



Alexandra Zaugg, Petra Chiavaro-Jörg, Thomas Dütsch,
Lucia Amberg, Karin Fasseing Heim, Ruth Lehner,
Christine Streit, Evelyne Wannack (Hrsg.)

Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion

Kompetenzförderung durch spielbasiertes Lernen
bei vier- bis achtjährigen Kindern

WAXMANN

Alexandra Zaugg, Petra Chiavaro-Jörg, Thomas Dütsch,
Lucia Amberg, Karin Fasseing Heim, Ruth Lehner,
Christine Streit, Evelyne Wannack (Hrsg.)

Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion

Kompetenzförderung durch
spielbasiertes Lernen bei
vier- bis achtjährigen Kindern



Waxmann 2021
Münster · New York

Bibliografische Informationen 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.

Print-ISBN 978-3-8309-4330-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9330-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagfoto: © PHGR

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Alexandra Zaugg, Petra Chiavaro-Jörg und Thomas Dütsch</i> Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. Eine Einführung.....	7
<i>Anke König</i> Instruktion und Konstruktion Reduktionistische Erziehungsvorstellungen oder Impulse für eine veränderte pädagogische Praxis? Eine erziehungswissenschaftliche Reflexion.....	15
<i>Esther Brunner</i> „Nein, das stimmt nicht, weil...“ Mathematisch argumentieren mit jungen Kindern: Wie soll das im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion gehen?.....	35
<i>Lucia Amberg und Luzia Bürgi</i> Spielen lehren an der Pädagogischen Hochschule Überlegungen zum Aufbau spielpädagogischer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen der Eingangsstufe.....	51
<i>Cornelia Rüdisüli</i> Wie Lehrpersonen Spielangebote gestalten – eine qualitative Untersuchung in Schaffhauser Kindergärten	77
<i>Catherine Lieger und Fabienne Huber</i> Das 8-Schritt-Modell zur Kompetenzorientierung nach Lieger und Bühlmann Das Spiel als verbindendes Element im Zyklus 1 des Lehrplan 21	109
<i>Karin Fasseing Heim und Barbara Weiss-Hanselmann</i> Interdisziplinäre Quartalsplanung im Zyklus 1 – ein Entwicklungsprojekt im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion	127

Susanne Bosshart

Die individuell gestaltete Freispielbegleitung mittels
„Sustained Shared Thinking“ und „Scaffolding“
Ein Vergleich der Interaktionsgestaltung bei verschiedenen
Spielformen 151

Ursula Arnaldi und Ursula Fiechter

Jahrgangs- und fächerübergreifendes Lernen im Zyklus 1
Konzept für eine Unterrichtsplanung im Basisstufenpraktikum 177

Sonja Beeli-Zimmermann, Sabina Staub und Evelyne Wannack

Individualisierender Unterricht im Kindergarten
aus der Perspektive der Lehrpersonen und der Kinder 195

Kathrin Blum, Gabriela Brüttsch, Stefan Garcia,

Christine Künzli David, Christine Streit und Barbara Wyss

Begleitung früher Lernprozesse in offenen Unterrichtssettings im
Spannungsfeld von Fachlichkeit und Transversalität 213

Autorinnen und Autoren..... 233

Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion

Eine Einführung

Die Einführung des Lehrplans 21 im Jahr 2015 hat die Bildungslandschaft Schweiz verändert. Was die rund 200 Fachleute in acht Jahren im Auftrag der Erziehungsdirektoren-Konferenz der Deutschschweizer Kantone erarbeitet hatten, stellte einen Paradigmenwechsel dar: Auf 470 Seiten waren nicht Inhalte des neuen Lehrplans beschrieben, sondern 363 Kompetenzen, die die Kinder künftig im Laufe ihrer Schulzeit erwerben sollten. Das stiess altgediente Lehrpersonen vor den Kopf und sorgte auch bei reformwilligen Lehrkräften für Ratlosigkeit: Zwar begrüsst man, dass nun für alle deutsch- und mehrsprachigen Kantone ein einziger Lehrplan – vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe 1 – galt, doch es blieb unklar, wie dieser Lehrplan umgesetzt und die Schülerinnen und Schüler das umfassende Bündel an Kompetenzen erwerben sollten.

Es waren aber nicht nur die inhaltlichen Aspekte und der Umfang, die die Befürchtung nährten, der Lehrplan 21 habe negative Auswirkungen auf die Bildungskultur, es war auch das Lern- und Unterrichtsverständnis, das im neuen Lehrplan zum Ausdruck kommt: Ein konsequent auf Kompetenzen ausgerichteter und im 1. Zyklus zudem entwicklungsorientierter Unterricht, der allmählich in ein fachliches Lernen übergehen soll (D-EDK, 2016, S. 23), erfordert die Neugestaltung von Lerngelegenheiten. Ausgehend vom Wissens- und Könnensstand eines jeden Kindes muss die Lehrperson Spiel- und Lernumgebungen schaffen und Unterrichtseinheiten entwickeln, die es jedem Kind ermöglichen, an den eigenen Kompetenzen zu arbeiten. „Dabei schenkt sie [die Lehrperson] den Voraussetzungen in der Klasse oder der Lerngruppe hohe Beachtung“ (ebd., S. 7). Die Individualisierung erhält bei der Gestaltung von Unterricht einen deutlich höheren Stellenwert. Das Lern- und Unterrichtsverständnis, das der Aufwertung der Individualisierung zu Grunde liegt, verändert die Rolle der Lehrperson.

Dieser Wandel der Rolle der Lehrperson hat indessen schon vor der Einführung des Lehrplans 21 eingesetzt. Mit dem Aufkommen konstruktivistischer Ansätze Ende des zwanzigsten Jahrhunderts verblasste das Bild der Lehrperson als Instruktorin, die vor der Klasse steht und Wissen vermittelt. Lehrpersonen, die ihr didaktisches Konzept auf ein konstruktivis-

tisches Lehr-Lernverständnis ausgerichtet hatten, vermieden es bereits vor der Einführung des neuen Lehrplans, Kinder als passive Informationsempfänger zu sehen.

