

Zur Gestaltung von Interaktionen beim Entdecken, Forschen und Gestalten von und mit Dingen

„Die Gegenstände und die Objekte der Umwelt sind wichtige und aktive Gesprächspartner des Kindes. Wir können von einem Dialog zwischen Kind und Objekten und einem Lernen durch sie sprechen“
(Rinaldi 1984, 217, zitiert nach Dreier 2010, 33)

Mit Dingen umgehen, von und mit Dingen lernen

Wie oft sind wir am Tag noch von etwas begeistert, durch ein Phänomen überrascht? Die Erfahrungs- und Vorstellungswelt von Erwachsenen im Alltag ist – im Gegensatz zu Kindern - meist zweckgebunden und fokussiert. Wir sind verwickelt in geschlossene Erwartungsräume, Deutungsmuster sind festgelegt, sie lenken unsere Aufmerksamkeit und unser Handeln. Auch deshalb fällt es uns vielleicht schwer, inklusiv zu denken etwa im Sinne von Offenheit für Andersartigkeit, Vielfalt und Unabgeschlossenheit. Kinder jedoch gehen auf ihnen unbekannte Dinge offen und ohne feste Deutungen zu.

Sie erleben die dingliche Welt ereignisartig und neu: spontan, spielerisch und fantasievoll. Sie denken in eigenen Ordnungsmustern, experimentieren fortwährend mit Wahrscheinlichkeiten, Bedeutung und Sinn aus unterschiedlichen Perspektiven. Dabei nutzen sie ihre Fähigkeit zum Staunen, zur Neugier und zum Überraschtsein: „Sie haben in der Verwendung der Dinge noch keine oder nur brüchige Gewohnheiten entwickelt. Entsprechend entdecken sie eine Vielzahl von Möglichkeiten, die der Erwachsene im Alltag selten in Erwägung zieht, weil sie für ihn keinen Sinn ergibt“ (Stieve 2008, 23). Der ‚richtige‘ Umgang mit Dingen gemäß deren kulturell, sozial, lebensgeschichtlich festgelegter Deutungen ist von ihnen erst noch zu erlernen: „Kinder leben zwischen den gleichen Dingen wie wir Erwachsene. [...] Aber Kinder müssen in das alltägliche, durch die erwachsene Gesellschaft bestimmte Tun mit den Gegenständen erst hineinwachsen. Sie müssen erst lernen, ‚wofür die Dinge da sind‘ und das hat seinen Reiz“ (ebd., 22). In Dingen wird so das „Wissen der Welt“ (Elschenbroich 2010, 44) offenbar und kann daher an und mit ihnen erkundet werden. Gemäß Elschenbroich wird die bildende Bedeutung von Dingen für Kinder dann erfahrbar, wenn sie „einmal im Spiel ein Ding gewesen“ (ebd., 166) sind. Jedes Kind „sollte einen Gegenstand auswählen zum Aufbewahren für die eigenen Kinder. Es sollten einen Gegenstand repariert haben. Es sollte in Beispiel kennen für den Unterschied zwischen dem Gebrauchswert und dem Gefühlswert von Dingen“ (ebd.).

Ein wichtiges didaktisches Prinzip in der Begleitung kindlicher Bildungsprozesse ist daher das „Verwickeln“ von Kindern in Prozesse entdeckenden und gestaltenden Lernens mit der Bedeutungsvielfalt elementarer Materialien. Ein und derselbe Gegenstand kann unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Das imaginative Spiel mit Sinn und Bedeutung bildet hier die Grundlage

des kindlichen Denkens. Das erkundende und manipulierende Auseinandersetzen mit Materialien und Phänomenen aller Art ermöglicht Verknüpfungen von kognitiven, affektiven und sinnlichen Erfahrungen. In Austauschprozessen finden Kinder untereinander und mit den Erwachsenen Schnittmengen für ein gemeinsames Entdecken und Nachdenken. Das selbstwirksame und schöpferische Lernen durch und im Umgang mit Dingen ist neben der Qualität sozialer Interaktionen der Schlüssel zu guter Bildung (vgl. u.a. Stieve 2012, Schomaker 2018).

Zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen

Jungen und Mädchen sind schon im Krippen- und Kindergartenalter aktive und kompetente Lerner, die sich selbsttätig Wissen über sich und ihre Umwelt aneignen. So ereignen sich Bildungsprozesse im humboldtschen Sinne als eine breit angelegte Verknüpfung des Ichs mit der Welt. Die Grundannahme für eine entsprechend ausgerichtete Elementarbildung ist, dass Kinder auf vielfältige Art und Weise mit der Welt umgehen, um zu verstehen (vgl. u.a. Pramling-Samuelson 2007; Dietrich et.al 2012; Schäfer 2011; Fthenakis 2009):

- individuell unterschiedlich, spielerisch und gestaltend;
- durch entdeckendes Lernen, Staunen, Nachdenken, Experimentieren und Problemlösen;
- im Wechselspiel von inneren und äußeren Impulsen strukturieren sie ihre Wahrnehmungen, (er-)finden Bedeutsames durch unterschiedliche Handlungs- und Ausdrucksformen;
- ihr Lernen gelingt weniger durch ergebnisorientierte Instruktion, sondern vor allem durch selbstwirksames Handeln, Ko-Konstruktion, passende Impulse und wertschätzende Interaktion.

Lernen in diesem Verständnis gelingt vor allem durch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit (‚ich kann etwas‘), durch Kompetenzerleben (‚ich verstehe etwas‘) und durch das Eingebunden sein in soziale Beziehungen (‚ich teile es mit anderen‘) (Dewey 2000; Deci/Ryan 1993; Jerusalem/Hopf 2002). Pädagogische Begleitung soll Jungen und Mädchen unterstützen, ihre Potentiale und ihr Denken in dieser Weise zu entfalten, indem Erfahrungs- und Aneignungsweisen vielfältig, spielerisch und eigenständig verknüpft werden können (vgl. Duncker et al. 1999, Uhlig 2010, 2012). Aus Kindersicht hört sich das etwa so an: „Das bin ich, das sind meine Sachen, das habe ich gemacht“..., „Hier können wir ungestört spielen und unserer Fantasie freien Lauf lassen“..., „Ich kann was! Mir wird was zugetraut“..., „Wir erforschen die Welt und suchen nach Antworten auf schwierige Fragen“... oder „Wir werden einbezogen und können (mit-) entscheiden“ (Nentwig-Gesemann et.al 2017, 3 ff). Es zeigt sich, dass Kinder offenbar schon sehr genau beschreiben können - wenn Praxis und Forschung sie wertschätzend einbezieht -, was zum Gelingen ihrer bildenden Auseinandersetzung mit Welt beiträgt (vgl. Clark/Moss 2017).

Inklusivespädagogisches Handeln in der Elementar- und Primarstufe sollte daher zunächst den Blick auf Perspektiven und Initiativen von Kindern richten. Kindliches Denken ist „erwachend, erwachsend und erwartend“ und kann nicht einfach ersetzt werden (Wagenschein 1971). Die Herausforderung, die sich daraus ergibt, ist, Lerngemeinschaften zu bilden, in denen Kinder mit unterschiedlichen Methoden und Medien unterschiedliche Sichtweisen, Fragestellungen und Phantasien bearbeiten und dabei „von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist“ (Wagenschein 1973/2009, 47) denken können – also so, wie sie es jeweils individuell erleben (vgl. u.a. Pramling/Carlson 2007; Marton/Booth 2014). Anregende Bildungsgelegenheiten sind sinnlich und kognitiv erfahrbare „Möglichkeitsräume“, in denen Jungen und Mädchen von und mit Dingen, in unterschiedlichen Situationen auf unterschiedliche Art und Weise experimentell und spielerisch lernen. Dabei sollten sie so begleitet werden, dass sie ihre Konzepte durch eigene Erfahrungen reflektieren und schrittweise weiterentwickeln können (vgl. Bree et al. 2016). Im Fokus gelingender Interaktionen stehen daher verschiedene Formen von Unterstützung, Umgebung und Begleitung im Sinne eines relationalen Geflechts verschiedener Einflussfaktoren (vgl. Honig 2006). Im Mittelpunkt stehen etwa Fragen danach, wie das Zusammenspiel zwischen Lernprozessen, Lernumgebung und pädagogischer Begleitung didaktisch strukturiert ist (vgl. VeLW 2009; dkjs 2013) und insbesondere wie kognitiv anregende Interaktionen zwischen Kindern und PädagogInnen bzw. Erwachsenen (vgl. König 2009, Hopf 2012; Hildebrandt/Dreier 2014) als Zusammenspiel einer inklusiven Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität zustande kommen (vgl. Tietze et.al 2012).

