

# Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule Berlin und dem FRÖBEL e. V. Das Portal bietet praxisbezogene Studientexte zu insgesamt zehn Themenfeldern, die von Expertinnen und Experten aus dem Feld der frühen Bildung verfasst werden.

# Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

## ABSTRACT

Eine lernförderliche und kognitiv aktivierende Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen trägt wesentlich zur Weiterentwicklung der sprachlich-kognitiven Lern- und Bildungsprozesse von Kindern bei und gilt im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der frühpädagogischen Institutionen als eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. Die konkrete Umsetzung dieser lernförderlichen und kognitiv aktivierenden Interaktionen im pädagogischen Alltag scheint jedoch oftmals eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte in der Kita zu sein.

Dieser Fachtext stellt zunächst Grundvoraussetzungen und relevante Merkmale einer kognitiv aktivierenden Lernunterstützung vor und fokussiert im zweiten Teil auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Kita-Alltag.

## INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

**Dr. Heike Wadepohl** ist Entwicklungspsychologin und aktuell als akademische Rätin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover in Lehre und Forschung tätig. Schwerpunktmäßig beschäftigt sie sich mit Entwicklungs- und Bildungsverläufen von Kindern in den ersten Lebensjahren sowie Qualitätsentwicklungs- und Professionalisierungsprozessen in frühpädagogischen Institutionen; insbesondere im Hinblick auf Interaktionsprozesse im Kita-Alltag.

# Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

## WISSENSCHAFTLICHE LEITUNG

Prof. Dr. Rahel Dreyer  
(dreyer@ash-berlin.eu)



Alice Salomon Hochschule Berlin  
University of Applied Sciences

## REDAKTION

Barbara Leitner  
(leitner@ash-berlin.eu)



FRÖBEL  
Kompetenz für Kinder

Wadepohl, H. (2021): Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung, Nr. 10/2021. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-4611> und <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/kognitiv-aktivierende-interaktionsgestaltung>. Zugriff am TT.MM.JJJ.



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Keine Bearbeitung 4.0 International (CC BY-ND 4.0)

---

# Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

---

## GLIEDERUNG DES TEXTES

1. **Einleitung**
2. **Zugrundeliegendes Bildungsverständnis**
3. **Lernunterstützende Interaktionsgestaltung**
4. **Kognitive Aktivierung**
  - 4.1 Definition
  - 4.2 Umsetzung im Kita-Alltag
    - 4.2.1. Scaffolding
    - 4.2.2. Sustained Shared Thinking
5. **Zusammenfassung**
6. **Fragen und weiterführende Informationen**
  - 6.1. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
  - 6.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
  - 6.3. Glossar

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

### 1 Einleitung

Kindertageseinrichtungen haben sich – auch in Deutschland – als ein bedeutender Teil der (institutionellen) Bildungslandschaft etabliert. Damit einhergehend veränderten sich auch die Erwartungen an die pädagogische Arbeit und die dafür notwendigen (Handlungs-)Kompetenzen der dort tätigen pädagogischen Fachkräfte.

Ergebnisse internationaler Studien belegen, dass die Wirksamkeit frühkindlicher Bildung maßgeblich von der Qualität der Kindertageseinrichtung abhängt (vgl. zusammenfassend u.a. Anders 2013, 253ff; Burger 2010, 155ff.). Hierbei hat sich herausgestellt, dass sich insbesondere eine qualitativ hochwertige Gestaltung von (Fachkraft-Kind-) Interaktionen unmittelbar auf die kindliche Entwicklung niederschlägt. Andere Qualitätsaspekte wie beispielsweise eine Verbesserung des Personalschlüssels, die Vergütung oder auch (bildungsbereichsspezifische) Einstellungen der Fachkräfte scheinen sich eher indirekt über die pädagogischen Prozesse auf die Kinder auszuwirken (vgl. zusammenfassend Kuger & Kluczniok 2008, 161f.).

Während die Erforschung von Fachkraft-Kind-Interaktionen zunächst vor allem auf die Beziehungs-/ Bindungsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte fokussierte, rückt der Bereich der sprachlich-kognitiven Lernunterstützung mehr und mehr in den Fokus und betont dabei eine aktive Rolle der Fachkraft im kindlichen Bildungsprozess.

### 2 Zugrundeliegendes Bildungsverständnis

Grundlegend für die (früh-)pädagogische Arbeit zwischen Fachkraft und Kind(ern) ist dabei die Frage, welche Bildungsverständnisse, d.h. welche Annahmen über kindliches Lernen, aktuell vorherrschend und damit maßgeblich für das pädagogische Handeln in frühkindlichen Institutionen sind.

Ausgehend von konstruktivistischen Annahmen hat sich das Bild vom Kind dahingehend gewandelt, dass Kinder lernen, indem sie „eigenständig die Welt erforsch[en], Fragen stell[en] und Hypothesen aus Erfahrungen bilde[n]“ (Schelle 2011, 23). Der Konstruktivismus fokussiert also auf einen (eigen)aktiven Konstruktionsprozess von Wissen (vgl. König 2010, 14). Angelehnt an dieses Bild des aktiven, Sinn stiftenden und damit kompetenten Kindes hat sich in der Frühpädagogik der Begriff der „Selbstbildung“ (Schäfer 2001) als ein grundlegendes Bildungsprinzip etabliert.

