



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit

Analyse eines Schulungsansatzes für die Umsetzung eines authentischen Verfahrens zur praktischen Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege

Bachelorarbeit

Im Studiengang Early Education, berufsbegleitend

von

Schubert, Axinja

Datum der Abgabe: 21.09.2012
1. Prüfer (Betreuer): Prof. Dr. Hans-Werner Klusemann
2. Prüferin: Prof. Dr. Claudia Hruska

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2012_0214_7

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	1
1. Lebenswelten, Bildung und Lernen; Begriffsbestimmungen	3
1.1 Zukunftsvisionen und gesellschaftliche Bildungsvorgaben	4
1.2 Hintergrundwissen über Lernprozesse.....	6
1.2.1 Beim Lernen ablaufende Prozesse.....	9
1.2.2 Beziehungen zwischen den Handelnden.....	12
1.2.3 Interaktionen zwischen den Beteiligten	17
1.3 Abschließender Kommentar.....	19
2. Ein Blick nach Neuseeland und einer nach Deutschland - „Learning Stories“ und „Bildungs- und Lerngeschichten“	20
2.1 Neuseeland – „Learning Stories“	23
2.1.1 Historie und Kontext des Curriculums in Neuseeland.....	23
2.1.2 Assessment als Feedback.....	26
2.1.3 Bedeutung und Inhalt der „Lerndispositionen“	28
2.1.4 Das Verfahren der „Learning Stories“	31
2.1.5 Diskussion und Kommentar.....	38
2.2 Deutschland – „Bildungs- und Lerngeschichten“	40
2.2.1 Kontext der deutschen Adaption	40
2.2.2 Projektverlauf von 2004-2009.....	43
2.2.3. Was ist bei den „Bildungs- und Lerngeschichten“ anders als in den „Learning Stories“ von Neuseeland? Diskussion von Beispielen.....	44
2.3 Abschließender Kommentar.....	50

3.	Analyse meines Schulungsansatzes in der Fortbildungstätigkeit für TPP zu dem Verfahren der Lerngeschichten	51
3.1	Überblick über den Ausbildungsstand in der KTP	52
3.2	Grundlagen meiner Fortbildungs- und Forschungstätigkeit.....	54
3.2.1	Mein Präkonzept und Quellen	54
3.2.2	Forschungsergebnisse zur Einführung von offenen Verfahren..	55
3.3	Forschungsdesign und Projektvorstellung	56
3.3.1	Forschungsdesign und Untersuchungsverfahren	56
3.3.2	Allgemeine Angaben zu den Kursserien.....	58
3.3.3	Projektvorstellung und Ablaufbeschreibung: Lüneburg	58
3.3.4	Projektvorstellung und Ablaufbeschreibung: Pasewalk	60
3.4	Kursmaterialien und Analyse des Verfahrens	62
3.4.1	Kursmaterialien.....	62
3.4.2	Prozessmodelle und „Story Line“.....	62
3.5	Ausblicke und Desiderat	65

Fazit in Lerngeschichten	65
--------------------------------	----

Anhang - Seite

Abkürzungsverzeichnis	1
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	2
Eidesstattliche Erklärung	3
Quellenverzeichnis.....	4-9
Anhang (CD).....	10

„Gerade weil jede Beobachtung bereits Urteile enthält – anders wäre ein Verstehen gar nicht möglich - muss besondere Sorgfalt auf den Gedanken verwendet werden, dass man nicht sehen kann, was ein Kind möchte, was es ängstigt, worum es kämpft. Man kann nur mit Hilfe des Gesehenen und Gehörten versuchen, ein – immer vorläufiges – Verständnis zu finden, den Entwurf eines Bildes erzeugen, mit dem das Kind einverstanden sein kann, das es als Geschenk empfinden und entgegennehmen kann.

Wenn ein Kind sagen kann: An mich wurde geglaubt, auch als ich an mir gezweifelt habe; ich wurde ermuntert und herausgefordert, als ich keine Lust mehr hatte [...] immer dann ist es gelungen, ein Bild zu „verschenken“, das dem Kind etwas gibt statt nimmt, es nicht misst, sondern es in seinen Stärken unterstützt. In diesem Bild muss man aber nicht nur die gesammelten Informationen über das Kind „verarbeiten“, sondern auch eigene Absichten und Urteile, sich also als Beobachtenden mit einbeziehen. Bilder zu schaffen bedeutet, Verstehensarbeit zu leisten, die weit mehr ist, als aufzuzählen, was auffällt und nicht passt.