Der zentrale Aspekt des konstruktivistischen Ansatzes besteht darin, dass Lernende neues Wissen stets mit bereits vorhandenem Wissen verbinden; das heisst, sie interpretieren Gehörtes, Gesehenes und Erfahrenes, indem sie ihr Vorwissen in Beziehung dazu setzen. Der individuelle Wissensaufbau ist ein aktiver Prozess, bei dem sich die Lernenden ihr Wissen selbst konstruieren (Zumbach, 2008, S. 71). Wissen besteht demnach nicht in einem Artefakt wie einem Buch, „sondern nur bei Menschen, nachdem diese es sich konstruiert haben“ (Mietzel, 2007, S. 46). Jedes Kind hat bis zum Eintritt in den Kindergarten und in die Schule in unterschiedlichen Welten Erfahrungen gesammelt, ist mit unterschiedlichen Situationen konfrontiert worden und wurde in mehr oder weniger unterschiedlichen Bereichen gefördert. Entsprechend deutlich differieren die Wissensstände und Präkonzepte der Kinder. Nur wenn man Individualität und persönliches Vorwissen berücksichtigt, können Unterrichtssituationen geschaffen werden, in denen echtes Lernen gelingt. Neues Wissen kann nur auf der Basis von bestehendem Wissen erworben werden. Es ist somit unabdingbar, dass man für Kinder Spiel- und Lernsituationen gestaltet, die genau das ermöglichen.

Die Lehrperson hat also, folgt sie dem konstruktivistischen Ansatz, die Aufgabe, Spiel- und Lernumgebungen zu schaffen, die inhaltlich und methodisch-didaktisch auf die Lernvoraussetzungen der Kinder abgestimmt sind. Sie ermutigt die Kinder, „sich neuen, ihrem Entwicklungs- und Lernstand entsprechenden Situationen und Herausforderungen zu stellen“ (D-EDK, 2016, S. 24). Der Lehrperson gelingt das, indem sie verschiedene Spielangebote und Materialien zu Verfügung stellt und unterschiedliche Methoden umsetzt, beispielsweise Formen der kooperativen Unterrichtsgestaltung sowie entdeckendes, problem- oder projektorientiertes Lernen. Unabhängig davon, welche Wahl die Lehrperson trifft: Sie muss in all diesen Lernsettings eine aktive Rolle als Lernbegleiterin einnehmen. So unterschiedlich die Settings im Einzelnen sein mögen, so individuell die Lernvoraussetzungen der Kinder sind, durch ihr lernbegleitendes Verhalten leistet die Lehrperson einen entscheidenden Beitrag zum Gelingen des kindlichen Lernprozesses und zur Förderung der kindlichen Entwicklung.

Erfolgreiches lernbegleitendes Verhalten kann je nach Situation aber auch darin bestehen, die Kinder zu instruieren. Das heisst, die Lehrperson greift ins Spiel oder ins Lernen ein, nimmt Sachverhalte auf, erklärt, hilft mit, gibt Anweisungen, vermittelt Lernstrategien, zeigt vor etc. Das Kind

wird angeregt, „andere bei der Ausführung gut eingeübter Tätigkeiten zu beobachten“ (Mietzel, 2007, S. 111), um diese dann selbst mit Unterstützung (von kompetenteren Gleichaltrigen) auszuführen. Diese soziale Stützung soll es dem Kind ermöglichen, auf einem höheren Niveau zu arbeiten (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011, S. 162) und so seine eigenen Kompetenzen weiter aufzubauen.

Gelingendes lernbegleitendes Verhalten kann auch heissen, dass die Lehrperson von aussen beobachtet und die Kinder in ihrem Lern- oder Spielprozess mit den vorhandenen oder zusätzlichen Materialien ihre eigenen Lösungen finden lässt. Die Kinder erhalten damit mehr Freiraum für die Selbstkonstruktion und der Anteil der Selbststeuerung wird erhöht (Fraefel, 2018a, S. 77). Die Lehrperson ermöglicht den Kindern, ihr eigenes neues Wissen, das auf den eigenen Präkonzepten basiert, zu konstruieren.

In Einzelgesprächen wiederum fordert die Lehrperson das Kind mit gezielten Fragen dazu auf, über Erfahrungen zu sprechen, sein Wissen und Denken zu begründen, zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, um ein vertiefendes Verständnis zu gewinnen (Mietzel, 2007, S. 108). Die Kinder können so „z.B. lernen, in welchen Phasen ein Problemlöseprozess verläuft und welche Problemlösungsstrategien verwendet werden können“ (Textor, 1999, o.S.). Bereits vorhandene Fähigkeiten werden berücksichtigt und sichtbar gemacht.

Ob sich die Lehrperson in ihrer Lernbegleitung nun für einen Weg der Instruktion oder der Konstruktion entscheidet, ist in hohem Masse von der jeweiligen Situation und den Akteurinnen, also den Lernenden abhängig. Wichtig ist, die Lernprozessbegleitung zu planen und sie sorgfältig umzusetzen sowie die Lernprozesse systematisch zu beobachten, zu evaluieren und zu bewerten. Nur so kann die Lehrperson, zusammen mit dem Kind, dazu beitragen, „dass die Spanne zwischen dem aktuellen Stand und dem erwünschten Lernstand überwunden wird“ (Fraefel, 2018b, S. 126).

Da eine gelingende Unterstützung ein didaktisches Qualitätsmerkmal ist und oft über den Erfolg eines Lernprozesses entscheidet, ist der Frage nach der Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion auch in der Forschung hohe Bedeutung beizumessen. Eine von der *Arbeitsgruppe Bildung junger Kinder* organisierte Fachtagung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) hat sich im Jahr 2019 dieser Frage angenommen. Unter dem Titel „Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion“ erörterten Fachpersonen aus Forschung und Entwicklung in Workshops, Symposien und Referaten die Thematik unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten.

