiken ergab sich aus der Analyse des Adressierungsgeschehens, wobei verbale und nonverbale Anteile der Interaktionen berücksichtigt wurden. Die Normen

4 Die Bezeichnung „Sequenz“ steht hier für eine „abgeschlossene Interaktionseinheit“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 177). Sie besteht aus den Interaktionsbewegungen Proposition, Elaboration und (Zwischen-)Konklusion (Przyborski, 2004).

5 Das methodische Vorgehen wird hier aus Platzgründen nur knapp dargestellt. Detailliert nachlesen lassen sich die methodischen Schritte in Staub (2025).

der Anerkennung liessen sich erst mit fortschreitender Interpretationsarbeit rekonstruieren. Die Validierung der vorläufigen Ergebnisse im Rahmen von Forschungswerkstätten war hierbei besonders wichtig (Staub, 2025).

4. Empirische Untersuchungen

Durch die dokumentarische Videointerpretation ausgewählter Interaktionen konnten mehrere Kontexte identifiziert werden, die für die Bestimmung der Anerkennungsverhältnisse zwischen Kindergartenlehrpersonen und Kindergartenkindern besonders bedeutsam sind. Bei einem dieser Kontexte handelt es sich um das Herstellen einer Verbindung zwischen Kindern und dem Unterrichtsgegenstand. Es konnten drei von Kindergartenlehrpersonen ausgeführte und für diesen Kontext bedeutsame Praktiken unterschieden werden (vgl. Kap. 4.1-4.3): die Praktik des Zeigens, die Praktik des Visualisierens mit Gesten und die Praktik der Aufmerksamkeitslenkung durch Berührung (Staub, 2025). Zur Veranschaulichung dieser Praktiken, zum Aufzeigen von darin enthaltenen Adressierungen sowie Gültigkeit erlangenden Normen werden nachfolgend Interaktionen der beiden Kindergartenlehrerinnen Sandra Sommer und Dora Dünki (vgl. Kap. 3.1) mit einzelnen Kindern verglichen. Die Rekonstruktion der Praktik des Zeigens erfolgt deutlich ausführlicher als diejenige der zwei weiteren Praktiken. Der hohe Detaillierungsgrad dient einerseits exemplarisch der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse und ermöglicht andererseits die aus Platzgründen deutlich knappere Darstellung der Rekonstruktion der zwei weiteren Praktiken.

Einschränkend gilt an dieser Stelle anzumerken, dass die videografierten Unterrichtsbeobachtungen aus dem Datenkorpus der Kindergartenstudie (Edelmann et al., 2018) nicht systematisch auf das Herstellen einer Verbindung zwischen den Kindern und dem Unterrichtsgegenstand hin untersucht wurden, sondern dass es sich hierbei um einen für die Bestimmung von Anerkennungsverhältnissen relevanten Kontext handelt, der sich induktiv aus den Analysen heraus ergab. Ebenso wurde nicht systematisch nach Situationen gesucht, in denen es zur Adressierung als inkompetentes Kindergartenkind kommt. Die nachfolgend dargestellten Sequenzen und die dazugehörigen Analysen stehen jedoch exemplarisch für die rekonstruierten impliziten Wissensbestände der beiden Lehrpersonen.

4.1 Praktik des Zeigens

Nachfolgend werden mehrere Sequenzen aus den Kindergärten von Sandra Sommer und Dora Dünki beschrieben und sehr verkürzt interpretiert. Die zentralen Interpretationsergebnisse, die auf vielen weiteren dokumentarisch inter-

pretierten Sequenzen beruhen, lassen sich anhand dieser exemplarisch ausgewählten Sequenzen besonders gut darstellen.

Die erste Sequenz stammt aus dem Kindergarten von Sandra Sommer: Zu dem Zeitpunkt, als diese Sequenz videografiert wurde, sind bereits neun Kinder im Kindergarten angekommen. Sie befinden sich auf dem Vorplatz des Kindergartens, wo verschiedene Geräte wie dünne Matten, ein Trampolin und ein auf zwei Holztreppe eingeklemmter Holzbalken aufgestellt sind. Vier der Kinder – dazu zählen auch Louisa und Peter – spielen mit einem Hula-Hoop-Reifen, ein Junge giesst Pflanzen und zwei Jungen – es handelt sich um Luca und John – gehen neben einem erhöhten Holzbalken her. Die zwei Jungen zeigen keine direkte Interaktion mit dem vorbereiteten Material. Es passiert Folgendes:

Sandra Sommer geht zu vier Kindern hin, die sich nahe beieinander auf dem Parcours befinden. Louisa und Peter halten je einen Hula-Hoop-Reifen um den Oberkörper und Luca und John gehen neben dem Holzbalken her auf Sandra Sommer zu. Diese richtet den Blick auf Luca und John und sagt: „Schau, ich habe mir überlegt, wo man die Bälle hineinwerfen könnte.“ Sandra Sommer geht dabei um die Schubkarre herum und dreht diese ein wenig. Luca und John drehen sich zu Sandra Sommer um, Louisa und Peter ebenfalls. Luca sagt etwas Unverständliches, während die Kindergartenlehrerin spricht. Sandra Sommer bückt sich, nimmt mit der Hand einen Ball, der neben Lucas Füßen liegt, und sagt: „Dann habe ich gedacht, wir können es ja mal mit der Schubkarre versuchen.“ Die Kinder richten den Blick auf Sandra Sommer, die nun auf den Balken tritt, der sich rund 1,5 Metern von der Schubkarre entfernt befindet. [...] Die Kindergartenlehrerin sagt: „Vielleicht können wir sogar hier draufstehen und versuchen, da hineinzuzielen.“ Sandra Sommer wirft den Ball in die Schubkarre [...]. Die Kinder schauen zur Schubkarre. Sandra Sommer klatscht in die Hände und sagt: „Woa, geschafft.“ (Staub, 2025, S. 160)

Sandra Sommer zeigt hier einen möglichen Umgang mit dem vorliegenden Spiel- und Lernangebot auf. Dass es sich um eine Handlungsmöglichkeit ohne zwingende Umsetzung handelt, zeigt sich darin, dass sie den Kindern Zugang zu ihrem eigenen Denkprozess gibt und Wörter wie „vielleicht“ und „versuchen können“ verwendet. Als *Praktik* lässt sich hier diejenige *des Zeigens einer Handlungsmöglichkeit* und *des Zeigens, was es (möglicherweise) zu lernen gilt*⁶ (Sieber Egger & Unterweger, 2020), rekonstruieren. Darin, dass die Kindergartenlehrerin auf den Balken steht und vor den Kindern Bälle in die Schubkarre wirft sowie dies sprachlich kommentiert, dokumentiert sich eine *Norm des aktiven und gestaltenden Umgangs mit dem vorhandenen Material*, die sich innerhalb der Auffangzeit von Sandra Sommer auch in anderen Interaktionen

6 Das Lernziel liegt hier vermutlich im Ausdenken und Einüben von Kunststücken mit dem vorhandenen Material.

rekonstruieren lässt (Staub, 2025). Das Vorzeigen einer Handlungsmöglichkeit kann als Reaktion auf Luca und John verstanden werden, die keine Interaktion mit dem vorhandenen Spiel- und Lernangebot zeigen und sich somit ausserhalb der gültigen Norm des aktiven und gestaltenden Umgangs mit dem vorhandenen Material bewegen. Durch das Vorzeigen einer möglichen Handlung mit den vorhandenen Gegenständen in der Anwesenheit von Kindern, die keine direkte Interaktion mit dem vorbereiteten Material zeigen, adressiert Sandra Sommer mindestens die beiden Jungen Luca und John als *unterstützungsbedürftige Kindergartenkinder* in Bezug auf eine aktive Auseinandersetzung mit dem Parcours.

Direkt im Anschluss an die oben beschriebene Sequenz reagiert das Kindergartenkind Peter auf die Praktiken von Frau Sommer:

Peter sagt [zu Sandra Sommer]: „Weisst du, was ich probiert habe? Ich kann jetzt schon drehen auf dem Ding mit einem Bein.“ Der Junge hält einen Hula-Hoop-Reifen parallel zum Boden auf Bauchhöhe fest und zeigt mit der Hand auf den Balken. Sandra Sommer geht zur Schubkarre und sagt: „Echt? Zeig mal! Ich schaue.“ [...] Sandra Sommer richtet den Blick auf Peter. [...] Peter steigt auf den Balken und richtet den Blick kurz zur Kamera. Luca, John und Louisa schauen in die Richtung von Peter. Dieser lässt den Reifen kreisen und macht zwei Hüpfen auf dem Balken. Dann fällt der Reifen herunter und Peter springt vom Balken. Sandra Sommer lächelt und sagt: „Woa.“ (Staub, 2025, S. 160)

Indem Peter etwas mit dem Hula-Hoop-Reifen auf dem Balken vorzeigt, bestätigt er die gültige *Norm des aktiven und gestaltenden Umgangs mit dem vorhandenen Material*. Nachdem Sandra Sommer gezeigt hat, was es zu lernen gilt, zeigt nun Peter – komplementär zur Lehrerin –, was er bereits gelernt hat bzw. was er kann. Er kann sich damit als *kompetentes Kindergartenkind* positioniert, obwohl der Reifen bereits nach kurzer Zeit herunterfällt und Peter vom Balken springt. Sandra Sommer bestätigt diese Positionierung als kompetentes Kindergartenkind durch das Lächeln und die verbale Reaktion „Woa“.

Zum Vergleich werden nun Sequenzen aus dem Kindergarten von Dora Dünki hinzugezogen. Zum Zeitpunkt, als die nachfolgende Sequenz videografiert wurde, sind zwei Kinder im Kindergarten angekommen. Ein Junge sitzt auf einem Stuhl an einem Tisch und schneidet mit einer Schere ein Papier in Stücke. Die Kindergartenlehrerin hat das zweite anwesende Kind, Laura, in die Mitte des Stuhlkreises geführt. Sie knien beide am Boden, vor ihnen liegen Papiere auf dem Boden. Es passiert Folgendes:

Auf dem Boden im Stuhlkreis liegen ein gelbes, ein grünes und ein rotes Papier, darauf je zwei weisse Blätter. Dora Dünki geht mit Laura an der Hand zum gelben Papier. Die Kindergartenlehrerin bückt sich leicht nach unten und sagt: „Siehst du.“ Sie kniet sich auf den Boden, lässt Lauras Hand los, zeigt mit ihrer Hand auf den Papierbogen am Boden und sagt: „Diese, diese Clowns habt

ihr.“ [...] Beide richten ihre Blicke auf diejenige Stelle auf dem Papier, auf die Dora Dünki zeigt. Die Kindergartenlehrerin macht kreisende Bewegungen mit dem Finger auf dem Papier und sagt: „Und die dürft ihr ausschneiden. Mit der Schere.“ Dora Dünki richtet den Blick kurz auf Laura, worauf diese nickt. Dann hebt Dora Dünki die Hand, zeigt auf das andere Papier, macht eine Zickzack-Bewegung und meint: „Und dann dürft ihr sie, den Grössten bis zum Kleinsten, aufkleben. Nachher. Aber zuerst muss man schneiden, gell?“ [...]. Dora Dünki richtet den Blick auf Laura und imitiert mit der Hand das Schneiden mit einer Schere. (Staub, 2025, S. 189f.)

Indem Dora Dünki auf die Musterlösung hinweist, die auf dem Boden liegt, und die Schritte zum Erreichen dieses Produkts erklärt, bestimmt sie den Unterrichtsgegenstand. Die Verwendung der Möglichkeitsform („können“, „dürfen“) weist zwar auf der sprachlichen Ebene auf eine Wahlmöglichkeit hin, die aber faktisch nicht besteht, denn der erteilte Auftrag ist nicht verhandelbar. Es dokumentiert sich darin die *Norm der ordnungsgemässen Ausführung einer Aufgabe*. Als *Praktik* lässt sich hier diejenige *des Hinweisens auf das Produkt und des Zeigens, was es zu tun gilt*, rekonstruieren. Indem Laura individuell von Dora Dünki in die Aufgabe eingeführt wird, erfolgt eine Adressierung als *unterstützungsbedürftiges Kind*.

Wenige Augenblicke vor der Sequenz mit Laura trägt sich folgende Sequenz zu:

Besir sitzt in einiger Distanz an einem Tisch und ruft quer durch den Raum, dass er schon drei (Clowns) ausgeschnitten habe: „Scho drü gschnittä.“ Dora Dünki dreht sich in seine Richtung, geht zu ihm hin und sagt: „Schon drei? Super.“ (Staub, 2025, S. 188)

Indem Besir darauf hinweist, dass er schon drei Clowns ausgeschnitten hat, bestätigt er die bei Dora Dünki gültige *Norm der ordnungsgemässen Ausführung einer Aufgabe*. Nachdem die Kindergartenlehrerin zeigte, was es zu tun gilt, zeigt nun Besir – komplementär zu Dora Dünki –, was er bereits getan hat. Besir kann sich als *kompetentes Kindergartenkind* positionieren, er scheint die Aufgabe ordnungsgemäss auszuführen. Die Lehrerin bestätigt Besirs Positionierung als *kompetenter Aufgabenausführender*, indem sie zu ihm hinget, und „Schon drei? Super“ sagt.

Werden die Rekonstruktionen der Interaktionen aus den beiden Kindergärten miteinander verglichen, zeigen sich sowohl kongruente als auch sich kontrastierende Aspekte. Sowohl in der beschriebenen Interaktion zwischen Sandra Sommer und Luca sowie John als auch bei der Interaktion zwischen Dora Dünki und Laura werden die Kinder bei der Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes als *unterstützungsbedürftige Kindergartenkinder* adressiert. Die von den Lehrerinnen eingesetzte *Praktik des Zeigens* dient dazu, die Kinder zu befähigen, sich innerhalb der gültigen Norm zu verhalten. Kinder, denen es

gelingt, sich innerhalb dieser Norm zu verhalten, können sich als *kompetente Kindergartenkinder* positionieren und werden von den Lehrerinnen darin bestätigt. Bei beiden Lehrerinnen zeigt sich die Rahmungsmacht zur Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes und der Aufmerksamkeit, die dieser verdient. Ein deutlicher Kontrast zeigt sich in den gültigen Normen. Während die bei Sandra Sommer gültige *Norm des aktiven und gestaltenden Umgangs mit dem vorhandenen Material* als weit gefasst bezeichnet werden kann, ist die bei Dora Dünki gültige *Norm der ordnungsgemässen Ausführung einer Aufgabe* eng gefasst. Dasselbe gilt auch für den Unterrichtsgegenstand, der bei Sandra Sommer eine breite Auswahl an Handlungen zulässt. Derjenige bei Dora Dünki ist durch die Musterlösung hingegen so eng vorgegeben, dass auch die dafür notwendigen Handlungen genau befolgt werden müssen.

Richtet man nun den Fokus auf die eingangs formulierte Gefahr der Adressierung als *inkompetentes Kindergartenkind*, so deutet sich bereits durch das Vorhandensein der rekonstruierten Normen in Kombination mit den Unterrichtsgegenständen an, dass diese Gefahr in dem einen Kindergarten grösser ist als in dem anderen. Sehr deutlich kommt dies zum Ausdruck, als Dora Dünki wenige Minuten nach der Einführung im Stuhlkreis an Lauras Tisch vorbeigeht und sich Folgendes zuträgt:

Dora Dünki richtet den Blick auf Laura, bleibt neben ihr stehen und sagt laut: „Nänänwllw, nänänänä“⁷. Währenddessen wirft Dora Dünki etwas in den Eimer. Laura löst den Klebestift vom Papier und stellt ihn auf den Tisch. Dora Dünki bückt sich seitlich über den Tisch und schiebt die Schere sowie das beige Papier etwas zur Seite. Sie fährt fort: „Zuerst machst du die Reihe. (.) Gell? (.) Richtig.“ (Staub, 2025, S. 201)

Indem Dora Dünki auf dem Einhalten der einzelnen Arbeitsschritte besteht, kommt wiederum die *Norm der ordnungsgemässen Ausführung des Auftrags* zum Ausdruck. Indem sie neben Laura stehend laut „Nein nein nein nein nein“ sagt, wird deutlich, dass sich das Mädchen ausserhalb der Norm bewegt. Sie wird als ein besonders *unterstützungsbedürftiges*, wenn nicht sogar *inkompetentes Kindergartenkind* adressiert, dem die Arbeitsschritte trotz individueller Einführung und trotz Hinweis auf die Musterlösung nochmals aufgezeigt werden müssen. Dadurch, dass Dora Dünki Laura auf das richtige Bearbeiten hinweist, unterscheidet sie zwischen richtig und falsch. Um zu vermeiden, dass ein Arbeitsschritt nicht richtig ausgeführt wird und ein Kind dadurch Gefahr läuft, als *inkompetentes Kindergartenkind* adressiert zu werden, lassen sich die Kinder jeden Arbeitsschritt von Dora Dünki bestätigen. Die Kindergartenlehrerin nimmt dadurch eine unumgängliche Kontrollfunktion ein.

7 Dies soll vermutlich „Nein nein nein nein nein“ heissen.

4.2 Praktik des Visualisierens mit Gesten

Als zweite Praktik setzen die beiden Kindergartenlehrerinnen visualisierende Gesten ein und stellen damit eine Verbindung zwischen Kindern und Unterrichtsgegenstand her. Als im Kindergarten von Sandra Sommer auf beiden Seiten des auf dem Vorplatz aufgestellten Holzbalkens je ein Kind diesen betritt, empfiehlt sie, dass jeweils nur ein Kind diesen betreten soll. Direkt im Anschluss relativiert sie die Empfehlung: „Ausser man hat eine Idee, wie man in der Mitte wechseln kann und aneinander vorbeikann“ (Staub, 2025, S. 161). Die Kindergartenlehrerin markiert währenddessen mit den Armen ein Kreuz vor ihrem Körper. Dieses Kreuz wird als *Praktik des Visualisierens mit Gesten* verstanden. Der Balken und damit verbundene spezifische Herausforderungen werden als Unterrichtsgegenstand definiert, das Kreuzen auf dem Balken wird zur Handlungsmöglichkeit. Die Gültigkeit der *Norm des aktiven und gestaltenden Umgangs mit dem vorhandenen Material* wird bestätigt. Die sich auf dem Balken befindenden Kinder nehmen die Herausforderung an und versuchen, in der Mitte des Balkens aneinander vorbeizugehen. Sie bestätigen hiermit die gültige Norm in Bezug auf den von Sandra Sommer bestimmten Unterrichtsgegenstand.

Dora Dünki setzt bei der Auftragserteilung gegenüber Laura das Imitieren von Schneidebewegungen mit der Hand als visualisierende Geste ein. Das Zerschneiden des Papiers wird dabei zur erwarteten Aktivität innerhalb der *Norm der ordnungsgemässen Ausführung des Auftrags*. Indem Laura anschliessend das Papier in Stücke schneidet, bestätigt sie die gültige Norm und den von Dora Dünki bestimmten Unterrichtsgegenstand.

Auch in Bezug auf die Praktik des Visualisierens mit Gesten zeigen sich durch den Vergleich der beiden beschriebenen Sequenzen kongruente und sich kontrastierende Aspekte. In beiden Kindergärten werden die Kinder durch den Einsatz der Praktik als *unterstützungsbedürftige Auftragsausempfangende* adressiert. Beide Kindergartenlehrpersonen setzen die Praktik zur Klärung des Unterrichtsgegenstands ein. Die Praktik ermöglichen es den Kindern, die gültige Norm einzuhalten. Ein deutlicher Kontrast zeigt sich auch hier in Bezug auf die gültigen Normen bzw. die Unterscheidung in weit und eng gefasste Normen. Während Sandra Sommer mit ihrer Praktik auf eine Handlungsmöglichkeit verweist, ist die Aktivität bei Dora Dünki aufgrund der gültigen Norm nicht verhandelbar. Laura führt die Aktivität des Schneidens – im Gegensatz zum Aufkleben der Clowns in einer bestimmten Reihenfolge – richtig aus und verhindert damit, als *inkompetentes Kindergartenkind* adressiert zu werden.

4.3 Praktik der Aufmerksamkeitslenkung durch Berührung

Als dritte Praktik konnte bei beiden Kindergartenlehrerinnen die Lenkung der Aufmerksamkeit durch Berührung rekonstruiert werden (Staub, 2025). Als exemplarisches Beispiel sei hier auf Dora Dünki verwiesen, die nach einigen Worten zur Aufgabenstellung zu Laura sagt: „Ich zeige dir mal. Komm!“ (Staub, 2025, S. 189). Die Kindergartenlehrerin nimmt Laura an der Hand und schiebt das Mädchen etwas zur Seite. Laura dreht sich nach rechts. Anschliessend geht die Kindergartenlehrerin mit dem Kind an der Hand zügig durch eine Lücke zwischen zwei Stühlen in den Stuhlkreis, wo eine Musterlösung auf dem Boden liegt. Durch das Berühren und Halten von Lauras Hand und das Hinführen zur Musterlösung stellt Dora Dünki eine Verbindung zwischen dem Mädchen und dem Unterrichtsgegenstand her. Es ermöglicht dem Mädchen zudem, die *Norm* „*zuerst zuhören und dann den Auftrag ausführen*“ zu erfüllen.

Beide Lehrerinnen setzen diese Praktik zur Klärung des Unterrichtsgegenstandes sowie zum Herstellen einer Verbindung zwischen diesem und den Kindern im Rahmen der Norm „*zuerst zuhören und dann den Auftrag ausführen*“ ein. Sie nutzen den eigenen Körper zur Steuerung der Kinderkörper und damit zur Steuerung der Aufmerksamkeit. Diese Praktik geht einher mit der Adressierung als *unterstützungsbedürftige Kindergartenkinder*.

5. Diskussion

Anhand von einzelnen Interaktionen wurde aufgezeigt, dass die beiden Kindergartenlehrerinnen Sandra Sommer und Dora Dünki verschiedene Praktiken zum Herstellen einer Verbindung zwischen den Kindern und dem Unterrichtsgegenstand einsetzen. Diese ermöglichen den Kindergartenkindern, sich innerhalb der gültigen Normen zu verhalten. Es konnte jedoch auch aufgezeigt werden, dass es bei Nicht-Einhaltung der gültigen Norm zur Adressierung als *inkompetentes Kindergartenkind* kommen kann. Wird davon ausgegangen, dass das Nicht-Beherrschen einer Praktik die Gefahr erhöht, dass es zu einer solchen Adressierung kommt (Sieber Egger & Unterweger, 2020), zeigt sich im Fall von Dora Dünki Folgendes: Komplementär zur Praktik der Kindergartenlehrerin, nämlich der des *Zeigens, was es zu tun gilt*, konnte bei einem Jungen die Praktik des *Zeigens, was getan wurde*, rekonstruiert werden. Er kann sich damit als *kompetentes Kindergartenkind* positionieren und wird darin bestätigt. Ein Mädchen hingegen beherrscht die Praktik des *Zeigens, was es getan hat*, offenbar (noch) nicht bzw. setzt diese nicht ein und riskiert damit, in der Bearbeitung der Aufgabe etwas falsch zu machen und als *inkompetentes Kindergartenkind* adressiert zu werden. Wird nun eine bewertende Perspektive auf dieses Ergebnis eingenommen, zeigt sich, dass das Einfordern dieser spezifischen Praktik

des wiederholten Zeigens, was getan wurde, nicht im Einklang steht mit der Entwicklung von Selbstständigkeit. Lauras Versuch, die Aufgabe selbstständig zu lösen, wird von der Kindergartenlehrerin sogar sanktioniert. Dies kann bei steter Wiederholung problematisch sein und widerspricht übergeordneten Zielen, wie sie insbesondere im Lehrplan formuliert sind.

Nach diesen Ausführungen liegt die Vermutung nahe, dass die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes und der damit verbundenen Aufgabenstellung einen Einfluss darauf haben, welche Norm situativ gültig wird. Die Analyse der gesamten Auffangzeit in den beiden Kindergärten zeigt jedoch, dass Sandra Sommer *situativ* zwischen verschiedenen Normen wechselt und in anderen Kontexten ebenso die Norm der ordnungsgemässen Ausführung von Aufträgen rekonstruiert werden konnte. Letztere wird insbesondere im Übergang von der Familie zum Kindergarten und in Sequenzen, die als bruchhaft beschrieben werden können, eingesetzt (vgl. Staub, 2025). Das Entstehen von Willkür (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018) beim Wechsel zwischen den Normen wird durch den Einsatz von Sprache verhindert. Bei Dora Düнки hingegen gilt die Norm der ordnungsgemässen Ausführung von Aufträgen in der gesamten Auffangzeit. Insofern liegt die Vermutung nahe, dass die Unterrichtsgegenstände passend zu den jeweils in einem Kindergarten gültigen Normen ausgewählt werden.

Im Gegensatz zur *Praktik des Zeigens, was es zu tun gilt*, konnte beim Einsatz von *visualisierenden Gesten* als weitere Praktik zum Herstellen einer Verbindung zwischen den Kindern und dem Unterrichtsgegenstand keine Adressierung als inkompetente Kindergartenkinder rekonstruiert werden. Die Vermutung liegt nahe, dass der Einsatz von Gesten die Kommunikation über mögliche sprachliche Schwierigkeiten hinweg ermöglicht und so zu einer gemeinsamen Verständigung über den Unterrichtsgegenstand führt. Es handelt sich hierbei um „[k]lärende [...] Diskurse“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015, S. 48), die „körpersprachlich vollzogen“ (ebd.) werden, was insbesondere bei jungen Kindern und solchen ohne deutsche Herkunftssprache zum Schlüssel für gelingende Kommunikation werden kann. Im Zusammenhang mit der dritten *Praktik, der Lenkung der Aufmerksamkeit durch Berührung*, konnte im Rahmen der ausgewählten Sequenzen keine Adressierung als inkompetentes Kindergartenkind rekonstruiert werden. Die dritte Praktik geht einher mit der *Norm „zuerst zuhören und dann den Auftrag ausführen“*. Ist die Selbstregulation bei einem Kind noch nicht ausreichend entwickelt und kann es daher die Auftragserteilung nicht vollständig abwarten, bevor es mit der Ausführung beginnt, könnte es theoretisch Gefahr laufen, als *inkompetentes Kindergartenkind* adressiert zu werden. Auch hier bestimmt somit der Entwicklungsstand das Anerkennungsverhältnis.

6. Fazit

Die Interpretationen der oben dargestellten Sequenzen aus der Auffangzeit in zwei Kindergärten lassen zwei Möglichkeiten zu, wie eine Adressierung als inkompetente Kindergartenkinder verhindert werden kann. Eine erste Herangehensweise besteht in der Bewusstwerdung der situativ gültigen Normen der Anerkennung: Dabei integriert eine weit gefasste Norm kombiniert mit einer Anleitung in der Form von Handlungsmöglichkeiten eine breite Palette an kindlichem Verhalten. Die Kinder erhalten vielfältige Möglichkeiten, sich als kompetent zu positionieren und von der Lehrperson als kompetente Kindergartenkinder adressiert bzw. bestätigt zu werden. Hingegen engt eine eng gefasste Norm kombiniert mit einer Anleitung in der Form von einzelnen, in einer bestimmten Reihenfolge auszuführenden Handlungsschritten die Möglichkeiten der Kinder ein. Sie können sich nur dann als kompetent positionieren, wenn es ihnen gelingt, die einzelnen Schritte korrekt auszuführen. Damit dies gelingt, erhält die Lehrperson im Rahmen der individuellen Einführung in die Aufgabe und der Kontrolle der Ausführung der einzelnen Schritte eine zentrale Rolle und wird dadurch stark beansprucht. Dies ist insbesondere dann problematisch, wenn jegliche Interaktionen ausgehend von der Lehrperson von einer eng gefassten Norm gerahmt sind. Eine anerkennungstheoretische Analyse von Aufgabenstellungen könnte somit dazu beitragen, implizit vorhandene Normen aufzudecken und im Hinblick auf die Gefahr der Adressierung als inkompetente Kindergartenkinder zu reflektieren.

Als zweite Herangehensweise rückt der Umgang mit dem individuellen Stand der Entwicklung eines Kindes in den Fokus. Gelingt es der Lehrperson, den Entwicklungsstand eines Kindes zu akzeptieren und es in einer solchen Situation als unterstützungsbedürftiges Kindergartenkind zu adressieren, kann sie es bei der Entwicklung unterstützen, anstatt auf die Differenz zu einem erwarteten, aber (noch) nicht erreichten Entwicklungsstand zu referieren. Dies erhält insbesondere im Kontext der Verschiebung des Stichtages für den Eintritt in den Kindergarten an Bedeutung. Grenzt die Kindergartenlehrperson nun den Unterrichtsgegenstand stark ein und gilt eine eng gefasste Norm, erhöht sich insbesondere bei jüngeren Kindern die Gefahr der Nicht-Passung zwischen der Aufgabenstellung und dem Entwicklungsstand des Kindes und der Adressierung als inkompetentes Kindergartenkind. Der Leitsatz aus dem OECD-Bericht von 2017 macht den Anspruch im Umgang mit dieser veränderten Situation deutlich: „Focus on making schools ready for children, not children ready for school“ (OECD, 2017, S. 16). In Bezug auf das didaktische Dreieck bedeutet dies, dass der Unterrichtsgegenstand in Abhängigkeit vom realen Entwicklungsstand der Kinder bestimmt werden muss. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, eine solche Passung herzustellen. Dieser Anspruch muss im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen thematisiert werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass innerhalb von Interaktionen, in denen eine Verbindung zwischen Kindern und Unterrichtsgegenstand hergestellt wird, in Abhängigkeit des gewählten Unterrichtsgegenstandes unterschiedliche Adressierungen erfolgen können. Die Adressierungen bestimmen die Subjektivationsprozesse der Kindergartenkinder. Es konnten Adressierungen sowohl als kompetente, unterstützungsbedürftige als auch als inkompetente Kindergartenkinder rekonstruiert werden, wobei insbesondere die letzte Art ein besonderes Gefahrenpotenzial in sich birgt und vermieden werden sollte. Eine sorgfältige Gestaltung von Interaktionen erfordert von Lehrpersonen Reflexionskompetenz und die dazu notwendige Distanznahme, die in der Aus- und Weiterbildung erlernt und geübt sowie im Schulalltag in Form von Supervision und Intervision gepflegt werden kann.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Suhrkamp.
- Beeli-Zimmermann, S. & Staub, S. (2020). Die Nutzung der Auffangzeit für individualisierenden Unterricht. In E. Wannack & S. Beeli-Zimmermann (Hrsg.), *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke* (S. 50–61). hep.
- Beeli-Zimmermann, S., Wannack, E. & Staub, S. (2020). Videobasierte Unterrichtsforschung: Aufnahmen mit zwei Kameras – und dann? *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung*, 21(2), 1–29. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/3298/4607
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2016). *Bildungsverläufe während der obligatorischen Schulzeit im Kanton Zürich. Verzögerungen, Beschleunigungen und Wechsel vom Kindergarten bis zum Abschluss der Sekundarstufe I*. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/bildungssystem/studien/bildungsverlaeufe_waehrend_der_obligatorischen_schulzeit_bericht.pdf
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. aktual. Aufl., S. 9–32). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Budde, J. (2015). Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 16(1), 7–24.

- Bürgi, L. & Amberg, L. (2023). Spieldidaktik: Die Lehre vom Begleiten und Lernen im Spiel. In L. Bürgi & L. Amberg (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Spielsituationen. Planen, gestalten, begleiten, dokumentieren* (S. 29–55). hep.
- Butler, J. (2003). Noch einmal: Körper und Macht. In A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Michel Foucault: Zwischenbilanz einer Rezeption* (S. 52–67). Suhrkamp.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2018). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen* (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Zürich. <https://phrepo.phbern.ch/id/eprint/429>
- Fasseing Heim, K., Rhode, S. & Isler, D. (2018). *StarTG. Mit jungen Kinderkindern starten im Kanton Thurgau*. Pädagogische Hochschule Thurgau. https://wordpress.vkz.ch/wordpress/wp-content/uploads/2020/07/PHTG_Forschungsbericht_Nr17_Schlussbericht_StarTG.pdf
- Fritzsche, B. (2013). Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen* (S. 193–209). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18937-6_11
- Fritzsche, B. (2015). Wenn niemand zu Schaden kommen darf. Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 173–190. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49043-2>
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 131–152). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.8>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hemmerling, A. (2007). *Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90753-6>
- Honig, M.-S. (2009). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 25–51). Juventa.

- Honneth, A. (2004). Anerkennung als Ideologie. *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 1(1), 51–70.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- Maeder, C. (2018). Aushandlungsordnung im Kindergarten. In A. Pofertl & M. Pfandhauser (Hrsg.), *Wissensrelationen* (S. 567–576). Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.9>
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2015). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. durchges. Aufl., S. 45–72). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.4>
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Waxmann.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. <https://edudoc.ch/record/108236/files/>
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.69>
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung* (S. 65–85). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoniS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2020). „Da ist die Frage, ob man's steuern kann, seinen Körper“. Praxeologische Betrachtungen des Kindergartenalltags. In A. Hoffmann-Ocon, A. De Vincenti & N. Grube (Hrsg.), *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung* (S. 269–295). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839453742>
- Staub, S. (2025). *Anerkennungsverhältnisse in der Schule. Empirische Untersuchungen im Kontext der Auffangzeit im Schweizer Kindergarten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46176-8>
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analyse zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6

**III.
Interaktionen beeinflusst durch
curriculare Inhalte**

Interaktion zu Bildern aus der Kunst mit Kindern des Zyklus 1

Die Entfaltung von Kunstrezeption im Raum zwischen Bild und Betrachtenden

Sarah Hostettler und Anja Morawietz

1. Einleitung

Im Rahmen der grösseren Studie „Bildgespräche im Zyklus 1“ der PH Zürich (2022/2023)¹, welche die Entfaltung der Kunstrezeption im Schulunterricht mit ganzen Klassen des Zyklus 1 untersucht, lässt sich ein Interaktionsraum ausmachen, der sich zwischen dem einzelnen Kind, dem Kunstwerk und der ganzen Gruppe einschliesslich Lehrperson aufbaut. Dieser Interaktionsraum ist einerseits geprägt von schulischen Praktiken und hierarchischen Verhältnissen des Schulkontextes (Ivanova-Chessex & Morawietz, 2025), andererseits treten in diesem Raum resonante Verhältnisse zutage, wie sie bei Rosa (2019, S. 288) als „Beziehungsmodus“ bzw. als eine spezifische Art der Weltbeziehung (ebd., S. 298) beschrieben werden. Diese Spur des resonanten Interaktionsraums lässt sich anhand der fachdidaktischen Literatur des Bildnerischen Gestaltens vorskizzieren, da Gespräche zu Bildern aus der Kunst als kreative, ko-konstruktive Dialoge modelliert werden, in die sich die Kinder mit ihren persönlichen Interessen einbringen sollen (Uhlig, 2016, S. 274ff.). Mit ihrer Nähe zum *Philosophieren mit Kindern* sollen die sogenannten *Bildgespräche* dialogische Gespräche fördern. Der vorliegende Artikel geht von einem Fallbeispiel aus, das mikroanalytisch untersucht wurde. Als Datengrundlage unseres Fallbeispiels, das in Kapitel 4 ausgebreitet wird, dient eine Videosequenz aus der Kunstrezeption in der 2. Primarschulklasse zum Gemälde „Portrait von Jane Seymour“ (um 1540, 26.4 × 18.7 cm, Öl auf Holz, Hans Holbein der Jüngere). Die Klasse beschäftigt sich schon seit 30 Minuten mit dem Bild, sie hat sich über die Kleidung und die Lebensumstände der Lady Seymour Gedanken gemacht sowie die Farben des Bildes genauer betrachtet. Nun werden die Kinder aufgefordert, sich eine Freundschaft mit der Dame aus gutem Hause vorzustellen. Das Plenargespräch findet im Gesprächskreis statt und ist mit einer 360-Grad-Videokamera aufgenommen, deren Rundumblick die Möglichkeit bietet, alle

1 <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/themen-und-taetigkeiten/projekte/bildgespraeche-im-zyklus-1/> / Projektteam: Anja Morawietz, Oxana Ivanova-Chessex und Sarah Hostettler, PHZH, 2022–2023.

am Unterricht Beteiligten, ihr Sprechen und Handeln sowie die involvierten Artefakte einzufangen.

Für die Datenauswertung orientieren wir uns an einem von Rabenstein und Steinwand (2016) vorgeschlagenen Verfahren zur Rekonstruktion sozialer Praktiken anhand von Videodaten, das mit hermeneutischer Sequenzanalyse (Wernet, 2006) arbeitet. Folgend gehen wir in Kapitel 2 noch näher auf fachdidaktische Modellierungen zur Kunstrezeption für den Zyklus 1 ein, um dann in Kapitel 3 das Konstrukt der Resonanz, wie es in Bezug auf das Schulfach Bildnerischen Gestaltens diskutiert wird, auszubreiten. Hiermit schaffen wir den Rahmen für die Analyse des Fallbeispiels, in dem die resonanten Verhältnisse beleuchtet werden. Im Anschluss ziehen wir ein (fachdidaktisches) Fazit, indem wir Chancen und Stolpersteine für resonante Verhältnisse herausarbeiten, wie sie sich in der Kunstrezeption mit jungen Kindern ergeben können.

2. Kunstrezeption im Zyklus 1

Der Rahmen, innerhalb dessen wir Resonanz beschreiben, ist die Bildrezeption, die im LP 21 als „Bilder imaginieren, erleben, wahrnehmen, analysieren, interpretieren (Rezeption)“ (D-EDK, 2016, 5 f.) beschrieben wird. Für den schulischen Unterricht des Bildnerischen Gestaltens (BG) denkend, sind die Gespräche mit jungen Kindern über Kunst immer auch handlungsorientiert und in grössere Unterrichtsbogen eingebettet, in denen die Kinder die Möglichkeit für gestalterische Produktion erhalten. Gespräche über Bilder aus der Kunst stellen somit nur einen kleinen, aber wichtigen Teil des BG-Unterrichts dar.