Selbstbildung stellt die Eigenständigkeit und Eigeninitiative des Kindes in den Mittelpunkt und geht davon aus, dass Kinder die Welt primär interessengetrieben erforschen. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass Kinder bestimmte für das Lernen notwendige Ressourcen innehaben und diese durch neue Erfahrungen und Erlebnisse stets weiterentwickeln bzw. neue Ressourcen dazugewinnen. Lernen ist also subjektiv und abhängig von den bereits gemachten

**Bedeutung der pädagogischen Qualität**

**Konstruktivistische Sicht auf Lernen**

**Selbstbildung des Kindes**

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

individuellen Erfahrungen und der Umwelt, in der die Kinder sich befinden (vgl. König 2010, 15; Schelle 2011, 24; Wyrobnik 2014, 122ff.).

Für frühpädagogische Fachkräfte bedeutet das, dass sie die kindlichen Selbstbildungsprozesse nicht direkt, sondern indirekt beeinflussen können. Dies ist einerseits möglich, indem sie den Kindern durch den Aufbau und die Aufrechterhaltung tragfähiger, sozialer Beziehungen (oder sogar Bindungen; siehe hier auch den Kita-Fachtext zur Erzieherin-Kind-Beziehung, Hörmann 2014) Sicherheit und Schutz als Basis für eigenständige Lernprozesse bieten und ihnen andererseits durch die Gestaltung der Räume und die Bereitstellung verschiedener Materialien eine anregungs- und abwechslungsreiche Bildungsumgebung bereitstellen und so Impulse setzen können (vgl. Schelle 2011, 25). Dies ist mit einer expliziten Beobachtung der kindlichen Selbsttätigkeitsprozesse verbunden, die z.B. durch das gezielte Umgestalten von Räumen oder das Einbringen von (neuen) Materialien von der Fachkraft aufgegriffen und weiterentwickelt werden können (Schäfer 2008, 125).

### Sozial-Konstruktivistische Sicht auf Lernen

Im Unterschied dazu stellt die sozialkonstruktivistische Perspektive weniger die Eigenaktivität des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt, sondern hebt die Bedeutung der sozialen Interaktionen für das Lernen hervor. Bildungsprozesse verlaufen demnach in der Auseinandersetzung mit Erwachsenen und (gleichaltrigen) Kindern. Wissen wird dabei im Rahmen sozialer Aushandlungsprozesse ko-konstruiert (vgl. König 2010, 15f.; Schelle 2011, 25; Wyrobnik 2014, 125ff.).

### Ko-Konstruktion bedarf der Interaktion

Der Begriff der „Ko-Konstruktion“ (Fthenakis 2009) wird im frühpädagogischen Kontext häufig mit dem Merksatz „Lernen durch Zusammenarbeit“ beschrieben und stellt die Rolle der sozialen Interaktion für das Lernen ins Zentrum. Das Prinzip der Ko-Konstruktion findet sich als handlungsleitendes Prinzip in vielen Bildungs- und Orientierungsplänen der deutschen Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Fthenakis 2009, 6).

### Aktive Rolle der Fachkräfte

Als pädagogische Konsequenz ergibt sich für die frühpädagogischen Fachkräfte neben der Gestaltung tragfähiger und sicherer Beziehungen zu den Kindern sowie der Bereitstellung und Strukturierung einer anregungsreichen Lernumgebung auch die unbedingte Bereitschaft, in der gestalteten Umgebung mit den Kindern in den Austausch zu treten. „Fachkräfte können mit Kindern Wissen ko-konstruieren, indem sie die Erforschung von Bedeutung stärker betonen als den Erwerb von Fakten“ (Fthenakis 2009, 6) und sich einlassen auf die Perspektiven und Ideen der Kinder.

Hierfür sind unter anderem eine eigene „forschende Haltung“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011), das Bewusstsein und die Reflexion über die eigene Vorbildfunktion und eine aktive Rolle im Bildungsprozess sowie die Definition und durchgängige Evaluation von Bildungszielen für die Kinder unabdingbar (vgl. Wyrobnik 2014, 126f.). Die PädagogInnen übernehmen im Rahmen der Ko-Konstruktion also eine „wichtige Rolle im interaktionalen Bezug [...], d.h. den Interaktionsprozessen zwischen [Fachkräften] und Kind wird eine wesentliche

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

### Integrative Perspektive auf Bildungsvorstellungen

Bedeutung für die Bildungs- und Lernprozesse zugesprochen“ (König 2010, 17).

