

Hildebrandt, Frauke

Geteiltes Denken

Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2017) 139, S. 7-9



Quellenangabe/ Reference:

Hildebrandt, Frauke: Geteiltes Denken - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2017) 139, S. 7-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218981 - DOI: 10.25656/01:21898

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218981>

<https://doi.org/10.25656/01:21898>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 139



Lernen im Gespräch



Tagebuch

- S. 2 Schreiben – nur auf der Neben Bühne?
(B. Leßmann)

Thema: Lernen im Gespräch

- S. 3 Dialogische Unterrichtsgespräche führen
(H. de Boer)
S. 7 Geteiltes Denken (F. Hildebrandt)
S. 10 Eltern im Kommunikationsraum Schule (M. Töpler)
S. 13 Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften
(M. Kricke)

Praxis: Gespräche über Lernen

- S. 17 Die Lernentwicklung selbst in die Hand nehmen
(H. Hardeland)
S. 21 Dialogische Lernentwicklungsgespräche
(I. Röhrborn/R. Hübner)
S. 25 Reflexion und Planung des eigenen Lernens
(J. Endisch/S. Richter)
S. 29 Das strukturierte kollegiale Fachgespräch
(M. Hehn-Oldiges/G. Hölzer)

Aus der Forschung

- S. 33 Dialogisches Lesen mit Zuwandererkindern
(G. Goller)

Rundschau

- S. 37 Frühe Bildung online (H. von Balluseck)
S. 37 Kooperation für Kinderrechte und Demokratie
S. 38 Grundschulverband: Abschied und Willkommen
S. 40 »Flüchtlingskinder«: Ein Jahr später (A. Krygiel)
S. 42 Inklusiver Mathematikunterricht
(M. Nührenböcker)
S. 43 Projekt »Eine Welt in der Schule«

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 44 Hamburg: Neuordnung der Lehrämter
S. 46 Bremen: Vitamine für Pädagogen
S. 47 Schleswig-Holstein: Rolle rückwärts in der
Bildungspolitik

www.grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell«
sowie das Archiv der Zeitschrift.

► Herausgeber und Redaktion respektieren die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Manche Autorinnen und Autoren bringen dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem »gender-sensibler« (Schrift-)Sprache gibt es zurzeit nicht. Daher gilt für diese Zeitschrift: Jede Autorin/jeder Autor verwendet in ihrem/seinem Text ihre oder seine bevorzugte Form.

Lernen im Gespräch – Gespräche über Lernen

Das Leben und Lernen in der Grundschule ermöglicht und erfordert die Gestaltung einer Kultur des verständigen und verantwortlichen Miteinander-Sprechens. Zur Entwicklung ihrer mündlichen Sprachkompetenz brauchen Kinder Lernumgebungen, die sie anregen und ermutigen, zueinander und miteinander verständig und verantwortungsvoll zu sprechen und sich zuzuhören. Alle Kinder sollen Gründe und Ermutigung finden, das Wort zu ergreifen.

Dialogische Unterrichtsgespräche führen

In ihrem einleitenden Beitrag zeigt Heike de Boer, wie tatsächliche Dialoge zwischen Kindern und Lehrerinnen entstehen können. Dabei ist für die Lehrperson wichtig zu wissen: »Sich auf den Prozess des Gesprächs einlassen heißt deswegen auch, sich davon zu verabschieden, alles wissen zu müssen.« ▶ ab S. 3

Geteiltes Denken

»Das Kind als Forscher ist in pädagogischen Kontexten eine aktuelle Metapher. (...) Gewinnbringend und sinnvoll ist sie, wenn der kindliche Lernprozess im Allgemeinen beschrieben wird. Denn Kinder sind zentrale Akteure in ihrem Lernen.« Was sehr oft in Gesprächssituationen überwiegt und wie Kinder »echte« Dialog- und Gesprächspartner werden können, schreibt Frauke Hildebrandt ▶ ab S. 7

Eltern im Kommunikationsraum Schule

»Eltern sind die vielleicht heterogenste Gruppe überhaupt«, stellt Michael Töpler fest. Welche Probleme sich daraus ergeben (können) und wie Eltern im »Kommunikationsraum Schule« produktiv teilhaben können, schreibt er in seinem Beitrag ▶ ab S. 10

Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands); für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

Verlag: Grundschulverband e. V., Niddastraße 52, 60329 Frankfurt/Main, Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80, www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers, Tel. 0 2841 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com

Fotos und Grafiken: Bert Butzke (Titel, S. 11, 40, 41), Luisa Greco (S. 8), Max Lautenschläger (Deutscher Schulpreis 2017) (S. 1), Ines Röhrborn (S. 11), Kathrin Schärer (S. 3, aus dem Buch »mutig, mutig«), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

Herstellung: novuprint, Tel. 0511 / 9 61 69-11, info@novuprint.de

Anzeigen: Grundschulverband, Tel. 0 69 / 77 60 06, info@grundschulverband.de

Druck: Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza
ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6080**

Beilage: Infoheft des Grundschulverbandes

Frauke Hildebrandt

Geteiltes Denken

Das Kind als Forscher ist in pädagogischen Kontexten eine aktuelle Metapher. Diese Metapher kann problematisch oder treffend sein, je nachdem wie man sie versteht.

Problematisch ist sie dann, wenn Forschung als durchstrukturierter Wissenschaftsbetrieb aufgefasst wird. Gewinnbringend und sinnvoll ist sie, wenn der kindliche Lernprozess im Allgemeinen beschrieben wird. Denn Kinder sind zentrale Akteure in ihrem Lernen. Sie entwickeln eigene Theorien über die Welt, über die anderen und sich selbst, wenn sie ausprobieren, was ihnen begegnet; sie beobachten, was andere tun und was passiert, sie ziehen daraus Schlüsse – und nutzen dabei unbewusst statistische Gesetzmäßigkeiten: sie experimentieren und kommunizieren mit anderen Kindern und Erwachsenen über ihre Theorien (Gopnik 2012).

Wie Kinder lernen und was sie brauchen

Kinder brauchen – was allgemein anerkannt ist – Räume zum Ausprobieren, Lernumgebungen zum eigenständigen Explorieren. Und weil sie Daten über die Welt auch dadurch gewinnen, dass sie beobachten, was geschieht, wenn andere Personen etwas tun, und welches Resultat sie damit erzielen (Buchsbau et al. 2011), brauchen sie vielfältige Möglichkeiten (Räume, Situationen) zur Beobachtung im Kita-Alltag. Kinder gewinnen Erkenntnisse außerdem durch Kommunikation mit den Personen in ihrem direkten Lebensumfeld.

Die Erklär-Falle

Kinder sind in ihren Lernprozessen auf anregende Interaktionen mit Erwachsenen angewiesen: auf eine Kommunikation, die sich an den Themen, Fragen und Tätigkeiten orientiert, die auf der Basis des individuellen Vorwissens der Kinder jeweils unterschiedliche Relevanz haben. Bonawitz et al. (2011) sprechen in diesem Zusammenhang vom *zweischneidigen Schwert der Pädagogik*:

In einem Experiment mit einem speziell konstruierten Spielzeug demonstrieren sie, dass Kinder im Kindergartenalter signifikant länger mit dem Spielzeug spielen, mehr Handlungen daran ausführen und eher »nebensächlich« erscheinende Funktionen entdecken, wenn die Versuchsleiterin den Kindern das Spielzeug überlässt bzw. vermeintlich zufällig zwei der vier Effekte auslöst. In der »pädagogischen« Situation hingegen, in welcher ebenfalls zwei Funktionen des Spielzeugs *instruierend und erklärend* gezeigt werden, schränken die Kinder ihr Explorationsverhalten und ihre Hypothesenbildung ein und entdecken weniger Funktionen. Offenbar nehmen Kinder implizit an, dass erwachsene Personen, die ihnen in vermeintlich pädagogischer Absicht begegnen, ihnen relevante Informationen ausreichend vorstrukturieren und die wesentlichen Informationen herausfiltern: »Sie weiß es offenbar genau, dann muss ich mir ja nicht mehr selber ausdenken, wie ich das rausbekommen kann ... Sie sagt mir, wie es ist.« Kinder unterstellen im starken Umkehrschluss dabei auch, dass nicht relevant ist, was nicht vermittelt wird. Etwa so: »Was wichtig ist, wird sie mir schon sagen. Was sie nicht sagt, ist nicht wichtig.« Das heißt dann: »Nur das, was sie sagt, ist wichtig« (Muentener et al. 2012). Sie neigen dann dazu, nicht mehr selbst die Situation mit eigenen Überlegungen zu durchdenken. Kinder, die von Erwachsenen erklärt bekommen, »wie es ist«, forschen selbst weniger und bilden weniger Hypothesen (Hildebrandt et al. 2016).