Hinter der knappen Formulierung des LP 21 zur Rezeption von Bildern steht eine kontroverse Geschichte zur Kunstrezeption für junge Kinder im Unterricht des Bildnerischen Gestaltens: Bis in die 1970er-Jahre wurden Kunstmuseen als „heilige Hallen“ betrachtet, in denen die Kunstwerke den Besuchenden in kunstgeschichtlich versierten Museumsführungen nähergebracht wurden (Spickernagel & Walbe, 1979). Im schulischen Kontext wurde in dieser Zeit zur Bilderschliessung ebenfalls ein der Kunstgeschichte entliehenes Instrumentarium eingesetzt. Junge Kinder kamen für eine auf diese Weise konzipierte Kunstrezeption nicht in Frage (Ebert, 1971, S. 25). Dies in der Annahme, es fehle ihnen an kognitiver Reife, an Möglichkeiten zur Perspektivenübernahme sowie an einem historischen Bewusstsein (Richter, 1987, S. 144). Bei dieser Einschätzung wurde auf ein Verständnis der Kunstrezeption bzw. der Kunstvermittlung referiert, nach welchem es gilt, mithilfe kunsthistorisch geprägter Methoden den Sinn eines Kunstwerks herauszuschälen, einen Sinn, der mehr oder minder durch Künstler*in und Kunstwissenschaft schon festgeschrieben ist. Seither hat sich die Einschätzung des Verhältnisses von Kindern und Kunst stark verändert. Für die Volksschulstufe haben sich heute Verfahren der Bilderschliessung

durchgesetzt, die bei der ästhetischen Erfahrung der Rezipierenden anknüpfen, somit subjektive Anteile der Bildbegegnung mit einbeziehen und den Dialog als Weg zur Interpretation des Bildes sehen (Rottmann & Otto, 1997; Uhlig, 2016, 2011; Peez et al., 2012). Diese Vorgehensweisen gehen davon aus, dass ein Bild Bedeutungsangebote besitzt, die nach Boehm (1994, S. 150) aus einer „sinnlich organisierte(n) Einheit von Sinn und Sinnlichkeit“ bestehen. Bilderschliessung kann somit werkbezogen verlaufen und nur punktuell auf kunstgeschichtliches Kontextwissen zurückgreifen. Diese Art der Bilderschliessung ermöglicht es den Kindern, Bilder aus der Kunst als Teil ihrer Lebenswelt wahrzunehmen und zu erfahren, dass sich in der Kunstrezeption Sprache finden lässt, die am Bild Erlebtes zu fassen vermag.

Für die Kunstrezeption mit jungen Kindern hat Uhlig (2016, 2011) die Methodik des sogenannten *Bildgesprächs* entwickelt, dies allerdings im auserschulischen Bereich in kleinen Gruppen, was Fragen aufwirft, die im Laufe des Artikels noch zur Sprache kommen. Ausgangspunkt für Uhligs Überlegungen ist die Tatsache, dass Gespräche eine universelle Interaktionsform des Menschen darstellen, in die Kinder von Geburt an verwickelt sind (ebd., 2016, S. 274). Bildgespräche mit jungen Kindern sollen demnach die Struktur von Alltagsgesprächen annehmen und als symmetrischer Dialog angelegt sein. Als Gegenstand des Bildgesprächs wird dann ein Bild in den Fokus der gemeinsamen Aufmerksamkeit gerückt. Das Bildgespräch baut auf Vorerfahrungen, Interessen, Erinnerungen und Vorstellungen der Kinder (Uhlig, 2016, S. 280) und sieht Austausch und gegenseitigen Abgleich aller am Gespräch Beteiligten als Weg zu neuem Wissen. Kinder gelangen in dieser Weise am Bild zu Erkenntnissen, die für sie bedeutsam sind. Uhlig spricht in diesem Zusammenhang implizit von einem Resonanzraum, wenn sie sagt, dass Bildgespräche Räume sind, in denen sich Bildbedeutungen „im Zwischenraum von Bild und Betrachter[*innen]“ entfalten (Uhlig 2011, S. 369).

Unsere Studie, aus der das hier zugrunde liegende Fallbeispiel stammt, differenziert und korrigiert die oben beschriebenen fachdidaktischen Modellierungen in Bezug auf ganze Schulklassen im alltäglichen Unterricht (Ivanova-Chessex & Morawietz, 2025). Wir stellen fest, dass Bildgespräche im Rahmen des alltäglichen Schulunterrichts mit seinen Ordnungen und Rahmenbedingungen (bspw. generationale Ordnungen, Rollenverteilung, räumliche und zeitliche Vorgaben) klar von der Lehrperson strukturiert und damit hierarchisch angelegt sind. Denn die erwachsenen Personen gehen im Schulunterricht der Aufgabe nach, die Klasse als Gruppe mit Massnahmen der Kohortenbildung (Payne & Hustler, 1980) ansprechbar zu halten und übernehmen die Verantwortung dafür, mit der Gruppe zusammen ein in der schulischen Situation übliches und angemessenes Geschehen hervorzubringen. Die fachdidaktischen Ansprüche einer kreativen, ko-konstruktiven und dialogischen Bilderschliessung kommen im Schulunterricht nur in kleinen Freiräumen zu-

stande, die sich in folgenden Zusammenhängen auflösen. Sie können am ehesten zustande kommen (Ivanova-Chessex & Morawietz, 2025), wenn ...

- die erwachsene Person von einer Vielzahl gleichwertiger Lesarten des Bildes ausgeht und diese nebeneinander stehenlassen kann,
- die Mehrdeutigkeit des Kunstwerkes zum Ausgangspunkt für freies Assoziieren der Kinder genommen wird,
- den Kindern offene Fragen gestellt werden, an die sie mit der eigenen Lebenserfahrung oder spekulierend und fantasierend anknüpfen können,
- den Kindern zugetraut wird, ein Bild zuverlässig zu deuten, d. h., sie als zuverlässig Deutende adressiert werden.

Im weiter unten ausgebreiteten Fallbeispiel zeigen sich solche Freiräume, und es kommen darin dialogische Gesprächsmomente mit resonanten Verhältnissen auf.

Bevor wir jedoch näher auf das Fallbeispiel eingehen, wird im Kapitel 3 dargelegt, wie das Konstrukt der Resonanz in der Didaktik des Bildnerischen Gestaltens verhandelt wird. Diese fachdidaktischen Eckpunkte nutzen wir dann dazu, die Resultate der Analyse des Fallbeispiels in Bezug auf Resonanz zu strukturieren.

3. Das Konzept der Resonanz in der Didaktik des Bildnerischen Gestaltens

In der anschließenden Interpretation des Fallbeispiels lehnen wir einerseits an Rosas Konzept der Resonanz (Rosa, 2019) an, andererseits beziehen wir Stimmen aus der Fachdidaktik des Bildnerischen Gestaltens ein, die sich mit Resonanz in unterrichtlichen Situationen befassen (Krautz, 2020; Schirmer, 2020).

Rosas (2019) Konzept der Resonanz entspringt dem Wunsch der heutigen Zeit nach mehr Sinnhaftigkeit und Lebensqualität. Resonanz wird bei Rosa als „Beziehungsmodus“ (ebd., 2019, S. 298), als eine spezifische Art des Weltverhältnisses, des „Berühren-lassens“ oder, wie sich in unserem Beispiel auch zeigen wird, des sich „mit eigener Stimme“ Einbringens verstanden (Rosa, 2019, S. 285).

Der Kunstpädagoge Krautz spricht von der Möglichkeit resonanter Verhältnisse im Unterricht des Bildnerischen Gestaltens, die sich in seinem Bildungsverständnis im relationalen Lernen zwischen Ich, Wir, Welt (ebd., S. 58) eröffnen. Nach Krautz entwickeln sich Menschen nicht als isolierte Individuen, sondern in ihren sozialen Relationen und in ihren Bezügen zur Welt. Lernen vollzieht sich so in zwischenmenschlichen Beziehungen bzw. im Austausch und im gemeinsamen Bezug auf eine Sache (Krautz, 2020, S. 48). In der Auseinandersetzung mit Bildern, sei dies produktiv oder rezeptiv, entfaltet sich

das Zusammenspiel der drei Dimensionen Ich, Wir, Welt. Gerade junge Kinder bringen im Umgang mit Bildern ihr Ich und ihre spezifische Vorstellung von Welt gerne ein, die sie dann in Beziehung zu den Mitmenschen abgleichen und erweitern können (ebd., S. 55f.). Oder konkret auf Bildrezeption und Bildproduktion im Unterricht bezogen: „Im eigenen bildnerischen Darstellen und im Betrachten von Bildern erscheint so die Welt als gemeinsam gestaltete und gestaltbare Mit-Welt [...]“ (Krautz, 2020, S. 58).

Die Kunstpädagogin Schirmer (2020) sieht im Umgang mit Kunst in unterrichtlichen Kontexten ebenfalls Möglichkeiten für Resonanzräume aufscheinen. Anhand von Beobachtungen zu ausgewählten Kunstwerken im Museum Brandhorst (2018, Ausstellung Bilder von Seth Price) zeigt sie auf, wie intensive Begegnungen zwischen Mensch und Mensch sowie Mensch und Welt möglich werden, was im Sinne des „Beziehungsmodus“ nach Rosa (2019, S. 288) verstanden werden kann. Im Kontrast dazu veranschaulicht sie die Tendenz einer digitalen Distanzierungsbewegung in unserer Gesellschaft und spricht in diesem Zusammenhang von einer Trennung von Emotion und Kognition, wobei sie in digitalen Räumen eine Distanzierung von der Lebendigkeit und den Verlust an emotionaler Bindung verortet, dem sie im Unterricht entgegenwirken möchte (Schirmer, 2020, 104f.). In diesem Zusammenhang und beziehend auf Rosa (2018) sieht Schirmer im Unterricht des Bildnerischen Gestaltens (BG) Potential für Resonanzerfahrungen, wenn sie sagt, der Unterricht ermögliche ein „in-Beziehung-Treten zueinander, zu den Dingen, zum eigenen Körper und zur Welt als Ganzes“ (Rosa nach Schirmer, 2020, S. 404, zitiert nach Rosa, 2017, S. 55). Im Speziellen in der ästhetischen Erfahrung des BG-Unterrichts, in der Materialsensibilität, Haptik und Leiblichkeit zentral sind, können von den Schüler:innen Verbundenheitserfahrungen bzw. Resonanzerfahrungen gemacht werden. Dabei verweist Schirmer insbesondere auf Bildungsmöglichkeiten, die im Bereich der Begegnung mit Kunst liegen. Denn sowohl bei künstlerisch tätigen Personen in der Kunstproduktion als auch bei Kunstrezipierenden kann sich ein resonantes Verhältnis zwischen Bild und Betrachtenden einstellen, das Potential für Wahrnehmungsveränderungen besitzt. Diese wiederum eröffnen die Möglichkeit zu einer Veränderung der Beziehung zur Welt. Schirmer macht sich dafür stark, „Bedeutungsoffenheit und [...] Rätselcharakter“ (Schirmer, 2020, S. 409) von Kunst als Möglichkeiten für Bildungsmomente zu nutzen. Dies erfordert die Auseinandersetzung mit Vagheit und die Fähigkeiten mit Unbestimmtheit, Uneindeutigkeit und Kontingenz umzugehen. Dieses Ringen um Bilddeutung begünstigt bei den am Unterricht Beteiligten Offenheit für komplexe Sachverhalte, was zu einem Umgang mit der Komplexität unserer heutigen Welt verhelfen kann (ebd., 2020, S. 408).

4. Empirie – Resonante Interaktionsräume in einem Gespräch über das Bild *Portrait von Jane Seymour*

Das folgende Fallbeispiel zeigt, wie die Kinder einer 2. Primarschulklasse in einem Plenargespräch ein Portrait von Jane Seymour betrachten. Vor der Szene, die unser Fallbeispiel darstellt, hat sich die Klasse bereits mit dem historischen Gemälde auseinandergesetzt. Neben dem Kontextwissen zur dargestellten Person haben sich die Kinder weiter auf die Farbigkeit des Gemäldes eingelassen. Zuletzt haben sie sich über den uneindeutigen, dunklen Hintergrund des Bildes, über den mutmasslichen Ort, an welchem die Prinzessin dargestellt wird, ausgetauscht.



Abbildung 1: Videostill aus dem Fallbeispiel, der einige Schüler*innen sowie das Bild aus der Kunst in den Händen der Lehrperson zeigt. Bei dem Bild handelt es sich um eine farbige Reproduktion des Gemäldes „Portrait von Jane Seymour“, um 1540, 26.4 × 18.7 cm, Öl auf Holz, von Hans Holbein dem Jüngeren.

4.1 Szenische Beschreibung, „Freundin der Prinzessin“

Nachfolgend wird der Fall beschrieben, wobei sich diese Fallanalyse an Rabenstein und Steinwand (2016, S. 252) orientiert. Sie schlagen eine szenische Beschreibung anstatt von GAT-Transkripten für die sequenziellen Analyse vor.

Es folgt an dieser Stelle zur Einsicht in das Fallbeispiel die szenische Beschreibung zu 5min Videomaterial aus dem Video VI_Wiesenkorn_2x_1.

31:20–32:04 Eine neue Frage an die Kinder

Nun stellt die Lehrperson (LP) nochmals eine ganz neue Frage zum Bild. Sie kniet im Stuhlkreis mit dem Bild der Jane Seymour vor sich. Sie richtet sich auf, setzt sich zurück auf ihren Platz und leitet zur nächsten Frage über. LP: „Möchtest du . . . , stell dir einmal vor, du hast zur gleichen Zeit gelebt . . . “ In der Klasse ist es unruhig, ein Mädchen verweilt sitzend im Kreis, die andern auf den Bänken. Kinder wippen rhythmisch mit den Füßen oder Knien. Paulina klopft mit einem Stift auf die Sitzfläche. LP: „Ähm Paulina, leg den Stift unter die Bank!“ Nachdem Paulina den Stift unter die Bank gelegt hat, führt sie dieselbe Klopfbewegung lautlos mit den Fingern weiter. In der Klasse wird es ruhiger. Die LP wiederholt die Aufforderung, sich in die Zeit von Jane Seymour zu versetzen: „. . . du hast zur gleichen Zeit gelebt wie die Lady Seymour. Du wohnst in England, du sprichst englisch. Vielleicht bist du ein Prinz, vielleicht bist du eine Königin, vielleicht arbeitest du auf dem Schloss, arbeitest etwas. Und jetzt lernst du die Lady Seymour kennen. Möchtest du gerne ihre Freundin sein?“ Während des Sprechens schaut die LP in die Runde und richtet die Frage direkt an die Kinder. Unverzüglich ist ein Gemurmeln im Zimmer wahrnehmbar. „a – a, neein, (unverständl.)“ Die LP möchte von den Kindern eine Begründung hören: „Ja, warum? Möchtest du ihr Freund sein? Ja, warum oder warum nicht?“

32:04-32:44 Wortmeldung Paulina

Paulina macht sich durch ein „ähm“ bemerkbar und streckt dabei die Hand in die Luft. Sie darf sich als Erste äussern: „Ähm. Will sie e Königin isch.“ Die LP fragt, was denn das Spannende an einer Freundschaft mit einer Königin sei: „Du würdest gerne ihre Freundin sein, weil sie eine Königin ist. Warum denn? Warum ist das spannend?“ Während Paulina ihre Antwort begründet, spannt und dehnt sie den Stoff ihres Shirts mit beiden Händen: „Ääääämmm, wül vielleicht, wänn ich, wänn sie . . . vielleicht wenn i denn ihre allerbescthi Fründin bin, ähm, git sie mir vielleicht ihri Krohne?“ LP fasst die Aussage zusammen und stellt wieder den Bezug zum Bild her: „Du möchtest gerne ihre Krone anziehen. Vielleicht hat sie nicht nur spannende Hüte, vielleicht hat sie auch Kronen.“ Paulina führt noch weiter aus: „Und nachhane, wenn sie nümme Königin sii will, sägt sie mir vielleicht, dass i d Königin sii dörf.“ Paulina erhofft sich als allerbeste Freundin der Königin, deren Krone zu bekommen –oder allenfalls selber Königin zu werden. Weitere Kinder zeigen an, dass sie sich auch äussern möchten.

32:44-33:02 Wortmeldung Ida

Die LP greift die Frage nach dem Königinnen-Dasein auf und richtet sie an Ida: „Was denkst du, wie ist es so als Königin? Wie ist es so, Königin zu sein?“ Aus dem darauffolgenden Klassengemurmel ist das Wort „stolz“ herauszuhören. Das Mädchen antwortet knapp: „Schön“. Die LP fragt nach: „Warum ist es schön, warum denkst du, es könnte schön sein?“ Die Schülerin konkretisiert, dass für sie das Schöne darin liege, geliebt zu werden und als schön wahrgenommen zu werden. Sie sagt: „Weil – – alle sie liebhaben und sie schönfinden.“ Dabei zieht die Schülerin die Ärmel des Pullovers lang, kreuzt diese vor dem Bauch, spielt mit den Enden der Ärmel und verknotet sie während des Sprechens vor sich. Die LP rundet die Aussage ab und bestätigt die Schülerin: „Mmh. Man ist vielleicht so ein bisschen berühmt oder die anderen Leute kennen einen.“

33:02-33:04 Wortmeldung Charlotte

Die LP nimmt die nächste Schülerin an die Reihe: „Ja, Charlotte.“ Diese antwortet kurz mit: „Stolz“.

33:04-33:37 Wortmeldung Lea

Die LP wendet sich Lea zu und kommt auf ihre eingangs gestellte Frage zurück: „Lea, möchtest du ihre Freundin sein oder nicht?“ Der Geräuschpegel in der Klasse nimmt zu. Lea spielt während des Sprechens mit dem Haarzopf und dreht sich mit überschlagenen Beinen von der einen zur anderen Seite. Lea sagt: „Ich will ihre Freundin sein, aber nicht ... ich will ihre Freundin sein, weil sie fast keine Freundinnen hat, weil sie den ganzen Tag im Schloss ist. Und nicht, weil sie Kronen hat oder Gold hat, weil ich einfach ihre Freundin sein will.“ Lea möchte ebenfalls mit der Königin befreundet sein, jedoch aus einem anderen Grund als Paulina. Lea stellt sich die Königin einsam vor, da sie immer im Schloss ist und deshalb keine Freundinnen hat. Das ist ihre Begründung, weshalb sie gerne die Freundin der Prinzessin wäre. Die LP fasst dies wie folgt zusammen: „Du willst ihr Gesellschaft leisten. Du denkst, sie könnte im Schloss vielleicht ein bisschen einsam sein.“

33:37-34:13 Wortmeldung Mina

Mina stellt als Erste klar, dass sie nicht mit der Prinzessin befreundet sein möchte. Im Gegensatz zu Lea geht sie davon aus, dass eine Prinzessin bereits viele Freundinnen hat. „Ich werde lieber nicht mit ihr befreundet sein, weil sie hat sicher schon viele andere Freundinnen. Und das könnte sein, dass ich dann

nicht ihre beste Freundin werde, und ich bin nicht gerne nicht die beste Freundin.“ Während des Sprechens sitzt Mina ganz vorne auf der Kante der Sitzbank. Ihre Hände liegen auf den Oberschenkeln, ihre Finger berühren sich und sie bewegt die Beine. Mina führt aus, dass sie nur dann eine Freundschaft eingeht, wenn sie die beste Freundin sein kann. Die LP bestätigt mit einem Okay und schmunzelt: „Also eine Königin könnte sein, dass die, oder eine Prinzessin, dass die ganz beliebt ist und ganz viele, viele Freundinnen hat. Denkst du, mmh. Ja.“

34:13–35:05 Wortmeldung Jonna

Jonna möchte auch nicht mit der Königin befreundet sein. Sie befürchtet, dass sie ebenfalls zur Königin gemacht werden könnte und dann immer im Thronsaal bleiben müsste und nicht mehr nach draussen gehen könnte und einsam wäre. Sie sagt: „Ich wett lieber o ned so Königin wärde, will ... also befreundet wärde will vielleicht, macht sie mich zur Königin und dän bliib ich de die gaanz Zyt im Thronsaal und ich ga nie use. Ich gan lieber use als dinne.“ Mit den Händen hält sich das Mädchen an der Bank fest. Von den Knien abwärts ist sie in Bewegung, schiebt ihre Füße den Boden entlang und spielt mit einem Hausschuh. Die LP fragt nach den Vorstellungen von Jonna: „Wie ist denn das Leben vielleicht so als Prinzessin? Wie stellst du dir das vor?“ Jonna meint: „Also denn isch me einfach einsam.“ LP rundet den Beitrag ab, indem sie das Gesagte kurz zusammenfasst: „Du denkst, man ist einsam, weil man da im Schloss ist. Mmh.“

35:05–35:35 Wortmeldung Mina

Die LP wendet sich an Mina: „Was denkst du, wie ist das Leben als Königin?“ Gleich wie Jonna stellt sich Mina das Leben als Königin einsam vor: „Man ist einfach einsam. Weil, wenn die Diener nachher (unverständlich), nicht mehr bedienen, dann ähm, irgendwie nicht mehr lustig.“ Nach einem bestätigenden „Aha, ja“ der LP ergänzt Mina: „Und ich – und dann muss die Königin alles allein machen. Und dann ist sie vielleicht ein bisschen einsam.“ Während des Sprechens zupft Mina an ihren Fingern. Auch mit den Beinen ist sie in Bewegung. Die Vorstellung, dass die Königin alles allein machen muss, mache ihr nicht so Spass, meint Mina abschliessend.

35:35–36:25 Wortmeldung Charlotte

Die LP ruft Charlotte zum Sprechen auf. Charlotte: „Wenn sie hätte gesagt, ich müsste ähm ihr eine Maus ähm besorgen, dass ich, dass sie dann Mäuse hat. Ähm so gern würd ich das nicht tun, weil ich möchte nicht nur für sie machen Sachen. Will, will dänn irgendwann bin ich erledigt und dänn kann ich nicht mehr und sie sagt sonst, du musst weiterarbeiten, dänn muss ich

weiterarbeiten, wo ich schon erschöpft bin.“ Charlotte stellt sich konkret vor, dass sie hart für die Königin arbeiten müsse, Mäuse auftreiben zum Beispiel. Sie spricht davon, dass sie bis zur Erschöpfung der Königin dienen solle. Die LP stellt Charlottes Antwort wieder in den Kontext der Ausgangsfrage: „Also du denkst, man kann gar nicht ihre Freundin sein, weil man immer für sie arbeiten muss. Du bist dann so eine Dienstmagd und arbeitest viel und das möchtest du nicht. Hab’ ich das richtig verstanden?“ Charlotte nickt und klappt die Knie auf und zu. Sie zieht ihr Kleid über die Knie, indem sie den Stoff ausdehnt.

4.2 Interpretation der Szene in Bezug auf die auftretende Resonanz

Um die Videodaten auswerten zu können, wurden sie, orientiert an Rabenstein und Steinwand (2016, S. 255), in einer Datensitzung mit drei Personen einer hermeneutischen Sequenzanalyse unterzogen. Die Interpretation der Szene erfolgte anhand der Protokolle aus der Datensitzung.

Resonanz entwickelt sich in der beschriebenen Szene prozesshaft in der Interaktion bzw. in einem Zusammenspiel von Denkbewegungen, Emotionen, Handlungen sowie Bezugnahmen auf das Bild und auf verschiedene am Gespräch beteiligte Personen. Innerhalb dieser Gemengelage können drei verschiedenen Dimensionen bzw. Räume herausgearbeitet werden, in denen sich Resonanz entwickelt und die folgend ganz konkret entlang des Fallbeispiels näher beschrieben werden:

- (a) der Resonanzraum zwischen dem Bild von Jane Seymour und allen am Gespräch Beteiligten,
- (b) der Resonanzraum zwischen der Lehrperson und den Kindern während des Bildgesprächs,
- (c) der Resonanzraum zwischen den Kindern während des Gesprächs.

a) Der Resonanzraum zwischen dem Bild von Jane Seymour und allen am Gespräch Beteiligten

Das Bild der Jane Seymour stellt die Ausgangslage für unsere Resonanzsituation dar. Durch die Frage, ob die Kinder gerne die Freundin der Jane Seymour wären, werden nochmals neue Gedanken zum Bild losgetreten. Dabei sind die Kinder automatisch dazu aufgefordert, sich vorzustellen, wie Jane Seymour als Person gewesen sein könnte und wie sie wohl ihr Leben geführt hat. Die Frage nach der Freundschaft knüpft stark an die Erfahrungswelt der Schüler*innen an. Sie löst in der Klasse sofort von verschiedenen Seiten ein gemurmertes „Nein“ aus. Es bleibt dabei unklar, wer spricht. Dieses Gemurmel weist tendenziell auf eine ablehnende Haltung gegenüber einer Freundschaft mit der Prinzessin hin. Im Verlauf des Gesprächs zeigt sich, dass sich keine Junge zur

Freundschaft mit der Lady Seymour äussert, weshalb das „Nein“ vor allem von den Jungen geäussert worden sein könnte. Aber für alle Kinder kann die Frage gestellt werden, weshalb man eine Freundschaft mit einer mürrisch wirkenden erwachsenen Person eingehen sollte? Die Tatsache, dass die Kinder die Ablehnung nicht offen und deutlich als ihre persönliche Meinung äussern, zeigt, dass es in schulischen Situationen anscheinend Reaktionen (auf das Bild) gibt, von denen die Kinder annehmen, dass sie als dezidierte Einzelmeinungen nicht erwünscht sind. Solche Momente des gemeinsamen Murmels und Raunens sind im Datenkorpus öfters zu finden, scheinen aber eine von allen Beteiligten akzeptierte Möglichkeit des direkten emotionalen Reagierens im Klassenverband zu sein. Auch wenn das Gemurmel gegenüber der Freundschaft mit der Hofdame als Ablehnung und somit als Abwendung vom Bild gelesen werden könnte, entspringt es doch dem „Berühren-lassen“ (Rosa, 2019, S. 270) durch das Bild, denn die Kinder sind auch in diesem Moment emotional und gedanklich in Kontakt mit dem Bild. Hier zeigt sich, dass berührt zu werden, eben auch bedeuten kann, auf den im Zentrum stehenden Lerngegenstand (hier das Bild) mit Ablehnung zu reagieren, und zwar ohne aus dem resonanten Verhältnis auszutreten.

Interessanterweise zeigt sich danach bei den ersten konkreten Wortmeldungen einzelner Kinder keine grundsätzliche Ablehnung gegenüber einer Freundschaft mit Jane Seymour. Die Bezüge und Vorstellungen der Schüler*innen gehen jedoch nach kurzer Zeit weg vom Bild und eröffnen Einblicke in Lebenswelten und Freundschaftserfahrungen der Kinder. Im Gespräch zeigt sich auch ein möglicher Widerspruch zwischen der abgebildeten Prinzessin und den Vorstellungen der Kinder von einer Prinzessin. In Paulinas Aussage „... wenn i denn ihre allerbescti Fründin bin, ähm, git sie mir vielleicht ihri Krone“ scheint ihr verinnerlichtes Bild einer Prinzessin mit Krone auf. Obwohl die Porträtierte gar keine Krone, sondern eine Haube als Kopfbedeckung trägt, scheint dieses Attribut in der Vorstellung des Kindes sehr präsent. Auf diese Weise gehen auch Gedanken anderer Kinder vom Ölgemälde weg hin zu eigenen Vorstellungen bzw. inneren Bildern einer Prinzessin. Bei der Aussage des Mädchens steht weiter das Materielle, der Reichtum an einem Königshof, im Vordergrund. Paulina erhofft sich, als allerbeste Freundin der Königin deren Krone zu bekommen oder allenfalls sogar selber Königin zu werden. Die Resonanz in Bezug auf das Bild entsteht also zwischen der Darstellung der Jane Seymour und den Vorstellungen, Erfahrungen und Wünschen der Kinder.

Seitens der Lehrperson wird immer wieder darauf geachtet, im Gespräch den Bezug zum Bild nicht aus den Augen zu verlieren. Dies beispielsweise, indem die Lehrperson die Aussage von Paulina zusammenfasst und daran erinnert, dass Jane Seymour gar keine Krone trägt: „[...] du möchtest gerne ihre Krone anziehen. Vielleicht hat sie nicht nur spannende Hüte, vielleicht hat sie auch Kronen.“

b) Der Resonanzraum zwischen Lehrperson und Kindern während des Bildgesprächs

Die Lehrperson bemüht sich deutlich, die Kinder bei ihren Interessen abzuholen und an ihrem Weltverständnis anzuknüpfen. Dies ist beispielsweise bei der Formulierung der Frage in unserem Fallbeispiel zu beobachten. Die Lehrperson setzt an mit: „Möchtest du ...“, unterbricht sich dann aber selbst und führt den Satz nicht zu Ende. Sie scheint anzunehmen, dass es nötig ist, noch etwas auszuholen, um bei den Vorstellungswelten der Kinder anzuknüpfen: „Stell dir einmal vor, du hast zur gleichen Zeit gelebt, du hast zur gleichen Zeit gelebt wie die Lady Seymour. Du wohnst in England, du sprichst englisch [...]“. Mit solchen dazwischen geschobenen Ausführungen ermöglicht sie den Kindern, sich in eine komplexe gedankliche Bewegung zu begeben. Die Kinder sollen in diesem Fall das Klassenzimmer gedanklich verlassen, um zeitlich zurück ins 16. Jahrhundert zu gehen und räumlich in eine höfische Umgebung Englands einzutauchen. Im weiteren Verlauf des Gesprächs versucht die Lehrperson möglichst viele Kinder anzusprechen und neugierig zu machen, indem sie nicht nur von Prinzessinnen, sondern auch von Prinzen und Königinnen spricht: „Vielleicht bist du ein Prinz, vielleicht bist du eine Königin, vielleicht arbeitest du auf dem Schloss, arbeitest etwas. Und jetzt lernst du die Lady Seymour kennen. Möchtest du gerne ihre Freundin sein?“ Mit der Frage knüpft sie gleichzeitig auch an gängige Freundschaftskonzepte der Schulkinder, insbesondere der Mädchen, an und stößt damit durchaus auf das Interesse dieser Altersstufe. Hier entsteht ein starker lebensweltlicher Bezug, welcher zurück ins Klassenzimmer führt.

Im Laufe des Gesprächs ist immer wieder zu hören, dass die Lehrperson die Kinder zu Stellungnahmen ermuntert, nachfragt, zusammenfasst, ergänzt oder bestätigt. Oft nimmt sie kurze Antworten zum Anlass, die Kinder ihre Aussagen begründen zu lassen: „Ja, warum? Möchtest du ihr Freund sein? Ja, warum oder warum nicht?“ Hiermit hält sie den jeweiligen Gedanken eines Kindes etwas länger im Spiel und lässt ihn durch Ausführungen deutlicher werden, was ihn für den Rest der Gruppe zugänglicher macht. Indem sich die Lehrperson mit kurzen Wortmeldungen nicht zufriedengibt, eröffnet sie den Kindern zudem die Möglichkeit, ihre Antworten zu präzisieren und ins Erläutern und Ausführen zu kommen, womit die Antworten der Kinder mehr Raum in der Ko-Konstruktion von Wissen bekommen.

Eine weitere, eher subtile Art der Lehrperson, im Bildgespräch Beziehung herzustellen, ist die Art, wie sie die Kinder direkt mit ihren Namen und in gegenderter Formulierung anspricht. Auch nonverbale Aspekte wie der Blickkontakt, die Mimik und Interessensbekundung in Form eines aufmunternden Lächelns oder eines Nickens sind für resonante Verhältnisse förderlich.

In diesem Interaktionsprozess ist es der Lehrperson jedoch nicht möglich, in die Köpfe der Kinder zu schauen, um sich Hinweise für eine sinnvolle Gesprächs-

führung zu holen. Sie ist auf die Wahrnehmung der Körper und des Gesprochenen angewiesen. Allerdings sind die Körper der Kinder in diesem schulischen Setting in die starken Rahmungen schulischer Ordnung (Reh et al., 2011) eingebunden, nämlich in die Sitzordnung, die Regeln des plenaren Kreisgesprächs und die hierarchische Rollenverteilung. Dies hemmt bei den Kindern alltägliche Bewegung, Gestik und Mimik. Unsere Analyse zeigt sogar, dass der körperliche Ausdruck der Kinder im Kreisgespräch eine gewisse Verzerrung erfährt. So zum Beispiel, wenn Kinder rhythmisch mit den Beinen, Füßen oder Knien wippen, gedankenverloren auf eine Sitzfläche klopfen oder beim Sprechen die Ärmel des Pullovers langziehen und vor dem Bauch verknoten. Hierin zeigt sich eine gewisse Anspannung bei den Kindern, die vermutlich auf die soziale Exposition und auf das längere an einer Stelle sitzen zurückzuführen ist. Diese schulischen Rahmenbedingungen machen die Leitung des Gesprächs, die eine Eröffnung von Resonanzräumen vorsieht, zu einem komplexen Unterfangen.

c) Der Resonanzraum zwischen den Kindern während des Gesprächs

Die Frage, die die Lehrperson zu Beginn unseres Fallbeispiels stellt, signalisiert den Kindern deutlich, dass sie mit den Antworten an ihre eigene Lebenserfahrung anknüpfen können. In ihrer Gesprächsführung lässt die Lehrperson die Antworten der Kinder dementsprechend auch ohne Korrektur stehen und zeigt sich damit einverstanden, dass die zu Beginn der Bildrezeption noch hochgehaltene historische Lesart des Bildes nun von lebensweltlichen Vorstellungen der Kinder überlagert wird. Unter diesen Umständen scheint es für die Schüler*innen gut möglich zu werden, resonant aufeinander einzugehen bzw. gemeinsam Gedankenfolgen entstehen zu lassen: Die Kinder schliessen an Aussagen ihrer Vorredner*innen an und nehmen Bezug aufeinander: Paulina positioniert sich in unserem Fallbeispiel als Erste, indem sie äussert, dass sie gerne mit der Königin befreundet wäre. Durch das Nachfragen der Lehrperson erfahren wir, dass Paulina sich erhofft, als allerbeste Freundin der Königin deren Krone zu bekommen oder allenfalls gar selbst Königin zu werden. Diese Vorstellung, selbst Königin zu sein, gefällt auch der Schülerin, die sich darauf zu Wort meldet. Sie führt weiter aus, dass es schön wäre, von allen geliebt und als schön wahrgenommen zu werden. Als Nächste erklärt Lea, dass sie ebenfalls mit der Königin befreundet sein möchte, stellt aber klar, dass sie dies nicht wegen deren Reichtümer oder dem Königinnendasein möchte. Viel eher stellt sie sich die Königin als eine einsame Person vor, die immer im Schloss weilt und keine Freundinnen kennenlernen kann. Sich von diesen Sichtweisen abgrenzend geht Minas Vorstellung in eine andere Richtung. Sie sagt als Erste, dass sie lieber nicht mit der Königin befreundet sein möchte, da sie davon ausgehe, dass eine Königin viele andere Freundinnen habe: „... und es könnte sein, dass ich dann nicht ihre beste Freundin werde, und ich bin nicht gerne

nicht die beste Freundin.“ Jonna schliesst an und meint, dass sie auch nicht mit der Königin befreundet sein möchte. Sie befürchtet, dass sie zur Königin gemacht werden könnte und dann immer im Thronsaal bleiben müsste: „Ich gan lieber use als dinne.“ Die Vorstellung, nicht mehr nach draussen gehen zu können und einsam zu sein, behagt ihr nicht. Darauf teilt Mina Jonnas Ansicht zur Einsamkeit: „Man ist einfach einsam.“ Interessanterweise hat Mina bei ihrer ersten Wortmeldung noch angenommen, dass die Königin zu viele Freundinnen habe und dass es unmöglich sei, ihre beste Freundin zu werden. Nun hat der Gesprächsverlauf zu einem Aneignungsprozess und dadurch zu einer Verschiebung ihrer Vorstellung geführt. Jane Seymour hat sich in ihren Gedanken von der umschwärmten Königin zur vereinsamten und alleingelassenen Lady gewandelt. Hier zeigt sich also Resonanz zwischen den Kindern, wenn sie einander aufmerksam zuhören und fremde Meinungen zum Anlass nehmen, eigene Vorstellung zu ändern und umzuformen oder sich gegenseitig zu widersprechen. Die Kinder inspirieren sich gegenseitig und vollziehen einen selbstmotivierten ko-konstruktiven Prozess.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in diesem Fallbeispiel ein Raum der Interaktion zwischen Artefakt und allen am Gespräch beteiligten Personen entsteht, in dem sich resonante Verhältnisse zeigen. In unserer Szene wird sichtbar, wie sich das Gespräch mit seinen resonanten Momenten in der Trias von „Ich, Wir, Welt“ (Krautz, 2020, S. 44) entspinnt. So kann das Bild der Jane Seymour als spezifischer Ausschnitt von *Welt* mit seinen vielschichtigen Bedeutungsangeboten verstanden werden. Auf diesen Ausschnitt von Welt nehmen die einzelnen Kinder als *Ich* (ebd., S. 58) mit ihren Erfahrungen, Emotionen und Interessen Bezug. So klingen unterschiedliche Facetten der Darstellung von Jane Seymour bei den Kindern an und werden aufgegriffen. Die Kinder lassen sich von der Darstellung der Jane Seymour berühren, wenn sie sich in die Möglichkeiten einer Beziehung mit dieser Person einfühlen und dabei eigene Erfahrungen, Wünsche und Bedürfnisse einbringen. Im gegebenen Interaktionsraum spielt zudem der Klassenverband einschliesslich der Lehrperson als *Wir* eine wichtige Rolle. Das Zusammenwirken von Ich und Wir, also das Lernen in Gemeinschaft (Krautz, 2020, S. 58), entfaltet sich in unserem Fallbeispiel auf zwei Ebenen: In den Interaktionen zwischen den Kindern sowie zwischen den Kindern und der Lehrperson.

Resonanz entsteht hier in der Interaktion im Sinne Rosas als „Beziehungsmodus“ (Rosa, 2019, S. 288), als eine spezifische Art, sich berühren zu lassen (ebd. S. 270). Dabei ringen die Schüler*innen mit der Komplexität und der Kon-

tingenz, die durch die Frage zum Bild entstehen, was Schirmer (2020, S. 408 f.) als spezielles Potenzial für Resonanz in der Kunstrezeption herausarbeitet.

Allerdings stehen dem Aufkommen von Resonanz im schulischen Kontext bis zu einem gewissen Grad die fixen Eckpunkte schulischer Ordnungen (Reh et al., 2011) entgegen. Hierzu gehören die Gruppengrösse (einer ganzen Klasse), die vorgegebene Rollenverteilung, die hierarchischen Strukturen und die routinierten schulischen Abläufe, die auch in Gesprächen zu Bildern aus der Kunst eingewoben sind. Sie laden die Schüler*innen nicht unbedingt ein, sich mit persönlichen Aussagen und Emotionen auf das Bild einzulassen. In unserem Fallbeispiel zeigt sich die schulische Ordnung, indem die Lehrperson routiniert die zu beantwortenden Fragen vorgibt und das Rederecht verteilt. Bei den Kindern ist immer wieder ein Zwiespalt zwischen der Öffentlichkeit des Schulgesprächs sowie seiner hierarchischen Strukturiertheit und der Möglichkeit zur sehr persönlichen Stellungnahme in der Gesprächssituation zu spüren. Das Bemühen der Lehrperson, die Kinder auf Augenhöhe miteinander ins Gespräch bzw. in Beziehung zu bringen, führt in der vorgelegten Szene zum Erfolg. Denn tatsächlich lässt sich beobachten, wie die Schüler*innen in ihren von Emotionen geleiteten Aussagen deutlich aufeinander Bezug nehmen, die Ideen voneinander aufgreifen, diese weiterspinnen oder sich von diesen distanzieren; es entstehen resonante Verhältnisse zwischen Bild, Kindern und Lehrperson.