Kennzeichen gelungener Interaktionsprozesse

Welche Faktoren beeinflussen das Gelingen von inklusiven Lern- und Bildungsprozessen, wo zeigen sich Entwicklungsbedarfe? Bereits in der von Tietze 1998 veröffentlichten Studie zur Bildungsqualität von Kindergärten wurden die Prozess- und Strukturqualität als bedeutsame Merkmale hervorgehoben (Tietze 1998). Im Fokus der Prozessqualität steht seitdem zunehmend die Interaktion zwischen Erziehenden und Kindern, die in den letzten 10 Jahren mit unterschiedlichen Schwerpunkten Gegenstand empirischer Forschungen war. Es stellten sich Fragen danach, welche Faktoren die Interaktionsqualität bestimmen und in welcher Weise sie für die Weiterentwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern ausschlaggebend sind. In Bezug auf die Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung sowie die Organisation und Gestaltung von Settings werden in deutschen Kindertagesstätten mittlere bis gute Qualitäten im Bereich der Interaktion erreicht, insbesondere die kognitiv anregende Lernunterstützung von Kindern ist hingegen ausbaufähig (vgl. u.a. König 2009; Hopf 2012; Kucharz et al. 2014; Weltzien 2014; Weltzien et.al 2017).

Das „Effective Pre-school and Primary Education Projekt“ in Großbritannien (EPPE 1997-2003; 2003-2008; 3-11 Jahre) etwa argumentierte in diesem Zusammenhang, dass Situationen, „bei der zwei oder mehrere Personen intellektuell ‚zusammenarbeiten‘, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu verstehen, Tätigkeiten zu beurteilen, eine Geschichte weiterzuentwickeln“ besonders nachhaltige Effekte bei Kindern nach sich ziehen (Sustained Shared Thinking) (Siraj-

Blatchford et.al 2010). Auch hier zeigten die Ergebnisse der Studie, dass eine derartige Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern in Bezug auf Lernunterstützung nur in wenigen Einrichtungen anzutreffen ist.

In der Folge erweitern andere Modelle wie das „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS) in den USA (Pianta et.al 2012; Pianta 2017) oder die „Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being“ (SSTEWS) Scale für 2-5 jährige in Großbritannien (Siraj-Blatchford et.al 2010) das Qualitätsverständnis für gelingendes Lernen. Sie thematisieren etwa bei CLASS Pre-K3 (4-8 Jahre) das Zusammenspiel von emotionalem Lernen, Lernunterstützung und Instruktionsformaten. Bei SSTEWS wird altersentsprechend eher das Zusammenspiel zwischen Beziehung, Sprache und Denken betont. Beide Modelle verweisen jeweils auf komplexe Facetten der Lernunterstützung wie Scaffolding und Interaktionsgestaltung. Mit jeweils unterschiedlichen Verknüpfungen wird die Rolle der kognitiv anregenden Interaktion als entscheidende Voraussetzung für nachhaltiges Lernen bekräftigt.

