

Hans Rudolf Leu · Katja Flämig · Yvonne Frankenstein · Sandra Koch
Irene Pack · Kornelia Schneider · Martina Schweiger

Bildungs- und Lerngeschichten

Bildungsprozesse in früher Kindheit
beobachten, dokumentieren und unterstützen

verlag das netz

DJI

Deutsches
Jugendinstitut

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in der Diskussion: Zur Einordnung der »Bildungs- und Lerngeschichten«

Die Beobachtung ist seit langem ein Bestandteil der täglichen Arbeit von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich. Im Zuge der aktuellen Diskussion über die Umsetzung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen ist diese wichtige Aufgabe wieder verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Die aus den Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse werden als wichtige Grundlage für die Unterstützung und Begleitung kindlicher Bildungsprozesse gesehen. Dem wird die Beobachtungspraxis, wie Mayr und Ulich (1998) noch vor wenigen Jahren feststellten, nicht gerecht. Den Ergebnissen dieser Untersuchung nach wurden Kinder im Alltag von Kindertageseinrichtungen hauptsächlich unsystematisch und vor allem dann beobachtet, wenn sie sich Entwicklungsauffällig zeigten oder wenn Elterngespräche bevorstanden. Demgegenüber werden in den von den Bundesländern inzwischen vorgelegten frühpädagogischen Rahmenrichtlinien die regelmäßige und systematische Beobachtung aller Kinder sowie die Dokumentation ihrer Bildungsprozesse als wichtige Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte hervorgehoben. In diesem Kontext sind in den letzten Jahren viele bereits existierende Instrumente zur Beobachtung und Dokumentation fachlich diskutiert und weitere Verfahren entwickelt worden.

Bevor Einrichtungsteams die regelmäßige Beobachtung aller Kinder in den pädagogischen Alltag integrieren, ist es wichtig, dass sie sich den Zweck der eigenen Beobachtungen bewusst machen und die Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Instrumente kennen. Nur dann ist es möglich, ein oder mehrere Verfahren gezielt für den eigenen Bedarf auszuwählen. Um das zu erleichtern, gibt dieser Text einen Überblick über eine Reihe vorhandener Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und ordnet die »Bildungs- und Lerngeschichten« in dieser breit gefächerten »Landschaft« ein. Dabei wird notwendigerweise eine Auswahl getroffen, da es hier nicht möglich ist, die gesamte Vielfalt existierender – teilweise in Einrichtungen selbst entwickelter – Beobachtungsverfahren zu berücksichtigen. Dargestellt werden hier solche Verfahren, die z.T. überregional bekannt sind und die beanspruchen, dass die gewonnenen Erkenntnisse für die pädagogische Planung und damit für die Förderung der kindlichen Entwicklung von Nutzen sind. Dementsprechend wird an dieser Stelle nicht näher auf so genannte Screeningverfahren eingegangen, mit deren Hilfe Entwicklungsrisiken und -verzögerungen möglichst früh erkannt werden sollen (wie z.B. Grenzsteine der Entwicklung von Laewen, 2006 oder der BEK von Mayr, 1998). Diese Instrumente sind als Handwerkszeug zu verstehen, mit dem Kindertageseinrichtungen in erster Linie ihrer Verantwortung als Teil eines Frühwarnsystems nachkommen können.

Grundsätzlich lassen sich die verschiedenen Verfahren nach ihrem Erkenntnisinteresse, d.h. nach dem primär interessierenden Beobachtungsgegenstand unterscheiden. So fokussiert eine Gruppe den Entwicklungsstand bzw. das individuelle Kompetenzprofil eines Kindes, während eine andere Gruppe von Verfahren die Aktivitäten und Selbstbildungsprozesse des Kindes in den Blick nimmt. Darüber hinaus gibt es Unterschiede in Bezug auf den Grad ihrer Strukturiertheit, d.h. inwieweit der Beobachtungsgegenstand selbst sowie die Durchführung und Auswertung der Beobachtungen vorgegeben sind.

Verfahren zur Erfassung des Entwicklungsstands und individueller Kompetenzprofile

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Erfassung des Entwicklungsstands geben pädagogischen Fachkräften einen Einblick in die individuellen Stärken und gegebenenfalls relativen Schwächen eines Kindes in verschiedenen Entwicklungsbereichen. Bei regelmäßiger Anwendung werden so auch Entwicklungsfortschritte der Kinder sichtbar.

Ein stark strukturiertes Verfahren, das ein sehr differenziertes individuelles Entwicklungsprofil liefert, ist die [Entwicklungstabelle](#) für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren von Beller und Beller (2004). Nachdem die pädagogische Fachkraft ein Kind für ein bis zwei Wochen aufmerksam im Gruppenalltag beobachtet hat, schätzt sie in acht Entwicklungsbereichen ein, welche Verhaltensweisen bzw. Fähigkeiten das Kind in der Kindertageseinrichtung zeigt. In der Tabelle sind dazu 14 Phasen vorgegeben, in die die Entwicklungsveränderungen der ersten sechs Lebensjahre in den einzelnen Bereichen unterteilt werden und die jeweils durch mehrere konkret beobachtbare Verhaltensweisen detailliert beschrieben werden. Zur Erstellung eines Entwicklungsprofils muss die pädagogische Fachkraft sich bei jeder der Verhaltensweisen fragen, inwieweit das Kind diese zeigt oder (noch) nicht zeigt. Mit Hilfe eines vorgegebenen Rechenschemas kann dann das Profil erstellt und grafisch dargestellt werden. An der Grafik lässt sich ablesen, in welchen Entwicklungsbereichen die Stärken bzw. die relativen Schwächen des Kindes liegen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Kinder in den verschiedenen Bereichen grundsätzlich unterschiedlich schnell entwickeln. Demnach steht nicht der Vergleich mit einer Altersnorm im Vordergrund, sondern der Blick auf das individuelle Entwicklungstempo des Kindes. Die gewonnenen Ergebnisse können zur Entwicklungsbegleitung des einzelnen Kindes im pädagogischen Alltag genutzt werden, wobei die relativen Schwächen prinzipiell in Verbindung mit den beim Kind entdeckten Stärken gefördert werden sollen.

Mit dem [Baum der Erkenntnis](#) haben Berger und Berger (2004) ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren übersetzt, das in der schwedischen Kommune Halmstadt entwickelt wurde. Durch das Verfahren kann die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vom ersten bis zum 16. Lebensjahr anhand des Zuwachses ihrer Kompetenzen verfolgt werden (vgl. Viernickel, Völkel 2005, S. 106 ff.). Die Vorgehensweise bei der Auswertung ist weniger strukturiert als bei der Entwicklungstabelle, aber es werden konkret formulierte Kompetenzen vorgegeben, die den Blick bei der Beobachtung lenken. Das Verfahren basiert auf den schwedischen Lehrplänen für die Vor- und Grundschule⁶ und stellt eine Verbindung zwischen den beobachtbaren Kompetenzen und den Zielen der Lehrpläne her. Für die Vorschulzeit werden Kompetenzen in fünf Entwicklungsbereichen beschrieben, die als Wurzeln des Baumes betrachtet werden, während die Baumkrone aus den Fächern und Zielen der Grundschulzeit besteht. Für die Einschätzung des individuellen Entwicklungsstands eines Kindes werden von der pädagogischen Fachkraft auf der Basis regelmäßiger Beobachtungen die im Bereich der Wurzeln angegebenen Kompetenzen markiert, die ein Kind entwickelt hat. Anstatt die einzelnen Fähigkeiten einfach abzuhaken, sollten konkret beobachtete Beispiele notiert und auch im Team reflektiert werden. Das Verfahren bietet die Möglichkeit, die fortschreitende Entwicklung der Kinder durch das Bild des Baumes sehr anschaulich zu dokumentieren. Darüber hinaus liegt der Nutzen für die Fachkräfte auch darin, dass sie ihre pädagogische Arbeit daraufhin überprüfen können, inwieweit sie dem einzelnen Kind die Entwicklung noch ausstehender Kompetenzen ermöglicht.

Verfahren, die – wie die bisher beschriebenen – mehr oder weniger differenzierte Kriterien für die Beobachtung vorgeben, sind in der Regel leichter in der praktischen Anwendung. Die Strukturierung

6 Die Grundschule umfasst in Schweden die Klassen eins bis neun.

gibt eine Orientierung, worauf bei der Beobachtung zu achten ist. Andererseits bedeutet die Vorgabe von Merkmalen, die durch die Beobachtung überprüft werden sollen, immer auch eine Einschränkung des Blicks auf das Kind. Die pädagogische Fachkraft nutzt die Beobachtung, weil sie etwas Bestimmtes wissen will und ist damit in ihrem Blick weniger offen für individuelle, evtl. überraschende Besonderheiten des Kindes. Schäfer (2005, S. 165 f.) spricht deshalb bei Verfahren dieser Art von Beobachtungen mit »gerichteter Aufmerksamkeit«.

Kritisch wird gegen Verfahren, die den Entwicklungsstand fokussieren, häufig vorgebracht, dass sie eine »defizitorientierte« Sicht nahelegen und die Aufmerksamkeit auf all das lenken, was beim beobachteten Kind noch nicht vorhanden ist und dabei besondere Stärken und Kompetenzen übersehen. Wie weit diese Kritik zutrifft, hängt allerdings mehr von der Haltung der beobachtenden Person ab als vom Beobachtungsverfahren an sich. Von einer problematischen »Defizitorientierung« wird man dann sprechen, wenn »die Feststellung des Entwicklungsstandes dazu führt, dass sich in der Folge alle pädagogischen Anstrengungen darauf konzentrieren, dem Kind Fehlendes ›beizubringen‹, ohne darauf zu achten, in welchem Verhältnis die Lerninhalte zu den Interessen, Fähigkeiten und Deutungsmustern der Kinder stehen und inwiefern sie daran ›anschlussfähig‹ sind« (Leu 2006, S. 235).

Ein Verfahren, das explizit die Fähigkeiten und Stärken von Kindern in den Blick nimmt, bieten Bensel und Haug-Schnabel (2005, S. 41 ff.) an. Schon in der Bezeichnung »**Schatzsuche statt Fehlerfahndung**« drückt sich die Ressourcenorientierung des Verfahrens aus, das Kinder den Erkenntnissen der Resilienzforschung entsprechend stärken will. Grundlage der Kompetenzeinschätzung sind 15- bis 20-minütige Beobachtungen, in denen die pädagogische Fachkraft Spielabläufe und Handlungssequenzen des Kindes möglichst genau in Form eines Verlaufsprotokolls festhält. In einem zweiten Schritt wird ein Ergebnisprotokoll in Form einer Kompetenzkarte erstellt, wobei die pädagogische Fachkraft ihre Beobachtung entlang der Frage »Was kann das Kind bereits (gut)?« untersucht und die Fähigkeiten des Kindes schlagwortartig auflistet. Diese Kompetenzkarte wird durch weitere Beobachtungen – auch von anderen Fachkräften – fortlaufend ergänzt. Das Verfahren macht den Fachkräften sowie den Eltern und Kindern selbst deren individuelle Stärken bewusst. Bei der Planung von Aktivitäten mit den Kindern setzt es ebenfalls auf die Verknüpfung dieser Stärken mit den weniger ausgeprägten Kompetenzbereichen.⁷

Alle beschriebenen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bieten den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, sich in handhabbarer und anschaulicher Form einen Überblick über den Entwicklungsstand oder das Kompetenzprofil eines Kindes zu verschaffen. Zusätzlich beinhalten die Verfahren zum Teil Hinweise darauf, auf welche Weise die so gewonnenen Erkenntnisse für die Förderung des Kindes genutzt werden können. Die ihnen gemeinsame Hauptfrage danach, was das Kind kann, lenkt jedoch den Blick vor allem auf die Ergebnisse von Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Will man die Bildungsprozesse von Kindern ganzheitlich und individuell angemessen fördern, sind weitere Informationen nötig. Die pädagogischen Fachkräfte müssen wissen, welche Interessen und Themen ein Kind aktuell verfolgt und in welcher Weise es dabei vorgeht, um im pädagogischen Alltag daran anknüpfen zu können. Dafür sind Verfahren erforderlich, die eben diese Bildungsprozesse und Aktivitäten der Kinder selbst in den Blick nehmen und den Fachkräften so die Möglichkeit bieten, diese zu verstehen. Auf Verfahren dieser Art wird im Folgenden eingegangen.

