

## Perspektiven für eine längst fällige Reform der Frühpädagogik

Wassilios E. Fthenakis<sup>1</sup>

Bildungssysteme stehen gegenwärtig vor den größten Herausforderungen in ihrer Geschichte. Sie haben einen Transformationsprozess zu vollziehen, der es gewährleisten soll, dass sie den Ansprüchen des 21. Jahrhunderts, d. h. einer meta-modernen Gesellschaft gerecht werden können. Zu diesem Zweck vollzieht sich ein paradigmatischer Wandel, der zu einer Neuorientierung der Bildungssysteme führt: Nicht mehr bloße Wissensvermittlung steht im Mittelpunkt, sondern die Stärkung kindlicher Entwicklung und kindlicher Kompetenzen. Und weil kindliche Kompetenzen sich früh entwickeln, wird die Bedeutung früher Bildung international neu bewertet als das Fundament gelingender individueller Bildungsbiographien. Zugleich besteht die historische Chance, Bildungssysteme nicht von oben nach unten, wie bislang, sondern von unten nach oben, von der frühen Kindheit und entlang eines lebenslang organisierten Bildungsprozesses, neu zu entwerfen (Fthenakis, 2014).

Die Frühpädagogik blieb lange Zeit der Tradition der großen PädagogenInnen treu. Ihr Verhältnis zu den anderen Bildungsstufen, insbesondere zu der Grundschule, war mehr durch Distanz als durch Kooperation geprägt: indem sie ihre Eigenständigkeit betonte, folgte sie mehr oder weniger der Theorie der separaten Welten.

Konzeptuell baute sie im Wesentlichen auf den Säulen Erziehung und Betreuung auf. Eine Evidenz basierende Konzeption wich erfahrungsgeleiteten Ansätzen ab. Ihre Legitimation begründete sie lediglich mit Bezug auf eines der gängigen pädagogischen Konzepte. Sie verlor die Beziehung zu Entwicklungen in benachbarten Disziplinen und koppelte sich vielfach von internationalen Entwicklungen ab.

Das Curriculum „soziales Lernen“ bot zu Beginn der siebziger Jahre einen Ausweg aus dieser Situation indem es das Kind als zentrale Kategorie und Bildung konzeptuell als integralen Bestandteil betrachtete. Die Entwicklung, bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts, konnte diesem Anspruch nicht gerecht werden. Sie fokussierte erneut auf Erziehung und Betreuung, interessierte sich für bestimmte Problemstellungen, z. B. für die Integration von behinderten Kindern in Regeleinrichtungen, für Kinder mit Migrationshintergrund, für die Übergänge im Bildungsverlauf u. ä. m.

Dadurch, dass die Ausbildung auf dem Niveau der Fachschulen/Fachakademien organisiert blieb, fehlte es an Forschungsinfrastruktur, sieht man von einigen wenigen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen ab.

---

<sup>1</sup> Vortrag gehalten am 27. Juni 2015 im Rahmen des Kongresses des PFV in Bad Blankenburg anlässlich des 175jährigen Bestehens des Kindergartens und dessen Gründung durch Friedrich Fröbel.

Erst mit der Entwicklung und Implementation der neueren Bildungspläne, unter dem Einfluss der Befunde internationaler vergleichender Studien, begann man in Deutschland sich mit dem Bildungsauftrag der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren intensiv zu befassen und die Bildungsqualität vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen zu reflektieren.

### Perspektiven für eine Neuorientierung

Die Entwicklung neuerer Bildungspläne bot die Chance, die Frühpädagogik neu zu entwerfen und sie aus ihrer eigenen Tradition zu emanzipieren. Globalisierungsprozesse, gesamtgesellschaftliche Veränderungen, Migrationsprozesse und politisch-ökonomische Entwicklungen haben Bildungssysteme weltweit vor neue Herausforderungen gestellt und eine tiefgehende Reform nahegelegt. Diese betrifft die bildungsphilosophischen und theoretischen Grundlagen, das Verständnis von Bildung, die Grundsätze und Prinzipien pädagogischen Handelns, die Bildungsziele, den methodisch-didaktischen Ansatz und generell die Architektur des Bildungsverlaufs.

Ich möchte in der zur Verfügung stehenden Zeit vier Aspekte dieser Entwicklung näher betrachten, die zugleich einen Paradigmenwechsel in der Frühpädagogik einleiten und Perspektiven für deren weitere Entwicklung bieten können:

- (1) die Transformation von einem konstruktivistischen zu einem sozial-konstruktivistischen Verständnis von Bildung, damit zusammenhängend
- (2) ein verändertes Verständnis von Lernen und Entwicklung,
- (3) die Etablierung des didaktisch-pädagogischen Ansatzes der Ko-Konstruktion, und
- (4) eine längst fällige Neubestimmung der Ausbildungsqualität bei der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte mit einhergehender Reform des Ausbildungsniveaus.

### **Ad (1) Paradigmenwechsel in der theoretischen Debatte**

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dominierten in der Psychologie und Pädagogik konstruktivistische Ansätze (Gerstenmaier & Mandl, 2000; O'Connor, 1998; Oerter & Noam, 1999). Innerhalb dieser Richtung lassen sich drei unterschiedliche Strömungen unterscheiden: der radikale Konstruktivismus, der soziale Konstruktivismus sowie eine Variante, die die mentale Konstruktion von Realität in pädagogischen Anwendungsgebieten in den Mittelpunkt stellt. Im radikalen Konstruktivismus stellt jegliche Wahrnehmung eine Konstruktion des Individuums dar (Glaserfeld 1996). Jedem Subjekt ist ausschließlich die eigene Realität zugänglich. Wahrnehmung erfolgt über das Gehirn als einem operational geschlossenen System. Demnach gibt es kein Abbild der äußeren Realität, sondern lediglich Konstruktionen, die durch die Struktur des kognitiven Systems determiniert sind. Piaget (1896-1980) gilt bekanntlich als Vertreter des Konstruktivismus und er hat

maßgeblich die Psychologie und die Pädagogik der Nachkriegszeit beeinflusst. Betrachtet man aus internationaler Perspektive die Entwicklung innerhalb der Frühpädagogik während der letzten zwanzig Jahre, insbesondere die theoretischen Positionen, die den neueren Bildungsplänen zugrunde liegen, so stellt man eine Abkehr von diesem Paradigma fest. Vielmehr dominieren sozialkonstruktivistische Positionen, soziale Theorien der Kindheit und poststrukturalistische Ansätze gewinnen zunehmend an Bedeutung<sup>2</sup>.

In der psychologischen Literatur wird der Begriff des Sozial-konstruktivismus auch unter dem Begriff des postmodernen Konstruktivismus (Cobb & Jackel, 1996; Prawat, 1996) behandelt.

Die Gemeinsamkeit postmoderner konstruktivistischer Ansätze wird darin gesehen, dass sie die Vorstellung ablehnen, Wissen sei im Individuum lokalisierbar. Lernen und Verstehen werden hingegen als genuin soziale Aktivitäten aufgefasst; Kulturelle Aktivitäten und Werkzeuge (wie z.B. Gegenstände, Symbolsysteme, Sprache) werden als integrale Bestandteile der geistigen Entwicklung betrachtet (Palincsar, 1998). Das Interesse der kognitiven und pädagogischen Psychologie an postmodernen konstruktivistischen Perspektiven geht auf einen Paradigmenwechsel zurück, der als „soziokulturelle Revolution“<sup>3</sup> beschrieben wurde. Wurden intellektuelle Fähigkeiten und Lernen vorher aus einer, auf das Individuum bezogenen Perspektive betrachtet, so hat sich in der Folge zunehmend die Auffassung durchgesetzt, dass intellektuelle Fähigkeiten durch soziale Interaktion entwickelt und erworben werden.