In der deutschen Diskussion wurde das Prinzip „Sustained Shared Thinking“ in Resonanz auf den internationalen Forschungsstand wiederholt Gegenstand von Studien und Diskursen zur Lernbegleitung von Kindern in Alltagssituationen und in didaktischen Settings (vgl. u.a. König 2009, 2010; Nentwig-Gesemann et.al. 2017; Hopf 2012; Wertfein et.al 2015; Weltzien 2014; Weltzien et.al 2017). Neben kognitiv orientierten Ansätzen vor allem mit Blick auf naturwissenschaftliche Elementarbildung und Scientific Literacy stehen etwa Erkenntnisse zur sensiblen Responsivität (vgl. Remsperger 2011), zur Bedeutung sprachlich anspruchsvoller Dialoge mit Kindern (Hildebrandt/Dreier 2014) oder zum Dreiklang von Beziehungsgestaltung, Denken und Handeln sowie dem Anregen von Sprechen und Sprache (Weltzien 2014, Weltzien et al. 2017) im Fokus. Insgesamt zeigt sich mittlerweile ein breites Spektrum an Erkenntnissen zu Alltags-, Spiel- und Lernsituationen, das an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden kann (vgl. zusammenfassend u.a. Wadepohl/Mackowiak 2017).

Unisono verweisen alle Studien bislang darauf, dass i.d.R. die Qualität und Häufigkeit anregender Dialoge mit Kindern oftmals gering ist und sich daraus Nachteile für die kognitive und sprachliche Entwicklung für Kinder ergeben können. Es bleiben Fragen danach 1. warum das so ist und 2. wie Erkenntnisse aus den angesprochen Studien und Qualitätsmodellen in der alltäglichen pädagogischen Praxis genutzt werden können:

- Interaktionistische Extremsituationen etwa, in denen Fachkräfte innerhalb kurzer Zeiträume mit vielen Kindern in großen Gruppen gleichzeitig arbeiten, erschweren oder verhindern Prozesse des nachhaltigen gemeinsamen Nachdenkens etwa in Alltagssituationen (vgl. König 2009, Stenger/Krebs 2011). Weiterführend sind darüber hinaus die Qualifikation wie fachliches und didaktisches Wissen sowie die Haltung der Fachkräfte (vgl. Siraj-Blatchford et.al 2010) ausschlaggebend für die geringe Qualität kognitiv anregender Interaktionen. Effektiv ist das Lernen in Kleingruppen, anregender Umge-

bung, einer indirekten Didaktik mit Möglichkeiten selbsttätiger Erschließung von Themen in einer dialogorientierten Lerngemeinschaft von Kindern und Fachkräften (vgl. u.a. Liegele 2010; Stenger/Krebs 2011; Hildebrandt/Dreier 2014).

- Als wirksam evaluiert sind vor allem kombinierte Beratungs- und Weiterbildungssettings für Fachkräfte auf der Grundlage videografiert Sequenzen in alltäglichen Spiel- und in Lehr-Lernsituationen. Die Methode der Beratung auf der Grundlage einer Videointeraktionsanalyse zeigt präzise, wann Interaktion gelingt und wie Kinder wirksam beim Lernen und im Spiel unterstützt werden können. Die ‚MarteMeo‘-Methode richtet in diesem Zusammenhang den Fokus im Krippen- und Kindergartenalter vor allem auf kommunikative und sozial-emotionale Wirkungsweisen. Entsprechend wird in der Beratung ressourcenorientiert gezeigt, wann, was und wozu jeweils Entwicklungsunterstützung gelingt (Hawelleck 2012; Aarts 2016). Die Programme „My Teaching Partner“ (MTP) (Pianta 2017) und GInA (Weltzien et al. 2017) arbeiten auf der Grundlage von CLASS /GInA auch mit Vergleichen von gelungenen und weniger gelungenen Momenten der Interaktion und Lernunterstützung und fokussieren neben den sozial-emotionalen Aspekten der Beziehungsgestaltung stärker auch die Unterstützung kognitiver und sprachlicher Kompetenzen von Kindern, die Lernorganisation und Instruktionsformate. Evaluationsstudien etwa zu MTP zeigen signifikante und nachhaltige Verbesserungen in der Gestaltung von Interaktionen in kombinierten Settings von videogestützter Beratung und Weiterbildung (Pianta 2017).