Eine zentrale Feststellung der Analyse unseres Fallbeispiels ist es weiter, dass sich Momente der Resonanz in Bildgesprächen im Klassenverband als Prozesse entfalten, in welche die Kinder situativ ein- und aussteigen. Die Lehrperson kann im Gesprächsverlauf also nicht damit rechnen, dass alle Kinder gleichzeitig Resonanz erleben. In unserem Fallbeispiel ist beispielsweise zu beobachten, dass sich nicht alle Schüler*innen der Klasse zu Wort melden. Die Buben äusseren sich zur gegebenen Frage beispielsweise gar nicht. Bei vorangegangenen Fragen waren jedoch auch sie verbal, gedanklich und emotional auf verschiedenen Ebenen im Austausch. Damit wird deutlich, dass Resonanz in der plenaren Kunstrezeption punktuell bei verschiedenen Kindern in unterschiedlichen Konstellationen zustande kommt, womit wir Rosa (2018, S. 52) bestätigen, dass sich resonante Verhältnisse nicht erzwingen lassen.

Literatur

- Boehm, G. (Hrsg.) (1994). *Was ist ein Bild?* Fink.
- D-EDK (2016). *Lehrplan21: Gestalten*. Hrsg. v. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). Abgerufen am 09. Juli 2023, von https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Fachbereich_GES.pdf
- Ebert, W. (1971). Ästhetische Erziehung in Vor- und Grundschulalter – Konzepte und Realitäten. *Die Grundschule*, 2, 17–27.

- Ivanova-Chessex, O. & Morawietz, A. (2025). Kinder als Subjekte der Kunstrezeption? Empirische Erkundungen zu Bildgesprächen in schulischen und musealen Kontexten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 14(1), 124–137.
- Krautz, J. (2020). *Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung*. Wilhelm Fink.
- Payne, G. & Hustler, D. (1980). Teaching the Class: the practical management of a cohort. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), 49–66.
- Peez, G., Michaelis, M. & Goritz, C. (Hrsg.) (2012). *Werkstatt Kunst*. Schroedel.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016). Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 242–262). Beltz Juventa.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–264). Julius Klinkhardt.
- Richter, H.-G. (1987). *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Schwann.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rottmann, K. & Otto, G. (1997). Bilder erzählen Geschichten. *Kunst und Unterricht*, 218, 22–38.
- Schirmer, A.-M. (2020). Resonanz mit der sinnlichen Welt – Beiträge der Kunstpädagogik zu einer welthaltigen Erkenntnis angesichts digitaler Distanzierungsbewegungen. In E. Hübner & L. Weiss (Hrsg.), *Resonanz und Lebensqualität. Weltbeziehungen in Zeiten der Digitalisierung: pädagogische Perspektiven* (S. 400–421). Barbara Budrich.
- Spickernagel, E. & Walbe, B. (Hrsg.) (1979). *Das Museum. Lernort contra Musentempel*. Anabas-Verlag.
- Uhlig, B. (2011). Bildgespräche mit Kindern: Überlegungen zur Methodik und Didaktik des dialogischen Bildverstehens. In J. Kirschenmann, C. Richter & K.-H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 28, S. 349–371). kopaed.
- Uhlig, B. (2016). Vom Anfang der Bilder. Bildgespräche mit Kindern. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, G. Lieber, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Hrsg.), *Sprechende Bilder – besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis* (S. 271–292). kopaed.
- Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. VS.

Diskurserwerbsförderliches Potenzial beim Philosophieren im Kindergarten

Interaktionslinguistische Perspektiven auf die Förderung bildungssprachlicher Praktiken

Sinja Ballmer und Lee Ann Müller

1. Einleitung

Unterrichtsgespräche sind oft stark lehrpersonenzentriert oder zielen darauf, Wissen zu reproduzieren, statt gemeinsam zu (re)konstruieren (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 30). Dies führt dazu, dass Schüler*innen selten die Möglichkeit erhalten, kohärente und anspruchsvolle Beiträge zu formulieren (Heller & Morek, 2021) und komplexe sprachliche Diskurspraktiken wie Begründen und Erklären einzuüben (Heller & Krahs, 2015). Diese sogenannten Diskurskompetenzen sind nicht nur für den schulischen Erfolg essenziell, sondern auch für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe (Heller & Morek, 2015). Diskurskompetenzen umfassen die Fähigkeit, typische sprachliche Muster und Praktiken anzuwenden, die weit über das Lernen von Fachvokabular hinausgehen. Sie erfordern etwa, dass Schüler*innen Gründe formulieren, Perspektiven wechseln und ihre Meinungen überzeugend vertreten können. Doch Untersuchungen zeigen, dass in schulischen Interaktionen die genuin kommunikativen Zwecke solcher Praktiken häufig in den Hintergrund geraten (Heller & Morek, 2015, S. 3). Dies zeigt die Dringlichkeit auf, Diskurskompetenzen gezielt zu fördern und den Unterricht stärker auf dialogische und partizipative Ansätze auszurichten.

Insbesondere Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien haben oft weniger Zugang zu komplexen Diskurspraktiken, da diese in ihrem familiären Umfeld möglicherweise weniger präsent sind (Morek, 2021). Die Förderung dieser Kompetenzen ist daher eine zentrale Aufgabe für die Schule, denn diese tragen maßgeblich zur Entwicklung einer umfassenden Bildungssprache bei. Bildungssprache beinhaltet „neben einem Formulierungswissen, das morphologisch-syntaktische und lexikalische Komponenten im engeren Sinne umfasst“, auch „Diskurs- und Textkompetenzen, d. h. Musterwissen über den Aufbau von Textsorten und die konventionelle Art und Weise, bestimmte Sprachhandlungen auszuführen, also zum Beispiel zu berichten, zu beschreiben, zu begründen, zu argumentieren, zu erklären“ (Lengyel, 2010, S. 597). Bildungssprache ist zentral für schulische Leistungen und gesellschaftliche Integration (Gogolin & Lange, 2011; Schmellentin & Lindauer, 2020). Dennoch bleibt das Erlernen dieser spezifischen Sprachform oft hinter den schulischen Erwartun-

gen zurück. Studien wie der IQB¹-Bildungstrend 2021 und PISA unterstreichen, dass vielen Kindern und Jugendlichen die notwendige sprachliche Grundlage fehlt, um in der Schule erfolgreich zu sein und das Potenzial ihrer schulischen Laufbahn auszuschöpfen (Stanat et al., 2022). Daher ist dringend zu klären, wie allen Schüler*innen ein Zugang zur Bildungssprache ermöglicht werden kann (Lange, 2020, S. 548).

Das Philosophieren mit Schüler*innen bietet hier eine vielversprechende Möglichkeit, Diskurskompetenzen als wichtigen Aspekt der Bildungssprache gezielt zu fördern (Gyger & Buchs, 2016). Im Lehrplan 21 wird diese sprachliche Bildung implizit anerkannt: Im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) wird das Philosophieren als Kompetenz definiert mit dem Ziel, die Schüler*innen dazu zu befähigen, „philosophische Fragen zu formulieren und über diese nachzudenken“ (NMG 11.2; Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016, S. 61). Auf den Kompetenzstufen werden dabei konkrete Diskursverfahren wie das „Fragen stellen“ hervorgehoben: „Die Schüler*innen stellen Fragen, die man nicht abschließend beantworten kann, und denken über sie nach und tauschen sich aus (z. B. Was ist Glück? Warum sind wir unterschiedlich?“ (NMG 11.2: 1b; D-EDK, 2016, S. 61).

Die Förderung der Diskurskompetenzen im Rahmen von Unterrichtsgesprächen und philosophischen Diskussionen verlangt spezifische diskurserwerbsförderliche Verfahren² von Lehrpersonen. Ein wesentlicher Bestandteil der Professionalisierung von Lehrpersonen ist die Kompetenz, Unterrichtsgespräche so zu gestalten, dass sie den Erwerb von Diskursfähigkeiten effektiv unterstützen (Morek et al., 2022). Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Frage, wie Lehrpersonen im Kontext philosophischer Gespräche zentrale sprachbildende Elemente wie Offenheit der Fragen, Partizipation und Reziprozität umsetzen können. Zur Beantwortung dieser Frage werden interaktionslinguistische Ansätze herangezogen, die präzise Einblicke in Gesprächsprozesse und die sequenzielle Entwicklung philosophischer Gespräche ermöglichen. Diese Ansätze erlauben nicht nur die Analyse, wie sprachbildende Merkmale im Gespräch hergestellt werden, sondern liefern auch eine Basis, um didaktische Implikationen für die Praxis abzuleiten. Die Analysen machen deutlich, dass auch Lehrpersonen vorbereitende Sequenzen zum philosophischen Gespräch nutzen sollten, um die eigenen Verfahren zu erproben und gezielt weiterzuentwickeln.

1 Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

2 Unter *Verfahren* verstehen Heller und Morek (2019) sprachlich-interaktive Handlungen, mit denen Lehrpersonen gezielt diskursive Praktiken initiieren und fördern, etwa durch gezielte Fragen oder unterstützende Rückmeldungen. Diese Verfahren dienen nicht nur der Wissenskonstruktion, sondern auch der aktiven Einbindung der Schüler*innen und ihrer sprachlichen Weiterentwicklung.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Grundlage für philosophische Gespräche bilden echte Fragen, die sowohl aus Unterrichtsinhalten (z. B. „Können Pflanzen glücklich sein?“) als auch aus Erfahrungen und existenziellen Themen des Alltags hervorgehen (z. B. „Bedeutet gerechtes Handeln, alle gleich zu behandeln?“). Diese Fragen sind ergebnisoffen, nicht eindeutig zu beantworten und erfordern eine differenzierte Perspektivierung (Helbling, 2018, S. 65). Dadurch werden die Schüler*innen ermutigt, sich aktiv einzubringen, eigene Standpunkte zu vertreten, Argumente zu entwickeln und diese bei Bedarf kritisch zu überdenken. Philosophische Gespräche regen Schüler*innen dazu an, offene Fragen zu stellen, Meinungen zu begründen und auf die Perspektiven anderer einzugehen. Diese Praktiken fördern nicht nur die sprachlichen, sondern auch die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Teilnehmenden (Trickey & Topping, 2007). Sie bieten die Gelegenheit, abstrakte Konzepte zu erfassen und komplexe sprachliche Strukturen sowie präzise Begrifflichkeiten zu verwenden (Alt, 2019).

Seit den 1970er-Jahren werden die Auswirkungen philosophischer Gespräche auf die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung von Kindern wissenschaftlich untersucht. Frühe Studien zeigen, dass regelmäßiges Philosophieren die Gesprächsbereitschaft erhöht und den Redeanteil der Schüler*innen steigert (Niklasson et al., 1996). Beispielsweise dokumentierten Schleifer und Courtemanche (1996), dass Kinder, die regelmäßig philosophieren, in monologischen Erzählungen mehr Konnektoren nutzen und strukturiere Aussagen formulieren als Kinder der Kontrollgruppe. Alt (2019) konnte auch für die deutsche Sprache zeigen, dass Kinder, die philosophische Gespräche führen, in der Anwendung komplexer Sprachstrukturen, von Konnektoren und Nebensätzen bessere Ergebnisse erzielen als Kinder, die mit anderen dialogischen Methoden wie dem Bilderbuchlesen gefördert werden. Diese Erkenntnisse legen nahe, dass die Komplexität philosophischer Gespräche ideale Bedingungen für den Aufbau von Bildungssprache schafft (Gyger & Buchs, 2016).

Die sprachliche Bildung beim Philosophieren wurde bislang vorwiegend durch quantitative Studien untersucht. Diese belegen zwar eine Zunahme des Redeanteils der Schüler*innen sowie eine vermehrte Verwendung bildungssprachlicher Marker wie Konnektoren, doch sie geben wenig Aufschluss darüber, wie erfolgreich einzelne diskursive Praktiken tatsächlich umgesetzt werden. Insbesondere bleibt unklar, ob eine Vielzahl von Schüler*innen diese Diskurspraktiken verwenden oder ob diese lediglich bei einzelnen beobachtet werden können. Grundsätzlich kann demnach angenommen werden, dass philosophische Gespräche die Partizipation und den Austausch zwischen Schüler*innen fördern (Niklasson et al., 1996). Allerdings variiert der Grad der Interaktion stark zwischen den untersuchten Klassen. Untersuchungen zeigen, dass Klassen, in denen Lehrpersonen gezielt Fragen stellen, Impulse setzen

und Raum für Schülerbeiträge schaffen, eine höhere Qualität und Intensität der Interaktion aufweisen (Alt, 2019; Niklasson et al., 1996). So entsteht ein Raum für kollektives Argumentieren und das „joint meaning-making“, das über die Einzeläußerungen hinausgeht (de Boer & Michalik, 2018, S. 8). Gyger und Buchs (2016, S. 49) betonen das sprachdidaktische Potenzial philosophischer Gespräche, indem sie diese als „lehrgelenkte“ und „situierete bildungssprachliche Praktiken“ charakterisieren, in denen die Argumentation als zentrale Diskursfunktion fungiert.

Die Qualität der Äußerungen von Schüler*innen sowie deren Entwicklung in philosophischen Gesprächen hängt damit maßgeblich von den Verfahren der Lehrperson ab. Die Förderung diskursiver Fähigkeiten bei Schüler*innen erfordert gezielte Maßnahmen seitens der Lehrperson. Gerade der Übergang von monologischen zu dialogischen Gesprächsbeiträgen und von einfachen zu komplexeren Denkfähigkeiten ist eng mit dem Frageverhalten der Lehrperson verbunden (Alt, 2019; Daniel et al., 1999). Lange Zeit galt in Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen das Stellen offener Fragen als Königsweg zur Förderung von Interaktion und Sprachkompetenz, doch offene Fragen allein ermöglichen noch nicht die Initiierung von komplexen Sprachhandlungen. Neben offenen Fragen braucht es auch vertiefende Fragen („Deep-Reasoning“) sowie die Herstellung von Verbindungen zwischen den Äußerungen, um höhere kognitive Prozesse anzuregen und komplexe Diskurspraktiken einzufordern. So kann mithilfe gezielter Fragen und Scaffolds³ transparent gemacht werden, welche Diskurspraktiken (z. B. Erklären oder Argumentieren) eingefordert werden (Kreuz & Müller, 2024). Ohne diese Steuerung verbleiben Gespräche oft auf einem niedrigeren kognitiven Niveau und werden von Faktenwissen statt von Argumentationen dominiert (Michalik, 2018; Schramm et al., 2013). Heller und Morek (2015) untersuchten, wie Lehrpersonen durch gezielte Gesprächsführung die Entwicklung bildungssprachlicher Diskurspraktiken bei Schüler*innen fördern können. Als zentrales Konzept nennen sie die Etablierung von sogenannten Zugzwängen. Durch spezifische Fragen oder Aufforderungen setzen sie implizit oder explizit Erwartungen hinsichtlich der Art und Weise, wie Schüler*innen antworten sollen. Heller und Morek betonen, dass das bewusste Setzen solcher Zugzwänge entscheidend ist, um Lernende

3 *Scaffolding*, erstmals von Wood, Bruner und Ross (1976) beschrieben, bezeichnet eine temporäre Unterstützung, die Lernende dabei begleitet, Aufgaben zu bewältigen, die sie allein noch nicht lösen können. Dabei lassen sich zwei Hauptformen unterscheiden: kognitive Scaffolds (z. B. das Zerlegen komplexer Aufgaben oder gezielte Denkipulse; vgl. bspw. Rieker et al., 2016) und sprachliche Scaffolds (z. B. sprachliche Modellierungen, Bereitstellung von Redemitteln; Gibbons, 2002) – gerade bei kognitiven Diskursfunktionen ist eine strikte Trennung aber kaum möglich. Während *Scaffold* das einzelne Hilfsmittel oder Unterstützungselement bezeichnet, steht *Scaffolding* für den gesamten Prozess der gestuften Begleitung und schrittweisen Entlastung.

zur aktiven Teilnahme an komplexen Diskurspraktiken wie dem Erklären oder Argumentieren zu motivieren.

Nebst der gesprächsanalytischen Sichtweise lässt sich auch aus sprachdidaktischer Perspektive argumentieren, dass offene Fragen allein nicht ausreichen, um längere und komplexere Schülerbeiträge bei allen Schüler*innen zu fördern (Schönfelder, 2014; Vogt et al., 2015). Neugebauer und Nodari (2012) betonen, dass Kinder bei relativ offenen Gesprächsanlässen das reproduzieren, was sie bereits beherrschen (vgl. hierzu auch Leisen, 2013). Während es einigen Schüler*innen mit bildungsnahem Hintergrund leichtfällt, auf offene Fragen komplex und ausführlich zu antworten und die erforderlichen diskursiven Praktiken anzuwenden, benötigen andere gezielte Scaffolds, um dorthin geführt zu werden. Um eine handlungsorientierte Sprachförderung zu erreichen, die alle Kinder zur aktiven Teilnahme am philosophischen Gespräch befähigt, ist eine gezielte Vorbereitung und Unterstützung notwendig. Damit Schüler*innen – unabhängig von ihrem sprachlichen Vorwissen – sprachlich erfolgreich an philosophischen Gesprächen teilnehmen können, ist es entscheidend, dass die Lehrperson sprachliche Scaffolds bereitstellt. Diese umfassen unter anderem die Einführung sprachlicher Muster („Ich bin nicht einverstanden, weil ...“) und die Bereitstellung von Begriffsklärungen (Buchs & Künzli David, 2018; de Boer, 2015a).

De Boer (2015a, S. 24) fasst die Prinzipien, nach denen Lehrpersonen ihren Unterricht gestalten sollten, wie folgt zusammen:

- *Prozessorientierte Gesprächsimpulse* umfassen das Stellen gezielter Fragen, Weiterfragen und die Anschlussbildung an Schüleräußerungen. Diese Techniken regen die Schüler*innen an, ihre Gedanken zu erweitern und kohärente Beiträge zu leisten.
- *Offene und Deep-Reasoning-Fragen* fördern die Reflexion und ermutigen Schüler*innen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu erklären und ihre Argumente zu vertiefen.
- Das *Zulassen von Pausen* gibt den Schüler*innen Zeit, über ihre Antworten nachzudenken und komplexe Äußerungen zu formulieren, anstatt vor-schnell zu reagieren.
- *Flexibles Scaffolding* stellt sicher, dass Schüler*innen durch individuell angepasste Hilfestellungen bei sprachlichen und inhaltlichen Herausforderungen unterstützt werden, ohne ihre Selbstständigkeit zu beeinträchtigen.
- *Zurückhaltung von Bewertungen* durch die Lehrperson stärkt die Eigenständigkeit der Schüler*innen und motiviert sie, eigene Positionen zu entwickeln.
- *Partizipation und Reziprozität* fördern einen aktiven Austausch, indem alle Schüler*innen in das Gespräch eingebunden werden und ihre Beiträge gleichwertig behandelt werden.

Die Lehrperson schafft so die Bedingungen, unter denen diskursive Praktiken wie Begründen und Erklären überhaupt erst angewandt und trainiert werden können. Die Umsetzung dieser Prinzipien stellt jedoch eine komplexe Aufgabe dar, da sie eine Balance zwischen offener Gesprächsführung und gezielter Unterstützung erfordert. Diese Herausforderung wird besonders deutlich, wenn es darum geht, alle Schüler*innen – unabhängig von ihren sprachlichen Vorkenntnissen – gleichermaßen aktiv in das philosophische Gespräch einzubinden. Es gilt, einen Weg zu finden, der die sprachliche Unterstützung der Kinder ermöglicht, ohne dabei die Richtung des philosophischen Gesprächs vorzugeben und somit das philosophische Denken einzuschränken. Daher müssen Lehrpersonen ein Bewusstsein für prozessorientierte Gesprächsführung entwickeln, den individuellen Lernstand der Schüler*innen berücksichtigen und gezielt auf deren Bedürfnisse eingehen, um eine effektive sprachliche Bildung zu gewährleisten (Alt, 2019).

3. Daten und Methoden

Die untersuchten Daten stammen aus dem im Jahr 2022 an der Pädagogischen Hochschule Zug durchgeführten Entwicklungs- und Forschungsprojekt „Sprachliche Bildung beim Philosophieren“. Das Ziel des Projekts stellte die Entwicklung und Erprobung sprachsensibler Unterrichtssequenzen dar. Im Fokus der Sprachbildung stand die Förderung des Wortschatzes, der Aufbau von Diskurspraktiken wie das Argumentieren und Erklären sowie die generelle Sensibilisierung von Lehrpersonen für die Konzeption und Durchführung philosophischer Gespräche. In Zusammenarbeit mit Lehrpersonen entstanden Unterrichtseinheiten, die mit den jeweiligen Klassen erprobt wurden. Diese Unterrichtslektionen wurden videografiert und nach GAT-II-Konventionen als erweitertes Minimaltranskript transkribiert (Selting et al., 2009).

Als Datengrundlage für diesen Beitrag dienen Unterrichtseinheiten aus zwei Deutschschweizer Kindergärten, die kontrastiv analysiert werden. Die empirische Analyse fokussiert innerhalb dieser Einheiten die sogenannte „Sonnenthronsequenz“, die als vorbereitende Übung für das philosophische Gespräch zu verstehen ist. Die Übung illustriert die Verbindung von sprach- und philosophiedidaktischen Ansätzen besonders anschaulich. Sie zielt auf die Einübung der Diskurspraktik des Begründens als Vorbereitung auf das philosophische Gespräch ab (nach Zoller Morf, 2010, S. 39f.). Ein Kind sitzt in der Mitte des Klassenkreises auf einem „Thron“. Die Peers stellen offene Fragen mit „warum“, die das Sonnenthronkind mit einer „weil“-Begründung beantworten muss. Solange sich das Kind eine (logische oder auch fantasievolle) Antwort mit „weil“ ausdenken kann, darf es auf dem Thron sitzenbleiben, ansonsten wird es von einem anderen Kind abgelöst. Die Übung beinhaltet so-

wohl philosophie- wie auch sprachdidaktische Elemente, indem die fragenden Kinder dazu angeregt werden, offene und fantasievolle Fragen zu stellen, und das Kind auf dem Sonnenthrone diese begründend beantworten muss. Inhaltlich muss es sich um keine der „großen“ Fragen handeln, „bei denen niemand eine endgültige Frage hat, sondern um eine durchaus versteh- und erklärbar“ (Zoller Morf, 2010, S. 41). Dabei sei sekundär, ob es bereits im eigentlichen Sinne um das Philosophieren gehe – vielmehr sei die Förderung von eigenständigen Denkprozessen und Erkenntnisinteressen der Schüler*innen durch das Anleiten von Begründungen entscheidend. Die vorbereitende Übung bietet eine klar strukturierte Grundlage, um die Entwicklung zentraler diskursiver Kompetenzen wie Begründen und Erklären isoliert zu analysieren. Während das philosophische Gespräch als Ganzes zahlreiche komplexe Interaktionen umfasst, erlauben solche Übungen eine gezielte Untersuchung der Maßnahmen, die Kinder auf diese anspruchsvolle Gesprächsform vorbereiten. Darüber hinaus bieten vorbereitende Übungen auch Lehrpersonen praxisnahe Anhaltspunkte zur Optimierung ihrer sprachförderlichen Maßnahmen. Da dieser Beitrag die sprachbildenden Praktiken der Lehrpersonen analysiert und daraus auch (deutsch-)didaktische Implikationen abzuleiten versucht, eignen sich die Sonnenthronesequenzen für die systematische Untersuchung solcher Diskurspraktiken. Wie vorgängig dargelegt, müssen Kinder durch gezielte und diskursförderliche Maßnahmen (oder Übungen) auf das Philosophieren vorbereitet werden, damit sie im philosophischen Gespräch über genügend Ressourcen verfügen, um ihre Gedanken und Meinungen in komplexeren diskursiven Praktiken einbringen zu können.

Je eine Sonnenthronesequenz wurde in beiden Kindergartenklassen durchgeführt, sodass sich interaktionsanalytisch Vergleiche ziehen lassen. Die Datenanalyse bedient sich konversationsanalytischer und interaktionslinguistischer Ansätze (Birkner et al., 2020; Imo & Lanwer, 2019) und orientiert sich am Vorgehen der sequenziellen Datenanalyse nach Deppermann (Deppermann, 2008, S. 53ff.) Zwei ausgewählte Fallbeispiele werden dazu kontrastiert, sequenziell analysiert und interpretiert. Dabei werden die beobachteten Sprachhandlungen in den Zusammenhang von mindestens zwei Interagierenden gestellt, deren (Sprech-)Beiträge sich je nach Interaktion verändern können (Spranz-Fogasy et al., 2023, S. 201). Diese *next turn proof procedure* dient in der interaktionsanalytischen Forschung als Gütekriterium, indem die Berücksichtigung der Nachfolgeäußerung (*second pair part*) für die Stichhaltigkeit der ersten Äußerung (*first pair part*) in Anspruch genommen werden kann (Sacks et al., 1974). Rekonstruktive Verfahren wie die gesprächslinguistische Analyse versuchen, den Untersuchungsgegenstand in authentischen Interaktionen nachzuvollziehen und datengeneriert Erkenntnisse und didaktische Implikationen abzuleiten.

4. Analyse

Anhand zweier kontrastiver Beispiele wird dargelegt, wie Lehrpersonen Vorübungen für philosophische Gespräche begleiten und welche Unterschiede sich dabei zeigen. Es wird jeweils sequenziell rekonstruiert, „wie (förderliche und nicht förderliche) unterrichtliche Gesprächsverläufe durch das abwechselnde Zusammenspiel aus Lehrer- und Schüleräußerungen zustande kommen“ (Morek, 2023, S. 118). Die Beispielsequenzen verdeutlichen, welche Verfahren Lehrpersonen anwenden, um sowohl Partizipation als auch Reziprozität der Schüler*innen zu ermöglichen (de Boer, 2015b). Dabei ist ersichtlich, dass das Aufgreifen von Schülereinwänden und die Verantwortungsübergabe an die Schüler*innen zu einer verstärkten diskursiven Aushandlung der besprochenen Themen und damit u. U. zu einer erhöhten Auseinandersetzung mit (philosophischen) Inhalten führen können.

Die erste Sequenz stammt aus einer Kindergartenklasse, in der gerade das Thema „Berufe“ behandelt wird. Das Kind auf dem Sonnenthrone repräsentiert den Beruf des Kaminfegers bzw. der Kaminfegerin. Die anderen Kinder sind angehalten, Fragen zu den beruflichen Aktivitäten von Kaminfegerinnen und Kaminfegern zu stellen.

Sequenz a:

- 053 PASm: <<zur Lehrperson schauend > warum gheit DE chämi >, *warum fällt der kamin_*
- 054 (.) warum gheit de chämifäger nöd abe wanner dete (.) im chämi ISCH, *warum fällt der kaminfeger nicht runter wenn er dort im kamin ist*
- 055 ((Pause, ca. 2 Sek.))
- 056 LISw: wi:ll (-) er cha sich HEbe, *weil er sich halten kann*

Pascal initiiert die Sequenz durch die offene Frage, warum Kaminfegerinnen und -feger nicht herunterfallen, wenn sie den Kamin putzen (Z. 053). Die Frage wird von Lisa sprachlich korrekt mit einer „weil“-Begründung beantwortet. Für die anderen Schüler*innen ist diese Begründung jedoch nicht ausreichend und es kommt zum mehrfachen Nachfragen, wo und wie sich Kaminfegende im Kamin festhalten können (Z. 057-062). Die Peers fordern damit eine rekursive Begründung von Lisa ein (Buchs & Künzli David, 2018). Die Lehrperson greift diese Einwände auf und eröffnet den Raum für die Antwort von Lisa explizit (Z. 063), indem sie die Fragen der Lernenden reformuliert (Z. 064) und einen globalen Zugzwang zum Erklären, nämlich wie sich denn der Kaminfeger

halten könne, etabliert (Morek, 2023). Sie setzt dafür unterschiedliche diskurserwerbsförderliche Verfahren wie beispielsweise das Nachfragen ein, um Lisas Antwort zu elizitieren (Heller & Morek, 2015, 2021).

- 057 UNB: wo,
 058 PAsm: WIE dänn,
wie denn
 059 CASm: WO dänn,
wo denn
 060 am CHÄmi,
am kamin
 061 [so (-) uä buff;;]
 062 CASm_nv: [[[imitiert, als würde er runterfallen]]]
 063 LPw: düend sie lo ANTwerte,
lasst sie antworten
 064 (-) WO dänn wie dänn,
wo denn wie denn
 065 LISw: (-) er cha sich (xxx) hätts de do no e stange,
er kann sich es hat da noch eine stange
 066 de cha er (.) sich a de stange HEbe,
dann kann er sich an der stange halten
 067 LPw: m_MH,

Lisa begründet ihre Antwort in Zeile 065f. und die Sequenz wird durch eine Ratifizierung der Lehrperson („m_mh“) beendet. Zusammenfassend ist in dieser Sequenz ersichtlich, dass die Lehrperson einerseits unterstützend eingreift (z. B. durch das Wiederholen der Fragen und die Aufforderung, das Kind antworten zu lassen), dass sie aber auch auf die Äußerungen der Schüler*innen eingeht, sodass diese eigene Bedenken ausdrücken und in einen reziproken Austausch kommen können.

Die zweite Sequenz zeigt, dass Interventionen der Lehrperson nicht zwingend diskurs- und damit partizipationsförderlich sein müssen. Spezifisch wird aufgrund der Fokussierung auf strukturelle Aspekte eine mögliche Anschlusskommunikation verpasst und Reziprozität und Partizipation nur bedingt hergestellt. Initiiert wird die Sequenz wiederum durch die offene Frage eines Schülers (in diesem Beispiel Yannick), der wissen möchte, warum es überhaupt Papier gebe.

Sequenz b:

- 0933 YANm: (.) warum gitts überhaupt pAPIER,
warum gibt es überhaupt papier

- 0934 IRIw_nv: ((überlegt lange, ca. 5.4 Sek.))
- 0935 IRIw: dass mer chönnt SCHRIbe,
dass wir schreiben können
- 0936 LPw: hä,
- 0937 IRIw: (.) dass mer chönnt SCHRIbe,
dass wir schreiben können
- 0938 UNB: ich (-) SCHRIbe;
ich schreibe
- 0939 LPw: WILL du muesch mit will will mer chönnt schribe,
weil du musst mit weil weil wir schreiben können
- 0940 du muesch chönne WILL,
du musst mit weil
- 0941 (-) denn gahts wie NÖD will mer chönnt schribe,
dann geht ,weil wir schreiben‘ können nicht
- 0942 (-) warum gitts paPIER,
warum gibt es papier
- 0943 YANm: me cha aber au mit öppis ANders schribe,
man kann auch mit etwas anderem schreiben
- 0944 (-) mitemne WANDtäfeli,
mit einem wandtäfelchen
- 0945 X: ((Pause, ca. 5.9 Sek.))
- 0946 LPw: sösch stahsch emal uf und seisch öpper ANder döff emal uf de
sonnethron (.) au no,
*sonst steht du mal auf und sagst dass jemand anderes auch einmal
auf den sonnenthron darf*
- 0947 IRIw: (-) öpper ANder,
jemand anderes
- 0948 LPw: ja (.) chum WER wett no,
ja komm wer möchte noch
- 0949 nehme mer mol de MARIO,
nehmen wir mal mario
- 0950 wetsch DU mal,
willst du mal

Irina formuliert ihre Begründung mithilfe von „dass“ und fokussiert damit eine Begründung, die folgen- und nicht ursachenorientiert funktioniert. Diese Folgebegründung wird von der Lehrperson sanktioniert, indem diese darauf verweist, dass mit „weil“ und damit ursachenzentriert begründet werden müsse (Z. 0939ff.). Sie fokussiert damit vor allem die (sprachliche) Korrektheit der Begründung, wie es im Lehrmittel zur Sonnenthronübung und von ihr selbst eingeführt wurde. De Boer (2015b, S. 235) sieht in diesem evaluierendem und „auf dualistische (richtig-falsch, schwarz-weiß) Perspektiven ausgerichtete Denken“ eine gewisse Proble-

matik für die Etablierung eines philosophischen Gesprächs, mit dem aber gerade Lehrpersonen besonders herausgefordert sind, da im üblichen Unterricht explizit das Prinzip des Evaluierens und Bewertens eingefordert wird.

Wie in Sequenz a erfolgt nun ein Einwand, diesmal allerdings durch den fragestellenden Schüler selbst („man kann auch mit etwas anderem schreiben“). Er stellt damit die „dass“-Begründung von Irina in Frage und lenkt implizit auf seine bereits vorhin gestellte, durchaus interessante Frage, wieso es überhaupt Papier gebe. Yannicks Einwand wird jedoch nicht weiter interaktiv aufgenommen, sondern von der Lehrperson sequenziell übergangen. Im Anschluss fordert sie Irina dazu auf, den Sonnenthron für ein anderes Kind freizugeben. Eine mögliche Anschlusskommunikation wird verpasst – auch dadurch, dass die Lehrperson stark am vorgängig festgelegten Ablauf der Sonnenthronsequenz und den Begründungen mit „weil“ festhält, sodass es zu keinen Bezugnahmen der Schüler*innen kommt und Einwände bzw. Widersprüche, die als Ausgangslage für philosophische Diskussionen dienen können, nicht weiter aufgenommen werden (vgl. de Boer, 2015b, S. 245). Ohne Impulse der Lehrperson, die die kritisch hinterfragende Schüleräußerung hervorheben und zur Diskussion stellen, könne laut de Boer (2015b, S. 238) auch kein gemeinsamer Denkprozess angestoßen werden – dieser Aspekt könnte in einer größeren und quantitativ angelegten Studie weiter untersucht werden.

5. Diskussion und Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass philosophische Gespräche und deren vereinfachte Vorübungen im Unterricht ein großes Potenzial für die sprachliche Bildung bieten, indem sie Schüler*innen sprachlich herausfordern und dazu anregen, begründete Antworten zu formulieren. Die Analyse der Unterrichtseinheiten hat gezeigt, dass die Rolle der Lehrperson hierbei von zentraler Bedeutung ist. Sie trägt maßgeblich zur Qualität der Gesprächsprozesse bei, indem sie mit gezielten Interventionen, ihrer Zurückhaltung und sprachlicher Unterstützung die Kommunikation fördert.

Besonders auffällig war, dass die Lehrpersonen durch eine bewusste Entscheidung, Pausen und Wartezeiten zuzulassen, den Schüler*innen den Raum geben, eigene Gedanken zu entwickeln und die Diskussion weiterzuführen. Es zeigte sich jedoch auch, dass eine zu starke Fokussierung auf die Einhaltung formaler sprachlicher Strukturen, wie der Begründung mit „weil“, das Potenzial der Vorbereitung auf philosophische Gespräche einschränken kann. In diesem Kontext ist es wichtig, dass die Lehrperson nicht nur klare Lernziele formuliert, sondern auch flexibel und zielorientiert auf die Interaktionen der Schüler*innen reagiert. Die sprachliche Form der Unterstützungsverfahren, wie das Korrigieren von Begründungen oder das Einsetzen von Scaffolds, sollte

dabei bewusst eingesetzt werden, um die Entwicklung von Argumentationsfähigkeiten und Wortschatz zu unterstützen. Einwände und kreative Gedanken der Schüler*innen sollten als wertvolle Ausgangspunkte für weiterführende Diskussionen und rekursives Begründen genutzt werden, um die philosophische Haltung von Offenheit und Partizipation zu stärken. Die verschiedenen Gesprächssequenzen dienen hierbei als wertvolle Reflexionsbasis für die Didaktik philosophischer Gespräche und von Nachdenkgesprächen, die in alle Fächer integriert werden können (Michalik, 2006). Sie verdeutlichen, wie wichtig es ist, eine Balance zwischen strukturierten Vorgaben und der Offenheit für spontane, kreative Beitragsformen zu finden. Die Lehrperson muss in der Lage sein, ihre Reaktionen gezielt an den jeweiligen Moment anzupassen, um eine produktive und inklusive Gesprächskultur zu ermöglichen. Dabei können durch gezielte Scaffolds, etwa durch Korrekturen, Erklärungen oder das Anregen weiterführender Fragen, sowohl der Wortschatz als auch die sprachlichen Handlungen der Schüler*innen nachhaltig gefördert werden.

Die Sonnenthrönübung zeigte sich dabei als besonders geeignete Methode, um sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrpersonen in die Praxis diskursiver Praktiken einzuführen. Diese Übung ermöglicht es den Schüler*innen, die Diskurspraktik des Begründens gezielt einzuüben, indem sie offene Fragen beantworten und kreative wie logische Begründungen formulieren. Für die Lehrpersonen bietet die Übung ein klares, aber flexibles Übungsfeld, um ihre eigenen sprachdidaktischen Kompetenzen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Da die Übung durch ihre klare Struktur (Frage – Begründung – Reaktion) eine kontrollierbare Umgebung schafft, können Lehrpersonen gezielt Interventionen ausprobieren, etwa durch das Stellen vertiefender Fragen oder das Unterstützen bei Schwierigkeiten mit sprachlichen Formulierungen.

Für die Praxis ergibt sich daraus die Anregung, dass Lehrpersonen das Philosophieren mit Schüler*innen auch als Chance zur persönlichen Reflexion über ihre eigene Haltung und Interventionen im Gespräch verstehen sollten. Das Zusammenspiel von klaren Lernzielen und der Fähigkeit, flexibel auf die Dynamik der Gespräche einzugehen, ist dabei entscheidend. Aus didaktischer Sicht könnten solche exemplarischen Unterrichtseinheiten wie die Sonnenthrönübung für die Sensibilisierung von (angehenden) Lehrpersonen genutzt werden (Morek, 2023). In diesem Zusammenhang bietet außerdem das ISKODIL⁴-Instrument zur Erfassung der Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche (vgl. Morek et al., 2022) eine systematische Grundlage, um einerseits diskurserwerbsförderliche Verfahren zu analysieren und andererseits die Zusammenhänge zwischen Lehrpersonenäußerungen und daran anknüpfenden diskursiven Praktiken der Schüler*innen zu erkennen und

4 ISKODIL = Interaktionssensibles Kodiersystem für diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln.

weiterzuentwickeln. Diese Herangehensweise könnte für eine breiter angelegte Datenanalyse gewinnbringend sein.

