



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

Bachelorarbeit

Zur
Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

ENGAGIERTHEIT UND EMOTIONALES WOHLBEFINDEN

**Signale für die Entwicklung von Bildungsprozessen bei Jungen und
Mädchen in der Grundschule**

Name: Dana Mante
URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2009-0112-8
Erstprüfer: Prof. Dr. Marion Musiol
Zweitprüfer: Dipl. Päd. Dagmar Grundmann
Datum: 30.06.2009

Inhaltsverzeichnis	I/II
1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen	3
2.1 Einleitende Gedanken zu Engagiertheit und emotionalem Wohlbefinden	3
2.2 Kompetenzen der Kinder in der Phase der Transition	4
2.2.1 Das Bild vom Kind	4
2.2.2 Entwicklungspsychologische Fähigkeiten	5
2.2.3 Sind Kinder heute anders	7
2.3 Was brauchen Kinder für gelingende Bildungsprozesse	9
2.3.1 Individuelle Ebene	10
2.3.2 Außerinstitutionelle Ebene	11
2.3.3 Institutionelle Ebene	11
2.4 Portfolio als Ergebnis von Beobachtung und bedeutsam für die Entwicklung von Bildungsprozessen	13
2.4.1 Portfolio und seine Bedeutung	13
2.4.2 Gesetzliche Regelungen	15
2.4.3 Stand der Portfolioarbeit in Deutschland	16
2.4.4 Der mögliche Einfluss der Portfolioarbeit auf das Unterrichts- und Planungsverhalten von Grundschullehrern	17
2.5 Beobachtungen an einer Grundschule	18
2.5.1 Die Leuvenner Engagiertheitsskala	18
2.5.2 Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden	20
2.6 Lernen und Entwicklung	23
2.6.1 Die neurobiologische Sicht	23
2.7 Zusammenfassung der Theorie	26
3 Die Beobachtung als Methode der qualitativen Sozialforschung ..	28
3.1 Begründung der Wahl der Methode der Beobachtung	28
3.1.1 Zur Durchführung und Analyse der Beobachtung	30
3.1.2 Diskussion der Ergebnisse	35
3.1.3 Ausblick für Forschung und Praxis	37
4 Fazit	38
5 Literaturverzeichnis, Abbildungsverzeichnis	41
6 Internetverzeichnis	43
7 Gesetzliche Grundlagen	43
8 Anhang	44

1 Einleitung

Allgemein muss davon ausgegangen werden, dass Veränderungen, Umbrüche und Neuorientierungen in der Biografie eines Menschen Verunsicherungen und teilweise auch Ängste auslösen. Dennoch wird der Anfang eines neuen Lebensabschnittes von jedem als eine Chance, als ein Neubeginn gesehen (vgl. *Lichtenstein-Rother/Röbe 2005, S. 22*), aber auch als eine Chance mit dem mitgebrachten Wissen an neue Bildungserfahrungen anzuknüpfen, sie weiterzuführen und mit Hilfe anderer Personen zu fördern.

Wenn Jungen und Mädchen in die Schule kommen sind sie keine erfahrungslosen Wesen, sondern bringen bereits viele Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und Kenntnisse, sogenannte Basiskompetenzen aus dem Kindergarten, dem Elternhaus und dem sozialen Umfeld mit. Das heißt, dass die Kinder¹ mit ihrem Wissen schon an einem Punkt stehen und von den Erwachsenen nur noch abgeholt werden brauchen. Für die Lehrer² in der Grundschule ergibt sich die Aufgabe der Klärung des bisherigen Entwicklungsstandes jedes einzelnen Kindes und die Frage wo sie weitermachen müssen.

Es gibt Lehrer, die sind der Meinung, dass sie jedem Jungen und Mädchen vor dem ersten Schultag unvoreingenommen begegnen möchten und sich darum kein Bild vom Kind machen. Voraussetzungen und Vorerfahrungen, Stärken und Schwächen werden so natürlich nicht genutzt und erkannt. Sitzenbleiben, Zurückstellungen, Verhaltensauffälligkeiten, das ist erschreckende Normalität in der heutigen Kindheit. Vielerorts in Deutschland gilt immer noch die Ansicht: „Nicht die Schulen sind für die Schüler da, die Schüler haben sich den Schulen und ihren Plänen anzupassen. Wem das nicht gelingt, dem droht mit nicht

¹ Wenn von Kindern allgemein gesprochen wird, sind immer Jungen und Mädchen gemeint.

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes, wird hier nur die männliche Form genannt. Gemeint sind aber immer beide Formen Lehrer und Lehrerinnen.

geringer Wahrscheinlichkeit, ein Bildungsverlierer zu werden“. (Füller 2008, S.101)

Für mich stellten sich daher die folgenden Fragen: Inwieweit erhalten Kinder, auch diejenigen die zu den „Bildungsverlierern“ zählen, die Möglichkeit, ihre Ressourcen zu nutzen und sie weiter zu entwickeln?

Gestalten sich Bildungsprozesse effizienter, wenn Kinder in der Tendenz, also so oft wie möglich und wie der Unterrichtsplan es zulässt, an ihren eigenen Themen arbeiten können?

Recherchen in der Literatur und im Internet haben ergeben, dass im Bereich der empirischen Lehr - und Lernforschung kaum neuere Befunde zu Transitionen vom Kindergarten in die Grundschule vorliegen, die konkret aufzeigen, wie sich Portfolioarbeit, bzw. Beobachtung von Kindern auf die Entwicklung von Bildungsprozessen auswirkt. In diesem Zusammenhang möchte ich folgenden Forschungsaspekt bearbeiten:

Inwieweit können Selbstbildungsprozesse bei Kindern beobachtet werden wenn Beobachtung und Dokumentation, insbesondere die beobachtbaren Signale Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden in den Fokus der Aufmerksamkeit von Grundschullehrern rücken?

Um diesen Forschungsaspekt bearbeiten zu können wird die Beantwortung folgender Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Welche Kompetenzen besitzen Jungen und Mädchen in der Phase der Transition?
- Was brauchen Kinder für gelingende Bildungsprozesse?
- Wie unterstützt Portfolio die Entwicklung von Bildungsprozessen?

Um zu untersuchen, wie sich die Entwicklung der kognitiven und sozialen Leistungen bei Kindern sichtbar machen lässt und woran diese zu erkennen sind, wurden exemplarisch an drei Kindern auf Grundlage der Leuener Engagiertheitsskala Beobachtungen durchgeführt.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Einleitende Gedanken zu Engagiertheit und emotionalem Wohlbefinden

Mit Eifer dabei sein, sich durch nichts ablenken lassen, seinen Standpunkt verteidigen, diesen Zustand kann man als engagiert bezeichnen. Menschen sind engagiert oder sie engagieren sich, wenn sie entschieden für etwas eintreten oder ein starkes persönliches Interesse an einer Sache haben (vgl. *Wermke, Kunkel-Razum, Scholze-Stubenrecht 2007, S.277*).

In der Psychologie wird das Wohlbefinden als Einheit von psychischem, physischem und sozialem Wohlbefinden beschrieben und ist eine Art Überbegriff für viele positive Erlebnismöglichkeiten, z. B. dass man sich ausgeglichen, kompetent, gesund, fit, gebraucht und geliebt fühlt. Im Zustand des Wohlbefindens strahlt man Zufriedenheit und Sicherheit aus. Um sich wohl zu fühlen braucht man eine vertraute Umgebung oder Personen, zu denen man eine sichere Bindung hat. Das emotionale Wohlbefinden kennzeichnet den Zustand eines Menschen in der Phase seelischer Erregung, seinen Gefühlszustand und seine Gemütsbewegung. Im Zustand der Engagiertheit und des emotionalen Wohlbefindens kommt es zu Aktivitäten bis an die Grenzen der eigenen Möglichkeiten und zu einer persönlichen Weiterentwicklung.

Bei Kindern ist Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden sehr gut in ihren Aktivitäten, wie das tägliche Spiel oder die Mitarbeit im Unterrichtsgeschehen zu beobachten. Die beobachteten Signale (Konzentration, Energie, Ausdauer u.a.) sagen etwas darüber aus, was „[...] sich in den Kindern vollzieht und was unsere Vorgehensweise und die pädagogische und didaktische Umgebung hier und jetzt in ihnen bewirkt“. (*Vandenbussche, Kog, Depondt, Laevers 1999, S.5*) Außer den Beobachtungen ist ein fundiertes Wissen über die Kinder in ihrer momentanen Entwicklungsphase eine Voraussetzung dafür, Kinder und ihr Handeln zu verstehen.

2.2 Kompetenzen der Kinder in der Phase der Transition

2.2.1 Das Bild vom Kind

Kinder lernen von Geburt an. Das Bild vom Kind hat sich im Laufe der Geschichte von einem unreifen und hilfsbedürftigen Wesen hin zum Bild eines aktiven und kompetenten „Turbolerners“ verändert.

Das Kind als eigenaktives Wesen reagiert auf seine Umwelt und geht aus eigenem Impuls denkend, strukturierend und experimentierend auf diese Welt zu. Welt Dinge haben für Jungen und Mädchen Aufforderungscharakter (*vgl. Schäfer 1995, S.54*).

Kinder konstruieren ihr Wissen selbst. Getrieben von ihrer intrinsischen Motivation, wirken sie aktiv auf ihre Umwelt ein, erkunden sie und bilden sie im Bewusstsein ab. Das Denken erfolgt im Hier und Jetzt. Über Spiel und Exploration, Forschergeist und Neugierde erlangen sie durch Ausprobieren an sinnliche, emotionale und kognitive Erfahrungen zur Aneignung der eigenen Wirklichkeit. Bildung ist in diesem Fall als Selbstbildung anzusehen (*vgl. Schäfer 1995, S.27*).

Das Kind entwickelt in den ersten Jahren verschiedenste Anpassungsreaktionen und Bewältigungsstrategien um Transitions-, Belastungs- und Risikosituationen standzuhalten.

Durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt gestalten Kinder ihre eigenen Bildungsprozesse. Wissen, welches bereits vorhanden ist, wird mit neuen Erfahrungen abgeglichen und erweitert. Wahrnehmungen, Erfahrungen und Empfindungen werden nur konstruktiv verarbeitet, wenn Kinder selbst Handlungen ausführen und wenn sie selbstständig handeln. Jedes Kind tut dies auf seine eigene Weise.

Kinder stehen in ständigem Kontakt zu Personen ihrer unmittelbaren Umwelt. Dadurch werden soziale Beziehungen aufgebaut und neue Erfahrungen gesammelt, die wiederum wichtig sind für die Entwicklung der eigenen Identität und des Selbstbildes. Dies wird den Kindern nur möglich, wenn sie in einer sicheren Bindungsbeziehung stehen, in der sie Schutz, Sicherheit und Unterstützung erwarten, aber auch Raum zum ausprobieren finden können.

Kinder haben ein Recht darauf als eigenständige Individuen wahrgenommen zu werden. Das Recht auf Bildung (vgl. *MBJS*³ 2007, S.18) beinhaltet, dass kognitive, körperliche, soziale und emotionale Möglichkeiten so unterstützt werden, das Jungen und Mädchen sich optimal entfalten und ihre Persönlichkeit entwickeln können. Allen Kindern stehen die gleichen Bedingungen zur Verfügung bei ungleichen individuellen Voraussetzungen. Die unterschiedlichen Potenziale (Ideenreichtum, Kreativität, Talente, Phantasien) werden genutzt, um Entwicklungsprozesse voranzutreiben. Das Ergebnis der Entwicklungsprozesse, das Lernen, wird in den Alltag und die jeweilige Kultur der Kinder mit einbezogen und für den gesellschaftlichen Kontext genutzt.

Um diese vorhandenen Potenziale zu erkennen und das Kind als aktiven Gestalter seines Lebens zu sehen, sollte man sich über die Voraussetzungen bewusst sein, die Kinder in diesem Entwicklungsstadium bereits vorweisen und ihre Selbstbildungsprozesse verstehen. Das Wissen um die entwicklungspsychologischen Fähigkeiten gehört dazu.

2.2.2 Entwicklungspsychologische Fähigkeiten

Spricht man über Kinder im Grundschulalter und im Besonderen von den Jungen und Mädchen im Alter von 5 bis 7 Jahren muss man sich ihre kognitiven, sprachlichen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten betrachten.

Im Alter von 5 bis 6 Jahren prägt sich bei Kindern die Fähigkeit aus, Anschein und Realität zu unterscheiden. Ihre Aufmerksamkeit, das Erinnern und das autobiographische Gedächtnis verbessern sich. Die Kinder verstehen, dass Buchstaben und Laute auf systematische Weise miteinander verbunden sind. Mit einfachen Additionen und Subtraktionen wird sich genauso beschäftigt wie mit dem nach oben und nach unten

³ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

Zählen. Der Wortschatz beträgt etwa 10.000 Wörter und viele komplexe grammatikalische Formen werden angewendet. Sie können Namen schreiben und komplexe Bilder zeichnen (vgl. Berk 2005, S.375).

In der frühen Kindheit entwickeln Vorschulkinder in Auseinandersetzung mit dem Konflikt Initiative gegen Schuldgefühl nach Erikson (1950) ein neues Gefühl der Zielgerichtetheit aufgrund ihres Gefühls ihrer eigenen Autonomie (vgl. Berk 2005, S.330). Der hohe Selbstwert der Kinder trägt zum erfolgsorientierten In – Angriff – Nehmen ihrer Umwelt bei. Das Spiel ist ein gutes Übungsfeld, ein Verständnis von sich selbst und der Umwelt zu erlangen. Rollenspiele üben das kooperative Miteinander für die Erreichung gemeinsamer Ziele. Jedoch kann das Geringste von den Erwachsenen zum Ausdruck gebrachte Missfallen, den Selbstwert des Kindes und seine Begeisterung, Neues zu lernen, untergraben (vgl. Berk 2005, S.331).