**Erika Kazemi-Veisari
(2004, S. 22-23)**

Einleitung

„Ich glaube nicht mehr, dass wir die großen Entdeckungen brauchen, damit wir weiterkommen. Ich glaube, dass wir eher nochmal auf das gucken müssen, was wir im Augenblick alles übersehen und dass uns das möglicherweise weiterhilft bei der Lösung der Probleme, die wir haben.“

Gerald Hüther (Hüther 2008, CD)

In unserer Gesellschaft hat sich an unserem Blick auf Bildung, Erziehung und Betreuung viel verändert. Gerade an den Fragen, was eine gute Bildung ausmacht oder wie effektives Lernen gestaltet werden kann, entzünden sich immer wieder heftige Diskussionen. Unterschiedliche Forschungsstandpunkte beeinflussen unser Denken dabei ebenso wie Gesetzesänderungen. Sie führen zu neuen Möglichkeiten, aber auch zu neuen Problemstellungen.

Zurzeit befinden wir uns mittendrin in einer solchen Umbruchphase: am 1.8.2013 wird die erste Stufe des Kinderförderungsgesetzes beendet sein und für die Eltern besteht dann ein Rechtsanspruch auf Betreuung ihrer 1-3 jährigen Kinder. Dieser Ausbau beschäftigt nicht nur Eltern und Kommunen. Es geht um Gelder, Fragen der Bedarfe, es fehlen Fachkräfte, Plätze und die Angst der Kommunen vor massenhaften Klagen der Eltern wächst. Das findet sogar in den Abendnachrichten seinen Niederschlag.

Die Kindertagespflege (KTP) ist in diesem Ausbau fest eingeplant worden, denn durch sie können schnell noch zusätzliche Plätze geschaffen werden. Damit aber gute Qualität auch gesichert werden kann, ist es an vielen Stellen notwendig, gute Rahmenbedingungen nicht aus den Augen zu verlieren.

Seit der formalen Gleichstellung von Erzieherinnen und Tagespflegepersonen (TPP) durch die Änderungen im SGB VIII 2005 ist die KTP nicht nur aus ihrem Schattendasein herausgetreten, sondern es hat eine breite Qualitätsinitiative eingesetzt, um diesen Anspruch mit Leben zu erfüllen. Tagespflegepersonen starten heute in die Selbstständigkeit mit klaren Vorstellungen, wie sie berufliche Professionalität aufbauen wollen und in einem Bewusstsein für den im Gesetz verankerten Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag. Persönlich arbeite ich mit meiner Kollegin seit 2005 in diesem Spannungsfeld. Deshalb habe ich nicht nur praktische Erfahrungen in der KTP, sondern verfüge durch mein Studium zusätzlich auch über die Perspektive der „Forschung“.

Durch eigene Vorträge und Fortbildungstätigkeit habe ich begonnen, einen aktiven Beitrag zur Qualitätssteigerung unserer Arbeit zu leisten. Mit meiner Bachelorarbeit möchte ich deshalb aus der Perspektive einer Handelnden und Forscherin theoretische Grundlagen und mein Schulungskonzept unter dem Thema:

„Analyse eines Schulungsansatzes für die Umsetzung eines authentischen Verfahrens zur praktischen Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege“ analysieren und reflektieren.

Meine Arbeit baut auf der thematischen Praxisreflexion im Rahmen meines Studiums auf, mit der ich 2011 die Entwicklung unserer Beobachtungs- und Dokumentationskompetenz ausführlich untersucht habe. Als „Präkonzept“ im Sinne Breuers (vgl. Breuer 2010, S. 26) bilden diese Erkenntnisse die Grundlage meiner Forschungsarbeit.