Dieser Beitrag ging von philosophischen Gesprächen als eigenständigem Fachbereich des Lehrplans 21 aus, der insbesondere im Bereich ‚Natur, Mensch, Gesellschaft‘ verankert ist. Darüber hinaus können philosophische Gespräche auch als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip gestaltet werden, wofür in der Theorie oft der Begriff „Nachdenkgespräche“ verwendet wird (Jablonski, 2007; Michalik, 2006). Im Kindergartenalter mag die inhaltliche Komplexität der Gespräche zwar häufig eher der Methode der Nachdenkgespräche entsprechen, da die großen philosophischen Fragen für diese Altersgruppe oft zu anspruchsvoll sind. Dennoch lag das Ziel der analysierten Sequenzen darauf, die Schüler*innen durch die Einübung diskursiver Kompetenzen gezielt auf philosophische Gespräche vorzubereiten und so die spezifische LP21-Kompetenz zu stärken.

Die inhaltliche Offenheit philosophischer Gespräche und die damit verbundene Freiheit der Lehrperson von fachinhaltlichen Zwängen könnte eine besonders geeignete Ausgangslage bieten, um diskursive Kompetenzen gezielt und intensiv zu fördern. Diese Offenheit ermöglicht es der Lehrperson, ihren Fokus ganz auf die Entwicklung und Unterstützung dieser Kompetenzen zu legen, ohne sich gleichzeitig mit fachspezifischen Zielsetzungen auseinanderzusetzen zu müssen. Gleichzeitig betrachten wir es aus sprachdidaktischer und gesprächsanalytischer Sicht als großen Gewinn, wenn Philosophieren als Methode – und damit auch Nachdenkgespräche – in allen Fächern einen festen Platz finden würden. Nachdenkgespräche böten Schüler*innen die Möglichkeit, Argumentationspraktiken regelmäßig zu trainieren und ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Dies würde nicht nur die Qualität des Unterrichts bereichern, sondern auch dazu beitragen, eine dialogische und partizipative Lernkultur breit zu verankern.

Literatur

- Alt, K. (2019). *Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern: Eine empirische Untersuchung in der Vorschule*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vzkk>
- Birkner, K., Auer, P., Bauer, A. & Kotthoff, H. (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110689082>
- Buchs, C. & Künzli David, C. (2018). Das Potential gesprächsanalytischer Methoden zur Erforschung der Argumentationsfähigkeit in philosophischen Gesprächen mit Kindern. In H. De Boer & K. Michalik (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 46–67). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsk1>
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R. & Schleifer, M. (1999). Philosophical Reflection and Cooperative Practices in an Elementary School Mathematics Class-

- room. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 426–440. <https://doi.org/10.2307/1585896>
- de Boer, H. (2015a). Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 17–36). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0_2
- de Boer, H. (2015b). Philosophieren als Unterrichtsprinzip – philosophische Gespräche mit Kindern. In H. De Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 233–249). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0_13
- de Boer, H. & Michalik, K. (2018). Empirische Forschung zu Wirkungen philosophischer Gespräche mit Kindern. In H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 13–32). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsk1.5>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21*. <http://www.lehrplan21.ch/>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gyger, M. & Buchs, C. (2016). Bildungssprache fördern in philosophischen Gesprächen mit Kindern. In R. Kreyer, S. Schaub & B. A. Güldenring (Hrsg.), *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung* (S. 41–74). Peter Lang.
- Helbling, D. (2018). Der Fraglichkeit der Welt mit nachdenklichem Lernen begegnen: Philosophieren in Natur, Mensch, Gesellschaft. In P. Trevisan & D. Helbling (Hrsg.), *Nachdenken und Vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus* (S. 59–89). hep.
- Heller, V. & Krah, A. (2015). Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(1), 5–20. <https://doi.org/10.14220/mdge.2015.62.1.5>
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch*, 3.
- Heller, V. & Morek, M. (2019). Fachliches und Sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Considerata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 102–121.
- Heller, V. & Morek, M. (2021). Inklusive Schulentwicklung aus sprachdidaktischer Perspektive: Fachliche Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten. In K. Resch, K. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung. Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 263–271). Waxmann.

- Imo, W. & Lanwer, J. P. (2019). *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05549-1>
- Jablonski, M. (2007). Philosophieren mit Kindern. In D. von Reeken (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sachunterricht* (S. 196–205). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kreuz, J. & Müller, L. A. (2024). „Was hast du damit gemeint?“. Mittels Fragen explanative und argumentative Diskurse im schülergeleiteten Klassenrat ermöglichen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17, 197–214. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00211-7>
- Lange, I. (2020). „Ist nicht so einfach“: Bildungssprachliche Praktiken im Unterricht. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 547–556. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.2>
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Unterricht in der Praxis*. Klett.
- Lengyel, D. (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 593–608. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0164-1>
- Michalik, K. (2006). Nachdenken mit Kindern im Sachunterricht. *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 3, 2–11.
- Michalik, K. (2018). Empirische Forschung zu Wirkungen philosophischer Gespräche mit Kindern. In H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 7–32). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742105.02>
- Morek, M. (2021). Familien- und Peer-Interaktionen als Erwerbsressource für Diskurskompetenzen. Empirische Befunde zu Variabilität und Erwerbspotenzial außerschulischer Diskurspraktiken von Präadoleszenten. In *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht* (S. 185–240). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110707168-008>
- Morek, M. (2023). ‚Diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche führen‘. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Aneignung einer professionellen Kernpraktik durch Gesprächsanalyse und -simulation. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, SH, 3/2023. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s3.6>
- Morek, M., Heller, V., Kinalzik, N. & Schneider, V. (2022). Von der Gesprächsanalyse zur Entwicklung des interaktionssensiblen Kodierinstruments ISKODIL: Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche erfassen. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9608>
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Schulverlag plus.
- Niklasson, J., Ohisson, R. & Ringborg, M. (1996). Evaluating Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(4), 17–23. <https://doi.org/10.5840/thinking19961244>
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A. & Stroezel, H. (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10991-2>

- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50(4,1), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schleifer, M. & Courtemanche, L. (1996). The Effect of Philosophy for Children on Language Ability: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(4), 30–31. <https://doi.org/10.5840/thinking19961246>
- Schmellentin, C. & Lindauer, T. (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 669–677.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Fillibach bei Klett.
- Schönfelder, M. (2014). Sprachlernsettings mit Fragen anregend und sprachfördernd gestalten. In A. Blechschmidt & U. Schräpler (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (S. 65–80). Schwabe.
- Schramm, K., Hardy, I., Saalbach, H. & Gadow, A. (2013). Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Bd. 3, S. 295–314). Waxmann.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U. M., Schütte, W., ... Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Spranz-Fogasy, T., Nikendei, C., Ehrenthal, J. C. & Kabatnik, S. (2023). Fragen als good practices in der psychodynamischen Psychotherapie. In S. Bendel Larcher & I. Pick (Hrsg.), *Good practice in der institutionellen Kommunikation* (S. 199–218). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111010083-010>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2007). ‚Philosophy for children‘: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365–380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., IteL, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B. (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 3, 414–430.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zoller Morf, E. (2010). *Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen – Anregungen für Schule und Elternhaus*. Zytglogge. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414538.219>

Erfassung von Interaktionsqualität beim dialogischen Lesen

*Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring, Eva Heuss, Kerstin Pfannes
und Fabienne Zehr*

1. Ausgangslage

Um die sprachlichen Fähigkeiten junger Kinder zu fördern, ist eine hohe Interaktionsqualität während alltäglichen Situationen zentral – dies zeigte sich in zahlreichen Untersuchungen (z. B. Cash et al., 2019; Anders, 2013). Als gezielte Intervention zur sprachlichen Förderung gilt beispielweise das dialogische Lesen (auch dialogische Bilderbuchbetrachtung), das auf Whitehurst et al. (1988) zurückgeht. Kinder sind hierbei in der Interaktion mit der erwachsenen Person während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung aktiv beteiligt (Hartung, 2015). Die sprachförderlichen Effekte wurden in verschiedenen Studien nachgewiesen und werden in der Pädagogik als bestätigt anerkannt (Pillinger & Vardy, 2022).

Sowohl für die sprachliche Interaktion als auch für das dialogische Lesen gibt es verschiedene Instrumente, um die Qualität der Situationen zu analysieren. Werden verschiedene Instrumente und Analyseraster in diesem Beitrag genauer beschrieben, sei hier vorweggenommen, dass keines dieser Instrumente für unsere Zwecke geeignet ist.

Aufgrund der digitalen Transformation können Bilderbücher im Alltag der Kinder sowohl in einer Print-Version als auch in einer digitalen Version vorliegen. Die Erfassung der Interaktionsqualität muss deshalb unabhängig vom verwendeten Bilderbuchmedium möglich sein.

Studien zum Effekt des Formats auf die Interaktionsqualität kommen zu gemischten Resultaten (z. B. Korat et al., 2013; Krcmar & Cingel, 2014). Das Forschungsprojekt „Das Potential von digitalen Apps für das dialogische Lesen – PoDiA“ setzt hier an. Es untersucht unter anderem den Effekt des Bilderbuchformats auf die Interaktion zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind im Alter zwischen vier und fünf Jahren. Das Instrument zur Erfassung der Interaktionsqualität während dyadischer Bilderbuchbetrachtungen musste neu entwickelt werden. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Entwicklung dieses Instruments.

Um die Bedeutung der Entwicklung dieses Instruments zu klären, wird zunächst das Forschungsprojekt vorgestellt, in dessen Rahmen das Instrument Verwendung findet. Es folgen Ausführungen zu bestehenden Instrumenten zur Erfassung von Interaktionsqualität und von sprachförderlichen Strategien

beim dialogischen Lesen, bevor die Entwicklung des Instruments vorgestellt wird.

2. Das Forschungsprojekt „Das Potential von digitalen Apps für das dialogische Lesen“

Das vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Forschungsprojekt „Das Potential von digitalen Apps für das dialogische Lesen – PoDiA“ untersucht dyadische Bilderbuchbetrachtungen mit analogen Bilderbüchern und digitalen Bilderbuchapps. Als theoretische Grundlage wurde auf der Basis des Angebots-Nutzungs-Modells von Helmke (2007) ein Angebots-Nutzungs-Modell des dialogischen Lesens entwickelt. Das Modell definiert die für die Situation des dialogischen Lesens zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind relevanten Faktoren und macht Annahmen über deren Zusammenhänge. Die drei zentralen Felder des Modells bilden die Nutzung der Situation durch das Kind, das sprachliche Outcome des Kindes (Wortschatz, Geschichtenverständnis) sowie das Angebot. Letzteres umfasst die Situation des dialogischen Lesens sowie des Formats. Weitere Aspekte wie Merkmale des Kindes und der erwachsenen Person werden ebenfalls im Modell eingebunden.

Es wird zum Beispiel ein positiver Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität und dem Outcome angenommen. Das heisst, eine hohe Ausprägung der Interaktionsqualität wird mit besseren Ergebnissen des Outcomes assoziiert. Das Projekt untersucht, inwiefern diese und andere Annahmen zutreffen. Zudem wird im Forschungsprojekt der Frage nachgegangen, wie sich das Wissen der erwachsenen Person über Sprachförderung und das dialogische Lesen, das Format und die Art der in den Apps eingebetteten Elemente auf die Interaktionsqualität auswirken.

Bislang wurden einzelne oder mehrere der oben genannten Faktoren untersucht. Nur wenige Studien haben jedoch systematisch den Einfluss des Formats auf die Interaktionsqualität, die Nutzung und das Outcome sowie das Zusammenspiel dieser Variablen unter Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren (wie z. B. den Voraussetzungen der Kinder und der erwachsenen Person) untersucht. Das PoDiA-Projekt untersucht diese Zusammenhänge auf Grundlage des theoretischen Modells.

Es wird eine Stichprobe von 159 Studierenden von Pädagogischen Hochschulen oder einer verwandten Studienrichtung (z. B. Early Childhood Studies, Logopädie) angestrebt. Die Studierenden führen die Datenerhebungen mit jeweils einem Kind im Alter von vier bis fünf Jahren durch. Je nach Varietät des Kindes werden die Erhebungen in Dialekt oder Standarddeutsch durchgeführt. Vorbereitend auf die Datenerhebungen werden die Studierenden in die mit den Kindern durchzuführenden Erhebungen eingeführt. Die Studierenden

werden zufällig einer von drei Konditionen zugeteilt: analoges Bilderbuch, Bilderbuchapp mit vorwiegend zur Geschichte passenden interaktiven Elementen, Bilderbuchapp mit eingebetteten Mini-Games, die aus der Geschichte herausführen. Die Geschichte ist in allen drei Versionen dieselbe: „Der kleine Pirat“ von Kirsten Boie (2011). Die Auswahl der Geschichte erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). Die Studierenden erhalten eine Einführung in das Bilderbuch oder die App, nicht aber in die Methode des dialogischen Lesens. Die Interaktionsqualität wird so vorgängig nicht durch eine standardisierte Schulung verändert. Dies ist relevant, da der Einfluss des Bilderbuchformats auf die Interaktionsqualität erfasst werden soll.

Die Datenerhebungen erfolgen zu drei Messzeitpunkten. Im Rahmen des ersten Messzeitpunkts werden die Voraussetzungen des Kindes (Sprachstand, exekutive Funktionen, Erfahrung mit digitalen Medien) sowie der Familie erfasst und der Pretest des geschichtenrelevanten Wortschatzes des Kindes durchgeführt. Zum zweiten Messzeitpunkt, welcher drei bis sieben Tage nach dem ersten stattfindet, wird die Bilderbuchbetrachtung durchgeführt (und videographiert) und das Geschichtenverständnis sowie nochmals der geschichtenrelevante Wortschatz des Kindes erhoben. Zum dritten Messzeitpunkt, welcher innerhalb von zwei Wochen nach dem zweiten Messzeitpunkt erfolgt, werden die Wissensstände der Studierenden über Sprachförderung und das dialogische Lesen erfasst.

3. Messung von Interaktionsqualität

Die Messung von Interaktionsqualität hat im Bereich der frühen Bildung Tradition und ist eng verknüpft mit der Frage nach guter Qualität im Vorschulsetting.

Entsprechend konnten bestehende Instrumente als Grundlage für die Entwicklung des Instruments zur Erfassung der Interaktionsqualität während dyadischer Bilderbuchbetrachtungen genutzt werden. Im Folgenden sollen diejenigen Instrumente dargestellt werden, die für die Entwicklung des neuen Instruments in Bezug auf die Interaktionsqualität relevant sind.

Die Instrumente können grob in zwei Gruppen unterteilt werden: Instrumente zur Erfassung von Qualität in der frühen Bildung und Instrumente zur Ermittlung von Weiterbildungsbedarfen und Fortschritten im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung. Gemeinsam haben diese Instrumente, dass sie das Verhalten der Fachpersonen (und nicht der Kinder) fokussieren.

Zur Erfassung der Qualität in der frühen Bildung sind insbesondere das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2008) und die *Kindergarten-Skala* (KES-R/KES-RZ; Tietze et al., 2005; Tietze et al., 2017) relevant.

Die Kindergarten-Skala ist eine adaptierte und erweiterte Version der *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R) von Harms, Clofford und Cryer (Schmidt et al., 2018, S. 463). CLASS und ECERS-R korrelieren an einzelnen Stellen (Bukhalenkova et al., 2023), weisen aber auch deutliche Abweichungen voneinander auf. Die Autorinnen schlussfolgern, dass sich die Instrumente gut ergänzen, dass das CLASS jedoch stärker auf die Erfassung von Prozessqualität abgestimmt ist. Da im PoDiA-Projekt die Prozessqualität fokussiert wird, ist CLASS hier von grösserer Relevanz.

Die Beobachtungen während des CLASS-Assessments beziehen sich jeweils auf eine Gruppe mit besonderem Augenmerk auf der Fachperson, die die Gruppe betreut. Der Interaktion zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern ist im CLASS eine eigene Dimension (*Language Modelling*) gewidmet. In dieser Dimension liegt der Fokus darauf, inwiefern es in der Gruppe häufig zu Gesprächen zwischen Fachperson und Kindern oder auch unter den Kindern kommt, ob offene Fragen an die Kinder gerichtet werden, ob kindliche Äusserungen wiederholt und erweitert werden und ob die Fachperson das eigene Handeln und das Handeln der Kinder verbalisiert sowie eine vielfältige und auch anspruchsvolle Sprache verwendet. Für die Dimension Language Modeling wird – unter Einbezug der genannten Marker – ein Wert auf einer Skala von 1 bis 7 vergeben.

Auch Instrumente, die zur Erfassung der Wirkung von Weiterbildungen zu alltagsintegrierter Sprachförderung konzipiert sind, waren für die Entwicklung des neuen Instruments relevant, da darin Verhaltensweisen operationalisiert sind, die auf eine hohe Interaktionsqualität im Bereich der Sprachförderung hinweisen. So wurde für das Programm *Learning Language and Loving It* (Weitzman & Greenberg, 2002) die TILRS-Skala einbezogen (Girolametto et al., 2000). Sie umfasst drei Skalen mit jeweils mehreren Items:

- a) Kindzentrierte Strategien: Warten und Hören, dem Kind folgen, mitspielen, auf Augenhöhe sein,
- b) Strategien zur Interaktionsförderung: Fragestrategien, Turn-Taking, Überblick behalten,
- c) Sprachförderstrategien: Imitieren, Expansion, Extension, Benennen.

Als deutsches Rating-Instrument zur Identifikation persönlicher Stärken und Entwicklungsbedarfe in Bezug auf Sprachförderkompetenzen hat die Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktion (Do-RESI; Fried & Briedigkeit, 2008) Verbreitung gefunden.

Die genannten Instrumente bieten Operationalisierungen von sprachförderlichen Interaktionsmustern an und zielen darauf ab, Entwicklungsprozesse hinsichtlich der Prozessqualität in Einrichtungen zu unterstützen. Für das PoDiA-Projekt wird jedoch ein Instrument benötigt, das die Interaktionsqua-

lität einzelner Personen während eines bestimmten Settings erfasst: der Bilderbuchbetrachtungen. Tatsächlich gibt es auch zu diesem Setting eine nicht geringe Anzahl an Instrumenten, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

4. Instrumente zur Analyse des dialogischen Lesens

Ende der 1980er Jahre entwickelten Grover Whitehurst und Team die Methode des dialogischen Lesens, bei der die Kinder eine aktive Rolle einnehmen und die erwachsene Person verschiedene sprachförderliche Strategien einsetzt (z. B. Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Die Wirksamkeit des Ansatzes konnte auch in Institutionen der frühen Bildung nachgewiesen werden (Whitehurst et al., 1994).

Die Analyseinstrumente, die auf Verhaltensweisen abzielen, die das dialogische Lesen kennzeichnen, sind meist Codierschemata: bestimmte Verhaltensweisen der erwachsenen Person werden identifiziert und ausgezählt (z. B. Pentimonti et al., 2012; Pentimonti et al., 2021; Hartung, 2015; Weadman et al., 2022). Bei der Entwicklung der Methode des dialogischen Lesens wurden konkrete Verhaltensweisen für die erwachsene Person definiert, welche die kindliche Sprachproduktion anregen sollen (z. B. Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Daher ist es naheliegend, diese Strategien zu operationalisieren, um etwa Erwachsene beim Erwerb der Strategien zu unterstützen (z. B. Weadman et al., 2022), um Interaktionen bei der Verwendung verschiedener Buchformate zu untersuchen (z. B. gedrucktes Buch versus elektronisches Buch; Kim & Anderson, 2008; Korat et al., 2013) oder um Assessment-Instrumente für systematische Untersuchungen bereitzustellen (z. B. Pentimonti et al., 2012; Pentimonti et al., 2021).

Der Fokus lag bisher darauf, sprachförderliche Verhaltensweisen der erwachsenen Person quantitativ zu erfassen. Vor dem Hintergrund des aktuellen Wissens rund um Interaktionsqualität ist es naheliegend, die Erkenntnisse aus der Forschung rund um eine entwicklungsförderliche Interaktionsgestaltung auch für das Assessment des dialogischen Lesens zu nutzen.

Für das in Kapitel 2 vorgestellte PoDiA-Projekt ist es bedeutsam, eine Aussage über die *Qualität* der Interaktion während des dialogischen Lesens machen zu können. Sprachförderliche Verhaltensweisen, wie sie für das dialogische Lesen definiert wurden, spielen dabei eine wichtige Rolle. Sie sollen weniger in Bezug auf ihre Häufigkeit, sondern vielmehr in Bezug auf deren adaptive Anwendung eingeschätzt werden. Dabei soll das Instrument für dialogisches Lesen mit verschiedenen Bilderbuchformaten geeignet sein. In bisherigen Studien wurde das Codiersystem zur Erfassung sprachförderlicher Verhaltenswei-

sen nicht an das Format angepasst und es wurden diesbezüglich keine Herausforderungen berichtet (z. B. Korat et al., 2013 oder Strouse & Ganea, 2017).

Bisher ist kein Analyseinstrument mit Fokus auf das dialogische Lesen bekannt, mit dem eine qualitative Beurteilung von Merkmalen sprachförderlicher Interaktionsqualität möglich ist.

Folgend wird die Entwicklung eines solchen Rating-Instruments dargestellt, wobei ein Augenmerk auf der Herleitung der Merkmale auf Basis der bestehenden Befundlage liegt, bevor die Ergebnisse einer ersten Pilotierung des Instruments vorgestellt werden.

5. Entwicklung eines Instruments zur Messung der Interaktionsqualität während des dialogischen Lesens

5.1 Entwicklung des Instruments

Bei der Entwicklung des neuen Ratinginstruments diente das „Instrument zur Beurteilung der Sprachförderkompetenz“ aus dem Projekt „SprKiDS“ (Vogt et al., 2019) als Orientierung. Das neue Instrument sollte ebenfalls fünfstufig sein und die erste, dritte und fünfte Qualitätsstufe jeweils ausformuliert werden.

In einem ersten Schritt wurden aufgrund von bestehenden Skalen, aktuellen Studien sowie Fachliteratur insgesamt 18 verschiedene *Aspekte* herausgearbeitet. Damit ein Aspekt aufgenommen wurde, musste sein Einfluss auf die sprachliche Entwicklung von Kindern bereits empirisch nachgewiesen sein.

In einem zweiten Schritt wurde die Anzahl der Aspekte reduziert. Dabei wurden ähnliche Aspekte zusammengefasst und in einer Expert*innenrunde diskutiert, welche Aspekte die entscheidenden Kernmerkmale in Bezug auf Sprachförderung in der Situation des dialogischen Lesens darstellen. Im Rahmen der Pilotierung erfolgte nochmals eine Reduktion, sodass das Instrument aus sieben Aspekten besteht. Zudem wurden für jeden der Aspekte *Marker* definiert. Ursprünglich beinhaltete jeder Aspekt drei Marker. Im Zuge der Pilotierung erfolgte eine Reduktion auf zwei Marker, um die Trennschärfe zu erhöhen. Marker sind in diesem Kontext beobachtbare Verhaltensweisen, zu denen mehrere Qualitätsstufen ausformuliert werden können. Insgesamt umfasst jeder Marker fünf Qualitätsstufen, wobei die Verhaltensweisen für die Stufen 1, 3 und 5 ausformuliert wurden. Eine ideale Umsetzung des Markers entspricht der Stufe 5; bei Abweichungen werden geringere Werte vergeben. Fehlt das Verhalten ganz oder ist die Umsetzung falsch, wird Stufe 1 vergeben.

Die Entwicklung des Instruments erfolgte in mehreren Überarbeitungsschleifen: Das Instrument wurde anhand von videografierten Bilderbuchbetrachtungen erprobt und durch Austausch im Projektteam auf die Kriterien Objektivität, Trennschärfe (der Aspekte und Marker), Handhabbarkeit sowie Verständlichkeit überprüft.

5.2 Erläuterungen zum Instrument

Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte des Rasters erläutert, wobei der Fokus jeweils auf dem Idealverhalten der erwachsenen Person, das heisst auf der Beschreibung der höchsten Qualitätsstufe (Stufe 5) der einzelnen Marker liegt. Aspekte des Kindes (Aufmerksamkeit, Engagement etc.) werden nicht in dieses Rating einbezogen.

Aspekt 1: Positives Klima

Ein positives Klima, das von Offenheit und Wertschätzung geprägt ist, gilt einerseits als wichtiger Aspekt von Interaktionsqualität (Pianta et al., 2008) und ist andererseits von zentraler Bedeutung für eine gelingende Sprachförderung (Kucharz, 2018). In der Bilderbuchbetrachtung zeigt sich das positive Klima durch folgende Verhaltensweisen, die im Analyseraster auf zwei Marker aufgeteilt wurden:

Die erwachsene Person schafft eine positive Atmosphäre, indem sie dem Kind und dem Bilderbuch bzw. Tablet zugewandt ist, im Blickkontakt mit dem Kind steht, eine angemessene physische Nähe zum Kind herstellt, ihm zuhört und Emotionen zeigt, die zur Situation und zur Geschichte passen (Marker 1).

Marker 2 bezieht sich darauf, dass die erwachsene Person Interesse an der Geschichte und an den Beiträgen des Kindes zeigt und auf diese eingeht. Der Marker beinhaltet auch den Einsatz von positiver Verstärkung und Lob (Brannon & Dauksas, 2012).

Whitehurst et al. (1994) bringen diesen Aspekt mit dem folgenden Hinweis wohl sehr treffend auf den Punkt: Have fun!

Aspekt 2: Sprachliches Angebot

Es kann beobachtet werden, dass Erwachsene ihre Sprache an den Entwicklungsstand von jungen Menschen (vom Kleinkind bis zu Schüler*innen an Gymnasien) anpassen, um ihre sprachliche Entwicklung zu unterstützen (Snow, 1972; Kleinschmidt-Schinke, 2018).

Die Beschaffenheit des sprachlichen Angebots der erwachsenen Person stellt entsprechend einen bedeutsamen Aspekt dar (Löffler & Heil, 2019): Die Sprache der erwachsenen Person unterstützt durch eine angemessene Vereinfachung das Verständnis des Kindes und bietet gleichzeitig ein Modell für das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 1972; Kleinschmidt-Schinke, 2018). Demzufolge bezieht sich Marker 1 auf die Verwendung einer differenzierten Sprache bei der Erzählung der Geschichte (Itel & Haid, 2020).

Die Bilderbuchbetrachtung besteht nicht primär aus dem Vorlesen des Textes, sondern vielmehr aus einem interaktiven Dialog mit dem Kind (Kap-

peler Suter et al., 2018; Kraus, 2005). Dabei ist es wichtig, dass mündliche Beiträge trotzdem einen hohen Grad an grammatikalischer Präzision aufweisen. Freie Äusserungen sollten daher mehrheitlich grammatikalisch korrekt sein und aus vollständigen Sätzen bestehen, während sie nach wie vor einem mündlichen Duktus entsprechen (Reber & Schönauer-Schneider, 2018). Marker 2 bezieht sich demnach darauf, ob neben der Erzählung der Geschichte freie Beiträge vorkommen und dabei eine differenzierte sowie grammatikalisch korrekte Sprache verwendet wird.

Aspekt 3: Einbezug des Kindes

Kindzentrierung steht in der Diskussion rund um Qualität in der frühkindlichen Bildung und Interaktion von Beginn an im Zentrum der Aufmerksamkeit. In das Rating-Instrument CLASS fliesst der Aspekt des Einbezugs des Kindes als Dimension unter dem Titel „Regard for student perspectives“ ein (Pianta et al., 2008). Auch in Bezug auf die Sprachförderung ist es zentral, auf die Interessen des Kindes einzugehen und daran anzuknüpfen (Löffler & Vogt, 2020; Weitzman & Greenberg, 2002).

Ein Merkmal für den Einbezug des Kindes liegt darin (Marker 1), dass die Gesprächsinhalte und Themen an den Interessen und Erfahrungen des Kindes anknüpfen (Kraus, 2005).

Der Einbezug des Kindes äussert sich beim dialogischen Lesen des Weiteren darin, dass das Kind das Buch halten und die Seiten umblättern darf (Marker 2). Dadurch wird erreicht, dass das Kind vollen Zugang zum Buch hat und auch bestimmt, wie lange es auf einer Seite verweilen möchte (Dixon-Krauss et al., 2010). Bei einer Bilderbuchbetrachtung mit Apps bedeutet dies entsprechend, dass das Kind das Tablet halten und eigenständig swipen oder Hotspots betätigen darf.

Aspekt 4: Wortschatzförderung

Der Wortschatz eines Kindes ist Voraussetzung für ein gutes Sprachverständnis und für den sprachlichen Ausdruck (Glück & Rödel, 2016). Kinder, die über einen kleineren Wortumfang verfügen, erzielen in den ersten Schuljahren schlechtere Leistungen als Kinder mit grösserem Wortschatz (Dickinson & Porche, 2011). Die Förderung des Wortschatzes ist daher ein zentraler Bestandteil der Sprachförderung.

Die mentale Organisation des Wortschatzes, oft auch als mentales Lexikon bezeichnet, stellt den Grundstein der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten von Kindern dar (Glück & Rödel, 2016). Im mentalen Lexikon werden für jedes Wort neben der Bedeutung auch vielseitige Informationen gespeichert (Reber & Schönauer-Schneider, 2018). Eine Erarbeitung der Wörter durch verschie-

dene Arten der Vermittlung, z. B. durch mimische und gestische Darstellung oder Bilder, hilft Kindern, Wörter abzuspeichern und mental vielseitig zu vernetzen (Kammermeyer, 2014; Hartung, 2015) (Marker 1). Neue Wörter müssen zudem auch gefestigt, das heisst mehrmals wiederholt werden (Marker 2), damit Kinder sie aktiv verwenden können (Itel & Haid, 2020; Apeltauer, 2012).

Aspekt 5: Modellierung und Rückmeldestrategien

Kinder erwerben Sprache und ihre Regeln, indem sie Sprachinput und kontinuierlich Rückmeldung erhalten. Durch ihre Rückmeldung formen erwachsene Personen die Sprache der Kinder und unterstützen diese beim korrekten Erwerb (Löffler & Vogt, 2020). Es wird zwischen vorausgehenden und nachfolgenden Modellierungstechniken unterschieden (Dannenbauer, 1984).

Die den kindlichen Äusserungen vorausgehenden Modellierungstechniken haben das Ziel, das Kind zum Sprechen zu motivieren, und präsentieren gleichzeitig modellhaft neue sprachliche Strukturen. Nachfolgende Rückmeldestrategien geben dem Kind eine gezielte und unmittelbare Rückmeldung zu seinen Äusserungen. Es werden verschiedene nachfolgende Modellierungstechniken unterschieden. Gemeinsam ist ihnen, dass das Kind nicht direkt korrigiert wird, um die Sprechfreude zu erhalten (Löffler & Vogt, 2020; Ritterfeld, 2007). Die Effektivität der Modellierungsstrategien konnte im Rahmen des dialogischen Lesens (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) und im sprachtherapeutischen Kontext (Dannenbauer, 1984) nachgewiesen werden.

In der Bilderbuchsituation können sowohl die vorausgehenden wie auch die nachfolgenden Modellierungstechniken eingesetzt werden. So kann die erwachsene Person Äusserungen des Kindes aufnehmen und modellieren (grammatikalisch oder inhaltlich) oder fehlerhafte Äusserungen des Kindes korrektiv wiederholen (Marker 1). Die vorausgehenden Modellierungstechniken (Marker 2) können beispielsweise in Form von sprachlicher Begleitung eigener Handlungen oder Handlungen der Kinder bzw. der Protagonist*innen der Geschichte eingesetzt werden. Besonders förderlich hinsichtlich der sprachlichen und kognitiven Entwicklung ist es, wenn auch komplexere Strategien angewendet werden, wie zum Beispiel denkbegleitendes Sprechen (Kammermeyer et al., 2017).

Aspekt 6: Kognitive Herausforderung und Dialog

Ein wichtiger Bestandteil der Sprachförderung ist es, Kinder kognitiv herauszufordern (Löffler & Vogt, 2020). Dies kann dadurch geschehen, dass die erwachsene Person das Kind zum Denken anregt, mit ihm zusammen Überlegungen anstellt oder es dazu anregt, Zusammenhänge herzustellen. Dadurch wird dem Kind eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema ermög-

licht. Je nach eingesetzter Strategie wird das Kind dazu angeregt, mental das „Hier und Jetzt“ zu verlassen und sich gedanklich nicht konkret Wahrnehmbarem oder nicht Greifbarem wie Vergangenen, Zukünftigem oder Abstraktem zu widmen. Dies ist ein wichtiger Schritt in der Sprachentwicklung und eine zentrale Voraussetzung für den späteren Schriftspracherwerb (Kammermeyer et al., 2019). Es zeigte sich, dass das Kompetenzniveau, mit dem die Fachperson das Kind herausfordert, einen Einfluss auf das Niveau der Antwort des Kindes hat (Mascareño et al., 2017). Dabei bieten längere Dialoge zwischen der erwachsenen Person und dem Kind die Möglichkeit zum ko-konstruktiven Austausch und dem Aufbau von Wissen (Vogt & Zumwald, 2020).

Zum Einsatz können in der Bilderbuchsituation verschiedene Strategien kommen: einfache Strategien, welche das Kind beispielsweise auffordern, Bilder/Situationen aus der Bilderbuchsituation zu beschreiben oder zu benennen, sowie komplexe Strategien, die über das konkret Wahrnehmbare hinausgehen und das Kind kognitiv herausfordern (Kammermeyer et al., 2019). Es soll dem Kind möglich sein, Fragen und Impulse der erwachsenen Person zu beantworten. Marker 1 bezieht sich entsprechend auf den adaptiven Einsatz der kognitiv herausfordernden Strategien durch die erwachsene Person.

Ein längerer Dialog wird vor allem durch *sustained shared thinking* aufrechterhalten, „eine Form kognitiver Kooperation“, an der die Gesprächsbeteiligten partizipativ teilnehmen (Hildebrandt et al., 2016, S. 82). *Sustained shared thinking* ist ein zentrales Qualitätsmerkmal frühkindlicher Bildung (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Marker 2 fokussiert deshalb die geführten Dialoge.

Aspekt 7: Anregung der Sprachproduktion

Die aktive Einbindung des Kindes ist eines der zentralen Merkmale des dialogischen Lesens (Whitehurst et al., 1988). Redeanteile des Kindes sind demnach explizit gewünscht und werden durch die erwachsene Person bewusst evoziert (Kraus, 2005). In einer Metaanalyse zum interaktiven Lesen von Mol et al. (2009) zeigten interaktive Settings gegenüber den Kontrollgruppen größere Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung.

Fragen und Impulse helfen dabei, Kinder sprachlich anzuregen und einzubinden. Entscheidend ist die Passung zum Sprachstand des Kindes (Schönfelder, 2020). Auch Impulse können im dialogischen Lesen eingesetzt werden. Damit ist eine geplante oder spontane Einwirkung auf die Kinder gemeint, die „deren Eigenaktivität bei der Bewältigung von Problemen und Aufgabenstellungen sowie bei Störungen im Lernprozess stimulieren, strukturieren und steuern soll“ (Keck, 1998, S. 13). Durch verbale und/oder nonverbale Impulse (z. B. durch eine Zeigegeste) kann die Aufmerksamkeit des Kindes auf Aspekte gelenkt werden, die versprachlicht werden sollen (Baldaeus et al., 2020). Mar-

ker 1 bezieht sich deshalb darauf, die Sprachproduktion des Kindes mit passenden Fragen/Impulsen anzuregen.

Marker 2 bezieht sich auf den bewussten Einsatz von Sprechpausen. Diese sind wichtig, damit das Kind ausreichend Zeit zur Verfügung hat, um auf Fragen und Impulse zu reagieren (Reber & Schönauer-Schneider, 2018; Cordes et al., 2022).

5.3 Pilotierung

Während der Pilotierung wurde eine Teilstichprobe der im Projekt generierten Videos mit Hilfe des neu entwickelten Ratinginstruments analysiert. Dieser Prozess verlief in mehreren Schlaufen. Ziel war es, die inhaltliche Passung und die Verwendbarkeit des Ratinginstruments zu optimieren (Döring & Bortz, 2016) sowie sicherzustellen, dass die Rater*innen in vergleichbarer Weise einschätzen. Zunächst fand die Einarbeitung in das Ratingraster durch einen diskursiven Austausch statt.

Die erste Pilotierungsschleife zielte darauf ab, sicherzustellen, dass das Instrument reliabel alle relevanten Aspekte erfasst sowie unabhängig vom Format anwendbar ist. Dazu analysierten vier Raterinnen jeweils drei bis fünf unterschiedliche Videos. Im anschließenden Vergleich der Ratings wurden verschiedene Marker diskursiv im Team angepasst und in ihrer Formulierung optimiert, um deren Trennschärfe und Objektivität zu erhöhen. Zudem wurden die Beschreibungen der Marker um Ankerbeispiele erweitert. Es wurde ausserdem festgelegt, welcher Filmausschnitt für die Einschätzung der Interaktionsqualität betrachtet wird. Hierfür wurde eine bestimmte Seite in der Geschichte festgelegt, ab der das Videomaterial geratet wird. Diese Seite entspricht in allen Formaten demselben Ereignis.

In einer zweiten Pilotierungsschleife wurden fünf Videos doppelkodiert und die prozentuale Übereinstimmung berechnet. Diese fiel, bis auf einen Aspekt, mit 80% bis 100% gut bis sehr gut aus. Die Übereinstimmung des Aspekts kognitive Herausforderung fiel mit 30% bis 40% niedrig aus. In einem anschließenden Austausch wurde die Beschreibung der Marker dieses Aspektes angepasst.

Im Anschluss wurde die Länge der zu betrachtenden Filmausschnitte der Videos festgelegt. Es zeigten sich, mit Ausnahme eines Markers bei einem Video, keine Unterschiede zwischen den Ratings von zehn Minuten und denjenigen von 15 Minuten. Daher wurde entschieden, für die Einschätzung der Interaktionsqualität jeweils zehn Minuten zu raten.

Nach der Kodierung von insgesamt zwölf Videos durch drei Raterinnen wurde die Interrater-Reliabilität berechnet. Es wurden Intraklassenkorrelationen (ICC) für alle Aspekte zwischen allen drei Raterinnen berechnet, wobei gute bis sehr gute Werte zwischen .70 und .91 (Cicchetti, 1994) resultierten.

Lediglich der Aspekt Modellierung/Rückmeldestrategien wies durchschnittliche Werte auf (.55). Somit erfasst das Ratinginstrument die Interaktionsqualität objektiv, ökonomisch und reliabel.