Während die unterschiedlichen Bildungsprinzipien (neben der Selbstbildung und der Ko-Konstruktion werden z.T. auch noch instruktive Ansätze unterschieden) lange Zeit als miteinander unvereinbar dargestellt und in der Folge diskutiert wurde, welcher Ansatz der „richtige“ für die frühe Bildung darstellt, wird aktuell eher davon ausgegangen, dass die einzelnen Prinzipien bei jeder Fachkraft in unterschiedlichen Maße ausgeprägt sind und sie somit im Kita-Alltag je nach Situation und Kind(ern) flexibel und adaptiv handeln kann (vgl. Mackowiak et al. 2021, 47f.).

### 3 Lernunterstützende Interaktionsgestaltung

Die Bedeutsamkeit qualitativ hochwertiger Fachkraft-Kind-Interaktionen wird durch eine Vielzahl an (inter-)nationalen Studien gestützt, die zeigen, dass sich eine hohe (Interaktions-)Qualität in frühpädagogischen Einrichtungen positiv auf kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse auswirkt und zu einer Erhöhung der Chancengerechtigkeit in der frühen Kindheit beitragen kann (vgl. zusammenfassend Lamb 1998; Camilli et al. 2010; Anders 2013).

### Verschiedene Facetten der Interaktionsgestaltung

Die Interaktionsgestaltung pädagogischer Fachkräfte wird dabei häufig anhand eines aus den USA stammenden und mittlerweile auch in Deutschland etablierten Modells beschrieben, das drei wesentliche Bereiche von Fachkraft-Kind-Interaktionen in pädagogischen Kontexten umfasst: 1. die Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung, 2. die Organisation des Kita-Alltags und Gruppen-/Klassenführung und 3. die Lernunterstützung (vgl. Hamre et al. 2013, 465; vgl. zur näheren Erläuterung aller drei Facetten auch den Kita-Fachtext zum professionellen Handeln frühpädagogischer Fachkräfte, Wadepohl 2015).

Während dem Aspekt der Beziehungsgestaltung in der frühpädagogischen Praxis seit langem eine hohe Bedeutung zugemessen wird und dieser auch in der Forschung eine lange Tradition aufweist, ist die lernförderliche Interaktionsgestaltung erst in den letzten Jahren und durch die starke Betonung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen in den Fokus der frühpädagogischen Arbeit und Forschung in Deutschland gerückt (vgl. Wadepohl 2015, 6; Weltzien et al. 2017, 7).

### Lernunterstützung

Der Bereich der Lernunterstützung umfasst dabei alle Interaktionsanteile frühpädagogischer Fachkräfte in der Arbeit mit den Kindern, die darauf abzielen, kindliche Lern- und Bildungsprozesse zu fördern.

Die Herausforderung für die frühpädagogischen Fachkräfte besteht dabei darin, im stets komplexen, mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden pädagogischen Alltag (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, 13) das (Bildungs-) Potenzial einer Situation zu erkennen und sich im Sinne einer Lerngelegenheit darauf einzulassen, einzelne Aspekte aufzugreifen und mit einer möglicherweise heterogenen Kindergruppe ins Gespräch darüber zu

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

kommen sowie sich auf die kindlichen Perspektiven und subjektiven Theorien einzulassen (vgl. Mackowiak et al. 2021, 44; Wannack, Schüz & Arnaldi 2011, 10). Zudem bedarf es zu jeder Zeit ein Bewusstsein über den aktuellen Entwicklungsstand sowie die anstehenden Entwicklungsaufgaben der einzelnen Kinder, um diese gezielt und adaptiv (d.h. an die kindlichen Voraussetzungen und den Entwicklungsstand angepasst) in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 2002) unterstützen zu können (vgl. Wadepohl 2015, 6).

Eine lernunterstützende Interaktionsgestaltung kann einerseits domänenspezifisch mit dem Ziel erfolgen, bestimmte Kompetenzen und bestimmtes Wissen in einem Bildungsbereich (z.B. Sprache, Naturwissenschaften, Kunst-Ästhetik, Bewegung) explizit zu fördern. In diesem Fall muss die Fachkraft über spezifisches Fachwissen im jeweiligen Bildungsbereich verfügen (zu weiteren Handlungskompetenzen vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011; Wadepohl 2015). Andererseits besteht die Möglichkeit, lernfördernde Interaktionen eher bildungsbereichsübergreifend bzw. im Sinne einer allgemeindidaktischen Herangehensweise mittels Techniken herzustellen, die in (nahezu) jeder Situation und zu (nahezu) jedem Thema eingesetzt werden können. Betont wird in beiden Fällen besonders die Notwendigkeit langanhaltender und für die Kinder kognitiv aktivierender Interaktionen mit den Fachkräften, die als besonders förderlich für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse gelten (vgl. König 2009, 273; Moos 2013, 175ff; Schelle 2011, 37)

## 4 Kognitive Aktivierung

### 4.1 Definition

Der Begriff der kognitiven Aktivierung stammt ursprünglich aus dem schulischen Kontext; in der Unterrichtsforschung gilt er als eine zentrale Dimension guten Unterrichts (vgl. Klieme 2006, 770).

