

Dunkin, Diane:

Thinking together.

Quality adult: child interactions

New Zealand Council for educational research (NZCER)

Wellington 2001

(Reprinted 2002 und 2003)

Zusammen denken.

Qualitätsvolle Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Auszüge, Zusammenfassungen und Übersetzungen

von Kornelia Schneider

Vorwort

Zusammen denken – so heißt der Titel einer Broschüre aus Neuseeland, die ich hier vorstellen möchte¹. Diese Broschüre ist parallel zur Entwicklung von Lerngeschichten entstanden und im gleichen Jahr erschienen wie die Veröffentlichung von Margaret Carr (2001)². Wie die Lerngeschichten bezieht sich „Thinking together“ auf *Te Whaariki*, das nationale Curriculum für die frühe Kindheit in Neuseeland (von 1996) und versteht sich ebenso als Beitrag zur Verwirklichung der Prinzipien und Ziele, die in *Te Whaariki* für die pädagogische Arbeit festgelegt sind. In beiden Veröffentlichungen geht es darum, dass die Beziehungen eines Kindes entscheidend sind für seine Lernmöglichkeiten. Beim Thema „Thinking together“ steht im Mittelpunkt, was qualitätsvolle Beziehungen zwischen Erzieher/inne/n und Kindern kennzeichnet. Anhand vieler Interaktionsbeispiele wird beschrieben, wie Erwachsene sich so auf das Tun und Denken von Kindern einlassen können, dass sie miteinander und voneinander lernen.

Pädagogische Fachkräfte werden darauf eingestimmt, Kindern Aufmerksamkeit zu schenken, um sie gut auf ihren Bildungswegen begleiten zu können.

In Deutschland wird ausgiebig von Bildungsbegleitung in den Jahren vor der Schule gesprochen, doch wenig davon, was es konkret heißt, die Pädagogik konsequent an der Perspektive der Kinder auszurichten. Es gehört viel Engagement dazu, Kinder in ihren Tätigkeiten, ihren Anliegen und ihrem Denken verstehen zu wollen. Wer sich auf diesen Weg begeben möchte, mit Kindern in **Dialog** zu gehen, statt ihnen unser Wissen überzustülpen, findet in der Broschüre „Thinking together“ viele Anhaltspunkte, Tipps und Handwerkszeug, Unabdingbare Voraussetzungen für gemeinsames Denken sind **echtes Interesse, Zuhören** und **Dabeibleiben**. Insofern ergänzt dieser Beitrag den von Isolde Kock zum Artikel „Listening to children: What could we possibly have in common?“ von Lous Heshusius (Kindern zuhören: Was könnten wir möglicherweise gemeinsam haben?).

Ein persönliches Erlebnis gemeinsam geteilter Erfahrung

Ylva, 3 ¾ Jahre alt, ist mit ihren Eltern bei mir zu Gast. Wir beide sind allein im Wohnzimmer. Sie rutscht auf einer Jacke sitzend auf dem Parkettfußboden herum und probiert dabei verschiedene Rutscharten aus.

Schließlich legt sie sich auf den Bauch und sagt dazu: „Im Müze (= Mütterzentrum) hab‘ ich ein Baby gesehen. Das hat gerobbt.“ Sie robbt auch. Ich erwidere: „Das hast du auch gemacht, als du ein Baby warst. Und du kannst es jetzt auch noch.“

¹ Manche Passagen habe ich zusammengefasst, manche direkt übersetzt, manche stelle ich im englischen Original und in der deutschen Übersetzung nebeneinander.

² Carr, M. (2001): *Assessment in Early Childhood Settings*. Learning Stories. Sage Publications

Sie zeigt mir, wie behände und schnell sie das kann. Meine eigene Aussage führt mich innerlich zu der Überlegung: „Ob ich das auch noch kann?“ Ich spreche die Frage laut aus und lege mich auf den Bauch, um es zu probieren. Ich bin dabei nicht mehr so geschmeidig in meinen Bewegungen wie früher oder wie Ylva jetzt noch. Mein Kommentar: „Ja, es geht, aber nicht mehr so gut.“

Sie sagt prompt: „Da musst du mir zugucken, wie man’s macht. Und da lernt man’s.“ Diesen Satz schreibe ich auf, weil ich verblüfft bin über diese Wendung und später darüber nachdenken will. Ich lese ihr dabei laut vor, was ich schreibe. Sie scheint diese Aussage jetzt darauf zu beziehen, dass sie schreiben lernen könnte, wenn sie mir zuschaut, wie ich’s mache, denn sie sagt: „Nein, das kann ich nicht.“

Was mich ins Denken bringt

Es hat mich überrascht, dass ein dreijähriges Mädchen eine Menge über Lernen weiß und das auch formulieren kann. Ylva jedenfalls hat mir – ungefragt – ausdrücklich gesagt: Man lernt durch genaues Beobachten und Nachmachen, aber nicht alles. Schreiben jedenfalls nicht. Auf Nachfrage hin erklärt sie: „Das lerne ich, wenn ich in die Schule komme.“ Das passt nur zum Teil zu dem, was ich aus Fachliteratur kenne, und zwar aus den Untersuchungen von Pramling, zusammengefasst von Gisbert (2004)³. Solange Kinder noch im vorschulischen Alter sind, sagen sie auf die Frage, *was* sie gelernt haben, in der Regel, was sie getan haben, erst ab ca. 5 Jahren, was sie *wissen*, und nicht vorm zweiten Grundschuljahr, was sie *verstehen* (S. 161). Bei der Frage, *wie* sie etwas gelernt haben, sagen sie zunächst auch: durch *Tun*, später dann: durch *Älterwerden*, danach erst: durch *Erfahrung* (S. 162). Schreiben gehört für Ylva also zu der Kategorie: Lernen durch Älterwerden. Aber was sie mir am Beispiel Robben erklärt, kommt bei den Analyse- und Bewertungskriterien der Erwachsenen, die Konzepte von Lernen bei Kindern erforschen, gar nicht vor: Lernen durch Beobachten. Bei der Kategorie Erfahrung ist zwar inbegriffen: durch Wahrnehmung, und das kann auch beinhalten: weil ich ein Bild davon gesehen habe, oder weil mir jemand etwas gezeigt oder erklärt hat. Doch sich etwas *abzuschauen* als entscheidendes Mittel zum Lernen für Kinder in den ersten Jahren ist unter den Tisch gefallen. Kinder machen uns schon sehr früh mit ihrer Aufforderung „Guck mal!“ darauf aufmerksam, wie viel Bedeutung neugieriges Schauen hat.