6. Diskussion & Ausblick

Der vorliegende Beitrag stellt die Entwicklung eines Instruments zur standardisierten Erfassung der Interaktionsqualität in Bezug auf das dialogische Lesen vor. Das hier vorgestellte Instrument fokussiert die Interaktion zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind während einer Geschichtensituation, wobei überwiegend vom Verhalten der erwachsenen Person ausgegangen wird. Der Fokus liegt auf dem pädagogischen Handeln der erwachsenen Person in einer Eins-zu-Eins-Situation, bezogen auf das jeweilige Zielkind. Dies erlaubt die kindbezogene Erfassung der Interaktionsqualität, da im Instrument die Adaptivität des Handelns der erwachsenen Person miteinbezogen wird. Damit erweitert es die Herangehensweisen von gruppenbezogenen Instrumenten wie CLASS (Pianta et al., 2008) oder KES-R bzw. KES-RZ (Tietze et al., 2005; Tietze et al., 2017), indem die individuellen Merkmale des Kindes berücksichtigt werden. Zudem wird berücksichtigt, dass die Anpassung an den Entwicklungsstand des Kindes ein wesentliches Qualitätsmerkmal der alltagsintegrierten Sprachförderung darstellt (Dannenbauer, 1999).

Analog zu CLASS (Pianta et al., 2008) erfolgt die Erfassung der Interaktionsqualität nicht durch ein Auszählen von erwünschten Verhaltensweisen, sondern anhand einer qualitativen Skala, da es für eine gute Umsetzung nicht ausreicht, die jeweilige Strategie möglichst oft anzuwenden. Die Einschätzung erfolgt anhand eines Ausschnitts von zehn Minuten einer videografierten Geschichtensituation. Es werden insgesamt sieben theoretisch hergeleitete Qualitätsaspekte auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt. Jeder Aspekt wird durch zwei Verhaltensmarker beschrieben. Die Aspekte beinhalten zentrale Merkmale des dialogischen Lesens (Kraus, 2005) und beziehen sowohl die sprachliche (Sprachförderstrategien), kognitive (kognitive Aktivierung) wie auch die emotionale (Atmosphäre) Ebene mit ein.

Das Ziel des Instruments besteht darin, empirisch belastbare Aussagen zur Qualität von Interaktionen in Eins-zu-Eins-Bilderbuchbetrachtungen machen zu können. Bei der Entwicklung des Instruments erfolgte deshalb die Orientierung an den wichtigsten Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität. Dabei wird eine Aussenperspektive eingenommen, das heisst, die erwachsene Person wird nicht zu ihrer Sichtweise befragt. Die Einschätzung erfolgt durch geschulte Personen, die eine mindestens genügende Interrater-Reliabilität aufweisen.

Die Pilotierung zeigte, dass das Instrument sich eignet, die Interaktionsqualität hinsichtlich des dialogischen Lesens in einer Eins-zu-Eins-Situation über verschiedene Medienformate hinweg valide, standardisiert, reliabel und ökonomisch zu erfassen. Somit kann mithilfe des Instruments überprüft werden, inwiefern sich das Format auf die Interaktionsqualität auswirkt.

Die Herangehensweise des Instruments, die Qualität über Ratings zu erfassen, bringt, neben den bereits erwähnten Vorteilen, auch potenzielle Nachteile mit sich. Obwohl die Marker möglichst verhaltensnah formuliert wurden, handelt es sich um ein hoch-inferentes Verfahren. Es erfordert ein gewisses Mass an Schlussfolgerungen, was die Gefahr von Verzerrungen mit sich bringt. Daher werden die Rater*innen intensiv geschult, um ein gemeinsames Verständnis der Aspekte zu entwickeln.

Nicht erfasst wird die allgemeine Interaktionsqualität. Das vorgestellte Instrument kann jedoch mit Instrumenten, die diese messen, kombiniert eingesetzt werden. Ebenfalls nicht erfasst werden kann mit dem vorliegenden Instrument der Einfluss von Merkmalen von Gruppen (wie z. B. Gruppengrösse, -zusammensetzung), die die Interaktionsqualität beeinflussen (Pianta et al., 2005).

Das vorgestellte Instrument erfasst ausschliesslich die Prozessqualität. Dieser Fokus erfolgte zum einen aufgrund von Befunden, die den Vorrang der Prozessqualität in der direkten Beeinflussung der Entwicklung von Kindern im Vergleich zu Merkmalen der Struktur- und Orientierungsqualität, auch im Bereich des Spracherwerbs nachweisen konnten (Tietze et al., 2013; Mashburn et al., 2008). Zudem zeigte eine Meta-Analyse (Ulferts et al., 2019), dass Instrumente, die sich ausschliesslich auf die Prozessqualität fokussieren, den Spracherwerb von Kindern signifikant besser erklären als Instrumente, die zusätzlich Merkmale der Strukturqualität beinhalten.

Ein weiterer Grund für die Fokussierung auf die Prozessqualität liegt darin, dass im PoDiA-Projekt das Wissen der erwachsenen Person über Sprachförderung und dialogisches Lesen (als ein Indikator für die Strukturqualität) mit einem separaten Instrument erfasst wird. Die getrennte Erfassung der Struktur- und Prozessqualität ermöglicht die Überprüfung der Annahme, dass sich das Wissen der erwachsenen Person indirekt via Interaktionsqualität auf die frühen literalen Kompetenzen der Kinder auswirkt.

Das vorgestellte Instrument erfasst die kindbezogene Interaktionsqualität, nicht jedoch, wie das jeweilige Kind das Angebot nutzt. Die Nutzung des Angebots durch das Kind wird mittels eines separaten Instruments erhoben. Dieses ergänzt die Einschätzung der Interaktionsqualität und erlaubt die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität und der Nutzung des Angebots durch das Kind.

Der Zweck des hier vorgestellten Instruments besteht in erster Linie darin, als Forschungsinstrument genutzt zu werden. Durch die Orientierung an Gütekriterien können empirisch fundierte Aussagen über die Interaktionsqualität

in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen gemacht werden. Die Unabhängigkeit vom Format ermöglicht die Überprüfung von dessen Effekten auf die Interaktionsqualität. Die getrennte Erfassung von Interaktionsqualität bezogen auf das pädagogische Handeln der erwachsenen Person sowie der Nutzung des Angebots durch das Kind macht eine Überprüfung von möglichen Zusammenhängen bzw. Unterschieden möglich.

Für die individuelle Qualitätsentwicklung ist das Instrument bedingt geeignet, da der Einsatz eine intensive Schulung erfordert. Im Rahmen eines Coachings oder von Weiterbildungen kann es jedoch genutzt werden, um Entwicklungen, Ressourcen und zu optimierende Bereiche standardisiert zu erfassen.

Literatur

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Apeltauer, E. (2012). Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Gruppen. *www.leseforum.ch*, 1 <https://doi.org/10.58098/lffl/2012/1/465>
- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2020). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum Dialogischen Lesen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993124>
- Boie, K. (2011). *Der kleine Pirat* (8. Aufl.). Oetinger.
- Brannon, D. & Dauksas, L. (2012). Increasing the expressive vocabulary of young children learning English as a second language through parent involvement. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 69, 1324–1331. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.069>
- Bukhalenkova, D., Almazova, O. & Aslanova, M. (2023). Similarities and differences between CLASS and ECERS-R estimates of educational environment quality. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253154>
- Cash, A., Ansari, A., Grimm, K. & Pianta, R. (2019). Power of two: The impact of 2 years of high quality teacher child interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Cicchetti, D. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological assessment*, 6(4), 284–290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cordes, A.-K., Egert, F. & Hartig, F. (2022). *Dialogisches Lesen mit digitalen Bilderbüchern. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Eltern. Wie wirksame Sprachunterstützung mit digitalen Bilderbüchern gelingen kann*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz.
- Dannenbauer, F. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkindern. *Der Sprachheilpädagoge*, 16(2), 35–49.
- Dannenbauer, F. (1999). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (4. Aufl., S. 105–161). Reinhardt.

- Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. & Chae, C. (2010). Development of the Dialogic Reading Inventory of Parent-Child Book Reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266–277. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.487412>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbildung*. Cornelsen Scriptor.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2000). *Teacher Interaction and Language Rating Scale. User's Guide*. The Hanen Centre.
- Glück, H. & Rödel, M. (2016). *Metzler Lexikon Sprache*. J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05486-9_1
- Hartung, N. (2015). *Evaluation des Dialogischen Lesens unter Berücksichtigung der Durchführungsqualität*. Universitätsbibliothek.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Bildung Köln. https://www.bildung.koeln.de/fileadmin/Google_Search_Console/andreas_helmke_.pdf
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, É. & Dreier, A. (2016). „Sustained shared thinking“ als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 5(2), 82–90. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000256>
- Itel, N. & Haid, A. (2020). Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 49–57). Ernst Reinhardt.
- Kammermeyer, G. (2014). Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 295–301). Julius Klinkhardt.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Auer.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2019). „Mit Kindern im Gespräch“ – Qualifizierungskonzept zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Verbund „gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüssel-situationen in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg“. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen* (Bd. 3, S. 13–36). Kohlhammer.
- Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob Mensch, B. (2018). *Leitfaden Dialogisches Lesen* (2. Aufl.). Pädagogische Hochschule FHNW.

- Keck, R. W. (1998). Der Impulsunterricht. Eine vermittelnde Unterrichtsform zwischen gängelnden und steuernden Verfahren. *Pädagogik*, 5(98), 13–16.
- Kim, J. & Anderson, J. (2008). Mother–child shared reading with print and digital texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2), 213–245. <https://doi.org/10.1177/1468798408091855>
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018). *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS): Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110569001>
- Korat, O., Shamir, A. & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent–child reading as support for children’s language. *First Language*, 33(5), 504–523. <https://doi.org/10.1177/0142723713503148>
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen. Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109–129). Empirische Pädagogik.
- Krcmar, M. & Cingel, D. P. (2014). Parent–Child Joint Reading in Traditional and Electronic Formats. *Media Psychology*, 17(3), 262–281. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.840243>
- Kucharz, D. (2018). Kapitel 12: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (Bd. 1, S. 214–227). Kohlhammer.
- Löffler, C. & Heil, J. (2019). Pädagogische Fachkräfte als Sprachvorbild in der Kindertagesstätte. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 213–219. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000276>
- Löffler, C. & Vogt, F. (2020). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (2. aktual. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Mascareño, M., Deunk, M., Snow, C. & Bosker, R. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: A moment-by-moment approach to analyzing teacher–child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136–152. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266226>
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79, 732–749.
- Mol, S., Bus, A. & de Jong, M. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Pentimonti, J., Bowles, R., Zucker, T., Tambyraja, S. & Justice, L. (2021). Development and validation of the Systematic Assessment of Book Reading (SABR-2.2). *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 201–213.
- Pentimonti, J., Zucker, T., Justice, L., Petscher, Y., Piasta, S. & Kaderavek, J. (2012). A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic Assessment of Book Reading (SABR). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 512–528. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.007>

- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Prediction of observed classroom quality and teacher-child interactions. *Applied developmental science*, 9(3), 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual PRE-K*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pillinger, C. & Vardy, E. (2022). The Story So Far: A Systematic Review of the Dialogic Reading Literature (Supporting Information). *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachtherapeutischen Unterrichts*. Ernst Reinhardt.
- Ritterfeld, U. (2007). Elternpartizipation. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 922–949). Niemeyer.
- Schmidt, T., Smidt, S., Kluczniok, K. & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 459–476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>
- Schönfelder, M. (2020). Vierte Strategie: Den Spracherwerb mit Fragen fördern und begleiten. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 69–76). Ernst Reinhardt.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching Pedagogy in English Pre-Schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>
- Snow, C. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child development*, 43, 549–565. <https://doi.org/10.2307/1127555>
- Strouse, G. & Ganea, P. (2017). Parent-Toddler Behavior and Language Differ When Reading Electronic and Print Picture Books. *Frontiers in Psychology*, 8, 677. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00677>
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Verlag das netz.
- Tietze, W., Nattefort, R. & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ): Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Verlag das netz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Rossbach, H.-G. (2005). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Beltz.
- Ulferts, H., Wolf, K. M. & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489.
- Valdez-Menchaca, M. & Whitehurst, G. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to mexican day car. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106–1114. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1106>

- Vogt, F., Löffler C., Haid, A., Zaugg, A., Frick, E., Bohnert-Kraus, M., Eckhardt, O., Quiring, J., von Albedyhll, L., Waibel, A. & Zumtobel, M. (2019). *Zentrale Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt SpriKiDS – Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standardsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Zusammenfassung für die trinationale SpriKiDS Tagung vom 23. November 2019*, Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Vogt, F. & Zumwald, B. (2020). Erste Strategie. Im Dialog mit Kindern. In C. Löffler, & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 41–48). Ernst Reinhardt.
- Vygotskij, L. (1972). *Denken und Sprechen*. Fischer.
- Weadman, T., Serry, T. & Snow, P. (2022). The development and psychometric properties of a shared book reading observational tool: The Emergent Literacy and Language Early Childhood Checklist for Teachers (ELLECCCT). *First Language*, 42(4), 552–578. <https://doi.org/10.1177/01427237211056735>
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings*. Hanen Centre.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children from Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M. & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Zevenbergen, A. & Whitehurst, G. (2003). Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In A. van Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (Hrsg.), *On Reading Books to Children. Parents and Teachers* (S. 170–200). Lawrence Erlbaum Associates.

Interaktionsqualität in der Sportspielbegleitung

Spielorientiertes Lernen und pädagogische Impulse im Zyklus 1

Raphaël Mathis

1. Einleitung

Die Durchführung von Sportspielen mit jüngeren Kindern ist herausfordernd, da der Entwicklungsstand berücksichtigt und gleichzeitig sportliche Kompetenzen gefördert werden müssen. Dies erfordert eine differenzierte Herangehensweise, um die Kinder in ihrer motorischen Entwicklung mit einer grossen Entwicklungsvariabilität zu unterstützen und gleichzeitig grundlegende sportliche Fähigkeiten zu vermitteln. Wie kann die Vermittlung von Sportspielen in diesem Alter unter Berücksichtigung des Entwicklungsstands der Kinder gestaltet werden? Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach und untersucht, wie Sportspielangebote im frühen Kindesalter konzipiert und didaktisch gerahmt werden können, um entwicklungsangemessenes Lernen sowie den gezielten Aufbau spielerischer Kompetenzen zu ermöglichen.

Dabei wird insbesondere auf das didaktische Modell *Teaching Games for Understanding* (TGfU) eingegangen, das eine spielorientierte und reflexive Vermittlung von Sportspielen ermöglicht. Diese Methode hat das Potenzial, durch spielerische Lernprozesse das taktische und technische Verständnis der Kinder zu fördern und ihre Selbstständigkeit im Spiel zu stärken. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit dem TGfU-Modell werden auch die methodischen und didaktischen Rahmenbedingungen für die Sportspielbegleitung im Zyklus 1 analysiert.

Im weiteren Verlauf des Artikels wird die Interaktionsqualität in der Sportspielbegleitung unter Einbezug des CLASS-Beobachtungsverfahrens thematisiert. Durch die Verbindung sportdidaktischer Konzepte mit Erkenntnissen der frühkindlichen Bildung wird veranschaulicht, wie Synergien zwischen beiden Bereichen genutzt werden können, um eine qualitativ hochwertige und entwicklungsfördernde Sportspielvermittlung umzusetzen.

1.1 Begriffsklärung und theoretische Verortung

In der vorliegenden Arbeit werden zentrale Begriffe aus der Sportdidaktik, der frühkindlichen Bildung und der Spieltheorie verwendet, deren theoretische Fundierung im Folgenden präzisiert wird.

Der Begriff „Spiel“ wird in diesem Artikel ausschliesslich im Kontext von Sportspielen verwendet und ist nicht im Sinne der allgemeinen Spielpädagogik

zu verstehen. Während Spiel in der frühkindlichen Bildung als offene, zweckfreie Aktivität mit hohem Selbstbestimmungsanteil gilt (vgl. Heimlich, 2015), bezeichnet das „Sportspiel“ im sportdidaktischen Sinn eine regelgebundene, zielgerichtete Spielform mit klarer Rollen- und Raumstruktur, häufig im gegnerischen Setting (vgl. Messmer, 2013).

Der Ausdruck „spielechte Formen“ stammt aus dem TGfU-Modell (Bunker & Thorpe, 1982) und meint vereinfachte, aber authentische Spielformen, die zentrale Spielideen und -prinzipien einer Sportart beinhalten. Eine spielechte Form kann z. B. im Fußball ein 3-gegen-3-Spiel sein, das typische Handlungsmuster wie Passen, Freilaufen oder Tore erzielen beinhaltet, jedoch in einer altersgerechten Reduktion der Spielkomplexität.

Die „Sportspielvermittlung“ umfasst didaktische Konzepte und Methoden zur Förderung von Spielfähigkeit im sportartspezifischen Kontext und wird in dieser Arbeit als entwicklungsorientierter, spielzentrierter Ansatz verstanden (vgl. Baumberger et al., 2021).

2. Sportspiele mit Kindern im Alter von 4 bis 9 Jahren

Zur Herleitung des Unterrichtsgegenstands „Sportspiel“ wird das Grundschema der Planung von Fasseing Heim und Weiss (2021) herangezogen. Im ersten Schritt wird der Entwicklungsstand der Kinder anhand von Entwicklungstabellen für den Zyklus 1 analysiert, um die Frage zu beantworten: „Wo stehen die Kinder?“ – und somit das lernende Kind zu verstehen. Um den fachlichen Fokus zu klären, wird die Frage „Was sollen die Kinder lernen?“ unter Einbezug des Lehrplans bestimmt.

Nachdem der Entwicklungsstand der Kinder und die zu erlernenden Inhalte geklärt sind, folgt die Analyse der Planung, wie und woran die Kinder dies lernen können. Durch die Klärung der methodischen und didaktischen Rahmenbedingungen soll die Legitimation von Sportspielen als Unterrichtsgegenstand für Kinder im Alter von 4 bis 9 Jahren verdeutlicht werden.

2.1 Entwicklungsstand – Wo stehen die Kinder?

Um das sportpraktische Können der Kinder differenziert zu analysieren, wird im ersten Schritt der Blick auf das lernende Kind und seine Entwicklung gelegt. Dieses Verständnis bildet die Grundlage für die weiteren Analysen. Neben Entwicklungstabellen wird auch das Konzept der elementaren Bewegungsbedürfnisse (Lienert et al., 2010 nach Nickel, 1990) herangezogen. Die motorische Entwicklung von Kindern lässt sich im Säuglingsalter sehr gut und differenziert nachvollziehen (z. B. Largo, 2019; Jenni, 2021). Beispielhafte Darstellungen, wie ein Kind das freie Gehen erlernt (Largo, 2019), sind hilfreich, um den motori-

schen Entwicklungsprozess zu verstehen und zu begleiten. Je älter die Kinder werden, desto schwieriger wird es jedoch, motorische Entwicklungsschritte differenziert und präzise darzustellen. Die Entwicklungstabelle von Lienert et al. (2010) definiert Meilensteine pro Altersstufe und endet mit dem fünften Lebensjahr. Ein Auszug der Bewegungsentwicklung ist in Tabelle 1 ersichtlich.

Tabelle 1: Bewegungsentwicklung nach Lienert et al. (2010)

Ungefähres Alter	Meilensteine
5 Jahre	Motorik wird ausdauernd geübt, Fahrradfahren, Balancieren, Rückwärts gehen, Auf einem Bein hüpfen, Fussballspielen, Schlittschuhlaufen usw., komplexe Bewegungsabläufe gelingen immer besser.

Bei der Analyse der Entwicklungstabelle von Lienert et al. (2010) fällt auf, dass der erste Meilenstein „Motorik wird ausdauernd geübt“ sehr breit definiert ist, was in Bezug auf die Begleitung des Entwicklungsprozesses keine konkrete Hilfestellung bietet. Die Auswahl der Meilensteine wirkt uneinheitlich, da einige sehr spezifisch formuliert sind (z. B. „rückwärts gehen“), während andere eher allgemein gehalten sind (z. B. „komplexe Bewegungsabläufe gelingen immer besser“). Ein ähnliches Bild zeigt sich in Tabelle 2 bei der Darstellung der „Entwicklung elementarer Bewegungsformen“ nach Roth (1982).

Trotz dieser Feststellung des Forschungsdesiderats kann der Tabelle 1 jedoch eine wichtige Information entnommen werden: Im Alter von 5 Jahren scheint das Fussballspielen ein Meilenstein zu sein. Da die Tabelle mit der Angabe „usw.“ endet, lässt sich schliessen, dass, wenn Fussball dem Interesse von Kindern entspricht, dies auch auf andere Ballsportarten zutreffen könnte.

Tabelle 2: Elementare Bewegungsformen nach Roth (1982)

Alter	Bewegung
4. Lebensjahr	Werfen zielgerichtet (kleiner Ball) Zielwurf (1– 2m), Körperfang brusthoch
5. Lebensjahr	–
6. Lebensjahr	Fangen am Körper, verschiedene Höhen
7. Lebensjahr	Werfen zielgerichtet (grosser Ball), freies Fangen

Die Tabelle 2 zeigt, dass es für Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren technisch möglich ist, einen Ball einem anderen Kind zuzuwerfen. Das Fangen sollte auf verschiedenen Höhen möglich sein, wobei je nach Entwicklungsstufe der Körper zur Unterstützung genutzt wird. Diese Fähigkeiten sind grundlegend für die Teilnahme an Sportspielen und sind relevant für die Sportspielvermittlung.

2.2 Sportspiele als Teil der elementaren Bewegungsbedürfnisse

Wenn sich Kinder in einer anregenden Umgebung frei bewegen, lassen sich ihre beobachtbaren Handlungen bestimmten Grundformen der Bewegung zuordnen. Diese Primärbedürfnisse, wie sie von Nickel (1990) definiert wurden, dienen als Grundlage für die Konzeption der „elementaren Bewegungsbedürfnisse“ von Lienert et al. (2010). Von den insgesamt 16 definierten elementaren Bewegungsbedürfnissen ist das Bedürfnis, „sich von fliegenden und rollenden Bällen faszinieren zu lassen“, von besonderer Bedeutung für die Sportspiele. In diesem Zusammenhang wird Folgendes festgestellt:

Rollende und fliegende Gegenstände faszinieren. Schon das kleine Kind versucht, danach zu greifen, den Gegenstand zu erwischen. Allerdings sollten die Kinder nicht zu früh mit hohen Erwartungen im Bereich des Werfens und Fangens überfordert werden. Das Fangen stellt einen hohen Anspruch an die Konzentration. Es ist ein intensiver Prozess von Wahrnehmung und Auge-Hand-Koordination und basiert auf vielen Erfahrungen. Je öfter das Kind verschiedene Flugbahnen beobachten konnte, desto besser gelingt es ihm, einzuschätzen, wo der Ball landet. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um einen Ball fangen zu können.

Diese Entwicklung ist bei jedem Kind unterschiedlich weit fortgeschritten. Eine Überforderung kann dazu führen, dass die Faszination des Balls verloren geht. Durch vielseitige Angebote, verschiedene Bälle und kindgerechte Materialien (Sandsäcke, Ballone, Stofftiere usw.) kann dem entgegengewirkt werden (ebd., S. 62).

Aus diesem Abschnitt lassen sich sowohl relevante Erkenntnisse über das lernende Kind als auch wichtige methodisch-didaktische Rahmenbedingungen ableiten (vgl. Kapitel 2.4). Der Aspekt der Überforderung im Bereich des Werfens und Fangens wird hier besonders betont. Es wird deutlich, dass der Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes berücksichtigt werden muss, da jedes Kind unterschiedliche Fortschritte in seiner motorischen Entwicklung zeigt (Jenni, 2021).

Die Bedeutung vielfältiger Bewegungserfahrungen für Kinder im Zyklus 1 wird auch von Zahner (2004) hervorgehoben, der argumentiert, dass Kinder in diesem Alter viele unterschiedliche Bewegungserfahrungen sammeln müssen, um eine gute Grundlage für zukünftiges Bewegungshandeln zu entwickeln. Überforderung sollte dabei vermieden werden, da sie die Begeisterung und das Interesse der Kinder am Ballspiel beeinträchtigen kann.

Mit einem vielseitigen, niveaudifferenzierenden Angebot kann allen Kindern die Möglichkeit zu Erfolgserlebnissen gegeben werden. Dies unterstützt den positiven Kreislauf der Psyche (Dössegger & Varisco, 2015), der das Selbstvertrauen stärkt, Freude am Spiel fördert und die Kinder motiviert, sich neuen,

vielleicht anspruchsvolleren Aufgaben zu stellen. Diese Herangehensweise lässt sich auch mit der Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Vygotsky (1978) legitimieren, die betont, dass Kinder durch gezielte Unterstützung über ihre aktuellen Fähigkeiten hinaus lernen können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die beschriebenen Konzepte wichtige Einsichten für das Verständnis des „lernenden Kindes“ in Bezug auf Sportspiele liefern. Kinder zeigen ein starkes Interesse an Sportspielen und können Bälle in verschiedenen Kompetenzstufen annehmen und abspielen. Dabei ist wichtig, dass die Faszination für das Sportspiel nicht durch Über- oder Unterforderung beeinträchtigt wird. Es zeigt sich, dass Entwicklungstabellen lediglich begrenzte Einblicke in das „lernende Kind“ im Kontext von Sportspielen ermöglichen – insbesondere in Bezug auf sportspielspezifische Kompetenzen. Gerade diese Unschärfe macht die Planung und Begleitung von Sportspielunterricht im frühen Kindesalter besonders anspruchsvoll.

2.3 Lehrplan – Was sollen die Kinder lernen?

Im vorhergehenden Kapitel wurde der Fokus auf das „lernende Kind“ und seine Entwicklung gelegt. Es konnte ermittelt werden, welche motorische Kompetenzspanne von Kindern im Alter von 4 bis 9 Jahren erwartet werden kann. In diesem Kapitel wird aufgezeigt, was die Kinder lernen sollen und welche Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) im Sportunterricht erreicht werden sollten. Dabei wird ausschliesslich das mandatierte Curriculum für die Analyse herangezogen, da der Forschungsdiskurs zum *Curriculum Making* im Fach Bewegung und Sport im deutschsprachigen Raum erst angestossen wurde (vgl. UPiS-Studie) und bisher keine Ergebnisse vorliegen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass *Curriculum Making* als fortwährender Prozess verstanden wird, in dem Lehrpersonen, Kinder, das Fach und das Milieu (vgl. Schwab, 1973) zentrale Rollen spielen und nicht ausschliesslich öffentliche Lehrpläne wie der Lehrplan 21 das Fach konstituieren.

Sportspiele: Welche Kompetenzdimensionen verbinden sich damit?

Im Lehrplan 21 werden im Fachbereich „Bewegung und Sport“ sechs Kompetenzbereiche definiert. Für diesen Artikel ist insbesondere der Kompetenzbereich „Spielen“ mit dem Handlungs- und Themenaspekt „Sportspiele“ von besonderer Relevanz. In diesem Bereich werden die folgenden Kompetenzen formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler können technische und taktische Handlungsmuster in verschiedenen Sportspielen anwenden. Sie kennen die Regeln, können selbstständig und fair spielen und Emotionen reflektieren“ (D-EDK, 2016). Diese Anforderungen lassen sich in sechs Kompetenzdimensionen gliedern: das Annehmen und Abspielen von Bällen oder Spielobjekten,

das Führen eines Balles oder Spielgeräts, das gezielte Treffen eines Ziels, das taktische Agieren im Spiel, das Einhalten von Regeln sowie der reflektierte Umgang mit Emotionen im Spielkontext.

Anhand des Lehrplans 21 können die spezifischen Kompetenzen ermittelt werden, die Kinder im Zyklus 1 erreichen sollten. Exemplarisch wird die Kompetenzdimension „Annehmen und Abspielen“ anhand der definierten Kompetenzstufen im Zyklus 1 dargestellt.

Tabelle 3: Kompetenzdimension „Annehmen und Abspielen“ im Zyklus 1 (D-EDK, 2016)

Kompetenzstufe	Beschreibung
BS.4.B.1.1a	Können Gegenstände annehmen und wegspielen (z. B. aufwerfen, zuwerfen, aufspielen, fangen)
BS.4.B.1.1b	Können im Laufen einen Ball oder ein anderes Spielobjekt annehmen und wegspielen (mit Hand, Fuss, Schläger, Stock)
BS.4.B.1.1c	Können in Spielsituationen (z. B. Schnappball, Schnurball) in kleinen Gruppen den Ball oder das Spielobjekt im Spiel halten (z. B. zuspülen und annehmen)

Nach Einbezug des Lehrplans 21 wird deutlich, welche Kompetenzen im Zyklus 1 vermittelt werden sollen. In Verbindung mit dem Wissen über den Entwicklungsstand der Kinder kann nun eruiert werden, wie und an welchen Gegebenheiten die Kinder diese Kompetenzen erwerben können.

2.4 Planung – methodische und didaktische Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel wird beleuchtet, wie und woran die Kinder auf Basis der zuvor definierten Grundlagen Kompetenzen erwerben können. Zunächst werden Konzepte und didaktische Hinweise zu Sportspielen zusammengefasst und anschliessend in Beziehung zu bekannten Sportspielvermittlungsmodellen gesetzt.

2.4.1 Didaktische Hinweise aus dem Lehrplan 21

Der Lehrplan legt Zielvorgaben fest und definiert damit die angestrebten Kompetenzen der Kinder auf den verschiedenen Stufen. Zudem enthält er vereinzelt Hinweise, wie diese Kompetenzen erreicht werden können. Diese Hinweise sind im einleitenden Kapitel zum Fach „Bewegung und Sport“ (D-EDK, 2016) zu finden.

Für den Kompetenzbereich „Spielen“ ist im Kapitel „Hinweise zum Zyklus 1“ die Aussage „Vom Sammeln von Erfahrungen zum gezielten Üben“ (D-EDK, 2016, S. 7) von besonderer Bedeutung. Das „Sammeln von Erfahrungen“ kann als eine Phase verstanden werden, in der Kinder in offenen Set-

tings mit verschiedenen zur Verfügung stehenden Bällen experimentieren. In diesem Kontext stehen implizite Lernprozesse im Vordergrund, die durch die vielfältige Nutzung der Materialien angestoßen werden. Im Gegensatz dazu beschreibt die Aussage „gezieltes Üben“ ein strukturiertes Format, wie etwa das Passen des Balls zwischen zwei sich gegenüberstehenden Kindern. Solche Übungen zeichnen sich durch eine hohe Wiederholungszahl und längere Übungsphasen aus (vgl. Messmer, 2013). Im Zyklus 1 liegt der Schwerpunkt daher zunächst auf dem Sammeln von Erfahrungen, bevor der Übergang zum „gezielten Üben“ erfolgt.

2.4.2 Spielerisch implizites Lernen im Zyklus 1

Das spielerische Sammeln von Bewegungserfahrungen ist ein zentrales Prinzip in der Sportspielvermittlung des Zyklus 1. Das Modell des spielerisch impliziten Lernens von Roth et al. (2015) beschreibt eine erste Lernphase, in der durch Entdecken und Nachahmen ein Ballgefühl aufgebaut wird. Diese Phase basiert auf offenen Lernsettings und legt die Grundlage für sportspielübergreifende Fähigkeiten.

In der Fachdidaktik Bewegung und Sport besteht weitgehender Konsens über die Bedeutung des Spielens: Roth et al. (2021) formulieren: „Spielen macht den Meister“, Steinmann et al. (2014) betonen: „Kinder wollen spielen“ und Julius (2020) verweist auf das Prinzip „Spielen vor Üben“. Auch international gilt: Spielerisches Probieren steht im Vordergrund vor technischem Üben (vgl. Roth & Hahn, 2007).

Trotz dieser fachdidaktischen Ausrichtung dominiert im schulischen Alltag nach wie vor häufig eine technikorientierte Praxis. Die Herausforderung besteht darin, das Spielen nicht nur als ergänzende Methode, sondern als zentrales didaktisches Prinzip ernst zu nehmen. Wie Baumberger et al. (2021) hervorheben, braucht es dafür gezielte professionelle Unterstützung, um spielorientierte Vermittlungsmodelle wie TGfU nachhaltig in der Unterrichtspraxis zu verankern.

2.4.3 Teaching Games for Understanding (TGfU)

Das Modell *Teaching Games for Understanding* (TGfU), entwickelt von Bunker und Thorpe (1982) und weiterentwickelt u. a. durch Wurzel (2008), ist ein spielorientiertes Konzept zur Sportspielvermittlung. Im Zentrum steht das Verständnis des Spiels – nicht die isolierte Technik. Kinder lernen über das Spiel selbst, indem sie in „spielechten Formen“ handeln und dabei taktische Erfahrungen sammeln. Eine spielechte Form ist eine vereinfachte, aber authentische Spielform, die zentrale Spielideen wie Passen, Freilaufen oder das Erzielen von

Toren aufgreift – beispielsweise ein 3-gegen-3 im Fussball statt eines 11-gegen-11.

Der methodische Ablauf im TGfU folgt einem klaren Prinzip: Erstens erleben die Kinder das Spiel in einer spielechten Form. Zweitens regen gezielte Fragen der Lehrperson das taktische Denken an. Drittens werden bei Bedarf technische Fertigkeiten gezielt geübt. Und viertens wird das Gelernte wieder im Spiel angewendet.

Dieser Wechsel zwischen Spiel, Reflexion und Übung fördert das Spielverständnis und ermöglicht den Kindern, ihre Fähigkeiten in einem realitätsnahen Kontext weiterzuentwickeln. Die Lehrperson begleitet diesen Prozess flexibel, greift gezielt ein und ermöglicht eine altersgerechte Differenzierung.

2.4.4 TGfU in der Unterstufe

Auch wenn das TGfU-Modell in der Fachliteratur primär für den Einsatz ab der Mittelstufe beschrieben wird (z. B. Baumberger & Müller, 2011), sprechen verschiedene Argumente für eine Anwendung bereits ab dem Schuleintritt. Nickel (1990) hebt hervor, dass das Ballspielen ab der ersten Klasse einen festen Platz im Sportunterricht haben sollte. Dies deutet darauf hin, dass Kinder ab diesem Alter von strukturierten, spielorientierten Lernformen wie TGfU profitieren können.

Für die Umsetzung im frühen Schulalter sind jedoch altersgerechte Anpassungen erforderlich: Statt komplexen Spielformen sollen vereinfachte, spielechte Formate mit wenigen Spielenden – sogenannte *small-sided games* – eingesetzt werden (vgl. Hintermann et al., 2020). Diese spielechten Formen ermöglichen eine hohe Beteiligung, mehr Ballkontakte und eine altersgerechte Reduktion der Spielkomplexität. In der Praxis werden solche Spiele häufig quer in der Turnhalle auf drei bis vier Spielfeldern organisiert – beispielsweise auf bestehenden Badmintonfeldern –, um parallele Spielformen mit hoher Beteiligung zu ermöglichen.

Die zentrale Rolle der Lehrperson liegt dabei in einer flexiblen Begleitung: Durch gezielte Fragen, Impulse und situative Interventionen kann das Spielverständnis der Kinder gefördert werden – ohne deren Eigenaktivität einzuschränken. Dieser Wechsel zwischen Spielen, Reflektieren und gezieltem Üben bildet das methodische Kernprinzip von TGfU und lässt sich auch in der Unterstufe wirksam einsetzen.

2.4.5 TGfU im Kindergarten

Im Kindergarten zeigen sich bei Kindern sehr unterschiedliche Voraussetzungen: Einige sind bereits bereit für einfache kompetitive Spielformen im Sinn von „Gegeneinander“, andere benötigen zunächst individuelle oder koopera-

tive Zugänge zum Spiel. Gerade für diese Altersgruppe erscheint ein schrittweiser Aufbau besonders geeignet – wie ihn Firmin und Messmer (2003) sowie Steinmann et al. (2014) mit dem Prinzip „Nebeneinander – Miteinander – Gegeneinander“ beschreiben. Dieses Prinzip wird auch im Kernmodell Sportarten von Messmer (2013) aufgegriffen und betont dessen Bedeutung für einen altersgerechten Einstieg in Sportspiele. Das TGfU-Modell setzt beim „Gegeneinander“ an und orientiert sich damit primär an kompetitiven Spielsituationen. Für einen Teil der Kindergartenkinder ist dieser Zugang jedoch zu anspruchsvoll – sie benötigen vorbereitende Spielphasen im Sinne von „Nebeneinander“ und „Miteinander“, in denen sie zunächst ein Ballgefühl und erste Spielideen entwickeln können. Deshalb ist eine methodische Vorstrukturierung erforderlich, die individuelle, kooperative und kompetitive Spielniveaus berücksichtigt.

Ein dreigeteiltes Unterrichtssetting kann dieser Vielfalt gerecht werden: Der erste Bereich widmet sich dem „Nebeneinander“, in dem sich die Kinder allein mit einem Gegenstand (z. B. Ball) befassen. Das Sammeln von Erfahrungen erfolgt in einem offenen Unterrichtssetting nach dem Konzept der Bewegungslandschaften (z. B. Zeberli-Sigrist, 2021), das auf den Unterrichtsgegenstand angepasst wird. Im zweiten Bereich, dem „Miteinander“, könnten Aufgaben bereitgestellt werden, die auf einem Gegenstand und zwei Kindern basieren (z. B. „Ich und Du und der Ball“). Dies lässt sich etwa mit Hilfe der Ballspielkartentypen (z. B. „Ballkünstler:in“ von Müller & Baumberger, 2002) oder durch Anregungen aus der Heidelberger Ballschule von Walther (2021) umsetzen. Im dritten Bereich, dem „Gegeneinander“, stünden den Kindern Spielfelder zur Verfügung, auf denen eine spielechte Form einer bekannten Ballsportart, wie beispielsweise Softhandball (Meier & Meyer, 2021), gespielt werden könnte. Diese offene Struktur ermöglicht differenzierte Lerngelegenheiten und fördert sowohl exploratives als auch zielgerichtetes Spielverhalten.

Dass bereits junge Kinder altersgerechte Spielformen bewältigen können, zeigt sich auch ausserhalb der Schule – etwa bei Sportturnieren im Kindersport. Solche Beobachtungen stärken die didaktische Legitimation spielorientierter Zugänge. Der folgende Abschnitt nimmt diesen Lebensweltbezug auf und zeigt seine Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung im Zyklus 1.