Wenn Kinder in das Alter von 6 bis 8 Jahren kommen wird ihr Denken logischer und das Verständnis für räumliche Konzepte verbessert sich. Ihre Aufmerksamkeit wird selektiver, angepasster und planvoller. Gedächtnisstrategien des Wiederholens und der Organisation werden angewandt. Die Kinder betrachten ihren Geist als ein aktives, konstruktives Instrument, das fähig ist zur Transformation von Informationen. Sie sind sich ihrer Gedächtnisstrategien bewusst und der Einfluss psychischer Faktoren, wie Aufmerksamkeit und Motivation auf ihre Leistung verbessert sich. Der Sprachschatz erweitert sich schnell. Ihre Zeichnungen werden organisierter und detaillierter und beinhalten Hinweise auf die Tiefe. Kinder in der mittleren Kindheit sind lernbegierig, verantwortungsbewusster und unabhängiger. In dieser psychosozialen Phase nach Erikson (1950) entwickelt sich bei Kindern zunehmend ein Werksinn, d.h. sie sind bestrebt etwas Nützliches zu leisten. Die Kinder erlangen durch die Herstellung von Dingen und durch eigene Konstruktionen Anerkennung. Kommt es zu keinem Erfolgserlebnis entwickelt sich mit der Zeit ein Minderwertigkeitsgefühl, das die gesunde

Entwicklung des Kindes beeinträchtigt (vgl. Berk 2005, S.430). Während der mittleren Kindheit beinhaltet das Selbstkonzept der Kinder Persönlichkeitseigenschaften und soziale Vergleiche. Selbstbeurteilungen werden an den Rückmeldungen der Umgebung gemessen und angepasst. Kinder, die von Erwachsenen überwiegend negative Rückmeldungen erhalten und in der Schule wenig unterstützende Lehrer haben, werden mit großer Wahrscheinlichkeit erlernte Hilflosigkeit entwickeln (vgl. Berk 2005, S.470).

Mit zunehmendem Alter erweitern sich sowohl die Handlungskompetenz, das Wissen und der Erfahrungsschatz, die sozial – emotionale Sicherheit und das Bewusstsein, als auch die Identität und die Reflexionsbereitschaft und – fähigkeit (vgl. Groot-Wilken, Bernd 2006).

Im Normalfall bringen Kinder ihre individuellen Erfahrungen und Kompetenzen mit in das neue Umfeld Schule. Ihre Einstellung zu allem Neuen, ihre Kontaktfreudigkeit, Kooperationsbereitschaft, Hilfsbereitschaft, entwickelte Konfliktlösungsstrategien, ein starkes Selbstwertgefühl, ausgeprägte Identität, eine positive Einstellung zur Schule und ihre Vorläuferkompetenzen helfen ihnen zurechtzukommen.

2.2.3 Sind Kinder heute anders

In der Kindheit werden die Weichen für die körperliche, emotionale und geistige Entwicklung gestellt. Diese Entwicklung ist u.a. auch abhängig von den sozialen Bedingungen der kindlichen Lebensumwelt. Verschiedene Studien, wie z.B. die World Vision – Kinderstudie: Kinder in Deutschland 2007 haben gezeigt, dass sich Kindheit verändert hat. Die soziale Herkunft prägt maßgeblich den Alltag der Kinder. „Die schlechteren Startchancen von Kindern aus den unteren Herkunftsschichten durchziehen alle Lebensbereiche und wirken wie ein Teufelskreis“. (Joneleit-Oesch, Holten 2007, S. 1) Innerfamiliäre Prozesse, wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und

Zuständigkeitsmuster haben sich verschoben. Das Zusammenleben und die Freizeitgestaltung in den Familien haben sich verändert, durch beruflich vorgegebene Zeitstrukturen (Arbeitszeiten der Eltern), die Öffnungs- und Schließzeiten von Kindergarten und die festgelegten Ferien und unterrichtsfreien Tage von Schule und anderen Bildungsinstitutionen (vgl. *Siebter Familienbericht 2006, S.XXX*). Die Aufteilung der Fürsorge- und Betreuungsleistung zwischen den Partnern und Generationen, die Veränderung im Zuschnitt von Haus- und Familienarbeit und die Verschiebung der Sozialisationsorte von Kindheit führen zu einem Wandel von Familien. Dabei ist Familie elementarer Bezugspunkt und spielt eine bedeutende Rolle, wenn es um die gesunde Entwicklung von Kindern geht.

Kinder können sich dann am besten entwickeln, wenn sie in einer Familie aufwachsen, in der die Eltern ihnen die Möglichkeit zu engen und vertrauensvollen Bindungen mitgeben und ihnen gleichzeitig die Chance eröffnen, schrittweise, entsprechend ihrer eigenen Entwicklung, die Welt der Familie, der Freunde, der Nachbarschaft und der Gemeinde zu erschließen. [...] in diesem Sinne stellen die Eltern die wichtigste Ressource für die kindliche Entwicklung dar. (*Siebter Familienbericht 2006, S.159*)

Die Kinder finden sich heutzutage wieder in einer Welt in der es keine starren Grenzen zwischen Kinder- und Erwachsenenkultur gibt (vgl. *Heitkämper 1995, S.9*). Jederzeit kommen sie an die gleichen Informationen wie die Erwachsenen. Neue und immer vielfältigere Medien machen dies möglich. Es kommt in vielen Fällen zu einem extremen Medienkonsum (TV, Video, Nintendo, Play Station) der als Folge Bewegungsarmut und falsche Ernährung, Verhaltensauffälligkeiten und Lernstörungen aufweist.

Aber auch Auseinandersetzungen und Kontaktschwierigkeiten mit Mitschülern, weil es ein verändertes Freizeitverhalten gibt, weil Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt sind, können Ursache für Lernschwierigkeiten sein, ebenso wie der Lerninhalt der nicht ansprechend genug vermittelt wird.

Überforderte Familien, Schule, die meist die Zeit und die Möglichkeiten für eine individuelle Förderung zum Ausgleich von Nachteilen nicht hat (aufgrund bestehender Rahmenbedingungen), Wohnumfeld und Freizeitgestaltung führen letztendlich zu einer veränderten Lebensweise der Kinder. Eine Veränderung auf allen genannten Ebenen ist schwer zu gewährleisten. Die Aufgabe der Institution Schule kann sein durch pädagogische Angebote und Schaffung einer anregungsreichen Lernumgebung, festen Strukturen, einer intensiven Erziehungspartnerschaft und guter Wahrnehmung und Beobachtung die Kinder zu unterstützen.

2.3 Was brauchen Kinder für gelingende Bildungsprozesse

Bildungsprozesse sind wichtige Voraussetzungen für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung bei Kindern. Bildungsprozesse finden überall dort statt, wo Kinder sich mit ihrer sozialen Umwelt, mit ihrer symbolisch – dinglichen Umwelt und mit sich selbst auseinandersetzen. Bildungsprozesse beinhalten viele Bereiche des Lernens.

Schäfer formuliert dazu: „[...] das man sich letztlich nur selbst bilden kann.“ (Schäfer 2004, S.30) Dabei meint er die Bildung durch und in Alltags – und Schlüsselsituationen (Situationsansatz). Demzufolge brauchen Kinder eine Umgebung und eine Pädagogik, die vom Kind ausgeht, um sich seelisch, körperlich und geistig gut zu entwickeln (vgl. Krenz 2005, S. 7). Dann können kommunikative, kognitive und charakterliche Fähigkeiten erworben werden, die zu einer umfangreichen Problemlösefähigkeit bei den Kindern führen. Die verschiedenen Ebenen, die die Kinder dabei unterstützen, sollten möglichst zusammenarbeiten. So können die Bildungsprozesse optimal gefördert werden.

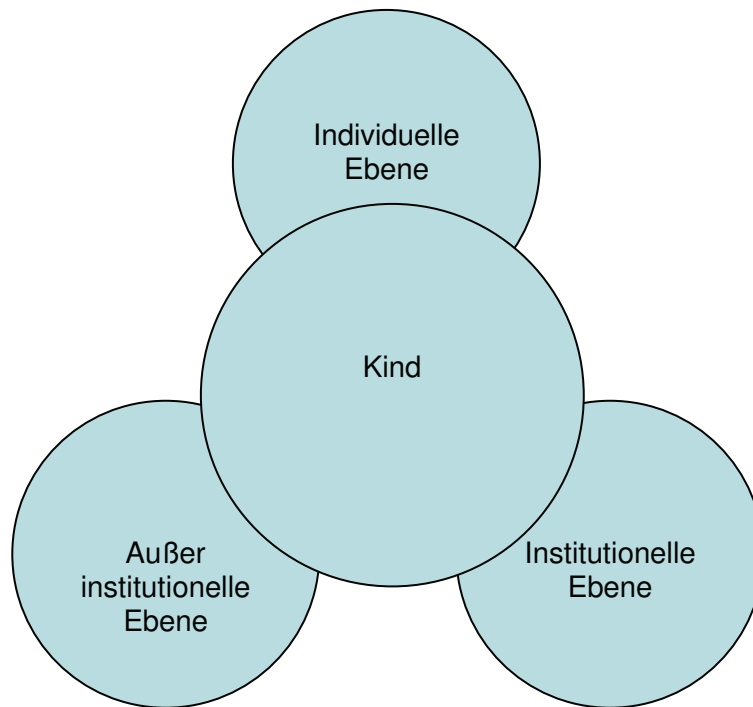


Abb.1 Zusammenarbeit der verschiedenen Ebenen

2.3.1 Individuelle Ebene

Um im Alltag Erfahrungen sammeln zu können brauchen Kinder eine sichere Bindung zu ihren Bezugspersonen. Das sind in der Regel die Eltern, die Erzieher oder die Lehrer. Jedes Kind braucht also Respekt, Achtung, Verständnis, Gefühle, Liebe und Vertrauen. Dadurch steigt die Explorationsbereitschaft und sie können mit all ihren Sinnen so viele Eindrücke wie möglich aufnehmen. Bildung aus erster Hand beziehen die Kinder über Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen. Sie können dadurch bereits vorhandene Erfahrungen erweitern. Die Kinder brauchen Erfahrungsräume, erfahrbare Sinnzusammenhänge und Neugierde.

Können Kinder selbstständig handeln, wird ihr Selbstkonzept, ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstregulationsfähigkeit gestärkt. Sie entwickeln eine optimistische Sicht auf kommende zu lösende Aufgaben.

Sie können ihre eigenen Bedürfnisse und Gefühle dadurch reflektieren und lernen Verantwortung zu übernehmen. Sie brauchen dazu eine befriedigende Mischung aus Zeit, Bewegung, Ruhe. Um zu lernen interpersonelle Konflikte friedlich zu lösen brauchen Kinder Mitsprache und gemeinsam abgesprochene Regeln, Optimismus und Sicherheit.

2.3.2 Außerinstitutionelle Ebene

Die Familie, die Nachbarschaft, das Wohnumfeld gibt Kindern die Möglichkeit Motivation von außen zu erlangen. Die verschiedenen Personen mit ihren unterschiedlichen Charakteren, Fähigkeiten und Fertigkeiten bieten den Kindern für ihr Entdecken, Handeln, Forschen und Experimentieren immer wieder neue und auch verschiedene Betrachtungsweisen. Kinder brauchen diese Vielfältigkeit an unterschiedlichen Eindrücken und Vorbildern. Durch Nachahmung, Wiederholung, Erfolg und Misserfolg, Lob und konstruktive Kritik können sie ihr eigenes Handeln einordnen und sind fähig zum Aufbau sozialer Beziehungen. Sie erweitern in einem sozialen Gefüge ihre Sprachkompetenz, erfahren Solidarität und Kooperation.

2.3.3 Institutionelle Ebene

In den Institutionen, wie Kindergarten und Grundschule müssen pädagogische Fachkräfte ein Bildungsverständnis entwickeln, das sich am Kind mit seinen individuellen Stärken und Bedürfnissen orientiert. Kinder lernen im sozialen Kontext. Sie möchten als Gesprächspartner ernst genommen werden.

Sie brauchen Nachahmungsmöglichkeiten, Vorbilder und eine anregungsreiche Umwelt, in der sie das Lernen lernen, sich bewusst machen, wie man was gelernt hat. Kinder brauchen Angebote und Situationen in denen sie durch Herausforderungen lernen.

Sie brauchen eine Lebens- und Lernatmosphäre, die zum Lernen anregt und in der sie sich wohlfühlen. Das Wohlfühlen, das „Sich – Aufgehobenfühlen“ vermittelt Sicherheit und erlaubt dem Kind, sich für seine Mitwelt zu öffnen (*vgl. Heitkämper 1995, S. 9*).

Schule und Unterricht müssen sich auf die veränderten Lebenssituationen der Kinder einstellen. Die Kinder müssen da abgeholt werden, wo sie stehen.

Da, wie oben beschrieben sich Lebenssituationen von Kindern verändert haben „[...] muss die Schule einen Gegenpol zur erfahrungsarmen Umwelt der Kinder schaffen. Lernen wird dabei zum natürlichen Vorgang, der immer dann stattfindet, wenn die Kinder sich mit ihrer Umwelt handelnd auseinandersetzen“. (*Heitkämper 1995, S.14*)

Aber wie können Kinder sich handelnd mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, wenn die Lernumwelt nicht ihren Ansprüchen gerecht wird. Schon Goethe erkannte damals den Zusammenhang zwischen der Ausstattung der Lernumgebung und erfolgreichem Lernen.

In diesen Mauern, diesen Hallen
will es mir keineswegs gefallen.
Es ist ein gar beschränkter Raum,
Man sieht nichts Grünes, keinen Baum,
Und in den Sälen, auf den Bänken
Vergeht mir Hören, Sehen und Denken.
(*Goethe, Faust, Erster Teil, V. 1882-1887*)

Mit den Kindern zusammen, von ihren Themen und Interessen ausgehend, eine anregungsreiche Umgebung schaffen, ihre Bedürfnisse erkennen und darauf reagieren ist eine wichtige und bedeutende Aufgabe für Grundschullehrer. „Die Kinder sollen nicht länger gezwungen werden, das zu hören, zu sehen und zu denken, was der Lehrer an Informationen und Materialien vorgibt, sie sollen vielmehr selbst zum Zentrum des Lehrens und Lernens werden“. (*Heitkämper 1995, S.17*) Die Kinder sollen selbst Entscheidungen treffen können, wenn es um die Material- und Raumausgestaltung geht. Sie wissen am besten, was sie zum lernen benötigen.