Im **ersten Teil** der Bachelorarbeit möchte ich den Begriff von Bildung und Lernen, der meiner Arbeit zugrunde liegt, definieren und gesellschaftliche Einflüsse aufzeigen. Im **zweiten Teil** setze ich mich näher mit der ursprünglichen Methode der „Learning Stories“ nach Carr im Vergleich zur deutschen Adaption des DJI auseinander, um die Grundlagen für meinen Schulungsansatz darzustellen. Ich versuche eine Antwort auf folgende Fragen zu finden: „Wie wird in Neuseeland mit der Methode gearbeitet, was ist bei uns anders?“, „Was sollte getan werden, damit auch bei uns eine lebendige Praxis entsteht?“

Englische Quellen habe ich, soweit verfügbar, eher in deutscher Übersetzung verwendet. Wo dies nicht möglich war, habe ich Inhalte englisch zitiert und sinngemäß in meine Argumentation eingefügt.

Im **dritten Teil** meiner Arbeit gebe ich einen Einblick in die Praxis der Fortbildung. Ich beantworte die Fragen: „Wie sieht die gegenwärtige Praxis bei der Ausbildung von TPP nach DJI-Standard aus?“, „Was brauchen TPP, damit eine Methode, wie die Lerngeschichten, verstanden und umgesetzt werden kann? Was, damit sie später gelebt wird und eigene Konzepte für das Beobachten und Dokumentieren von den TPP fest in den Alltag integriert werden können?“.

Ich gebe einen Überblick über meine Erkenntnisse aus der Längsschnittstudie, analysiere mein Schulungsmaterial, die Rahmenbedingungen und die Feedbacks der Teilnehmer. Ich werde Thesen für ein authentisches und praxisrelevantes Arbeiten aufstellen und Konsequenzen für die Fortbildungspraxis ableiten.

Anstelle eines klassischen Fazits möchte ich Lerngeschichten an die Personen stellen, die im engeren Sinne am Gelingen meiner wissenschaftlichen und praktischen Arbeit maßgeblich beteiligt waren.

1. Lebenswelten, Bildung und Lernen; Begriffsbestimmungen

„Alles, was existiert, ist das Ergebnis von Beziehungen. Und je komplexer die Beziehungen gestaltet werden, um so faszinierender ist das, was dabei herauskommt. Das gilt für unser Gehirn ebenso wie für unser Zusammenleben. Nicht nur in der Familie, auch in Bildungseinrichtungen und nicht zuletzt auch in Unternehmen und Organisationen.“

Gerald Hüther (Hüther 2012, S. 2)

Gesellschaftliche Einflüsse üben durch die Diskussion um gute Bildung und Bildungsstandards und gesetzliche Vorgaben zunehmend stärkeren Einfluss auf die pädagogische Arbeit aus. Viele Eltern bewegt die Frage, welche Methoden ein effektives Lernen ermöglichen, wie Bildung und Erziehung gestaltet werden sollte. Zahlreiche Frühförderprogramme haben eine Diskussion ausgelöst, die die Gesellschaft in verschiedene Lager spaltet: die, die eine Verschulung schon im Kleinkindalter für angemessen halten und die, die Kindern Zeit und Raum für eigenes Entdecken geben. Wir als Fachkräfte stehen mitten im Brennpunkt all dieser Diskussionen und beantworten mit der Qualität unserer Arbeit und den jeweiligen Rahmenbedingungen diese Fragen täglich.

Beobachtungs- und Dokumentationsarbeit ist eine grundlegende pädagogische Tätigkeit, deren Ergebnisse wesentlichen Einfluss auf die inneren Bilder und das Selbstwertgefühl von Kindern haben. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, wie die Bildungs- und Lerngeschichten, beziehen sich auf bestimmte Vorstellungen von Bildung und Erziehung, sie transportieren innere Bilder vom Kind, spiegeln gesellschaftliche Normen und Ansichten über gute pädagogische Arbeit wider. Sie sollen die praktische Umsetzung der gesellschaftlichen Bildungsvorgaben ermöglichen. Deshalb ist es wichtig, den politischen und gesellschaftlichen Kontext zu verdeutlichen.

Was aber in nächster Zukunft wirklich auf die heutigen Kinder zukommen wird, können wir nur erahnen. Bei der Geschwindigkeit, mit der heutiges Wissen veraltet, können auch Bildungsvorgaben nur allgemeine Prinzipien festlegen.