Denken, Lernen und Wissen sind aus dieser Perspektive nicht nur sozial beeinflusst oder geformt, sondern als genuin soziale Phänomene zu behandeln (Rogoff, 1979). Gemeinsam ist somit den sozialkonstruktivistischen Ansätzen, dass es hierbei nicht das isolierte Individuum ist, das in Auseinandersetzung mit der physikalischen Welt Wissen konstruiert, sondern es geht um den, von Anfang an, in soziale Zusammenhänge eingebetteten ganzen Menschen, der soziale Bedeutung entschlüsselt und mit anderen ko-konstruiert.

Im dritten konstruktivistischen Bereich, welcher die aktuelle Theoriebildung und Forschung im Bereich der Lernpsychologie prägt, werden **Positionen eines kognitiven und eines sozialen Konstruktivismus** verbunden. Einige Autoren greifen zur Formulierung ihrer Prinzipien gleichermaßen auf Piaget wie auf Wygotski zurück, ohne diese in ein widersprüchliches Verhältnis zu stellen (Jonassen, 1994). Es soll in Erziehungseinrichtungen eine Gemeinschaft von Lernenden gefördert sowie ein Umfeld geschaffen werden, in dem Kinder lernen, Formen des Arbeitens und Denkens zu entwickeln, mit denen sie sich in Lerngemeinschaften Sachgebiete erschließen. Langfristig geht es darum, sowohl Inhalte tief greifend zu verstehen, als auch Methoden des Lernens zu erwerben (Brown, 1997).

---

<sup>2</sup> Der Sozialkonstruktivismus geht maßgeblich auf die sozialpsychologischen Theorien von C.H. Cooley (1902, 1970) und G. H. Mead (1934, 1974) zurück. In der entwicklungs- und pädagogisch-psychologischen Literatur gilt Lew M. Wygotski (1979) als wichtiger Vertreter dieser Richtung.

<sup>3</sup> Voss, Wiley & Carretero, 1995

## Zwei Argumentationslinien

Die sozialkonstruktivistische Konzipierung von Bildungsprozessen wird im frühpädagogischen Feld mit zwei Argumentationslinien begründet: Erstens wird in einer empirischen Begründung auf die belegte Effektivität ko-konstruktiver Bildungsprozesse verwiesen, zweitens in einer gesellschaftspolitischen Begründung auf die Notwendigkeit, in einer diversen, komplexen Gesellschaft Bildungsprozesse in ihrem soziokulturellen Kontext zu analysieren und zu gestalten.

## Die Effektivität ko-konstruktiver Bildungsprozesse

Die grundsätzliche Bedeutung, die der Sozialkonstruktivismus der gemeinsamen, ko-konstruktiven Entwicklung von Wissen und Sinnverständnis beimisst, wurde für den Bereich der Frühpädagogik eindrücklich empirisch belegt: Als eines der deutlichsten Ergebnisse der Forschung über frühe Bildungsprozesse zeigte sich in verschiedenen internationalen Studien, dass die Qualität der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind entscheidend für die Bildungsprozesse des Kindes ist (für einen Überblick siehe Mitchell, Wylie & Carr, 2008). Insbesondere hat es sich als günstig erwiesen, wenn sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder aktiv an der Gestaltung von Bildungsprozessen beteiligt sind. Dies zeigt sich daran, dass entsprechende Merkmale der Interaktion in positivem Zusammenhang mit der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung stehen, wie etwa: gemeinsame Denk- und Sinnkonstruktionsprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern, das Stellen offener Fragen durch die Fachkräfte, deutliches Feedback an die Kinder und die Abwechslung zwischen von Fachkräften initiierten mit von Kindern initiierten Aktivitäten sowie zwischen stärker instruktiv angelegten Interaktionen und freiem Spiel (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Lernsettings, in denen Fachkräfte eine weniger aktive Rolle übernehmen, haben sich im Vergleich dazu als weniger effektiv für die kognitive Entwicklung erwiesen (Mitchell et al., 2008).

## Gesellschaftspolitische Begründung: Die Kontextualisierung von Wissen und Bildung

Seit den 1990er Jahren wird in der Diskussion um frühe Bildung und das Verständnis von Bildung allgemein ein Unbehagen mit dem Bildungskonzept der Moderne formuliert, und es wird aufgezeigt, wie die Begrenzungen dieses Bildungskonzepts überwunden und wie in einem postmodernen Paradigma neue Sichtweisen eröffnet werden können (z. B. Cannella, 2002; Dahlberg, 2004; Fthenakis, 2002): In einer postmodernen Gesellschaft, die von schnellem Wandel, Komplexität sowie Pluralität der Lebensformen und kultureller Hintergründe ihrer Mitglieder gekennzeichnet ist und in der universelle Wahrheiten an Bindungskraft verlieren, verlieren auch die Bildungskonzepte der Moderne wie etwa die Vermittlung „objektiven“, „universell geltenden“ Wissens an Bedeutung. Bildung in der Postmoderne stehe vielmehr vor der Herausforderung, Diversität, Multiperspektivität und Ambivalenz anzuerkennen und in Bildungsprozessen einen konstruktiven, bereichernden Umgang mit diesen Bestimmungsmerkmalen der Postmoderne zu entwickeln.

Sozialkonstruktivistische Ansätze decken sich in hohem Maße mit dieser postmodernen Auffassung von Kultur und Gesellschaft: Wissen wird nicht als absolut und universell gültige Repräsentation einer Wirklichkeit außerhalb von Kultur und Gesellschaft verstanden, sondern als soziale Konstruktion von Wirklichkeit, die an kulturelle, historische und soziale Kontexte gebunden ist (Zielke, 2004).

### Sozialkonstruktivistische Sichtweisen in der Soziologie der Kindheit

In der Soziologie der Kindheit finden zunehmend sozialkonstruktivistische Sichtweisen Eingang, und sie werden vor allem als Handwerkzeug rezipiert, um die sozial geschaffenen Wirklichkeiten kritisch zu analysieren, die das Feld der Frühpädagogik und das Handeln darin prägen. In derartigen Arbeiten wurde bspw. die soziohistorische Bedingtheit des Verständnisses von Kindheit, Entwicklung und Lernen sowie deren Folgen für die Organisation des Bildungswesens herausgearbeitet (z. B. Cannella, 2002; Dahlberg, 2004; Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

Aus dieser soziologischen Perspektive ist die Analyseeinheit nicht das Individuum und die sozialen Konstruktionsprozesse, in denen es Wissen und Verständnis entwickelt, sondern die soziale Konstruktion des kulturellen Kontextes, in den dieser Prozess eingebettet ist. Unter Rückgriff auf ideologiekritische Arbeiten und Methoden wie die Diskursanalyse Foucaults (Foucault, 2005/1969) werden vorherrschende gesellschaftliche Praktiken im pädagogischen Bereich kritisch hinterfragt. In derartigen Analysen wurde bspw. das zur Zeit in der Pädagogik dominierende Bild von Kindheit, dem „Wesen“ des Kindes und von Entwicklung als individuellem Prozess als sozial konstruierte „dominierende Diskurse“ beschrieben (vgl. Cannella, 2002; Dahlberg, 2004). Diese Ansätze verstehen sich als gesellschaftskritische und emanzipatorische Beiträge, insofern sie die Machtverhältnisse, die durch dominante Diskurse etabliert werden, offenlegen (de-konstruieren) und damit einen neuen Blick auf scheinbar unverbrüchliche soziale Realitäten ermöglichen.

### Sozialkonstruktivistische Sichtweisen in der Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft

Zum anderen wird die sozialkonstruktivistische Konzipierung von Wissen als kontextualisiert und sozial ausgehandelt als mögliche Antwort auf die neuen Anforderungen an die frühpädagogische Praxis aufgegriffen. Dabei wird darauf verwiesen, dass Fachkräfte zunehmend in Lernsettings mit hoher soziokultureller Diversität arbeiten und dringend gefordert sind, den soziokulturellen Hintergrund der Lernenden einzubeziehen. Für diese Aufgabe bieten sozialkonstruktivistisch geprägte Modelle der Entwicklung und des Lernens einen geeigneten konzeptuellen Rahmen. Insbesondere wird betont, dass die sozialkonstruktivistische Sicht eine Einengung des Blicks auf Entwicklung als individuellem Prozess überwinden kann, die durch eine starke Orientierung an der konstruktivistischen Entwicklungstheorie Piagets im frühpädagogischen Feld noch vorherrscht (z. B. Anning, Cullen & Flear, 2009; Vadeboncoeur, 1997).