Fragen wie „Wie gestalten Pädagoginnen und Pädagogen Spiel- und Lernumgebungen mit Blick auf eine individuelle Lernbegleitung?“, „Welche Anforderungen muss eine Spiel- und Lernumgebung erfüllen, damit sie individualisierte Lernprozesse ermöglicht?“ oder „Wo liegen die Grenzen der Individualisierung bei der Gestaltung von Spiel- und Lernumgebungen?“ wurden während der Tagung diskutiert und vertieft. Der vorliegende Band versammelt die Hauptbeiträge dieser Tagung. Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Anke König beleuchtet in ihrem Beitrag das Verhältnis von Instruktion und Konstruktion im Kontext von Bildung und Erziehung. Aus einer bildungssoziologischen Perspektive zeigt die Autorin auf, welche Schubkraft die soziale Interaktion hat. Sie stellt die These auf, dass die Anerkennung der Kinder als Akteure und Akteurinnen die Grundvoraussetzung ist, um die pädagogische Praxis im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion zu verändern. Gute Lernsettings zeichnen sich aus durch das Mitwirken der Kinder in einem kooperativen Austausch.

Esther Brunner geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie das mathematische Argumentieren im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion mit jungen Kindern umgesetzt werden kann. Sie zeigt auf, was hinter dem Begriff des mathematischen Argumentierens steht und welche Bedeutung mathematisches Argumentieren für den Unterricht auf der frühen Bildungsstufe hat. Die Autorin postuliert für die Eingangsstufe ein vierstufiges Modell. Die vier Schritte beschreiben einerseits den Prozess des mathematischen Argumentierens, andererseits dienen sie auch als Grundlage für die Lernbegleitung. Sie helfen, die Balance zwischen Konstruktion und Instruktion zu finden.

Lucia Amberg und *Luzia Bürgi* legen den Fokus ihres Beitrags auf die Entwicklung von spielpädagogischen Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen. Sie skizzieren elementare Aspekte spielpädagogischer Kompetenzen und befassen sich mit der Fähigkeit, eine Spieltätigkeit zu analysieren, eine Spielsituation zu gestalten, das Spielen zu begleiten und den Spielprozess zu dokumentieren. Anhand des Entwicklungsprojekts „Spielschubladen“ zeigen sie beispielhaft auf, wie das Spiel in den Unterricht der Unterstufe integriert werden kann, und wie das optimale Verhältnis von Instruktion und Konstruktion in solchen Spielmomenten aussieht.

Cornelia Rüdüsili legt den Fokus ihres Beitrages auf die Spielangebote im Kindergarten. Sie geht der Frage nach, wie Spielangebote konstruiert werden müssen, damit Kinder diese gerne nutzen und spielerische För-

derung ermöglicht wird. Ausgehend von theoretischen Grundlagen und empirischen Befunden zur Angebotsstruktur und zum Arrangement von Spielangeboten gibt die Autorin Einblick in ihr Forschungsvorhaben, bei dem erfahrene Lehrpersonen nach ihren Erfahrungen mit den Spielangeboten im Kindergarten befragt wurden. Analysiert wurden die Bereiche Arrangement, Angebotsstruktur, Charakterisierung des Spiels und das pädagogische Handeln der Lehrperson.

Catherine Lieger und *Fabienne Huber* stellen ein didaktisches Modell für den Zyklus 1 vor, das Lehrpersonen eine Anleitung für den Unterrichtsentwicklungsprozess bietet, der die Individualisierung mitberücksichtigt. Beim 8-Schritte-Modell steht das Spiel als zentrale Lernform im Fokus. Die Autorinnen geben Einblick in die dem Modell zugrundeliegenden theoretischen Grundlagen, zeigen die einzelnen Schritte detailliert auf und greifen die Frage nach der Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion auf einer allgemeindidaktischen und praxisorientierten Ebene auf.

Karin Fasseing Heim und *Barbara Weiss-Hanselmann* geben in ihrem Beitrag Einblick in das Entwicklungsprojekt „interdisziplinäre Quartalsplanung im Zyklus 1“ der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Ihr Planungsmodell soll Lehrpersonen unterstützen, fachliches, diagnostisches, allgemein- und fachdidaktisches Wissen beim Planungsvorgehen einzubeziehen und gleichzeitig die Individualität der Kinder zu berücksichtigen. Die beiden Autorinnen legen dar, wie gewinnbringend man Konstruktion und Instruktion bereits bei der Planung mitbedenken kann, so dass sowohl das implizite wie auch das explizite Lernen der Kinder angeregt wird.

Susanne Bosshart fokussiert in ihrem Beitrag die beiden lernunterstützenden Modelle „Sustained Shared Thinking (SST)“ und „Scaffolding“. Sie geht der Frage nach, wie Lehrpersonen unterschiedliche Spielformen interaktiv gestalten können. Für die Beantwortung dieser Frage analysiert sie ausgewählte Spielsituationen und die entsprechenden spielbezogenen Interventionen durch die Lehrperson. Diese Interventionen werden in Bezug zu den Modellen des „Sustained Shared Thinking (SST)“ und des „Scaffolding“ gesetzt.

Ursula Fiechter und *Ursula Arnaldi* präsentieren ein Konzept der Unterrichtsgestaltung, das fächer- und jahrgangsübergreifende Aspekte verbindet. Nach einer theoretischen Einführung ins Lehren und Lernen im jahrgangsübergreifenden Unterricht wird das Konzept der Unterrichtsplanung für die Basisstufe der Pädagogischen Hochschule Bern vorgestellt. Anhand von Beispielen gehen die Autorinnen auf die Aspekte Individualisierung,

Differenzierung und Lernbegleitung ein. In diesem Rahmen wird das Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion zum Thema.

Der Beitrag von *Sonja Beeli-Zimmermann, Sabina Staub* und *Evelyne Wannack* gibt Einblick in ein Projekt, in welchem Videoaufnahmen von zwanzig Kindergärten dahingehend analysiert wurden, wie Kindergartenlehrpersonen individualisierenden Unterricht didaktisch umsetzen. Die einzelnen typischen Situationen von individualisierendem Unterricht wurden in unterschiedlichen Settings identifiziert. Ausgehend von diesen Settings arbeiten die Autorinnen heraus, was diese typischen Situationen aus Sicht der Kinder beziehungsweise aus Sicht der Lehrpersonen kennzeichnet.