2.4.6 Lebensweltbezug

Bei Spilsportturnieren von Ballsportarten – etwa im F-Junioren-Unihockey, der Kategorie G im Fussball oder im U6-Basketball – lässt sich beobachten, dass bereits fünfjährige Kinder in der Lage sind, spielechte Formen umzusetzen. Auch die Studie „playmorefootball“ belegt die Vorteile von Kleinfeldspielen: Kinder erhalten durch die reduzierte Spieleranzahl mehr Ballaktionen, was sich positiv auf ihre Spielbeteiligung und Lernmöglichkeiten auswirkt (Hintermann

et al., 2020). Diese Beobachtungen bestätigen zentrale Annahmen der zuvor dargestellten didaktischen Konzepte: Kinder entwickeln durch spielerische Erfahrungen ein erstes Verständnis für Sportspiele. Der spielorientierte Ansatz, insbesondere das TGfU-Modell, fördert dabei gezielt das taktische Verständnis und stellt spielechte Formen in den Mittelpunkt. Entscheidend ist jedoch, dass die Kinder differenziert nach ihrem Entwicklungsstand gefördert werden. Über- oder Unterforderung kann die Begeisterung für das Spiel schnell beeinträchtigen. Während in der Unterstufe vor allem Kleinfeldspiele dominieren, braucht es im Kindergarten ein angepasstes Angebot, das die Phasen „Nebeneinander“, „Miteinander“ und „Gegeneinander“ berücksichtigt.

Ein solcher spielorientierter Ansatz eröffnet im Zyklus 1 vielfältige Chancen – stellt jedoch auch hohe Anforderungen an Planung, Begleitung und Reflexion. Der folgende Abschnitt beleuchtet zentrale Gelingensbedingungen und Herausforderungen in der praktischen Umsetzung.

3. Von der Theorie zur Praxis: Gelingensbedingungen und Herausforderungen in der Sportspielbegleitung

Die TGfU-Methode gilt seit über 30 Jahren als bewährter Ansatz in der Sportspielvermittlung und wird in der Sportdidaktik international breit rezipiert. Dennoch findet sie im Zyklus 1 bislang nur begrenzt Anwendung. Statt spielorientierter Lernprozesse dominiert in der Unterrichtspraxis häufig ein technikorientiertes Vorgehen, das der grossen Entwicklungsvariabilität und den pädagogischen Anforderungen in diesem Altersbereich nur eingeschränkt gerecht wird.

Baumberger et al. (2021) haben zentrale Gelingensfaktoren und Stolpersteine bei der Umsetzung spielorientierter Sportspielmethoden in der 5. und 6. Klasse identifiziert. Auch wenn sich ihre Untersuchung auf ältere Kinder bezieht, lassen sich daraus wichtige Hinweise für den Unterricht im Zyklus 1 ableiten. So wird unter anderem betont, wie zentral eine klare Unterrichtsstruktur, die Akzeptanz von Heterogenität, eine hohe Schüler:innenorientierung und der Mut zur Verantwortungsteilung sind. Diese Aspekte sind auch für die Umsetzung der TGfU-Methode im frühen Kindesalter entscheidend.

3.1 Spielbegleitung im Zyklus 1: Struktur, Vertrauen und Beobachtungskompetenz

Die Begleitung von Sportspielen mit jungen Kindern stellt vergleichbare Anforderungen wie die Freispielbegleitung im Kindergarten (vgl. Walter-Laager & Fasseing Heim, 2002). Insbesondere in Unterrichtssettings mit mehreren parallelen Spielfeldern – wie sie im Kapitel TGfU in der Unterstufe sowie TGfU

im Kindergarten beschrieben wurden – sind von Lehrpersonen eine hohe Beobachtungskompetenz, situative Flexibilität und ein entwicklungsorientiertes Verständnis von Lernprozessen gefordert. Wenn etwa 3-gegen-3-Spiele auf drei bis vier Feldern gleichzeitig stattfinden, können Kinder selbstständig spielen, während die Lehrperson gezielt beobachtet und individuell begleitet. Diese offenen, differenzierenden Settings fördern Eigenaktivität und Lernfreude – stellen die Lehrperson aber zugleich vor die Herausforderung, nicht überall gleichzeitig präsent sein zu können. Es gilt daher, bewusste Beobachtungsschwerpunkte zu setzen, punktuell zu intervenieren und Vertrauen in die Eigensteuerung der Kinder zu entwickeln.

3.1.1 Die Begleitung von Sportspielen und individuellen Lernprozessen

Für eine gelingende Sportspielbegleitung hat sich ein mehrstufiger Prozess bewährt, der in verschiedenen Disziplinen ähnlich beschrieben wird.

Tabelle 4: Vergleich von Beobachtungsprozessen in verschiedenen Disziplinen

Disziplin	Beobachtungsprozesse
Sportdidaktik	Beobachten – Beurteilen – Beraten (Messmer, 2013)
Psychomotorik	Beobachten – Interpretieren – Massnahmen festlegen (Lienert et al., 2010)
Frühkindliche Bildung	Wahrnehmen – Einordnen – adaptive Alltagsgestaltung (Walter-Laager et al., 2018)

Übertragen auf die Sportspielbegleitung bedeutet dies: Lehrpersonen beobachten das Spielgeschehen aufmerksam, greifen bei Bedarf gezielt ein und treten anschliessend wieder zurück, um selbstgesteuertes Spiel zu ermöglichen. Diese zyklische Struktur ermöglicht eine kontinuierliche Entwicklungsbegleitung, ohne die Eigenständigkeit der Kinder einzuschränken.

Im folgenden Abschnitt wird aufgezeigt, wie diese Form der Begleitung durch eine hohe Interaktionsqualität unterstützt und weiter professionalisiert werden kann.

3.2 Interaktionsqualität in der Sportspielbegleitung

Eine zentrale Gemeinsamkeit zwischen der Intervention in der Sportspielbegleitung und der Freispielbegleitung zeigt sich in der Qualität der Fachpersonen-Kind-Interaktion. Diese wird durch die sogenannte Prozessqualität beschrieben, die als bedeutender Prädiktor für die kognitive Entwicklung gilt (Perren et al., 2016). Auch Sabol et al. (2013) weisen darauf hin, dass gerade die Interaktion zwischen Fachperson und Kind den grössten Einfluss auf die Lernfähigkeit hat.

Zur systematischen Erfassung dieser Interaktionsqualität kann das *Classroom-Assessment-Scoring-System*-Beobachtungsverfahren (CLASS) von Pianta et al. (2008) genutzt werden. In der Pre-K-Version unterscheidet es mehrere Dimensionen, von denen im Kontext der Sportspielbegleitung insbesondere die Förderung von Lernen und Entwicklung sowie die Qualität des Feedbacks von Bedeutung sind (Perren et al., 2016). Diese beiden Bereiche bieten wertvolle Ansatzpunkte, um gezielte Interventionen im Sportspielunterricht zu gestalten und die kindliche Entwicklung optimal zu unterstützen.

Tabelle 5: Dimensionen und Indikatoren zur Förderung von Lernen und Entwicklung im CLASS-Rating (Perren et al., 2016)

Dimensionen	Indikatoren	Beschreibung
Förderung von Lernen und Entwicklung	Aktive Förderung Erweiterung des Denkens Aktives Engagement der Kinder	Einschätzung der Lernunterstützung, welche die Kinder während der Beobachtungszeit erfahren. Das Engagement der Kinder wird ebenfalls berücksichtigt und es wird beobachtet, ob sie aktiv an Aktivitäten und Routinen teilnehmen.
Qualität des Feedbacks	Scaffolding Informationen bereitstellen Ermutigen und Bestärken	Einschätzung der Qualität des Feedbacks, welches ein Kind auf seine Aktivitäten oder Aussagen erhält.

Diese Kategorien lassen sich direkt auf die TGfU-Vermittlungspraxis übertragen: So zielt der Wechsel zwischen Spiel, Reflexion und gezieltem Üben darauf ab, Denkprozesse zu aktivieren und Spielverständnis zu fördern – idealerweise im Dialog mit den Kindern. Fragen wie „Was hast du gesehen?“, „Wie hättest du reagieren können?“ oder „Was könntet ihr als Team verändern?“ regen kognitives Mitdenken an. Damit wird nicht nur das taktische Verständnis geschärft, sondern auch das Selbstvertrauen gestärkt.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist das *Scaffolding* – also das Bereitstellen eines kognitiven „Gerüsts“, das dem Kind hilft, neue Zusammenhänge zu erfassen, ohne es zu überfordern. Entscheidend ist dabei das Prinzip der gemeinsamen Denkarbeit (*sustained shared thinking*, Siraj-Blatchford, 2009): Die Lehrperson beteiligt sich aktiv am Denkprozess der Kinder, greift deren Ideen auf, vertieft sie und entwickelt sie gemeinsam weiter – ohne ihnen die Lösung vorwegzunehmen.

Diese Form der dialogischen Begleitung ist anspruchsvoll – aber zentral für die Wirksamkeit der TGfU-Methode im Zyklus 1. Sie verlangt von der Lehrperson, situativ präsent zu sein, genau hinzuhören und gezielt Impulse zu setzen, die an das Vorwissen der Kinder anschliessen. Gleichzeitig ermöglicht sie es, unterschiedliche Entwicklungsstände aufzugreifen und individuelle Lernprozesse zu fördern – selbst in komplexen Unterrichtssettings mit mehreren parallelen Spielfeldern.

Im nächsten Abschnitt wird ein konkretes Unterrichtsbeispiel skizziert, das zeigt, wie diese Prinzipien in der Praxis sichtbar werden können.

3.2.1 Ein Beispiel zur Veranschaulichung der Prozessschritte

Wie sich die im CLASS-Modell beschriebenen Qualitätsdimensionen in der Sportspielbegleitung konkret zeigen können, lässt sich anhand eines fiktiven Unterrichtsverlaufs verdeutlichen. Dabei wird auch erkennbar, wie zentrale Prinzipien des TGfU-Modells (Bunker & Thorpe, 1982) mit der Interaktionsqualität nach CLASS (Hamre et al., 2014) verbunden werden können.

Die Klasse spielt auf vier Badmintonfeldern parallel 3-gegen-3 Softhandball. Die Lehrperson beobachtet gezielt das Spielgeschehen auf Feld 2. Dabei achtet sie auf das Engagement der Kinder sowie auf Situationen, die eine Förderung von Lernen und Entwicklung ermöglichen. Sie erkennt, dass ein Kind mit dem Ball keine Anspielstation findet, weil alle Mitspielenden stehen bleiben und die Gegenspieler:innen den Weg blockieren. Die Lehrperson entscheidet sich für eine gezielte Intervention: Sie unterbricht das Spiel, beschreibt die Situation und stellt eine offene Frage: „Was könntet ihr tun, damit eure Mitspieler:innen den Ball besser weiterspielen kann?“ Diese Frage aktiviert das Denken der Kinder und spricht die CLASS-Dimension Erweiterung des Denkens an. Mehrere Kinder bringen Ideen ein. Die Lehrperson greift diese Vorschläge auf, stellt Rückfragen und ergänzt gezielt, um das Denken weiterzuführen – ein typisches Beispiel für *Scaffolding* im Sinne der CLASS-Dimension Qualität des Feedbacks (vgl. Perren et al., 2016). Die Kinder werden angeregt, ihr Denken zu verbalisieren und ihre Überlegungen zu begründen. Die Lehrperson beteiligt sich aktiv am Denkprozess und entwickelt gemeinsam mit den Kindern Lösungsansätze weiter. Dies entspricht dem Prinzip des *sustained shared thinking* (Siraj-Blatchford, 2009), einem fortlaufenden gemeinsamen Denkprozess, der kognitive und soziale Lernprozesse stärkt.

Anschließend wird das Spiel fortgesetzt. Die Kinder können die gemeinsam erarbeiteten Ideen direkt anwenden – ein zentrales Element des TGfU-Modells, das zyklisch zwischen Spielen, Reflektieren und gezieltem Üben wechselt. Die Lehrperson beobachtet die Umsetzung der Ideen und nutzt die nächste Gelegenheit für eine erneute Reflexion – im Sinne einer prozessorientierten Begleitung kindlicher Lernprozesse.

3.3 Synergien nutzen

Das beschriebene Unterrichtsbeispiel zeigt exemplarisch, wie sich sportdidaktische Modelle und frühpädagogische Qualitätsdimensionen produktiv verstricken lassen. Die gezielte Kombination von TGfU-Prinzipien (z. B. spielnahe Lernarrangements, Reflexionsphasen, kleingruppierte Spiele) mit Aspek-

ten der Prozessqualität (z. B. CLASS-Dimensionen wie *Scaffolding*, Erweiterung des Denkens oder aktive Förderung) ermöglicht eine differenzierte und entwicklungsorientierte Begleitung kindlicher Lernprozesse.

Dabei wird die spielerische Erfahrungswelt der Kinder nicht nur aufgegriffen, sondern als Ausgangspunkt ernst genommen. Die fachliche Auseinandersetzung mit Spielsituationen erfolgt dialogisch und kindzentriert, wobei die Interaktion zwischen Lehrperson und Kind nicht als einseitige Instruktion verstanden wird, sondern als ko-konstruktiver Prozess, in dem gemeinsames Denken und Handeln ineinandergreifen.

Gerade im Zyklus 1, wo Kinder sich in sehr unterschiedlichen Entwicklungsphasen befinden, bietet die Verbindung dieser Perspektiven eine hohe Anschlussfähigkeit: Lehrpersonen können gezielt Impulse setzen, ohne das kindliche Spielverhalten zu überformen. Gleichzeitig erlaubt die CLASS-Systematik eine strukturierte Reflexion der pädagogischen Qualität – auch in offenen Bewegungssettings oder parallelen Spielsituationen.

Die Verbindung von sportdidaktischen Modellen mit Aspekten der Interaktionsqualität kann somit wesentlich zur Professionalisierung der Sportspielbegleitung im Zyklus 1 beitragen. Dennoch zeigen sich in der Praxis auch Grenzen und Herausforderungen, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

3.4 Grenzen und Herausforderungen im Zyklus 1

Trotz der vielfältigen Potenziale spielorientierter Vermittlungsansätze wie TGfU im Zyklus 1 zeigen sich in der Praxis auch deutliche Herausforderungen. Eine zentrale Schwierigkeit liegt in der grossen Entwicklungsvariabilität innerhalb der Zielgruppe: Nicht alle gleichaltrigen Kinder zwischen vier und neun Jahren verfügen über dieselben kognitiven, motorischen oder sozialen Voraussetzungen, um sich in spielechten Formen sicher zu bewegen oder taktische Zusammenhänge zu erkennen. Während einige Kinder bereits über Vorerfahrungen verfügen und kooperative oder kompetitive Spielformen bewältigen, benötigen andere zunächst basale Bewegungserfahrungen, klare Strukturen und gezielte Unterstützung.

Hinzu kommt, dass offene Unterrichtssettings wie parallel laufende Kleinfeldspiele oder bewegungsorientierte Lernumgebungen hohe Anforderungen an die Lehrperson stellen. Die gleichzeitige Begleitung mehrerer Spielfelder erfordert nicht nur ein hohes Mass an Beobachtungs- und Entscheidungskompetenz, sondern auch die Fähigkeit, situativ zu intervenieren, ohne die kindliche Eigenaktivität zu unterbrechen. Gerade bei unerfahrenen Lehrpersonen kann dies zu Unsicherheiten führen – insbesondere im Umgang mit Heterogenität, der Steuerung von Gruppendynamiken oder der gezielten Reflexion kindlicher Lernprozesse.

Diese Herausforderungen sprechen jedoch nicht gegen den Einsatz spielorientierter Modelle – im Gegenteil: Sie verdeutlichen die Notwendigkeit, didaktische Konzepte wie TGfU im Zyklus 1 differenziert, kontextsensibel und flexibel einzusetzen. Eine methodisch durchdachte Verbindung von spielerischem Zugang, strukturierender Begleitung und interaktionssensibler Unterstützung ermöglicht es, Sportspiele im frühen Kindesalter entwicklungsorientiert und qualitativ hochwertig zu vermitteln.

4. Fazit

Die vorliegende Analyse zeigt, dass eine entwicklungsorientierte und spielzentrierte Vermittlung von Sportspielen im Zyklus 1 sowohl didaktisch sinnvoll als auch praktisch umsetzbar ist – vorausgesetzt, sie wird differenziert gestaltet und orientiert sich an der kindlichen Lebenswelt sowie am individuellen Entwicklungsstand der Kinder. Modelle wie *Teaching Games for Understanding* bieten dafür eine tragfähige Grundlage: Sie ermöglichen ein Lernen im Spiel und durch das Spiel, das technische Können mit taktischem Verstehen verbindet.

Gleichzeitig machen die Befunde deutlich, dass die Umsetzung solcher Modelle im frühen Kindesalter spezifische Anforderungen an die Lehrperson stellt. Vor allem die hohe Entwicklungsvariabilität in dieser Altersgruppe verlangt eine methodische Vorstrukturierung, die verschiedene Spielniveaus berücksichtigt – etwa durch Angebote in den Phasen Nebeneinander, Miteinander und Gegeneinander oder durch *small-sided games* auf mehreren parallelen Spielfeldern.

Besonders wirksam wird der spielorientierte Zugang, wenn er mit Aspekten pädagogischer Interaktionsqualität kombiniert wird. Die Verknüpfung von TGfU mit Beobachtungsansätzen wie CLASS zeigt, wie Lehrpersonen durch gezielte Fragen, *Scaffolding* und dialogische Reflexionsphasen kindliche Lernprozesse gezielt begleiten können – ohne deren Eigenaktivität zu unterbrechen. So entstehen ko-konstruktive Lernmomente, in denen kognitive, soziale und motorische Entwicklung miteinander verschränkt werden.

Insgesamt zeigt sich: Eine qualitativ hochwertige Sportspielvermittlung im Zyklus 1 erfordert nicht nur fachdidaktisches Wissen, sondern auch ein entwicklungspsychologisch fundiertes Verständnis von Lernprozessen sowie eine hohe Professionalität in der Interaktion mit Kindern. Wenn diese Perspektiven bewusst verknüpft werden, kann Sportspielunterricht nicht nur zur Bewegungsförderung beitragen, sondern auch zur ganzheitlichen Bildung im Kindesalter.

Literatur

- Adolph, H., Hönl, M. & Wolf, T. (1998). *Integrative Sportspielvermittlung*. Universität Kassel/Fachrichtung Psychologie.
- Baumberger, J., König, S. & Bislin, S. (2021). Sportspielvermittlung: Gelingens- und Misslingensfaktoren. *SportPraxis*, 62(2), 11–15.
- Baumberger, J. & Müller, U. (2011). *Sportspiele spielen + verstehen: Ein Lehrmittel für das 5. bis 9. Schuljahr*. bm-sportverlag.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. https://v-fe.lehrplan.ch/containerV_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Dössegger, A. & Varisco, J. (2015). *J+S-Kindersport. Theoretische Grundlagen*. Bundesamt für Sport BASPO.
- Fasseing Heim, K. & Weiss, B. (2021). Interdisziplinäre Quartalsplanung im Zyklus 1: Ein Entwicklungsprojekt im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. In A. Zaugg, P. Chiavaro-Jörg, T. Dütsch, L. Amberg, K. L. Fasseing Heim, R. Lehner, C. Streit & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion: Kompetenzförderung durch spielbasiertes Lernen bei vier- bis achtjährigen Kindern* (S. 127–150). Waxmann.
- Firmin, F. & Messmer, R. (2003). *Lehrmittel Sporterziehung. Band 2*. Eidgenössische Sportkommission ESK.
- Heimlich, U. (2015). *Spielpädagogik: Eine Einführung*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Hintermann, M., Fuchslocher, J., Romann, M., Born, D., Walker, J., Kern, R. & Müller, D. (2020, 14. Oktober). *play more football – Kleinfeldspiele im Vormarsch*. <https://www.mobilesport.ch/fussball/kinderfussball-play-more-football-kleinfeldspiele-im-vormarsch/>
- Jenni, O. (2021). *Die kindliche Entwicklung verstehen: Praxiswissen über Phasen und Störungen*. Springer.
- Julius, P. (2020). *Integrative Sportspielvermittlung im Grundschulalter*. Universität Kassel.
- Largo, R. (2019). *Babyjahre: Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren* (6. Aufl.). Piper.
- Lienert, S., Säggesser, J. & Spiess, H. (2010). *Bewegt und selbstsicher: Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe: Grundlagen und Unterrichtspraxis*. Schulverlag plus.
- Meier, D. & Meyer, R. (2021). *Softhandball spielen*. Ingold.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Haupt.
- Müller, U. & Baumberger, J. (2002). *Ballkünstler. Lehrgang zum Aufbau der Ballspielfähigkeit (1.–4. Schuljahr)*. bm-sportverlag.
- Nickel, U. (1990). *Kinder brauchen ihren Sport*. Pohl.
- Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. *Frühe Bildung*, 5(1), 3–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000242>

- Pianta, R. C., Paro, K. M. L. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual, Pre-K*. Paul H Brookes Pub Co.
- Roth, K. (1982). *Strukturanalyse koordinativer Fähigkeiten: Empirische Überprüfung koordinations-theoretische Konzepte*. Limpert.
- Roth, K. & Hahn, C. (2007). Integrative Spielevermittlung: Ein Konzept zur Förderung von Spiel- und Bewegungsfreude. *INFO-Fachbereich Sport*, 29(1), 1–8. <https://web.archive.org/web/20200928084218/https://ballschule.de/wp-content/uploads/2015/04/Integrative-Spielevermittlung-Roth-Hahn-29-1-2007.pdf>
- Roth, K., Kröger, C. & Memmert, D. (2015). *Ballschule Rückschlagsspiele* (3. Aufl.). Hofmann-Verlag.
- Roth, K., Roth, C. & Hegar, U. (2021). *Mini-Ballschule: Das ABC des Spielens in Kita und Verein*. Hofmann-Verlag.
- Sabol, T., Soliday Hong, S., Pianta, R. & Burchinal, M. (2013). Education. Can rating pre-K programs predict children's learning. *Science*, 341(6148), 845–846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501–522. <https://doi.org/10.1086/443100>
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77–89. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.77>
- Steinmann, P., Brönimann, D., Lauber, S., Schlupe, M., Hartmann, T., Kern, R., Wilhelm, C. & Richard, T. (2014). *J+S-Kindersport Spielen*. Bundesamt für Sport BASPO.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walter-Laager, C. & Fasseing Heim, K. (2002). *Kindergarten: Grundlagen aktueller Kindergarten didaktik*. ProKiga.
- Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Gimplinger, C. & Mittischek, L. (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Teamsitzungen & Elternabende*. https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft_GQSM_Gute_Qualitaet_sichtbar_machen.pdf
- Walther, C. (2021). *Die Ballschulkartei – Zweieraufgaben*. <https://wimasu.de/unterrichtsideen-ballschule/>
- Wurzel, B. (2008). Was heisst hier „spielgemäss“? Ein Plädoyer für das „Taktik-Spielkonzept“ bei der Vermittlung von Sportspielen. *sportunterricht*, 57, 340–345.
- Zahner, L. (2004). *Aktive Kindheit – gesund durchs Leben: Handbuch für Fachpersonen*. Bundesamt für Sport.
- Zeberli-Sigrist, E. (2021). *Bewegungslandschaften: Psychomotorisches Konzept Bewegungslandschaften* (5. Aufl.). Schulverlag-Plus.

Interaktion als zentraler Bestandteil mathematischer Basiserfahrungen

Dorothea Mayer und Barbara Drollinger-Vetter

1. Einführung

Frühe mathematische Bildung wird als bedeutsame Grundlage für das spätere Lernen von Mathematik in der Schule erachtet (Benz et al., 2015; Krajewski & Schneider, 2009). Ein wesentlicher Unterschied zwischen der frühen mathematischen Bildung und dem schulischen Mathematiklernen besteht darin, dass die Inhalte, die Umsetzung und die Relevanz von mathematischen Themen im Zusammenhang mit dem Kindergarten kontroverser diskutiert werden als im Kontext der Schule (Gasteiger, 2017). Aus diesem Grund definiert Gasteiger (2017) für die frühe mathematische Bildung spezifische Anforderungen, die weder an Materialien noch an Methoden gebunden sind: Sie soll sachgerecht, kindgemäß und anschlussfähig sein. Während sich die Attribute „sachgerecht“ und „anschlussfähig“ auf die inhaltliche Ebene beziehen, geht es beim Attribut „kindgemäß“ darum, „das Kind als jungen Lerner in den Mittelpunkt zu rücken“ (Gasteiger, 2017, S. 12). Darunter ist insbesondere zu verstehen, dass das Lernen bei Kindern dieser Altersgruppe hauptsächlich durch eigenes Handeln erfolgt und die enaktive Repräsentation beim Aufbau neuer Begriffe eine zentrale Rolle spielt. Eigene mathematische Erfahrungen im Kindergarten und der Austausch darüber mit anderen Kindern und der Kindergartenlehrperson werden beim Mathematiklernen im Kindergarten daher als zentral erachtet (Hasemann & Gasteiger, 2014; Krammer, 2017). Obwohl der Lehrplan die zu erwerbenden mathematischen Inhalte auch für den Kindergarten vorgibt, bleibt in der Praxis oft unklar, welche Aspekte einer Handlung als mathematisch zu betrachten sind. Deshalb ist oft auch ungeklärt, worüber in den dazugehörigen Gesprächen im Kindergarten konkret gesprochen werden soll. Dies kann dazu führen, dass in Situationen mit mathematischem Potenzial zwar kindgemäße, aber kaum sachgerechte und fachlich anschlussfähige Erfahrungen gesammelt werden (Gasteiger, 2017).

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag das Modell der mathematischen Basiserfahrung vorgestellt, das aufzeigt, was erforderlich ist, damit Kinder tatsächlich *mathematische* Erfahrungen machen können und es nicht bei beliebigen Erfahrungen bleibt. Einen entscheidenden Faktor stellt dabei die auf den mathematischen Inhalt bezogene Interaktion zwischen dem lernenden Kind und einer kompetenteren Person (anderes Kind oder erwachsenes Gegenüber) dar, die je nach Situation auch nonverbal, beispielsweise über Gesten, erfolgen kann (Fthenakis, 2009; Vygotsky, 1978). Im Folgenden wird

argumentiert, dass die Interaktion auf basale Verstehenselemente (Drollinger-Vetter, 2011) des zu erwerbenden mathematischen Begriffs gerichtet sein muss, um Kindern erste mathematische Basiserfahrungen zu ermöglichen. Auf dieser Grundlage wird an einem konkreten Praxisbeispiel zum Thema „Muster“ aufgezeigt, wie in einer Freispielsituation im Kindergarten eine Interaktion von hoher fachdidaktischer Qualität aussehen könnte.

2. Theoretische Perspektiven zu Interaktion beim Lernen von Mathematik

Die Einschätzung der Bedeutung und der Rolle der Interaktion beim Lernen steht in direktem Zusammenhang mit der lerntheoretischen Perspektive, die eingenommen wird. Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive (siehe Vygotsky, 1978; siehe auch Reusser, 2006) wird Mathematiklernen nicht nur als aktiver, individueller Konstruktionsprozess betrachtet, sondern zusätzlich auch als sozialer Prozess verstanden: Der Aufbau von neuem Wissen erfolgt in der Regel in der Interaktion mit anderen, kompetenteren Personen (Bauersfeld, 1983; Vygotsky, 1978). Mithilfe des Konzepts der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Vygotsky (1978) lässt sich erklären, wie aus sozialkonstruktivistischer Perspektive überhaupt „Neues“ gelernt werden kann: Durch die Unterstützung eines kompetenteren Gegenübers können Kinder Leistungen erbringen, die über ihren gegenwärtigen Entwicklungsstand hinausgehen. In der Interaktion mit einer kompetenteren Person kann ein Kind eine Situation bewältigen (z. B. ein Problem lösen), die es ohne Hilfe noch nicht meistern könnte. Eine solche Art von Unterstützung durch eine kompetentere Person im Sinne von adaptiver Lernunterstützung wird auch „Scaffolding“ genannt (z. B. Krammer, 2017).

Diese Auffassung der grundlegenden Bedeutung der Interaktion beim Lernen gilt auch für die frühe (mathematische) Bildung (z. B. Gasteiger, 2017; König, 2009; van Oers, 2004; Vogler, 2020), bei der, wie in Abschnitt 1 erwähnt, das Lernen aus Erfahrungen beim Handeln zentral ist. Hasemann und Gasteiger (2014, S. 66–67) beschreiben, Bezug nehmend auf Bauersfeld (1983, 1985), die Rolle der Interaktion beim Lernen aus Erfahrungen wie folgt:

Die Lernenden (die „Subjekte“) machen in einem bestimmten Bereich Erfahrungen, z. B., indem sie Handlungen ausführen. In der sozialen Interaktion mit anderen (z. B. mit Mitschülerinnen/Mitschülern und der Lehrkraft) bekommen diese Handlungen für die Lernenden einen Sinn, sie erkennen, welche (z. B. mathematische) Bedeutung diese Handlungen haben. Im Mathematikunterricht sind diese Bedeutungen eng mit dem verwendeten Anschauungsmaterial und den Einstiegsbeispielen verbunden. [...] Das mathematische Gemeinte muss vom Lernenden durch aktive, eigene geistige Handlungen und durch das Aushan-

deln mit Lernpartnern und der Lehrkraft entdeckt werden: [...] Der Sinn der Handlungen und Darstellungen erschließt sich dem Individuum durch eigenes geistiges Tun in der Interaktion mit anderen.

Mathematische Bedeutung entsteht aus dieser Sicht erst in der Interaktion mit anderen; der Sinn wird gemeinsam konstruiert und ausgehandelt (siehe auch Krummheuer & Brandt, 2001; van Oers, 2004). Denn erst im Gespräch wird für ein Kind erfahrbar, ob das, was es meint, auch das ist, was die Lehrperson meint. Fthenakis (2009, S. 12) bezeichnet deshalb „soziale Interaktion als den Schlüssel zur Wissens- und Sinnkonstruktion“. Konkret mit Blick auf das Lernen von Mathematik nennt Steinbring (2015, S. 290) in diesem Zusammenhang zwei Herausforderungen: „a direct transport of meaning is not possible in communication“ und „mathematics is abstract, incarnated in structures and not directly accessible by senses“. Dies gilt auch für die Mathematik des Kindergartens: Weder Zahlen noch Formen oder Muster sind direkt als mathematische Objekte erfahrbar; diese Begriffe sind abstrakter Natur. Deshalb reicht es in der Regel nicht aus, viele Beispiele zu sehen, um einen neuen Begriff zu erwerben (Lernen durch Abstraktion, siehe z. B. die Kritik von Aebli, 1994), sondern die Bedeutung des Begriffs muss aktiv und eigenständig durch Interaktion mit kompetenteren Personen konstruiert werden. Da aber die sprachlichen Möglichkeiten von Kindern im Kindergarten noch begrenzt sind und es schwierig ist, über Sachverhalte zu sprechen, zu deren Verbalisierung den Kindern noch die nötigen Begriffe fehlen, erfolgt die Interaktion in der frühen Kindheit nicht nur verbal, sondern auch über Gesten oder Bilder (Vogler, 2020). Unabhängig von der Art der Interaktion besteht das Ziel des Lernens darin, dass die Kinder zunehmend autonom an der Interaktion teilnehmen können (Krummheuer, 2011).

Interaktion ist folglich ein unverzichtbares Mittel, um fachliche Lernprozesse von Kindern anzuregen und zu ermöglichen. Darüber hinaus erfüllt sie weitere, auch fachunabhängige Zwecke wie Teilhabe und Motivationsförderung und erfordert zusätzliche Bedingungen wie genügend Zeit, wie dies verschiedentlich sowohl aus erziehungswissenschaftlicher als auch aus fachdidaktischer Sicht betont wurde (Krammer, 2017; Vogler, 2020). Die Gestaltung von Interaktionen im Mathematikunterricht im Kindergarten wird derzeit beispielsweise unter Begriffen wie „Responsiveness“ (Beck & Vogler, 2024), „mikro-adaptive Lernunterstützung“ (Meier-Wyder, 2022) und „indirekte Lernprozesse“ (Vogler, 2020), aber auch unter dem Blickwinkel des Argumentierens (Brunner, 2021) erforscht.

Auf der Basis dieser theoretischen Annahmen wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, worauf sich die Interaktion in einer Situation mit mathematischem Potenzial im Kern richten soll, wenn es darum geht, einen neuen Begriff kennenzulernen. Dabei wird von der kognitionspsychologischen

Theorie von Aebli (1994) und den darauf aufbauenden mathematikdidaktischen Überlegungen von Drollinger-Vetter (2011) ausgegangen. Als Grundlage dient ein Praxisbeispiel, in dem der Begriff „Muster“ beim Auffädeln von Perlen erfahrbar wird.

3. Interaktion im Praxisbeispiel „Muster bei Perlenketten“

Im Folgenden wird ein Praxisbeispiel vorgestellt, das die Rolle der Interaktion beim mathematischen Lernen veranschaulicht und in den Abschnitten 4 und 5 das Modell sowie den theoretischen Hintergrund der mathematischen Basiserfahrung illustrieren soll.

Es ist Freispielzeit im Kindergarten. Kim und Bene sitzen am Tisch. Sie möchten Perlenketten herstellen. Dafür fädeln die beiden Kinder bunte Perlen auf. Kim stellt eine Kette mit einem Muster her, während Bene die Perlen in einer zufälligen Reihenfolge auffädelt (siehe Abbildung 1). Nach einer Weile setzt sich die Kindergartenlehrperson zu den Kindern an den Tisch.

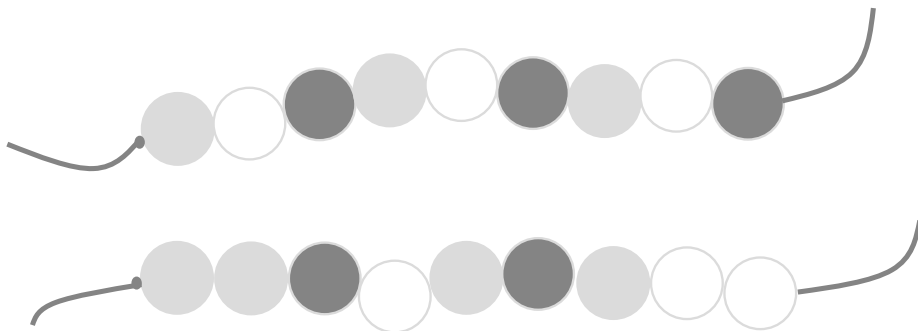


Abbildung 1: Obere Kette mit Muster von Kim, untere Kette ohne Muster von Bene

Diese Situation aus dem Kindergartenalltag kann als Freispielsituation mit mathematischem Potenzial betrachtet werden. Das Herstellen von Ketten mit bunten Perlen birgt das Potenzial, dass sich Kinder mit dem mathematischen Begriff „Muster“ auseinandersetzen und damit einhergehend ihre mathematischen Kompetenzen erweitern. Eine Situation mit mathematischem Potenzial ist jedoch nicht hinreichend, um mathematisches Lernen beim Kind zu initiieren (siehe Müller & Wittmann, 2002). Um das mathematische Potenzial einer Situation auszuschöpfen, sind weitere Elemente erforderlich, insbesondere eine gezielte Interaktion zwischen dem Kind und der Lehrperson, wobei es von entscheidender Bedeutung ist, wie diese Interaktion ausgestaltet und von der Lehrperson gesteuert wird (Vygotsky, 1978). Im Folgenden werden auf

das oben aufgeführte Beispiel bezogen zwei verschiedene Möglichkeiten der Interaktion beschrieben.

Interaktion A

Nach einer Weile setzt sich die Kindergartenlehrperson zu den Kindern an den Tisch. Bene wendet sich an die Lehrperson: „Kims Kette ist viel schöner als meine.“ Die Lehrperson fordert Bene auf: „Mache doch auch so eine schöne Kette wie Kim!“ Bene fädelt ausschließlich goldene Perlen auf. Jetzt findet er seine Kette auch schön.

Interaktion B

Nach einer Weile setzt sich die Kindergartenlehrperson zu den Kindern an den Tisch. Bene wendet sich an die Lehrperson: „Kims Kette ist viel schöner als meine.“ Die Lehrperson erkundigt sich: „Warum findest du Kims Kette schöner?“ Bene meint: „Weil sie immer gleich aussieht.“ Daraufhin fragt die Lehrperson: „Kannst du mir zeigen, was immer gleich ist?“ Bene versucht, mit dem Finger die Einheit zu zeigen, die sich wiederholt. Die Lehrperson fasst seine Handlung in Worte: „Genau, dieses kleine Stück wiederholt sich immer wieder, das ist ein Muster. Mache doch auch eine Kette mit deinem eigenen Muster!“ Bene fädelt in der Folge eine neue Kette mit einem einfachen Muster auf (siehe Abbildung 2).



Abbildung 2: Kette mit einfachem Muster von Bene

Beim Vergleich von Interaktion A und Interaktion B lassen sich die folgenden Gemeinsamkeiten feststellen: Die Ausgangssituation ist bei beiden Interaktionen gleich; es handelt sich um eine Situation mit mathematischem Potenzial zum Thema „Muster“. In beiden Varianten findet eine Interaktion zwischen dem Kind und der Lehrperson statt, bei der die Lehrperson auf das Thema „Muster“ Bezug nimmt (die besondere Schönheit der Kette von Kim) und das Kind zum eigenen Handeln auffordert. Dennoch unterscheiden sich die beschriebenen Interaktionsalternativen im Hinblick auf das konzeptuelle Lernen zum Thema „Muster“ grundlegend. In Interaktion A bleibt der mathematische Begriff implizit, während er in Interaktion B explizit benannt und anhand von Kims Kette konkret veranschaulicht wird. Ausgehend von dieser Feststellung stehen im Folgenden zwei Fragen im Mittelpunkt: Welche Art von Interaktion

ist erforderlich, damit Kindergartenkinder tatsächlich *mathematische* Erfahrungen machen? Worüber soll gesprochen werden? Zur Klärung dieser Fragen wird auf Aebli's Theorie des Strukturaufbaus zurückgegriffen.