⁷ Die Autoren beziehen sich dabei auf das Konzept des »Bridging«, das sich von einer Vorgehensweise abgrenzt, bei der die erkannten Schwächen oder Defizite isoliert und diese Bereiche forciert gefördert werden. Mit Blick auf die wichtige Bedeutung eines positiven Selbstbewusstseins des Kindes gilt es, zwischen den Stärken und Schwächen des Kindes eine Brücke zu schlagen.

Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Aktivitäten und Bildungsprozesse

Den Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die den Fokus auf die Aktivitäten und Aneignungsprozesse von Kindern richten, liegt ein (ko-)konstruktivistisches Verständnis von Lernen zugrunde. Im Verstehen der kindlichen Handlungen und Konstruktionsleistungen wird die Grundlage für effektives pädagogisches Handeln gesehen. Einzelne Fähigkeiten und Kompetenzen als Ergebnis und Bestandteil dieser Prozesse sind zwar nicht unbedeutend, sie sind jedoch nicht der primäre Beobachtungsgegenstand (vgl. Leu 2006, S. 237 f.).

Ein verbreitetes Verfahren, das die Aktivitätsmuster der Kinder in den Mittelpunkt rückt, ist die **Leuvener Engagiertheits-Skala** (Laevers 1997). Diesem strukturierten Verfahren liegt die Auffassung zugrunde, dass Kinder immer dann am intensivsten lernen, wenn sie sich wohlfühlen und sich engagiert auf eine Aktivität einlassen. Während das Wohlbefinden eines Kindes als Voraussetzung dafür gilt, dass es sich mit seiner Umgebung offen und lernbereit auseinandersetzt, sagt der Grad an Engagiertheit etwas darüber aus, wo die Interessen eines Kindes liegen und inwieweit die Umgebung diesbezügliche Herausforderungen bietet. Die hohe Engagiertheit eines Kindes bei einer Aktivität weist dementsprechend darauf hin, dass sich das Kind optimal herausfordert fühlt und so in seiner Entwicklung voranschreiten kann. Das in Belgien an der Universität Leuven entwickelte Instrument bietet für die Beobachtung und Einschätzung des Wohlbefindens und der Engagiertheit jeweils eine standardisierte, fünfstufige Skala an. Beide Aspekte werden auf der Basis von 5- bis 10-minütigen Beobachtungen bewertet, die in Kurzform schriftlich festgehalten werden. Die Ergebnisse sollen vor allem dafür genutzt werden, die Bedingungen und pädagogischen Angebote in der Einrichtung so zu verändern, dass Kinder entlang ihrer Interessen angemessen herausfordert werden und sich engagiert auf ihre Aktivitäten einlassen können.

Das beschriebene Konzept der Engagiertheit ist ein wesentlicher Bestandteil von drei weniger strukturierten Verfahren, die in den letzten Jahren entwickelt wurden und zu denen auch die »Bildungs- und Lerngesichten« gehören. Diese Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sollen es pädagogischen Fachkräften ermöglichen, sowohl den Inhalt als auch die Form der kindlichen Bildungsprozesse zu erkennen bzw. zu verstehen und auf dieser Basis die pädagogische Arbeit zu planen. Die Verfahren haben dabei einige weitere Gemeinsamkeiten, die hier kurz zusammengefasst werden sollen, bevor auf die Unterschiede eingegangen wird.

Bei allen drei Verfahren sind Beobachtung und Dokumentation Teil eines ähnlichen Planungskreislaufs, in dem die Analyse der beobachteten kindlichen Handlungen zur Planung und Umsetzung von Angeboten führt. Die Reaktionen der Kinder auf diese Impulse werden wiederum beobachtet sowie analysiert und reflektiert. Im Rahmen dieser Vorgehensweise spielt der Dialog zwischen allen am pädagogischen Prozess beteiligten Personengruppen eine wichtige Rolle. So wird bewusst die Perspektive der Eltern und Kinder in die Reflexionen der Fachkräfte miteinbezogen. Als eine wichtige Brücke zu den Eltern und Kindern wird dabei die Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse, z.B. in Form von gemeinsam gestalteten Portfolios, angesehen. Damit wird auch das Bewusstsein der Kinder für die eigenen Lernfortschritte gestärkt.

Der erste Schritt bei allen drei Verfahren ist eine offene Beobachtung eines Kindes bei einer Aktivität, deren Verlauf nicht durch äußere Anleitung oder Vorgaben festgelegt ist. Diese in der Regel 5- bis 10-minütigen Beobachtungen werden in Form eines möglichst genauen Verlaufsprotokolls ohne bewertende Formulierungen festgehalten. Erst bei der Auswertung erfolgt eine Strukturierung der dokumentierten Wahrnehmungen. An dieser Stelle unterscheiden sich die Verfahren, denn sie

geben für die Analyse und Interpretation der Beobachtungen einen jeweils eigenen Rahmen vor. Um Erkenntnisse über die Bedeutung der kindlichen Aktivitäten zu gewinnen, kommen dabei unterschiedliche strukturierende Elemente und Interpretationszugänge zum Tragen, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Im Rahmen des im ersten deutschen Early Excellence Centre verwendeten Verfahrens, das auf den Erfahrungen der Kooperationseinrichtung »Pen Green« im britischen Corby aufbaut, werden die Beobachtungen anhand so genannter **Schemata** ausgewertet (Kühnel 2004). Grundlage der Schematheorie ist die Theorie der Intelligenzsentwicklung nach Piaget. Schemata sind »... Verhaltensmuster, durch die sich das Kind ein Bild von seiner Welt macht und begreift, wie sie funktioniert« (Wilke 2004, S. 54). Die Analyse der Beobachtungen gibt Aufschluss darüber, welche dieser Verhaltensmuster das Kind bevorzugt vollzieht, d.h. auf welche Weise es bei der handelnden Auseinandersetzung mit seiner Umwelt vorgeht. Mögliche Schemata sind »das Einwickeln« (z.B. sich selbst oder Gegenstände), »das Verbinden« (z.B. Gegenstände mit Bindfäden) oder »das Transportieren« (z.B. Möbel verrücken oder Busfahrer spielen). In regelmäßigen Teamsitzungen werden diese Schemata von den pädagogischen Fachkräften aus den Beobachtungen herausgefiltert. Darüber hinaus werden auf dem Beobachtungsbogen die Engagiertheit und das Wohlbefinden des Kindes nach Laevers eingeschätzt und diejenigen Bildungsbereiche markiert, mit denen sich das Kind befasst. Auf diese Weise wird es möglich, die Interessen und Themen eines Kindes sowie dessen individuelle Form der Auseinandersetzung zu erkennen und dem Kind entsprechende Materialien und Impulse anzubieten.

Laewen und Andres (2002; Andres, Laewen, Pesch 2005) haben in ihrem Projekt zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen ein Beobachtungskonzept entwickelt, das durch die kombinierte Anwendung mehrerer Verfahren die Erfassung der **Themen des Kindes** ermöglicht. Im Zentrum steht dabei der Beobachtungsbogen, auf dem eine freie Beobachtung des Kindes festgehalten und von der pädagogischen Fachkraft zunächst allein und später auch im Austausch mit ihren Kolleginnen⁸ ausgewertet und interpretiert wird. Durch entsprechende Reflexionsfragen auf dem Bogen werden die Fachkräfte dazu angeregt, sowohl die eigenen Gefühle, die eine Beobachtung bei ihnen auslöst, als auch ihre **Vermutungen über die Gefühle des Kindes** in der Situation zu notieren. Im Team werden dann Überlegungen darüber angestellt, welche **Bedeutung das beobachtete Handeln für das Kind** hat und mit welchen Themen und Inhalten es sich aktuell beschäftigt. Die Interpretationen der Fachkräfte werden durch zwei strukturierte Verfahren ergänzt, in denen die Art und Weise des kindlichen Handelns in den Blick genommen wird. Während eines dieser Instrumente sich an der Engagiertheits-Skala nach Laevers orientiert, werden in dem anderen die aktuellen Zugangsformen des Kindes bei der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt auf der Grundlage des Konzeptes der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner (2001) erfasst. Auf diese Weise werden unterschiedlich stark strukturierte Beobachtungsinstrumente verknüpft, um sich den Bildungsthemen und Aneignungsformen der Kinder anzunähern.

Bei der Auswertung der offenen Beobachtungen nach dem Verfahren der »**Bildungs- und Lerngeschichten**« wird explizit das Lernen der Kinder thematisiert. Als strukturierendes Element steht das Konzept der **Lerndispositionen** im Mittelpunkt (vgl. Carr 2001). **Lerndispositionen** werden verstanden als charakteristische Neigungen und Gewohnheiten, sich auf situativ gegebene Lernmöglichkeiten, Gestaltungsräume und Anforderungen einzulassen. Dabei beziehen sich drei der fünf von Carr

⁸ In der vorliegenden Publikation nutzen wir nach Möglichkeit geschlechtsneutrale Berufsbezeichnungen. Wo dies nicht sinnvoll ist, verwenden wir zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit die weibliche Form und schließen dabei die männlichen Fachkräfte im Bereich der Frühpädagogik mit ein.

unterschiedenen Lerndispositionen auf die Intensität von Aktivitätsmustern und entsprechen weitgehend dem Konzept der Engagiertheit nach Laevers. Die beiden anderen Lerndispositionen beziehen sich auf die soziale Einbindung der beobachteten Aktivität. Sie thematisieren dabei zum einen die Fähigkeit und Möglichkeit, eigene Ansichten, Ideen und Gefühle auszudrücken und zu vertreten und zum anderen die Fähigkeit und Möglichkeit, Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu betrachten und einen Beitrag zu gemeinsamem Tun zu leisten. Ausführlich dargestellt wird dieses Konzept, bei dem immer auch die situativen Bedingungen und die Lernumgebung in den Blick genommen werden, im Modul: Der Ansatz der »Bildungs- und Lerngeschichten«. Darüber hinaus stellt das Schreiben von Lerngeschichten eine Besonderheit im Hinblick auf die Bildungsdokumentation und den Dialog mit dem Kind und dessen Eltern dar. Anhand der Beobachtungen schreiben die Fachkräfte Lerngeschichten, die auf wertschätzende und sehr persönliche Weise vom Lernen eines Kindes und seinen individuellen Fortschritten erzählen. Sie bestärken das Kind so in seinen Bildungsprozessen und machen diese auch den Eltern sichtbar.

Zur Kombination verschiedener Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Es wurde dargestellt, dass sich die verschiedenen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Hinblick auf den Beobachtungsgegenstand und den Grad ihrer Strukturiertheit unterscheiden. Um die daraus resultierenden Möglichkeiten der einzelnen Verfahren optimal auszuschöpfen und deren Grenzen gezielt begegnen zu können, ist eine Kombination verschiedener Verfahren möglich. So kann die Arbeit mit den »Bildungs- und Lerngeschichten« um die Anwendung von Verfahren zur Erfassung des Entwicklungsstands oder zur Früherkennung von Entwicklungsrisiken sinnvoll ergänzt werden. Dabei sollten wissenschaftlich fundierte Verfahren gewählt werden, die entsprechend abgesicherte Erkenntnisse liefern⁹ (so z.B. die bereits erwähnte Entwicklungstabelle von Beller & Beller oder die von Laewen für Kindertageseinrichtungen aufbereiteten »Grenzsteine der Entwicklung«). Die Unterstützung und Förderung von Kindern, bei denen Entwicklungsverzögerungen erkannt werden, kann durch die Arbeit mit den »Bildungs- und Lerngeschichten« individuell und ressourcenorientiert gestaltet werden.