Aus dieser psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Perspektive werden die Bildungsprozesse des Individuums in den Blick genommen. Diese werden - häufig unter Bezugnahme auf die soziokulturelle Theorie Wygotskis (z. B. Wygotski, 1978) - als soziale Prozesse verstanden, die in einen spezifischen kulturellen Kontext eingebettet sind. Die Entwicklung von Wissen und Verständnis wird in aktuellen Varianten der soziokulturellen Theorie als Transformationsprozess (und nicht als unidirektionale Übermittlung) begriffen, an dem Kind (bzw. lernende Person) und Erwachsener (bzw. lehrende Person) aktiv beteiligt sind. Von erziehungswissenschaftlicher Seite werden an diesem Verständnis orientierte pädagogisch-didaktische Konzepte vorgeschlagen (z. B. Edwards, 2005; Moll & Whitmore, 1993; Rogoff, 1998; Vadeboncoeur, 1997).

Beide Perspektiven basieren auf einem gemeinsamen Grundverständnis von Wissen und sie sind eng aufeinander bezogen. Sie setzten jedoch ihre eigenen Akzente und sind mit unterschiedlich weitreichenden Forderungen für eine Neuorientierung im Bildungsbereich verbunden. In der Tendenz sind die soziologischen Ansätze in ihren Schlussfolgerungen und Forderungen radikaler: Sie gehen über eine beschreibende Analyse gesellschaftlich akzeptierter Überzeugungen und Wissensbestände als soziale Übereinkünfte hinaus, indem sie diese als „Machtdiskurse“ in Frage stellen, die soziale Ungleichheit und bestehende Machtverhältnisse festigen. Zugleich verbindet sich mit dieser Position häufig die Verbesserung der Lebensverhältnisse der sozialen Gemeinschaft (und nicht der Wissens- oder Kompetenzgewinn des Individuums) als Ziel von Bildung (Cannella, 2002; Vadeboncoeur, 1997).

Psychologisch-erziehungswissenschaftliche Beiträge mit sozialkonstruktivistischer Prägung teilen häufig zwar den kritischen Blick auf „dominante Diskurse“ im frühpädagogischen Feld (vor allem hinsichtlich der Dominanz Individuum zentrierter Entwicklungstheorien), ihre Empfehlungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen verstehen sie aber mehrheitlich als Ergänzungen der vorherrschenden Praxis und als Erweiterung der Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten von Fachkräften und weniger als unvereinbaren Gegenentwurf zu verbreiteten Theorien und Praktiken (z. B. Edwards, 2005; Moll & Whitmore, 1993; Richardson, 1997; Ryan & Grieshaber, 2005).

Sozialkonstruktivistische Ansätze sind, für sich betrachtet, nicht einheitlich. Das gemeinsame an ihnen ist das Verständnis von Wissen als soziale Konstruktion. Dieses Verständnis von Wissen ist als zentrale Prämisse des Sozialkonstruktivismus zu verstehen, aus der sich im Grunde die weiteren Positionen ableiten.

Der sozialkonstruktivistische Wissensbegriff grenzt sich gegenüber einem solchen Wissensverständnis ab, wie es auch in kognitivistischen Theorien in der Psychologie und Pädagogik dominiert. Er ist als Gegenentwurf zu diesen Ansätzen zu verstehen, die kognitive Prozesse und Strukturen, verstanden als intrapsychische Prozesse, sowie deren Entwicklung zu ihrem Gegenstand erklären und die Bedeutung der (sozialen) Umwelt vernachlässigen (Gergen, 1997; Palincsar, 1998; Potter, Edwards & Wetherell, 1993, siehe auch Zielke, 2004).

Diesem individualisierten Wissensbegriff der kognitiven Psychologie stellt der Sozialkonstruktivismus einen diskursiven Wissensbegriff gegenüber: Dieser versteht das Individuum als von Grund auf sozial und in kommunikative Prozesse eingebunden. Soziale Interaktionen werden dabei nicht lediglich als ein

Weg gesehen, (individuell verfügbares) Wissen zwischen Individuen auszutauschen oder Lernprozesse zu fördern, sondern als fundamental bedeutsam für die Entstehung von Wissen und Verständnis: Individuen sind prinzipiell nur in Interaktionszusammenhängen in der Lage, etwas zu wissen und zu handeln (Zielke, 2004, S. 208). Interaktionen „transportieren“ nicht lediglich Wissen, sondern sie konstituieren es: „Nichts ist in den Köpfen, was nicht zuvor zwischen ihnen war! - das ist das Credo“ (Laucken, 1998, S. 337).

Der diskursive Wissensbegriff des Sozialkonstruktivismus stellt zudem die Existenz von repräsentationalen Beziehungen zwischen einer (anscheinend objektiv gegebenen) Realität und unserem Verständnis dieser Realität in Frage. Der erkenntnistheoretischen Sicht des Sozialkonstruktivismus zufolge spiegeln Wissen und sprachliche Begriffe nicht die „reale Welt“ in objektiver Weise, sondern stellen immer nur eine von vielen Arten dar, zu beschreiben und zu verstehen, was in der „Außenwelt“ vor sich geht (Zielke, 2004, S. 212): Begriffe, Sinnsysteme und Theorien, mit deren Hilfe wir die Welt beschreiben und verstehen, sind nicht bedingt durch „das was ist“, sondern sie entstehen im Rahmen von sozialen Beziehungen und Austauschprozessen. In solchen Diskursen entwickeln soziale Gemeinschaften eine geteilte Sprache von Bedeutungen, eine gemeinsame Weltinterpretation, die Wirklichkeit nicht lediglich beschreibt, sondern als sozial geteilte Wirklichkeit erschafft. Wissen und Weltverständnis werden in dieser Sicht als spezifisch für einen bestimmten linguistischen und kulturellen Kontext angesehen, ein universell gültiges Verständnis über eine Wirklichkeit, die unabhängig von Kultur und Gesellschaft existiert, gibt es demzufolge nicht.

### **(Ad 2) Das sozialkonstruktivistische Grundverständnis von Lernen und Entwicklung**

Versteht man im Sinne des Sozialkonstruktivismus Wissen als soziale Konstruktion, folgt daraus ein Verständnis von Lernen und Entwicklung, das in gleicher Weise wie der Wissensbegriff die soziale Eingebundenheit des Individuums betont. In diesem Sinne wird jedes Lernen als grundlegend sozialer Prozess, als „soziales Lernen“ verstanden. Lernen und Entwicklung werden in sozialkonstruktivistischen Entwicklungstheorien im Wesentlichen als eine zunehmend kompetente Teilnahme an sozialen Praktiken der jeweiligen Kultur sowie ein zunehmendes Verständnis für diese Praktiken konzeptualisiert.

Ein weiterer Aspekt, unter dem aus sozialkonstruktivistischer Sicht jede Tätigkeit des Kindes als sozial verfasst zu betrachten ist, besteht darin, dass auch die physikalische Umwelt ihren Sinn erst durch soziale Deutungen und Sinnkonstruktionen erhält. Objekte der physikalischen Umwelt gewinnen ihre Bedeutung nicht allein durch ihre physikalischen Eigenschaften, sondern durch ihren Gebrauch in einem spezifischen kulturellen Kontext. In diesem Verständnis ist auch die Exploration der dinglichen Umwelt immer mit sozialen Lernprozessen und sozialen Konstruktionen verbunden.