Ich schließe aus meinem Erlebnis: Auskünfte von Kindern auf Forschungsfragen von Erwachsenen fallen unter Umständen ganz anders aus als spontane Mitteilungen bei einem Gedankenaustausch auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrung. Entscheidend war, dass ich mich auf die Ebene von Ylva begeben habe und dass mir dabei eine Frage gekommen ist, die darauf hinaus lief zu sehen, ob auf mich auch noch zutrifft, weiterhin etwas zu können, was ich als Baby gemacht habe. Wichtig war auch, dass ich ihr mitgeteilt habe, was ich aufschreibe. So habe ich gelernt, dass ein Kind von knapp vier Jahren unterscheiden kann, dass es von der Art der Tätigkeit abhängt, wie es etwas lernt.

³ Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beltz. Weinheim

Diese kleine Begebenheit zeigt, dass etwas ganz Anderes passieren kann, wenn ich mich auf ein Kind einstelle, um mich mit ihm auszutauschen, als wenn ich mit „pädagogischem“ Blick versuche, die Fähigkeiten eines Kindes zu entschlüsseln und zu bewerten. Schon vor 40 Jahren, als ich mich mit „Sprachförderung“ und „Sprachbarrieren“ befasst habe, gab es Veröffentlichungen, die offenbart haben, dass dunkelhäutige Ghetto-Kinder in den USA nicht bloß im „restringierten Code“ zu sprechen vermögen, sondern plötzlich gar nicht mehr eingeschränkt sind in ihrem Ausdrucksverhalten, wenn sie etwas gemeinsam haben mit denen, die sich als Forschende mit ihnen unterhalten. Es mussten nur junge, interessierte Interviewer kommen, auch von dunkler Hautfarbe und vertraut mit dem Leben der Kinder, so dass ein Austausch möglich wurde, bei dem die Kinder ihre Interessen einbringen konnten.

Pädagogik aus dem Elfenbeinturm zum Boden gebracht

Seit der Verbreitung der EPPE-Studie (Sylva u.a. 2004)⁴ hat die pädagogische Fachwelt in Deutschland zur Kenntnis genommen, dass „sustained shared thinking“ – zusammen Denken von Kindern und Erwachsenen in gemeinsamer Sache – eine entscheidende Rolle für die Qualität der Bildungschancen in Kindertageseinrichtungen spielt. Seitdem wissen wir aber auch, dass diese Qualität bisher in unseren KiTas nur wenig verbreitet ist⁵.

Die Broschüre „Thinking together“ hat schon wesentlich früher darauf aufmerksam gemacht und vor allem Merkmale für das miteinander Denken benannt, sie mit Forschungsergebnissen begründet und mit Interaktionsabläufen aus dem KiTa-Alltag exemplarisch veranschaulicht. So können pädagogische Fachkräfte der Qualität von Erwachsenen-Kind-Interaktionen auf die Spur kommen und ihre eigene Praxis auf Interaktionsqualität hin reflektieren. Als Dreh- und Angelpunkt gilt **aufrichtiges Interesse** (genuine interest) an dem, was ein Kind sagt und tut. Dunkin plädiert dafür, sich ehrlich auf Kinder einzulassen und sich gemeinsam für etwas zu engagieren, das von den Interessen der Kinder ausgeht. Sie betont, dass gemeinsame, auf die gleiche Sache ausgerichtete Aufmerksamkeit (joint attention) bei Erwachsenen zu ganz neuen Einsichten und bei Kindern zu einer Bereicherung ihrer Denkmöglichkeiten führt.

Es geht – wie im Curriculum *Te Whaariki* festgelegt – um **reziproke und responsive Interaktionen**.

Januar 2012

⁴ Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliot, K. (2004): The Effective Provision of PreSchool Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtung in England. In: Faust, G. u.a. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 154-167

⁵ vgl. z.B.: König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden

Auszüge, Zusammenfassungen und Übersetzungen

(von Kornelia Schneider)

Dunkin, Diane: **Thinking together**. Quality adult: child interactions
New Zealand Council for educational research (NZCER) Wellington 2001
Reprinted 2002 und 2003

Grundlegende Annahme (rückwärtiges Deckblatt):

... providing quality early childhood experiences to foster young children's learning and development involves more than simply offering a programme and an environment to operate in. Quality interactions between adults and children are a key factor in promoting learning.

Qualitätsvolle Erfahrungen in der frühen Kindheit zu bieten, um das Lernen und die Entwicklung von jungen Kindern zu fördern, beinhaltet mehr als einfach Programme und eine Umgebung bereitzustellen, um darin tätig zu werden. Qualitätsvolle Erwachsenen-Kind-Interaktionen sind ein wesentlicher Schlüssel, um das Lernen voranzubringen.

Voraussetzungen sind neben dem Wahrnehmen der individuellen Stärken und Interessen der Kinder sowie der Werte, Glaubens- und kulturellen Überzeugungen ihrer Familien

- **reciprocal relationships** = reziproke (sich wechselseitig beeinflussende) Beziehungen
- **mutual trust and respect** = wechselseitiges Vertrauen und Respekt (S. 1).

Beides entwickelt sich durch eine hohe Qualität der Erwachsenen-Kind-Interaktionen (high-quality adult: child interactions). Wenn Erzieher/innen starke Beziehungen mit jungen Kindern aufbauen, vergrößern sie die Wahrscheinlichkeit, Interaktionen von hoher Qualität mit ihnen zu haben, und qualitätsvolle Interaktionen wiederum vergrößern die Chancen für das Lernen der Kinder (S. 1).

Beziehungen sind der organisierende Fokus jeder Entwicklung (S. 1).