Ähnliches gilt mit Blick auf die von einigen Bundesländern oder Trägern vorgegebenen Beobachtungsverfahren, mit denen einzelne Entwicklungsbereiche fokussiert werden, wie z.B. das Sprachlerntagebuch (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a/b) oder SISMIK bzw. SELDAK (Ulich, Mayr 2003, 2007). Mit diesen Verfahren werden spezifische Aspekte der sprachlichen Entwicklung thematisiert, die so nicht Teil des Beobachtungsinstruments der »Bildungs- und Lerngeschichten« sind. Die Kombination beider Verfahren kann dazu beitragen, auf der einen Seite die sprachliche Entwicklung genauer in den Blick zu nehmen und diese sprachspezifischen Beobachtungen zugleich in einen breiteren Rahmen zu stellen, in dem auch bildungsbereichsübergreifende Interessen und Kompetenzen der Kinder zur Geltung kommen. Grundsätzlich sollten Verfahren mit unterschiedlicher, sich ergänzender Zielsetzung kombiniert werden, um so den Erkenntnisgewinn zu erhöhen.

Ein weiteres Auswahlkriterium ist der jeweils erforderliche Zeitaufwand für die Anwendung der einzelnen Verfahren. Die Möglichkeiten und Kapazitäten sind diesbezüglich in den Einrichtungen sehr unterschiedlich, so dass hier jedes Team für sich entscheiden muss, was das Ziel der regelmäßigen Beobachtung aller Kinder in der Einrichtung ist und welche Verfahren dafür im pädagogischen Alltag umsetzbar sind.

⁹ Viele z.T. in Einrichtungen selbst entwickelte Verfahren entsprechen dieser Anforderung nicht.

Voraussetzungen einer erfolgreichen Einführung der »Bildungs- und Lerngeschichten« in die Praxis

Die Einführung des Verfahrens der »Bildungs- und Lerngeschichten« in den pädagogischen Alltag birgt für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen neue Anforderungen und Aufgabenbereiche, die zu Veränderungen der bisherigen Arbeitsabläufe führen. Viele pädagogische Fachkräfte sind jedoch trotz der bereits bestehenden Aufgabenkomplexität ihres Arbeitsfeldes bereit und motiviert, mit den »Bildungs- und Lerngeschichten« einen neuen qualitätssichernden Ansatz in ihre Praxis zu integrieren.

Die Erfahrungen während der Erprobung der »Bildungs- und Lerngeschichten« in zahlreichen Kindertageseinrichtungen in Deutschland haben gezeigt, dass es neben der Bereitschaft und Motivation des Einrichtungsteams auch noch anderer Voraussetzungen bedarf, um das Verfahren nachhaltig umzusetzen. Diese Voraussetzungen lassen sich grob in »strukturelle Rahmenbedingungen« und »pädagogische Haltungen und Kompetenzen« gliedern.

Strukturelle Rahmenbedingungen

Mit der Forderung einer stärkeren Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals und der damit einhergehenden Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen verändert sich zwangsläufig auch die Gewichtung der verschiedenen Aufgabenbereiche in diesem Arbeitsfeld. Die pädagogischen Fachkräfte sind aufgefordert, nicht nur spontan auf die Bedürfnisse der Kinder zu reagieren, sondern ihre pädagogischen Handlungsmuster regelmäßig zu reflektieren und auf der Grundlage fachlich fundierter Handlungskonzepte gezielt zu planen. Das einzelne Kind mit seinen individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten rückt dabei in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Das Verfahren der »Bildungs- und Lerngeschichten« trägt diesen Anforderungen in umfangreicher Weise Rechnung. Es beinhaltet verschiedene Arbeitsschritte der Bildungsdokumentation und des zielgerichteten Austauschs über kindliche Lernprozesse, auf deren Grundlage sich die individuelle Unterstützung der Kinder planen lässt. Einige dieser Aufgaben, wie beispielsweise die Analyse der Beobachtungen nach Lerndispositionen oder der kollegiale Austausch im Team, lassen sich jedoch nicht während der pädagogischen Arbeit mit den Kindern erledigen. Ausreichend »kinderfreie« **Arbeitszeit**, die allen Fachkräften eines Einrichtungsteams zur Verfügung steht, ist daher für eine erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung des Verfahrens unverzichtbar.

Auch eine teilweise **Freistellung der Einrichtungsleitung** von der pädagogischen Arbeit mit den Kindern sollte, sofern noch nicht vorhanden, angestrebt werden. Die Erfahrungen während der Erprobungsphase haben gezeigt, dass die Leitung eine zentrale Rolle bei der Umsetzung des Verfahrens in die Praxis einnimmt. Zum einen fällt es in ihren Aufgabenbereich, mit dem Träger über die erforderlichen strukturellen Rahmenbedingungen zu verhandeln, zu denen nicht nur die zeitlichen Arbeitsabläufe gehören, sondern auch die technische und materielle Ausstattung, die für die Bildungsdokumentation erforderlich ist. Zum anderen ist die Leitung auch gefordert, einrichtungsintern einen Rahmen zu schaffen, der eine Einführung des Verfahrens in der Kindertageseinrichtung ermöglicht. Gemeinsam mit dem Team sucht sie nach Möglichkeiten, die verschiedenen Arbeitsschritte des Verfahrens in den pädagogischen Alltag zu integrieren und wenn nötig Umstrukturierungsprozesse der bisherigen Arbeitsabläufe anzuregen und zu begleiten. Sie unterstützt die pädagogischen Fachkräfte bei der Umsetzung des Verfahrens in die Praxis, steht dem Team beratend zur

Seite, hilft über Motivationsprobleme hinweg und unterstützt ihre Mitarbeiterinnen bei fachlichen Fragen im Zusammenhang mit der Einführung der »Bildungs- und Lerngeschichten«. Um all diesen Anforderungen gerecht zu werden, benötigt die Leitung Zeit, die wiederum der Qualitätssicherung der Kindertageseinrichtung zu Gute kommt. Eine stundenweise Freistellung der Einrichtungsleitung sollte daher in jedem Fall von Trägerseite ermöglicht werden.

Im Rahmen von Teamsitzungen werden die Lernprozesse der einzelnen Kinder in den Blick genommen. Dieser grundlegende Arbeitsschritt beinhaltet immer auch die Reflexion des eigenen pädagogischen Verhaltens. Die Fachkräfte erhalten bei den Teamgesprächen kollegiale Rückmeldungen bezüglich ihrer eigenen pädagogischen Handlungsmuster (vgl. hierzu Modul: »Nächste Schritte«). Diese Form des kollegialen Austauschs und der kollegialen Beratung setzt eine offene und vertrauliche Arbeitsbeziehung voraus. Unterschwellige Teamkonflikte kommen dadurch schneller an die Oberfläche. Damit die Teammitglieder hierbei professionelle Unterstützung erhalten, kann die Einführung von **Supervision** ein geeignetes Mittel darstellen. Die supervisorische Begleitung hilft, Unstimmigkeiten und Konflikte im Team zu bearbeiten und eine Gesprächskultur der kollegialen und konstruktiven Beratung zu pflegen.

Die Schaffung von strukturellen Rahmenbedingungen, die eine Umsetzung des Verfahrens der »Bildungs- und Lerngeschichten« begünstigen, gehört zu den Aufgaben des Trägers der Kindertageseinrichtung. Bei der Vorbereitung der Einführung des Verfahrens sollte er daher umfangreich informiert und so weit wie möglich mit einbezogen werden. Die Erfahrungen während der Erprobungsphase haben gezeigt, dass ein gut informierter und engagierter Träger maßgeblich dazu beitragen kann, die »Bildungs- und Lerngeschichten« erfolgreich in der Praxis der Kindertageseinrichtungen zu verankern.

Pädagogische Haltungen und Kompetenzen

Bei dem Verfahren der »Bildungs- und Lerngeschichten« stehen die individuellen Interessen und Aktivitäten eines jeden Kindes im Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie gilt es wahrzunehmen, gezielt zu beobachten und nach Lerndispositionen zu analysieren. Der pädagogische Forschungsdrang, den die Fachkräfte bei dieser Herangehensweise entwickeln, setzt Empathie und Neugier für alles, was das Kind bewegt, denkt und macht, voraus. Während der Erprobung des Verfahrens im Rahmen des Projekts berichteten einzelne Fachkräfte immer wieder, dass sich bereits nach kürzester Zeit ihr Blick auf die Kinder verändert habe. Sie erzählten, dass sie die Kinder nun ganz anders wahrnehmen, dass sie plötzlich deren Beweggründe erkennen und verstehen, was hinter ihren jeweiligen Handlungen steckt. Die Bereitschaft, sich in ein Kind hineinzuversetzen und mitzufühlen, was es empfindet, sich von seiner Explorationsfreude und seiner Wissbegierde anstecken zu lassen und gemeinsam mit ihm auf Entdeckungsreise zu gehen, ist eine wesentliche Grundvoraussetzung der Arbeit mit den »Bildungs- und Lerngeschichten«.

Bei der Analyse kindlicher Lernprozesse auf der Grundlage von Lerndispositionen werden die Stärken und Ressourcen eines Kindes fokussiert. Das bedeutet nicht, dass Schwächen oder Problemverhalten »schöngeredet« werden. Vielmehr geht es darum, mit pädagogischen Interventionen dort anzusetzen, wo bereits im Verhalten des Kindes Anzeichen für eine positive Weiterentwicklung zu finden sind. Diese pädagogische Herangehensweise entspricht auch dem aktuellen Bildungsverständnis, das in den verschiedenen curricularen Vorgaben der einzelnen Bundesländer vertreten wird. Die **Bereitschaft und Offenheit der Fachkräfte gegenüber einem solchen ressourcenorientierten pädagogischen Ansatz** ist eine weitere Grundvoraussetzung bei der Umsetzung des Verfahrens in die Praxis.

Ein wesentliches Ziel der »Bildungs- und Lerngeschichten« ist, bereits in der Kindertageseinrichtung den Grundstein für einen positiven Zugang zu Bildung und »lebenslangem Lernen« zu legen. Indem die Stärken und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes erkannt und gefördert werden, nimmt es sich selbst als kompetent lernendes Individuum wahr und wird motiviert, seine Interessen weiter auszubauen und Neues zu lernen. Damit die pädagogischen Fachkräfte das Kind bei diesem Prozess professionell begleiten und unterstützen, ist eine **positive persönliche Grundeinstellung zu Bildung und Lernen** wichtig. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiographie und die Aufarbeitung individueller Lernhemmnisse können daher einen wichtigen Beitrag für eine erfolgreiche Förderung und Unterstützung des Kindes im Rahmen der »Bildungs- und Lerngeschichten« leisten.

Die Einsicht in die große Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse lässt auch deutlich werden, wie wichtig es ist, dass das pädagogische Fachpersonal über entsprechende lern- und entwicklungstheoretische Grundlagen verfügt. Diese Anforderung an die pädagogischen Fachkräfte gilt auch für die Arbeit mit den »Bildungs- und Lerngeschichten«. Um die individuellen Interpretationen und Einschätzungen im Hinblick auf die kindlichen Lernprozesse professionell zu untermauern und daraus die fachlich fundierte Unterstützung jedes einzelnen Kindes ableiten zu können, bedarf es eines **theoretischen Grundwissens und -verständnisses über das Lernen in der frühen Kindheit**. Die im Rahmen des Projekts entwickelten Fortbildungsmaterialien enthalten hierzu einige wesentliche Grundlagen. Um sich jedoch ein umfangreiches Fachwissen auf diesem Gebiet anzueignen oder die vorhandenen Kenntnisse zu erweitern, sollten die Fachkräfte bereit sein, zusätzlich entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote wahrzunehmen.

Die Zusammenstellung der hier genannten Voraussetzungen für die Einführung der »Bildungs- und Lerngeschichten« beruht auf den Erfahrungen während der zweijährigen Erprobung des Verfahrens in der Praxis. Sie soll zu Diskussionen im Team, mit der Leitung und dem Träger anregen und die Einrichtungsteams bei einer erfolgreichen Einführung der »Bildungs- und Lerngeschichten« unterstützen.

Wesentliche Dimensionen frühkindlicher Lernprozesse

Zum Verhältnis der Begriffe Bildung und Lernen

Bildung ist ein schwer zu definierendes Wort und wird in der Fachliteratur und auch in der Öffentlichkeit unterschiedlich weit gefasst. So verstehen manche Menschen unter dem Begriff lediglich eine Anhäufung von Wissen. Verbreitet ist auch die Ansicht, dass Bildung dazu dient, sich seine Existenz sichern zu können und für Beruf und Arbeitsmarkt qualifiziert zu sein. Ebenso gibt es die Vorstellung von Bildung als kognitiv geprägtes schulisches Lernen. Hier geht es vor allem um das Erlernen von Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben, Rechnen etc. Derartige Vorstellungen, die mit dem Begriff der Bildung in Verbindung gebracht werden, sind nicht falsch, aber sie verkürzen einen Begriff, der für einen umfassenden und komplexen Prozess steht.