Befunde zur Kommunikation mit Kindern

Direkte Anweisung (Aufforderungen) und Informationsvermittlung sind im pädagogischen Alltag von Kindern im Kita- und Grundschulalter die Regel-



Frauke Hildebrandt

Professorin an der Fachhochschule Potsdam im Studiengang »Bildung und Erziehung in der Kindheit« und Fachreferentin für Sozialpädagogik im Grundschulverband.

modelle der Interaktion mit Kindern (Phasen von Anweisungen und strukturierter Informationsvermittlung werden ergänzt durch Phasen ohne jede PädagogInnen-Kind-Interaktion (Kontos et al. 1997); die Interaktionsqualität gilt daher als unzureichend. Zugleich ist aus vielen aktuellen Studien bekannt, dass die kognitiven und sprachlichen Lernfortschritte der Kinder größer sind, je intensiver und häufiger Kinder und PädagogInnen interagieren (u. a. Anders 2013). Nicht nur die Häufigkeit der Kommunikation, sondern auch ihre Qualität ist wichtig. Besonders positiv auf die kognitive Entwicklung der Kinder wirken:

- Anregung zum Weiterdenken, u. a. durch offene Fragen mit Aufforderungscharakter (Siraj-Blatchford 2002)
- Gemeinsames Denken, offene Fragen und Modellierung (Sammons et al. 2004)
- Geteilte Aufmerksamkeit (Carpenter et al. 1998)
- Das Kind führen lassen (Girolametto et al. 2003)

Geteiltes Denken statt Erklären

Alle diese Elemente finden sich, wenn man gemeinsam nachdenkt und im Wortsinn Gedanken teilt. »Shared Thinking« – Geteiltes Denken – ist daher der englische Fachbegriff, der von Rogoff (1990) geprägt und treffend als

Dialogtypen

(Schnädelbach, 1977; Hildebrandt & Dreier 2015)

organisatorischer Dialog

Wir organisieren die alltäglichen Abläufe und besprechen, wer was zu tun hat.

normativer und deskriptiver Dialog

Wir werten den Tag aus und berichten, wie es uns ergangen ist.
Wir beschreiben, was wir erlebt haben und wie wir uns gefühlt haben.

Geteiltes Denken - explikativer Dialog

Wir fragen uns, warum Dinge so sind, wie sie sind.
Wie spekulieren, wie es wäre, wenn es anders wäre.

FHP-1

Form der »kognitiven Kooperation« charakterisiert wird. Dialoge, die geteiltes Denken beinhalten, sind sprachpragmatisch nicht auf organisatorischer, nicht-handlungsentlasteter oder deskriptiv-normativer Ebene (Beschreibung, Bewertung) zu verorten (siehe Grafik), sondern haben eine explikative Dimension: Das heißt, sie zielen auf das Explizitmachen von Hypothesen und die Verständigung insbesondere über kausale Zusammenhänge wie auch über Gründe, Zwecke, Motive in Abhängigkeit vom verhandelten Sachverhalt (Hildebrandt/Dreier, 2014).