Das Autorenteam, bestehend aus *Kathrin Blum, Gabriela Brüttsch, Stefan Garcia, Christine Künzli David, Christine Streit* und *Barbara Wyss*, zeigt anhand eines Projekts exemplarisch, wie das Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion genutzt werden kann bei der Durchführung von Unterrichtssequenzen im Bereich der Mathematik und dem bildnerischen Gestalten. Dabei geht es auch um fachbereichsverbindende Herangehensweisen bei der Planung und bei der Ausgestaltung von Unterricht. Das Autorenteam beendet seinen Beitrag mit konkreten Vorschlägen, wie Lehrpersonen die nötigen Kompetenzen aufbauen können, um den Herausforderungen im Schulalltag gerecht zu werden.

Literatur

- D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016). Lehrplan 21. Grundlagen. Verfügbar unter: https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf [10.08.2020].
- Fraefel, U. (2018a). Lehren durch Instruieren – Lernen durch Konstruieren. In H. Berner, U. Fraefel & B. Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen* (S. 77–100). Bern: hep verlag.
- Fraefel, U. (2018b). Lernprozesse begleiten. In H. Berner, U. Fraefel & B. Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen* (S. 123–133). Bern: hep verlag.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (8. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (3. Aufl.). Heidelberg: Spektrum.
- Textor, M. R. (1999). *Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansatze/moderne-paedagogische-ansatze/19> [08.01.2021].

Zumbach, J. (2008). Grundlagen der Wissensvermittlung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.

Instruktion und Konstruktion

Reduktionistische Erziehungsvorstellungen oder Impulse für eine veränderte pädagogische Praxis? Eine erziehungswissenschaftliche Reflexion

1. Einführung

Instruktion und Konstruktion haben sich als zentrale Kategorien etabliert, um Bildung und Lernen unter dem Aspekt des Fremd- und Selbstbezugs zu beschreiben. Von- und miteinander zu lernen zählt zu den großen kulturellen Fähigkeiten der Menschheit. Gestaltung von Beziehungen bzw. die soziale Interaktion wirken hier als Medium. Aber erst Kommunikation im Sinne von „etwas zur gemeinsamen Sache zu machen“ – ermöglicht Verständigung und das Verfolgen von gemeinsamen Zielen. Der kommunikativen Gestaltung von Bildungs- und Lernverhältnissen kommt daher als Motor nicht nur für Lernprozesse, sondern auch für gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation eine entscheidende Bedeutung zu.

Der Begriff der Bildung, wie er sich in der Zeit des Neuhumanismus ausgeprägt hat, bleibt auch in zunehmend pluralen demokratischen Gesellschaften das Leitbild gesellschaftlicher und persönlicher Bildungsprozesse (Tippelt, 2010, S. 20). Die Bildungstheorie umfasst hierbei zwei Grundtheoreme. Zum einen formt sich Bildung über Selbstbildung. Wobei die Entfaltung aller menschlichen „Kräfte“ im Vordergrund steht. Zum anderen zeichnet sich Bildung durch ein Verhältnis zwischen Ich und Welt aus. Erst in Auseinandersetzung mit der Welt gewinnt der Mensch Einsicht. Die Umwelt wird so zur Triebfeder für Bildungsprozesse. Junge Kinder werden in eine bereits bestehende soziale Welt (Kultur) hineingeboren und sind gefordert, sich diese zu eigen zu machen. Diese Auseinandersetzung des Menschen mit der „Welt“ unter möglichst umfassender Entfaltung seiner individuellen Potenziale bezeichnete Wilhelm von Humboldt als Bildung (Koller, 2018, S. 11). Bildung ist dabei nicht nur Selbstzweck – sie erfüllt ihren eigentlichen Anspruch erst durch Verantwortung und Wirksamkeit in der Welt. Urteilskraft und Mündigkeit sind ihr genuines Ziel. Teilhabe und Partizipation aber sind die Voraussetzung, um in der Gesellschaft wirkmächtig zu sein bzw. in sozialen Gruppen Einfluss nehmen zu können (Prengel, 2016).

Die Kategorien Instruktion und Konstruktion – die in der Pädagogischen Psychologie geprägt wurden und im empirischen Kontext an Bedeutung gewonnen haben – gewinnen durch diese bildungsphilosophischen Grundannahmen ihr erziehungswissenschaftliches Fundament. Instruktion verstanden als das Anregen von Lernprozessen und Ermöglichung von Schlüsselerfahrungen (Welt) und Konstruktion als Gelegenheitsstruktur für subjektive Verstehensprozesse (Ich) entfalten ihre Dynamik durch die Anerkennung ihrer wechselseitigen Bedingtheit, welche die Lernenden als aktive Akteure und Akteurinnen im Lernprozess anerkennt und beteiligt (König, 2009). Diese Bedingtheit, die konkret die soziale Beziehung u.a. zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern beschreibt – schließt an das Theorem der Wechselseitigkeit von Humboldt an. Auch Koller (2018) greift diese mit seiner Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auf. Die Beschreibung dieser Relationen bringt Getrenntes (Subjekt – Objekt) in ein Zusammenspiel. Verstehen ermöglicht hierbei, so Humboldt, die Sprache. Sie bzw. Kommunikation ist Vollzugsform von Bildung (ebd., S. 13). Daher tritt das angesprochene Wechselverhältnis bzw. die soziale Interaktion als Schlüssel für Bildungsprozesse immer wieder ins Zentrum und erweist sich auch in der empirischen Bildungsforschung als einflussreicher Faktor auf Entwicklungsprozesse (Siraj, Kingston, Neilsen-Hewett, Howard, Melhuish, de Rosnay, Duursma & Luu, 2016; Honneth, 2012, S. 438; Anders, 2019, S. 461).