Bildung meint nicht nur den Werdegang eines einzelnen Individuums, sondern beinhaltet auch eine gesellschaftliche Dimension. Wenn über Bildung gesprochen wird, geht es auch immer darum, welche Normen und Werte in einer Gesellschaft ausgehandelt werden, wie kulturelles Erbe an die nächste Generation weitergegeben wird, wie die gesellschaftliche Ordnung, das Verhältnis der Generationen und auch die soziale Integration geregelt werden. Bildung findet durch den ständigen Austausch des Individuums mit der sozialen Umwelt statt (BMFSFJ 2006).

Bildung ist vor allem ein eigenständiger vom Menschen selbst organisierter Vorgang. Sie geschieht, indem Menschen sich die Umwelt aktiv aneignen und dabei über den Erwerb von Wahrnehmungs- und Denkmustern, Kompetenzen, Orientierungen und Einstellungen ihre gesamte Person entwickeln. Durch den Bildungsprozess werden sowohl die kulturelle und soziale Welt als auch die individuellen Persönlichkeitsmerkmale »bedeutungsgebend miteinander in Verbindung gebracht« (Schäfer 1995, S. 97). Jedes Individuum hat seinen individuellen Bildungsprozess. Durch den Austausch mit der belebten und unbelebten Umwelt bildet es individuelle Strukturen und wird so zu einem unverwechselbaren Subjekt. Dies gilt insbesondere auch für Kinder. Kinder eignen sich im Austausch mit der sie umgebenden Umwelt, d.h. mit anderen Personen, mit den Dingen, im Kindergarten, in der Familie nach und nach ihre Welt an. Ziel dieser Bemühungen des Kindes ist es, in der Welt handlungsfähig zu werden. Das bedeutet, selbstständig am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und dieses aktiv mitgestalten zu können. Es bedeutet auch, sich mit anderen Menschen verständigen und auseinandersetzen zu können, reflektierend über das eigene Handeln nachzudenken, Entscheidungen zu treffen, Veränderungen einzuleiten und aushalten zu können und das eigene emotionale Leben regulieren zu können.

Der Bildungsbegriff hat einen umfassenden Anspruch und bezieht einen breiten Kontext mit ein. Demgegenüber wird unter Lernen üblicherweise ein stärker auf das Individuum und seine kognitiven Vorgänge konzentrierter Prozess verstanden. Insbesondere in der Neurobiologie, die mit ihren

Forschungsergebnissen viele Ansichten der Pädagogik der frühen Kindheit beweisen konnte, wird vorwiegend vom Lernen und nicht von Bildung gesprochen (vgl. Braun, Meier 2004; Stern 2004; Spitzer 2002). Lernen ist ein Vorgang, ohne den der Mensch nicht zu Bildung gelangen könnte. Im Unterschied zum Bildungsbegriff ist der Begriff »Lernen« leichter operationalisierbar und empirisch fassbarer. Darüber hinaus ist er nach unseren Erfahrungen in der pädagogischen Praxis leichter zu verstehen und besser handhabbar.

Eine etwas umfassendere und dem Bildungsbegriff ähnliche Sicht auf das Lernen wird von der Forschergruppe um Margaret Carr vertreten (vgl. Carr, May, Podmore 2000; Carr 2001). Im neuseeländischen Ansatz der »learning stories« wird eine soziokulturelle Sichtweise auf das Lernen der Kinder verfolgt. Dieser in der deutschen Frühpädagogik noch wenig verbreitete Ansatz geht davon aus, dass Lernprozesse der Kinder in die sie umgebenden Lebenszusammenhänge eingebettet sind. Demnach ist Lernen nicht ein isolierter abgrenzbarer Vorgang, sondern in Situationen eingebettet. Voraussetzung für das Lernen sind die Beziehungen und Interaktionen des Kindes mit anderen Kindern und Erwachsenen, sowie die Art und Weise der Teilhabe des Kindes an der Gemeinschaft. Bei Carr (2001) wird Lernen als das zunehmende Beteiligtsein an sozialen Praktiken und Aktivitäten begriffen. Das Kind lernt durch Kooperation und Kommunikation mit anderen, während es zugleich in die jeweilige Gemeinschaft mit ihren Normen und Werten eingebunden ist. Anne B. Smith, eine Kollegin von Margaret Carr, die an der Entwicklung des neuseeländischen Curriculums »Te Whāriki« beteiligt war, beschreibt den soziokulturellen Blick auf das kindliche Lernen wie folgt:

»Kinder lernen die Welt durch gemeinsame Aktivitäten mit Anderen schrittweise kennen und zu verstehen. (...) Je größer die Teilnahme an Aktivitäten und Interaktionen des Kindes, desto umfangreicher werden sein Verständnis und Wissen. Es handelt sich dabei nicht um einen einseitigen Prozess vom Erwachsenen zum Kind, sondern um eine wechselseitige Partnerschaft, in der Erwachsene und Kinder gemeinsam Verständnis und Wissen konstruieren. Das soziokulturelle System, in dem Kinder lernen, ist der wichtigste Qualitätsaspekt in der Frühpädagogik« (Smith 2004, S. 74).

Bildung und Lernen, so haben die vorangegangenen Zeilen deutlich gemacht, haben Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, indem sie bestimmte Aspekte der Entwicklung von Kindern unterschiedlich gewichtet. Gemeinsam ist ihnen, dass sie als wechselseitige Austauschprozesse zwischen Umwelt und Individuum gesehen werden. Das Ziel von Bildung wie auch das von Lernen ist es, in der Welt handlungsfähig zu werden. Kinder müssen mit Veränderungen und Unterschieden zurecht kommen, sie müssen Lust und Mut haben, Schwierigkeiten anzugehen, sie müssen Verantwortung übernehmen und Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen können. Der Ansatz der »Bildungs- und Lerngeschichten« baut auf diesem umfassenden Verständnis von Bildung und Lernen auf. Er hat zum Ziel, dem Kind zunehmend differenziertere und komplexere Orientierungs- und Handlungsmuster zu ermöglichen, mit denen es sich seine Umwelt aneignen kann. Er zielt zum einen auf die persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten und zum anderen auf die Beziehungen des Kindes zu seiner Umwelt, zu den Dingen und anderen Personen (vgl. hierzu Modul: Der Ansatz der »Bildungs- und Lerngeschichten«).

In diesem Sinne wird in den hier vorgelegten Materialien keine scharfe Abgrenzung der Begriffe Bildung und Lernen erfolgen. Wie auch schon der Titel »Bildungs- und Lerngeschichten« zeigt, werden in unseren Materialien beide Begriffe benutzt. So sprechen wir von »Bildungsprozessen«, aber auch von »Lerndispositionen« oder »Lerngeschichten«. Der Unterschied, aber auch die Gemeinsamkeiten beider Worte sind uns bewusst. Jedoch würde eine Verlagerung auf nur einen der beiden Begriffe den umfassenden Anspruch des Ansatzes verkürzen.

Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Ansichten zu Lernen und Bildung

Fachleute aus der Erziehungswissenschaft und Pädagogik weisen seit vielen Jahren darauf hin, dass Lernen und Bildung keine Gegenstände sind, die an ein passiv empfangendes Kind herangetragen werden (vgl. Schäfer 1995; Liegle 1999; Laewen, Andres 2002). Lernen und Bildung sind aktive, aneignende Tätigkeiten. Bereits Säuglinge machen sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln die Umwelt zu eigen und nehmen von sich aus Kontakt mit ihr auf (vgl. Dornes 1993). Ihre vielfältige biologische Ausstattung ist darauf angelegt, Handlungsstrukturen zu entwerfen, sich in Bezug zur Welt zu setzen und sich eine eigene Identität zu erwerben. Zwar ist das Kind dabei auf auffordernde Personen und eine anregungsreiche Umwelt angewiesen, die eigentliche Lernleistung vollbringt es jedoch selbst. Pädagogische Fachkräfte und auch Eltern machen täglich die Erfahrung, dass man dem Kind zwar Anregungen und Erklärungen bieten kann, dass jedoch nicht berechenbar ist, was davon »beim Kind ankommt«. In der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion wird in diesem Zusammenhang vom »konstruierenden« oder »ko-konstruierenden« Kind gesprochen. Die Konstruktionsleistung des Kindes besteht darin, dass es die äußere umgebende Welt nicht einfach nur »innen« abbildet, sondern eine eigene individuelle Struktur der äußeren Welt entwirft. Das Kind »konstruiert selbständig und in Interaktion mit der belebten und unbelebten Umgebung in Kopf und Körper eine komplexe Struktur, die mehr ist, als ein bloßes Abbild der Umgebung« (Laewen, Andres 2002, S. 61). Dieses individuelle Bild von der Welt wird fortwährend durch Hinterfragen und Explorieren weiterentwickelt und durch neue Muster ergänzt. Insbesondere dieser eigenaktive, von Erwachsenen nicht berechenbare Vorgang ist mit dem in der Fachliteratur oft verwendeten Begriff der »Selbstbildung« gemeint. Selbstbildung bedeutet jedoch nicht, dass Bildung und Lernen in einem abgeschirmten Bereich stattfinden. Sich bildende Kinder sind immer auf andere Kinder, andere Erwachsene und eine anregungsreiche Umgebung angewiesen, mit der sie sich austauschen, d.h. mit deren Hilfe sie sich bilden können. Der Begriff der Selbstbildung beschreibt also auch das Bild eines aktiven, deutenden und gestaltenden Kindes. Das Kind wird als eigenständige Persönlichkeit gesehen, die durch die Aspekte des »Zu-Eigen-Machens« auch eine Eigenbeteiligung an ihrem Aufwachsen signalisiert.

Bildung und Lernen in der frühen Kindheit wird zudem als ganzheitlicher Prozess verstanden. Der Begriff der »Ganzheitlichkeit« soll darstellen, dass Kinder nicht nur mit dem Kopf, sondern mit allen Sinnen lernen. Sie lernen durch Bewegung genauso wie durch das Nachdenken. Sie lernen, indem sie Dinge einfach ausprobieren, indem sie nachahmen, anderen etwas erklären oder etwas ständig wiederholen. Ganzheitliches Lernen ist handlungsorientiert und an konkrete Situationen und Aktionen gebunden. »Bildung beschränkt sich nicht auf einen rationallogischen Prozess, sondern schließt die ganze menschliche Palette der sinnlich-emotionalen Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten ein sowie deren subjektive Gewichtung« (Schäfer 1995, S. 19). Grundlegend für Bildungs- und Lernprozesse im frühen Alter sind Sinneswahrnehmungen in ihrer ganzen Komplexität. Die Wahrnehmung der Fernsinne, des Körpers und seines Befindens sowie die Wahrnehmung der Gefühle arbeiten eng zusammen, wenn ein Kind neue Erfahrungen macht. Was Kinder von ihrer Wirklichkeit wahrnehmen, suchen sie mit Phantasien zu verbinden, die diesen Wahrnehmungen eine subjektive Bedeutung verleihen. Dieses komplexe Zusammenspiel von Wahrnehmung, Imagination und phantasievoller Ausgestaltung bezeichnet Gerd E. Schäfer (1995) als **ästhetische Erfahrung**. Die darin zusammengefasste »Zubereitung bloßer Wahrnehmungsdaten zu persönlich bedeutsamen, mit Phantasie angereicherten Geschichten« bildet ihm zufolge die Grundlage frühkindlicher Bildungsprozesse.