## Das Individuum in sozialkonstruktivistischer Sicht

In der sozialkonstruktivistischen Literatur werden zu der Frage der individuellen Identität teilweise radikale Positionen vertreten. Der Sozialpsychologe Kenneth Gergen bspw. versteht Begriffe wie „das Selbst“, „Individuum“ und „Identität“ als soziale Konstruktionen. Unser Erleben von uns selbst als eine von der Umwelt abgegrenzte und zeitlich konsistente Einheit fasst er als subjektive Illusion auf (Gergen, 1990; Gergen, 1997; Gergen, Gloger-Tippelt & Berkowitz, 1990). Diese Position wird stark kritisiert. Insbesondere aus Sicht der Psychologie und Pädagogik wird eingewandt, dass diese Wissenschaften sich in der radikalen Position Gergens ihren eigenen Gegenstand – das Individuum – „wegdefinieren“ (z. B. Laucken, 1998; Zielke, 2004)<sup>4</sup>.

In der „Dialogischen Theorie des Selbst“ (Dialogic Self Theory (DST)) (Hermans & Kempen, 1993) werden zwei Konzepte, das Selbst und der Dialog, miteinander verflochten, sodass ein vertieftes Verständnis der wechselseitigen Verknüpfung zwischen dem Selbst und der Gesellschaft erreicht wird. Das zusammengesetzte Konzept des dialogischen Selbst geht über die Dichotomie zwischen dem Selbst und den anderen hinaus, indem das Interne und das Externe sich wechselseitig beeinflussen. In seiner Funktion als ‚society of mind‘ beinhaltet das Selbst eine Vielzahl von ‚Selbst-Positionen‘, welche die Möglichkeit haben, miteinander dialogische Beziehungen zu unterhalten<sup>5</sup>. Zwischen dem inneren Selbst und der Außenwelt besteht ein gradueller Übergang. Nach der DST wird angenommen, dass das Selbst interne und externe Selbst-Positionen umfasst. Wenn einige Positionen des Selbst andere zum Schweigen bringen oder unterdrücken, gewinnen monologische Beziehungen die Oberhand. Wenn, im Gegensatz dazu, Positionen in ihrer Unterschiedlichkeit und Veränderlichkeit (innerhalb und zwischen den internen und externen Bereichen des Selbst) anerkannt und akzeptiert werden, entstehen dialogische Beziehungen, mit der Möglichkeit weiterer Entwicklung und Erneuerung des

---

<sup>4</sup> Davon abweichend vertritt der soziale Interaktionismus eine andere Position, die in der Unterscheidung zwischen „I“, „Me“ und „Self“ zum Ausdruck bringt (Mead, 1934).

<sup>5</sup> Nach der DST wird das Selbst als ‚ausgeweitet‘ betrachtet, was bedeutet, Einzelpersonen und gesellschaftliche Gruppen im Allgemeinen sind als Positionen im Selbst vereinigt. Als Ergebnis dieser Ausweitung umfasst das Selbst nicht nur interne, sondern auch externe Positionen. Vor dem Hintergrund der Grundannahme des erweiterten Selbst existiert der andere nicht einfach außerhalb des Selbst, sondern er ist vielmehr ein intrinsischer Teil des Selbst. Dies gilt nicht nur für den realen, sondern auch für den imaginierten anderen. Eine wichtige theoretische Folgerung besteht darin, dass grundlegende Prozesse, wie innere Konflikte, Selbstkritik, innere Harmonie oder Selbstreflexion in verschiedenen Bereichen des Selbst stattfinden: im internen Bereich, zwischen dem internen und dem (erweiterten) externen Bereich und im externen Bereich.



Selbst und des anderen als zentrale Bestandteile der Gesellschaft im Allgemeinen.

Primäres Ziel der DST ist es, neue Ideen zu erzeugen, die zu fortgesetzter Theorienbildung, Forschung und Praxis, auf der Grundlage von Zusammenhängen zwischen zentralen Konzepten der Theorie führen. Unter anderem wurde die Theorie in der pädagogischen Psychologie angewandt<sup>1</sup>.

Das sozialkonstruktivistische Verständnis von Wissen als sozial vereinbartes System von Bedeutungen beansprucht gleichermaßen Gültigkeit für Alltagswissen wie für wissenschaftliches Wissen. Auch wissenschaftliche Theorien, Erklärungen und Vorhersagen werden als Ergebnis von sozialen Aushandlungsprozessen verstanden, durch die eine wissenschaftliche Gemeinschaft die soziale Realität erst gestaltet, die sie vorgeblich objektiv untersucht (Gergen, 1994).

### Individuum zentrierte Entwicklungstheorien als „dominante Diskurse“

Auch wissenschaftliches Wissen wird somit als kontextspezifisch und wertgeladen verstanden. Kritisch hinterfragt wird insbesondere, in welcher Weise wissenschaftliche Diskurse, mit der Legitimation universeller Gültigkeit und Objektivität, die soziale Praxis einer Gemeinschaft prägen und als „dominante Diskurse“ (Foucault, 2005) auch Macht ausüben. Im Bereich der Frühpädagogik wird aus diesem Blickwinkel die Vorherrschaft einer Individuum zentrierten, de-kontextualisierten Entwicklungspsychologie kritisch diskutiert. Diese Kritik wird insbesondere in Bezug auf das Konzept der Developmentally Appropriate Practice (DAP) (Bredekamp, 1987; Bredekamp & Rosengrant, 1992; Bredekamp & Coople, 1997;1999) geäußert, das die Curricula der frühen Bildung vor allem im angelsächsischen Raum entscheidend bestimmt hat. Das Konzept DAP sei einseitig an der Individuum zentrierten konstruktivistischen Entwicklungstheorie Piagets orientiert und beziehe den soziokulturellen Kontext von Lernen und Entwicklung nicht mit ein. Dies wird für die pädagogische Praxis in verschiedener Hinsicht als problematisch bewertet: Zum einen wird gegen das Konzept eingewandt, es trage nichts zur Lösung der Problemstellung bei, dass Kinder aus wirtschaftlich schwachen Familien und aus Minderheitenkulturen im Bildungssystem systematisch von akademischem Erfolg ausgeschlossen werden (Goffin, 1996). Vielmehr habe die einseitige Orientierung auf Individuum zentrierte, de-kontextualisierte Entwicklungstheorien dazu geführt, dass der soziokulturelle Kontext von Lernen und Entwicklung in der Forschung, aber auch in Konzepten für die Praxis, systematisch vernachlässigt wurde (Anning et al., 2009; Janzen, 2008; Ryan & Grieshaber, 2005).

### Lernen und Entwicklung als soziokulturelle Prozesse

Transformations- und Partizipationsansätze der Entwicklung beziehen sich u. a auf die soziokulturelle Theorie Wygotskis (z. B. Wygotski, 1987; Wygotski,

1978; siehe auch Miller, 1993) und verstehen sich als ihre Weiterführung. Insbesondere wird der Grundgedanke Wygotskis aufgegriffen, dass **individuelle kognitive Fähigkeiten ihren Ursprung in soziokulturellen Aktivitäten haben**. Diesem Ansatz zufolge findet kognitive Entwicklung statt, indem das Individuum lernt, mit kulturellen „Denkwerkzeugen“ umzugehen (bspw. mit der Sprache oder Mathematik). In soziokultureller Perspektive wird das **Kind als Einheit mit seinem sozialen Kontext** gesehen. Diese Einheit zwischen Person und sozialer Umwelt wird durch das **Konzept der Aktivität** hergestellt, das sich auf Individuum und Kontext gleichermaßen bezieht. Allerdings interpretieren aktuelle VertreterInnen der Transformations- und Partizipationsansätze Wygotskis Begriffe in größerem Maße als dynamische, transaktionale Konstrukte, als wechselseitige Prozesse als es bei Wygotski selbst der Fall war: Das Individuum wird weder als passiver Rezipient des sozialen Umfeldes gesehen, dessen Regeln und Wissensbestände es im Laufe der Sozialisation internalisiert, noch als autonomer Konstrukteur seines individuellen Weltverständnisses. Vielmehr wird die Beziehung zwischen Individuum und sozialem Kontext als Transformation und als sich verändernde Partizipation des Individuums an soziokulturellen Aktivitäten konzipiert.