Um Kindern optimale Voraussetzungen zu schaffen, sie richtig einschätzen zu können und herauszufinden an welchen Themen sie gerade großes Interesse haben und um die Kompetenzen der einzelnen Kinder zu erkennen, bedarf es einer stärkeorientierten Beobachtung.

2.4 Portfolio als Ergebnis von Beobachtung und bedeutsam für die Entwicklung von Bildungsprozessen

2.4.1 Portfolio und seine Bedeutung

Das Portfolio ist ein Arbeits- und Qualifizierungsinstrument und ein Instrument der Qualitätsarbeit der pädagogischen Fachkräfte. Es ist ein Medium der Erziehungspartnerschaft von Eltern, Erziehern⁴ und Lehrern. Mit dem Portfolio kann man inhaltliche und sachliche Kommunikation über Lernen und Leistung in Gang bringen. Im Portfolio werden konkret Prozesse und Ergebnisse des Lernens dokumentiert. Dabei gewinnt man einen Überblick über Entwicklungen (*vgl. Winter 2006*).

Das Portfolio im Elementarbereich ist eine Präsentations-, Lern- und Entwicklungsdokumentation, die eine Auswahl von Arbeiten der Tätigkeiten aus dem Kindergartenalltag, Beobachtungen und Lerngeschichten beinhaltet, die die Lernfortschritte von Kindern dokumentieren. Dabei helfen auch Fehler das eigene Lernen einzuschätzen und herauszufinden, wie man lernt. Das Portfolio zeigt in fachlich sortierter und chronologischer Form, welche Kompetenzen erworben worden sind. Sie sind Ausgangspunkt für weitere Lernfortschritte. Bei der Arbeit mit dem Portfolio gehen die Erzieher immer davon aus, was Kinder können, bauen also auf den vorhandenen Kompetenzen auf. Diese positive Herangehensweise stärkt das Selbstbewußtsein der Kinder und damit die Motivation, Neues zu lernen. Das Portfolio ermöglicht den Erziehern, Kontrolle und Verantwortung mit den Kindern zu teilen.

⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes, wird hier nur die männliche Form genannt. Gemeint sind aber immer beide Formen Erzieher und Erzieherinnen.

Im Primarbereich wird das Portfolio als Lern- und Entwicklungsinstrument erweitert und als alternatives Beurteilungsinstrument genutzt. Die im Portfolio gesammelten Arbeiten stehen in direkter Verbindung mit den Zielen, die Kind und Lehrer gemeinsam festlegen. Die Arbeiten dienen als Beleg dafür, dass die Ziele erreicht wurden. Das Portfolio hat also zum Ziel, Lernergebnisse und die eigenen Bildungsprozesse sichtbar zu machen und zunehmend selbst zu steuern und organisiert zu planen.

Man traut dem Portfolio zu, dass es zur besseren Wahrnehmung und Diagnose von Bildungsprozessen eingesetzt werden kann (*vgl. Winter 2006*).

Den eigenen Bildungsprozess sehen, diese metakognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen ist wichtig, um die Steuerung des eigenen Lernens zu lernen. Für die Kinder ist das Portfolio eine wichtige Form für das Festhalten eines Ausschnittes ihrer individuellen Bildungsbiografie, ihrer Bildungsentwicklung. Es ist das externe Gedächtnis der Kinder. Im Portfolio gibt es keine Wertung für die angefertigten Arbeiten. Es gibt nur den positiven Blick auf das Kind.

Der Inhalt der Portfolios ist für die Kinder sehr wertvoll, denn es sind Lernprodukte, die das Kind selbst ausgewählt hat und auf die es stolz ist. Das können zum Beispiel Geschichten, Zeichnungen, Klassenarbeiten oder Fotos sein. Anhand der Portfolios können Kinder ihren persönlichen Fortschritt in Teilbereichen überschauen, d.h. dass sie anhand der gesammelten Materialien beweisen können, was sie schon gelernt haben und können dann darauf aufbauen. Für die Kinder können diese Portfolios als Instrumente des Lernens fungieren, wo sich dialogisch organisierte Bildungsprozesse zeigen und Spuren hinterlassen. Außer geplanten und gemeinsamen Lernvorgängen können sich auch solche niederschlagen, welche die Kinder individuell und initiativ beginnen, die ihren besonderen Interessen folgen (*vgl. Winter 2006*). Eine mangelhafte Individualisierung des Unterrichts, d.h. das Kinder in ihren Themen, ihrer Persönlichkeit nicht wahrgenommen werden, führt dazu, „[...] dass Schule zunichte macht, was die Vorschuleinrichtung aufgebaut hat“. (*Bartnitzki 2008, S.12*) Dabei

ist das individuelle Lernen nicht falsch zu verstehen das jedes Kind individuell und alleine lernt, sondern „[...] individuelles Lernen ist auf gemeinsames Lernen angewiesen“. (Barnitzki 2008, S. 12) Die Kinder brauchen die anderen Kinder um sich auszutauschen und zu reflektieren.

Für die Lehrer ist das Portfolio eine Unterstützung, die Fähigkeiten der einzelnen Kinder bewusst wahrzunehmen und das individuelle Lernen der Kinder zu dokumentieren. Das Portfolio hilft den Lehrern ihre eigene Haltung zu erkennen und ihre Funktion als Bildungsbegleiter im Sinne von „Hilf mir, es selbst zu tun“ wahrzunehmen. Es ist Grundlage für die Reflexion der pädagogischen Arbeit und Ausgangspunkt für die Planung und Umsetzung von pädagogischen Angeboten.

Für die Eltern dient das Portfolio als gute Gesprächsgrundlage über die Entwicklung und die gemeinsame Förderung des Kindes. Es hilft gemeinsam zu reflektieren, was und wie das Kind zu Hause, im Kindergarten und in der Schule lernt und sich entwickelt. Es gibt weiterhin einen guten Einblick in den Kindergarten- und Schulalltag und verbessert den Kontakt und die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Institution.

2.4.2 Gesetzliche Regelungen

In den Gesetzen der einzelnen Bundesländer ist das Recht auf schulische Bildung und Förderung von Kindern ähnlich geregelt. Es soll sich in diesem Abschnitt auf das Brandenburgische Schulgesetz (2007, 6.Auflage) konzentriert werden.

§3 Recht auf Bildung

Satz (1): „Es ist Aufgabe aller Schulen, jede Schülerin und jeden Schüler individuell zu fördern.“

§19 Der Bildungsgang der Grundschule

Satz (1): „Aufgabe der Grundschule ist es, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten in einem gemeinsamen Bildungsgang so zu fördern, dass sich Grundlagen für

selbstständiges Denken, Lernen und Arbeiten entwickeln sowie Erfahrungen im gestaltenden Miteinander vermittelt werden.“

Präzisiert wird die Förderung der Schülerinnen und Schüler in der Verwaltungsvorschrift zur Grundschulverordnung⁵ vom 02. August 2007 im Abschnitt 9 – Zu § 5 Abs. 4 GV - Individuelle Lernstandsanalyse, Portfolio. „Die Lernentwicklungsdokumentation sollte in der Regel als Portfolio, in der die Entwicklung der Erziehung und Bildung dokumentiert ist, erfolgen. Die Einführung erfolgt stufenweise ab Jahrgangsstufe 1.“ Die Portfolioarbeit ist somit gesetzlich geregelt und jedes Kind hat ein Recht darauf.

2.4.3 Stand der Portfolioarbeit in Deutschland

Recherchen in der Literatur und im Internet ergaben, dass es in Deutschland noch sehr wenig Portfoliopraaxis an Grundschulen gibt. Vielerorts ist diese im Aufbau. Zu beobachten ist aber die unterschiedliche Vorstellung über den Begriff Portfolio und dessen Ziele (*vgl. Winter 2006, S.9*). Aufgrund der Vielfältigkeit von Portfolios und der Rahmenbedingungen an den Grundschulen (oft ist hier der Zeitfaktor genannt) wird die Sinnhaftigkeit und Effizienz solcher Lernentwicklungsdokumentationen in Frage gestellt. Es gibt dennoch gute Beispiele für gelungene Portfoliokonzepte, wie z.B. für den Primarbereich die Grundschule der KLAX gGmbH in Berlin oder für den Sekundarbereich das Oberstufenkolleg in Bielefeld (*vgl. Jansa 2006, S.49*).

In der Durchführung liegt es bei der Umsetzung der Portfolioarbeit an jeder Schule und ihren Mitwirkenden selbst, wie, in welcher Form und in welchem Umfang sie die Dokumentationsarbeit gestaltet. Wichtig ist, dass die Begrifflichkeiten geklärt sind, also ein gemeinsamer Kontext vorhanden ist, so dass Dialoge in Fort- und Weiterbildungen auch konstruktiv gestaltet werden können und durch den Austausch pädagogische Arbeit bereichert und weiterentwickelt wird.

⁵ Nachfolgend abgekürzt GV

2.4.4 Der mögliche Einfluss der Portfolioarbeit auf das Unterrichts- und Planungsverhalten von Grundschullehrern

In der Literatur ist an einigen Beispielen⁶ beschrieben, wie die Arbeit mit dem Portfolio durchaus die Qualität an Schulen weiterentwickeln kann. Steigt die Qualität in der pädagogischen Arbeit, hat das positive Auswirkungen auf die Lernbedingungen und Lernergebnisse der Kinder.

Wie kann jetzt das Portfolio Einfluss auf die Planung des Unterrichts nehmen? Ein Portfolio, das im Kindergarten begonnen und in der Grundschule weitergeführt wird, ist ein Plus für gelingende Transitionen und anschlussfähiges Lernen.

Vor dem ersten Schultag bekommt der Lehrer einen Einblick in die bisherigen Bildungserfahrungen der einzelnen Kinder und kann sich so optimal auf den ersten Schultag vorbereiten. Er kann auf Interessen und Vorlieben eingehen und den Kindern den Start in einen neuen Lebensabschnitt erleichtern. Der Lehrer kann die Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzen um den Unterricht für alle Kinder anschlussfähig zu gestalten.

Der erste Vorzug des Portfolios – als Instrument der Pädagogischen Diagnostik – liegt also darin, dass hier aussagekräftige Belege des Handelns und Denkens von Kindern direkt dokumentiert sind. Anhand dieser Dokumentation kann und soll eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Beteiligten entstehen, die darauf angelegt ist, das Kind in seiner Entwicklung zu verstehen, zu begleiten und zu unterstützen – und das ist der zweite wesentliche Vorzug. (*Winter 2006, S. 8*)

Reflexion und Dialog können also als Ergebnis aus der Arbeit mit dem Portfolio hervorgehen. Schüler⁷, Eltern und Lehrer beraten gemeinsam über Ergebnisse und Ziele und jeder lernt auf seine Weise den anderen wertzuschätzen. Das Kind sieht in den Gesprächen den Lehrer als Partner, als Zuhörer, als Interessent an seinen Themen und Gedanken und fühlt sich dadurch bestätigt in seiner Arbeit und entwickelt Selbstbewusstsein und ein neues Selbstwertgefühl für kommende

⁶ Grundschule der KLAX gGmbH Berlin, Oberstufenkolleg Bielefeld

⁷ Aufgrund der besseren Lesbarkeit des Textes, wird hier nur die männliche Form genannt. Gemeint sind aber immer beide Formen Schüler und Schülerinnen.

Aufgaben und Problemstellungen. Es ist motiviert. Der Lehrer bekommt durch das persönliche Gespräch einen Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes, kann empathisch auf bestehende Problemlagen eingehen und kann den momentanen Entwicklungsstand des Kindes einschätzen. Daraus kann er individuelle Angebote für eine kindzentrierte Pädagogik entwickeln. In das Portfolio kommen auch die Beobachtungen, die der Lehrer während verschiedener Arbeitsphasen des Kindes gemacht hat.

Viele Beobachtungsmethoden und deren Abwandlungen sind im Laufe der Forschung in der Pädagogik entwickelt worden. Einige von ihnen stellen nur den momentanen Entwicklungsstand fest. Andere versuchen Schemata und Themen zu finden. Der Forschungsaspekt dieser Arbeit liegt darin Signale für Bildungsprozesse bei Kindern zu beobachten. Die Leuener Engagiertheitsskala ist ein solches Beobachtungsinstrument, dass zur gezielten Beobachtung von Signalen für das Lernen, Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden eingesetzt werden kann und wurde im Rahmen dieser Arbeit genutzt.

2.5 Beobachtungen an einer Grundschule

2.5.1 Die Leuener Engagiertheitsskala

Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden sind beobachtbar. Die Leuener Engagiertheitsskala nach Ferre Laevers ist ein Beobachtungsinstrument zur Einschätzung und Förderung der Qualität von Lern- und Bildungsprozessen. Sie wurde an der Universität Leuven in Belgien entwickelt. Im wesentlichen geht es beim Leuener Engagiertheitskonzept zur Verbesserung der Qualität frühkindlicher Erziehung mit den Schlüsselbegriffen Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden um die grundlegenden Fragen: Wodurch wird einem Kind die Möglichkeit gegeben, seine eigene Entwicklung zu fördern? Wie wichtig ist hierfür die Beziehung zwischen Erzieher und Kind? Welchen Anteil haben daran die angebotenen Inhalte, Materialien und Methoden?

Und vor allen Dingen: woran zeigt sich das und wie ist das zu beobachten. Die Leuener Engagiertheitsskala ist ein Beobachtungskonzept, das den Anforderungen professioneller Beobachtungen entspricht, konzeptunabhängig einsetzbar und im Alltag gut handhabbar ist. Dieses Konzept setzt an die aktuelle Lernbereitschaft von Kindern an und ist auf die Interessen und Fähigkeiten der Jungen und Mädchen und auf die Gestaltung pädagogischer Angebote durch die pädagogischen Fachkräfte fokussiert. Dazu bietet es Erziehern, Lehrern und Eltern eine gemeinsame Basis und ist Grundlage für den Dialog.