Eine kognitiv aktivierende lernunterstützende Interaktionsgestaltung in der Kita besteht u.a. darin, die Kinder zum Nachdenken über Phänomene oder Themen anzuregen, (weiterführende) Fragen zu stellen und daran anschließend Hypothesen zu entwickeln, Ideen und Argumente zu einem Thema zu sammeln sowie im gemeinsamen Austausch Lösungsmöglichkeiten für Fragestellungen oder (selbst-)gestellte Aufgaben zu generieren und diese zu evaluieren bzw. zu reflektieren (vgl. Mackowiak et al. 2021, 45). Eine kognitiv aktivierende Gestaltung von Interaktionen kann dabei als ein Angebot der frühpädagogischen Fachkräfte verstanden werden, welches beim Kind im besten Falle eine kognitive Aktivität erzeugt, die z.B. über die beim Lernen von Fakten oder dem Ausführen von Handlungsanweisungen (wie bei reiner Instruktion bzw. Anleitung zu erwarten) hinausgeht (vgl. Fauth & Leuders 2018, 5). Ob eine potenziell kognitiv aktivierende Intervention einer Fachkraft also tatsächlich eine kognitive Aktivität beim Kind erzeugt, hängt dabei von vielen verschiedenen Faktoren ab. Beispielsweise spielen im Sinne des Konstruktivis-

**Ziel kognitiver Aktivierung: Erzeugung kognitiver Aktivität beim Kind**

**Erfolg der kognitiven Aktivierung von vielen Faktoren abhängig**

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

mus das Vorwissen, die (Lern-)Motivation und die Interessen der Kinder eine bedeutsame Rolle (vgl. ebd.). Aber auch Kontextbedingungen wie z.B. Unterbrechungen der Fachkraft-Kind-Interaktion durch Anliegen anderer Kinder oder Ablenkungen wie z.B. eine hohe Lautstärke im Gruppenraum oder andere spielende Kinder in unmittelbarer Nähe können den Prozess beeinflussen.

### 4.2 Umsetzung im Kita-Alltag

Die in den letzten Jahren durchgeführten Studien zur kognitiven Aktivierung in der (deutschen) Frühpädagogik machen deutlich, dass die Gestaltung von kognitiv aktivierenden Interaktionen mit den Kindern für viele frühpädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag eine Herausforderung darstellt und sich diese in der Praxis nur sehr selten bzw. in geringer Qualität beobachten lassen (vgl. zusammenfassend Wadepohl & Mackowiak 2016, 23ff.).

#### **Beispiel: Exemplarische Forschungsarbeiten zur Lernunterstützung**

*Im PRIMEL-Projekt (Kucharz et al. 2014) wurde u.a. die Auftretenshäufigkeit lernunterstützender und speziell kognitiv aktivierender Interventionen der Fachkräfte in 45-minütigen Freispiel-Situationen beobachtet. Die Ergebnisse zeigen,...*

*...dass nur knapp ein Viertel aller kodierten Interventionen dem Bereich der Lernunterstützung zuzurechnen sind (über 60 Prozent der erfassten Interventionen waren organisatorischer Art).*

*...dass kognitiv aktivierende Interventionen sehr selten und bei über der Hälfte der beobachteten Fachkräfte im Freispiel gar nicht kodiert wurden.*

*Die KoAkiK-Projekte<sup>1</sup> haben das Ziel ein Weiterqualifizierungskonzept für Kita-Teams zur Entwicklung der professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich der alltagsintegrierten, kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung zu entwickeln, zu evaluieren und nachhaltig in die frühpädagogische Praxis zu implementieren.*

*Erste Ergebnisse der Evaluationsstudie (vgl. Mackowiak et al 2020, 1ff.) weisen darauf hin, ...*

*...dass die Fachkräfte im Hinblick auf Ihr Bildungsverständnis im Interview den Bereich der Selbstbildung betonen und kaum auf ko-konstruktive Aspekte eingehen.*

*...dass sich nach der durchlaufenen Weiterqualifizierung bei einem Teil der Fachkräfte eine Verbesserung der Interaktionsqualität im Kita-Alltag zeigt und diese Fachkräfte demnach einen stärkeren Fokus auf die aktive Begleitung und Unterstützung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse legen.*

<sup>1</sup> <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/verbundprojekte-koakik/>

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

### Ansätze zur alltags- integrierten kognitiven Aktivierung

Im Folgenden sollen deshalb zwei Ansätze zur Umsetzung einer kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag näher vorgestellt werden: das Scaffolding und das Sustained Shared Thinking (SST). Die beiden Ansätze haben gemeinsam, dass sie grundsätzlich in (nahezu) jeder Situation und zu (nahezu) jedem Thema eingesetzt werden können und damit eine alltagsintegrierte und nicht primär bildungsbereichsspezifische Förderung ermöglichen. Zudem können Scaffolding- und SST-Prozesse sowohl als Reaktion der Fachkraft auf vom Kind initiierte Interaktionen erfolgen als auch aktiv ein von der Fachkraft fokussiertes Thema eröffnen und erweitern (vgl. Mackowiak et al., 2021, 51f.). Wie bereits unter 3 beschrieben stellt eine genaue und stetige Beobachtung des aktuellen Entwicklungsstandes der Kinder eine wesentliche Grundlage der Lernunterstützung und damit auch der kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung dar.