Diesen wesentlichen Aspekt von Lernen und Entwicklung hat Rogoff (1990) in ihrem Konzept der „gelenkten Partizipation“ (guided participation) ausgearbeitet. Lave und Wenger (1991) explizieren ihn im Rahmen ihres Konzepts der „legitimierten peripheren Partizipation“ (legitimate peripheral participation).

### **Ad (3) Ko-Konstruktion**

Die hier angedeuteten theoretischen Positionen eröffnen weitere Perspektiven sowohl für die Forschung als auch für die frühpädagogische Praxis: Bildung wird als sozialer Prozess definiert, der stets in einen sozialen und kulturellen Kontext eingebettet ist. Die soziale Interaktion stellt den Schlüssel zur Sicherung von hoher Bildungsqualität dar. Und da man soziale Interaktionen verändern kann, bietet diese Perspektive die Chance für gelingende individuelle Bildungsverläufe und zugleich für eine Steigerung der Effizienz von Bildungssystemen, was bisherige Ansätze, wenn überhaupt, nur begrenzt geboten haben.

#### **Ko-Konstruktion**

Betrachtet man die bislang angewandten didaktischen Modelle lassen sich seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts drei Richtungen erkennen:

- (a) Lernen wurde als Resultat und in Abhängigkeit von geeigneten und erfahrenen Denk – und Verhaltensmodellen betrachtet. Dieses wurde in der Person des Lehrers als Spezialisten verkörpert. Es handelt sich um ein *vertikales Modell* der Beziehung, in dem die Interaktion mit Ausnahme von Tutoring eher gering eingeschätzt wird.
- (b) Später haben konstruktivistische Theorien gezeigt, dass im Bildungsprozess unterschiedliche Wissensquellen und Erfahrungen eine Rolle spielen und dass der Lehrer die Rolle des Organisators von Beziehungen übernehmen muss, welche die Kinder zum Wissen und untereinander haben. Hier entfalten

sich die Ansätze von Piaget (1987) und Ausubel (1968): Diesen Ansätzen zufolge erzeugt Wissen Realität, aber dessen Erwerb wird durch die interpretative Fähigkeit des Kindes bestimmt. M. a. W.: das Kind erwirbt gemäß seiner aufeinanderfolgenden und universellen Entwicklungsstadien, in Abhängigkeit von seiner sozialen Herkunft und intrinsischen Motivation, basierend auf dem Stadium, in dem es sich gerade befindet und in einer Weise, die durch seinen kognitiven Ausgangspunkt bestimmt ist. Es handelt sich hier um ein *trianguläres Modell* der Beziehung zwischen Wissen, Fachkraft und Kind.

(c) Vor nicht allzu langer Zeit und als Folge eingehender Untersuchungen des Zusammenhangs zwischen Wissen und Bedeutung, vorrangig unter dem Einfluss der Sowjetischen Schule, fokussierten konstruktivistische Ansätze auf die Analyse der Beziehung zwischen Bedeutung und Sinn einerseits und Wissen andererseits in Lernprozessen, was zu der Erkenntnis führte, dass die dialogischen und kommunikativen Aspekte von Interaktionen näher betrachtet werden sollten. Generell zeigten die sog. transkulturellen oder interkulturellen Studien (Zittoun et al., 2007), dass fundamentale Elemente der Kultur den Kontext für eine erfolgreiche psychische Entwicklung des Individuums darstellen. Im Gegensatz zur Theorie von Piaget betrachten die soziokulturellen Ansätze den menschlichen Verstand als sozial und kulturell (Vygotski, et al., 1988) und die soziale Interaktion als wesentlichen Bestandteil menschlicher Entwicklung und der kognitiven Prozesse des Individuums<sup>6</sup>.

Zittoun et al. (2007) ordnen die soziokulturellen und kultur-historischen Ansätze in der Folge von Piaget in vier unterschiedliche Perspektiven: Der Fokus liegt (a) auf Erzählungen und kulturellen Arbeiten (Brunner, 1960, 1983, 1990), (b) auf Aktivitäten als einem zentralen Konzept in der Analyse von Kultur und Denken (Schribner & Cole, 1981; Wertsch, 1991, 2002; Rogoff, 1990, 1995, 1998, 2003; Schribner, 1984), (c) auf den semiotischen Prozessen (Valsiner, 2000; Abbey, 2006; Lawrence & Valsiner, 2003) und (d) auf dialogischen Prozessen, wobei zwischen Autoren unterschieden wird, die sich der Analyse diskursiver Prozesse widmen und solchen, die sich mit dem Verstehen von und den Veränderungen in Gruppenprozessen befassen (Pontevorvo, 2004; Clot, 1999; Muller & Perret-Clermont, 1999).

---

<sup>6</sup> Folgt man der Theorie von Lovejoy (1981) waren es kommunikative Prozesse, die in der phylogenetischen Entwicklung zwischen Eltern und Kindern stattfanden, die die Entwicklung des kindlichen Gehirns stimulierten, was wiederum zu intelligenten Handlungen und schließlich zur Dominanz des Homo Sapiens mittels des zweckvollen Gebrauchs von Werkzeugen in der Phylogenese geführt haben. Diese inzwischen durch zahlreiche paläontologische Funde bestätigte Theorie wurde auch durch ontogenetisch fokussierende Studien des Ehepaares Hanus und Mechthild Papoušek am Max-Planck für Psychiatrie in München untermauert. Diesen zufolge wird der Qualität der Kommunikation und Interaktion zwischen Mutter bzw. Vater und Kind zentrale Bedeutung beigemessen und sie sind für die weitere Entwicklung des Kindes in hohem Maße prognostisch relevant (Papoušek, 2008, 2014).

In der Informationsgesellschaft von heute stellen der Zugang zu Informations- und Wissensnetzwerken, das Wissen, wie man eine Auswahl bezüglich der Vielzahl verfügbarer Elemente trifft, sowie die kritische Analyse ausgewählter Elemente, mit dem Ziel ihrer Anwendung, wesentliche Kompetenzen für effektives Handeln in vielen sozialen Sphären dar. Zudem hängt die Demokratisierung der Informationsgesellschaft auch davon ab, dass alle Kinder diese Kompetenzen entwickeln. Nicht zuletzt besteht in den Gesellschaftsformen von heute ein wachsender Bedarf an Dialog als Möglichkeit, unterschiedliche Aspekte des Lebens auszuhandeln und als Mittel zum Aufbau von Koexistenz in verschiedenen sozialen Sphären zu nutzen. Dieses Phänomen das als „dialogische Wende“ der Gesellschaften beschrieben wurde (Flecha et al., 2001), hat auch die pädagogische Psychologie (Racionero & Padro´s, 2011) beeinflusst mit der Folge, dass Interaktion und Dialog in den Mittelpunkt aktueller Lerntheorien gestellt und interaktive Lernwelten konzipiert werden, die darauf eingehen, wie Menschen in dialogischen Gesellschaften lernen, eine Entwicklung, die durch moderne Technologien gegenwärtig massiv begleitet und verstärkt wird, worauf ich hier im Einzelnen nicht eingehen kann.

Vor dem Hintergrund solcher Entwicklungen und als Konsequenz der Implikationen sozial-konstruktivistischer Ansätze ist es folgerichtig, dass ein anderer Ansatz, der der Ko-Konstruktion, bei der Organisation von Bildungsprozessen herangezogen wird. Die Definition dieses Ansatzes, wonach Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, ist einfach, die Konsequenzen dessen Implementation jedoch gravierend, sowohl für die Schulorganisation als auch für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Beides gemeinsam: theoretische und methodisch-didaktische Neuorientierung verändern gegenwärtig Bildungssysteme tiefgreifend.