Mit der Leuener Engagiertheitsskala können Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden bei jedem einzelnen Kind erfasst werden. Das Konzept der Engagiertheit geht davon aus, dass jedes Kind bei seinen Aktivitäten ein mehr oder weniger großes Ausmaß an Engagiertheit zeigt (vgl. Viernickel, Völkel 2005, S.119). Während der Beobachtung wird dieses Ausmaß mit Hilfe der Stufen der Engagiertheit bewertet. Die Skala ist unterteilt in fünf Stufen:

Stufe 1 – keine Aktivität

Stufe 2 – häufig unterbrochene Aktivität

Stufe 3 – mehr oder weniger andauernde Aktivität

Stufe 4 – Aktivität mit intensiven Momenten

Stufe 5 – anhaltend intensive Momente.

In den Dimensionen der Engagiertheit werden Signale und Aspekte von Verhalten der Kinder beschrieben. Zu diesen Signalen zählen Ausdauer und Konzentration, d.h. engagierte Kinder lassen sich nicht leicht ablenken, sie bleiben bei einer Sache und richten ihre Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ausschnitt. Kreativität und Explorationslust, „an die Grenzen gehen“ heißt hier, engagierte Kinder gehen an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, sie forschen und entdecken Neues, sie nehmen Herausforderungen an. Freude und Befriedigung, engagierte Kinder haben ein starkes Gefühl der Befriedigung, sind freudig erregt und von der

Sache begeistert. Präzision und Genauigkeit, engagierte Kinder „schludern“ nicht, sie widmen ihrer Arbeit viel Aufmerksamkeit und Zeit, sie achten auf Einzelheiten, sie arbeiten (spielen) genau. Wenn Kinder ganz in einer Tätigkeit aufgehen, dann mobilisieren sie viel Energie und bekommen z.B. rote Wangen und schwitzen.

Der Fokus der Beobachtung liegt auf der Einschätzung der Engagiertheit jedes einzelnen Kindes, als auch auf der Einschätzung der ganzen Gruppe.

2.5.2 Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden

Engagiertheit wird definiert als eine besondere Qualität menschlicher Aktivität. Wenn Kinder sich intensiv einer Aktivität widmen sind sie hochkonzentriert und bleiben intensiv an einer Sache dran. Das am deutlichsten wahrnehmbare Zeichen ist die Konzentration. Engagiertheit charakterisiert sich durch Motivation, Begeisterung, Faszination, Einbezogenheit, Offenheit für neue Anregungen, intensive Erfahrungen in sensorischen und kognitiven Bereichen, ein deutliches Gefühl von Zufriedenheit und von Energiefluss in körperlicher und geistiger Hinsicht. Die intrinsische Motivation ist bei den Kindern sehr hoch und sie setzen ihr ganzes Potenzial ein um es zu erweitern. Engagiertheit wird bestimmt durch einen Explorations- und Forscherdrang bei dem individuelle Entwicklungsbedürfnisse je nach aktuellem persönlichem Entwicklungsstand ausgelebt werden wollen, oft bis an die Grenzen der individuellen Möglichkeiten. Hierbei geschieht als Ergebnis Entwicklung.

Um festzustellen, wie engagiert Kinder in bestimmten Situationen sind braucht es einiger Charakteristiken und Signale im Verhalten des Kindes.

Konzentration: Die Kinder begrenzen ihre Aufmerksamkeit auf einen schmalen Bereich: auf ihre eigene Aktivität. Nur intensive Reize aus ihrer Umgebung können sie erreichen – und möglicherweise ablenken.

Energie: In motorischen Aktivitäten ist physische Energie beteiligt. Man könnte z.B. die Stärke des Schwitzens als ein Maß für die eingebrachte Energie betrachten. Bei anderen Tätigkeiten können als weitere physische Komponenten ins Auge fallen: lautes Reden oder auch die Geschwindigkeit, in der eine Aktion ausgeführt wird. Geistige Energie zeigt sich möglicherweise im Eifer, in der Begeisterung und Hingabe.

Komplexität, Vielschichtigkeit und Kreativität: Die Aktivitäten von Kindern sind komplexer und ihre Leistungen besser, wenn sie engagiert sind. Dann aktivieren sie ihre kognitiven und sonstigen Fähigkeiten am meisten. Ein solches Tun geht über das Routineverhalten hinaus. Meistens beinhaltet eine Komplexität auch Kreativität, individuelle Elemente produzieren etwas neues, etwas nicht vorhersehbares, etwas persönliches.

Gesichtsausdruck und Körperhaltung: Nonverbale Zeichen, also Mimik, Gestik und Körperhaltung bei Kindern sind hilfreich, um Engagiertheit einzuschätzen.

Ausdauer: Wenn Kinder sich engagieren, richten sie ihre volle Aufmerksamkeit und Energie auf eine Sache. Ein Maß für Ausdauer ist die Länge dieser Konzentrationsphase. Kinder, die sehr engagiert sind, lassen sich nicht schnell von einer Sache abbringen. Sie wollen die Zufriedenheit, die sie bei der intensiven Tätigkeit erleben, weiter aufrechterhalten, und sie sind bereit, sich dafür anzustrengen. Sie lassen sich nicht schnell durch kleinere, unbedeutende Nebensächlichkeiten ablenken. Sind Kinder bei Aktivitäten engagiert, bleiben sie länger dabei (abhängig von Alter und Entwicklungsstufe).

Genauigkeit: Engagierte Kinder widmen ihrer Arbeit besondere Aufmerksamkeit. Sie sind auf Einzelheiten bedacht und zeigen in ihren Aktionen ein hohes Maß an Genauigkeit.

Reaktionsbereitschaft: Jüngere Kinder sind sehr rege, aufgeweckt und empfänglich für interessante Reize. Augenblicklich sind sie bereit tätig zu werden. Damit drücken sie ihre Motiviertheit aus. Tauchen im Laufe einer Tätigkeit neue Aspekte auf, werden sie schnell aufgegriffen, vorausgesetzt, sie sind für sie bedeutsam.

Verbale Äußerungen: Kinder zeigen durch spontane Ausdrücke, dass sie engagiert beteiligt sind. Oder sie beschreiben begeistert, was sie gerade tun oder sie begleiten sich selbst und fassen in Worte, was sie gerade erfahren, erleben oder entdecken.

Zufriedenheit: Aktivitäten, bei denen man engagiert ist, sind meistens begleitet von „genießen“. Die Ursache für dieses Gefühl mag variieren, aber es beinhaltet immer „Erfahrung“, „Erlebnis“. Dieses Gefühl der Zufriedenheit ist oft stillschweigend und unausgesprochen. Oft kann man aber auch Jungen und Mädchen beobachten, wie sie höchst zufrieden ihr Werk betrachten oder es befühlen.

Emotionales Wohlbefinden ist ein Anzeiger dafür, wie wohl sich Kinder in ihrer unmittelbaren Umgebung fühlen, wie es ihnen gefühlsmäßig geht und wie sie sich auf ihre Gruppe und ihre Umgebung einlassen, sich also engagieren. Dies deutet darauf hin wie sie sich entwickeln. Fühlen sie sich wohl begegnen sie ihrer Umgebung aufgeschlossen und offen. Der Zustand des Wohlbefindens bringt Selbstvertrauen und ein positives Selbstwertgefühl mit sich sowie auch einiges an Durchsetzungsvermögen (vgl. *Vandenbussche, Kog, Depondt, Laevers 1999, S.15*). Mit einem hohen Grad an Wohlbefinden wissen Kinder ihr Leben zu meistern, sie können sie selbst sein und für sich einstehen. Vitalität, Entspannung und innere Ruhe können Zeichen für Wohlbefinden sein, ebenso wie genießen können. Genießen, z.B. die Nähe, bzw. den Kontakt zu anderen Menschen oder zu Dingen, die sie umgeben oder der Kontakt zu ihrem

eigenen Innern. Dazu zählen die eigenen Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle und Gedanken, aber auch die körperlichen Bedürfnisse, wie essen, trinken, Bewegung, Körperwärme, Nähe, Versorgung. Kinder brauchen, um sich wohl zu fühlen soziale Anerkennung, d.h. sie wollen akzeptiert, respektiert und bestätigt werden.

Anzeichen für emotionales Wohlbefinden können sein: Offenheit, Flexibilität, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, Durchsetzungsvermögen, Vitalität, Entspannung und innere Ruhe, genießen können und im Einklang mit sich selbst sein.

2.6 Lernen und Entwicklung

2.6.1 Die neurobiologische Sicht

Möchte man die verschiedenen Prozesse verstehen, die ablaufen wenn sich Kinder mit Dingen aus der Umwelt beschäftigen, muss man sich auch mit den Abläufen im Gehirn befassen. Eine bedeutende Aussage aus der Neurobiologie bedeutet für Kinder, das jede Situation und wenn sie für den Erwachsenen noch so unbedeutend sein mag Sinn macht. „Das Gehirn lernt immer!“ (*Spitzer 2006, S.23*) Der Mensch, bzw. die menschliche Natur ist optimiert für das Lernen. Ständig nehmen unsere Gehirne Informationen auf und wollen diese dann effektiv verarbeiten. Das beste Beispiel dafür, „[...] das wir Menschen wirklich zum Lernen geboren sind, beweisen alle Babies“. (*Spitzer 2006, S.10*) Jeder Tag ist voller neuer Informationen. Und für Babies ist jeder neue Tag ein Tag voller Entdeckungen und neuen Erfahrungen. Was das Gehirn lernt, bestimmen sie selbst oder der Zufall. Das Gehirn bereitet sich durch den Aufbau von Verbindungen zwischen Nervenzellen auf die Möglichkeit zum Lernen vor, d.h. im ersten Lebensjahr werden so viele Synapsenverbindungen wie möglich aufgebaut. Je mehr Zellen dabei miteinander verbunden werden, desto größer wird die Synapsendichte. Diese Schnittstellen (Synapsen) haben die Aufgabe Impulse von der Nervenfaser auf das nächste Neuron weiterzuleiten. Ist diese Schnittstelle stark, wird das nachfolgende Neuron

ebenso stark erregt und es kommt zu einer effektiven Weiterleitung des Impulses und die Synapsenverbindung bleibt bestehen und wird für eine spätere Informationsaufnahme bzw. Weiterleitung genutzt.

Die Reize aus der Umwelt bewirken die Entstehung von Repräsentationen in uns. Das heißt, dass sich die Nervenzellen, die jeweils für einen bestimmten Aspekt aus der Umgebung stehen, und die für die Verarbeitung von Input (Reizen) und die Steuerung von Output (Handlungen) vorhanden sind miteinander verbinden. „Diese Repräsentationen entstehen, [...] werden dann mit den vorhandenen Informationen abgeglichen und ändern sich, und man bezeichnet genau diese Vorgänge als Lernen“. (Spitzer 2006, S.12)

Im Alter von vier Jahren kommt es zu einem ersten Abbau der Verbindungen. Dieser Vorgang wiederholt sich dann noch einmal in der Pubertät. Die Abnahme der Synapsendichte beruht darauf, dass sich nicht genutzte Neuronenverbindungen wieder auflösen.

Das Gehirn und dessen Bestandteile, die Nervenzellen bilden die Repräsentationen in Abhängigkeit von der Umgebung aus und verändern sie. Das heißt, die Aufnahme und die Bildung der Repräsentationen sind abhängig von den Umweltbedingungen. Zu diesen gehören Wahrnehmungen, Handlungen und Emotionen, die durch die Interaktion mit dem sozialen Umfeld entstehen. Die Entwicklung des Gehirns ist also „[...] von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz der erwachsenen Bezugspersonen abhängig [...]. Diese Bezugspersonen haben [...] Einfluss auf die Benutzung des Gehirns des Kindes und somit [...] auch darauf, welche Verschaltungen zwischen den Milliarden Nervenzellen gebahnt und stabilisiert werden“. (Hüther 2006, S. 70)

Am besten wird gelernt, wenn man selbst entscheidet, was, wann, wie, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen man zu lernen versucht. Die eigene Auswahl an Personen, Materialien und Erfahrungen von denen und mit denen wir lernen wollen und die Geschwindigkeit mit der wir lernen wollen oder können bestimmt letztendlich die Beziehung zwischen dem Gelernten und für das Leben benötigte Erfahrungen. Emotionale

Beteiligung, wie z. B. Spaß an einer Aktivität führt zum Zustand des Wohlbefindens. „Dieses Wohlbefinden setzt Botenstoffe frei, ohne deren Vorhandensein und Wirkung nichts gelernt werden kann, weil die elektrochemischen Impulse als Träger der Information nicht weitergegeben werden.“ (Herrmann 2006, S.88)

In der Gehirnforschung wurden durch zahlreiche Untersuchungen die Bedeutung von Emotionalität und der Spaß am Lernen als wesentliche Rahmenbedingung für Lernerfolge ermittelt (vgl. Herrmann 2006, S.94).

Wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, Dinge selbst auszuprobieren, sie als emotionale Komponente zu erfahren, das innere Beteiligtsein erleben und die Spannung des Dabei-Seins spüren verstehen sie diese Dinge und ihre Notwendigkeit und denken darüber nach (vgl. Spitzer 2009, S.160).

Lernen hat seinen Ursprung auch in sozialer Interaktion. Deshalb ist für die Kinder eine soziale Gemeinschaft notwendig, um aktiv und konstruktiv ihr Wissen und Können mit anderen auszutauschen.

Emotionen, Gefühle, Wohlbefinden und Aktivität sind Schlüsselwörter, die bei Lernen und der Entwicklung von Bildungsprozessen eine Rolle spielen. Um diese Signale bei Kindern beobachten zu können, dafür bedarf es einer guten Wahrnehmung durch die anwesende pädagogische Fachkraft⁸. Sie muss sich auf die einzelnen Kinder individuell einlassen, sich empathisch zeigen und die unterschiedlichen Potenziale berücksichtigen. Beobachtungen helfen den subjektiv gemeinten Sinn des kindlichen Beitrages zu verstehen, welches Thema es anspricht, aber auch kindliches Verhalten zu deuten.

⁸ In diesem Fall sind die Erzieher/ Erzieherinnen und Grundschullehrer/ Grundschullehrerinnen gemeint.