Neurobiologische Forschungsergebnisse über Lernen und Bildung

Mit Hilfe neurobiologischer Forschungsergebnisse lässt sich inzwischen gut erklären, wie Menschen lernen und warum das ganzheitliche Lernen in einer komplexen anregungsreichen Umgebung, so wie dies für Kinder typisch ist, die optimale Form des Lernens ist. Man weiß inzwischen, dass Lernen nicht nur das Auffüllen leerer Speicherplätze im Gehirn bedeutet, sondern dass durch Lernvorgänge Spuren und eine Art Netzwerk im Gehirn gebildet werden. Das Gehirn ist darauf angelegt, Eindrücke zu sortieren und mit Bedeutungen zu versehen. Lernen geschieht also, indem neue Informationen mit bereits bestehenden Erfahrungen verknüpft werden. Neue Informationen werden in ein bereits bestehendes Netz integriert (vgl. Braun, Meier 2004). So ist z.B. aus der Wahrnehmungsforschung bekannt, dass das, was wir wahrnehmen, nicht nur aufgrund von Sinneseindrücken geschieht, sondern auch aus dem Gedächtnis abgerufen wird (vgl. Roth 1992).

Das Besondere an Lernvorgängen in der Kindheit ist, dass in dieser Zeit die Spuren und Netzwerke im Gehirn angelegt werden, in die neue Eindrücke im Laufe der Jahre integriert werden. Während sich bei Erwachsenen nach einem Lernvorgang nur geringfügige Veränderungen zeigen, werden bei Kindern starke und bleibende Spuren hinterlassen. Emotionale und kognitive Erfahrungen hinterlassen in den noch unreifen modellierbaren kindlichen Gehirnen ihre dauerhaften »Abdrücke«, prägen diese nachhaltig und beeinflussen deren Verhaltensweisen für viele Jahre (vgl. Braun, Meier 2004).

Neurobiologische Forschungsergebnisse zeigen, dass Menschen mit einem »Lerntrieb« geboren werden. Das Gehirn ist von Natur aus darauf angelegt, Anregung und Abwechslung zu suchen, Dinge mit Bedeutungen zu versehen und dadurch Erklärungen zu erstellen. Insbesondere der Vorgang des Verknüpfens von Bekanntem mit Neuem erklärt, warum Ausprobieren, Knobeln, eigenes Entdecken und eigene Erklärungen so viel leichter im Gedächtnis haften bleiben. Inzwischen fordert daher nun auch die Hirnforschung, kleine Kinder in ihren Bildungs- und Lernvorgängen nicht zu stören, Fehler zuzulassen und sich mit bereits fertigen Erklärungen zurückzuhalten. Die eigenen Entdeckungen und Erklärungen der Kinder sollen ernst genommen und gestärkt werden. Nur so können sich Lernerfolge einstellen, die zu Selbstvertrauen und tiefer Befriedigung führen und Lust auf neue Herausforderungen machen. Hirnphysiologisch nachgewiesen worden ist z.B. auch, dass Lernerfolge zu echten Glücksgefühlen, die auch beim Tanzen oder beim Erklimmen der Spitze eines Berges eintreten, führen (vgl. Spitzer 2002). Das Gehirn bekommt Lust auf mehr, wenn das Lernen erfolgreich war. Im umgekehrten Sinne bedeuten diese Forschungsergebnisse aber auch, dass ständige Misserfolge, Entmutigung und Frustration, die z.B. durch das Abschneiden und Stören eigener Entdeckungen entstehen, die angeborene Lust am Lernen eindämmen.

Wesentlich stärker als bisher angenommen, werden Lernvorgänge von Gefühlen begleitet und zum Teil gesteuert. Mit jeder gelernten Information wird auch das dazugehörige Gefühl mitgelernt und später aus dem Gedächtnis wieder abgerufen. »So scheint z.B. das limbische System jede im Gehirn ankommende Information zu filtern, d.h. Emotionen werden als ›Türöffner‹ für Lernprozesse und Leistungen eingesetzt« (Braun, Meier 2004, S. 518)¹⁰. Kinder, die erfolgreich und lustbetont lernen dürfen, sehen sich selbst als kompetent und gehen freudig und aufgeschlossen neuen Bildungs- und Lernmöglichkeiten entgegen. In ihren lernrelevanten Gehirnsystemen wird Lernen mit positiven Gefühlen gespeichert und als Netzwerk angelegt, das für spätere Lernvorgänge entscheidend ist.

¹⁰ Beim limbischen System handelt es sich um eine Reihe von Nervenzentren im Gehirn, die u.a. der Verarbeitung und Steuerung von Emotionen dienen.



Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Fassen wir noch einmal zusammen, welche Konsequenzen die vorgenannten Erkenntnisse für die pädagogische Praxis bringen:

- Lernerfahrungen, die in der frühen Kindheit gemacht werden, prägen alle weiteren Bildungswege des Kindes. Auch »Lerngefühle« werden in der frühen Kindheit mitgelernt. Deswegen muss größte Sorgfalt darauf verwendet werden, dass Kinder in einer Atmosphäre aufwachsen, in der sie das Gefühl bekommen, fähige und selbstsichere Lernende zu sein.
- Bildung und Lernen erfolgt nicht passiv, sondern ist ein aktiver Vorgang. Kinder setzen sich von Geburt an aktiv mit der Umwelt auseinander und wollen lernen. Dabei sind sie auf eine anregungsreiche Lernumgebung angewiesen.
- Eine anregungsreiche Lernumgebung lädt zum Erforschen und Experimentieren ein und ermöglicht, eigene Ideen und Vorstellungen zu verwirklichen. Sie lässt Raum, um Kreativität und Phantasie zu entwickeln und ermöglicht, sich auf eine Sache zu konzentrieren und einzulassen. Sie unterstützt vielfältige Sinneswahrnehmungen und bietet Gelegenheiten für neue Herausforderungen.
- Kinder lernen am erfolgreichsten, wenn sie eigene Lösungswege gehen und Fehler machen dürfen. Sie brauchen Erwachsene, die ihre Entdeckungen und Erklärungen ernst nehmen und sich mit ihrem Wissen zurückhalten. Erwachsenen und auch fortgeschrittenen Kindern kommt die Rolle zu, für das Kind ein erfahrener und kompetenter Partner zu sein, der es unterstützt, herausfordert und weiterbringt. Dabei kommt es entscheidend auf die Art und Weise der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern an. Nicht Vermittlung von Wissen, Normen und Werten an passiv empfangende Kinder ist gemeint, sondern eine zwischen Erwachsenen und Kindern ausgeglichene Aktivität, in der beide Parteien überlegen, wie ein Ziel verfolgt oder eine Aufgabe bewältigt werden kann.

Konzeptionelle Grundlinien des Ansatzes

Margaret Carr von der Waikato Universität in Neuseeland entwickelte Ende der 1990er Jahre die »learning stories«. Bei diesem Ansatz stehen die individuellen Lernprozesse von Kindern im Mittelpunkt des Interesses. Ziel ist es, die Bildungs- und Lernwege von Kindern zu verstehen, Kinder zu unterstützen und ihnen schrittweise eine immer differenziertere Partizipation zu ermöglichen. Aus diesem Grund werden mit Hilfe der »Bildungs- und Lerngeschichten« Lernprozesse von Kindern **beobachtet, beschrieben** sowie auf der Basis der fünf Lerndispositionen nach Carr **interpretiert** und **diskutiert**. Das daraus resultierende bessere Verstehen des Kindes wird dann genutzt, um die **Lerndispositionen** des Kindes zu **unterstützen** und dadurch seine **Teilhabe** im gesellschaftlichen Leben zu **fördern**. Die fortwährende **Dokumentation** dieser Lernprozesse und der Austausch darüber mit den Kindern ermöglichen es ihnen, eigene Werke oder Handlungen zu reflektieren. Zudem erhalten Eltern über den intensiven **Austausch** mit pädagogischen Fachkräften einen besseren Einblick in die Entwicklung ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung. Die pädagogischen Fachkräfte tauschen sich ebenfalls im Team über ihre Beobachtungen und Interpretationen aus, können ihre pädagogische Arbeit überdenken sowie individuelle Planungen zur Unterstützung des Kindes entwickeln. Die Arbeit mit den »Bildungs- und Lerngeschichten« umfasst demnach die Bereiche **Beobachten, Analysieren** und **Austauschen, Dokumentieren** sowie die **pädagogische Planung** für das Kind. Diese Elemente sind in dem Beobachtungsbogen und dem Bogen zum kollegialen Austausch, die als Instrument für die Arbeit mit diesem Verfahren entwickelt wurden, integriert.



Im Folgenden wird zunächst der neuseeländische Hintergrund des Ansatzes der »Bildungs- und Lerngeschichten« erläutert. Daran anschließend werden die Lerndispositionen nach Carr expliziert und mit Beispielen veranschaulicht. Abschließend wird der »Progressive Filter« nach Carr als Verdeutlichung der Zusammenhänge der einzelnen Grundelemente des Ansatzes dargelegt.

Der neuseeländische Hintergrund des Ansatzes

Auch wenn die Arbeit mit den »learning stories« nicht an spezifische Bildungsprogramme oder -pläne gebunden ist, gilt doch, dass dieses assessment-Verfahren eng mit dem neuseeländischen Curriculum »Te Whāriki« (vgl. Ministry of Education 1996) verbunden ist, das von 1989 bis 1993 in Neuseeland für die frühe Kindheit entwickelt wurde (vgl. Zur Einführung). Im Zuge der Zusammenarbeit von Ministerium, Universität und Praxis wurden fünf Stränge bzw. Ziele des Curriculums herausgearbeitet, die das Lernen von Kindern, dem besondere Bedeutung beigemessen wird, widerspiegeln. Das »Te Whāriki« benennt diese Ziele als Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation und Partizipation. Im Zentrum des Curriculums steht zum einen ein Verständnis von Lernen, in dem soziale, emotionale und kognitive Lernaspekte integriert sind, zum anderen die wechselseitige Beziehung zwischen Lernendem und Lerngelegenheit, also zwischen Kindern und ihrer Lernumwelt,

zu der sowohl Dinge als auch andere Kinder und Erwachsene gehören, mit denen sie gemeinsam Konzepte und Begriffe konstruieren, um ihre Umwelt zu begreifen und zu verstehen (vgl. Ministry of Education 1993, S. 14). Das Curriculum fokussiert dabei nicht die Förderung oder den Erwerb einzelner Fertigkeiten, sondern es rückt Dispositionen zum Lernen ins Zentrum des Interesses: Die Kinder »sollen als kompetent und selbstbewusst Lernende und Kommunizierende aufwachsen, gesund an Körper, Verstand und Geist, sich sicher fühlen durch ein Bewusstsein der Zugehörigkeit und in dem Wissen, dass sie einen wertvollen Beitrag zur Welt darstellen« (Ministry of Education 1996, S. 9). Während der Implementierung des »Te Whāriki« in Neuseeland wurde rasch deutlich, dass das Curriculum einen Wandel der Sicht auf die Kinder nach sich zieht, der sich jedoch in der damaligen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis nicht widerspiegeln.

Vor diesem Hintergrund hat Carr in Neuseeland das Projekt »Assessing Children's Learning«¹¹ initiiert, um ein geeignetes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu entwickeln, das für alle Einrichtungen in Neuseeland eingesetzt werden kann und in Einklang mit den curricularen Rahmenvorgaben des »Te Whāriki« steht. Carr beschreibt die Entwicklung der »learning stories« als Wandel von einer überlieferten Form der Beobachtung und Einschätzung kindlichen Lernens hin zu einer alternativen Sicht auf Kinder (2001, S. 3 ff.). Während der herkömmliche Zweck von Beobachtung in Form von Bögen oder Listen dazu diente, verschiedene Fähigkeiten abzuprüfen, die Schulreife implizierten, ist der Zweck der Beobachtung nach diesem alternativen Verfahren die Verbesserung und Steigerung des Lernvermögens. Gegen das traditionelle Interesse an einzelnen, zusammenhangslosen, an der Schule orientierten Fähigkeiten setzt Carr das Konzept der Lerndispositionen. Den defizitären Blick auf die Wissenslücken der Kinder ersetzt Carr durch einen positiven Blick auf Kinder, welcher deren Ressourcen in den Vordergrund rückt. Dem Bemühen um einheitlich standardisierte Beobachtungen stellt Carr interpretierte Beobachtungen entgegen, die in Diskussionen mit Interpretationen anderer Beobachter abgeglichen werden. Lernfortschritt bedeutet nach dem Modell von Carr eine zunehmend komplexere Partizipation der Kinder und vermeidet die Hierarchisierung von Fertigkeiten. Die klassische Prozedur des Abhakens von Checklisten ersetzt Carr durch »learning stories«. Während der Nutzen der Beobachtung von Kindern traditionell daran gemessen wurde, wie gut sie sich für externe Evaluation eignete, sieht das alternative Modell nach Carr den Wert der Beobachtung darin, mit Kindern, Familien und dem pädagogischen Team in der Kindertageseinrichtung zu kommunizieren, sowie die eigene Praxis zu überdenken.