Mittels Ko-Konstruktion wird Wissen generiert und Sinn konstruiert, indem Kinder und Fachkräfte gemeinsam diesen Prozess gestalten. Es handelt sich um einen pädagogisch-didaktischen Ansatz, der keine passiven Partner vorsieht: Indem Kinder und Fachkräfte gemeinsam und aktiv den Lern- und Bildungsprozess gestalten, führt dies zu einer Veränderung der Qualität der Fachkraft-Kind-Beziehung. Eine zentrale Kategorie dieses Ansatzes stellt die *soziale Interaktion* dar: Die Ko-Konstruktion, die auf sozialkonstruktivistische Ansätze zurückgreift, sieht den wesentlichen Faktor für die Konstruktion des Wissens in der sozialen Interaktion. Demnach lernen Kinder die Welt verstehen, indem sie sich mit anderen austauschen und Bedeutungen untereinander aushandeln. Dies impliziert auch, dass die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung durch die soziale Interaktion mit anderen gefördert wird.

Fachkräfte können mit Kindern Wissen ko-konstruieren, indem sie stärker auf die *Erforschung von Bedeutung als auf den Erwerb von Fakten fokussieren*. Für den Erwerb von Fakten müssen Kinder beobachten, zuhören und sich etwas merken. Die Erforschung von Bedeutung dagegen heißt, Bedeutungen zu entdecken, auszudrücken und mit anderen zu teilen ebenso wie die Ideen anderer anzuerkennen. Die Entwicklung einer Diskursivität in der Gruppe ist genuiner Bestandteil ko-konstruktiv organisierter Bildungsprozesse.

Die Erforschung von Bedeutungen ist somit ein ko-konstruktiver Prozess, in dem Kinder und Erwachsene in einer Gemeinschaft ihr Verständnis und ihre

Interpretation von Dingen miteinander diskutieren und verhandeln. Mit Erwachsenen Bedeutungen zu ko-konstruieren hilft Kindern zu lernen, wie man gemeinsam mit anderen Probleme löst. Ko-Konstruktion ist deshalb ein wichtiger methodisch-didaktischer Ansatz, um das aktuelle Verständnis- und Ausdrucksniveau in allen Entwicklungsbereichen der Kinder zu erweitern. Dieser Prozess ist besonders nachhaltig, wenn Fachkräfte die Kinder dazu anregen, durch eine Vielzahl von Medien auszudrücken, wie sie die Welt begreifen.

Durch die Ko-Konstruktion von Bedeutung lernen Kinder, dass die Welt auf viele Arten erklärt werden kann, Bedeutungen miteinander geteilt und untereinander ausgehandelt werden, ein Problem oder Phänomen auf viele Weisen gelöst werden kann, Ideen verwandelt, ausgeweitet und ausgetauscht werden können, ihr Verständnis bereichert und vertieft werden kann und dass die gemeinsame Erforschung von Bedeutungen zwischen Erwachsenen und Kindern aufregend und bereichernd ist.

Ko-Konstruktion wird durch den Einsatz von *Gestaltung, Dokumentation und Diskurs* unterstützt. Gestaltung (z.B. Bilder) und Dokumentation (z.B. Aufzeichnungen und Notizen der Fachkraft) ermöglichen es Kindern, ihre eigenen Ideen auszudrücken und sie mit anderen zu teilen. Ebenso wird es ihnen dadurch ermöglicht, die Ideen anderer kennen zu lernen.

Der Diskurs schließlich ist der Prozess, in dem mit den Kindern über die Bedeutungen gesprochen wird, wo Bedeutungen ausgedrückt, geteilt und mit anderen ausgehandelt werden, während jeder versucht, die Gestaltungen und Dokumentationen der anderen zu begreifen. Fachkräfte sollten dabei auf die Theorien der Kinder, ihre Vermutungen, Widersprüche und Missverständnisse achten und diese diskutieren. Dadurch können sie sicherstellen, dass sie die Kinder bei der Erforschung der Bedeutungen aktiv mitgestalten und nicht die bloße Vermittlung von Fakten fördern.

Der Diskurs bildet demnach das Kernstück der Ko-Konstruktion. Dieser geht bekanntlich auf Sokrates zurück, und hat in Theorien des zwanzigsten Jahrhunderts eine Neubelebung erfahren, wie z. B. in der Theorie des dialogischen Unterrichts nach Paulo Freire (1985; Freire & Macedo, 1987) oder in der Theorie des dialogischen Handelns nach Jürgen Habermas (1987, 1984), um nur zwei zu nennen.

Die neuere Entwicklung von Dialog als Werkzeug der Theoriebildung wurde durch Michail Bakhtins Schriften (Bakhtin, 1984, 1987) zur Sprache angeregt. Für zahlreiche Lerntheoretiker wurde der Zugang zu Bakhtins Theorie durch das Buch von Wertsch (*Voices of the Mind*, 1991) vermittelt, der sich in seiner Darlegung der zentralen vermittelnden Rolle der Sprache im Lernprozess auf Bakhtin und Wygotski bezieht. Durch eine Neuinterpretation zentraler Gedanken von Wygotski im Lichte von Bakhtins Aussagen zu Sprache und Dialog erweiterte Wertsch die das Lernen betreffenden theoretischen Perspektiven, indem er nachwies, wie Kinder Sprache und Texte zur Konstruktion ihres Verstehens von Konzepten einsetzen.

Bakhtins Schriften zur inhärenten Wechselwirkung („Dialogicality“) von Sprache und Denken haben unser Bewusstsein bezüglich der vermittelnden Rolle von Sprache und Zuhören bei Lerntätigkeiten geschärft. Bakhtins Standpunkt betreffend Dialog geht über die Beobachtung hinaus, dass verbale In-

teraktion die Form von Gespräch, Geben und Nehmen sowie Austausch hat. Er lokalisierte den wesentlichen Aspekt des Denkens im dialogischen Sprechen zwischen zwei Personen oder zwischen einem Sprecher und einem realen oder imaginierten Zuhörer, ohne die die Äußerungen oder Gedanken einer Person keinen Sinn machen könnten (Hicks, 2000). Sogar individuelles Denken sei in dem Sinn dialogisch, als alles Denken durch Aneignung und Gebrauch sozialer Formen von Sprache geschehe, welche von den Akzenten, Werten und Einstellungen vormaliger Sprecher und Sprachgemeinschaften durchdrungen sind.

Das Konzept des dialogischen Lernens ist weitgehend untermauert durch die bereits angedeuteten Theorien und verbindet die wesentlichen interaktionistischen und dialogischen Beiträge aus Psychologie, Anthropologie, Soziologie, Pädagogik etc., um zu erklären, wie Menschen in den dialogischen Gesellschaften von heute am besten lernen können. Dialogisches Lernen findet statt, wenn sich folgende Prinzipien in der sozialen Interaktion entwickeln: *gleichberechtigter Dialog, kulturelle Intelligenz, Transformation, instrumentelle Dimension, Erschaffung von Bedeutung, Solidarität und Gleichwertigkeit der Unterschiede.*

*Gleichberechtigter Dialog* bedeutet, dass die Aussagen und Vorschläge jedes Teilnehmers, unabhängig von ihrem Status, Alter, Beruf, Geschlecht, sozialer Klasse, Bildungsniveau etc., gleichermaßen beachtet und gewürdigt werden. Es muss kein Konsens erzielt werden und es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Aussagen werden jedoch entsprechend der „Gültigkeit ihres Gedankenwegs“ bewertet. Somit bleibt die Diskussion für neue Ideen und Interpretationen offen, um vordefinierten und vorab festgelegten Strukturen entgegenzuwirken. Gleichberechtigter Dialog erfordert eine aktive Teilnahme der Lernenden. Die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten hilft dabei, Informationen auszuwählen und zu verarbeiten, und trägt zur Stärkung einer kritischen Haltung bei.

*Kulturelle Intelligenz*: Den Teilnehmern wird es zudem gestattet, ihre *kulturelle Intelligenz (Flecha, 2000)*, d. h. ihre unterschiedlichen schulischen, praktischen und kommunikativen Fähigkeiten bei der Konstruktion von Wissen einzusetzen. Dies geschieht in Lernumgebungen, in denen drei Bedingungen umgesetzt werden:

- a) interaktive Selbstkompetenz,
- b) kultureller Transfer (von nicht schulischen Kompetenzen zum schulischen Setting), und
- c) dialogische Kreativität (neues Wissen, resultierend aus dem Dialog, in dem die Fähigkeiten jedes Teilnehmers genützt werden).