1.1 Zukunftsvisionen und gesellschaftliche Bildungsvorgaben

Täglich wächst das Wissen der Menschen, wir müssen eine wahre Informationsflut bewältigen. Dabei ist es unmöglich, sich vorzustellen, wie unsere Welt in 20 Jahren aussehen wird. Berufe, die in 10 Jahren gesucht werden, gibt es heute noch gar nicht. Wissen, das Technikstudenten im ersten Jahr erwerben, ist häufig in ihrem dritten Studienjahr schon wieder veraltet. Aber auf genau diese sich rasant entwickelnde Zukunft bereiten wir die Kinder von heute vor. Zukunftsforscher wie Horx sprechen davon, dass wir nicht mehr lebenslang an einem Arbeitsplatz tätig sein werden, sich unsere Berufsbilder immer „diffuser“ gestalten und wir viel flexibler und kreativer agieren müssen. Emotionale Intelligenz hält er für eine grundlegende Eigenschaft, die Kinder brauchen werden und benennt mit „Kooperationsfähigkeit“, „fluidem Denken“ und „Selbst-Kenntnis“ die aus seiner Sicht wichtigsten Faktoren für zukünftiges erfolgreiches Arbeiten (vgl. Horx 2005, S.22).

Hölzle (2011) spricht davon, dass sich selbst Unternehmen in Zukunft nicht mehr in der heutigen festen Struktur präsentieren werden. Vielmehr wird es „Freelancer“ geben, die aus unterschiedlichen Berufsfeldern und Firmen gemeinsam an Projekten arbeiten, dann aber für neue Projekte andere Kooperationen eingehen. Sie beschreibt eine „projektbasierte“ Kultur, deren Auswirkungen wir heute noch nicht einmal erahnen können (vgl. Hölzle 2011, Internetquelle).

Carr (2011) fordert deshalb für die heutigen Kinder:

„Children have the right to a quality education that prepares them for lifelong learning beyond the horizon: uncertain career options and a repertoire of possible selves.“

Carr (2011, Internetquelle Folie 2)

Welche Art von Bildung wird für die zukünftigen Erwachsenen nützlich sein? Welches Lernen, welche Erfahrungen helfen Kindern auf dem Weg zu mündigen Bürgern in einer globalisierten Welt? Wie treffen Staaten Bildungsvereinbarungen? Ein Rechtsdokument, das weltweit Kinderrechte definiert hat, ist die UN-Kinderrechtskonvention, die Deutschland 1992 unterzeichnet hat. In Artikel 28 stehen das „Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung“ und in Artikel 29 „Bildungsziele; Bildungseinrichtungen“. Bildung soll die Persönlichkeiten von Kindern und ihre Fähigkeiten „voll zur Entfaltung bringen“, „kulturelle Identität“ und „Achtung vor der natürlichen Umwelt“ vermitteln, um Kinder auf ein „verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft“ vorzubereiten (vgl. Internetquelle 1989, S. 21-23).

Auf Landesebene ist der Auftrag zur umfassenden Förderungen von Kindern im

SGB VIII §§ 22-23 für Tageseinrichtungen und KTP allgemein verankert. Die Ausgestaltung der Bildungspläne, die diesen Förderauftrag umsetzt, obliegt in Deutschland den Bundesländern, deshalb gibt es 16 Varianten. Ein gemeinsamer Rahmen ist der von der Kultusministerkonferenz 2004 beschlossene „gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. JMK 2004, Internetquelle). In Neuseeland, der Heimat der „Learning Stories“, existiert dagegen nur ein landesweit gültiges Curriculum (siehe Kapitel 2).

Die unterschiedlichen Vorgaben und Festlegungen in unseren vielen Bildungsplänen haben direkten Einfluss auf die praktische Arbeit. Es entstand eine Vielzahl von Projekten, sie führen aber auch zu Auslassungen und Niveauunterschieden. Neuß (2007) merkt dazu an:

„Problematisch wird die Standardisierung von Bildungsangeboten im Kindergarten [Anmerk.: gilt auch für andere Bereiche] vor allem dann, wenn objektive Vorgaben die Entfaltung der Individualität kindlicher Bildungsprozesse unbeachtet lassen und somit über die Komplexität der kindlichen Weltaneignung sowie die eigenwilligen Konstruktionsprozesse hinwegsehen. Die Befürchtung ist nicht unberechtigt, dass in diesem Sinne Bildung auf „messbare Kompetenzen“ verkürzt wird.“

Neuß (2007, S. 19)

Der erste „Kinder- und Jugendreport“ an die UN als Rückmeldung über die deutsche Umsetzung der Konvention berichtet über „ungleiche Bildungs- und Teilhabechancen“ und „zunehmenden Stress durch die Schule“ (vgl. Report 2010, S. 33 ff.). Auch die Ergebnisse im PISA-Vergleich (Deutschland liegt weit hinter den Ergebnissen aus Neuseeland zurück) belegen, dass es in unserem Land auf dem Bildungssektor noch viel zu verändern gilt (vgl. Haas 2012, S.22 und Neuß 2007, S.15).