Lerndispositionen

Lerndispositionen bilden den Kern des Ansatzes der »Bildungs- und Lerngeschichten« und sind deshalb bei der Beobachtung und Dokumentation kindlichen Lernens von besonderer Bedeutung. Carr definiert Lerndispositionen als Fundus oder Repertoire an Lernstrategien und Motivation, mit dessen Hilfe ein lernender Mensch Lerngelegenheiten wahrnimmt, sie erkennt, auswählt, beantwortet oder herstellt und den er aufgrund seiner Lernbemühungen fortwährend erweitert. In den Lerndispositionen kommt nach Margaret Carr die Motivation und die Fähigkeit zum Ausdruck, sich mit neuen Anforderungen und Situationen auseinanderzusetzen und sie mitzustalten (vgl. Carr 2001, S. 21). Lerndispositionen sind demzufolge grundlegende Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse und bilden ein Fundament für lebenslanges Lernen. Bei der Analyse von Beobachtungen orientieren wir uns dabei an folgenden von Carr ausdifferenzierten Aspekten von Lerndispositionen:

¹¹ Übersetzt haben wir den Begriff »assessment« im Projekt »Bildungs- und Lerngeschichten« mit »Beobachten und Einschätzen«. Dabei gilt, dass der Bezugspunkt für das »Einschätzen« die individuellen Lernfortschritte sind und nicht der Vergleich zwischen unterschiedlichen Kindern.

- Interessiert sein
- Engagiert sein
- Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten
- Sich ausdrücken und mitteilen
- An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen

Jede dieser Lerndispositionen setzt sich aus drei Elementen zusammen, die Carr mit »being ready, willing and able« umschreibt. »Being ready« meint demnach, dass ein Kind sich selbst als Lerner sieht und motiviert ist zu lernen. »Being willing« bedeutet, dass das Kind eine Situation als Lerngelegenheit wahrnimmt. »Being able« drückt den Aspekt des Wissens und der Fähigkeiten aus, die ein Kind braucht, um seiner Neigung oder seinem Interesse nachzugehen.

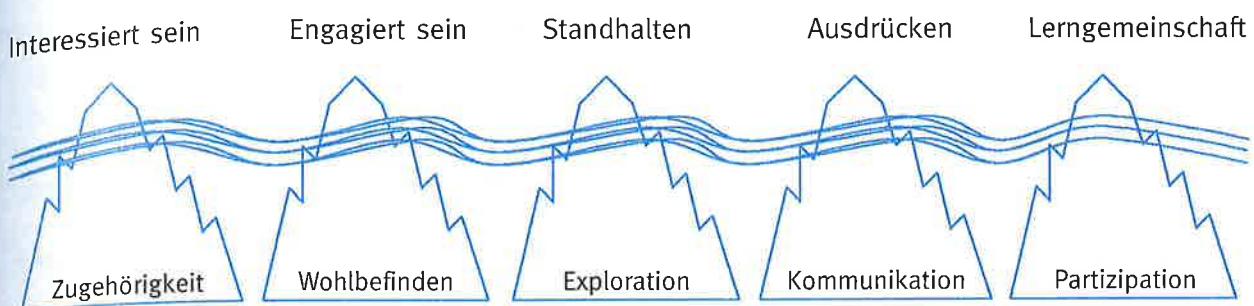
Mit Blick auf die Bedeutung, die Erwachsene für die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder haben, spielt das Verhältnis dieser drei Elemente eine wichtige Rolle. Damit ein Kind sich selbst als Lerner sieht, braucht es Erwachsene, die seine Lernbemühungen wertschätzen. Erwachsene tragen Verantwortung dafür, dass Situationen so beschaffen sind, dass Kinder Lerngelegenheiten auch wahrnehmen können. Und schließlich sollten sie auch dafür sorgen, dass Kinder Wissen und Fähigkeiten erwerben, unter anderem indem sie ihnen etwas zeigen, erklären oder gemeinsam mit ihnen Lösungen für bestimmte Fragen entwickeln.

Außerdem wird auch ein Bezug zwischen den fünf Lerndispositionen und den fünf Strängen des »Te Whāriki« (Zugehörigkeit, Wohlbefinden Exploration, Kommunikation und Partizipation) hergestellt. Die Erfahrung von **Zugehörigkeit** gilt als eine Grundlage dafür, dass Kinder ein **Interesse** für etwas entwickeln und auf etwas zugehen. **Wohlbefinden** ist eine Voraussetzung dafür, dass Kinder sich **engagiert** mit einer Sache auseinandersetzen. Ob sich Kinder etwas Interessantem zuwenden und damit auseinandersetzen, ist daher im gewissen Sinne davon abhängig, ob sie sich in der Kindertageseinrichtung zugehörig und wohl fühlen. Dieser Zusammenhang kann besonders bei Kindern beobachtet werden, die sich gerade in der Eingewöhnungsphase befinden. Kinder entwickeln Strategien und die Motivation, bei Schwierigkeiten **standzuhalten**, wenn ihnen Zeit und **Möglichkeiten** gegeben werden, etwas auf verschiedene Weise auszuprobieren, also zu forschen und zu **explorieren**. Damit Kinder sich **mitteilen und ausdrücken**, brauchen sie eine Umgebung, in der sie in ihren »100 Sprachen«¹² gehört werden. Diese Umgebung impliziert **Mittel und Möglichkeiten**, auf verschiedene Art und Weise **zu kommunizieren**. Kinder entfalten die Disposition, an **Lerngemeinschaften mitzuwirken und Verantwortung zu übernehmen**, wenn sie bei Aktivitäten, Diskussionen oder Plänen in der Einrichtung auf vielfältige Art und Weise **partizipieren dürfen**.

Carr nutzt zur Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen Lerndispositionen und den grundlegenden Dimensionen des neuseeländischen Curriculums Eisberge als Metapher: Lerndispositionen sind die Spitzen der Eisberge. Die Stränge des Curriculums bilden das Fundament der Lerndispositionen. Dieses Fundament ist sehr umfangreich, da es sich unter dem Wasser, also außerhalb der direkten Wahrnehmung befindet, jedoch weniger leicht zu erkennen als die Lerndispositionen, die in den Aktivitäten der Kinder zum Ausdruck kommen.

¹² Der Begriff der »100 Sprachen« stammt von Loris Malaguzzi, Begründer der Reggio-Pädagogik, und meint die verschiedenen verbalen und non-verbalen Ausdrucksformen der Kinder.

Eisberg-Modell nach Carr (Quelle: Carr 1998):



Das Besondere an den Lerndispositionen ist, dass sie an keine spezifischen Inhalte gebunden sind. Sie lassen sich in beliebigen Situationen und Tätigkeiten von Kindern (oder auch von Erwachsenen) erkennen. Dabei gilt, dass das, was in einer Person steckt und das, was in einer Situation liegt, in Wechselwirkung zueinander steht und diese beiden Seiten nicht getrennt voneinander zu interpretieren sind. Wieweit Kinder Interessen verfolgen und ihre Lerndispositionen entfalten können, ist demzufolge zum einen eine Frage der inhaltlichen Neigungen der Kinder, liegt zum anderen aber auch an den äußeren Bedingungen und Gelegenheiten für bestimmte Inhalte, auf die ein Kind in einer bestimmten Situation trifft und die für das Kind zugänglich sind. Carr spricht auch davon, dass das, was wir erwarten, wer oder wie die Kinder sein sollen¹³, das in der Situation liegende Gegenstück zu den Neigungen und Interessen der Kinder bildet. Dementsprechend können Lerndispositionen auch eingeschränkt werden, wenn sie nicht gewürdigt werden oder wenn beispielsweise nur eine bestimmte Lerndisposition wertgeschätzt wird.

Im Folgenden werden die fünf Lerndispositionen nach Carr (2001) erklärt und mit Hilfe von Beispielen veranschaulicht.¹⁴

1. Interessiert sein:

Unter der ersten Lerndisposition ist zu verstehen, dass Kinder **an etwas Interesse zeigen**, sich Dingen oder Personen aufmerksam zuwenden und sich damit auseinandersetzen. Auf diese Weise erwerben sie Kenntnisse und Fähigkeiten. Solche Interessen müssen keineswegs nur im Bereich von kognitivem Verstehen liegen. Genauso gut kann es beispielsweise um körperliche, künstlerische und soziale Aktivitäten gehen. Kinder zeigen die Lerndisposition »Interessiert sein«, wenn die Situation ein interessantes anregendes Lernumfeld bietet.

Zur Verdeutlichung dient folgendes Videobeispiel: Paulina »Umherschauen«.

Paulina geht von der Sandkiste zu einem Dreirad, das auf dem Weg steht. *Vermutlich hat das Dreirad ihr Interesse geweckt.*¹⁵ Paulina bleibt bei dem Dreirad stehen und dreht ihren Kopf in verschiedene Richtungen. *Wahrscheinlich hat sie Interesse daran, was die anderen Kinder spielen, denn sie schaut sich an, was um sie herum passiert.* Als ein Junge mit einem anderen Dreirad in ihrer Nähe anhält, geht sie dorthin. Als der Junge zu dem »freien« Dreirad hinfährt und es anfasst, hält auch Paulina das Dreirad am Schaltknauf fest.

¹³ Carr: »who we ask the children to be«

¹⁴ Die Beispiele finden sich auf der DVD als Videosequenzen wieder.

¹⁵ Die kursiv geschriebenen Sätze oder Satzteile sind bereits Interpretationen der jeweiligen Lerndisposition.

2. Engagiert sein:

Die zweite Lerndisposition beinhaltet, dass sich Kinder **engagiert zeigen**, sie bereit und in der Lage sind, sich auf etwas einzulassen. Kinder sind engagiert, wenn sie sich einem Thema für einige Zeit widmen, sich vertieft damit befassen und zu einem gewissen Maß damit identifizieren. Die Kinder nehmen wahr, dass dieses Thema Teil der eigenen Person ist: Sie interessieren sich dafür und kennen sich damit aus. Ein solches Engagement der Kinder setzt eine Situation voraus, die es zulässt, dass sich Kinder längere Zeit vertieft mit etwas beschäftigen können.

Ein Beispiel eines engagierten Kindes und einer Situation, die Raum für das Engagement bietet, zeigt die Videosequenz: **Emilian »Bauarbeiter«**.

Emilian hält sich bei den Bauarbeitern auf, die gerade einen Graben im Außengelände des Kindergartens zuschaufeln. *Emilian ist vermutlich dort, weil ihn das Thema Bauarbeiten interessiert.* Er selbst spielt häufig Tätigkeiten der Bauarbeiter nach. In dieser Sequenz schaufelt er Erde in den Graben. Er ist ausgerüstet mit einem Helm, seiner Arbeitskleidung »Matschhose« und er hält – wie die Bauarbeiter – eine Schaufel in den Händen. Wiederholt schaufelt er Erde in den Graben und macht sie dort anschließend »platt«. Als die Arbeiter eine Pause einlegen, schließt er sich ihnen an, wirft die Schaufel auf seine Schulter und verlässt die Baustelle. *Emilian identifiziert sich mit dem »Bauarbeiter-Sein« – er ahmt die Bauarbeiter nach, passt sich ihnen an und nutzt jede Gelegenheit, mit ihnen zu arbeiten.*

3. Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten:

Die dritte Lerndisposition umfasst die Fähigkeit von Kindern, auch **bei Herausforderungen und Schwierigkeiten eine Tätigkeit weiterzuführen**. Kinder haben das Wissen und die Fähigkeiten, um Fragen zu formulieren und Problemlösungen zu entwickeln. Darin eingeschlossen ist die Erfahrung, dass man aus Fehlern lernen kann und dass man selbst in der Lage ist, Schwierigkeiten zu bewältigen. Kinder zeigen explorierendes Verhalten, probieren etwas Neues aus oder gehen an die Grenzen dessen, was sie können. Besonders gut können Kinder bei Herausforderungen und Schwierigkeiten standhalten, wenn die Situation und Interaktion bestätigend gestaltet ist, so dass Fehler oder Schwierigkeiten als Teil des Lernprozesses gelten und explorierendes Verhalten unterstützt wird.