Im *organisatorischen Dialogmodus* besprechen wir alltägliche Abläufe und planen kurzfristig und fordern andere oder uns selbst auf, bestimmte Dinge zu tun oder zu lassen: »Am Samstag ist Geburtstag von Johannes und wir müssen da noch Blumen besorgen. Bitte mach du das doch!« Ohne solche Absprachen können wir den Alltag nicht bewältigen, d.h. wir können nicht handeln. Deshalb ist dieser Dialogtypus nicht handlungsentlastet. Handlungsentlastet sind aber *deskriptive (beschreibende) und normative (bewertende) Dialoge*. Hier beschreiben wir, was wir erlebt haben, was geschehen ist, und bewerten es häufig gleich. Beide Dialogtypen sind eng ineinander verwoben: »Ich war heute im Supermarkt und wollte Grillkäse kaufen und die hatten keinen. Mist! Da bin ich extra hingegangen. Und dann war die Ver-

käuferin auch noch pampig, als ich sie gefragt habe.« Ebenso handlungsentlastet, aber auf einer anderen semantisch-kognitiven Ebene platziert sind explikative Dialoge. Hier thematisieren wir ausgehend von deskriptiven/normativen Dialogen Ursachen, Gründe, Zwecke und Motive und setzen kontrafaktische Szenarien. Wir fragen uns zum Beispiel: Warum hatten sie im Supermarkt keinen Grillkäse, warum hat die Verkäuferin so gereizt reagiert und warum ärgert mich das Ganze überhaupt so? Oder überlegen, was es für Auswir-

kungen gehabt hätte, wenn die Verkäuferin freundlich reagiert hätte. Explikative Dialoge sind deshalb so wesentlich, weil sie Sachverhalte in eine kausale, motivationale oder finale Struktur reihen und so Verbindungen schlagen, die Verständnis ermöglichen und Sinn generieren – und das sogar von hypothetischen Szenarien aus (Was wäre, wenn ...).

Geteiltes Denken kommt allerdings viel zu wenig in der pädagogischen Alltagspraxis vor. Vielen PädagogInnen fehlt vermutlich das Praxis-Wissen, geteiltes Denken als Methode einer alltagsintegrierten Bildung zu erkennen und anzuwenden (Viernickel 2013).

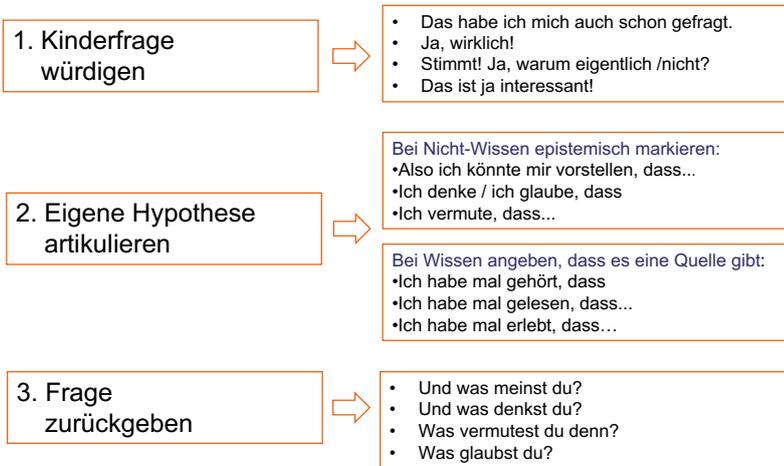
Geteiltes Denken in der Praxis

Durch geteiltes Denken wird einerseits dem kindlichen Bedürfnis nach kausaler Information und andererseits dem Bedürfnis nach gemeinsamer Erkundung Rechnung getragen. Wie kann das konkret gehen? Ein wichtiges Mittel ist, **viel öfter Hypothesen über Gründe, Zwecke und Motive als eigene Gedanken und nicht im Erklärmodus zu äußern**.

Kinder brauchen offenbar Erwachsene, die ihnen ihr ganz konkretes Wissen und Denken zur Verfügung stellen, ohne in den Erklärmodus zu verfallen. Interessant finden Kinder, welche Informationen und Gedanken Erwachse-



Praxis: Warum-Fragen / requestive statements der Kinder



EHP(-)

ne haben, die ihnen bislang unbekannt sind. Das Fatale am ungebrochenen Erklärmodus ist, dass der oder die Erklärende ein bestimmtes Selbstverständnis hat: »Ich weiß, wie es sich verhält, und sage es dir, damit du es auch weißt.« Besser wäre es, einfach zur Verfügung zu stellen, was man darüber denkt, wie es ist und ggf. auch die *Quellen des eigenen Wissens* anzugeben. Dazu muss man sich zuerst einmal klarmachen, dass man vieles gar nicht genau weiß – vor allem, wenn es darum geht, warum die Dinge sich so verhalten, wie sie

es tun, und dass das nicht nur normal, sondern auch gut ist. Und solche Warum-Fragen stellen Kinder oft: Warum fallen die Blätter im Herbst ab? Wieso riechen viele Blumen so gut und andere gar nicht? Warum haben alle Menschen einen Namen? Warum gehen nur Menschen arbeiten? Warum gibt es Geld?