Mit dem vorliegenden Beitrag sollen Instruktion und Konstruktion im Kontext von Bildung und Erziehung näher beleuchtet und der Frage nachgegangen werden, ob reduktionistische Erziehungsvorstellungen oder Impulse für eine veränderte Praxis darin liegen. Dazu wird zunächst nach Anschlussmöglichkeiten an die Theorien der Bildung und Erziehung gesucht und herausgearbeitet, dass Selbstbildung und die Idee der Erziehung historisch weitgehend unverbunden bleiben. Romantische Kindheitsbilder beeinflussen insbesondere in der (frühen) Kindheit das Erziehungs Handeln und blenden das wirkmächtige Kind, das als Teil seiner sozialen Umwelt handelt, aus. Soziokulturelle Lerntheorien weiten die Perspektive und ermöglichen ein Verständnis darüber, wie sich Kinder und Erwachsene in sozialen Gruppen einbringen. Denn evolutionäre und kulturelle Entwicklungslinien sind eng miteinander verwoben. Darin offenbart sich die Schubkraft der sozialen Interaktion. Kinder als Akteurinnen und Akteure anzuerkennen ist Grundvoraussetzung, damit die Konstrukte Instruktion und Konstruktion zu einer veränderten pädagogischen Praxis führen.

2. Historische Anknüpfungspunkte

Die Gestaltung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses prägt die christlich-abendländische Philosophietradition und spiegelt sich auch in den Vorstellungen, wie Kinder am besten unterrichtet und erzogen werden. Die vorliegenden Ausführungen zur Erziehung und Bildung sensibilisieren für die zugrundeliegenden relationalen Beziehungen.

Vorstellungen über die Gestaltung von Erziehung und Bildung sind auf anthropologische Grundannahmen respektive zugrundeliegende Menschenbilder zurückzuführen. So denkt bspw. Kant die Menschwerdung in der frühen Neuzeit im Rahmen einer „instrumentellen Beziehung“: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant, 1983 (1803), S. 699). Das Kind ist demnach abhängig von Erwachsenen bzw. den Pädagoginnen und Pädagogen, um Mensch bzw. Subjekt zu werden. Die sich daraus entwickelnde Erziehungskindheit stellt zwar das Kind in den Mittelpunkt, macht es aber zugleich zum Objekt der Erziehungsabsichten der Erwachsenen. Seit Humboldt wird diese Denktradition um die Idee der Bildung ergänzt. Dabei wird der „Eigensinn“ des Subjekts im Bildungsprozess betont. Durch anthropologische Grundannahmen erhalten Erziehungsverhältnisse ihre spezifische Ausrichtung. Die Idee der Erziehung und der Gedanke der Selbstbildung bleiben in der Folgezeit jedoch weitgehend unverbunden (Miller-Kipp & Oelkers, 2007, S. 209 ff.). Dieser historische Hintergrund prägt bis heute die Vorstellungen zur Gestaltung des Erziehungsverhältnisses und fördert dabei dualistische Ansätze, die an ein aufklärerisches (Kant) oder romantisches Kindheitsbild (Rousseau) zurückgebunden werden bzw. auch unter dem Dualismus von Natur und Kultur Bedeutung erlangt haben (Baader, 2004). Am Beispiel von Jean Jacques Rousseau und der Reformpädagogik soll der Irrtum dieser idealtypischen Zugänge zur Gestaltung von Erziehung und Bildung aufgezeigt werden. Rousseau löst die Kinder aus dem Kontext ihrer sozialen Herkunft – wie u.a. sein Roman „Emil oder über die Erziehung“ verdeutlicht – und stellt diese in den Kontext der „Natur“. Damit wird der Idee der „Entwicklung“ scheinbar Vorrang vor der „Einwirkung“ gegeben. Rousseaus Idee der Erziehung bleibt aber, als „negative Erziehung“ durchaus Einflussnahme – nämlich durch das Arrangement der Erziehung und dem Beharren auf einem Subjekt-Objekt-Verhältnis, in dem die Pädagoginnen und Pädagogen vermeintlich besser wissen, was das Beste für die Kinder sei. Beide Ansätze weisen mehr Gemeinsamkeiten auf, als der dualistische Umgang vermuten lässt, dennoch sind die-

se Kategorien zur Systematisierung sinnvoll (Winkler, 2017, S. 75). Beide Denkformen bleiben in der Annahme verhaftet, Kindheit und Erwachsensein klar zu trennen (ebd.). Damit stärken sie die Tradition, Kinder als „Werdende“ und nicht als gleichberechtigte Partner zu verstehen. Insbesondere die Idee der „Entwicklung“, die die romantischen Erziehungsansätze bzw. auch die reformpädagogischen Ansätze in der Kindheit bestimmen, setzen der Erziehungsgestaltung Grenzen. „Entwicklung“ wird in der Pädagogik Rousseaus oder auch der Menschenerziehung von Fröbel und Pestalozzi als ein inneres, genuin angelegtes Wachstum verstanden (Oelkers, 2009, S. 87ff). Die Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen nur, was sich vermeintlich von innen entwickelt (ebd.). Diese Ansätze stärken im Erziehungsprozess eine „instrumentelle Beziehung“ und blenden dabei das aktive und selbsttätige Kind aus (ebd.).

Die divergente Verwendung von Bildung und Erziehung lässt sich darauf zurückführen, dass mit dem Aufkommen einer auf das Subjekt ausgerichteten Bildungsphilosophie die Praxis der Erziehung und die Vorstellung über Bildung auseinanderdriften. Erziehung unterstützt das innere „Wachstum“ – es wird von einem inneren Bauplan in der Kindheit ausgegangen, der sich auf ein Ziel hin zubewegt (Verstand auszubilden). „>>Unreife<< (*immaturity*) entsteht als Zuschreibung; im Vergleich mit dem Erwachsenen sollen dem Kind bestimmte Züge (*desired traits*) fehlen (ebd., S. 88)“. Erziehung wird alltagssprachlich als Belehrung, Weisung, Gewöhnung, aber auch Disziplin und Zucht verstanden. Sie umfasst unterschiedliche Dimensionen, die von der Fürsorge über die Gewöhnung bis zur Bestrafung reichen. Deutlich wird dabei, dass Erziehung hierarchisch als Subjekt-Objekt-Verhältnis angelegt ist. Bildung zielt hingegen auf mündige Lebensführung und Selbstkonstruktion.