Das Konzept der kulturellen Intelligenz zielt darauf ab, Defizittheorien zu beseitigen und zu betonen, dass alle Menschen die Fähigkeit besitzen, sich über Diskriminierung hinwegzusetzen.

*Transformation*: Durch den Austausch verschiedener Standpunkte und Problemlösungsstrategien, geleitet von Validitätsansprüchen, entsteht *Transformation* auf zwei Ebenen: intra- und interpsychologisch. Intrapyschologisch, weil im Dialog vorhandenes Wissen umgestaltet und erweitert

wird. Interpsychologisch, weil das gemeinsame Wissen das Ergebnis der Beiträge aller Teilnehmer im Dialog darstellt, was einen neuen Wissensstand erzeugt. Generell zielt dialogisches Lernen auf Transformation in persönlicher und sozio-kultureller Hinsicht ab und nicht auf Adaptation.

*Instrumentelle Dimension:* Transformation macht die Betonung der *instrumentellen Dimension* des Dialogs als Mittel zur Erzeugung von Wissen erforderlich. Die instrumentelle Dimension nimmt auf die Aspekte des Schulwissens Bezug, die erforderlich sind, um Zugang zur Informationsgesellschaft, unabhängig vom sozio-ökonomischen Status, zu ermöglichen (Apple & Beane, 2007). Sie beinhaltet den Erwerb des instrumentellen Wissens und der nötigen Fertigkeiten, um an der heutigen Gesellschaft zu partizipieren. Statt mit Hilfe vorher festgelegter Lernmethoden wird dies durch praktische Aktivitäten und einen auf angemessene Weise eingesetzten dialogischen Rahmen angestrebt.

*Erschaffung von Bedeutung:* Die Teilnahme an dialogischem Lernen erweist sich als wichtiges Instrument der Meinungsbildung und der *Erschaffung von Bedeutung* (Elboj & Puigvert, 2003). In Anbetracht zahlreicher Lebensformen, ist es schwierig, ein einziges Lebensmodell zu entwerfen, und für die Schulen ist es schwierig zu entscheiden, welche Werte gefördert werden sollen. Üblicherweise wollen, auch in der Schule, dominante Gruppen ihre Werte und Vorstellungen in den Vordergrund stellen, was Bedeutungskrisen erzeugt.

*Solidarität:* Dies wiederum steht im Zusammenhang zum Prinzip der *Solidarität*. In dialogischen Lernumgebungen teilen die Teilnehmer ihr Wissen zum Nutzen aller Gruppenmitglieder.

*Solidarität:* Dies wiederum steht im Zusammenhang zum Prinzip der *Solidarität*. In dialogischen Lernumgebungen teilen die Teilnehmer ihr Wissen zum Nutzen aller Gruppenmitglieder.

Die sieben Prinzipien des dialogischen Lernens hängen miteinander zusammen, obwohl jedes gleichzeitig für sich besteht. In jedem Prinzip treffen Bedeutung, Lebenserfahrungen, Emotion, Kognition, Kultur und weitere Elemente aufeinander, unter Mitwirkung verschiedener Menschen, mit denen die Kinder interagieren. Auch dies unterscheidet dialogisches Lernen von vormaligen Konzeptionen des Lernens und des Unterrichts. Aus der Perspektive des dialogischen Lernens muss das Netzwerk aus Interaktionen und Beziehungen, das jedes Kind/jeden Schüler umgibt, als starker „Lerngenerator“ betrachtet werden, der nicht mehr, wie im konstruktivistischen Ansatz, stabil und lediglich triangulär ist (Piaget, 1966, 1987a). Die Entwicklungsverläufe von Kindern/Schülern sind in komplexe Netzwerke eingebettet, die bei der Gestaltung des Unterrichts als Raum, der Intersubjektivität fördert, verstanden und berücksichtigt werden müssen<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Als Beispiel für die Umsetzung dieser Prinzipien können Bildungsinstitutionen genannt werden, die am „Learning Communities Project“ (Melo, 2009b), einem Projekt zu unterrichtsbezogener und sozialer Transformation teilnehmen. Diese setzen eine Reihe von „Successful

Der Prozess der Ko-Konstruktion wird oft als eine Möglichkeit präsentiert, den Kindern ein größeres Gewicht bei der Gestaltung von Lernprozessen in den Einrichtungen zu geben. Dies ist aber in einem großen Ausmaß von der aktiven Ausdrucksfähigkeit der Kinder abhängig, so dass das Schweigen schnell weniger wertgeschätzt wird. Es sollte deshalb immer im Auge behalten werden, dass auch das Schweigen eine eigene Form des Ausdrucks sein kann.

Ko-Konstruktion differenziert die Gestaltung des Lern- und Bildungsprozesses in Abhängigkeit vom sozialen und kulturellen Hintergrund, vom Geschlecht und von individuellen Charakteristika des Kindes.

*Der interkulturelle Aspekt:* Die kulturelle und ethnische Identität von Kindern kann den Prozess der Ko-Konstruktion beeinflussen. Dabei spielt das bisher erworbene Selbstbewusstsein, das nötig ist, um die eigenen Sichtweisen anderen gegenüber zu vertreten, eine wichtige Rolle. Besonders Kinder, die sich in zwei kulturellen Gruppen bewegen, haben leicht die Befürchtung, in keiner der beiden sozialen Gruppen bestehen zu können und entwickeln dadurch geringeres Selbstvertrauen. Sie scheuen sich häufig, sich gegenüber anderen auszudrücken, die nicht ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Zudem können diese Kinder kulturspezifische Ausdrucksweisen verwenden, die nicht immer erkannt bzw. richtig interpretiert werden.

Ko-Konstruktion kann die Entwicklung von Selbstvertrauen fördern, indem die Kinder ermutigt werden, ihre individuelle Meinung auszudrücken und auch, indem Erwachsene Interesse an ihrer Meinung zeigen und diese wertschätzen. Zudem vermittelt Ko-Konstruktion die Bereitschaft, die Sichtweisen anderer zu verstehen und zu respektieren, wodurch das Bewusstsein und die Wertschätzung von Diversität wachsen. Kinder können außerdem gezielt ermutigt werden, ihr Verständnis zu kulturellen Unterschieden herauszufinden und auszudrücken.

*Der geschlechtsspezifische Aspekt:* Da bei Konflikten in der Regel Jungen diese eher durch körperliche Gewalt und Aggression lösen wollen, Mädchen dagegen mittels Sprache, Argumentation und Verhandlung, ziehen sich Mädchen in gemischt-geschlechtlichen Gruppen leicht zurück. Dies würde aber dazu führen, dass im ko-konstruktivistischen Prozess die Jungen dominieren und nur die Bedeutungen der Jungen Gehör finden. Fachkräfte können einen Ausgleich fördern, indem sie Mädchen dazu ermuntern, Bedeutungen zu konstruieren. Zudem können Fachkräfte mit Jungen daran arbeiten lassen, ihre Meinungen (und ihre Emotionen) stärker sprachlich auszudrücken.

---

Educational Actions“ (SEAs) ein, unter denen sich auch interaktive Gruppen finden. Durch die Organisation des Unterrichts in interaktiven Gruppen konnten die schulischen Leistungen wie auch die sozialen Beziehungen der Schüler verbessert werden<sup>7</sup>. Vergleichbare Erfolge zeigten sich auch in Lerngemeinschaften in Brasilien und Paraguay (INCLUD\_ED, 2006-2011). Die Forschungsergebnisse bestätigen, dass die Teilnahme an interaktiven Gruppen, die von Erwachsenen und Kindern aus der Gemeinschaft angeleitet werden, die sich in der Klasse aufhalten, um die Interaktion der Schüler hinsichtlich des Lehrstoffs zu fördern, instrumentelles Lernen begünstigt, respektvolle Koexistenz verbessert, das schulische Selbstkonzept der Lernenden fördert und gleichzeitig günstige Bedingungen für Lernen und Lehren schafft. Diese Ergebnisse stimmen mit den Befunden anderer Studien zu dialogischem Lernen in interaktiven Gruppen (Racionero, 211) und den Daten im Vergleich zu nicht inklusivem und nicht dialogischem Unterricht (INCLUDE\_ED Consortium, 2009) überein.