Dann kann man einmal darüber nachdenken, was man da mutmaßt, und den einen eigenen Gedanken, eine eigene Hypothese äußern: Warum gehen nur Menschen arbeiten?

»Mhm. Ja, warum bloß? Hunde machen das nicht. Aber Ameisen? Hunde brauchen kein Geld zum Leben, Menschen schon. Und Geld bekommt man, wenn man arbeitet. Vielleicht ist das der Grund dafür. Was meinst du?«

Oder:

»Das habe ich mich auch schon gefragt. Ist das so? Ich denke mal, wenn wir die Katzen nicht füttern würden, dann müssten die sich auch schon selbst kümmern, dass sie was zu fressen kriegen. Dann müssten die schon arbeiten, dann wäre das Jagen ihre Arbeit. Was meinst du?«

Oder:

»Könnte man denken, dass das so ist. Glaube ich aber nicht. Ich habe mal gelesen, dass Ameisen richtig viel arbeiten. Die müssen den ganzen Tag unterschiedliche Sachen erledigen: Füttern, Essen holen, Saubermachen – und sind von morgens bis abends beschäftigt. Ich glaube eher, dass die nie Freizeit haben. Was denkst du?«

Wichtig ist, deutlich zu machen, dass man nicht erklärt, wie es sich verhält, sondern darüber nachdenkt, indem man das auch klar sagt mit den sprachlichen Mitteln, die uns zur Verfügung stehen: »Ich denke, dass ...«, »Ich kann/könnte mir vorstellen, dass ...«, »Ich vermute, dass ...«, »Vielleicht«, bestimmt«. Und wenn man meint, etwas wirklich sicher zu wissen, dann ist es wichtig, die Quelle anzugeben. □

Literatur

Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (2), 237–275
Bonawitz, E./Shafto, P./Gweon, H./Goodman, N. D./Spelke, E./Schulz, L. (2011): The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. Cognition, 120 (3), 322–330.
Buchsbbaum, D./Gopnik, A./Griffiths, T. L./Shafto, P. (2011): Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. Cognition, 120 (3), 331–340.
Carpenter, M./Nagell, K./Tomasello, M. (1998): Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. Monographs of the Society for Research in Child Development, 63 (4).
Girolametto, L./Weitzman, E./Greenberg, J. (2003): Training day care staff to facilitate children's language. American Journal of Speech and Language Pathology, 12, 299–311.
Gopnik, A. (2012): Scientific Thinking in

Young Children: Theoretical Advances, Empirical Research, and Policy Implications. In: Science. Vol. 337, 28. 9. 2012, S. 1623–1627
Hildebrandt, F./Dreier, A. (2014): Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag. Berlin: Verlag das Netz.
Hildebrandt, F./Scheidt, A./Hildebrandt, A./Dreier, A./Hédervári-Heller, E. (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In: Frühe Bildung. 5 (2) Schwerpunktthema: Sprachliche Entwicklung, Bildung und sprachliche Bildung. 1–9.
Kontos, S./Wilcox-Herzog, A. S. (1997): Teachers' interactions with children: Why are they so important? Young Children, 52 (2), 4–12.
Muentener, P./Schulz, L. (2012): What Doesn't Go Without Saying: Communication, Induction, and Exploration. Language Learning and Development, 8 (1), 61–85.
Sammons, P./Elliot, K./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2004): The impact of pre-school on young children's

cognitive attainments at entry to reception. British Education Research Journal, 30, 691–712.

Siraj-Blatchford, I./Muttock, S./Sylva, K./Gilden, R./Bell, D. (2002): Researching effective pedagogy in the early years. Research Report No. 356. Norwich: Queen's Printer.

Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.