Erst mit der Erkenntnis, dass Kinder von Anfang an Subjekte sind und die Welt aus ihrer Erfahrungsebene ordnen und verstehen (siehe Abschnitt 4 und 5), wird dem relationalen Verhältnis zwischen den Subjekten eine höhere Bedeutung zugeschrieben. Dadurch gelingt eine weiterführende Näherung zwischen Bildung und Erziehung. Bereits Humboldt weist auf diese Beziehung als grundlegendes Theorem von Bildung hin. Dieses geht insofern über die beschriebenen Konzepte hinaus, als es ein Subjekt-Subjekt-Verhältnis als Basis begreift. Erziehung und Bildung werden dabei als einander ergänzend verstanden. Damit wird das Erziehungsverhältnis demokratisiert und näher an den Gedanken der Bildung gerückt. Dieser Ansatz unterstreicht, welche grundlegende Bedeutung dem relationalen Ver-

hältnis bzw. der sozialen Beziehung in Bildung und Erziehung zukommt (Liegler, 2017).

Die amerikanische Philosophie des Pragmatismus hat sich schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts von diesen Erziehungsansätzen (auch normative Pädagogik) in der Kindheit getrennt. Diese Erkenntnistheorie und die Erziehungstheorie von John Dewey sollen daher im nachfolgenden in den Fokus rücken.

3. Verstehende Soziologie und relationale Pädagogik

Der Pragmatismus stellt die Beziehung zwischen den Subjekten in den Mittelpunkt und bietet damit Ansätze für eine relationale Pädagogik. Er setzt Impulse, um diese Beziehung differenzierter zu erfassen und geht vom Primat der Handlungen aus. Damit verhält sich diese Erkenntnistheorie konträr zur normativen Pädagogik. Verbunden sind diese Theorieansätze mit den Arbeiten der verstehenden Soziologie, insbesondere mit George Herbert Mead und John Dewey. Im Folgenden werden deren Grundgedanken kurz vorgestellt, um die Stärke dieser Ansätze für die Gestaltung von Erziehung und Bildung in der Kindheit herauszuarbeiten.

George Herbert Mead (1863–1931) war Sozialpsychologe und Mitbegründer der „Theorie des symbolischen Interaktionismus“ (TSI), einer Strömung der verstehenden Soziologie, die sich gegen den Dualismus von Körper und Geist sowie von Subjekt und Objekt wendet. Die Interaktionen, die sich in der Gesellschaft vollziehen, sind Kern seiner Theorie. Als Vertreter eines „sozialen Behaviorismus“ betrachtet Mead die Beziehung zwischen Menschen dahingehend, dass sie sich zu Reizen von anderen verhalten (behavior) und so aufeinander einwirken. Diese Wechselwirkungen ermöglichen für ihn Kommunikation und damit Aufbau von Bedeutung (Liegler, 2017, S. 97). Über die Kommunikation prägt sich ein kollektives Verständnis (meaning) heraus, das Gesellschaften und Kultur auszeichnet. Bedeutungen sind aber nicht objektiv, sie werden durch die Kommunikation in der jeweiligen sozialen Situation konstruiert. Eine gemeinsame Sprache, Rituale und Symbole sind Mittel, um eine kollektive Verständigung zu ermöglichen. Aber erst durch Erfahrung bzw. die Anwendung dieser Mittel erwirbt das Subjekt seine eigene Auffassung. In dem zentralen Bezug zur Erfahrung in spezifischen sozialen Situationen zeigt sich die Parallele zu Dewey und dem Pragmatismus, auf die Meads Ansätze einer Handlungstheorie starken Einfluss nehmen.

Dewey's Kernfrage ist, wie Bewusstsein entsteht. Die Frage stellt er sich im Kontext der Entwicklung einer „neuen Erziehung“ für eine demokratische Gesellschaft. Dabei geht er davon aus, dass Erziehungskonzeptionen offen sein müssen für den sozialen Wandel. Denn aktuelle Probleme können nicht mit alten Handlungsmustern bewältigt werden. Anders als andere Theorielinien sieht er nicht das Bewusstsein als Anstoß für das Handeln, sondern arbeitet heraus, dass das Bewusstsein vielmehr dem Handeln folgt. Das erklärt er an sogenannten Handlungshemmungen. Dies sind für ihn Irritationsanlässe, die uns das Handeln unterbrechen lassen, erst diese Situationen befördern – nach Dewey – Bewusstsein über Handlungen. Hier besteht die Möglichkeit, Routinen und Gewohnheiten zu durchdringen und in Frage zu stellen. Mittels *role taking* kann das Problem aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen werden. Intelligentes Handeln heißt für ihn, mit Uneindeutigkeiten, die sich in modernen Gesellschaften zeigen, bewusst umzugehen. Auch für die Ausbildung der Identität haben diese Annahmen große Bedeutung. Diese entsteht erst über Kommunikation und dadurch, dass wir uns in andere hineinversetzen.

Ein Bewusstsein über sich zu erlangen – aus den Augen der anderen – führt bei Mead zu der Vorstellung des „sozialen Selbst“. Mit den Begriffen „I“ und „me“ versucht er, das Wechselverhältnis zwischen individueller und sozialer Identität zu beschreiben.