2.7 Zusammenfassung der Theorie

Will man Bildungsprozesse bei Kindern beobachten und daraus Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit ziehen, müssen viele einzelne Bausteine berücksichtigt werden, die mit der Entwicklung von Kindern zusammenhängen. Erst so werden Zeichen und Signale für stattfindende Bildungsprozesse bei Kindern wahrgenommen. Viele Faktoren spielen dabei eine Rolle, um Kinder und ihre Entwicklung zu verstehen. Um positive Ergebnisse zu erlangen müssen Familie, Kindergarten und Schule eng zusammenarbeiten.

Zusammenfassend kann man hier an dieser Stelle festhalten, dass sich Kinder bzw. Kindheit und das Bild vom Kind verändert haben. Kinder möchten selbst lernen und selbst entdecken. Sie möchten die Macher ihrer eigenen Bildungsbiografien sein. Und sie können das. Sie bringen dazu bereits geeignete Fähigkeiten mit. Wir müssen sie nur machen lassen und sie unterstützen. Die Entwicklungspsychologie und die Neurobiologie weisen dies mit ihren Forschungsergebnissen nach. Dabei bedarf es einer Umgebung für das Kind, die zu Aktivitäten anregt. Die biologischen Voraussetzungen sind vorhanden. Millionen von Nervenzellen warten nur darauf angeregt zu werden und Spuren im Gehirn zu legen, die für die spätere Informationsaufnahme von Bedeutung sind. Und entwicklungspsychologisch durchlaufen alle Kinder die gleichen Stadien ihrer Entwicklung. Das eine Kind nur eben etwas langsamer oder schneller als das andere.

Durch verschiedene soziale Umfeldbedingungen entstehen auch verschiedene Kindheiten. Hier wird der Gesellschaft eine Rolle zugeschrieben, auch die Kinder zu berücksichtigen, die keine optimalen Bedingungen für ihre Entwicklung vorfinden. Mit der Durchführung verschiedener Studien (PISA, Siebter Familienbericht, FORUM Bildung) werden auch diese Kinder wahrgenommen. Durch gesetzliche Regelungen (Recht auf Bildung, Erstellung einer Bildungsdokumentation) bekommen auch sie die Chance unter gleichen Bedingungen zu lernen und sich zu entwickeln. Durch die Einführung der Portfolioarbeit, bzw.

Beobachtung und Dokumentation an Grundschulen wird ein Schritt getan, um Kinder noch besser in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen. Kinder werden so in ihrer Ganzheitlichkeit wahrgenommen.

Diese Arbeit möchte aufzeigen, dass durch Beobachtung die Interessen und Themen der Kinder erfasst werden können und durch entsprechende Angebote, die an die Entwicklung der Kinder angepasst sind Signale für Lernen sichtbar gemacht werden können. Weiterführendes lernen, lernen das Spaß macht, sich selbst einbringen und ernst genommen werden in seiner Persönlichkeit, dies gehört zu den Voraussetzungen für funktionierende Bildungsprozesse. In den folgenden Ausführungen soll der Nachweis erbracht werden für das Sichtbarmachen der Leistungen bei Kindern.

3 Die Beobachtung als Methode der qualitativen Sozialforschung

Die Zielsetzung für die durchgeführten Beobachtungen waren, Erkenntnisse in qualitativer Form zu erlangen, die aufzeigen, dass anhand der beobachteten Signale Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden Selbstbildungsprozesse bei Kindern stattfinden. Die Beobachtungen wurden exemplarisch an drei Kindern einer 1. Klasse an einer verlässlichen Halbtagsgrundschule in der Uckermark (Land Brandenburg) durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Untersuchung befanden sich die Kinder im letzten Viertel des ersten Schuljahres. Um die Anonymität der Kinder zu wahren werden keine weiteren Daten hierzu genannt.

3.1 Begründung der Wahl der Methode der Beobachtung

Täglich im Leben beobachten wir. Meistens richten sich diese Beobachtungen nach individuellen Interessen und subjektiven Bedürfnissen.

In der Pädagogik ist die systematische Beobachtung eine grundlegende empirische Methode zur Datengewinnung und Faktensammlung. Sie ist das aufmerksame, planmäßige und zielgerichtete Wahrnehmen von Vorgängen, Ereignissen und Verhaltensweisen in Abhängigkeit von bestimmten Situationen. Ziel von Beobachtung ist es, den Gegenstand des jeweiligen Interesses möglichst genau zu erfassen (*vgl. Stangl 1997*). Eine Beobachtung beschreibt bzw. rekonstruiert die soziale Wirklichkeit. Sie ist Grundlage für professionelles Handeln und Denken und für zielgerichtete Bildungsarbeit. Sie dient als Grundlage für Dokumentation und Elternarbeit. Für die Kinder, Lehrer und Erzieher ist sie außerdem Basis für Selbstwahrnehmung, Wahrnehmung und Selbstreflexion von individuellen Handlungen. Durch Beobachtungen kann man Interessen,

Potenziale, Kompetenzen, Selbstbildungsprozesse und soziale Interaktionen erkennen und verstehen. Die systematische Beobachtung wird unterschieden nach

- Erhebungssituation (vorstrukturierte oder natürliche Situation),
- Beobachtungssituation (Spezielle Spielsituation, Gespräch, gemeinsame Handlung oder freies Spiel, Gruppensituation),
- Standardisierung (Kategorisierung: einzelne Handlungszüge oder zusammenfassende Beurteilung),
- Art und Grad der Vorstrukturierung (offen strukturiert oder genaue Beobachtungskriterien)
- Grad der Einbindung (teilnehmende und nicht - teilnehmende Beobachtung).

In der kindorientierten Beobachtung gibt es verschiedene Bereiche der Entwicklung des Kindes, die beobachtet werden können:

- die gesamte Entwicklung,
- die Lernbereitschaft,
- die (Selbst) – Bildungsprozesse,
- die sozialen Bezüge zu anderen Kindern und zu den Bezugspersonen,
- die Themen des Kindes,
- die Bildungs- und Lerngeschichten
- die Engagiertheit und das emotionale Wohlbefinden.

Der Gegenstand der Untersuchung, bzw. die Forschungsfrage bestimmt was und wie beobachtet werden soll. In diesem Fall wurde der Fokus auf die Beobachtung von Engagiertheit und emotionalem Wohlbefinden gelegt, bzw. sollte u. a. die Intensität von Energie und Konzentration, die Kinder aufbringen, bzw. aufbringen müssen um sich auf eine Sache einzulassen und dabei zu bleiben untersucht werden. Anhand

verschiedener Beobachtungssituationen sollte herausgefunden werden, wie die unterschiedlichen Merkmale von Engagiertheit und emotionalem Wohlbefinden bei den Kindern bei verschiedenen Aktivitäten ausgeprägt sind. Hierbei handelt es sich um vorgegebene Aufgaben durch den Lehrer, selbst gewählte Tätigkeiten durch die Kinder und vorgegebene Aufgaben durch den Lehrer initiiert, aber in Anlehnung an die Themen der Kinder. Als Beobachtungsinstrument bot sich hier die Leuvenner Engagiertheitskala mit ihren strukturierten Beobachtungsprotokollen an. Strukturierte Beobachtungen dienen zur Überprüfung von Hypothesen, erhöhen den Grad der Objektivität und die Zuverlässigkeit der Beobachtungen durch ein Beobachtungsschema und machen eine gute Vergleichbarkeit mit anderen Beobachtungen möglich. Der Grad der beobachteten Engagiertheit sagt hier etwas über das Entwicklungspotential der einzelnen Kinder aus.

3.1.1 Zur Durchführung und Analyse der Beobachtung

Durchführung

Es wurde ein Beobachtungszeitraum von 3 Tagen festgelegt. Der Zeitraum und die Situationen, bzw. Bedingungen für alle drei Kinder wurden möglichst ähnlich gewählt. Ein Beobachtungsmodus umfasste die Zeitspanne von ca. fünf Minuten, so dass für jedes Kind im Durchschnitt 17 Beobachtungssequenzen entstanden sind. Die beobachteten Verhaltensweisen wurden auf den Beobachtungsbögen der Leuvenner Engagiertheitsskala eingetragen. So war es sehr leicht möglich, das Verhalten zu analysieren.

Bei den Beobachtungen wurden bei jedem der drei Kinder jeweils:

- das emotionale Wohlbefinden,
- die Engagiertheit bei Aktivitäten,
- die Engagiertheit je nach Organisationsform und Art der Lenkung,
- die Engagiertheit in verschiedenen Entwicklungsbereichen

betrachtet.

Das emotionale Wohlbefinden wurde in vier Feldern sozialer Beziehungen untersucht. Diese vier Felder waren:

1. das Verhältnis zu Erwachsenen (in diesem Fall die Klassenlehrerin, die Sportlehrerin, die Horterzieherin und eine Sozialpädagogin),
2. das Verhältnis zu anderen Kindern (in diesem Fall die Kinder aus der Klasse),
3. das Verhältnis zum Spielmaterial, zur Gruppen - und Schulwelt,
4. das Verhältnis zu Familienmitgliedern und Freunden (dieses Feld musste unberücksichtigt bleiben, da der Schulweg von allen drei Kindern allein bewältigt wurde und der Kontakt zu den Eltern nicht beobachtet werden konnte).

Bei der Engagiertheit bei Aktivitäten wurden Tätigkeiten der Kinder nach deren Häufigkeit notiert, wie oft die Kinder diese Tätigkeit selbst initiiert hatten oder ob es sich um eine verpflichtende Tätigkeit handelte. Der Grad der Engagiertheit wurde dabei ebenfalls bestimmt.

Die Engagiertheit je nach Organisationsform und Art der Lenkung wurde erfasst nach äußerer Organisationsform (geht es um eine Aktivität, die die gesamte Gruppe oder die Kleingruppe durchführen muss oder handelt es sich um eine Einzelbeschäftigung), nach Art der Aktivität (ist es eine vorgegebene oder eine selbstgewählte Tätigkeit) und nach Art der Anleitung und Lenkung (handelt es sich um eine vorstrukturierte angeleitete Tätigkeit, um Anregungen und Impulse oder um eine offene Aktivität).

Als weiteren Beobachtungspunkt wurde die Engagiertheit in verschiedenen Entwicklungsbereichen ausgewählt. Es wurden hierbei die motorische Entwicklung, die Sprache und Kommunikation, denken und geistige Entwicklung und die Selbststeuerung untersucht.

Als allgemeine Informationen zum Gesamteindruck kann man alle drei Kinder als lebhaft, fröhlich, aufmerksam und konzentriert beschreiben. Sie gehen gern in die Schule. Sie besitzen alle einen positiven familiären Hintergrund.

Analyse

Das emotionale Wohlbefinden

Bei der Einschätzung des Wohlbefindens zeigten alle drei Kinder im Gesamteindruck einen hohen Grad an. Sie bewegten sich deutlich im Bereich der Stufe 4 und 5. Der Kontakt zur Klassenlehrerin wurde oft gesucht, um eigene Produkte⁹ stolz zu präsentieren und um sich mitzuteilen. Die Kinder strahlten dabei Selbstsicherheit aus. Es war zu erkennen, dass jedes der beobachteten Kinder ein gutes Verhältnis zu anderen Kindern hatte. Signale für Wohlbefinden konnte man deutlich daran erkennen, dass die Kinder den Kontakt zu anderen Kindern aus der Klasse suchten und wiederum von Kindern aufgesucht wurden und Gespräche entstanden. Ihr Gesichtsausdruck war offen und aufgeweckt. Auch Flexibilität gehört zum emotionalen Wohlbefinden. Die Kinder konnten sich schnell auf neue Situationen einstellen und waren teilweise nur vorübergehend verwirrt, bis die neue Situation erfasst war. Sie konnten sich schnell umstellen und sich an die neuen Bedingungen anpassen. Oft konnte man an der Körperhaltung der Kinder erkennen, dass sie sich in einem entspannten Zustand befanden und sich wohlfühlten.

Kind A musste sich mit einem für sich unangenehmen Gefühl auseinandersetzen. Das Gefühl wurde von diesem Kind zugelassen und bewältigt. Bis hier wurde das Kind mit Stufe 3 eingeschätzt. Es war später wieder mit sich im Einklang. Dies konnte auch als ein Zeichen von emotionalem Wohlbefinden gewertet werden.

Kind B lag, während es in sein Heft schrieb mit dem Kopf auf dem Tisch und verfolgte aufmerksam die eigene Hand. Die Augen begleiteten jeden

⁹ Selbstverfasste Schriftstücke, Lieblingsbücher, gefundene Schätze

Strich und jeden Bogen. Manchmal bewegten sich die Lippen lautlos. Auf mich wirkte das Kind sehr vertieft in seine Arbeit und sehr zufrieden mit sich selbst. Das Kind wurde mit Stufe 5 eingeschätzt.

Die Engagiertheit bei Aktivitäten

Bei den verschiedenen Aktivitäten, die überwiegend verpflichtend waren zeigte sich bei allen drei Kindern, dass sie beim Grad der Engagiertheit immer im oberen Bereich agierten. Dies zeigte sich durch eine hohe Konzentration z. B. beim ausmalen oder ausschneiden, bei dem die Kinder kaum von ihrer Arbeit aufblickten. Der Gesichtsausdruck und die Körperhaltung zeigten ein noch höheres Ausmaß von Engagiertheit an, wenn die vorgegebenen Aktivitäten an die Themen der Kinder anknüpften. Kind B war zum Beobachtungszeitpunkt sehr beschäftigt mit dem Thema schreiben. Zu jeder Zeit, auch zu Hause hatte es stets ein Schreibheft und einen Stift und schrieb seitenweise Wörter. Gab die Lehrerin nun eine Aufgabe auf, schreiben von Sätzen oder legen von Buchstaben aus geometrischen Formen stellte es seinen Körper noch gerader auf und der Stift lag noch fester in der Hand. Die Augen waren intensiv auf die Buchstaben gerichtet. Beim legen der Buchstaben konnte man eine große Sorgfalt erkennen. Der Körper dieses Kindes war während der gesamten Unterrichtsstunde gespannt und die Körperhaltung veränderte sich kaum. Das Kind konnte mit Stufe 5 eingeschätzt werden.