Bedeutende Variablen in diesem Prozess (S. 2):

- strukturelle Elemente: kleine Gruppengröße, guter Personal-Kind-Schlüssel, angemessene Qualifikation und Weiterbildung des Personals, gute Arbeitsbedingungen und Bezahlung, regulierte Umgebungs-Standards
- Prozesselemente: Qualität der Erw.-Kind-Interaktionen, positive Kind-Kind-Interaktionen, positive Fachkraft-Eltern/Familien-Interaktionen, Entscheidungsfreiheit des Kindes (child choice) in Bezug auf Menschen, Material, Zeit und Raum, altersangemessener Fokus des Curriculums

Qualitätskriterien für Erwachsenen-Kind-Interaktionen in settings früher Kindheit (die bedeutend sind für die Kompetenzen, die 8-Jährige haben – s. Wylie, Thompson & Lythe 1999) auf Seiten der Fachkräfte (S. 2):

- Responsives Verhalten
- Modell oder Anleitung (guide) für die Aktivitäten der Kinder
- Offene Fragen (open-ended questions), die die Kinder ermutigen, ihre eigenen Antworten zu suchen
- Sich einlassen, mitgehen im Spiel der Kinder (join children in their play)
- Kindern erlauben, Aktivitäten zu Ende zu bringen
- Geschichten erzählen

Their study validates what many early childhood educators have already realized: that high-quality adult: child interactions provide exciting learning opportunities for children, with positive long-term benefits.

Ihre Studie bestätigt, was viele frühpädagogische Fachkräfte schon festgestellt haben, dass hohe Qualität der Erwachsene-Kind-Interaktionen aufregende Lerngelegenheiten für Kinder bieten mit positiven langfristigen Nutzen.

Unterscheidung von drei Arten der Interaktion (S. 3):

- **Brief** interactions: kurze Interaktionen wie bei Begrüßungen, kurzes Ansprechen im Vorübergehen, kurze Mitteilungen in Versorgungs- oder Pflegesituationen
- **Sustained** interactions: aufrechterhaltene Interaktion, bei der die Teilnehmenden mindestens drei Mal hin und her (three turns each) etwas austauschen, was für beide von Bedeutung (meaningful) ist und sich auf etwas bezieht, das im Interesse des Kindes liegt
- **Very sustained** interactions: länger andauernde Interaktionen wie fortlaufende Unterhaltung über eine bestimmte Idee oder einen Weg, etwas zu tun oder über etwas nachzudenken, was sich über mehrere Tage oder gar Wochen hinziehen kann oder sogar Monate.

Bestimmung von: very sustained interactions (S. 3):

Such interactions are often based on a topic the child is exploring. Adults can also plan sustained interactions, using a series of connected ideas over a period of time. This develops not only the child's understanding of the topic, but also the adult's understanding of the child's interests and strengths, leading in turn to more interaction.

Solche Interaktionen beruhen oft auf einem Thema, das das Kind gerade erforscht. Erwachsene können auch andauernde Interaktionen planen, wenn sie eine Reihe von miteinander verbundenen Ideen über einen längeren Zeitraum nutzen. Das entwickelt nicht nur das Verständnis des Kindes für das Thema, sondern auch das Verständnis des Erwachsenen für das Interesse und die Stärken des Kindes und führt wiederum zu mehr Interaktion.

Unterscheidung von zwei Arten von Interesse (S. 4):

| Oberflächlich (surface interest) | Aufrichtig (genuine interest) |
|---|--|
| Der/die Erwachsene zeigt begrenztes Interesse und lässt sich nicht vollständig auf das Kind ein. | Der/die Erwachsene hört dem Kind zu (listens) und erweitert das Denken und Wissen des Kindes. |
| Der/die Erwachsene benutzt geschlossene Fragen (,closed' questions) | Der/die Erwachsene benutzt offene Fragen oder Bemerkungen(,open-ended' questions or comments) und lässt dem Kind Zeit zum Reagieren |
| Es gibt keinen Spielraum (scope) für das Kind, die Interaktion weiter zu entwickeln, weder in Bezug auf den Inhalt, das eigene Wissen oder eine eigene Perspektive. | Der/die Erwachsene geht auf Unterhaltungen ein, die das Kind initiiert, und nutzt das eigene Wissen vom Kind, um die Interaktion auszuweiten (extend). |

Es empfiehlt sich, dass Fachkräfte

- für jedes Kind verfügbar sind
- sich einstimmen auf das Denken des Kindes während der Zeit der Interaktion
- auf jedes Kind auf eine Weise reagieren, die die Stärken und Interessen des Kindes steigert (enhance)
- auf eine beständige (consistent), positive, warme und freundliche Art reagieren (respond)
- sich einsetzen für reziproke Interaktionen
- Kinder mutigen, ihre Sprache auf eine ihrem Alter angemessene Weise zu entwickeln
- die Neugier und das Denken der Kinder anregen
- Selbstachtung, Selbstgefühl, Selbstwertgefühl, Selbstwertschätzung (self-esteem) sowie Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen (self-confidence) der Kinder unterstützen (develop) (S. 4)

Verpflichtende **Ziele und Praktiken**

It. *Te Whaariki* und It. „The Revised Statement of Desirable Objectives and Practices“ (Ministry of Education 1996):

Die Erzieher/innen fördern (enhance) das Lernen und die Entwicklung der Kinder durch Beziehungen und Interaktionen, die responsiv, reziprok, positiv und ermutigend sind.

Ziel dieser Veröffentlichung ist, Kriterien dafür bereitzustellen, um prüfen zu können, ob das in der Praxis verwirklicht wird und woran man das merkt (S. 5).

Dabei ist interessant darauf zu schauen, von wem die Interaktion ausgeht.

Wenn das Kind die Interaktion beginnt, z.B.

- weil es sich wohl fühlt in deiner Gesellschaft
- weil du in seine Nähe gekommen bist
- weil es denkt, es könnte interessant sein, mit dir zu reden

dann geht es darum herauszufinden:

- womit das Kind gerade beschäftigt ist (is currently focusing on)
- was die Vorstellung (agenda) des Kindes für die Interaktion ist
- wie diese Vorstellungen erweitert werden könnten (S. 6)

When children initiate an interaction, they are indicating a rapport with the adult. But if the response is this sort of 'interest in passing', with no follow-up, they soon realize that the adult is not genuinely interested in their ideas or projects.

Wenn Kinder eine Interaktion initiieren, zeigen sie damit, dass sie mit einem/einer Erwachsenen in Verbindung sind. Aber wenn die Antwort von der Sorte ‚Interesse im Vorbeigehen‘ ist, ohne dass etwas folgt, werden sie bald verinnerlichen, dass die/der Erwachsene kein genuines Interesse an seiner Idee oder seinem Projekt hat.“ (S. 7)

Wenn die/der Erwachsene beginnt,

könnte sein/ihr Plan sein:

- ein Interesse des Kindes, das es gezeigt hat, zu erweitern
- Verbindungen herzustellen mit etwas, was außerhalb der KiTa passiert ist
- Kooperatives Spiel zu ermutigen
- einem neuen Kind zu helfen, sich wohl zu fühlen in der KiTa

When you start an interaction with a child, you are showing interest in that child and in their thinking.