Die Diskussion um Qualität in der Bildungsarbeit wurde in den letzten Jahren oft um das „**was**“ Kinder lernen sollen, geführt. Bei der Frage nach dem „was“ handelt es sich eher um Inhalte materialistischer Bildungstheorien. Aber können wir das „was“ wirklich bei den rasanten globalen Entwicklungen stichhaltig beantworten? Das Gegenstück zu materialistischen Theorien sind formale Bildungstheorien. Hier geht es um lernmethodische Kompetenzen, darum, „**wie**“ wir Wissen erwerben, uns Inhalte erschließen. Klusemann merkt dazu an:

„Antworten auf die Frage, wie was gelernt wird, erhofft man sich in der bildungstheoretischen Diskussion sowie in der pädagogischen Praxis über theoretische Konzepte des Lernens. Im Mainstream gegenwärtiger Konzepte des Lernens dominieren in erster Linie konstruktivistische Ansätze.“

Klusemann (2008, S.196-7)

Folgt man seinen Ausführungen, so geht es bei diesen gängigen Betrachtungen

eher um Vorstellungen, die die Konstruktionsleistung des Lernenden betonen, aber den Focus weniger auf die Interaktionen zwischen den am Lernen Beteiligten richten. Die in Deutschland führenden Vertreter des Konstruktivismus und Sozialkonstruktivismus sind Schäfer und Fthenakis.

Bei Schäfer findet sich heute eine Betonung von „Erfahrungslernen“, also Wissen in Verknüpfung mit gemachten Erfahrungen in Handlungen in einer Gemeinschaft. Wissen und Erfahrungen sollten Hand in Hand miteinander gehen, sonst bleibt Wissen „leer“ oder Erfahrungen „stumm“. Die Unterstützung der Erwachsenen sollte neben dem Bereitstellen von „Materialien“, Räumen und Zeit auch in „Worten“ zum Nachdenken und Austausch bestehen (vgl. Schäfer 2011, S.44). Er fordert eine „Kultur des Lernens“ mit dem Kind „als Erforscher“ auf der einen Seite und betont, dass es dieses „Erfahrungslernen“ nur gibt, wenn auf der anderen Seite „es Menschen gibt, die es zulassen, unterstützen, herausfordern“ (vgl. Schäfer 2011, S. 23-4).

Bei Fthenakis liegt die Betonung auf den Ko-Konstruktionen zwischen den Beteiligten, ihm geht es um das Produkt der Interaktionen, um Kompetenzen, die erfolgreiches Lernen ermöglichen. Er spricht von „ko-konstruktiven Lernprozessen“, in denen Kinder und Erwachsene gemeinsam Probleme lösen, „Bedeutungen und ihr Verständnis von Dingen und Prozessen“ teilen. Er bemängelt, dass es Fachkräften an „Kompetenz, Bildungsprozesse mit Kindern gemeinsam zu gestalten“ fehle. Wie genau die Interaktionen aber verändert werden sollen, sagt er nicht (vgl. Fthenakis 2011, Folien 59-65 und 71-2). Um eine solche Kompetenz zu erwerben, ist es wichtig Theorien aus verschiedenen Fachgebieten zu verstehen.

1.2 Hintergrundwissen über Lernprozesse

Ein tieferes Verständnis für die ablaufenden Prozesse beim Lernen ist notwendig, um Theorien, wie die der Lerngeschichten, wirklich in eine lebendige Praxis zu überführen. Eine solche Praxis aus eigener Begeisterung heraus, verbessert die Qualität unserer Arbeit und Beziehungen, lässt uns unseren eigenen Weg finden, miteinander zu wachsen.

Die für dieses Kapitel ausgewählten Theorien sind bewusst zur Darstellung von bedeutsamen Themen ausgesucht und in die Kapitel „**Prozesse**“, „**Beziehungen**“ und „**Interaktionen**“ aus Gründen der Überschaubarkeit von mir unterteilt worden.