Die Engagiertheit je nach Organisationsform und Art der Lenkung

Besonders gut konnte man das Ausmaß der Engagiertheit bei den selbst gewählten Aktivitäten beobachten. In der Spielzeit durften sich die Kinder selbst Aktivitäten suchen, die ihren Interessen entsprachen.

Kind A suchte sich die Bauecke und begann, wie in letzter Zeit oft¹⁰, aus Bausteinen ein Bauwerk zu konstruieren. Kontinuierlich legte es dabei Stein auf Stein. Durch den Lärm im Raum ließ es sich nicht ablenken und schaute nur gelegentlich in die Runde. Immer größer und komplexer

¹⁰ Konnte man aus Erzählungen der Lehrerin schlußfolgern

wurde das Bauwerk. Die Steine gingen plötzlich zur Neige. Das Kind verließ kurz den Bauplatz um neue Steine herbeizuschaffen. Unterwegs wurde es von einem anderen Kind angesprochen. Es antwortete und ließ sich in ein Gespräch verwickeln, das aber nur kurz war. Dann ging es weiter neue Steine suchen und fand schließlich zurück zu seinem Bauwerk. Hier konnte das Kind mit Stufe 4 eingeschätzt werden. In einer anderen Situation in der das Kind zwar unter Anleitung bzw. Lenkung der Lehrerin arbeiten musste, die Aktivität aber ganz seinen Interessen und Neigungen entsprach spürte man richtig die Energie, die von diesem Kind ausging. Aus Steckwürfeln, die von der Anzahl her vorgegeben waren sollte eine Form oder Figur konstruiert werden. Kind A fing schon zu bauen an als die Lehrerin noch erklärte. Es formte schnell und sicher und schaute dabei nicht nach rechts und nicht nach links. Es war sehr genau beim zusammenstecken. Es antwortete auch seinem Banknachbarn nicht, als dieser das Kind ansprach. Es bewies sehr viel Kreativität. Am Ende kam eine komplexe Figur heraus. Beim vorstellen der Form spürte man den Stolz auf das hergestellte Objekt. Das Ausmaß der Engagiertheit lag hier bei Stufe 5.

Die Engagiertheit in verschiedenen Entwicklungsbereichen

Das Entwicklungsniveau bei allen drei Kindern in den Entwicklungsbereichen war hoch. In den verschiedenen Bereichen der Entwicklung konnte ein hoher Grad von Engagiertheit beobachtet werden. Das Ausmaß bewegte sich in den Stufen 4 und 5. Besonders in den sie interessierenden Bereichen konnte eine erhöhte Engagiertheit beobachtet werden.

Bei Kind A war es das Thema „bauen“, also der Bereich der motorischen Entwicklung. Die Grobmotorik war hier auf einer sehr hohen Stufe.

Bei Kind B ist es das Thema „schreiben“, also der Entwicklungsbereich der Sprache und Kommunikation und der motorischen Entwicklung. Den Umgang mit dem Stift meistert es feinmotorisch gut.

Kind C hatte großes Interesse für Bücher. Im Entwicklungsbereich der Selbststeuerung hatte es einen hohen Grad an Engagiertheit zu

verzeichnen. Es war gut zu beobachten, wie das Kind seine Handlungen selbst steuerte und nach kurzen Überlegungen entschied, was es zu tun hatte. Auch als sein Interesse, das Buch komplett anzuschauen sehr viel Zeit in Anspruch nahm, hatte das Kind seine eigentliche Aufgabe nicht vergessen und erledigte sie noch bevor die Zeit um war. Es konnte sich gut einschätzen.

3.1.2 Diskussion der Ergebnisse

Auch wenn es hier nur um einen kleinen Ausschnitt von Beobachtungen ging und man für exaktere Ergebnisse viel mehr Kinder, viel mehr Zeit und mehr Vielfalt an Situationen benötigt, hat diese exemplarische Untersuchung gezeigt, dass man anhand weniger Beobachtungen und viel Aufmerksamkeit den Kindern gegenüber Körpersignale erfassen kann, die Hinweise darauf geben, dass in den Kindern gewisse Prozesse stattfinden.

Betrachtet man die vorliegenden Ergebnisse zusammenfassend, so lassen sich Aussagen anhand der durchgeführten Beobachtungen wie folgt formulieren. Ein Sichtbarmachen von Engagiertheit und emotionalem Wohlbefinden ist durchaus gelungen. In Abbildung 2 werden die erreichten Engagiertheitsstufen für jedes Kind angezeigt. Man erkennt deutlich, dass alle drei Kinder im Zeitraum der Beobachtungen im oberen Bereich agierten. Sie zeigten ein hohes Ausmaß an Engagiertheit und emotionalem Wohlbefinden, das überwiegend mit Stufe 4 = Aktivitäten mit intensiven Momenten und Stufe 5 = Aktivitäten mit anhaltend intensiven Momenten eingeschätzt werden konnten. Der durchschnittlich erreichte Engagiertheitsgrad für jedes Kind findet sich in der Abbildung 3.

Zu erkennen war auch, dass die Tätigkeiten, die der Lehrer vorgab und im Interessengebiet des Kindes lagen mit intensiveren Emotionen durchgeführt wurden. Man konnte dies gut an verschiedenen Körpersignalen der Kinder erkennen, wie z. B. auf den Lippen kauen, rote Wangen, rotes Gesicht oder ein wiederholtes mit dem Arm über die Stirn und den Kopf streichen. Sobald die Kinder diese Tätigkeiten begonnen

hatten, waren sie sehr vertieft. Es war zu beobachten, wann die Kinder für bestimmte Bereiche besonders ansprechbar waren, sie jede Gelegenheit nutzten und dort aktiv wurden. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Kinder bei den verschiedenen Anzeichen, wie Konzentration, Energie, Körperspannung, Körpersprache u.a. lernten und sich weiterentwickelten. Die Kinder befanden sich dann im oberen Bereich der eigenen Möglichkeiten.

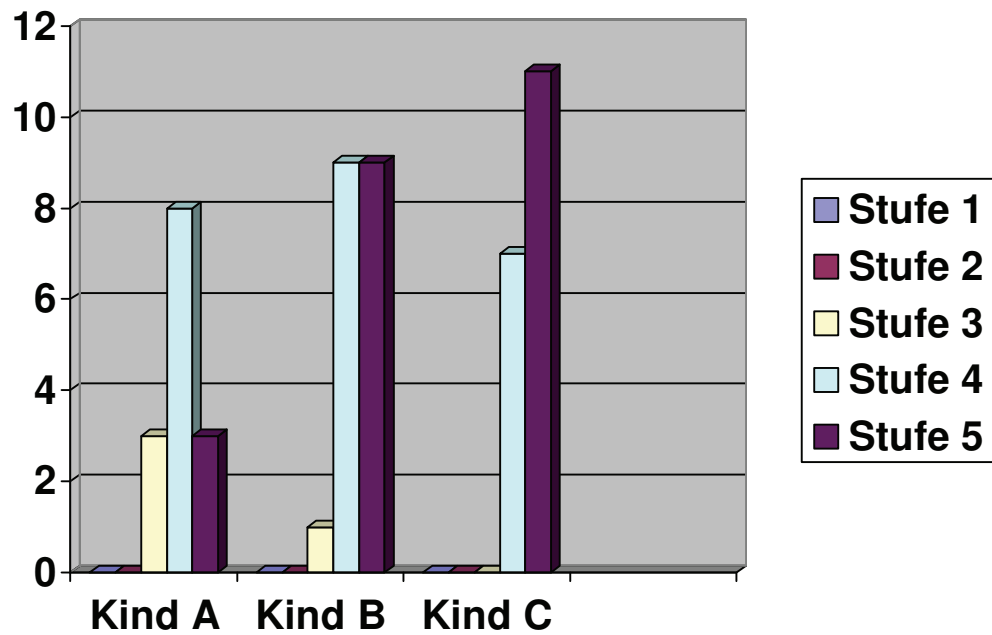


Abb.2 Anzahl der Beobachtungen und Engagiertheitsstufen von drei Kindern (5-Minuten-Beobachtungen)

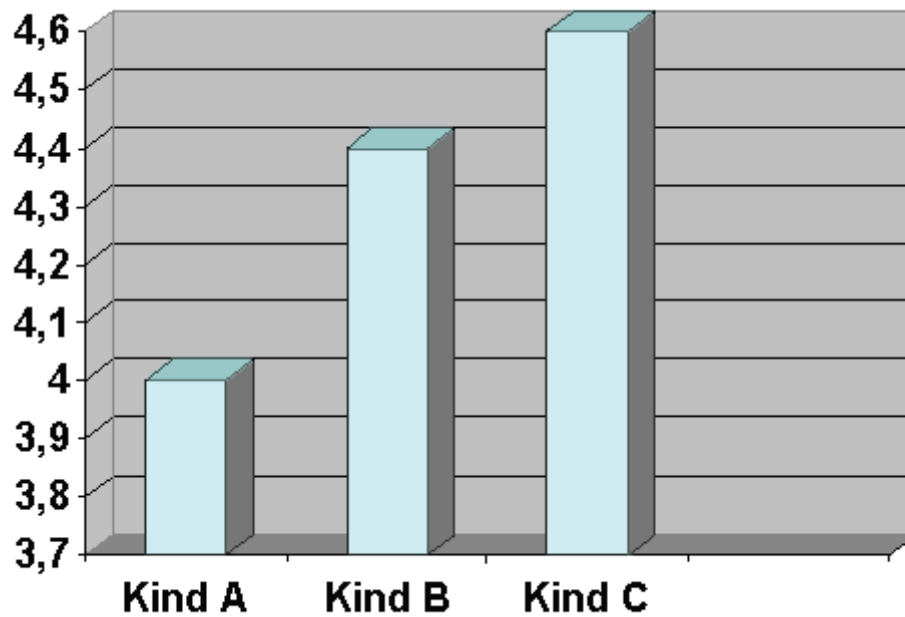


Abb. 3 Durchschnittlicher Engagiertheitsgrad

3.1.3 Ausblick für Forschung und Praxis

Betrachtet man die Ergebnisse der Beobachtungen im Detail, so weisen sie schlussfolgernd auf die Notwendigkeit von Beobachtungen in der Grundschule hin.

Um Schule auf die Kinder und Kinder auf die Schule vorzubereiten gilt es verschiedene Voraussetzungen zu schaffen. Zum einen ist es die Kooperation zu den Kindergärten. Hier muss ein regelmäßiger Austausch zwischen den Erziehern und Lehrern stattfinden. Fachliche Gespräche müssen Begrifflichkeiten klären, so dass man von einer gemeinsamen Basis ausgehend konstruktiv arbeiten kann. Nur so erhalten übergreifende Projekte, wie z. B. das Portfolio ihren Sinn und ihre Effektivität. Erzieher und Grundschullehrer müssen in Aus- und Weiterbildung über Qualität, Nutzen und Durchführung beschult und aufgeklärt werden.

In der Forschung muss es weiterführende Untersuchungen und Langzeitstudien geben, die auch für Grundschule greifbar sein müssen.

4 Fazit

Die Diskussion über die lerngerechte Erfassung und Dokumentation von Entwicklung und Lernen ist nicht neu. Mit der Einführung der Portfolios in verschiedenen Bereichen der Bildungsinstitutionen ist eine Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten geschaffen worden. Man sieht das hohe Potenzial von Portfolios insbesondere darin Lernen und Entwicklungsprozesse in authentischen Situationen ganzheitlich wahrzunehmen und zu dokumentieren. Durch die Nutzung der Portfolios in den Lernaktivitäten im Grundschulbereich können die Schüler ihre Lernprozesse direkt reflektieren und Grundschullehrer die Gestaltung von Unterricht den Bildungsprozessen der Kinder anpassen und sie dadurch individuell fördern.

Lernblockaden, Unlust und schlechte Noten müssen in Grundschule nicht sein. Ursula Carle formulierte in einer ihrer Veröffentlichungen, dass „[...] die Vielfältigkeit der Kinder, auch jedes einzelnen Kindes, für die meisten Pädagogen eine Last statt ein Schatz ist. Sie können nichts damit anfangen, dass jedes Kind ganz spezifische Vorerfahrungen mitbringt, an die es anzuknüpfen gilt“ (vgl. Ursula Carle 2002).

Gerade diese Vielfältigkeit der Kinder, insbesondere wie jedes einzelne Kind mit seinen inneren Prozessen jeden Tag aufs neue bis an die Grenzen der persönlichen Möglichkeiten stößt, macht die Arbeit mit den Kindern so interessant. Durch die exemplarische Untersuchung zu Engagiertheit und emotionalem Wohlbefinden bei Kindern in der Grundschule konnten Konzentration, Ausdauer, Energie, Gesichtsausdruck, Körperhaltung, verbale Äußerungen, Genauigkeit, Reaktionsbereitschaft, Komplexität, Vielschichtigkeit, Kreativität, Offenheit, Flexibilität, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Durchsetzungsvermögen, Genießen können und Zufriedenheit als Signale für Lernen und Entwicklung ermittelt werden. Das beobachtete höhere Ausmaß an Engagiertheit bei Aktivitäten, die angelehnt waren an den Themen der Kinder lässt die persönliche Schlussfolgerung zu, dass sich wie oben schon

erwähnt Unterricht, bzw. Schule sich den Kindern anpassen sollte. Damit wird es meines Erachtens möglich auch den Kindern spezielle Förderangebote zu schaffen, die oft Schwierigkeiten im Zugang zum vermittelten Wissen zeigen. Durch genaue Beobachtung (und Beobachtungsmethoden gibt es in vielfältigster Weise) können kleine Details entdeckt werden, die im täglichen Tagesablauf vom Lehrer gar nicht wahrgenommen werden. Für die Kinder sind sie aber von enormer Bedeutung. Diese Details sind manchmal der Schlüssel zum nächsten Lernfortschritt. Sie signalisieren u.a. die Unter- bzw. Überforderung des Kindes. Die frühe Förderung sollte der Schlüssel zu mehr Bildungs- und Lernchancen für alle Kinder sein. Wie nur allzu oft in Studien erwiesen ist, hat die frühkindliche Bildung großen Einfluss auf den späteren Bildungsweg. Das sollte Grund genug sein über Möglichkeiten nachzudenken, der Zukunft unserer Gesellschaft, unsere Kinder, auf ihrem Weg eigene Erfahrungen zu sammeln zu unterstützen. Mit dieser Arbeit sollte die Wichtigkeit von Beobachtungen herausgestellt werden. Das Portfolio zur Sichtbarmachung von Bildungsprozessen kann ein wichtiger Beitrag für die gesunde Entwicklung bei Kindern sein. Leider sind in den Grundschulen die geeigneten Bedingungen für Portfolioarbeit noch nicht vorhanden. Hier fehlen momentan noch die Aufklärung und der Austausch zwischen Kindergarten und Grundschule, in dem die Wichtigkeit der Portfolios aufgezeigt werden kann und die Vorarbeit der Erzieherinnen wertgeschätzt werden könnte. Entsprechende Rahmenbedingungen, sprich mehr Personal und kompatible Bildungskonzepte müssen ebenfalls verbessert werden. Dann ist dieses Gefühl, Portfolio nicht umsonst angelegt und geführt zu haben, bei den Erziehern nicht so präsent und wird nicht als zusätzliche Belastung angesehen. Die Lehrer könnten an laufenden Portfolios anknüpfen und sich somit den eigenen Start in die Portfolioarbeit erleichtern.