#### 4.2.1 Scaffolding

### Ein Gerüst bauen

Der Begriff des Scaffolding meint im Deutschen „mit einem Gerüst versehen“ (to scaffold) und stammt ursprünglich aus der entwicklungspsychologischen Forschung zu Eltern-Kind-Interaktionen (Wood, Bruner & Ross 1976, 90). Im (früh-)pädagogischen Kontext bezeichnet Scaffolding zumeist eher instruktive, d.h. anleitende, Interventionen einer Fachkraft, die dem Kind ein unterstützendes Gerüst zur Bewältigung einer aktuell noch zu schwierigen und nicht komplett allein zu lösenden Aufgabe (z.B. einen hohen Turm bauen, ein Puzzle vervollständigen, auf das Klettergerüst gelangen) bereitstellen. Die Fachkraft hat dabei ein klares Ziel vor Augen (nämlich das Lösen der vom Kind oder von ihr gestellten Aufgabe) und strukturiert bzw. reduziert die Komplexität von Lerninhalten so, dass Kinder sie selbstständig erfassen und die Aufgabe erledigen können. Darüber hinaus trägt sie durch kognitiv aktivierende Lernimpulse, die über eine reine Anleitung mittels Handlungsanweisungen hinausgehen, zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten bei (vgl. Mackowiak et al. 2021, 52). Die Art, Dauer und Intensität der Unterstützung ist dabei abhängig vom Entwicklungs- und Fähigkeitsniveau des Kindes und kann mit dem Merksatz „so viel wie nötig, so wenig wie möglich“ zusammengefasst werden. Mit zunehmenden Handlungskompetenzen des Kindes werden die Hilfestellungen der Fachkraft kontinuierlich reduziert. Im optimalen Fall erfolgt am Ende eines gelungenen Scaffolding-Prozesses ein (vollständiger) Rückzug der Fachkraft sowie der Transfer der Verantwortung für das Gelingen der gestellten Aufgabe an das Kind (vgl. van de Pol, Volman & Beishuizen 2010, 5; auch Wadepohl 2015, 433f.).

„So viel wie nötig,  
so wenig wie möglich“

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

### **Scaffolding**

Eine Form der Lernunterstützung, bei der die Fachkraft dem Kind zielorientiert ein Gerüst bereitstellt, durch das es eine aktuell noch zu schwierige Aufgabe bewerkstelligen kann (Merkhilfe: „so wenig wie möglich, so viel wie nötig“).

Beispiele für mögliche Strategien der Fachkräfte (nach Wadepohl 2015, 433f.):

Zwei Kinder sind dabei, einen Turm aus Holzklötzen zu bauen. Der Turm fällt jedes Mal um, wenn er eine bestimmte Höhe erreicht hat, woraufhin die Kinder zunehmend frustriert versuchen, den Turm nach derselben Bauweise aufzubauen.

- „Beobachtet doch mal, wann euer Turm umfällt.“ [auf das Problem hinweisen]
- „Woran könnte es liegen, dass euer Turm immer umfällt?“ [Erklärungen erfragen]
- „Könntet ihr den Turm auch anderes bauen?“ [Handlungsalternativen erfragen]
- „Ich denke, der Turm ist unten nicht stabil genug.“ [Aufmerksamkeit auf einen relevanten Aspekt lenken]
- „Ich glaube, dass der Turm nicht so schnell umfällt, wenn wir ihn unten stabiler bauen. Habt ihr Ideen, wie wir das hinbekommen?“ [Lösungsmöglichkeiten erarbeiten]
- „Wir könnten versuchen, unten mehr Steine zu nehmen und das Fundament des Turms breiter zu bauen.“ [Lösungsvorschlag geben]
- „Ich kann euch einmal vormachen wie ich es meine.“ [Vormachen]
- „Schaut mal, jetzt mit dem neuen Fundament ist euer Turm schon viel höher geworden. Toll, jetzt schafft ihr es sicher bis zur Decke!“ [Rückmeldung geben und Motivation aufrechterhalten]

**Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung**

von Heike Wadepohl

**4.2.2 Sustained Shared Thinking**

Der genuin frühpädagogische Ansatz des Sustained Shared Thinking wurde maßgeblich von der englischen ForscherInnengruppe der REPEY-Studie (Research in Effective Pedagogy in the Early Years; Siraj-Blatchford et al. 2002) um Iram Siraj-Blatchford und Kathy Sylva geprägt. Im deutschsprachigen Raum wird Sustained Shared Thinking von den AutorInnen als „gemeinsam geteilte Denkprozesse“ (vgl. Sylva et al. 2004) eingeführt; König (2009) schlägt als Übersetzung den semantisch näheren Begriff der „bewusst dialogisch-entwickelnden Denkprozesse“ vor.