In der Videosequenz: **Lara »Sand bringen«** lässt sich erkennen, dass die Intensität der Beschäftigung gegenüber den beiden ersten Lerndispositionen deutlich zunimmt.

Lara ist interessiert daran, mit ihrer älteren Schwester und deren Freundin zu spielen. Sie engagiert sich dafür, indem sie sich in ihrer Nähe aufhält, ihnen zuhört und sofort reagiert, als die Schwester, die oben auf dem Klettergerüst sitzt, herunterruft, dass sie mehr Sand benötige.

Lara steht sofort auf und klettert das Klettergerüst hoch, während sie in einer Hand Sand festhält. Oben übergibt sie den Sand dann ihrer Schwester. *Obwohl das Klettern mit einer Hand und einer Faust für Lara schwierig ist,* der größte Teil des Sandes bei der Übergabe aus der Hand rutscht und sie auf dem Rückweg von der dritten Stufe des Gerüsts herunter in den Sand fällt, *gibt sie nicht auf* und klettert ein zweites Mal das Gerüst hoch, um der Schwester Sand zu bringen. Auch beim zweiten Klettern rutscht der Sand aus der rechten Hand. Auf dem Rückweg fällt Lara wieder ein großes Stück vom Klettergerüst herunter. *Trotzdem klettert noch ein drittes Mal mit Sand in der Hand die Stufen des Gerüsts hoch.*

4. Sich ausdrücken und mitteilen:

Bei der vierten Lerndisposition geht es darum, dass sich Kinder mitteilen, **mit anderen austauschen sowie ihre Ideen und Gefühle, Wünsche und Interessen ausdrücken**. Hierbei verwenden sie vielfältige Ausdrucksformen, d.h. sie kommunizieren mit anderen in einer der »100 Sprachen« und nehmen sich selbst als jemanden wahr, der anderen Wichtiges mitzuteilen hat.

Die Lerndisposition »sich ausdrücken und mitteilen« setzt voraus, dass die Lernumgebung so gestaltet ist, dass Kindern zugehört wird und sie sich sprachlich frei äußern können.

Die Videosequenz: **Paulina »Sand essen«** ist ein Beispiel dafür, wie sich bereits junge Kinder mit nonverbalen Ausdrucksformen mitteilen und kommunizieren.

Paulina sitzt gegenüber von Vanessa in der Sandkiste. Paulina reicht Vanessa Sand, den Vanessa in die Hand nimmt und so tut, als würde sie ihn essen. *Paulina erkennt, dass Vanessa bereit ist, mit ihr zu spielen.* Wieder reicht Paulina Vanessa Sand und öffnet den Mund dabei. Paulina *kommuniziert damit, dass Vanessa den Sand essen soll.* Diesen Vorgang wiederholen beide einige Male. *Paulina ist sehr konzentriert, wendet ihren Blick nicht ab vom Sand und von Vanessa und deutet Vanessa an, was zu tun ist:* Jedes Mal, wenn Paulina den Sand an Vanessa übergibt, macht sie den Mund weit auf und bewegt ihn, als würde sie etwas essen. Vanessa lässt sich auf das Spiel mit Paulina ein. Dadurch kann die Kommunikation eine Weile andauern.

5. An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen:

Die fünfte Lerndisposition besteht darin, **an einer Lerngemeinschaft mitzuwirken und Verantwortung zu übernehmen**. Es geht darum, dass Kinder die Bereitschaft zeigen, Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu sehen, und eine Vorstellung von Gerechtigkeit und Unrecht entwickeln. Inhalt dieser Lerndisposition ist weiterhin, dass Kinder Entscheidungen treffen und in der Lage sind, Auskunft über sich oder etwas zu geben sowie Strategien oder Erklärungen im Austausch mit anderen zu entwickeln. Während eine Lerngemeinschaft mindestens zweier Kinder oder eines Kindes und eines Erwachsenen bedarf, kann ein Teil der Lerndisposition, bei dem es um die Übernahme von Verantwortung geht, auch in einer Situation mit nur einem Kind beobachtbar sein. Ein Kind kann beispielsweise Verantwortung für ein Spielzeug, die Natur oder die eigene Mahlzeit übernehmen. Dies ist – in großen sozialen Zusammenhängen gesehen – auch eine Art Mitwirkung an der Lerngemeinschaft.

Die Entfaltung der Lerndisposition setzt eine Situation voraus, die Lerngemeinschaften fördert und zulässt, so dass Kinder für jemanden oder etwas Verantwortung übernehmen, mitwirken und partizipieren können.

In der Videosequenz »**Fass rollen**« wird deutlich, wie eine Gruppe von Jungen eine Lerngemeinschaft bildet und gemeinsam Verantwortung dafür übernimmt, dass das Spiel innerhalb der Lerngemeinschaft über einen längeren Zeitraum anhält.

Gemeinsam übernehmen die Jungen Verantwortung dafür, dass das Fass immer wieder hin- und hergerollt wird und das Spiel eine längere Zeit andauern kann. Sie setzen ihre Kräfte ein, um das Fass bewegen zu können. Sie warten ab, wenn jemand aus dem Fass aussteigen bzw. in das Fass einsteigen möchte. *Dadurch ermöglichen sie sich gegenseitig, verschiedene Positionen im Spiel einzunehmen zu können.* Einige Jungen probieren beide Positionen aus: sich im Fass rollen zu lassen und das Fass anzuschieben. Die Jungen tragen damit zur Lerngemeinschaft bei. Sie reagieren auf die Aktivitäten anderer Kinder und erkennen, *dass das Fass nur zum Rollen gebracht werden kann, wenn die »Anschieber« gemeinsam auf einer Seite aktiv sind.*

Die einzelnen Lerndispositionen können sich überschneiden und sind nicht immer leicht voneinander zu trennen. So gilt in der Regel, dass die Lerndisposition »Standhalten bei Herausforderungen« in der Regel auch »engagiert sein« und »interessiert sein« umfasst und »engagiert sein« nicht ohne »interessiert sein« auftritt. Zudem müssen keineswegs in jeder Beobachtung alle Lerndispositionen vorkommen. Die Lerndispositionen müssen auch nicht gleichgewichtig auftreten. So kann eine Beobachtungssituation durch eine bestimmte Lerndisposition besonders gekennzeichnet werden. Auch kann bei der Interpretation einer Beobachtung eine bestimmte Disposition in den Vordergrund gerückt werden, um sie genauer zu betrachten. Die Filmbeispiele auf der DVD geben einen Einblick in Situationen, in denen bestimmte Lerndispositionen im Vordergrund stehen.

Ob und inwiefern die Lerndispositionen in den Tätigkeiten der Kinder zum Tragen kommen, ist ein Indikator für die »Bildungsrelevanz« ihrer Aktivitäten. Setzen sich Kinder interessiert und engagiert mit äußeren Anforderungen auseinander, so erwerben sie Kenntnisse und Fertigkeiten, die für ein zunehmend differenzierteres und tieferes Verstehen, für selbstständiges Handeln sowie für eine zunehmende Partizipation notwendig sind. Carr geht davon aus, dass mit der Erfahrung erfolgreicher Partizipation eine verstärkte Motivation zum Lernen verbunden ist.

Ressourcenorientierung

Die Einschätzungen und Interpretationen kindlicher Aktivitäten im Sinne der »Bildungs- und Lerngeschichten« orientieren sich an den Ressourcen der Kinder. Grundlegendes Ziel des Ansatzes ist es, Lernerfolge und Prozesse im Zusammenhang mit der jeweiligen Situation und dem sozialen Kontext eines Kindes zu beschreiben. Ergebnis dieser Erfassung sind Beobachtungen und Lerngeschichten, die der kontextuellen Einbindung und der Individualität kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse Rechnung tragen. Ressourcenorientierung bedeutet dabei allerdings nicht, dass Schwächen und Defizite unbeachtet bleiben, sondern dass die Informationen darüber, wo das Kind selbst an sich arbeitet und wo es seine Stärken und Interessen zeigt, Ausgangspunkt der Unterstützung werden. Die Aufforderung »Stärken stärken, um Schwächen zu schwächen« (Haug-Schnabel, Bensel 2005, S. 12) bringt die Orientierung an den Ressourcen auf den Punkt.

Die »Bildungs- und Lerngeschichten« sollen pädagogischen Fachkräften demzufolge helfen, wahrzunehmen, zu erkennen und selbst zu erforschen, wofür sich ein Kind interessiert, welchen Fragen das Kind nachgeht, was das Kind ausprobiert, was es erreichen will und welche Fähigkeiten und Kompetenzen das Kind einbringt, um darauf aufbauend die Lernprozesse des Kindes weitergehend zu unterstützen und zu fördern.

Im Folgenden wird anhand eines Beispiels erläutert, wie in einer Kindertageseinrichtung aufgrund mehrerer Beobachtungen eine **ressourcenorientierte Förderung** für ein Kind geplant wurde:

Während des Teamgesprächs über Leon erkannten die pädagogischen Fachkräfte, dass er in verschiedenen Situationen häufig Regeln missachtete. Durften sich die Kinder einen Lolli nehmen, nahm Leon sich zwei, zogen alle Kinder Gummistiefel an, weil es regnete, stand Leon mit Turnschuhen an der Tür usw. Leons Verhalten bewirkte immer, dass eine Fachkraft auf ihn reagierte.

In einem weiteren Teamgespräch wurden einige dokumentierte Beobachtungen und auch nicht dokumentierte Eindrücke von Leon berichtet. Die Fachkräfte diskutierten mithilfe des Austauschbogens seine Handlungen und die jeweilige Situation. Sie vermuteten, dass Leons Interesse nicht darin besteht zu stören, und versuchten zu verstehen, was Leon durch sein Handeln bewirken möchte.

In einem weiteren Schritt interpretierten sie sein Verhalten und Handeln in verschiedenen Situationen als Ringen um Aufmerksamkeit. In den folgenden Wochen achteten sie verstärkt darauf, in welchen Situationen Leon sich auf die zuvor beschriebene Art und Weise verhielt und nahmen sich

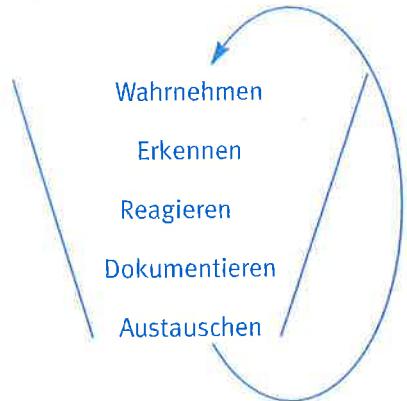
vor, Leon nicht wie gewohnt ein zweites oder drittes Mal zu ermahnen, sondern anstelle dessen Kindern in seiner Nähe, die sich nach den Regeln verhielten, Aufmerksamkeit zu schenken und sie zu loben. In gleicher Weise reagierten die Fachkräfte auf Leon, wenn er sich in alltäglichen Situationen mit etwas beschäftigte, ohne von sich aus Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Nach wenigen Wochen stellte das Team fest, dass Leon ein »anderes Kind« geworden war, aber dass auch sie sich im Umgang mit Leon verändert hatten.

Die Beobachtungen von Leon führten in erster Linie zur Planung von Handlungsschritten für das gesamte Team. Sie halfen den Fachkräften darüber hinaus, Leon bewusster wahrzunehmen und zu erkennen, in welchen Situationen und mit welchen Interessengebieten er sich gerade intensiv beschäftigt. Aufgrund der erweiterten Wahrnehmung konnten die Fachkräfte so auf Leon gezielter reagieren und ihn stärken.