Wenn du eine Interaktion mit einem Kind beginnst, zeigst du Interesse an diesem Kind und an seinem Denken. (S. 7)

Wenn du jedoch findest, dass du die meisten der Interaktionen beginnst oder dass das Programm in der Regel Erwachsenen zentriert ist, oder dass die Interaktionen sehr flüchtig (fleeting) sind, ist es notwendig zu überlegen, warum das so ist. Es könnte mehrere Gründe geben:

- Du konzentrierst die meiste Zeit auf verfahrenstechnische (procedural) oder Routine-Aktivitäten.
- Du benutzt Fragen, die eher ein oberflächliches als ein genuines Interesse an dem, was das Kind tut, zeigen.
- Du bleibst nicht lange genug ruhig n Höhe des Kindes, so dass das Kind deine Aufmerksamkeit ausreichend fesseln kann.
- Du stellst zu schnell zu viele Fragen („quick-fire nature oft the questions“)
- Du bist zu sehr mit etwas anderem beschäftigt.

The following questions may help you to identify how well you are interacting with the children in your service:

- ❖ Are some children missing out on opportunities for quality, sustained interactions?
- ❖ Are there any age groups you tend to avoid interacting with, or do you feel confident about relating to all age groups?
- ❖ Do you interact equally with boys and girls?
- ❖ Are you able to sustain 'genuine interest' with one or two children, and also with larger groups?
- ❖ Do you find interactions with children from a range of cultural backgrounds at all challenging?

Die folgenden Fragen könnten dir dabei helfen zu identifizieren, wie gut du mit den Kindern in deiner KiTa in Beziehung gehst:

- Gibt es Kinder, die nicht zu Gelegenheiten für länger andauernde Interaktionen von hoher Qualität kommen?
- Gibt es Altersgruppen, bei denen du vermeidest, in Interaktion zu gehen, oder fühlst du dich sicher darin, dich auf alle Altersgruppen zu beziehen?
- Gehst du mit Mädchen und Jungen gleichermaßen in Interaktion?
- Bist du in der Lage, 'genuines Interesse' aufrechtzuerhalten bei einem Kind oder zwei Kindern und ebenso bei größeren Gruppen?
- Empfindest du es überhaupt als Herausforderung, mit Kindern einer großen Bandbreite an kulturellem Hintergrund in Interaktion zu gehen? (S. 13)

Es kommt häufig vor, dass Fachkräfte in „**multiple**“ **Interaktionen** mit einer Vielzahl von Kindern auf verschiedenem Niveau eingebunden sind.

Um lange mit genuinem Interesse bei einer Gruppe von Kindern bleiben zu können, ist entscheidend, dass eine Erzieherin am gleichen Platz bleibt und nicht von anderen Erwachsenen unterbrochen wird. (S. 14)

The roles we are prepared to take with children send strong messages about how seriously we take their ideas, and have a major effect on the atmosphere we create for their learning and development.

Die Rollen, auf die wir vorbereitet sind, wenn wir mit Kindern in Interaktion gehen, senden starke Botschaften darüber, wie ernst wir ihre Ideen nehmen. Sie haben einen großen Effekt auf die Atmosphäre, die wir für ihr Lernen und ihre Entwicklung schaffen. (S. 15)

Beispiele für unterschiedliche Rollen:

Information giver
Strategy suggester
Meaning sharer
Interested listener
Opinion sharer
Introducer
Demonstrator
Critical fellow learner

Informationen geben
Strategien vorschlagen
Bedeutungen schaffen/Sinn miteinander teilen
Interessiert Zuhören
Meinungen/Anschauungen miteinander teilen
Einführen
Zeigen, Vormachen
Kritisch mit lernen

Rollen, die in Bezug auf *Te Whaariki* von Bedeutung sind:

This resource uses the terms 'facilitator', 'co-learner/co-explorer', 'play-partner', 'listener/decoder' and 'planner'. These terms reflect the wide range of learning and development, including communications skills, covered in *Te Whaariki* (1996).

In dieser Broschüre werden die Begriffe Moderator(in), Mitlernende(r)/Mitforschende, Spielpartner(in), Zuhörer(in)/Verstehende(r) und Planer(in) benutzt. Diese Begriffe spiegeln den breitgefächerten Umfang von Lernen und Entwicklung wider, einschl. Kommunikationsfähigkeiten, wie im *Te Whaariki* (1996) ausgelegt.

The ,facilitator' role, die Rolle des Moderierens, des ermöglichenden Begleitens, hilft Kindern, ihr Spiel aufrecht zu erhalten durch:

- ❖ providing strategies and ideas to extend their thinking and reasoning
 - Strategien und Ideen anbieten, um ihr Denken und Argumentieren auszuweiten
- ❖ providing opportunities for children to perform tasks for themselves and to make their own decisions
 - Kindern Gelegenheiten bieten, sich ihre Aufgaben selbst zu stellen und eigene Entscheidungen zu treffen
- ❖ giving children the time to follow through on a task or decision, even if it doesn't work or bring about the 'right' outcome from the educator's perspective
 - Kindern Zeit geben, einer Aufgabe oder Entscheidung nachzugehen, auch wenn es nicht klappt oder nicht das „richtige“ Ergebnis aus der Sicht der Erzieherin bringt
- ❖ supporting children in the development of 'recall' skills and 'reflecting on the past'.
 - Kinder unterstützen in der Entwicklung von Fähigkeiten, sich zu erinnern und sich auf Vergangenes zu besinnen.

To maximise these opportunities, the educator needs to have some understanding of each child's home situation, their community and their culture, in order to establish links with their experiences outside the centre.