**Gemeinsam geteilte  
Denkprozesse  
auf Augenhöhe**

Das Sustained Shared Thinking ist ein ko-konstruktiver Ansatz, der einen gleichberechtigten und wechselseitigen Austausch zwischen den Kindern und der Fachkraft zu einem Thema ins Zentrum stellt. Man könnte auch sagen, die an der Interaktion beteiligten Personen sind „auf Augenhöhe“. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Prozess, d.h. auf dem Einbringen, Verhandeln und der gemeinsamen Diskussion von Ideen und Sichtweisen zu einem Thema. Entsprechend ist dieser Prozess nicht zwangsläufig durch eine konkrete Zielsetzung oder einen festgelegten Endzustand begrenzt bzw. kann sich ein Dialog im Laufe des Gesprächs in verschiedene Richtungen entwickeln und auch Themenwechsel beinhalten (vgl. Mackowiak et al. 2021, 54). Im Gegensatz zum Scaffolding, bei dem die Fachkraft den Entwicklungsstand des Kindes kennen muss, um passgenau in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 2002) zu fördern, beinhaltet der Prozess des Sustained Shared Thinking auch diagnostische Elemente, indem die subjektiven Theorien, Vorstellungen und Einstellungen der Kinder offenbart werden. Unmittelbar darauffolgende Impulse der Fachkraft oder anderer Kinder führen – im besten Falle – dazu, dass das Kind diese innerhalb seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ ein Stück weiterentwickelt und so neues Wissen generiert. Die Offenheit für kindliche Perspektiven und Sichtweisen sowie die Bereitschaft frühpädagogischer Fachkräfte, sich selbst aktiv mit eigenen Vorstellungen, Hypothesen und Erklärungsmodellen in Dialoge einzubringen und eine „forschende Haltung“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011) an den Tag zu legen, sind für Prozesse des Sustained Shared Thinking unabdingbar.

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

### Beispiele für Strategien im Sustained Shared Thinking

#### **Sustained Shared Thinking**

*Gemeinsam geteilte Denkprozesse, bei denen Fachkraft und Kinder gleichberechtigt und prozessorientiert Sachverhalte hinterfragen, über Themen diskutieren, Problemlösungen erarbeiten und Vorstellungen sowie eigenes Wissen weiterentwickeln (Merkhilfe: „auf Augenhöhe“)*

*Beispiele für mögliche Strategien der Fachkräfte (vgl. auch Mackowiak et al. 2021, 55):*

*Ein Kind kommt an einem Sommermorgen in die Kita und fragt die Fachkraft, warum man den Mond am Himmel sehen kann, obwohl doch die Sonne schon scheint und es gar nicht mehr Nacht ist.*

→ „Das ist eine wirklich interessante Frage. Die habe ich mir so noch nie gestellt.“ [Frage des Kindes würdigen]

→ „Ich finde das toll, dass dir solche Phänomene auffallen. Da hast du heute früh auf dem Weg zu uns eine tolle Beobachtung gemacht.“ [Wertschätzung signalisieren]

→ „Hast du denn eine Idee, warum du den Mond am Himmel sehen kannst?“ [subjektive Theorien bzw. Vorstellungen des Kindes erfragen]

→ „Oh, du meinst, der Mann im Mond hat vergessen das Licht auszuschalten, als er schlafen gegangen ist? Ich habe mal gehört, dass es den Mann im Mond gar nicht in echt gibt, sondern dass das nur eine Geschichte ist.“ [Kontraposition einnehmen]

→ „Ich glaube, dass wir den Mond nur sehen können, wenn die Sonne ihn anstrahlt.“ [eigene Vermutungen aufstellen]

Die beiden vorgestellten Ansätze einer kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung sind in der konkreten Umsetzung (und auch in der Literatur) nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen. Beispielsweise können SST-Prozesse durchaus auch Anteile des Scaffolding beinhalten bzw. müssen die Fachkräfte je nach Interesse, Entwicklungsstand und Reaktion der Kinder auf Interaktionsangebote flexibel zwischen verschiedenen Strategien hin- und herwechseln, um möglichst adaptiv und damit erfolgreich an die kindlichen Lernvoraussetzungen anzuknüpfen.

## **Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung**

von Heike Wadepohl

### **5 Zusammenfassung**

Die Bedeutung einer (alltagsintegrierten) kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung für die Entwicklung und das Lernen von Kindern ist mittlerweile unumstritten. Umso überraschender ist es, dass langanhaltendere kognitiv aktivierende Interaktionen und insbesondere Situationen, in denen Sustained Shared Thinking-Prozesse stattfinden, in der frühpädagogischen Praxis immer noch nur äußerst selten zu beobachten sind.