Dabei werden die Inhalte aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen dargestellt, da sie in der täglichen Arbeit gemeinsam auf die Handelnden wirken.

Als Hilfsmittel zur Vorsortierung der Denkansätze, die Prozesse des Lernens und Wissenserwerbs beschreiben, habe ich eine Kreativtechnik von Birkenbihl benutzt, die mit „Analograffiti“ arbeitet und damit den Begriff „LERNEN“ durch „KAWA“[©]-Assoziationen für mich erschlossen.



Abb.1: „KAWA“[©] zu „Analografie“ (Birkenbihl 2010, S. 150)



Abb.2: „KAWA“[©] zum Begriff „KAWA“[©] (Birkenbihl 2010, S. 159)

Die „KAWA“[©] basieren auf der von Birkenbihl eingeführten „Analografie“[©] (Abb. 1). Die Analograffiti[©] stehen für „analoges Denken mit einem Stift in der Hand“ (vgl. Birkenbihl 2010, S. 150), in entweder in Worten („KAWA“[©]-Technik) oder in Grafiken („KAGA“[©]) Ausdruck finden.


Ausgehend von einem konkreten Begriff sucht man spontan nach Entsprechungen, Analogien u.ä. und erschließt sich so seine Gedanken, strukturiert das Wissen oder kann sich einem Thema annähern.



Abb.3: „KAWA[®]“ zum Begriff „LERNEN“ (Schubert 2012, Grafik entwickelt für die BA-Arbeit)

Die folgende Übersicht zeigt die Verbindung der Begriffe aus dem „KAWA[®]-Bild zu den Inhalten der folgenden Kapitel.

Tabelle 1: Darstellung der Inhalte des „KAWA[®]-Bildes „LERNEN“

Assoziation aus „KAWA [®] -Bild	Damit in Zusammenhang stehender Inhalt
Kapitel 1.2.1: Beim Lernen ablaufende Prozesse	
<p> Hier geht es um Beschreibungen vom Lernen ablaufenden Prozessen und Entwicklungsabläufen auf einer allgemeineren Ebene.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • „Lebenslang“, „Leben, wachsen“, „nicht/nie abgeschlossen“ • „Lichtblicke“ • „Neugierig sein + bleiben“; • „Nur, wenn es für mich bedeutsam ist“ • „Nicht/nie objektiv“ • „Nicht/nie ohne Nachdenken“ 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fähigkeiten unseres Gehirns, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen ✓ Akkumulation während unseres Lebens ✓ Kognitives Wissen wird immer mit „Emotionen“ verknüpft ✓ Erhöhte Aufmerksamkeit als Bedingung ✓ Innere Haltungen als Voraussetzung ✓ Grundbedürfnisse, Problemlösefähigkeit, Resilienz und Salutogenese ✓ Sinnverstehendes Deuten, eigenes Verständnis/innere Bilder erschaffen

Assoziation aus „KAWA [®] “-Bild	Damit in Zusammenhang stehender Inhalt
Kapitel 1.2.2: Beziehungen zwischen den Handelnden	
✍ Hier geht es um das Lernen in gelungenen Beziehungen und ihre Bedeutung.	
<ul style="list-style-type: none"> • „Nicht/nie ohne Bindung/Beziehung“ • „Nicht/nie allein“ • „Nicht/nie ohne Blicke“ 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Auswirkung guter Bindung, gute Beziehungen als Motor und Motivation ✓ Wie interpretieren wir im Gehirn? Spiegelneurone und Theory of Mind usw. ✓ Atmosphäre, „Betriebsklima“, Rückhalt ✓ Hormonelle „Belohnungen“
Kapitel 1.2.3: Interaktionen zwischen den Beteiligten	
✍ Hier geht es um Interaktionen und Kommunikation zwischen den Handelnden.	
<ul style="list-style-type: none"> • „Ermutigen“, „einladen“, inspirieren“ • „Engagiert/en“ • „Reagieren“, „responsiv“ • „Nicht/nie ohne Begeisterung“ • „Neuroplastische Botenstoffe“; die „Gießkanne im Gehirn“ 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mikrorhythmen von Interaktionen ✓ Dialogfähigkeit, Ansprechbarkeit ✓ Empathie und feinfühliges Arbeiten ✓ Wechselseitiges Begeistern als Ansporn ✓ Sorgt für Wachstum und Einbau oder Umbau von Information