Um diese Gelegenheiten auszuweiten, braucht die Erzieherin ein gewisses Verständnis von der Situation jedes Kindes zu Hause, von ihrer Gemeinschaft und ihrer Kultur, damit sie Verbindungen herstellen kann mit ihren Erfahrungen außerhalb der KiTa. (S. 15)

Möglichkeiten, eigene Anliegen oder Ideen ins Spiel der Kinder einzubringen, ohne sie von ihrem Interesse abzubringen:

- Von Zeit zu Zeit nachfragen, was die Kinder tun, wobei sie gerade sind, kann dazu beitragen, ihr Spiel zu unterstützen
- Wenn Essenszeiten angesagt sind, ist es nicht nötig, die Kinder aus ihrem Spiel herauszuholen, wenn Essenspausen auch zu den Spielrollen (z.B. Bauarbeiter) passen. Nach dem Essen kann die Erzieherin die Kinder fragen, ob sie mit ihrer Tätigkeit weitermachen. (S. 16)

The ,co-learner/co-explorer' role, die Rolle des/der Mitlernenden, Mitforschenden:

By using open-ended probing questions, such as ,I wonder why ...' and 'How can we find out ...', the adult takes the role of co-learner/co-explorer, instead of the provider of answers to children's questions. This enables the children to make their own discoveries and develop their problem-solving skills. It also supports them in tackling unfamiliar and/or difficult tasks themselves, and in their exploration of their environment, through hypothesising, testing, evaluating, and drawing conclusions.

Makin (1996) found that the types of question that adults use in their interactions with children do not usually prompt children 'to ponder, to reason, to discuss alternative's.

If classrooms are to become environments in which children learn to be active seekers after knowledge, problem-solvers, questioners and reasoners, then teachers need to examine their use of questions closely and make changes where appropriate. (p. 5)

An important part of this role is the modelling of language. So when you are using materials with children, it is useful to talk about what you are doing, at their level of expertise. In the sandpit, for example, you might say: 'I'm tipping sand into the funnel' and 'My bottle's full now'. At the play-dough table, you could describe process actions such as patting or rolling, or make comments such as 'I think I'll make this longer (or flatter)', rather than just describing the end product, as in 'I'm making a starfish'.

Wenn Erwachsene offene Fragen stellen, die zum Erforschen dienen, wie z.B. „Mich interessiert, warum ...“ und „Wie können wir das herausfinden?“, nehmen sie die Rollen von Mitlernenden und Mitforschenden ein, statt die Rolle, Antworten auf die Fragen der Kinder zu liefern. Das ermöglicht den Kindern, ihre eigenen Entdeckungen zu machen und Problemlösungs-Fähigkeiten zu entwickeln. Es unterstützt sie auch darin, ungewöhnliche und/oder schwierige Aufgaben anzugehen und die Umgebung zu erforschen, und zwar indem sie Hypothesen aufstellen, testen, auswerten und Schlüsse ziehen.

Makin (1996) fand heraus, dass die Art Fragen, die Erwachsene in ihren Interaktionen mit Kindern nutzen, die Kinder gewöhnlich nicht dazu auffordern, „zu erwägen, zu begründen, Alternativen zu erörtern.

Wenn Räume für Kinder (Gruppenräume) zu Umgebungen werden sollen, in denen die Kinder lernen, aktiv nach Wissen zu suchen, Problemlösende, Fragende und Nachdenkende zu werden, dann müssen Lehrende/Erziehende ihre Art Fragen zu stellen eingehend überprüfen und ggf. ändern. (S. 5)

Ein wesentlicher Teil dieser Rolle ist das Sprach- oder Sprechmodell. Wenn du z.B. mit Kindern Material benutzt, ist es sinnvoll auf der Ebene ihres Wissens und Könnens darüber zu reden, was du tust. Im Sandkasten könntest du etwa sagen: ,Ich kippe Sand in den Schacht (oder Trichter)' oder ,Meine Flasche ist jetzt voll'. Am Knete-Tisch könntest du Arbeitsprozesse beschreiben etwa wie Festklopfen oder Rollen oder du könntest Bemerkungen machen wie ,Ich denke, ich mache das etwas länger (oder flacher)' besser als nur gerade das Endprodukt zu beschreiben wie im Beispiel: ,Ich machen einen Seestern'. (S. 17)

Mitzuspielen kann eine andere Rolle sein, die ermöglicht, dem Thema und den Aktionen des Kindes zu folgen. (S. 18)

Sich auf die Ebene des Kindes (auf den Boden) zu begeben und den Kontext für das Spiel des Kindes zu kennen, kann dem/der Erwachsenen helfen, auf bedeutungsvolle Weise einzusteigen. (vgl. dazu die Eingangsgeschichte mit Ylva im Vorwort von Kornelia Schneider)

The ‚listener/decoder‘ role, die Rolle des Zuhörens und Verstehens (S. 19):

Um ein/e gute/r Zuhörer/in zu sein, muss man still sein und man muss Zeit lassen in den Interaktionen mit Kindern, damit sie reagieren können. Erwachsene neigen dazu, nur eine Sekunde oder zwei auf eine Reaktion des Kindes zu warten und dann für das Kind zu antworten (– dazu wird eine Untersuchung angeführt).

Es empfiehlt sich, darüber nachzudenken, wer am meisten redet, und langsam und still bis zehn zu zählen, um dem Kind Zeit zu geben, die Botschaft zu erhalten, zu deuten und dann zu reagieren.

When an educator listens to a child, they are decoding what the child is saying, discovering both the content and the context of the interaction. In order to achieve this, the educator needs to have some knowledge of the child’s interests, and of events and activities that have been occurring in the child’s life, both inside and outside the early childhood service.

Wenn eine Erzieherin einem Kind zuhört, entschlüsselt sie, was das Kind sagt, wobei sie sowohl den Inhalt als auch den Kontext der Interaktion erkundet. Um das erreichen zu können, muss die Erzieherin etwas über die Interessen des Kindes und über Ereignisse und Aktivitäten, die sich im Leben des Kindes – sowohl in der KiTa als auch außerhalb – abgespielt haben, wissen. (S. 19)

Responsive Interaktionen (S. 33)

How often are we truly responsive to children, and let them take and keep the initiative in conversations and interactions?

When we follow a child’s lead, in their actions or words, we are supporting them in a positive way to share and develop their own thinking, instead of directing, telling or showing them what to think or do. When we demonstrate positive regard for the child and respect for their ideas and feelings, we foster their sense of identity – an important factor in self-confidence and self-esteem.

Wie oft lassen wir uns wirklich und wahrhaftig auf ein Kind ein und lassen es in Unterhaltungen und Interaktionen die Initiative ergreifen und behalten?

Wenn wir dem folgen, was ein Kind in den Raum stellt mit seinen Tätigkeiten oder Worten, unterstützen wir Kinder auf positive Art, ihr eigenes Denken mitzuteilen und zu entwickeln, statt sie zu dirigieren und ihnen zu sagen oder zeigen, was sie denken oder tun sollen. Wenn wir einem Kind positive Aufmerksamkeit schenken und Respekt für die Ideen und Gefühle von Kindern zeigen, hegen und pflegen (fördern) wir ihren Sinn für Identität – ein wichtiger Faktor für Selbstachtung und Selbstvertrauen.