### **Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung bewusst trainieren**

Eine spontane alltagsintegrierte Gestaltung solcher anregungsreichen und langanhaltende(re)n Situationen stellt für frühpädagogische Fachkräfte eine Herausforderung dar und geht mit hohen Anforderungen an verschiedene Kompetenzfacetten einher. Deshalb ist es möglicherweise sinnvoll, die Komplexität zunächst zu reduzieren, indem die vorgestellten Prozesse vorbereitet und gezielt anhand eines bestimmten Themas, in einer vorher ausgewählten Situation oder in einem bestimmten Setting (z.B. beim Bilderbuch vorlesen, beim Konstruieren, im Morgenkreis) mit einem oder wenigen im Hinblick auf den Entwicklungsstand bekannten Kind(ern) initiiert und trainiert werden. So kann sich bei der Fachkraft ein Gefühl der Routine einspielen und es fällt aufgrund der eingeübten Abläufe und des erweiterten Handlungsrepertoires leichter, kognitiv aktivierende Interaktionen auch in spontanen (vom Kind oder auch der Fachkraft angestoßenen) und/oder möglicherweise zunächst nicht typischen Situationen (wie z.B. Essenssituationen, Übergängen wie beim Anziehen für das Außengelände, Pflegesituationen) auszuprobieren und in die eigene pädagogische Routine zu integrieren.

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

### 6 Fragen und weiterführende Informationen

#### 6.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

##### Frage 1:

Reflektieren Sie Ihr eigenes Bildungsverständnis:

- Welche Rolle spielen selbstbildende und ko-konstruktive Anteile in Ihrem pädagogischen Alltag?
- Welche Möglichkeiten gibt es aus Ihrer Sicht, ko-konstruktive Interaktionen stärker in den Kita-Alltag zu integrieren? Welche Situationen sind aus Ihrer Sicht dafür besonders geeignet?
- Stimmt Ihr Bild vom lernenden Kind mit den Angaben im pädagogischen Konzept Ihrer Einrichtung und im Bildungs-/ Orientierungsplan Ihres Bundeslandes überein oder gibt es Diskrepanzen?

##### Frage 2:

Überlegen Sie:

- Welche Gründe lassen sich aus Ihrer Sicht für die Ergebnisse zur (Qualität der) Lernunterstützung im Kita-Alltag finden, die besagen, dass lernunterstützende und insbesondere kognitiv aktivierende Fachkraft-Kind-Interaktionen nur sehr selten und/oder in geringer Qualität beobachtbar sind?
- Würden Sie sagen, dass die beschriebenen Ergebnisse sich so auch in Ihrer Einrichtung finden lassen? Woran könnte das liegen?
- Welche konkreten Situationen im Tagesablauf fallen Ihnen ein, in denen Sie stärker die kognitiv aktivierende Lernunterstützung der Kinder in den Blick nehmen könnten als bisher?

##### Aufgabe 1:

Ausgangssituation: Sie beobachten seit geraumer Zeit zwei Kinder im Rollenspiel, die gemeinsam in der Nähe des Kaufmannsladens spielen. Die beiden scheinen einzukaufen zu wollen, um sich zum Mittagessen eine Pizza zu backen. Sie können sich nicht darauf einigen, welche Zutaten man für einen Pizzateig benötigt und welcher Belag auf eine Pizza gehört.

Aufgabe: Entwickeln Sie ausgehend von der oben beschriebenen Situation zwei idealtypische kognitiv aktivierende Dialoge; einen im Charakter des Scaffolding, den anderen im Sinne des Sustained Shared Thinking.

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

Schreiben Sie die Dialoge auf und reflektieren Sie:

- Welcher Dialog ist Ihnen leichter gefallen, warum?
- Inwiefern unterscheiden sich die beiden Dialoge? Welche Entwicklungsziele können sie mit den beiden Dialogen (möglicherweise) erreichen?
- Gibt es Strategien der Fachkraft, die in beiden Ansätzen eingesetzt werden können?

### 6.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

#### Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 237-275.
- Burger, K. (2010): How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, S.140-165.
- Camilli, G.; Vargas, S.; Ryan, S. & Barnett, W. S. (2010): Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 112 (3), S. 579-620.
- Fauth, B. & Leuders, T. (2018): Kognitive Aktivierung im Unterricht. Verfügbar unter [https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS\\_Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer\\_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht%20-%20Band%20\\_Fauth%26Leuders%20%282018%29\\_Kognitive%20Aktivierung.pdf](https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS_Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht%20-%20Band%20_Fauth%26Leuders%20%282018%29_Kognitive%20Aktivierung.pdf). Zugriff am 20.08.2021.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF Expertisen Nr. 19). München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpaedagogischer-fachkraefte>. Zugriff am 20.08.2021.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Weltzien, D.; Kirstein, N.; Pietsch, S. & Rauh, K. (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/expertise-kompetenzen-frueh-kindheitspaedagogischer-fachkraefte-im-spannungsfeld-von-normativen-vorgaben-und-praxis-96228>. Zugriff am 20.08.2021.