4. Verstehenselemente und Verstehensmodell

4.1 Aebli's Theorie des Strukturaufbaus

Verstehen und Begriffsaufbau sind bei Aebli (1994) gleichbedeutend. Fast alles Lernen ist aus seiner Sicht Strukturaufbau und damit Begriffsbildung. Begriffsbildung umfasst jedoch weit mehr als nur die Aneignung des Begriffsnamens, denn „Begriffe sind die Instrumente, die uns die Welt sehen und verstehen lassen“; Begriffe sind „die Einheiten, mit denen wir *denken*“ (Aebli, 2001, S. 246, Hervorhebung im Original). Dies gilt auch für den Kindergarten (Drollinger-Vetter & Mayer, 2024; Maier, 2019; Unterhauser, 2020). Mathematische Begriffe weisen zudem meist Eigenheiten auf, die sie von Begriffen anderer Art unterscheiden: Sie sind abstrakt (Wittmann, 2016) und deshalb nicht direkt sichtbar (Steinbring, 2015), können aber durch fachliche Repräsentationen veranschaulicht werden (Bruner, 1974: sprachlich, handelnd, bildlich, formal). Allerdings muss man erst lernen, diese Darstellungen zu lesen und zu verwenden (Cobb et al., 1992). Mathematische Begriffe sind daher in der Regel in Materialien, Handlungen und Bildern nicht sichtbar, wenn sie noch nicht bekannt sind. Dies gilt auch für mathematische Begriffe im Kindergarten, wie den Begriff des Musters, weshalb die Interaktion (auch) in diesem Alter zentral ist: Die Lehrperson muss die Aufmerksamkeit der Kinder auf den mathematischen Gehalt der Situation lenken, damit die abstrakten Begriffe für die Lernenden sichtbar und verständlich werden (Müller & Wittmann, 2002).

Aus kognitiv-konstruktivistischer Sicht (Aebli, 1994) wird das Verstehen von Begriffen als Aufbau kognitiver Strukturen verstanden, die in semantischen Netzen abgebildet werden können. Beim Aufbau solcher Netze werden Vorwissenselemente neu verknüpft, umstrukturiert und zu neuen Wissenselementen verdichtet (Aebli, 1994). Gemäß dieser Auffassung liegt die Bedeutung eines Begriffs nicht im Begriffsnamen („Muster“) selbst, sondern in den Beziehungen des zugehörigen Begriffsnetzes (grauer Kreis in Abbildung 3). Aebli unterscheidet somit zwischen dem Begriffsnamen als Wort (dem Label) und der Bedeutung eines Begriffs. Letztere ist nach Aebli im Netz enthalten, das aus dem Vorwissen heraus konstruiert werden muss.

Um über die Entwicklung von Verstehensprozessen nachdenken zu können, hat Drollinger-Vetter (2011, für eine kurze Darstellung siehe Drollinger-Vetter, 2024) vor diesem Hintergrund ein Verstehensmodell entwickelt, das für Begriffe zu verschiedenen mathematischen Themen verwendet werden kann. Das Modell beruht auf kognitionspsychologischen und mathematikdi-

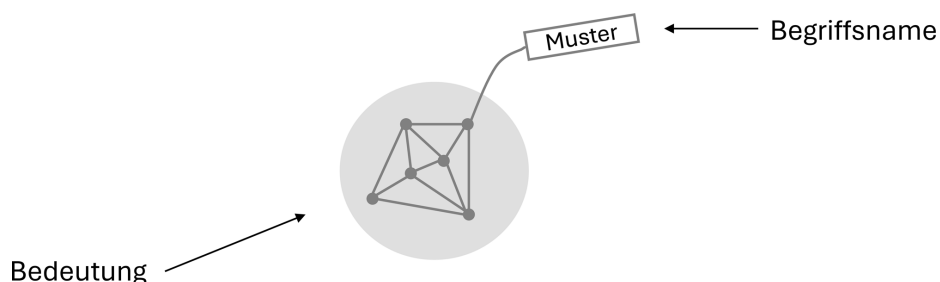


Abbildung 3: Verstehen eines Begriffs erfordert Kenntnis von Begriffsname und Bedeutung

daktischen Theorien (v. a. Aebli, 1994; Bruner, 1974) und lässt sich auch auf Verstehensprozesse im Kindergarten anwenden (Drollinger-Vetter & Mayer, 2024). Seine Konzeption wird im Folgenden kurz vorgestellt.

4.2 Verstehensmodell

Das Verstehensmodell von Drollinger-Vetter (2011) besteht aus drei Ebenen: Die schwarze Ellipse auf der obersten Ebene in Abbildung 4 stellt den Namen des mathematischen Begriffs dar, um dessen Verständnis es geht. Ein Wort allein führt aber noch nicht zum angestrebten Verständnis. Die Bedeutung des Begriffs wird im Modell vielmehr durch die mittlere und die unterste Ebene erfasst: Die mittlere Ebene umfasst typische Darstellungen des Begriffs, die sprachlicher, handelnder, bildlicher oder formaler Art sein können. Die unterste Ebene schließlich besteht aus Verstehenselementen, die miteinander verknüpft die Bedeutung des Begriffs im kognitionspsychologischen Sinne ausmachen. *Verstehenselemente sind diejenigen Teilelemente eines mathematischen Begriffs, die ein Kind verstanden haben muss, um den zu erwerbenden Begriff als Ganzes verstehen zu können* (siehe Drollinger-Vetter, 2011, S. 201). Die Verstehenselemente werden durch den jeweiligen Begriff bestimmt, wobei bei deren Formulierung auch die typischen Fehlvorstellungen von Kindern zu berücksichtigen sind. Eine ausführlichere Darstellung des Verstehensmodells ist in Drollinger-Vetter (2011, 2024) zu finden. Insbesondere werden dort, Bezug nehmend auf Aebli (1994), die Prozesse des Auffaltens und des Verdichtens beschrieben, die die drei Ebenen miteinander in Beziehung setzen, auf die im vorliegenden Beitrag jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

Drollinger-Vetter (2011; siehe auch Lipowsky et al., 2018) konnte empirisch zeigen, dass Unterricht auf der Sekundarstufe I, in dem die Verstehenselemente eines mathematischen Konzepts, in der Studie konkret des Satzes des Pythagoras, klar und kohärent eingeführt werden, mit höheren Leistungen der Lernenden einhergeht. Mit Blick auf den Kindergarten lässt sich entsprechend die Hypothese formulieren, dass Kinder eher damit beginnen dürften, ein fach-

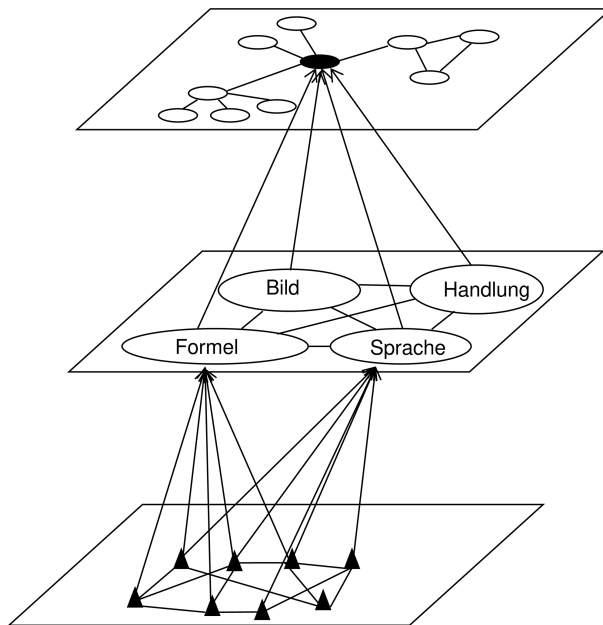


Abbildung 4: Verstehensmodell (in Anlehnung an Drollinger-Vetter, 2011, S. 190; siehe auch Drollinger-Vetter, 2024)

lich angemessenes Begriffsnetz zu knüpfen, wenn sie ihre Aufmerksamkeit bei der Arbeit in mathematikhaltigen Situationen auf basale Verstehenselemente des entsprechenden Begriffs richten. Denn dies dürfte die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sie erste kleine Begriffsnetze aufbauen, die aus den Verknüpfungen von wenigen grundlegenden Verstehenselementen bestehen. Dabei sind jedoch die Besonderheiten des Lernens in dieser Altersstufe zu berücksichtigen: Das Vorwissen besteht häufig aus Alltagswissen; Erfahrungen werden vor allem handelnd gemacht, und die sprachlichen Möglichkeiten wie auch die Gedächtnisleistung sind noch eingeschränkter als bei älteren Kindern (siehe auch Gasteiger, 2017). Im Unterschied zum späteren Begriffserwerb in der Primarschule kann zudem davon ausgegangen werden, dass die mathematischen Begriffsnetze von Kindergartenkindern in der Regel noch unvollständig, stärker an den konkreten Lernkontext gebunden und instabiler sind. Den Anforderungen von Gasteiger (2017) folgend (siehe Abschnitt 1) müssen Verstehenselemente daher so formuliert sein, dass sie sachgerecht (den mathematischen Begriff kennzeichnend), kindgemäß (für die Kinder verstehbar und in der Handlung erkennbar) sowie anschlussfähig (fachlich korrekt und später weiter ausbaubar) sind.

4.3 Verstehensmodell für den Begriff „Muster“ auf Kindergartenstufe

Anhand des Praxisbeispiels aus Abschnitt 3 wird das Verstehensmodell im Folgenden für den Begriff „Muster“ auf der Kindergartenstufe konkretisiert. Dieser mathematische Begriff unterscheidet sich vom Begriff des Musters in Sinne einer Probe (Warenmuster) oder einer sich nicht wiederholenden Verzierung. Beides sind Begriffe, die Kindern der betreffenden Altersstufe teilweise bekannt sein dürften und die das Verstehen des Begriffs „Muster“ im mathematischen Sinne erschweren können.

Die oberste Ebene des Verstehensmodells stellt Verknüpfungen des Begriffs „Muster“ mit weiteren Begriffen dar, zum Beispiel mit „Zahl“ und „Form“. Die schwarze Ellipse steht für den Begriffsnamen „Muster“. Der Begriffsname allein ist jedoch nur ein Wort ohne Bedeutung. Für ein tiefes Verständnis ist die Erschließung der beiden darunterliegenden Ebenen notwendig: Die mittlere Ebene umfasst die Repräsentationen des Begriffs, die im Kindergartenalter häufig in Form des Sprechens über Muster auftreten. Kinder erklären den Begriff „Muster“ beispielsweise so: „Da sind immer zwei rote Perlen und dann drei blaue und dann wieder zwei rote und so weiter“ (Keller & Volery-Schroff, 2005, S. 8). Da nicht alle Kinder über die dafür erforderlichen sprachlichen Kompetenzen verfügen, kann das Sprechen aber auch durch eine Handlung ersetzt werden. Dies geschieht beispielsweise, indem die Kinder beim Legen eines Musters in der Interaktion mit der Lehrperson auch ohne Worte zeigen, dass sie immer zwei rote Perlen und dann drei blaue Perlen nehmen und immer so weiterfahren. Auch weitere Repräsentationen sind denkbar, so etwa ein akustisches Muster (Rhythmus) oder das Zeichnen eines Musters.

Die unterste Ebene des Modells enthält die Verstehenselemente, die miteinander verknüpft die Bedeutung des Begriffs „Muster“ im kognitionspsychologischen Sinne ausmachen. Bei der Beschäftigung mit Mustern im Kindergarten dürfte davon auszugehen sein, dass manche Kinder diesbezüglich nur über wenige oder noch gar keine Verstehenselemente verfügen und es vor allem darum geht, ein erstes kleines Netzwerk von basalen Verstehenselementen aufzubauen. Ausgehend von dieser Annahme lassen sich für den Kindergarten die folgenden zwei Verstehenselemente zum Begriff „Muster“ formulieren:

- *Eine Einheit kommt mehrmals vor.*
- *Die Einheit ist immer gleich.*

Es ist davon auszugehen, dass die Verknüpfung dieser grundlegenden Verstehenselemente den Anfang der Bedeutung des Begriffs „Muster“ bildet, an die beim weiterführenden Mathematiklernen angeknüpft werden kann.

Mit zunehmendem Wissen wird der Begriff „Muster“ auf der obersten Ebene mit anderen Begriffen verknüpft. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn bei Zahlenmustern und Zahlenfolgen Kenntnisse zu Ziffern und Zahlen

vorliegen müssen. Ein tiefes Verständnis eines Begriffs umfasst somit Verknüpfungen auf allen drei Ebenen und Verdichtungen über alle Ebenen hinweg (siehe dazu Drollinger-Vetter, 2011, 2024).

Aufbauend auf dem Konzept der Verstehenselemente kann nun das Modell der mathematischen Basiserfahrung dargelegt werden.

5. Modell der mathematischen Basiserfahrung

Während einige Kinder bereits vor dem Eintritt in den Kindergarten im Alltag unzählige Gelegenheiten hatten, Erfahrungen mit mathematischen Inhalten zu sammeln, fehlen anderen Kindern solche Erfahrungen fast gänzlich. Dies hat zur Folge, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen mathematischen Voraussetzungen in den Kindergarten eintreten. Deshalb kann dort nicht nur an der Erweiterung und der Vertiefung von Erfahrungsbereichen gearbeitet werden, wie Hasemann und Gasteiger (2014) die mathematische Frühförderung im Kindergarten beschreiben. Der Kindergarten muss vielmehr auch die Funktion übernehmen, einem Teil der Kinder zu bestimmten Themen allererste grundlegende mathematische Erfahrungen überhaupt erst zu ermöglichen. Inhaltlich betrachtet geht es beim mathematischen Lernen im Kindergarten im Kern um das Kennenlernen und das Verstehen von ersten mathematischen Begriffen wie beispielweise „Muster“ und „Dreieck“.

Kinder lernen, wie in Abschnitt 1 ausgeführt, im Kindergartenalter vor allem über eigene grundlegende Erfahrungen. Beim mathematischen Lernen in diesem Alter handelt es sich zudem häufig um das Lernen von Begriffen. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden das Modell der mathematischen Basiserfahrung vorgestellt werden, das wie das in Abschnitt 4.2 erläuterte Verstehensmodell sowohl kognitionspsychologische als auch fachdidaktische Theorien berücksichtigt und die in Abschnitt 1 genannten drei Kriterien „sachgerecht“, „kindgemäß“ und „anschlussfähig“ von Gasteiger (2017) miteinbezieht. Essenziell für das Lernen von Mathematik im Kindergarten sind, wie dargelegt, mathematische Erfahrungen (Hasemann & Gasteiger, 2014), eigenes Handeln und der Austausch mit anderen Kindern und der Kindergartenlehrperson (Hasemann & Gasteiger, 2014; Krammer, 2017). Diese drei Aspekte werden im Modell berücksichtigt: *Eine mathematische Basiserfahrung macht ein Kind, wenn es in einer Situation mit mathematischem Potenzial selbst handelt und ihm dabei durch die Interaktion mit kompetenteren Personen die basalen Verstehenselemente des zugehörigen mathematischen Begriffs bewusst werden.*

Durch solche ersten mathematischen Basiserfahrungen baut das Kind rudimentäre Begriffsnetze auf, die zunächst oft nur wenige zentrale Verstehenselemente umfassen, weshalb diese ersten Erfahrungen als grundlegend angesehen werden können. Durch weitere zusätzliche Erfahrungen und später –

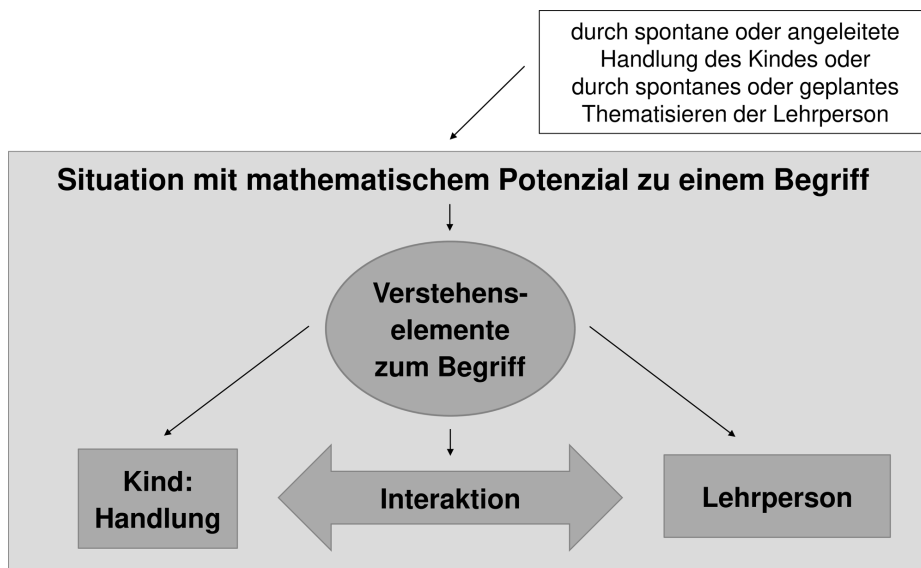


Abbildung 5: Schematische Darstellung einer mathematischen Basiserfahrung

in der Primarschule – durch systematisches Lernen werden aus diesen unvollständigen ersten Begriffsnetzen stabilere, flexiblere und umfangreichere Begriffsnetze (Aebli, 1994, 2001): Das Kind hat den mathematischen Begriff dann umfassender verstanden. Eine mathematische Basiserfahrung zeichnet sich demnach durch die fünf in Abbildung 5 dargestellten Komponenten aus, die nachfolgend noch näher erläutert werden.

1. Situation mit mathematischem Potenzial in Bezug auf einen bestimmten Begriff

Viele alltägliche Situationen im Kindergarten bieten die Möglichkeit, einen bestimmten mathematischen Begriff kennenzulernen. Eine solche Situation hat ein mathematisches Potenzial in Bezug auf diesen Begriff. Dieses Potenzial kann von der Lehrperson im Unterricht genutzt oder bewusst (z. B. aus Zeitgründen) respektive unbeabsichtigt nicht wahrgenommen werden. Im vorliegenden Modell bildet eine solche Situation mit mathematischem Potenzial die Voraussetzung für eine mathematische Basiserfahrung.

Das mathematische Potenzial besteht darin, dass in der Situation ein bestimmter mathematischer Begriff und damit seine basalen Verstehens-elemente handelnd erkannt werden *könnten*. Das mathematische Potenzial muss dabei sowohl vom Kind als auch von der Lehrperson in der gemeinsamen Interaktion genutzt werden, damit es beim Kind zu einer mathematischen Basiserfahrung kommt. Manchmal ist in einer solchen Situation die Thematisierung mehrerer verschiedener mathematischer Begriffe gleichzeitig denkbar, weshalb die

Lehrperson entscheiden muss, ob sie einen Begriff aufgreifen soll und, wenn ihr dies zielführend erscheint, auf welchen Begriff sie eingehen möchte.

Situationen mit mathematischem Potenzial können während des gesamten Kindergartenalltags auftreten, das heißt im Freispiel, in einer von der Lehrperson angeleiteten Sequenz oder in einer alltäglichen Handlung wie zum Beispiel der Sitzplatzordnung „Mädchen – Junge – Mädchen usw.“ im Stuhlkreis. Der auslösende Impuls kann dabei sowohl vom Kind als auch von der Lehrperson stammen. Doch selbst wenn die Situation vom Kind spontan initiiert wird, fokussiert es meist noch nicht von sich aus auf den mathematischen Kern. Deshalb muss die Lehrperson den Kern auch in solchen Situationen explizit aufgreifen, wenn sie einen Lernprozess beim Kind anregen will. Sie kann ein mathematisches Potenzial in einer ungeplanten Situation aber auch ohne einen vorhergehenden kindseitigen Impuls aus eigener Initiative spontan aufgreifen, indem sie beispielsweise während einer Zwischenmahlzeit einen mathematischen Begriff thematisiert („Welche Karotte ist länger?“). Des Weiteren kann die Lehrperson eine solche Situation auch gezielt schaffen, indem sie eine angeleitete Sequenz plant. Eine Situation mit mathematischem Potenzial kann somit durch eine spontane oder eine angeleitete Handlung des Kindes oder durch das spontane oder das geplante Thematisieren der Lehrperson entstehen. Im Praxisbeispiel „Muster bei Perlenketten“ (Abschnitt 3) ist das Perlenauffädeln eine Situation mit mathematischem Potenzial zum Begriff „Muster“, die sich im Freispiel durch die Handlung der Kinder ergeben hat und von der Lehrperson spontan aufgegriffen wird.

2. Verstehenselemente

In Abschnitt 4.2 wurde beschrieben, wie Verstehenselemente zum Verständnis eines Begriffs beitragen. Sie ergeben sich aus der Situation mit mathematischem Potenzial und bestimmen den mathematischen Kern einer Basiserfahrung. Wichtig ist, dass sich die anderen vier Komponenten der Basiserfahrung alle auf *dieselben* Verstehenselemente beziehen. Das zentrale, verbindende Element der mathematischen Basiserfahrung sind somit die Verstehenselemente.

3. Handlung des Kindes

Für eine mathematische Basiserfahrung müssen mit Blick auf die Handlung des Kindes zwei Bedingungen gegeben sein: Erstens ist es entscheidend, dass das Kind die Handlung selbst ausführt und nicht nur die Lehrperson dabei beobachtet, wobei jedoch auch das Nachmachen einer Handlung der Lehrperson als eine Handlung des Kindes gelten kann. Zweitens muss sich die Handlung notwendigerweise auf das mathematische Potenzial, das heißt auf die Verstehenselemente, beziehen. Erst wenn das Kind selbst handelnd Erfahrungen in Bezug auf bestimmte basale Verstehenselemente des jeweiligen Begriffs macht, wird aus einer beliebigen Erfahrung eine *mathematische* Basiserfahrung. Im

Beispiel ist das Auffädeln einer beliebigen Perlenkette zwar eine Handlung, führt aber nicht zu einer Basiserfahrung zum Begriff „Muster“.

4. Lehrperson

Die Lehrperson spielt, wie im Abschnitt 2 erwähnt, eine wesentliche Rolle bei der Förderung des Erwerbs grundlegender mathematischer Kenntnisse und Fähigkeiten im Kindergarten. Sie erkennt, ob in einer Situation mathematisches Potenzial vorhanden wäre, und lenkt, falls im Unterricht die nötige Zeit vorhanden ist, die Aufmerksamkeit des Kindes in der Interaktion auf die basalen dazugehörenden Verstehenselemente. Dafür muss sie über viel Wissen fachlicher, fachdidaktischer und psychologischer Art verfügen: Zum einen muss sie ein vertieftes Verständnis der Verstehenselemente besitzen, um Situationen mit mathematischem Potenzial zu erkennen und in unterschiedlichen Situationen den mathematischen Kern einer Handlung erfassen zu können. Zum anderen muss sie die individuellen mathematischen Fähigkeiten der Kinder kennen und den jeweiligen Bedarf an mathematischen Basiserfahrungen einschätzen können. Dies erfordert eine hoch ausgeprägte Diagnosekompetenz sowie fundiertes Wissen über die Entwicklung mathematischer Kenntnisse.

5. Interaktion in Bezug auf die basalen Verstehenselemente

Obwohl das Kind in einer Situation mit mathematischem Potenzial häufig den Weg zur Handlung findet, gelingt es ihm meist nicht, das mathematische Potenzial selbstständig zu nutzen. Daher ist in der Regel eine Interaktion mit einer kompetenteren Person erforderlich, damit das Kind eine mathematische Basiserfahrung machen kann. Meist findet diese Interaktion mit der Lehrperson statt, wobei jedoch auch ein kompetenteres Kind die Rolle der Interaktionspartnerin oder des Interaktionspartners übernehmen kann. Entscheidend ist, dass in der Interaktion sprachlich oder durch Gesten auf die basalen Verstehenselemente hingewiesen wird, sodass sich dem Kind der mathematische Kern der Handlung erschließt. Wenn das Kind in der Handlung sprachlich, gestisch oder auch bildlich auf die Verstehenselemente verweist, kann angenommen werden, dass es ein Bewusstsein dafür entwickelt hat. Denn „as long as [children’s] actions are not intentionally and reflectively carried out, we cannot say that children perform mathematical actions“ (van Oers, 2010, S. 28).

Anhand des Praxisbeispiels „Muster bei Perlenketten“ lässt sich das Modell als Ganzes wie folgt konkretisieren: Benes Bemerkung „Kims Kette ist schöner“ lässt die Lehrperson vermuten, dass Bene die Regelmäßigkeit in Kims Kette wahrgenommen hat, ohne dass er einen Begriff dafür kennen würde. Das heißt, obwohl Bene die „Schönheit“ des Musters selbst erkannt hat, muss er den Begriff „Muster“ und die allgemeinen Eigenschaften von Mustern sowie die Vielfalt von möglichen Mustern im Austausch mit anderen erst kennenlernen und verstehen. Die entscheidende Frage in Interaktion B lautet daher „Warum

findest du Kims Kette schöner?“, denn mit dieser Frage kann die Lehrperson herausfinden, ob Bene tatsächlich ein Muster erkannt hat („*Weil sie immer gleich aussieht*“). Mit der Hilfe der Lehrperson lernt Bene anschließend, die selbst erkannte „Schönheit“ der Kette in mathematischen Begriffen zu formulieren. Er lernt in der Interaktion die basalen Verstehenselemente des Begriffs „Muster“ kennen, wobei der Begriff noch sehr viel mehr umfasst, wie Bene später lernen wird. Beim Auffädeln der Perlen findet in Interaktion B im Gegensatz zu Interaktion A eine Auseinandersetzung mit den beiden Verstehenselementen „Eine Einheit kommt mehrmals vor“ und „Die Einheit ist immer gleich“ statt.¹ Wenn Bene in der Folge eine Kette mit Muster herstellt, werden diese Verstehenselemente in seiner Handlung sichtbar, woraus geschlossen werden kann, dass er eine erste mathematische Basiserfahrung zum Begriff „Muster“ gemacht hat.

6. Fazit

Die zentralen Fragen dieses Beitrags lauteten wie folgt: Welche Art von Interaktion ist erforderlich, damit Kindergartenkinder tatsächlich *mathematische* Erfahrungen zu einem mathematischen Begriff machen? Worüber soll gesprochen werden? Diese Fragen sollten durch das neu entwickelte Modell der mathematischen Basiserfahrung geklärt werden: Damit Kindergartenkinder in einer mathematikhaltigen Situation tatsächlich mathematische Erfahrungen machen können, ist die *Interaktion mit einer kompetenteren Person bezogen auf die basalen zum Begriff gehörenden Verstehenselemente* essenziell. Ausgehend von einer sozialkonstruktivistischen Sichtweise des Lernens, kognitionspsychologischen Theorien des Verstehens und mathematikdidaktischen Überlegungen wurde argumentiert, dass die Aufmerksamkeit in der Interaktion mit der kompetenteren Person auf den mathematischen Gehalt der Erfahrung gelenkt werden solle und die Interaktion dabei helfe, die Mathematik darin wahrzunehmen und zu verstehen. Das Modell bezieht sich deshalb auf für Kindergartenkinder verständliche Verstehenselemente des zu lernenden Begriffs. Dies wurde im Praxisbeispiel in Interaktion B ersichtlich, in der an mehreren Stellen die basalen Verstehenselemente des Begriffs „Muster“ thematisiert werden (siehe unterstrichene Aussagen):

*Die Lehrperson erkundigt sich: „Warum findest du Kims Kette schöner?“
Bene meint: „Weil sie immer gleich aussieht.“*

1 Später können bereits im Kindergarten weitere Verstehenselemente hinzukommen, wie zum Beispiel „Das, was gleich ist, kann sehr verschieden sein: Farben, Formen, Töne, Bewegungen“.

*Daraufhin fragt die Lehrperson: „Kannst du mir zeigen, was immer gleich ist?“
Bene versucht, mit dem Finger die Einheit zu zeigen, die sich wiederholt.*

Die Lehrperson fasst seine Handlung in Worte: „Genau, dieses kleine Stück wiederholt sich immer wieder, das ist ein Muster.“

Bene fädelt in der Folge eine neue Kette mit einem einfachen Muster auf.

Im Gegensatz dazu steht in Interaktion A der Aufbau des Begriffs „Muster“ nicht im Zentrum, obwohl die Interaktion vordergründig fachlich erscheint, da die Lehrperson mit der von Bene übernommenen Charakterisierung „schöner“ indirekt auf das Muster Bezug nimmt. Die beiden beschriebenen Interaktionen zeigen, dass ausgehend von der gleichen Situation unterschiedlich förderliche Lernsituationen für das Kind geschaffen werden können und nicht jedes Handeln in einer mathemathikhaltigen Situation zu einer mathematischen Erfahrung führt. In der Interaktion geht es daher nicht (nur) um das oberflächliche Nennen von Begriffsnamen, wie beispielsweise in der Aussage „Das hier ist ein Muster, das ist kein Muster“ oder das Zeigen und das Herstellen von Musterbeispielen. Vielmehr geht es um erste grundlegende Einsichten in die Bedeutung von Begriffen: Erste kleine Begriffsnetze sollen geknüpft werden, die die basalen Verstehenselemente umfassen und an die später beim Weiterlernen angeknüpft werden kann.

Für ein langfristiges Verständnis ist es zudem wichtig, dass die basalen Verstehenselemente mehrfach in unterschiedlichen Kontexten erlebt und explizit thematisiert werden. Diesbezüglich ist zu betonen, dass Interaktionen mit Bezug auf Verstehenselemente sowohl in geführten Sequenzen als auch im Freispiel, in Pausen und in Übergängen zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen möglich sind und in allen Formen aktiv gepflegt werden sollten. Das Modell der mathematischen Basiserfahrung ist daher auf alle diese Formen des Lernens anwendbar. Wullschleger (2017) argumentiert, dass die Qualität der Lernunterstützung in fachlichen Kontexten höher ausfalle als in alltäglichen Interaktionen, wie sie beispielsweise von König (2009) untersucht wurden. Das vorliegende Modell zeigt jedoch, wie auch in Alltagssituationen mit mathematischem Potenzial durch eine auf die Verstehenselemente fokussierte Interaktion fachliche Aushandlungsprozesse entstehen können. Da die Verstehenselemente im Modell sowohl bei der Diagnose als auch bei der adaptiven Lernunterstützung eine zentrale Rolle spielen, lässt sich zudem vermuten, dass sie für Kindergartenlehrpersonen ein Hilfsmittel darstellen könnten, das sie dabei unterstützt, die von Wullschleger (2017) beschriebene Kluft zwischen Diagnose und Lernunterstützung zu überbrücken.

Das Erkennenkönnen des mathematischen Potenzials einer Situation im Kindergarten wie auch die Arbeit mit den Kindern an der Bedeutung eines Begriffs und das Gestalten von Interaktionen zu den dazugehörigen Verstehenselementen setzen viel Fachwissen und viel Wissen über das Lernen von

Kindergartenkindern voraus. Das Bestimmen der basalen Verstehenselemente zu einem bereits im Kindergarten relevanten mathematischen Begriff ist nicht einfach und kann als eine Aufgabe der Mathematikdidaktik angesehen werden. Ihr obliegt es in der Folge auch, entsprechende Angebote für die Aus- und Weiterbildung von Kindergartenlehrpersonen bereitzustellen, um die Qualität von fachbezogenen Interaktionen in der frühen mathematischen Bildung gezielt zu fördern.

Literatur

- Aebli, H. (1994). *Denken. Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse*. Klett.
- Aebli, H. (2001). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Klett.
- Bauersfeld, H. (1983). Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In H. Bauersfeld, H. Busmann, G. Krummheuer, J. H. Lorenz & J. Voigt (Hrsg.), *Lernen und Lehren von Mathematik* (S. 1–56). Aulis Deubner.
- Bauersfeld, H. (1985). Ergebnisse und Probleme von Mikroanalysen mathematischen Unterrichts. In W. Dörfler & R. Fischer (Hrsg.), *Empirische Untersuchungen zum Lehren und Lernen von Mathematik* (S. 7–25). Hölder-Pichler-Tempsky.
- Beck, M. & Vogler, A.-M. (2024). Fostering responsiveness in early mathematics learning. In H. Palmér, C. Björklund, E. Reikerås & J. Elofsson (Hrsg.), *Teaching mathematics as to be meaningful – Foregrounding play and children’s perspectives* (S. 157–169). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37663-4_12
- Benz, C., Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2015). *Frühe mathematische Bildung: Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2633-8>
- Bruner, J. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin Verlag.
- Brunner, E. (2021). „Nein, das stimmt nicht, weil ...“ Mathematisch argumentieren mit jungen Kindern: Wie soll das im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion gehen? In A. Zaugg, P. Chiavaro-Jörg, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing Heim, R. Lehner, C. Streit & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. Kompetenzförderung durch spielbasiertes Lernen bei vier- bis achtjährigen Kindern* (S. 35–50). Waxmann.
- Cobb, P., Yackel, E. & Wood, T. (1992). A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(1), 2–33. <https://doi.org/10.2307/749161>
- Drollinger-Vetter, B. (2011). *Verstehenselemente und strukturelle Klarheit. Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht*. Waxmann.
- Drollinger-Vetter, B. (2024). Verknüpfen, Verdichten und Auffalten als zentrale Prozesse des Verstehens und ihr Zusammenhang mit Verstehenselementen. In G. Ambrus, J. Sjuts & É. Vásárhelyi (Hrsg.), *Mathematikdidaktische Impulse aus Vergangenheit und Gegenwart* (S. 11–24). WTM-Verlag.

- Drollinger-Vetter, B. & Mayer, D. (2024). Begriffsbildung im Kindergarten durch Verstehenselemente unterstützen. In P. Ebers, F. Rösken, B. Barzel, A. Büchter, F. Schacht & P. Scherer (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2024* (S. 733–736). WTM-Verlag.
- Fthenakis, W. E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit*, 21(3), 8–13.
- Gasteiger, H. (2017). Frühe mathematische Bildung – sachgerecht, kindgemäß, anschlussfähig. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 9–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7_2
- Hasemann, K. & Gasteiger, H. (2014). *Anfangsunterricht Mathematik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61360-3>
- Keller, B. & Volery-Schroff, C. (2005). *Kinder begegnen Mathematik: Für den Unterricht mit Kindern ab 4 Jahren*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*, 19(6), 513–526. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.10.002>
- Krammer, K. (2017). Die Bedeutung der Lernbegleitung im Kindergarten und am Anfang der Grundschule. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 107–123). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7_8
- Krummheuer, G. (2011). Die empirisch begründete Herleitung des Begriffs der „Interaktionalen Nische mathematischer Denkentwicklung“ (NMD). In B. Brandt, R. Vogel & G. Krummheuer (Hrsg.), *Die Projekte erStMaL und MaKreKi. Mathematikdidaktische Forschung am „Center for Individual Development and Adaptive Education“ (IDeA)* (S. 25–90). Waxmann.
- Krummheuer, G. & Brandt, B. (2001). *Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule*. Beltz.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität. Zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 183–202). Klinkhardt.
- Maier, A. S. (2019). *Geometrisches Begriffsverständnis von 4- bis 6-jährigen Kindern: In England und Deutschland*. Waxmann.
- Meier-Wyder, A. (2020). *Mathematische Frühförderung im Kindergarten. Vergleich der adaptiven Lernunterstützung im Kontext unterschiedlicher Ausbildungen in Deutschland und der Schweiz* [Dissertation]. Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/UZH-188821>
- Müller, G. N. & Wittmann E. C. (2002). *Das kleine Zahlenbuch für 4- bis 7-jährige Kinder. Band 1: Spielen und Zählen*. Kallmeyer.

- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). hep.
- Steinbring, H. (2015). Mathematical interaction shaped by communication, epistemological constraints and enactivism. *ZDM*, 47(2), 281–293. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0629-4>
- Unterhauser, E. (2020). *Geometrisches Begriffsverständnis in der frühen Bildung: Eine Interviewstudie zu den Begriffen Vier- und Dreieck bei Kindergartenkindern*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28590-6>
- van Oers, B. (2004). Mathematisches Denken bei Vorschulkindern. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 313–328). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95041-3_21
- van Oers, B. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23–37. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9225-x>
- Vogler, A.-M. (2020). *Mathematiklernen im Kindergarten: Eine (mehrperspektivische) Untersuchung zu Chancen und Hürden beim frühen mathematischen Lernen in Erzieher*innen-Situationen*. Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wittmann, E. C. (Hrsg.). (2016). *Kinder spielerisch fördern – mit echter Mathematik: Anregungen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule mit dem Mathe 2000 Frühförderprogramm*. Klett-Kallmeyer.
- Wullschleger, A. (2017). *Individuell-adaptive Lernunterstützung im Kindergarten: Eine Videoanalyse zur spielintegrierten Förderung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen*. Waxmann.

IV. Interaktionen zwischen Lehr- und weiteren Fachpersonen

Entwicklung eines gemeinsamen Berufsverständnisses durch professionellen Wissensaustausch

Janine Hostettler Schärer

1. Einleitung

Professionalität und Professionalisierung ebenso wie Verweildauer im Beruf sind Themen, die in den Schulen wie auch in der frühen Bildung diskutiert werden (Anders, 2018; Dyer, 2018; Faeh & Vogt, 2021; Keller-Schneider & Schneider-Boye, 2023; Osgood, 2010; Urban, 2008). Dabei stellt sich für die frühe Bildung die Frage, welche Professionalisierungsmassnahmen die pädagogischen Fachpersonen brauchen, um einerseits ihre Qualifikationen zu erhöhen und andererseits mit ihrer Arbeit so zufrieden zu sein, dass sie auch im Beruf verbleiben. Dieser Beitrag beleuchtet professionelle Interaktionen zwischen Fachpersonen: Er stellt das Konzept des „job crafting“, also die Entwicklung eines gemeinsamen Berufsverständnisses, als eine Möglichkeit vor, um die Professionalität sowie die Berufszufriedenheit von Fachpersonen in der frühen Bildung zu erhöhen, und macht Vorschläge, wie dieses Konzept in der Praxis umgesetzt werden könnte. Ausserdem wird der Frage nachgegangen, ob sich dieses Konzept, als Form der Interaktion zwischen Lehr- und Fachpersonen, auch für die Schulen eignen könnte.

2. Professionalisierung

Professionalität ist ein weit gefasster Begriff, der sich auf die formalen Qualifikationen von Personen bezieht, die einer beruflichen Tätigkeit nachgehen. Einen hohen Professionalisierungsgrad haben Lehr- und Fachpersonen dann, wenn sie über die notwendigen professionellen Kompetenzen verfügen, womit angelehnt an Weinert (1999) Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode zur Bewältigung konkreter Aufgaben verstanden werden (Anders, 2018). Solche professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachpersonen gelten als durch Aus- und Weiterbildung erlernbar.

Professionelle Entwicklung in der frühen Bildung zielt darauf ab, die *Wissensbasis* und die *Einstellungen* der pädagogischen Fachpersonen zu verändern. Anforderungen dafür sind kontinuierliche Weiterbildungen, die Ko-Konstruktion, kritisches Denken und Reflexivität innerhalb und zwischen den Systemen der frühen Bildung umfassen (Jensen & Iannone, 2018). Oft sind solche Weiterbildungsmaßnahmen berufs begleitende Angebote, die in der Regel nicht

zu formalen Zeugnissen oder Abschlüssen führen (Egert et al., 2018). Oftmals werden sie nur von einzelnen Mitarbeitenden einer Institution besucht.