Interactions with an adult should never undermine a child, no matter what the situation. If a child has done something unacceptable, it is the behavior, not the child, we need to focus on.

In a responsive interaction, we are demonstrating that we have 'tuned in' to what the child is doing and thinking.

We can achieve this by:

- ❖ Copying the child's actions
- ❖ Describing what the child is currently focusing on
- ❖ Paraphrasing what the child has said (i.e., repeating the child's underlying message, but in our own words)
- ❖ Adding a parallel personal comment, which should begin with 'I ...' and match the child's topic (e.g., 'I have a black cat just like the one you've drawn')
- ❖ Building on the child's topic (e.g. by asking an open-ended question), without redirecting the topic to our own area of interest

The key question we need to ask ourselves is: How often do I really follow the child's agenda, and resist following my own?

When he is trying to be responsive to a child, Tom Drummond (1998) imagines himself becoming weightless, like a dandelion seed floating in the air. He argues that the child's fancy and ideas can take the listening adult to places they have never been before – especially if they are prepared to float a long way. This metaphor captures the concept of reciprocity as well.

Interaktionen mit einer/einem Erwachsenen sollten niemals das Selbstwertgefühl eines Kindes untergraben – egal in welcher Situation.

Wenn ein Kind etwas getan hat, was unannehmbar ist, ist es das Verhalten, nicht das Kind, das wir in den Blickpunkt nehmen.

In einer responsiv ausgerichteten Interaktion zeigen wir, dass wir uns eingestimmt haben auf das Tun und Denken des Kindes. Das können wir erreichen, indem wir:

- die Aktion eines Kindes nachahmen
- beschreiben, worauf das Kind gerade seine Aufmerksamkeit richtet
- umschreiben, was das Kind gesagt hat (z.B. die zugrundeliegende Botschaft des Kindes wiederholen, jedoch mit eigenen Worten)
- einen persönlichen Kommentar hinzufügen, der mit 'Ich ...' beginnen und das Thema des Kindes treffen sollte (z.B.: „Ich habe genau so eine schwarze Katze, wie du gemalt hast.“)
- auf das Thema des Kindes aufbauen (z.B. durch offene Fragen), ohne das Thema umzulenken zu unserem eigenen Interessensgebiet

Die Schlüsselfrage, die wir uns selbst stellen müssen: Wie oft folge ich wirklich den Vorstellungen des Kindes und widerstehe, meinem eigenen Plan zu folgen?

Tom Drummond (1998) stellt sich vor, sich schwerelos wie ein Löwenzahnsamen zu machen, der durch die Luft fliegt, wenn er vorhat sich auf ein Kind einzulassen. Er vertritt die Auffassung, dass die Fantasie und die Ideen des Kindes die/den aufmerksam zuhörende/n Erwachsene/n zu Orten mitnehmen kann, wo sie oder er niemals vorher gewesen ist – besonders wenn sie da darauf vorbereitet sind, sich flott zu machen für einen langen Weg. Diese Metapher erfasst auch das Konzept vom Grundsatz der Gegenseitigkeit (Reziprozität).

Reziproke Interaktionen (S. 34):

Te Whaariki (1996, p. 99) defines 'reciprocal' as 'expressing mutual, complementary actions, in which each party returns a corresponding act or quality to the other'.

Reciprocal relationships and interactions:

- Emphasise the two-way nature of interactions, a balance of power, and shared control;
- Reflect shared understandings developed from children's interests;
- Involve adults and children working together as partners in learning;
- Engender respect between children and between children and educators. (Ministry of Education, 1998, p. 18)

Smith (1996, p. 41) stresses the importance of 'joint attention' between educators and children, in interactions arising from a child's interest. She found that such interactions provided a 'rich context for the development of children's thinking'.

Te Whaariki, das neuseeländische Curriculum für die frühe Kindheit (1996, S. 99) definiert ‚reziprok‘ als Ausdruck beiderseitig einander ergänzender Aktionen, in denen jede/r Beteiligte dem/der anderen eine entsprechenden Tätigkeit oder passende Qualität zurückgibt.

Reziproke Beziehungen und Interaktionen:

- Betonen die beidseitig ausgerichtete Natur von Interaktionen, ein Gleichgewicht von Macht und geteilter Herrschaft;
- Spiegeln miteinander geteiltes Verständnis, entwickelt aus dem Interesse des Kindes;
- Binden Erwachsene und Kinder als Partner im Lernen in Zusammenarbeit ein;
- Erzeugen Respekt unter Kindern und zwischen Kindern und Erzieher/inne/n. (Ministry of Education, 1998, S. 18)

Smith (1996, S. 41) betont die Wichtigkeit von ‚miteinander geteilter Aufmerksamkeit‘ zwischen Erzieher/inne/n und Kindern in Interaktionen, die aus dem Interesse des Kindes entstehen. Sie fand heraus, dass solche Interaktionen einen ‚reichen Kontext für die Denkentwicklung von Kindern‘ bieten.

Exercise: Responding to verbalisations – Erkundung: Eingehen auf wörtliche Äußerungen:

A child says to you: 'These were the only shorts I could wear today.'

Think about how you would respond, and write your response down.

Is your response a paraphrase of the child's message, reflecting a shared understanding?

Did you repeat back the child's underlying message, without parroting his exact words? A good response might be 'No choice, eh?' This conveys empathy with the child's predicament, and the rising intonation at the end also indicates that you are checking your understanding of the situation.

Ein Kind sagt zu dir: „Das waren die einzigen Shorts, die ich heute anziehen konnte.“

Überlege, wie du darauf antworten könntest und schreibe es auf!

Ist deine Reaktion eine Umschreibung der Botschaft des Kindes, die widerspiegelt, dass es ein gemeinsames Verständnis gibt?

Hast du die zugrundeliegende Botschaft wiederholt, ohne den Wortlaut nachzusprechen? Eine gute Reaktion könnte sein: „Keine Wahl, was?“ Das übermittelt Mitgefühl mit der misslichen Lage, und das Heben der Stimme am Ende zeigt auch an, dass du nachprüfst, ob du verstanden hast, worum es geht. (S. 35)

Is your response a parallel personal comment?