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

- Fthenakis, W. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Betrifft KINDER, 03, 06-10. Verfügbar unter: [http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder\\_03-09.pdf](http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_03-09.pdf). Zugriff am 20.08.2021.
- Hamre, B. K.; Pianta, R. C.; Downer, J. T.; DeCoster, J.; Mashburn, A. J.; Jones, S. M. et al. (2013). Teaching through Interactions. Testing a developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113 (4), S. 461-487.
- Hörmann, K. (2014): Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung. KiTa-Fachtexte. Verfügbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_hoermann\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_hoermann_2014.pdf). Zugriff am 20.08.2021.
- Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), S. 765-773.
- 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: Bildungsvlag EINS.
- Kucharz, D.; Mackowiak, K.; Zioli, S.; Kauertz, A.; Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.) (2014): *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008): Prozessqualität im Kindergarten - Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (11), S. 159-178.
- Lamb, M. E. (1998): Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates, and Consequences. In Sigel, I.E. (Hrsg.), *Child psychology in practice (Handbook of child psychology, Bd. 4, 5. Aufl., S. 73-133*. New York: Wiley.
- Mackowiak, K.; Mai, M.; Keller, L.; Johannsen, T.; Linck, S. & Bethke, C. (2021): Unterstützung kindlicher Lernprozesse durch kognitiv anregende Interaktionen im Kita-Alltag. In: Mackowiak, K.; Wadepohl, H. & Beckerle, C. (Hrsg.), *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten – Grundlagen und Anregungen für die Praxis*, S. 43-62. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mackowiak, K.; Werning, R.; Schomaker, C.; Walter, U. & Lichtblau, M. (2020): *Verbundprojekt: Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen. Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen im Bereich der kognitiven Aktivierung von FK-Kind-Interaktionen. Unveröffentlichter Abschlussbericht zur Vorlage an das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur*.

**Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung**

von Heike Wadepohl

- Moos, J. (2013): Kommunikation und Gespräche mit Kindern als didaktische Handlungsweise. In: Neuß, N. (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten*, S. 174-186. Berlin: Cornelsen.
- Nentwig-Gesemann, I.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Harms, H. & Richter, S. (2011): *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren (WiFF Expertisen Nr. 24)*. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/professionelle-haltung-identitaet-der-fachkraft-fuer-die-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren>. Zugriff am 20.08.2021.
- Schäfer, G. E. (2008): Bildung in der frühen Kindheit. In: Thole, W.; Rossbach, H.-G. & Fölling-Albers, M. (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*, S. 125-140. Opladen: Budrich.
- Schäfer, G. E. (2001): 10 Thesen frühkindlicher Bildung. In Klein und Gross, 9, S. 6-11.
- Schelle, R. (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. *Didaktik im Elementarbereich (WiFF Expertisen Nr. 18)*. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/die-bedeutung-der-fachkraft-im-fruehkindlichen-bildungsprozess>. Zugriff am 20.08.2021.
- Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Mutton, S.; Gilden, R. & Bell, D. (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (Research Report RR356)*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B. & Elliot, K. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education Project - Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England*. In: Faust, G.; Götz, M.; Hacker, H. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*, S. 154-167. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Van de Pol, J.; Volman, M. & Beishuizen, J. (2010): *Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research*. *Educational Psychology Review*, 22 (3), S. 271-296.
- Vygotskij, L. S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wadepohl, H. (2015): *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften*. Kita-Fachtexte. Verfügbar unter [http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Wadepohl\\_2015.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf). Zugriff am 20.08.2021.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016): Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5 (1), S. 22-30.

## Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung

von Heike Wadepohl

Wannack, E.; Schüz, A. & Arnaldi, U. (2011): Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten. 4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 10-12. Verfügbar unter <https://www.4bis8.ch/file/180/4bis8-spezialausgabe2011-low.pdf>. Zugriff am 20.08.2021.

Weltzien, D.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017): Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In: Wadepohl, H.; Mackowiak, K.; Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*, S. 1-26. Wiesbaden: Springer.

Wood, D.; Bruner, J. S. & Ross, G. (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, S. 89-100.

Wyrobnik, I. (2014): Elementarpädagogische Theorien. In: Neuß, N. (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl.), S. 117-128. Berlin: Cornelsen.

### Empfehlungen zum Weiterlesen

Mackowiak, K.; Wadepohl, H. & Beckerle, C. (2021): *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten – Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer

### 6.2 Glossar

#### Kognitive Aktivierung

Eine Form der Interaktionsgestaltung, die Kinder weniger zum Lernen von Fakten als stärker zum Nachdenken über Sachverhalte, Fragen stellen, Erforschen von Zusammenhängen und Problemlösen anregen soll.

#### Scaffolding

Ein Ansatz zur Umsetzung einer kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung, bei der die Fachkraft den Kindern im Hinblick auf ein bestimmtes Lernziel oder eine gestellte Aufgabe ein Gerüst bereitstellt, um diese(s) zu bewerkstelligen.

#### Sustained Shared Thinking

Eine kognitiv aktivierende Gestaltung gemeinsam geteilter Denkprozesse, bei denen Fachkraft und Kinder gleichberechtigt und prozessorientiert Sachverhalte hinterfragen, über Themen diskutieren, Problemlösungen erarbeiten und Vorstellungen sowie eigenes Wissen weiterentwickeln.

#### Ko-Konstruktion

Das einer kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung zugrundeliegende Bildungsverständnis, das davon ausgeht, dass Lernen maßgeblich in sozialer Interaktion geschieht und somit ko-konstruiert wird.