Der »Progressive Filter«

Das Verhältnis zwischen alltäglichem Beobachten und Handeln und der systematischen Aufzeichnung, Auswertung und Dokumentation von Beobachtungen im Verfahren der »learning stories« erläutert Carr mithilfe der Metapher eines »progressiven Filters«.¹⁶ Entsprechend der Tatsache, dass wir ständig unterschiedlichsten Eindrücken ausgesetzt sind, nimmt das Wahrnehmen den breitesten Raum ein. Nicht alle diese Wahrnehmungen dringen ins Bewusstsein und werden damit zu einem Erkennen. Hier findet ein erster Selektionsprozess statt. Zu einer zweiten Selektion kommt es unvermeidlich, weil wir nicht auf alles, was wir erkennen, reagieren können oder wollen.

Der »Progressive Filter« nach Carr:



Diese Abfolge von Wahrnehmen und Erkennen, was ein Kind gerade tut, und spontan darauf zu reagieren ist das »Alltagsgeschäft« der Fachkräfte, das im pädagogischen Alltag ständig abläuft. Mit dem Verfahren der »Bildungs- und Lerngeschichten« werden nun für wenige Situationen Wahrnehmen und Erkennen aus dem alltäglichen Vollzug herausgehoben und das Dokumentieren und der Austausch mit anderen dem Reagieren im Sinne der Planung nächster Schritte vorangestellt. Diese Distanzierung von eingeschliffenen Abläufen, die sorgfältige, detaillierte Wahrnehmung und ihre Aufzeichnung, das Erkennen aufgrund einer systematischen Auswertung und der Austausch mit anderen eröffnen neue Interpretations- und Handlungsräume und helfen, qualifizierter wahrzunehmen, womit ein Kind sich gerade befasst, und wie es in seinen Bildungs- und Lernprozessen am besten begleitet und unterstützt werden kann. Eigene Eindrücke von einem Kind werden verglichen und ergänzt durch die Sicht anderer Fachkräfte. Auch der Dialog mit den Eltern und dem Kind selbst

¹⁶ Vortrag von Carr in München, September 2005

wird dadurch viel intensiver und trägt in hohem Maße dazu bei, das Kind umfassender einschätzen und unterstützen zu können. Die Dokumentation, der Austausch und der Rückblick auf bereits Erlebtes sind auch von besonderer Bedeutung, weil sie dem Kind die Möglichkeit eröffnen, auf Lernsituationen und Lernprozesse zurückzublicken und sie mit pädagogischen Fachkräften, Eltern und anderen Kindern zu teilen und zu besprechen.



Die Erfahrung zeigt, dass das aufwändige Vorgehen, das mit der Beobachtung, Auswertung, Dokumentation, dem kollegialen Austausch und der Planung nächster Schritte für einzelne Situationen verbunden ist, dazu führt, dass die eingangs erwähnte permanente Abfolge von Wahrnehmen, Erkennen und Reagieren auch in Alltagssituationen qualifizierter wird. Der Gewinn dieses Verfahrens bleibt nicht auf die wenigen Planungen aufgrund systematisch ausgewerteter Beobachtungen beschränkt, sondern überträgt sich auf den ganzen pädagogischen Alltag und die Kooperation zwischen allen Beteiligten.

Orientierungshilfe

Bedeutung des Ansatzes

Welcher Gewinn ergibt sich jeweils für das Kind, die pädagogische Fachkraft, das Team und die Eltern, wenn in der Einrichtung beobachtet und dokumentiert wird?

Gewinn für das Kind

- Es wird systematisch darauf geachtet, dass alle Kinder Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Anerkennung erfahren.
- Die individuellen Stärken, Interessen, Fortschritte und Bedürfnisse des einzelnen Kindes werden wahrgenommen und gefördert.
- Der Dialog zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft wird intensiver.
- Die Kinder werden an der Zusammenstellung von Dokumentationen beteiligt und erhalten dadurch ein Mitspracherecht.
- Die Kinder erhalten einen Einblick, mit welchen Strategien sie ihre Interessen verfolgen und wie sie lernen.

Gewinn für die pädagogische Fachkraft

- Die Fachkraft erhält Einblick in die Entwicklungsprozesse der Kinder (aktuell und langfristig) und lernt sie dadurch besser kennen.
- Die pädagogische Fachkraft erweitert ihre Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit sowie ihre Einschätzmöglichkeiten von Kindern.
- Das Verfahren hilft, das Lernen von Kindern besser zu verstehen.
- Der Blick für das einzelne Kind schärft sich.
- Die Fachkraft erhält die Möglichkeit, ihre eigene pädagogische Arbeit zu hinterfragen und über ihre Praxis nachzudenken.
- Das Verfahren bietet die Grundlage für einen professionellen Informationsaustausch mit den Eltern.
- Das Verfahren bietet die Grundlage zur Unterstützung bzw. Förderung der Lernprozesse von Kindern und gibt Hilfestellung für die Planung bildungs- und entwicklungsförderlicher Maßnahmen.
- Der Dialog mit dem Kind intensiviert sich.

Gewinn für das Team

- Das Verfahren ermöglicht eine intensivere fachbezogene Kommunikation.
- Das Verfahren schafft die Grundlage für einen Austausch von Informationen über einzelne Kinder.
- Das Verfahren stärkt die gegenseitige Wertschätzung für die pädagogische Arbeit und schafft mehr Transparenz nach innen.
- Die Professionalität des Teams in der Außendarstellung wird befördert.

Gewinn für die Eltern

- Die Eltern erleben die Kindertageseinrichtung als Bildungsstätte.
- Die Eltern erhalten detaillierte Informationen über die Lern- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes. (»Mein Kind wird gesehen.«)
- Die »Bildungs- und Lerngeschichten« können als Ausgangspunkt für den Erfahrungsaustausch mit den pädagogischen Fachkräften dienen.
- Die Eltern erlangen über die »Bildungs- und Lerngeschichten« evtl. ein »anderes« Bild von ihrem Kind bzw. sehen ihr Kind möglicherweise in einem anderen Licht.

Orientierungshilfe

Die fünf Lerndispositionen

Die nachfolgenden Aspekte dienen als Orientierungshilfe für die gemeinsame Erarbeitung des Themenkomplexes. Es ist eine Beispielsammlung, die nicht alle Möglichkeiten enthält und je nach Beobachtungssituation zu ergänzen ist. Nicht alle Beispiele treffen auf jede beobachtete Situation zu. Manche Beispiele lassen sich mehreren Lerndispositionen zuordnen.

Woran können die einzelnen Lerndispositionen bei dem Kind erkannt werden?

Interessiert sein

Das Kind

- ... nähert sich Dingen oder Personen an.
- ... richtet seinen Blick auf etwas.
- ... wendet sich Dingen oder Personen aufmerksam zu.
- ... sucht sich selbst eine Aufgabe.
- ... nimmt Angebote wahr.
- ... fragt nach etwas.
- ... hört aufmerksam zu.
- ... beobachtet etwas.
- ... macht große Augen.
- ... bleibt mit dem Blick an einer Sache hängen.
- ...

Engagiert sein

Das Kind

- ... setzt sich mit Dingen und Personen aktiv auseinander.
- ... ist in seiner Aktivität vertieft und lässt sich nicht durch andere Kinder oder umgebende Reize von seiner Tätigkeit ablenken (kehrt immer wieder zu seiner Tätigkeit zurück).
- ... ist konzentriert. Die Augen bzw. die Körperhaltung des Kindes sind auf das Zentrum seines Interesses gerichtet. Die Tätigkeit ist begleitet von spontanen Äußerungen (verbale Äußerungen, Staunen).
- ... zeigt bei seiner Beschäftigung Zufriedenheit, Freude und Spaß. Es genießt das Tun/Zuhören oder betrachtet bzw. befühlt zufrieden sein Werk.
- ... stellt weiterführende Fragen zum Interessensgegenstand.
- ... wiederholt seine Tätigkeit.
- ... vergisst die Zeit, ist ganz versunken in sein Tun.
- ... probiert etwas aus, entwickelt eine neue Idee.
- ... zeigt körperliche Spannung, z.B. gestreckter oder gebeugter Körper, rote Wangen, leicht geöffneter Mund usw.
- ...

Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten

Das Kind

- ... stellt sich einer Herausforderung.
- ... versucht herauszufinden, worin das Problem besteht.
- ... gibt trotz Zögern nicht auf und startet einen neuen Versuch.
- ... kehrt nach einer Pause wieder zurück.

- ... probiert verschiedene Wege und Möglichkeiten aus.
- ... trifft Entscheidungen.
- ... entwickelt Alternativen.
- ... bezieht vorausschauend mögliche Schwierigkeiten in sein Handeln mit ein.
- ... bittet um Rat oder Hilfe und stellt Fragen.
- ... schaut sich bei anderen Lösungsstrategien ab.
- ... entwickelt eigene Lösungsstrategien.
- ... formuliert bei Auseinandersetzungen seine eigenen Interessen.
- ... lässt sich nicht drängeln, bleibt bei dem eigenen Rhythmus.
- ... hält Frustration aus.
- ... ist hartnäckig.
- ... verteidigt eigene Interessen.
- ... geht an seine Grenzen.
- ... macht nach einer Enttäuschung oder Störung weiter.
- ...

Sich ausdrücken und mitteilen

Das Kind

- ... versucht, sich auf verschiedene Arten auszudrücken.
- ... zeigt Gefühlsregungen, singt oder malt.
- ... äußert Gefühle und Ideen.
- ... gibt Auskunft über seine Person.
- ... vertritt einen eigenen Standpunkt.
- ... zeigt Interaktionsbereitschaft.
- ... wählt einen Interaktionspartner aus.
- ... nimmt seine Interaktionspartner wahr (deren Bedürfnisse, Interessen, Ideen, Gefühle).
- ... sucht Kontakt zu anderen. Das Kind nimmt Kontakt zu anderen auf.
- ... reagiert auf Blicke, Gesten und die Körperhaltung von anderen.
- ... interessiert sich für die Ausdrucksformen anderer und reagiert auf diese.
- ... zeigt Freude an der Interaktion.
- ... macht Rollenspiele.
- ... zeigt Begeisterung über Erfolge.
- ... gibt seiner Freude spontan Ausdruck
- ... macht auf sich aufmerksam.
- ... entwirft oder zeichnet Pläne.
- ... stellt Fragen.
- ... zieht sich zurück.
- ...

An der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen

Das Kind

- ... interessiert sich für die Ideen anderer.
- ... hört dem zu, was andere mitteilen wollen.
- ... greift Äußerungen auf und geht darauf ein.
- ... widmet sich mit anderen gemeinsam einer Sache.
- ... entwickelt Ideen und macht Vorschläge für gemeinsame Aktivitäten.
- ... greift Vorschläge anderer auf.
- ... macht selbst Vorschläge.
- ... findet heraus, was andere wollen.

- ... entwickelt etwas gemeinsam mit anderen.
- ... bringt seine eigenen Kompetenzen zur gemeinsamen Lösung ein.
- ... lässt andere zu Wort kommen.
- ... erkennt, dass andere eine andere Sichtweise haben können.
- ... spricht mit anderen über deren Bedürfnisse, Wünsche, Vorstellungen, Wissen und Fähigkeiten.
- ... interessiert sich dafür, was andere gemacht haben und wie sie es gemacht haben.
- ... tut etwas dafür, dass die Unterhaltung und der Spielfluss aufrechterhalten bleiben.
- ... kann sich auf die Perspektive von anderen einstellen.
- ... begründet eigene Ideen, Wünsche und Verhaltensweisen und fordert andere Kinder auf, ihr Verhalten zu begründen.
- ... handelt mit anderen aus, was gelten soll.
- ... zeigt Kompromissbereitschaft.
- ... hilft anderen Kindern.
- ... tut etwas dafür, die Gruppe zusammenzuhalten.
- ... sucht gemeinsam mit anderen nach Lösungen für Probleme.
- ... baut Brücken, um zu Gemeinsamkeiten zu kommen.
- ... ist bereit, sich mit Vorstellungen von Gleichheit, Gerechtigkeit und Unrecht auseinanderzusetzen.
- ... wehrt sich gegen Vorurteile und diskriminierendes Verhalten.
- ... teilt etwas mit anderen Kindern.
- ... verhandelt oder verteilt Aufgaben.
- ... denkt für andere mit.
- ... fragt »Spielst Du mit?« oder »Darf ich mitspielen?«
- ...