Zur Begleitung des Umgangs mit Dingen

Quer zu dieser Entwicklung der letzten 20 Jahre ist die Gestaltung von Interaktionen beim Entdecken, Forschen und Gestalten von und mit Dingen immer ein zentrales Thema der Reggiopädagogik. Sie betont den Dialog von Kindern untereinander und mit Erwachsenen in Lerngemeinschaften. Das Ermöglichen des eigenständigen Entdeckens, Gestaltens und Verstehens im wechselseitigen Austausch steht im Mittelpunkt (vgl. Rinaldi 2002). Fachkräfte unterstützen und begleiten Kinder in anregenden Lernumgebungen dabei, die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven in Spannungsfeldern zwischen Fantasie und Realität, Spiel und Experiment zu interpretieren. Kommentare und Ideen von Kindern werden dokumentiert und Impulse zum Weiterdenken und Interpretieren passend gesetzt. Die Fachkräfte verstehen sich dabei als Forschende, die sich an Ideen der Kinder orientieren, sie in Gesprächen mit Kindern verstärkend aufgreifen und mit ihnen gemeinsam weiterentwickeln, ohne ihr Wissen einfach weiterzugeben (vgl. Göhlich 2007; Rinaldi 2008). Eine besondere Rolle spielt hier die *Remida* als Sammlung mit für Kinder verwertbaren Produktionsresten aus Handel und Industrie. Ungewohnte Materialien, Dinge als „Abfälle“ verwandeln sich hier fast automatisch zu „Einfällen“. Die Begegnung mit bedeutungsoffenem Material kann strategisch als eine „indirekte Didaktik“ verstanden werden (Liegele 2010). Die Dinge fordern die Fantasie heraus, das eigenständige Spiel mit Bedeutung. Interaktionsqualität wird hier nicht allein über die emotionalen Beziehungen, über In-

struktionsformate und Dialogqualität bestimmt. Durch ein kumulatives Zusammenspiel der Bedeutungsoffenheit von Dingen *und* Gesprächen werden Kreativität und Denken angeregt (Stenger/Krebs 2011). Die jeweiligen Themen entstehen bei den Kindern selbst, sie werden nicht ersetzt, sondern sensibel ergänzt (Andres/Laewen 2011). Das Wissen wird auf diese Weise gemeinsam, systematisch und multimedial in einer Art ästhetischer Forschung erweitert (Kämpf-Jansen 2001; Jansa 2012; Bree 2014).

In der Sammlung und pädagogischen Praxis der *Netzwerkstatt einfallsreich!* in Hannover wird diese Idee eines im Sinne des Anspruchs von Inklusion erweiterten Interaktionsverständnisses aufgegriffen und in den laufenden Projekten vor Ort und in der Kooperation mit Studierenden der Leibniz Universität Hannover und der Hochschule für angewandte Künste und Wissenschaften Hildesheim umgesetzt. Dazu gehören Weiterbildungen für Fach- und Lehrkräfte, ein Materialkonzept für Kindergärten und Schulen sowie Projekte von Studierenden, die in Kitas und Schulen unterschiedliche Dimensionen des Spiels mit der Bedeutungsoffenheit von Dingen in ästhetischen, naturwissenschaftlich-technischen und sozialen Dimensionen mit Kindern aus dem Elementar- und Primarbereich erproben. Das Projekt knüpft mit diesem Verständnis an Grundzüge der Reggiopädagogik an und fokussiert folgende Bezüge:

- Anknüpfen an Alltagsphänomene („Wo habe ich einen solchen Gegenstand schon einmal gesehen?“, „An was erinnert mich dieser Gegenstand?“, „Was kann ich mit diesem Gegenstand bauen, ausprobieren?“, „Wie kann ich diesen Gegenstand verändern?“)
- Neugier, Staunen und Fragen stellen („Woher kommt dieser Gegenstand?“, „Aus welchem Material ist der Gegenstand?“, „Wofür ist der Gegenstand gedacht?“)
- Analog zu Kunst, Design und Wissenschaft: systematisch probieren und ausdrücken in „100 Sprachen“ (einen Gegenstand auseinandernehmen, ihn mit anderen Dingen zusammenfügen, seine ursprüngliche Funktion ändern, ihm ein (anderes) ‚Gesicht‘ geben, etwas Neues erfinden...)
- Gestaltungsprozesse als Lerngemeinschaft („Ich habe herausgefunden, dass... Was denkst du darüber?“)
- Erkenntnisprozesse als Suchbewegungen („Ich denke, dass das Ding ein ... ist“. „Nein, das Ding kommt doch...“ „Aber es kann auch...“)
- genaues Beobachten und Dokumentieren von Prozessen (Fotos, Videos, Notizen, eigene Texte von Kindern, ausgestellte Plakatwände, Projektbücher...)
- projektförmige Bearbeitung von Themen: einen Gegenstand oder ein Thema aus den unterschiedlichsten Perspektiven untersuchen, befragen und bearbeiten („100 Sprachen“) und diese Perspektiven sachlich oder / und fantasievoll verknüpfen.
- anregende Umgebung und wertschätzende Begleitung: die Aufmerksamkeit durch eine strukturierte und überschaubare Lernumgebung lenken und einen gemeinsamen Orientierungsrahmen im dialogischen Gespräch erzeugen.

Literatur:

- Aarts, M. (2016): Marte Meo Handbuch. Eindhoven: AARTS PRODUCTIONS Verlag
- Andres B./Laewen, H.-J. (2011): Das Infanskonzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: verlag das netz
- Bree, S. (2014): Sammeln, Entdecken und Gestalten - elementare ästhetische Bildung als hochschuldidaktische Herausforderung. In: Betrifft Kinder 4/2014. Berlin: verlag das netz
- Bree, S./Schomaker, C./Krankenhagen, J./Mohr, K. (2016): Gemeinsam von und mit den Dingen lernen. Themenheft 26; Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung – nifbe
- Clark, A./Moss, P. (2017): Listening to young children: The mosaic approach. Jessica Kingsley Publishers
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 02/1993, Vol. 39, 223-238
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung / Deutsche Telekom (Hrsg.) (2011):
Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt. Ergebnisse und Erfahrungen aus prima(r)forscher. Berlin: dkjs. Internet: <http://forschendes-lernen.net>;
LZG: 15.10.2018
- Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Dietrich, C./Krinninger, D./Schubert, V. (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim: Beltz
- Dreier, A. (2010): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Duncker, L./Frohberg, M./Zierfuss, M. (1999): Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes. In: Neuss, N. (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a.M.: GEP, 63-82
- Elschenbroich, D. (2010): Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München: Kunstmann.
- Fthenakis, W. et.al (2009): Naturwissen schaffen 3. Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Troisdorf: Bildungs- verlag EINS
- Göhlich, M. (2007): Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, M./Zierfas, J./Wulf, C. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Berlin: Beltz, 191-202
- Hawellek, C. (2012): Entwicklungsperspektiven öffnen. Grundlagen beobachtungsgeleiteter Beratung nach der Marte-Meo-Methode. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hildebrandt, F./Dreier, A. (2014): Was wäre, wenn? Fragen, Nachdenken und Spekulieren im Kita-Alltag. Berlin: verlag das netz.
- Honig, M.-S. (2004): Auf dem Weg zu einem erfahrungswissenschaftlichen Qualitätsbegriff in der Pädagogik. In: Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten. Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 17-38