John Dewey (1859–1952) schließt an die Gedanken von Mead an. Er distanziert sich dadurch von Theorien, die Kindheit als Ergebnis von Wachstum und Reifungsprozessen nach einem inneren Bauplan beschreiben. Wie Mead sieht auch er Erfahrungen als Motor für Entwicklung und Ansatz für Erziehung. Gesellschaft ist für ihn ein dynamisches Gewebe von Wechselbeziehungen. Das Konzept „Learning by doing“ wird für ihn zur zentralen Metapher. Krisen sind Herausforderungen und verlangen nach Problemlösungen. Solche Situationen zu ermöglichen, ist für Dewey Kern seiner Erziehungstheorie. Er lehnt daher eine verkürzte Wissensvermittlung im Unterricht ab. Für ihn ist Begreifen und Verstehen erst durch eigene Auseinandersetzung mit Problemen möglich. Kinder werden so als kompetente Akteurinnen und Akteure anerkannt und in Problemlösungs-Prozesse aktiv einbezogen, wenn sie Krisen (Handlungshemmungen) auch als Grenzen ihrer eigenen Handlungskompetenz erleben. Damit aus dem Erleben auch Erfahrung wird, bedarf es der Reflexion. Veränderung und Einsichten werden im sozialen Erfahrungsgefüge – in Gruppen – ausgehandelt. Darin sieht Dewey ein Kernelement von Demokratie, nämlich die kollektive Entwicklung von Urteilskraft und damit politischer Handlungs-

fähigkeit. Gesellschaft ist für ihn ebenso dynamisch wie die gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse. Erziehung beschreibt er als Selbstzweck. Damit distanziert er seine Erziehungstheorie von Überformung oder instrumentellen gesellschaftlichen Zwecken. Menschen ändern sich dadurch, dass sie stetig neue Erfahrungen erleben und in sozialen Gruppen reflektieren. Hier liegt für ihn auch das Potenzial für Veränderung, Weiterentwicklung und „Fortschritt“. Diese Auffassung stellt Dewey in den Gesamtkontext einer demokratischen Gesellschaftstheorie, die er nicht nur als Regierungs-, sondern insbesondere als eine Lebensform begreift. Demokratie wird – entgegen seiner evolutionären Auffassung – innerhalb des Erziehungskonzepts normativ gesetzt. Sie ist für ihn die einzig anerkannte menschliche Gesellschafts- und Lebensform und erhält damit auch eine moralische Konnotation. Die Regierungsform ist für ihn Mittel, „um die Selbstbestimmung über ein erfüllendes Leben, mit dem Demokratie provokativ gleichgesetzt wird, zu gewähren: Demokratie ist daher ‚keine Alternative zu anderen Prinzipien des Zusammenlebens. Sie ist die Idee des Zusammenlebens selbst‘“ (Bohnsack, 2003, S. 46, 47). Mit seiner Orientierung an den dynamischen Wechselverhältnissen zwischen den Subjekten beschreibt er Teilhabe und Partizipation. Gleichheit wird bei Dewey zu „Gleichheit als Recht, anders zu sein“ (ebd.). Allerdings wird hier weniger das einzelne Subjekt mit seiner Persönlichkeitsentwicklung in den Blick genommen als vielmehr Individualismus und Sozialisation miteinander verknüpft. Den Weg zum Erreichen der Demokratie sieht Dewey nicht im Klassenkampf, sondern in der sogenannten „kooperativen Intelligenz“.

Das Primat des Handelns wird unter dem Einfluss des Pragmatismus zu einer zentralen Maxime von Erziehung und Bildung. Veränderung und Einsichten im sozialen Erfahrungsgefüge bzw. in Gruppen ermöglichen Perspektivenwechsel und über die Handlungshemmnisse auch neue Einsichten. Sie führen dazu, dass der Handelnde sich selbst beteiligt und auch Veränderungen anstößt. Interaktion ist damit eine Vollzugsform von Erziehung und Bildung. In ihr spiegelt sich die Demokratisierung des Erziehungsverhältnisses, in dem die Kinder als Akteurinnen und Akteure anerkannt sind. Bildungsinstitutionen sollten soziale Erfahrungsräume ermöglichen, in denen über die sogenannten Handlungshemmungen reflektiert wird, d.h. über „Irritationen“ und Uneindeutigkeiten. Kommunikation und Aushandlung von Bedeutung müssen Kernbestand von Bildungsräumen sein, denn Bedeutung entsteht erst durch die Reaktion der Lernenden. „Zweck der Erziehung ist es nicht einfach, irgendeine Reaktion bei

den Lernenden hervorzurufen; der Zweck der Erziehung ist vielmehr, Bedeutung zu kommunizieren [...]“ (Tröhler & Biesta, 2008, S. 12).

Wie bedeutend dieser Blickwechsel für die Gestaltung des Erziehungsverhältnisses ist, wird heute über die Befunde der empirischen Bildungsforschung belegt, die im Folgenden diskutiert werden.

4. Empirische Befunde

Die Forschung der Frühen Bildung weist erstaunliche Muster ihrer Befunde auf, die auch der sozialen Beziehung im Erziehungs- und Bildungsprozess eine hohe Bedeutung zuschreiben und anhand der ausgeführten theoretischen Annahmen besser eingeordnet werden können.

Die Forschung zur Frühen Bildung war lange Zeit vor allem darauf gerichtet zu klären, wie sich die außerfamiliäre Betreuung auf junge Kinder auswirkt. Die entsprechenden Untersuchungen hoben hervor, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung einen positiven Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung der jungen Kinder bis hin zu späteren akademischen Fähigkeiten nimmt (Melhuish, 2015). Ab den 1980er Jahren werden die Untersuchungen – insbesondere im anglo-amerikanischen Raum – zunehmend in den Zusammenhang mit der Qualität der Erfahrung gestellt, die Kinder in der außerfamiliären Betreuung machen (u.a. Anders, 2013; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj, Taggart, Smees, Toth, Welcomme & Hollingworth, 2014; Melhuish, 2015; Siraj, Kingston, Neilsen-Hewett, Howard, Melhuish, de Rosnay, Duursma & Luu, 2016). Damit wurde die Untersuchungsanlage immer komplexer. Jüngere Arbeiten betonen, dass nicht der Besuch der Einrichtung allein, sondern die Anregungen, die Kinder in den unmittelbaren Beziehungs- und Interaktionsprozessen erhalten, einen starken Einfluss auf ihre Entwicklung nehmen (Siraj et al., 2016; Spieß, 2014). Auch das Zusammenspiel von häuslicher und außerfamiliärer Betreuung spielt in den Studien zur Entwicklung in der frühen Kindheit eine bedeutende Rolle. Entsprechend hohe Qualität wird deren Effekten für die gesamte kindliche Entwicklung zuerkannt. Einzelne Studien sehen bei Kindern mit sogenannten sozioökonomischen Risiken ein besonderes Potenzial (Anders, 2019). International zeigen sich die überzeugendsten Effekte einer qualitativen Betreuung in Bezug auf die kognitiven Leistungsfähigkeiten (Anders, 2013). Dass sich sozial-emotionale Indikatoren hier weniger gut abbilden lassen, könnte auch an deren anspruchsvollerer Erfassung liegen (Anders, 2019). Längsschnittstudien, wie das „Effective Pre-