Did you describe a personal experience that corresponded to the child's situation? An example of this 'personal sharing' might be: 'I have only two pairs of shorts good enough to wear to work'.

Is your response an open-ended question (e.g. What? Why? How?), which builds on the child's topic?

For example: 'What happened to your shorts?' or 'Why is that?' or 'How did that happen?'

Note: If your response had been 'Maybe you need more shorts', you would have been taking the 'adult instructor' role, and directing rather than responding to the child.

Humour – Humor (S. 35):

Humour is another important ingredient in our interactions with children, whether we use it ourselves and or respond to the child's use of it. Humour helps children to think in different ways, and to be creative in their responses and thinking.

Zusammenfassende Schlussfolgerung (S. 36):

If opportunities for responsive and reciprocal interactions are to occur, we need to be available to children, working alongside them and at their height. Then we can engage in real conversations with them – providing stimulation, seeking information, encouraging them to try something, then letting them do it for themselves. It is a matter of being in the right place at the right time so that responsive and reciprocal interactions can happen.

Ist deine Reaktion eine dem Sinn entsprechende persönliche Anmerkung?

Hast du eine persönliche Erfahrung beschrieben, die zur Situation des Kindes passt? Ein Beispiel für gemeinsam geteilte Erfahrung könnte sein: „Ich habe nur zwei Paar Shorts, die gut genug sind, um sie bei der Arbeit zu tragen.“ (S. 35)

Ist deine Reaktion eine offene Frage (z.B. Was? Warum? Wie?), die auf dem Thema des Kindes aufbaut?

Z.B: „Was ist mit deinen Shorts passiert?“ oder „Weshalb das?“ oder „Wie ist das passiert?“

Merke: Wenn deine Reaktion gewesen wäre: „Vielleicht brauchst du mehr Shorts“, dann hättest du die Rolle eines Erwachsenen Lehrmeisters eingenommen und eher gelenkt als auf das Kind einzugehen.

Humor ist eine andere entscheidende Zutat in unseren Interaktionen mit Kindern, ob wir ihn nun selbst einsetzen und/oder auf den Humor des Kindes reagieren. Humor hilft Kinder auf unterschiedliche Art und Weise zu denken und kreativ zu sein in ihren Reaktionen und ihrem Denken.

Wenn Gelegenheiten für responsive und reziproke Interaktionen auftauchen, müssen wir für die Kinder erreichbar sein, neben ihnen und auf ihrer Höhe arbeiten. Dann können wir in wirkliche Gespräche mit ihnen einsteigen und ihnen Anregung bieten, mit ihnen Informationen suchen, sie ermutigen etwas zu probieren und sie es dann selbst probieren lassen. Es geht darum, zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu sein, so dass responsive und reziproke Interaktionen stattfinden können.

Praktische Vorschläge und Reflexionsfragen

How can you make time to play with children every day? (S. 43)

- ❖ During a session, is there plenty of open-ended time for child-initiated activities, so that adults can become involved in the play of individual children and small groups?
- ❖ Do you make the most of these opportunities by letting the child or children take the lead, with you following their ideas and actions? For example, when a child calls out to you, 'We are having ea tea party', do you stop and join in, or do you promise to come back later when you've finished what you're doing? If you often forget to come back, the children will get the message that you are not genuinely interested in their ideas and projects.

How can you extend children's thinking?

- ❖ Do you ask if they remember experiences in the past that are related to the current activity?
- ❖ Do you discuss emotions and feelings with them, as they arise during interactions?
- ❖ When a child asks a question, do you immediately supply the answer, or do you ask what they think the answer might be, and give them time to respond?
- ❖ Do you offer to record their ideas, constructions and words on paper, or with a tape recorder or camera?
- ❖ Do you encourage and support dramatic play at every opportunity?
- ❖ Do you offer links between their

Wie kannst du dir täglich Zeit nehmen, um mit den Kindern ins Spiel zu gehen?

- Gibt es viele unbegrenzte Zeiten für Kind initiierte Aktivitäten, so dass Erwachsene in das Spiel eines einzelnen Kindes oder von kleinen Gruppen eingebunden werden können?
- Nimmst du die meisten dieser Gelegenheiten so wahr, dass du dem Kind oder den Kindern die Führung lässt und du selbst ihren Ideen und Aktivitäten folgst? Wenn zum Beispiel ein Kind dir zuruft: „Wir machen eine Tee-Party!“, hältst du dann inne und machst mit oder versprichst du, später zurückzukommen, wenn du beendet hast, was du gerade zu tust? Wenn du oft vergisst zurück zu kommen, werden die Kinder die Botschaft bekommen, dass du nicht wirklich interessiert bis an ihren Ideen und Projekten.

Wie kannst du das Denken des Kindes erweitern?

- Fragst du, ob sie sich an Erfahrungen aus der Vergangenheit erinnern, die mit der momentanen Aktivität zu tun haben?
- Sprichst du mit ihnen über Gemütsbewegungen, Sinnesempfindung und Gefühle, wenn diese bei Interaktionen auftauchen?
- Lieferst du sofort eine Antwort, wenn ein Kind dich etwas fragt, oder fragst du, was *sie* denken, was die Antwort sein könnte, und gibst du ihnen Zeit, sich darauf einzustellen?
- Bietest du an, ihre Ideen, Konstruktionen und Worte auf Papier, mit Tonkassette oder Kamera aufzuzeichnen?
- Ermutigst und unterstützt du Rollenspiel zu jeder Gelegenheit?
- Bietest du Verbindungen an zwischen

thinking and books and other resources, either during interactions or at a later time?

- ❖ Do you build on their current knowledge?

ihrem Denken und Büchern oder anderen Quellen, entweder während der Interaktionen oder zu einem späteren Zeitpunkt?

- Baust du auf ihrem momentanen Wissen auf?

What do you gain from interactions with children?

- ❖ What have you learnt from the interaction that you can use in future interactions?
- ❖ How has the interaction added to your knowledge of the child or children concerned? Has it revealed strengths and interests you didn't know about?

Was gewinnst du, was hast du davon, wenn du mit Kindern in Interaktion gehst?

- Was hast du aus der Interaktion gelernt, was du für künftige Interaktionen nutzen kannst?
- Wie hat die Interaktion etwas zu deinem Wissen über das Kind oder die Kinder, die beteiligt waren, beigetragen? Hat sie Stärken und Interessen zutage gebracht, von denen du (noch) nichts wusstest?