- Hopf, M. (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Berlin: Waxmann
- Jansa, A. (2012): Das Atelier als Werkstatt der 100 Sprachen – Licht und Schatten in der Reggiopädagogik. In: Betrifft Kinder; Berlin: verlag das netz
- Jerusalem, M./Hopf, D. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: dies. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44; 28-53
- Kämpf-Jansen, H. (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln: Salomon-Verlag
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS
- König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Kucharz, D. et al. (2014): Professionelles Handeln im Elementarbereich (Primel). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster: Waxmann
- Liegele, L. (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, G. E./Staege, R./Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten-Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen, 11-25
- Marton, F. & Booth, S. (1997/2014): Lernen und Verstehen. Berlin: Logos
- Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Thedinga, M. (2017): Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.), Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Pianta, C. R./La Paro M. K./Hamre, K. B. (2012): Classroom Assesment Scoring System. Manual PRE-K. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C. (2017): Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktion in der Frühpädagogik. In: Wertfein, M./Wildgruber, A./Wirts, C./Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 22-34
- Pramling Samuelson, I./Asplund Carlson, M. (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Remsperger, R. (2011): Sensitive Responsivität mit Kindergartenkindern. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Leu, H.-R. (Hrsg.) (2011): Forschung in der Frühpädagogik IV. Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg: FEL, 235-264
- Rinaldi, C. (2002): Ein Maß für die Freundschaft. In: Reggio Children (Hrsg.): Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim: Beltz; 98-100
- Rinaldi, C. (2008): Infant-toddler Centers and Preschools as Place of Culture. In: making learning visible. Reggio Emilia: Project Zero / Reggio Children; 38-46
- Schäfer, G. E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa
- Schomaker, C. (2018): Kinder finden Sachen. Die Sache im Sachunterricht zum Thema machen. In: Grundschule Sachunterricht, H. 79, 2-4.

- Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Taggart, B./Melhuich, E./Sammons, P. (2010): Das Projekt „Effective Provision of Pre-school Education“: Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich- EPPE. In: Sylva, K./Taggart, B. (Hrsg.): Frühe Bildung zählt. Effective Provision of Pre-school Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm. Berlin: dohrmann, 15-27
- Stenger, U./Krebs, M. (2011): Beobachtung und Dokumentation von Lernprozessen in Gruppen als pädagogische Werkzeuge im Alltag. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Leu, H.-R. (Hrsg.) (2011): Forschung in der Frühpädagogik IV. Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg: FEL, 151-182
- Stieve, C. (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Wilhelm Fink.
- Stieve, C. (2012): Inszenierte Bildung. Dinge und Kind des Kindergartens. In: Dörpinghaus, A./Nießeler, A. (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Königshausen & Neumann, 57-85.
- Tietze, W. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand
- Tietze, W./Becker-Stoll, F. et.al. (2012) (Hrsg.): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Berlin: verlag das netz
- Uhlig, B. (2012): Imagination und Imaginationsfähigkeit in der frühen Kindheit. In: Sowa, H. (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena, 114-129
- Uhlig, B. (2010): Prozesse ästhetischen Lernens. In: Duncker, L./Lieber, G./Neuss, N./Uhlig, B. (Hrsg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Klett / Kallmeyer, 132-135
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009): Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Internet: LZG: 15.10.2018 <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>
- Wadepohl, H./Mackowiak, K. (2017): Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktion im Kita-Alltag - Aktuelle Trends und Perspektiven. In: Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung - Bilanzierung und Reflexion. Freiburg: FEL, 229-250
- Wagenschein, M. (1971): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann
- Wagenschein, M. (1973): Kinder auf dem Wege zur Physik. In: ders. (2009): Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Lehrkustdidaktik. Das Wagenschein-Studienbuch, Bern: hep
- Weltzien, D. (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale, Beobachtung, Reflexion. Weinheim: Beltz Juventa
- Weltzien, D. et.al (2017): Gestaltung von Interaktionen. Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual. Weinheim: Beltz Juventa

Wertfein, M. et.al (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie München: Staatsinstitut für Frühpädagogik, www.ifp.bayern.de