Eine Zusammenarbeit aller Beteiligten (Kinder, Eltern, Lehrer und Erzieher in Kindergarten und Hort) hat den Effekt, dass jeder Beitrag seine Wertschätzung erhält, auch der der Eltern. Ihnen muss die Wichtigkeit des

Portfolios besonders nahe gelegt werden, da sie entscheiden an wen das Portfolio weitergereicht wird, da dies Eigentum der Kinder ist. Möglichkeiten auf den Hinweis der Wichtigkeit der Weitergabe können die Einschulungsuntersuchungen oder der Besuch des Verbindungslehrers¹¹ in einer Elternversammlung im Kindergarten sein.

In der Ausbildung der Erzieher sollte der Erwerb von diagnostischen und psychologischen und pädagogischen Kompetenzen eine größere Rolle spielen. Für jetzt tätige Erzieher sollte man eine Qualifizierungsoffensive starten, damit die Anschlussfähigkeit hinsichtlich der neuen Ausbildungswege gesichert ist.

¹¹ Der Verbindungslehrer eröffnet und hält den Kontakt zwischen Vorschulkindern im Kindergarten und der Grundschule

5 Literaturverzeichnis, Abbildungsverzeichnis

Berk, L. (2005): Entwicklungspsychologie. 3.,aktualisierte Aufl. München: Kösel Druck.

Carle, U. (2002): Kindergarten und Schule – zwei Welten?

Fthenakis, W. (2005): Frühpädagogik nach Pisa. Eine Einführung für Studierende. Neubrandenburg:

Füller, C. (2008): Schlaue Kinder, schlechte Schulen. Wie unfähige Politiker unser Bildungssystem ruinieren – und warum es trotzdem gute Schulen gibt. München: Droemer.

Groot-Wilken, B. (2006): Frühe Kindheit und Transitionsprozesse. In: klein und groß, Heft 4, S. 13.

Heitkämper, P. (1995): Mehr Lust auf Schule. Ein Handbuch für innovativen und gehirngerechten Unterricht. Paderborn: Junfermann Verlag.

Herrmann, U. (2006): Lernen findet im Gehirn statt. In: Caspary, R. (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik (S. 85-98). Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.

Holt, J. (1999): Kinder lernen selbstständig oder gar nicht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hüther, G. (2006): Wie lernen Kinder? In: Caspary, R. (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik (S. 70-84). Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.

Jansa, Dr. A. (2006): Portfolios zur Begleitung von Bildungsprozessen im Elementarbereich. Portfolio in der Ausbildung. In *Betrifft KINDER 03/ 04 2006*

Krenz, A. (2007): Was Kinder brauchen. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag

Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (2007): Brandenburgisches Schulgesetz. Rechte und Regeln. 6. Auflage 2007. Potsdam

Schäfer, G.E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München: Juventa Verlag

Spitzer, M. (2009): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. 1. Auflage 2006. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag

Spitzer, M. (2006): Medizin für die Schule. In: Caspary, R. (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik (S. 23-35). Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.

Vandenbussche, E., Kog, M., Depondt, L., Laevers, F. (1999): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Erkelenz:

Viernickel, S., Völckel, P. (2005): Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg im Breisgau: Herder.

Wermke, Dr. M., Kunkel-Razum, Dr. K., Scholze-Stubenrecht, Dr. W. (2007): Duden. Das Fremdwörterbuch. 9., aktualisierte Auflage 2007. Mannheim Leipzig Wien Zürich: Dudenverlag

Winter, F. (2006): Rede

Abbildung 1, S. 10: Zusammenarbeit der verschiedenen Ebenen

Abbildung 2, S. 36: Anzahl der Beobachtungen und Engagiertheitsstufen

Abbildung 3, S. 37: Durchschnittlicher Engagiertheitsgrad

6 Internetverzeichnis

Carle, Ursula (2002): Kindergarten und Schule – zwei Welten? Modelle veränderten Schulanfangs und die Anforderung an die Kindergärten. Verfügbar unter: http://www.grundschulpaedagogik.uni.bremen.de/archiv/carle/2002/Kindergarten_und_Schule_end.pdf (Stand 2009-05-20).

Pikler, Emmi: www.kibiz.org/PDF/konzept.pdf (Stand 2009-06-05)

Vygotsky (1978) zitiert nach Miller 1993. verfügbar unter: <http://www.psychologie.uni-freiburg.de/Members/rummel/wispsychwiki/wissenspsychologie/wissenspsychologie/DistributedCognition> www.worldvisionkinderstudie.de (Stand 2009-06-16)

7 Gesetzliche Grundlagen

Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (2007): Brandenburgisches Schulgesetz. Rechte und Regeln. 6. Auflage 2007. Potsdam

Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (2007): Brandenburgisches Schulgesetz. Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung. 2007 (ABl.MBJS S. 195)

8 Anhang

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.1

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

Datum: 10.06.2009

ANGABEN ZUM KIND:

Name: Kind A	Gruppe: Klasse 1
Geburtsdatum:	
Besonderheiten:	
<ul style="list-style-type: none"> -regelmäßiger Kindergartenbesuch -Sportbefreiung, wegen OhrenOP 	

ANGABEN ZUR FAMILIÄREN SITUATION:

<ul style="list-style-type: none"> -hat einen großen Bruder -kommt allein mit dem Bus zur Schule und fährt allein wieder nach Hause -Eltern berufstätig -geht seit kurzem in den Hort, auf eigenen Wunsch

GESAMTEINDRUCK: Wie wirkt das Kind?

<ul style="list-style-type: none"> -lebendig, aufgeweckt, fröhlich -sauber, ordentlich -manchmal wirkt es schüchtern -neugierig -sucht den Kontakt zu anderen Kindern
--

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.1

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

Datum: 14.05.2009

ANGABEN ZUM KIND:

Name: Kind B Gruppe: Klasse 1
 Geburtsdatum:
 Besonderheiten:
 -regelmäßiger Kindergartenbesuch

ANGABEN ZUR FAMILIÄREN SITUATION:

- hat einen großen Bruder
- kommt allein mit dem Bus zur Schule und fährt allein wieder nach Hause
- Eltern berufstätig

GESAMTEINDRUCK: Wie wirkt das Kind?

- fröhlich, wissbegierig, konzentriert
- verstehend, verfolgt aufmerksam den Unterrichtsverlauf
- sitzt sehr gerade, ist offen
- wirkt ruhig
- dennoch sehr lebendige Art
- sauber, ordentlich

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.1

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

Datum: 15.05.2009

ANGABEN ZUM KIND:

Name: **Kind C**
Geburtsdatum:
Besonderheiten:

Gruppe: **Klasse 1**

ANGABEN ZUR FAMILIÄREN SITUATION:

- hat eine große Schwester
- kommt allein mit dem Bus zur Schule und fährt allein wieder nach Hause

GESAMTEINDRUCK: Wie wirkt das Kind?

- aufgeweckt, lebhaft
- kann gut zuhören wenn andere reden oder etwas zeigen
- aufmerksam
- läßt auch gern mal die „Beine“ baumeln
- macht gern überall mit

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.2

Name: Kind A

Datum: 10.06.2009

EMOTIONALES WOHLBEFINDEN

Gesamteindruck des Wohlbefindens:

n m h ? 1 2 3 4 5

WOHLBEFINDEN IN DEN VIER FELDERN SOZIALER BEZIEHUNGEN:

• Verhältnis zu Erwachsenen:

n m h ? 1 2 3 4 5

- geht auf bekannte Personen offen zu
- spricht den Lehrer an, wenn es sich mitteilen möchte

• Verhältnis zu anderen Kindern:

n m h ? 1 2 3 4 5

- hat einen Freund in der Klasse
- sucht den Kontakt und lässt den Kontakt von anderen Kindern zu
- spielt mit anderen Kindern

• Verhältnis zum Spielmaterial,
zur Gruppen- und Kindergartenwelt:

n m h ? 1 2 3 4 5

- geht in der Freispielzeit immer in die Bauecke
- räumt nach dem spielen auf
- geht sorgsam mit den Bausteinen um

• Verhältnis zu Familienmitgliedern
und Freunden

n m h ? 1 2 3 4 5

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.2

Name: Kind B

Datum: 14.05.2009

EMOTIONALES WOHLBEFINDEN

Gesamteindruck des Wohlbefindens:

n m h ? 1 2 3 4 *f*

WOHLBEFINDEN IN DEN VIER FELDERN SOZIALER BEZIEHUNGEN:

<ul style="list-style-type: none"> • Verhältnis zu Erwachsenen: n m h ? 1 2 3 4 <i>f</i> -geht auf die Lehrerin zu, lacht sie an -zeigt stolz eigene Arbeiten, sucht Bestätigung • Verhältnis vom Erwachsenen zum Kind: n m h ? 1 2 3 4 5 -gibt viel Lob und Anerkennung
<ul style="list-style-type: none"> • Verhältnis zu anderen Kindern: n m h ? 1 2 3 <i>f</i> 5 -hilft dem Banknachbarn -bleibt in den Pausen am Platz -spielt mit anderen Kindern auf dem Schulhof • Verhältnis der anderen Kinder zu ihr: n m h ? 1 2 3 4 <i>f</i> -andere Kinder kommen an den Platz des Kindes und unterhalten sich
<ul style="list-style-type: none"> • Verhältnis zu Familienmitgliedern und Freunden: n m h ? 1 2 3 4 5
<ul style="list-style-type: none"> • Verhältnis zum Spielmaterial, zur Gruppen- und Kindergartenwelt: n m h ? 1 2 3 <i>f</i> 5 -sorgsam im Umgang mit Heften und Büchern -im Außengelände bewegt es sich frei -kommt gern in die Schule

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.2

Name: Kind C

Datum: 15.05.2009

EMOTIONALES WOHLBEFINDEN

Gesamteindruck des Wohlbefindens:

n m h ? 1 2 3 4 *5*

WOHLBEFINDEN IN DEN VIER FELDERN SOZIALER BEZIEHUNGEN:

• Verhältnis zu Erwachsenen: n m h ? 1 2 3 *4* 5

-antwortet freundlich und bestimmt

• Verhältnis zu anderen Kindern: n m h ? 1 2 3 4 *5*

-spricht andere Kinder an und trifft sich mit ihnen in den Pausen
 -andere Kinder gehen auf ihn zu
 -Akzeptanz und Interesse

• Verhältnis zum Spielmaterial, zur Gruppen- und Kindergartenwelt: n m h ? 1 2 3 4 *5*

-nimmt den Schulhof in Anspruch
 -sucht sich Bewegungsmöglichkeiten
 -geht sorgsam mit Spielmaterial um

• Verhältnis zu Familienmitgliedern und Freunden: n m h ? 1 2 3 4 5

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.3a

Name: Kind B

Datum: 14.05.2009

ENGAGIERTHEIT DES KINDES

Gesamteindruck der Engagiertheit: n m h ? 1 2 3 4 5

V = verpflichtend
--- = wird nicht angeboten

Häufigkeit:
das Kind tut dies - häufig = h
- manchmal = m
- selten/nie = s

ENGAGIERTHEIT BEI AKTIVITÄTEN:

	V Häufig- keit	Engagiertheit					Bemerkungen:
		?	1	2	3	4	
• Bewegungsakt.	V					/	springen, klettern
• malen	V					/	Sehr akribisch ausgemalt
• zeichnen	V					/	auch unter Druck gute Ergebnisse
• Schneiden, kleben	V					/	Buchstaben aus geometr. Form legen, sehr konzentriert, Augen nur auf die Arbeit gerichtet
• basteln	V					/	
•							Spricht die Buchstaben vor sich hin
• schreiben	Vh					/	Füller liegt fest in der Hand Augen folgen den Buchstaben
• lesen	V					/	konzentriert
• rechnen	V					/	
•							
• Regel-, Gesell- schaftsspiele	V					/	
•							
•							
•							
•							
•							
•							

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.3b

Name: Kind A

Datum: 10.06.2009

ENGAGIERTHEIT JE NACH ORGANISATIONSFORM UND ART DER LENKUNG:

- äußere Organisationsform (gesamte Gruppe, Kleingruppe, Einzelbeschäftigung)

die Kinder beantworten Fragen, malen und schreiben ohne viel nachfragen wird die Aufgabe erledigt „Muss ich das Bild zeichnen?“ Lehrer fragt nach Lust zum zeichnen, Kind verneint plötzlich wird das Bild doch gemalt

- Art der Aktivität (vorgegebene oder selbstgewählte Tätigkeit)

Spielzeit, das Kind sucht den Weg in die Bauecke, es nimmt sich die Bausteine u. fängt mit verschied. Formen ein Bau-Werk an, kontinuierlich Stein auf Stein, ist konzentriert auf seine Arbeit, lässt andere Kinder trotzdem in sein Spiel einsteigen