*Kinder mit besonderen Bedürfnissen:* In Gruppen mit Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten kann Ko-Konstruktion zu einem bereichernden Prozess werden, wenn den Kindern eine große Spannweite von Möglichkeiten angeboten wird, sich ihren spezifischen Fähigkeiten entsprechend auszudrücken. So sollten Kinder, die mit der Sprache Schwierigkeiten haben, besonders ermutigt werden, sich über Bilder, Musik, Bewegung etc. auszudrücken. Fach- und Lehrkräfte unterstützen Kinder darin, Achtung gegenüber der Diversität zu entwickeln, indem sie die verschiedenen Wege sich auszudrücken wertschätzen und mit den Kindern über die unterschiedlichen Arten die Welt wahrzunehmen und zu erleben sprechen.

Während der letzten Jahre wird mit Nachdruck auf den Lernprozess und dessen Ausgestaltung fokussiert. Bei der Stärkung von Kompetenzen, über die Organisation von Bildungsprozessen, erweisen sich bestimmte Ansätze als besonders bedeutsam, von denen hier einige nur genannt, aber nicht behandelt werden, wie z. B. die „Situating Cognition-Bewegung“, die „Guided Participation“ (Rogoff, 1990), das „Responsive Teaching“ (Stremmel, 1998), die „Learning Communities“ (auch online), „Communities of Practice“, „The Reflective Practitioner“ (Schon, 1983), der Ansatz von Youniss (1998) über „symmetrische“ und „komplementäre Reziprozität“, „Sustained shared thinking“ (Sylva et al., 2003; Hopf, 2012), das Schalenmodell von Siraj-Blatchford (2002): face-to-face Interaktion als pädagogische Intervention (vgl. Auch König, 2007) und nicht zuletzt „dialogisch entwickelte Interaktionsprozesse“ – Das dialogische Prinzip (z.B. dialogisches Lesen) bieten konkrete Chancen für die Stärkung von Bildungsqualität.

Das dialogisch organisierte Lesen war in den letzten Jahren zum Gegenstand empirischer Forschung, zuerst in dem angelsächsischen Sprachraum (Whitehurst et al., 1988; Arnold et al., 1994; Bus et al., 1995; Lonigan & Whitehurst, 1998; Hargrave & Sénéchal, 2000; Bond & Wasik, 2001), jetzt zunehmend auch in Europa (Ennemoser et al., 2013). Diesen Studien zufolge kann auch eine relativ kurzfristige Intervention bei Nutzung des dialogischen Lesens zu überraschenden Ergebnissen führen: Kinder, bei denen anfänglich ein Rückstand in ihrer sprachlichen Entwicklung gegenüber Gleichaltrigen festgestellt worden war, könnten durch diesen Ansatz der Leseförderung in kürzester Zeit (6 Wochen) ihre sprachlichen Fähigkeiten auf das Niveau der Vergleichsgruppe verbessern. Der Wortschatz der Kinder wurde erweitert, neue Begriffe und deren Bedeutung wurden erlernt. Grammatikalische Strukturen und Sprache in ihrem Kontext wurden verstanden (Whitehurst et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998). Vergleichbare Ergebnisse lieferten weitere Studien, wie die Pilot-Interventionsstudie von Mohs & Kornheuer (2014) und Cohen & Kramer-Vida (2012).

Die Meta-Analyse von Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008). Outcomes of early childhood education: Literature review. Report to the Ministry of Education, New Zealand. Ministry of Education, New Zealand, die Ergebnisse der EPPE-Studie (The Effective Provision of Pre-School Education) in UK und der NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (Tietze et al., 2012) bestätigen die Bedeutung der Interaktion und, die ersten zwei, die Überlegenheit der Ko-Konstruktion, verglichen zu allen anderen didaktisch-pädagogischen Ansätzen.

#### **(Ad (4) Perspektiven für eine Reform der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte**

Zu keinem Zeitpunkt, nach dem zweiten Weltkrieg, wurde in Deutschland die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte zum Gegenstand bildungspolitischer Reformen. Sowohl dem Niveau als auch der fachlichen Fundierung nach bleibt sie, verglichen mit internationalen Entwicklungen der letzten Jahre, nach wie vor weit hinter den Erwartungen zurück. Auch daran haben während der letzten Jahre Bemühungen der Fachhochschulen an dieser Situation nicht viel ändern können, eher neue Fragen aufgeworfen. Eine Neubestimmung der Ausbildungsqualität hat auf sozial-konstruktivistische Ansätze zurückzugreifen. Ausbildungsgänge sind auf dem Bachelor- und Masterniveau zu konzeptualisieren und zudem als Institutionen übergreifende zu etablieren. Einen solchen Versuch habe ich während der letzten vier Jahre mit meinem Team an der Universität Bremen und im Rahmen des von Der Deutsche Telekom Stiftung geförderten Projektes „Natur-Wissen schaffen“ unternommen und das Kompetenzmodell der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte entwickelt, das, auf sozialkonstruktivistische Ansätze zurückgreift und Ausbildungsqualität auf drei Ebenen konkretisiert: Erwerb von Fachkenntnissen, Stärkung der individuellen Entwicklung der Studierenden und Erwerb von Fachkompetenzen. Zudem ist das System der Aus- Fort- und Weiterbildung mit den Systemen der Lizenzierung und der Evaluation zu verknüpfen, will man internationalen Entwicklungen folgen. In einem Reader, den ich Ende vorigen Jahres herausgebracht habe, werden europäische und internationale Entwicklungen präsentiert, die zur Kenntnis zu nehmen, bei der Weiterführung diesbezüglicher Diskussion in unserem Lande, sich lohnen würde.

Der Vorstand der PFV hat sich jüngst mit der Frage seiner Neuorientierung der Verbandsaufgaben und –politik befasst. Es bietet sich gegenwärtig die einzigartige Chance, die Frühpädagogik auf eine andere theoretische Grundlage zu stellen, ein neues Verständnis von Bildung einzuführen, eine fundierte und Evidenz basierende Organisation von Bildungsprozessen, mittels der Ko-Konstruktion, mit einhergehender Nutzung weiterer Ansätze zu ermöglichen, um individuell und systemimmanent eine hohe Bildungsqualität zu sichern. Die „sozialkonstruktivistische Wende“ stellt demnach eine Perspektive für die Neu-Konzeptualisierung der Frühpädagogik in Deutschland und für ihren Anschluss an internationale Entwicklungen dar. Diese Entwicklung wird bereits, auch bei uns, von etlichen Kolleginnen und Kollegen geteilt und alle gemeinsam vollziehen gegenwärtig eine bemerkenswerte Trendwende, deren Richtung ich hier anzudeuten versucht habe. Diese muss auch von einer politischen Trendwende begleitet werden, die frühe Bildung als das Fundament des Bildungssystems anerkennt, die Einbeziehung von Lern- und Bildungsorten außerhalb der Bildungsinstitutionen nicht meidet, Bildung sozial und kulturell einbettet, die chronische Unterfinanzierung überwindet, notwendige systemimmanente Reformen bei der Organisation von Bildungsverläufen nicht scheut, und den Fachkräften jene Professionalisierung angedeihen lässt, die sie befähigt, hochkompetent die anstehenden Herausforderungen zu bewältigen und die längst verdiente hohe gesellschaftliche Anerkennung zu erfahren.

Meine Damen und Herren !

Die Welt, Deutschland, die Fachwelt, wir alle, zollen Friedrich Fröbel höchsten Respekt und größte Anerkennung für sein Werk, für das, was er an Inspiration hinterlassen hat.

Dem PFV danke ich für seine Initiative, uns den gebührenden Anlass dafür geboten zu haben!