Pädagogische Fachpersonen erkennen die Notwendigkeit der Professionalisierung. Individuelle Philosophien und Arbeitsethos (moralische Einstellungen und Einstellung zur Arbeit) sowie externe Agenden und Kontrolle bei Weiterbildungsmaßnahmen machen es für die Fachpersonen jedoch schwierig, professionelle Kompetenzen zu erwerben und zu bewerten (Osgood, 2010). Havnes (2018) fordert, dass Professionalisierung als Entwicklung der einzelnen Person und ihrer lokalen Praxis verstanden werden soll. Daher sollte Professionalität wenn möglich von innen und nicht von oben kommen – als „individuelle“ und nicht als „organisatorische“ Professionalität. Diesem Anspruch wurde in den letzten Jahren durch Weiterbildungsinitiativen unter Einbeziehung von Fachpersonen und durch Coaching Rechnung getragen. So wird zum Beispiel in der Stadt Zürich mit dem Projekt „Kita-integrierte Deutschförderung“ die Professionalisierung der Mitarbeitenden durch Wissensvermittlung, Lernen am Modell und Praxisreflexion in der Zusammenarbeit der Mitarbeitenden und externen Fachpersonen erhöht (Vogt & Puenzieux, 2022). In einer Online-Weiterbildung für Fachpersonen haben Reyhing et al. (2023) mit Team-Reflexionen und Coachings gearbeitet, was von den Teilnehmenden als grosser Mehrwert identifiziert wurde, da sie sich selbst als kompetent wahrgenommen haben und dadurch ihr Selbstwertgefühl gesteigert wurde. Weiter wurde im Rahmen der KoAkiK¹ Projekte eine einjährige Weiterbildung mit fünf Fortbildungsmodulen und fünf Coaching-Terminen pro Einrichtung entwickelt, ebenfalls mit dem Ziel, Fachpersonen nachhaltig zu professionalisieren (Johannsen & Keller, 2022).

In ihrer täglichen Praxis handeln Fachpersonen so, wie es ihren Überzeugungen, ihren Werten, Annahmen und ihrem Denken entspricht (Harwood et al., 2013). Fitzgerald und Theilheimer (2013) erklären weiter, dass Fachpersonen sich die Philosophie der Kindertagesstätte (resp. deren pädagogisches Konzept) dann zu eigen machen, wenn sie mit ihren eigenen Überzeugungen übereinstimmt und sie etwas zu dieser Philosophie beitragen können. Das Konzept des „job crafting“ kann diese individuellen Philosophien und das Arbeitsethos beeinflussen oder sogar in Frage stellen. Es bietet daher eine interessante Perspektive, um zu verstehen, wie Menschen ihre Arbeit umgestalten, um eine Arbeit zu schaffen, die für sie sinnvoll ist (Berg et al., 2013). Daher wird „job crafting“ in dieser Untersuchung als theoretische Linse verwendet, um das Verständnis von pädagogischen Fachpersonen für ihre Arbeit und die Bedeutung, die sie ihrem Beruf beimessen, zu untersuchen und zu extrahieren.

1 KoAkiK = Konstruktive Aktivierung in inklusiven Kitas.

<https://www.ifs.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/verbundprojekte-koakik>.

Zuerst wird das Konzept des „job crafting“ im Allgemeinen vorgestellt, bevor es dann auf die Pädagogik bezogen wird.

Aufbau eines professionellen Berufsverständnisses

Das Konzept des „job crafting“, übersetzt mit Aufbau eines professionellen Berufsverständnisses, bietet eine spannende Möglichkeit zu verstehen, wie Menschen ihre Arbeit so gestalten, dass sie sie als bedeutsam empfinden und sie einem persönlich wichtigen Zweck dient (Berg et al., 2013; Demerouti & Bakker, 2014). Für Einzelne verändern sich dadurch nicht nur die Aufgaben und Beziehungen in ihrer Arbeit, sondern auch der Zweck der Arbeit und das Selbstverständnis als Arbeitnehmende. Somit können Mitarbeitende ihre Arbeit auf persönlich sinnvolle Weise neu definieren. Arbeitnehmende können *proaktiv* eine Veränderung der Arbeit erreichen, indem sie Veränderungen bei den Arbeitsressourcen und Arbeitsanforderungen initiieren, um die Arbeit ansprechender, zufriedenstellender und sinnvoller zu gestalten. Dabei können Mitarbeitende ihre *Aufgaben* verändern, indem sie diese anpassen, hervorheben oder neugestalten; sie können die *Beziehungen* verändern, indem sie diese aufbauen, ausrichten oder neu anpassen; und sie können ihre *Wahrnehmung* verändern, indem sie diese erweitern, fokussieren oder verknüpfen (Berg et al., 2013).

Der gemeinsame Aufbau eines professionellen Berufsverständnisses wirkt dabei stärker als individueller Aufbau. Die Forschung zeigt, dass Arbeitnehmende, die ihr Berufsverständnis *kollaborativ* aufbauen und Arbeitsplätze gemeinsam neu gestalten, tendenziell bessere Leistungen erbringen. Daraus ergibt sich eine höhere Zufriedenheit und mehr Engagement. Mitarbeitende vertrauen eher ihrer Fähigkeit, ihre Arbeit proaktiv verändern zu können (Berg et al., 2013; Leana et al., 2009).

„Job crafting“ als Entwicklung eines gemeinsamen Berufsverständnisses ist ein Konzept, das auch Arbeitgebende nutzen können, um Arbeitnehmenden zu helfen, die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit zu erhöhen. Dazu können Arbeitgebende die Motivation, Stärken und Leidenschaften von Arbeitnehmenden nutzen, um eine bessere Passung zwischen Person und Arbeit zu erreichen (Berg et al., 2013). Weiter führen die Autoren aus, dass diese Veränderungen auch von „unten nach oben“ stattfinden können und somit zu mehr Engagement und Zufriedenheit bei Arbeitnehmenden führen können. Gründe dafür sind ein Gefühl von Kontrolle, ein erhöhtes Selbstwertgefühl, eine Verbundenheit mit der Arbeit oder dem Arbeitsplatz sowie erhöhte (mentale) Gesundheit und Motivation.

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie das Konzept des „job crafting“ in der Pädagogik verwendet werden kann.

Berufsverständnis von pädagogischen Fachpersonen

Auch pädagogische Fachpersonen können in allen drei oben genannten Bereichen Veränderungen in ihrer Arbeit vornehmen, um eine bessere Passung zwischen ihrer Arbeit und sich selbst zu erreichen. In der Pädagogik sind *Beziehungen* von zentraler Bedeutung. Gerade im Frühbereich haben Fachpersonen die Aufgabe, den Beziehungsaufbau mit Familien und der Gemeinschaft zu fördern und zu pflegen, um Partnerschaften aufzubauen, die dem Kind und der Familie zugutekommen (Brooker, 2018). In Kinderbetreuungseinrichtungen kommt es häufig vor, dass mehrere Arten von Beziehungen (professionelle und private) mit und zwischen den Fachpersonen entstehen (McMullen & Dixon, 2009). Somit sind Beziehungen und die kurzfristigen Verbindungen, die sie bilden, in der Pädagogik wichtige Quellen möglicher Sinnhaftigkeit, die durch „job crafting“ freigeschaltet werden (Berg et al., 2013).

Fachpersonen bauen ihr Berufsverständnis, ihren eigenen Bedürfnissen entsprechend, individuell auf. Trotzdem ist der Aufbau eines professionellen Berufsverständnisses auch eine Teamaktivität. Gemeinsam wird festgelegt, wie die Arbeit verändert werden kann, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Es finden in der Pädagogik also auch Veränderungen im Bereich der *Aufgaben* statt. Einzelpersonen können sich sowohl am individuellen als auch am gemeinschaftlichen Aufbau eines Berufsverständnisses beteiligen (Leana et al., 2009). Pädagogische Fachpersonen können ihre Arbeit im Bereich der Wahrnehmung auch durch eine Veränderung ihrer *Haltung* anpassen. Anders (2018) nennt als Komponenten einer professionellen Haltung pädagogische Einstellungen und Orientierungen sowie Aspekte des Rollen- und Selbstverständnisses der pädagogischen Fachpersonen.

3. Methode

In einer Fallstudie in einer kanadischen Kindertagesstätte wurde in einer Teilstudie untersucht, wie Fachpersonen ihre Arbeit individuell und gemeinsam gestalten und wie sich dies auf ihre tägliche Praxis und auf ihr Fachwissen auswirkt. Der Fall besteht aus einer Kita mit vier Mitarbeitenden, die über einen Zeitraum von 16 Monaten zuerst wöchentlich, dann vierzehntäglich an sogenannten „teacher inquiry meetings“ teilnahmen, die auf Einladung der Kitaleitung zusammen mit zwei Forschenden stattfanden. Zum Abschluss wurden die Fachpersonen von einer Forschenden individuell befragt. Dieser lange Zeitraum ermöglichte den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zwischen Forschenden und Teilnehmenden und eröffnete die Möglichkeit, die Ergebnisse an kritischen Punkten der Untersuchung durch Rückfragen zu überprüfen und zu besprechen (Triangulation). Inhalt der Treffen waren jeweils Fragen und

Anliegen der Fachpersonen, die sich aus ihrer Praxis ergaben. Wenn keine solche Anliegen auftauchten, wurden Themen der Forschenden aufgegriffen und besprochen. Leitende Forschungsfragen für den vorliegenden Beitrag waren: wie die Fachpersonen der frühen Bildung ihre Arbeit so gestalten, dass sie für sie selbst ansprechend und sinnvoll ist; wie Fachpersonen der frühen Bildung ihr professionelles Wissen und ihr Verständnis von Professionalität teilen; und ob das Konzept des „job crafting“ zur Zusammenarbeit und Arbeitszufriedenheit beitragen kann.

Die Teilnehmenden hatten jederzeit die Möglichkeit, ihr Einverständnis für die Teilnahme an den Gesprächen und den Interviews zurückzuziehen, und bekamen Kopien aller Transkripte. Die Datenauswertung erfolgte mit einer qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei wurden die Transkripte der „teacher inquiry meetings“ und der individuellen Interviews thematisch und auf die Fragestellung bezogen auf Satzebene kodiert und ausgewertet (Saldaña, 2013).

4. Ergebnisse

Um die Frage zu beantworten, wie die pädagogischen Fachkräfte ihre Arbeit so gestalten, dass sie für sie selbst attraktiv und sinnvoll ist, werden die Ergebnisse im Folgenden zunächst auf der gesellschaftlichen und dann auf der strukturellen Ebene präsentiert.

Auf der *gesellschaftlichen* Ebene ist den Fachpersonen bewusst, dass kontinuierliche Weiterbildung in ihrem Beruf gefordert wird, und sie erkennen auch den Wert dieser Weiterbildungen. Die Fachpersonen selbst begrüßen die Professionalisierung ihres Berufes, erleben aber in ihrem Alltag oft eine andere Realität. In der Gesellschaft erleben sich pädagogische Fachpersonen oft nicht wertgeschätzt, da sie in einem Beruf arbeiten, der traditionell unterbewertet und unterbezahlt ist (Shaker, 2009). Dieser Umstand macht es für pädagogische Fachpersonen schwer, ihr Selbstbild als solche aufrecht zu erhalten. So beschrieben die Fachpersonen Situationen, in denen sie nicht respektvoll behandelt wurden; zum Beispiel, wenn sie ein krankes Kind nicht betreuen wollten. Wie von Andrew (2015) beschrieben, greifen die Fachpersonen auf ihre eigenen emotionalen Ressourcen zurück, um mit dem niedrigen sozialen Status umzugehen, der der Arbeit mit kleinen Kindern zugeschrieben wird. Sie sehen sich selbst als gute Menschen, die sich für die Kinder, die Eltern und die Gesellschaft einsetzen. Dabei unterscheiden sie, um sich zu schützen, ein persönliches von einem professionellen Selbst (Hostettler Schärer, 2018), d. h. ihre persönlichen von ihren professionellen Beziehungen, wie es auch Manning-Morton (2006) und Harwood et al. (2013) beschreiben.

Auf der *strukturellen* Ebene arbeiten die befragten Fachpersonen für eine Trägerschaft mit einem pädagogischen Konzept, mit Vorgaben und Regulierun-

gen, die oft auch über die Themen von Weiterbildungen entscheiden, indem Weiterbildungen für das gesamte Personal angeboten werden. Diese haben teilweise wenig mit der gelebten Praxis der Fachpersonen zu tun (Hostettler Schärer, 2018). Der Weiterbildungsbedarf sollte aber, wie von Havnes (2018) gefordert, von den Fachpersonen und ihrer Praxis ausgehen, damit sich die Fachpersonen damit identifizieren können, was in diesem Fall nicht zutrifft. Wie schon Fitzgerald und Theilheimer (2013) betonen, fällt auch diesen Fachpersonen eine Identifikation mit dem pädagogischen Konzept der Trägerschaft dann leichter, wenn sie sich mit dem pädagogischen Konzept identifizieren können, was nicht immer der Fall ist, da es von den Fachpersonen als rigide und nicht verhandelbar wahrgenommen wird (Hostettler Schärer, 2018).

Individuelles und kollaboratives „job crafting“

Die Resultate bestätigen, dass Fachpersonen nicht nur ein *individuelles Verständnis* für die Anforderungen ihrer Arbeit, individuelle Überzeugungen und Werte entwickeln (durch individuelle Lebenserfahrung und die professionelle Aus- und Weiterbildung), sondern auch ein *gemeinsames Verständnis*, während sie ihre Arbeit in täglichen informellen Gesprächen gemeinsam gestalten (Berg et al., 2013; Hostettler Schärer, 2024; Leana et al., 2009). Dieses gemeinsame Berufsverständnis zeigt sich in der Umsetzung ihrer pädagogischen Praxis, die sie nach eigenen Angaben nicht miteinander erarbeitet haben, sondern implizit, in täglichen informellen Gesprächen inzidentell aushandeln, was die Aussage von Melasalmi und Husu (2016) unterstützt, dass der größte Teil des Wissensaustauschs in pädagogischen Kontexten durch informelle tägliche Diskussionen erfolgt. So kommen die Fachpersonen durch eine gemeinsam gelebte Praxis zu einem gemeinsamen professionellen Verständnis ihres Berufs. Sie legen Vorgaben und Richtlinien dann flexibel aus, wenn es für sie von Vorteil ist, indem sie zum Beispiel ihre Schichten und Arbeitspläne wöchentlich wechseln, damit diese für alle Mitarbeitenden fair sind. Werden sie jedoch gefragt, ob sie Vorgaben und Richtlinien verändern könnten, um ihre pädagogische Praxis zu verändern (zum Beispiel die Transition für Kinder zu erleichtern), verweisen sie auf deren Rigidität. Weiter betonen die Fachpersonen, dass sie immer ein offenes Ohr für Anliegen der Familien haben würden. Wenn solche Anliegen aber an sie herantreten (Eltern zum Beispiel fragen, ob sie im Laufe des Tages informiert werden könnten, wie es dem Kind geht), gehen sie nicht darauf ein und argumentieren mit den strikten Vorgaben der Trägerschaft und mangelnder Zeit (Hostettler Schärer, 2018).

Konflikte zwischen persönlichen Einstellungen und den Einstellungen und Anforderungen des Arbeitgebers werden auch in informellen Gesprächen während der Arbeitszeit gelöst. Ebenfalls lösen die Mitarbeitenden mögliche Konflikte untereinander in diesen informellen Gesprächen. Dabei zeigt sich auch

in dieser Untersuchung, dass das kollaborativ aufgebaute Berufsverständnis das individuelle Berufsverständnis überlagern kann (Berg et al., 2013; Leana et al., 2009): Eine Fachperson erzählte in ihrem Einzelinterview von ihren Ideen zur Verbesserung der pädagogischen Praxis, fügte aber gleich hinzu, dass das, was sie derzeit mache, auch funktioniere und deshalb nichts verändert werden müsse. Die pädagogischen Fachpersonen gestalten also ihre Arbeit für sie selbst attraktiv und sinnvoll durch tägliche informelle Gespräche unter den Mitarbeitenden, in denen sie ein gemeinsames Berufsverständnis aufbauen, wobei dieses gemeinsame Berufsverständnis persönliche Werte und Haltungen überlagern kann.

Professioneller Wissensaustausch

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass die pädagogischen Fachpersonen auch ihr professionelles Wissen und ihr Verständnis von Professionalität in täglichen informellen Gesprächen miteinander teilen. Die periodisch stattfindenden Sitzungen am Abend, nachdem die Kinder gegangen sind, werden in diesem Fall nicht für den professionellen Wissensaustausch oder den gemeinsamen Aufbau eines professionellen Berufsverständnisses genutzt, sondern für die Planung von Aktivitäten mit den Kindern sowie die Organisation der Abwesenheiten von Mitarbeitenden wegen Ferien und Praktika. Diese pädagogischen Fachpersonen haben die „teacher inquiry meetings“, die über Monate wöchentlich bis vierzehntägig stattgefunden haben, weder als professionellen Wissensaustausch noch als Aufbau eines gemeinsamen Berufsverständnisses bewertet. In den Augen der Fachpersonen waren diese Treffen dazu da, dass Forschende aus der Praxis lernen, und nicht umgekehrt. Dies vielleicht deshalb, weil die Forschenden von der Kitaleitung in die Praxis eingeladen wurden (top down), um Schwierigkeiten im Umgang mit Kindern mithilfe entwicklungspsychologischen Wissens zu untersuchen, und nicht von den Mitarbeitenden selbst.

Auffällig ist, dass es zwischen den Fachpersonen keine kritische professionelle Reflexion darüber gibt, wie Interaktionen mit Kindern, mit Familien und zwischen den Fachpersonen gehandhabt werden und wie es ihnen persönlich dabei geht. Ebenso wenig gibt es eine kritisch professionelle Reflexion über pädagogische Themen wie zum Beispiel Eingewöhnungspraktiken oder ihr Verständnis von Lernen und Spielen. Das kollaborativ aufgebaute Berufsverständnis scheint implizit, in den täglichen informellen Gesprächen zu entstehen, da es keinen expliziten professionellen Wissensaustausch in dieser Institution gibt. Die von Jensen und Iannone (2018) geforderte Ko-Konstruktion, Reflexivität und kritisches Denken finden demnach hier nicht statt.

Auch Melasalmi und Husu (2016) fanden, dass Veränderungen im individuellen Denken und in der Praxis durch geteiltes berufliches Wissen entstehen können. Das Autorenteam betont jedoch, dass diese Lernsituationen oft impli-

zit zwischen den Mitarbeitenden bleiben. Der Aufbau gemeinsamen Lernens erfordert jedoch den Austausch des eigenen Denkens, der Metakognition und der Analyse des Lernprozesses in einer Lerngemeinschaft. Im vorliegenden Fall findet ein organisierter Austausch von professionellem Wissen und zum professionellen Verständnis der beteiligten Fachpersonen nicht statt. Und wenn sich Situationen ergeben, in denen ein solcher Austausch stattfinden könnte, wie zum Beispiel die „teacher inquiry meetings“, dann erkennen die Fachpersonen diese Möglichkeit nicht als solche und nutzen sie nicht.

Die hier vorgestellten Resultate zeigen, dass in dieser Kita nur implizites „job crafting“ betrieben wird. Die befragten pädagogischen Fachpersonen bauen ihr Berufsverständnis individuell und kollaborativ in täglichen informellen Gesprächen auf, sind sich dessen jedoch kaum bewusst. Weder ihr professionelles Berufsverständnis noch ihr individuell aufgebautes professionelles Wissen wird aktiv mit den anderen Mitarbeitenden geteilt. Ausgetauscht wird vor allem Wissen aus gemeinsam besuchten, von der Trägerschaft organisierten Weiterbildungen, die thematisch nur teilweise für die lokale Praxis relevant sind. Auch diese Interaktionen finden in informellen Gesprächen während der Arbeitszeit statt.

5. Diskussion

Um das Konzept des „job crafting“ effektiv in der Praxis nutzen zu können, müssten die Interaktionen zwischen den Fachpersonen explizit genutzt werden. Dazu bräuchte es eine gemeinsame Entwicklung eines professionellen Berufsverständnisses durch professionellen Wissensaustausch und Reflexion, für eine kontinuierliche berufliche Entwicklung im Sinne eines „lifelong learnings“ (Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten, 2012). Dies würde die Möglichkeit eines professionellen Wissensaustauschs und professioneller Unterstützung erfordern, um die berufliche Weiterentwicklung sicherzustellen, die Arbeitszufriedenheit zu verbessern und zur Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Verständnisses zu führen.

Weiterbildungen mit Coaching, wie sie in den letzten Jahren eingesetzt wurden (Johannsen & Keller, 2022; Reyhing et al., 2023; Vogt & Puenzieux, 2022), könnten dazu genutzt werden, da gemäss Reyhing et al. (2023) diese Coachings den Teilnehmenden geholfen haben, sich mit sich selbst und mit ihrem Handeln auseinanderzusetzen. Inputs und Fragestellungen der Coaches haben die Denkweisen der Teilnehmenden erweitert und damit zu Veränderungen in ihren Haltungen und ihren Handlungen geführt. Im Sinne von „job crafting“ müssten solche Weiterbildungen als Tool nicht für Einzelpersonen, sondern im Team eingesetzt werden, um Teambildung voranzutreiben. Die Fachpersonen brauchen ein Verständnis dafür, dass Wissen und Erfahrungen miteinander

der geteilt und gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt werden müssen. Ausserdem sollte den Fachpersonen die Möglichkeit gegeben werden, wie im Projekt „Kita-integrierte Deutschförderung“ in der Stadt Zürich, gemeinsamen Weiterbildungsbedarf aufgrund eines lokalen Bedarfs einzubringen.

„Job crafting“ soll *explizit* gemacht werden – *individuelles* wie auch *kollaboratives* „job crafting“, damit es als Werkzeug eingesetzt werden kann, um die positiven Effekte des Konzepts effektiv nutzbar zu machen. Um ein *explizit kollaboratives Berufsverständnis* zu entwickeln, brauchen Fachpersonen und ihre Vorgesetzten förderliche Arbeitsbedingungen wie bspw. Möglichkeiten und Unterstützung zum professionellen Wissensaustausch, zur professionellen Reflexion, zur ständigen Weiterbildung und damit zur kontinuierlichen beruflichen Entwicklung. Benötigt werden der Einbezug von Themen, die sich aus der täglichen Praxis der Fachpersonen ergeben, sowie die explizite Einladung an die Fachpersonen, das eigene Wissen, ihre Sicht- und Denkweisen im Team zu teilen. Teams brauchen gemeinsame Weiterbildungen, die sich an der lokalen pädagogischen Praxis orientieren und die mit Hilfe von Expertinnen und Experten als Coaches mit kritischem Denken und der Ko-Konstruktion aller Beteiligten aufgebaut, immer wieder hinterfragt und an die lokalen Gegebenheiten angepasst werden. Dieses kollaborative Erarbeiten von Einstellungen und Haltungen kann gemäss den Resultaten von Berg et al. (2013) und Leana et al. (2009) zu einer höheren Berufszufriedenheit der pädagogischen Fachpersonen und damit zu einer qualitativ besseren Berufsleistung führen. Unsicherheiten, Probleme und Schwierigkeiten können von unten nach oben eingebracht werden und steigern den Einsatz der Betroffenen und damit auch die Berufszufriedenheit und die Verweildauer im Beruf.

Obwohl sich die hier vorgestellten Resultate der Fallstudie nicht ohne weiteres auf andere Fälle übertragen lassen, wird empfohlen, die hier vorgestellten Forderungen nicht nur für die Fachpersonen der Frühen Bildung zu denken, sondern auch für die Interaktionen zwischen Lehrpersonen in den Schulen, welche in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten. Auch in diesem Kontext braucht es Möglichkeiten für professionellen Wissensaustausch, professionelle Reflexion, ständige Fortbildung und kontinuierliche berufliche Entwicklung. Gerade auch in Schulhausteams wäre ein kollaboratives „job crafting“, in dem Lehr- und Fachlehrpersonen ihre eigenen Sicht- und Denkweisen, sowie ihr professionelles Wissen und ihre Erfahrungen miteinander teilen, von Vorteil. Professionelle Interaktionen zwischen Lehr- und Fachpersonen müssen im Interesse der Trägerschaften und der Schulen liegen. So soll gerade junges, respektive neu ausgebildetes pädagogisches Personal das aktuelle Wissen ins Team der Kita oder Schule einbringen können, um es am Erfahrungswissen der schon länger im Beruf stehenden Fach- und Lehrpersonen zu spiegeln und *ein explizites geteiltes professionelles Berufsverständnis aufzubauen*. Da „job crafting“ erwiesenermassen zu höherer Zufriedenheit und mehr Engagement

führen kann, müsste weitere Forschung „job crafting“ gerade im Kontext der professionellen Interaktionen an Schulen untersuchen.

Literatur

- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 183–197. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0031-3>
- Berg, J. M., Dutton, J. E. & Wrzesniewski, A. (2013). Job crafting and meaningful work. In B. J. Dik, Z. S. Byrne, & M. F. Steger (Hrsg.), *Purpose and meaning in the workplace* (S. 81–104). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14183-005>
- Brooker, L. (2018). *Supporting transitions in the early years*. Open University Press.
- Demerouti, E. & Bakker, A. B. (2014). Job Crafting. In J. de Jonge, M. C. W. Peeters & T. W. Taris (Hrsg.), *An Introduction to Contemporary Work Psychology* (S. 414–433). John Wiley & Sons Ltd.
- Dyer, M. A. (2018). Being a professional or practising professionally. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1462999>
- Egert, F., Fukkink, R. G. & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Faeh, A. & Vogt, F. (2021). *Quality beyond regulations in ECEC: Country background report for Switzerland* (commissioned by the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Social Affairs (SODK) with the support of the Jacobs Foundation). <https://doi.org/10.18747/PHSG-COLL3/ID/1392>
- Fitzgerald, M. M. & Theilheimer, R. (2013). Moving Toward Teamwork Through Professional Development Activities. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 103–113. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0515-z>
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A. & Vanderlee, M.-L. (2013). ‚It’s more than care‘: Early childhood educators’ concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.667394>
- Havnes, A. (2018). ECEC Professionalization – challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 657–673. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522734>
- Hostettler Schärer, J. (2018). How educators define their role: Building ‚professional‘ relationships with children and parents during transition to childcare: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 246–257. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442041>
- Hostettler Schärer, J. (2024). Professionalization in early childhood education: How do educators craft their work? *Early Years*, 44(3–4), 511–524. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2179023>
- Jensen, B. & Iannone, R. L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe:

- Findings from a comparative review. *European Journal of Education*, 53(1), 23–33. <https://doi.org/10.1111/ejed.12253>
- Johannsen, T. & Keller, L. (2022). *Lernunterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kitas. Mikroanalytische Untersuchung der Effekte der KoAkiK- Weiterqualifizierung mit B-LuKA*. <https://doi.org/10.25364/18.4:2022.1.1>
- Keller-Schneider, M. & Schneider-Boye, S. (2023). Lehrpersonenmangel – Fakten, Mythen, Leerstellen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 355–368. <https://doi.org/10.25656/01:28652>
- Leana, C., Appelbaum, E. & Shevchuk, I. (2009). Work Process and Quality of Care in Early Childhood Education: The Role of Job Crafting. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1169–1192. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.47084651>
- Manning-Morton, J. (2006). The Personal is Professional: Professionalism and the Birth to Threes Practitioner. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 42–52. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.42>
- McMullen, M. & Dixon, S. (2009). In support of a relationship-based approach to practice with infants and toddlers in the United States. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Hrsg.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. Routledge.
- Melasalmi, A. & Husu, J. (2016). The content and implementation of shared professional knowledge in early childhood education. *Early Years*, 36(4), 426–439. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1149692>
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the ‚critically reflective emotional professional‘. *Early Years*, 30(2), 119–133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten. (2012). *Lifelong Learning: Herausforderung für die Universitäten der Schweiz*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_UH/Referenzdokumente/130326_LLL_Bericht_CRUS_D.pdf
- Reyhing, Y., Lieb, J. & Perren, S. (2023). Interaktionen im Alltag als Lernerlebnis gestalten. *Kita aktuell*. https://www.fruehekindheit.ch/fileadmin/user_upload/Forschung/KiTA_aktuell_2023_02_Reyhing_Interaktionen_im_Alltag_als_Lernerlebnis_gestalten.pdf
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Shaker, E. (2009). Editorial. Caring for and educating children: From the personal to what’s possible. In E. Shaker (Hrsg.), *Our Schools / Our Selves. Beyond child’s play: Caring for and educating young children in Canada* (S. 7–12). Canadian Centre for Centre Policy Alternatives.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135–152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Vogt, F. & Puenzieux, D. (2022). Multiprofessionelle Kooperation für frühe Sprachförderung. „Gut vorbereitet in den Kindergarten“ in der Stadt Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(10), 22–27.

Autor*innen

Prof. Dr. Lucia Amberg ist Studiengangsleiterin Kindergarten/Unterstufe (Ausbildung für den Zyklus 1) und Stv. Prorektorin Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule in Luzern. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lernen im Spiel, Didaktik des Spiels, Transversale Lehre Geschichte und Theorie der Kindheit.

Kontakt: lucia.amberg@phlu.ch

Lic. phil. Sinja Ballmer ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zug im Fachbereich Deutsch und Deutsch als Zweitsprache. Sie ist Autorin des Lehrmittels Deutsch Kindergarten. Ihre aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekte sind in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Erstspracherwerb, sprachliche Muster und Bildungssprache angesiedelt.

Kontakt: sinja.ballmer@phzg.ch

Luzia Bürgi ist Studiengangsleiterin Kindergarten/Unterstufe (Ausbildung für den Zyklus 1) und Mentoratsverantwortliche für die Berufspraxis im ersten Ausbildungsjahr sowie Dozentin im Bereich Erziehungswissenschaften an der pädagogischen Hochschule Zug. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Didaktik des Spiels, Lernen im Spiel, transversaler Unterricht im Zyklus 1.

Kontakt: luzia.buergi@phzg.ch

Prof. Dr. Carine Burkhardt Bossi ist Leiterin des Zentrums Frühkindliche Bildung und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Fachperson/Lehrperson-Kind-Interaktion, Qualitätsentwicklung in der frühkindlichen Bildung, Spiel(kultur), Begleitung von Bildungsprozessen.

Kontakt: carine.burkhardt@phtg.ch

Petra Chiavaro-Jörg M.A. ist Dozentin Erziehungswissenschaften und Mentorin Berufspraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Graubünden. Ausbildung zur Kindergartenlehrperson; Studium Early Childhood Studies. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Frühkindliche Bildung, Allgemeine Didaktik in Kindergarten und Primarschule, berufspraktischer Kompetenzerwerb.

Kontakt: petra.chiavaro-joerg@phgr.ch

Prof. Dr. Barbara Drolliner-Vetter ist Inhaberin der Professur für Didaktik der Mathematik an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Abteilung Eingangsstufe. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Mathematische Verstehensprozesse, Förderung des fachdidaktischen Wissens, fachdidaktische Unterrichtsqualität.

Kontakt: barbara.drollinger@phzh.ch

Dr. Tatiana Diebold ist akademische Mitarbeiterin (Postdoc) an der Pädagogischen Hochschule Thurgau, Fachbereich Bildung, Schule und Gesellschaft. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Soziale und emotionale Kompetenzen in der frühen Kindheit, die Bedeutung von Peers in der frühkindlichen Entwicklung, Qualität frühkindlicher Bildung und Betreuung.

Kontakt: tatiana.diebold@phtg.ch

Simona Geissbühler ist Dozentin im Zentrum Fachdidaktiken und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Peer-Interaktionen im Mathematikunterricht, Begabungs- und Begabtenförderung.

Kontakt: simona.geissbuehler@phzh.ch

Dr. Kirsten Herger ist Dozentin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lern- und Entwicklungspsychologie, Heterogenität, innere Differenzierung und Individualisierung im Unterricht, Unterrichtsqualität, Unterrichtsplanung und -durchführung, Classroom Management.

Kontakt: kirsten.herger@phbern.ch

Prof. Dr. Kurt Hess ist Leiter der Professur und des Kompetenzzentrums Mathematisches Denken und Lernen an der Pädagogische Hochschule Zug. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Mathematisches Argumentieren und kooperatives Lernen im Mathematikunterricht.

Kontakt: kurt.hess@phzg.ch

Eva Heuss M. Ed. ist Doktorandin am Institut Frühe Bildung 0 bis 8 der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Frühkindliche Bildung, Digitale Bildung, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit.

Kontakt: eva.heuss@phsg.ch

Dr. Lena Hollenstein ist Co-Studienleitung des Masters Early Childhood Studies und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Spiel, digitale Bildung, Lehrpersonenerwartungen, Professionsforschung und Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen.

Kontakt: lena.hollenstein@phsg.ch

Dr. phil. Janine Hostettler Schärer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin am Institut Frühe Bildung 0 bis 8 Jahre an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Ihre Forschungsinteressen umfassen Transitionen, spielerisches Lernen, soziale Beziehungen und professionelle Entwicklung in der frühkindlichen Bildung.

Kontakt: janine.hostettler@phsg.ch

Sarah Hostettler MA Art Education ist Dozentin Kunst und Design in der Abteilung Eingangsstufe an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Kontakt: sarah.hostettler@phzh.ch

Dr. Silvana Kappeler Suter ist Bereichsleiterin Forschung & Entwicklung sowie Themenleiterin frühe fachliche Bildung und Entwicklungsorientierung am Institut Frühe Bildung 0 bis 8 der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Ihre Schwerpunkte sind: Frühe Bildung, frühe Sprachförderung, dialogisches Lesen, Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung.

Kontakt: silvana.kappeler@phsg.ch

Dr. Karin Landert Born ist Deutschdozentin und Mentorin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, ausserdem leitet sie den Bereich Deutsch und Deutsch als Zweitsprache der Abteilung Eingangsstufe. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Spracherwerb, Mundart und Standardsprache, Mündlichkeit, phonologische Bewusstheit und Zuhörförderung.

Kontakt: karin.landert@phzh.ch

Sonja Lorusso M.Sc. ist Psychologin und Doktorandin am Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Emotionen und Emotionsregulation bei Kindern, physiologische Korrelate von Emotionsregulation, Peer-Einflüsse, Entwicklungsverläufe.

Kontakt: sonja.lorusso@phtg.ch

Raphaël Mathis MA ist Dozent für Bewegung und Sport an der Pädagogischen Hochschule Thurgau und promoviert zum Thema Kinderwelt: Bewegungswelt. Er hat Sport- und Sonderpädagogik studiert und einen Master in Fachdidaktik Sport abgeschlossen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Bewegung in der frühen Kindheit, Sportdidaktik im Zyklus 1 und Narrative Inquiry.

Kontakt: raphael.mathis@phtg.ch

Dorothea Mayer M.Sc. Psychologie ist Dozentin für Mathematikdidaktik und Mentorin in der Abteilung Eingangsstufe der Pädagogischen Hochschule Zürich mit Forschungsanteil in Didaktik der Mathematik. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Basiserfahrungen und Verstehensprozesse beim frühen mathematischen Lernen.

Kontakt: dorothea.mayer@phzh.ch

Dr. Anja Morawietz arbeitet in den Abteilungen Eingangsstufe (Kunst und Design) und Fachdidaktische Forschung (Forschung Didaktik Kunst) an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Initiierung und Begleitung kreativer Aufgaben und Kunstbetrachtung mit Kindern im alltäglichen Kunstunterricht der ersten Schuljahre, Unterrichtsforschung im Schulfach Bildnerisches Gestalten, Entwicklung von Lehrmitteln.

Kontakt: anja.morawietz@phzh.ch

Lee Ann Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zug. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Mündlichkeit, Partizipation im Unterricht/Klassenrat, Interaktionslinguistik.

Kontakt: lee.mueller@phzg.ch

Pablo Nischak ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am binationalen Lehrstuhl für Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit an der Pädagogischen Hochschule Thurgau und der Universität Konstanz. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Emotionsregulation, sozio-emotionale Entwicklung, Beobachtungsverfahren, Peer-Interaktionen und Fachpersonen-Kind Interaktionen.

Kontakt: pablo.nischak@phtg.ch

Prof. Dr. Sonja Perren ist Brückenprofessorin für Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit an der Universität Konstanz und Pädagogischen Hochschule Thurgau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Sozial-emotionale Entwicklung, Qualität der frühkindlichen Bildung.

Kontakt: sonja.perren@uni-konstanz.de

Kerstin Pfanners ist Lehrbeauftragte, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Institut Frühe Bildung 0 bis 8 der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Interaktionsqualität, kognitive Aktivierung, spielbasiertes Lernen, Kommunikation.

Kontakt: kerstin.pfannes@phsg.ch

Johanna Quiring M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin am Institut Frühe Bildung 0 bis 8 der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Sprachliche Bildung, Bilderbuchbetrachtung, Konversationsanalyse, Anerkennung, Wissenschaftskommunikation.

Kontakt: johanna.quiring@phsg.ch

Prof. Dr. Regina Remsperger-Kehm ist Professorin für Frühkindliche Bildung an der Hochschule Fulda. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Fachkraft-Kind-Interaktionen, Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern, Kinderrechte, Kinderschutz, Gesundheitsförderung, Fachberatung, Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung.

Kontakt: Regina.Remsperger-Kehm@sw.hs-fulda.de

Dr. Sabina Staub ist Leiterin der Berufspraktischen Studien der Bachelor-Studiengänge Kindergarten/Unterstufe und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Zug. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Kooperation zwischen Hochschule und Schule im Bereich der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen, Ausbildung von Praxislehrpersonen, Videoanalyse von unterrichtlichen Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen sowie Schülern.

Kontakt: sabina.staub@phzg.ch

Prof. Dr. (i.R.) Susanne Viernickel forscht und lehrt seit den 1990er-Jahren auf dem Gebiet der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, zuletzt an der Universität Leipzig. Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte sind: Bildungsprozesse und Wohlbefinden von Kindern, Bildungs- und Gesundheitsqualität in frühpädagogischen Institutionen sowie Fragen der Professionalisierung.

Kontakt: susanne.viernickel@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Franziska Vogt ist Leiterin des Instituts Frühe Bildung 0 bis 8 der Pädagogischen Hochschule St. Gallen sowie Co-Studienleitung des Master Early Childhood Studies. Schwerpunkte sind frühe digitale Bildung und Lernen im Spiel, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit, multiprofessionelle Kooperation, Inklusion und Chancengerechtigkeit.

Kontakt: franziska.vogt@phsg.ch

Fabienne Zehr ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut Frühe Bildung 0 bis 8 der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

Kontakt: fabienne.zehr@phsg.ch