Weitere Beispiele für Erkundungs- und Reflexionsfragen

- Wer beginnt die Interaktion? Aus welchem Grund? (S. 6)
- Wann und wo komme ich in Interaktion mit einem Kind? (S. 9)
- Mit welchen Kindern komme ich in Interaktion, mit welchen weniger? (S. 13)
- Gibt es bestimmte Muster?
- Wie sehe ich meine Rolle bei Interaktionen? (S. 15)
- Wie viel Zeit verbringe ich damit, Angebote zu machen – für Kleingruppen und die Gesamtgruppe – im Vergleich zu der Zeit, die ich mir nehme, um zu erleben, was Kinder tun und denken? (S. 41)
- Wann und zu welchen Gelegenheiten nehme ich mir Zeit, um intensiv auf ein Kind einzugehen? (S. 41)
- Erforsche ich das Denken von Kindern, wenn sie mir etwas zeigen, was sie gemacht haben? (S. 41)
- Sind alle Fachkräfte daran interessiert und begeistert davon, das Denken von Kindern zu erkunden? (S. 42)
- Wie viel wisst ihr über die momentanen Interessen der Kinder?
- Wie organisiert ihr in der KiTa, die Stärken, die Interessen und das Denken der Kinder kennen zu lernen? (S. 41)
- Ist bedeutungsvolle Interaktion (quality interaction) überhaupt Thema in der Konzeption eurer KiTa? (S. 41)
- Wie viel "bedeutsame Unterhaltung" (im Gegensatz zu bedeutungsloser) steckt in deinen Interaktionen mit Kindern – im Original: 'mind talk' (as opposed to 'mindless talk')? (S. 43)

Abschließende Zusammenfassung (S. 44)

We need to be able to listen, see and let ourselves be inspired by what children say and do, and keep children's hypotheses, questions, theories and fantasies alive, and to study how they search for answers and make meaning in the world. They have to be seen as human beings in their own right, worth listening to, and without us imposing our knowledge and categorisations before they have posed their questions and made their own hypotheses. (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, p. 137).

When we are aware of a child's current strengths, interests and thinking, and provide the opportunities, the time, and the responses that will extend them, we are creating the essential ingredients for quality adult: child interactions. These in turn will foster new learning, reciprocal relationships, and good self-esteem. When we as educators engage in such interactions with children, we are facilitating their journey as 'they search for answers and make meaning in the world'.

Wir müssen in der Lage sein zuzuhören, zu sehen und uns von dem, was Kinder sagen oder tun inspirieren lassen, und die Hypothesen, Fragen, Theorien und Fantasien lebendig zu halten und zu studieren, wie sie nach Antworten suchen und wie sie Bedeutungen schaffen in der Welt. Sie sind als menschliche Wesen mit eigenen Rechten zu betrachten, die es Wert sind, dass wir ihnen zuhören, ohne unser Wissen und unsere Kategorien aufzudrängen, bevor sie nicht ihre Fragen aufgeworfen und ihr eigenen Hypothesen aufgestellt haben

Wenn wir die gegenwärtigen Stärken, Interessen und das aktuelle Denken von Kindern wahrnehmen und Gelegenheiten, die entsprechende Zeit und Reaktionen bieten, die sie wachsen lassen, dann erzeugen wir die wesentlichen Zutaten für Erwachsenen-Kind-Interaktionen von hoher Qualität. Diese werden im Gegenzug neues Lernen, wechselseitige (reziproke) Beziehungen und gutes Selbstwertgefühl fördern. Wenn wir uns als Erziehende in solche Interaktionen mit Kindern begeben, unterstützen wir ihre Reise, wenn sie 'nach Antworten suchen und Bedeutungen in der Welt schaffen'.

Beispiele für offene Fragen, die das Denken der Kinder anregen könnten:

- Wieso das? Wie kommt das?
- Wie kommst du darauf?
- Wie meinst du das?
- Woher hast du diese Idee?
- Wie fühlt sich das wohl an ...? (I wonder what it feels like ...)
- Möchtest du mehr darüber herausfinden? Wie könntest du das machen?
- Geht das vielleicht auch anders? Findest du noch eine andere Möglichkeit?
- Wie könnten wir das herausfinden?
- Wie könnten wir das machen?
- Wie könntet ihr das sonst noch machen?
- Kannst du mir sagen, was du vorhast/machen willst?
- Gibt es ein Problem? Geht das nicht? Woran liegt es?

Literaturhinweise:

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). Beyond Quality in Early Childhood Education & Care: Postmodern Perspectives. London: Falmer Press.

Drummond, T. (1998). Responding to Children. nscdux.sccd.ctc.edu/~eceprog/respond.html

Makin, L. (1996): Is the Salad Sandwich Blue?: Teacher Questions and Children's Learning. Journal for Early Childhood, Vol. 21 (4). Canberra: Australian Early Childhood Association.

Ministry of Education (1996). Te Whaariki, He Whaariki Matauranga mo nga Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum. Wellington: Learning Media

Ministry of Education (1998). Quality in Action: Te Mahi Whai Hua. Wellington: Learning Media

Smith, A. (1996). The Quality of Childcare Centres for Infants in New Zealand. Monograph, No. 4, New Zealand Association for Research in Education, 'State of the Art 'series.

Wylie, C., Thomson, J. & Lythe, C. (draft, 1999). Competent Children at 8: Families, Early Childhood and Schools. Wellington: NZCER

Wortbedeutungen Englisch – Deutsch (lt. www.leo.org)

emotion: Emotion, Affekt, Ergriffenheit, Gefühl, Gefühlsregung, Gemütsbewegung, Regung, Rührung

feeling: Befinden, Empfinden, Ergehen, Gefühl, Sinnesempfindung

lead: Anhaltspunkt, Aufmacher, Anspiel, Hauptrolle, Leitung, Tipp, Führungsinitiative

lead, to: führen, anführen, leiten, ausloten

leaderhsip: Führerschaft, Führung, Führungsstil, Führungsverhalten, Herrschaft, Leitung, Mitarbeiterführung

respond, to: ansprechen, antworten, beantworten, auf jemanden eingehen, sich auf etwas einstellen, erwidern, gehorchen, reagieren

responsive: mitgehend, ansprechbar, reaktionsfähig

to be responsive to so/sth: auf jemanden/etwas ansprechen, auf jemanden/etwas eingehen

reciprocal: wechselseitig, beiderseitig, gegenseitig, umgekehrt