school, Primary and Secondary Education Project“ (EPPSE 3–16) belegen Auswirkungen der frühkindlichen Bildung und Erziehung bis in die Adoleszenz (Sylva et al., 2014).

Iram Siraj et al. (2016, S. 18) fasst den Stand der Studien wie folgt zusammen:

„Effective educators need to be able to engage young children in meaningful activities which promote their conceptual understanding of the world. To achieve this, however, they first must develop positive adult-child relationships“ (Howes et al., 2008; Pianta et al., 2008).

Sensible und responsive Interaktionserfahrungen gelten für die kindliche Entwicklung als Prämisse, um Kindern Weltaneignung zu ermöglichen. Insbesondere die Kategorie „Sustained Shared Thinking“ (SST)¹ hat in den letzten Jahren die Ausrichtung der Frühen Bildung beeinflusst (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). SST als pädagogisches Handlungsformat wurde u.a. in das englische Curriculum „Early Years Foundation Stage“ (EYFS) integriert. Dieses Interaktionsformat basiert auf empirischen Zusammenhängen im Rahmen der EPPSE-Studie. Grundlegend dafür waren die Kategorien: Zeigen (demonstrating), Erzählen (telling) und Dialog (dialogue) (Siraj-Blatchford, 2009, S. 78) (König, 2020 a, S. 49).

Auch unterschiedliche kleinere Forschungsstudien haben in den letzten Jahren die Sensibilität für die Gestaltung der Interaktionen und Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern erhöht. Diese weisen insbesondere auf einen Mangel an bewussten dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen in den Einrichtungen hin (u.a. König, 2009; Hopf, 2012; Alemzadeh, 2014; Cusati-Müller, Wustmann-Seiler, Simoni & Hedrich, 2019). Im Gegensatz zu den quantitativen Erhebungen beachtet ein Großteil dieser Studien den Diskurs zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Kind über einen Gegenstand, fokussiert also auf die Verständigung im Austausch und nimmt damit eine genuin pädagogische Perspektive ein.

1 SST zeigt sich in Interaktions- und Kommunikationssituationen, in denen Fachkräfte und Kinder ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Fokus richten, stark involviert sind und im Rahmen einer gemeinsamen Sache kooperieren: Insbesondere Problemlösungsprozesse, gemeinsames Geschichtenerzählen, Hinterfragen und Verstehen von Konzepten, Durchdringen von Einstellungen etc. zählen dazu (König, 2009).

Die Befunde verdeutlichen einmal mehr, wie zentral die pädagogischen Fachkräfte für die umgesetzte Qualität in den Einrichtungen sind. Seit gut 20 Jahren stehen die Qualitätsstudien im Fokus der Frühen Bildung. Abgesehen von den kleineren Studien wird die Qualität der Einrichtungen international überwiegend mit dem Qualitätsmessinstrument der „Early Childhood Environment Rating-Scale“ (ECERS; deutschsprachig Kindergarten-Skala) gemessen. Die Analyse der Befunde zeigt seit Jahren eine ungewöhnliche Konsistenz. Anders hebt hervor (2019, S. 455):

„Vergleicht man die Resultate der BiKS-Studie mit einer früheren Untersuchung aus den 1990er Jahren, so fällt auf, dass die Qualität der Kindertagesbetreuung trotz der enormen politischen Entwicklung und Veränderungen der Rahmenbedingungen erstaunlich konstant geblieben ist.“

Auch Vermeer, van IJzendoorn, Cárcamo & Harrison (2016) weisen in einer Metaanalyse auf die Besonderheiten der Qualitätsmessung mit der Early Childhood Environment Rating-Scale (ECERS) hin.

Unbestritten ist der Einfluss der Prozessqualität auf die Entwicklung der jungen Kinder. Damit bestätigt sich in den jungen Jahren, was aus der frühen Eltern-Kinder-Interaktion bereits bekannt ist (Ahnert & Spangler, 2014). Die Befunde lassen aber noch die Frage offen, ob es möglich ist, die Prozessqualität über Trainings zu erhöhen, oder ob es sich hier um eine intuitive Kompetenz handelt. Die Konsistenz der Befunde deutet in diese Richtung. Einzelne Trainingsprogramme aus dem anglo-amerikanischen Raum (u.a. Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice, 2008) machen hier aber Hoffnung. Auch im deutschsprachigen Raum gibt es einige erfolgsversprechende Ansätze. Allerdings handelt es sich dabei überwiegend um Trainingsprogramme, die sich auf spezifische Bildungsbereiche beziehen – insbesondere auch um Effekte auf die Sprachförderkompetenzen der Fachkräfte (Blatter, Groth & Hasselhorn, 2020; Schrader, Anders & Richter, 2019, S. 786 ff.).

Um die Bedeutung der sozialen Interaktion noch tiefergehend in der frühen Kindheit zu erfassen – sollen die Ausführungen zu den Aneignungsprozessen von jungen Kindern ergänzt werden. Dazu wird insbesondere an die soziokulturelle Entwicklungspsychologie angeschlossen und durch neuere Ergebnisse der evolutionären Anthropologie ergänzt. Diese Befunde sind erkenntnisreich, um Lernen in sozialer Interaktion im Allgemeinen bzw. deren kulturelle Bedeutung zu erfassen.