- Art der Anleitung und Lenkung
(vorstrukturierte angeleitete Tätigkeit / Anregungen und Impulse / offene Aktivität)

aus Steckwürfel, Anzahl vorgegeben, eigene Formen oder Figuren konstruieren, das Kind ist schnell bei der Sache muss nicht lange überlegen, es wird schnell und sicher geformt, es schaut dabei nicht auf oder nach rechts und links, voll konzentriert

- andere Bemerkungen:

aktiv und engagiert nur so lange, bei Sachen, die Spaß machen, die das Kind kann, stößt es auf Kritik wird er bockig Und braucht eine kleine Weile um wieder mitzumachen

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.3b

Name: Kind B

Datum: 14.05.2009

ENGAGIERTHEIT JE NACH ORGANISATIONSFORM UND ART DER LENKUNG:

- äußere Organisationsform (gesamte Gruppe, Kleingruppe, Einzelbeschäftigung)

bei einer Aufgabe, die die ganze Gruppe durchführen muss, ist das Kind sehr konzentriert und arbeitet motiviert mit
Gemeinsame Bewegungsspiele werden aktiv mitgestaltet

- Art der Aktivität (vorgegebene oder selbstgewählte Tätigkeit)

Vorgegebene Tätigkeit, eine Hand ausmalen, Farben und Ausmahltechnik ist dem Kind überlassen, die Farben werden Mit bedacht ausgewählt, jede neue Farbe kommentiert es leise „und jetzt kommt schwarz“

- Art der Anleitung und Lenkung
(vorstrukturierte angeleitete Tätigkeit / Anregungen und Impulse / offene Aktivität)

vorgegebene Aufgaben werden schnell und mit viel Energie erledigt, das Kind weiß immer was es zu tun hat wartet gespannt auf die nächste Aufgabe ist schnell und konzentriert

- andere Bemerkungen:

wenn das im Moment interessierende Thema weitergeführt wird ist das Kind sehr versunken in die Tätigkeit, obwohl es sehr laut im Raum ist schaut es nicht auf

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.3b

Name: Kind C

Datum: 15.05.2009

ENGAGIERTHEIT JE NACH ORGANISATIONSFORM UND ART DER LENKUNG:

- äußere Organisationsform (gesamte Gruppe, Kleingruppe, Einzelbeschäftigung)

Bewegungseinheit im Unterricht, Kinder bewegen sich nach Musik, Lehrerin gibt die Bewegungen vor, Kind schaut aufmerksam und macht die Bewegungen nach, versucht Einige Bewegungselemente zu variieren

- Art der Aktivität (vorgegebene oder selbstgewählte Tätigkeit)

Vorgegebene Aktivität – ausmalen, ist sehr vertieft, die Zunge wandert über die Lippen hin und her, die Nasenspitze berührt fast den Stift

- Art der Anleitung und Lenkung
(vorstrukturierte angeleitete Tätigkeit / Anregungen und Impulse / offene Aktivität)

Wörter legen aus geometrischen Formen, durch die Anregung des Lehrers legt das Kind nicht nur seinen Namen, sondern variiert die verschiedenen Buchstaben zu neuen Formen

- andere Bemerkungen:

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.4

Name: Kind A

Datum: 10.06.2009

ENGAGIERTHEIT IN VERSCHIEDENEN ENTWICKLUNGSBEREICHEN:

	ENTWICKLUNGSNIVEAU
<p>• motorische Entwicklung n m h ? 1 2 3 4 5</p> <p>Geduld und Ausdauer beim bauen Mit Bausteinen, ausschneiden und Kleben, bewegt sich geschickt auf Dem Spielplatz, ist gern in Bewegung</p>	
<p>• Sprache, Kommunikation n m h ? 1 2 3 4 5</p> <p>teilt sich gern mit, erzählt über gewesene Dinge, kommentiert seine Arbeiten in der Bauecke, ist mit anderen Kindern im Dialog</p>	
<p>• denken, geistige Entwicklung n m h ? 1 2 3 4 5</p> <p>gute Beteiligung an Unterrichts- Gesprächen, aktive Teilnahme wenn das Kind merkt, andere können mehr, schaltet es manchmal ab</p>	
<p>• Selbststeuerung n m h ? 1 2 3 4 5</p> <p>kennt seinen Platz in der Klasse, kann sich in eine Aktivität vertiefen oft absichernde blicke zum Lehrer</p>	

ZUSAMMENFASSENDEN AUSSAGEN ZUM ALLGEMEINEN ENTWICKLUNGSNIVEAU

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE **Formblatt 2.4**

Name: Kind B

Datum: 14.05.2009

ENGAGIERTHEIT IN VERSCHIEDENEN ENTWICKLUNGSBEREICHEN:

<ul style="list-style-type: none"> • motorische Entwicklung n m h ? 1 2 3 4 5 	ENTWICKLUNGSNIVEAU
<p>Bewegungspause im Unterricht ist bemüht die Bewegungen der Lehrerin nachzuahmen gute Auge/Hand-Koordination</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Sprache, Kommunikation n m h ? 1 2 3 4 5 <p>kann sich gut an Gesprächen mit anderen Kindern beteiligen geht auf andere Kinder zu und spricht sie an</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • denken, geistige Entwicklung n m h ? 1 2 3 4 5 <p>denkt gut mit verfolgt aufmerksam den Unterricht meldet sich oft</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Selbststeuerung n m h ? 1 2 3 4 5 	

ZUSAMMENFASSENDE AUSSAGEN ZUM ALLGEMEINEN ENTWICKLUNGSNIVEAU

INDIVIDUELLE BEOBACHTUNG UND ANALYSE

Formblatt 2.4

Name: Kind C

Datum: 27.05.2009

ENGAGIERTHEIT IN VERSCHIEDENEN ENTWICKLUNGSBEREICHEN:

	ENTWICKLUNGSNIVEAU
<p>• motorische Entwicklung n m h ? 1 2 3 4 5 /</p> <p>führt die Hand beim schreiben langsam und konzentriert, man spürt die Kraft in der Hand</p>	
<p>• Sprache, Kommunikation n m h ? 1 2 3 4 5 /</p> <p>kann sich gut ausdrücken es schwingt immer ein wenig Aufregung mit</p>	
<p>• denken, geistige Entwicklung n m h ? 1 2 3 4 5 /</p> <p>meldet sich oft denkt im Unterricht mit</p>	
<p>• Selbststeuerung n m h ? 1 2 3 4 5 /</p> <p>hat sich gut unter Kontrolle, kann Hand und Fuß gut koordinieren erfasst Aufgaben selbstständig und löst sie</p>	

ZUSAMMENFASSENDE AUSSAGEN ZUM ALLGEMEINEN ENTWICKLUNGSNIVEAU

LES-K Formblatt 3

Formblatt zur Einschätzung von Engagiertheit - Variante c

Übungs-Ausschnitt Nr. _____ Kind A

Beschreibung: Märchen spielen			
Energie	n m h	1 2 3 4 5	Begründung, Anmerkungen zuerst ist das Kind hochmotiviert, als es um die Aufteilung geht als es Kritik einstecken muss, blockt es ab und möchte plötzlich nicht mehr
Komplexität	n m h		
Genauigkeit	n m h		
Gesichts- u. Körperausdruck	n m h		
Konzentration	n m h		
verbale Äußerungen	n m h		
Ausdauer	n m h		
Reaktionsbereitschaft	n m h		
Zufriedenheit	n m h		

Übungs-Ausschnitt Nr. _____

Beschreibung: mit Steckwürfeln nach Vorgabe stecken Anzahl, Richtung (links, rechts)			
Energie	n m h	1 2 3 4 5	Begründung, Anmerkungen da links und rechts noch nicht eindeutig klar ist (orientiert sich an der Banknachbarin) Unsicherheit und Irritationen folgen, Grenzen werden sichtbar, Energie lässt nach
Komplexität	n m h		
Genauigkeit	n m h		
Gesichts- u. Körperausdruck	n m h		
Konzentration	n m h		
verbale Äußerungen	n m h		
Ausdauer	n m h		
Reaktionsbereitschaft	n m h		
Zufriedenheit	n m h		

Übungs-Ausschnitt Nr. _____

Beschreibung: mit Steckwürfeln selbst entscheiden, was entstehen soll, nur die Anzahl der Würfel ist vorgegeben			
Energie	n m h	1 2 3 4 5	Begründung, Anmerkungen eigene Fantasien umsetzen, bauen ist das Thems des Kindes schaut beim bauen nicht nach links oder rechts, ist vertieft
Komplexität	n m h		
Genauigkeit	n m h		
Gesichts- u. Körperausdruck	n m h		
Konzentration	n m h		
verbale Äußerungen	n m h		
Ausdauer	n m h		
Reaktionsbereitschaft	n m h		
Zufriedenheit	n m h		

LES-K Formblatt 3

Formblatt zur Einschätzung von Engagiertheit - Variante c

Übungs-Ausschnitt Nr. Kind B

Beschreibung: ausmalen, schaut während der Tätigkeit öfter in den Raum, findet aber immer schnell zur Aktivität zurück, als das Kind angesprochen wird unterbricht es die Malerei, hält den Stift und verlängert ihn mit dem Finger in der Luft, malt dann weiter

Energie	n m h	1 2 3 4 5	Begründung, Anmerkungen Konzentriert und genaues Arbeiten, trotz einiger Unterbrechungen
Komplexität	n m h		
Genauigkeit	n m h		
Gesichts- u. Körperausdruck	n m h		
Konzentration	n m h		
verbale Äußerungen	n m h		
Ausdauer	n m h		
Reaktionsbereitschaft	n m h		
Zufriedenheit	n m h		

Übungs-Ausschnitt Nr. _____

Beschreibung: Rechenaufgaben gerade Körperhaltung, zwischendurch liegt Der Kopf auf der Bank, die Augen verfolgen den Füller bzw. Die Hand, das Kind schaut zufrieden, rechnet schnell, lächelt

Energie	n m h	1 2 3 4 5	Begründung, Anmerkungen
Komplexität	n m h		
Genauigkeit	n m h		
Gesichts- u. Körperausdruck	n m h		
Konzentration	n m h		
verbale Äußerungen	n m h		
Ausdauer	n m h		
Reaktionsbereitschaft	n m h		
Zufriedenheit	n m h		

Übungs-Ausschnitt Nr. _____

Beschreibung: kreative Aktivität, aus geometrischen Formen sollen Buchstaben gelegt werden, das Kind spricht leise vor sich hin, die Augen sind auf die Arbeit gerichtet, ab und zu schaut es zum Banknachbarn

Energie	n m h	1 2 3 4 5	Begründung, Anmerkungen kommt immer schnell zurück zur eigentlichen Arbeit
Komplexität	n m h		
Genauigkeit	n m h		
Gesichts- u. Körperausdruck	n m h		
Konzentration	n m h		
verbale Äußerungen	n m h		
Ausdauer	n m h		
Reaktionsbereitschaft	n m h		
Zufriedenheit	n m h		

LES-K Formblatt 3

Formblatt zur Einschätzung von Engagiertheit - Variante c

Übungs-Ausschnitt Nr. Kind C

Beschreibung:		Das Kind schaut sich zusammen mit einem Kind Ein Buch an, jede Seite wird kommentiert, es ist Laut im raum, andere Kinder kommen, sie werden kaum beachtet, das zweite Kind verlässt Den Tisch	
Energie	n m <input checked="" type="checkbox"/> h	1 2 3 4 <i>b</i>	Begründung, Anmerkungen redet leise vor sich hin als es allein ist, es wischt sich die „Anstrengung“ von der Stirn, der Blick ist konzentriert selbstgewählte Aktivität
Komplexität	n m h		
Genauigkeit	n m h		
Gesichts- u. Körperausdruck	n m <input checked="" type="checkbox"/> h		
Konzentration	n m <input checked="" type="checkbox"/> h		
verbale Äußerungen	n m <input checked="" type="checkbox"/> h		
Ausdauer	n m <input checked="" type="checkbox"/> h		
Reaktionsbereitschaft	n m h		
Zufriedenheit	n m <input checked="" type="checkbox"/> h		

Übungs-Ausschnitt Nr.

Beschreibung:		ausmalen, das Kind singt leise vor sich hin, lässt sich auch nicht ablenken durch die Geräusche in der Klasse, der Blick ist voll auf das Bild gerichtet, beim auswählen einer neuen Farbe bleibt der Blick auf dem Bild und der neue Stift wird getastet, erst jetzt wird aufgeschaut,	
Energie	n m h	1 2 3 4 <i>f</i>	Begründung, Anmerkungen vorgegebene Aktivität durch Lehrer sehr genau arbeitend, konzentriert man sieht die Spannung im Kind
Komplexität	n m h		
Genauigkeit	n m h		
Gesichts- u. Körperausdruck	n m h		
Konzentration	n m h		
verbale Äußerungen	n m h		
Ausdauer	n m <input checked="" type="checkbox"/> h		
Reaktionsbereitschaft	n m h		
Zufriedenheit	n m <input checked="" type="checkbox"/> h		

Übungs-Ausschnitt Nr.

Beschreibung:		das Kind sucht in einem Lexikon, dabei wird das Buch sorgsam durchgeblättert, jede Seite wird kommentiert, die Lippen sind in den Sprachpausen zusammengepresst, der Blick ist fest auf das Buch gerichtet Die fnger gleiten über das Papier	
Energie	n m <input checked="" type="checkbox"/> h	1 2 3 4 <i>b</i>	Begründung, Anmerkungen vorgegebene Aktivität, selbstständiges Arbeiten, Reihenfolge der Aufgaben kann beliebig gewählt werden großes Interesse für Bücher
Komplexität	n m h		
Genauigkeit	n m h		
Gesichts- u. Körperausdruck	n m <input checked="" type="checkbox"/> h		
Konzentration	n m h		
verbale Äußerungen	n m h		
Ausdauer	n m h		
Reaktionsbereitschaft	n m h		
Zufriedenheit	n m <input checked="" type="checkbox"/> h		

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Bachelorarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe und sowohl wörtliche, als auch sinngemäß entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Schöneberg, den 29. Juni 2009