1.2.1 Beim Lernen ablaufende Prozesse

Lernprozesse beginnen mit der Frage, **wie** wir die Welt **verstehen** lernen. Die Hermeneutik bezeichnet als ein „Verstehen erster Ordnung“, alltägliche Deutungshandlungen und als „Verstehen zweiter Ordnung“ ein reflektiertes Deuten, also ein „Verstehen des Verstehens“ (vgl. Breuer 2010, S. 46). Dieses wenden Fachkräfte während des Beobachtens und Dokumentierens an, um Lernprozesse zu deuten. Erwachsene und Kinder haben auf Grund ihrer Lebenserfahrung unterschiedliche Vorstellungen von der Welt. Scholz (1996) fordert deshalb:

„Das Verstehen der Eigenwelt der Kinder ist Voraussetzung für reflektiertes pädagogisches Handeln und auch für deren Analyse und Reflektion. Verstehen meint hier: Die Differenz zwischen meinen Vorstellungen als Erwachsener [...] und denen der Kinder bewusst wahrzunehmen und nachvollziehen zu können. Denn erst aus der Kenntnis der Differenz zwischen kindlichen und eigenen Deutungen lassen sich pädagogisch verantwortbare Sinndeutungen vornehmen.“

Scholz (1996, S. 36)

Eine solche innere Haltung liegt auch den „Learning Stories“ zugrunde. Was wir beobachten können, sind die Entwicklungsstufen, die die Kinder durchlaufen, um Wissen über die Welt zu erwerben. Kinder erwerben ihre Kenntnisse vor allem durch praktisches Tun, über Beispiele und den Austausch mit anderen. Für das Leben gerüstet ist, wer allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt, die in vielen Situationen anwendbar sind. Die Informationen werden als **Handlungskonzepte** in **inneren Abbildern** gespeichert, diese können wieder abgerufen, mit

neuem Wissen verknüpft oder umorganisiert werden. Unser Gehirn behält die Fähigkeit, Wissen aufzunehmen und sich verändern zu können. Deshalb können wir unvorhersehbare Situationen meistern und lebenslang dazulernen (vgl. Spitzer 2007, S. 79 ff).

Sinneseindrücke eines Babys entstehen alle gleichzeitig nebeneinander, sie geben dem Kind einen Eindruck von der Welt. Die Dinge haben noch keinen Namen, sie werden gefühlt. Mit den Worten, die das Kind später für die Dinge lernt, bekommen die Sinneseindrücke einen Namen. Die Wahrnehmung wandelt sich von einer fühlenden in eine begriffliche um.

Erst ab einem Alter von etwa 4 Jahren können Kinder auch über Instruktionen und ab ca. 6-7 Jahren auch in Übungsprozessen lernen. Kinder benötigen auch die Fähigkeit, über ihr Lernen nachdenken zu können (Metakognition), um zu verstehen, wie sie Wissen erwerben. Nur so werden sie lebenslang erfolgreich sein. Nachdenken über das Lernen geschieht im Dialog mit anderen.

Gopnik (2011) bezeichnet das Kleinkindstadium als „unsere Forschungs- und Entwicklungsabteilung“, während wir im Alter eher für „Produktion und Marketing“ zuständig sind, aber mit dem gleichen Ziel, nämlich einer persönlichen „Weltaneignung“ (vgl. Gopnik 2011, nach Langer, Geo 07/2011, S. 138).

Pramling beschreibt **3 Stadien** kindlicher Lernentwicklung (vgl. Pramling 1990, nach Klusemann 2011, S.6 ff):

- Lernen als Tun (betrifft die Altersgruppe der 0-3 Jährigen),
- Lernen als Wissenserwerb (Kindergartenalter) und
- Lernen als Verstehen (Grundschulalter)

Klusemann (2010) erläutert weiter:

„Pramlings Konzept des metakognitiv orientierten Ansatzes richtet sich deshalb an die Bewusstheit von Lernprozessen, die notwendig ist, damit lernen überhaupt stattfinden kann. Dabei geht es ihr darum, mit Kindern Prozesse der Deutung und des Verstehens zu entwickeln, die die Planung des Lernens, die Überwachung des Lernfortschritts und die Evaluation der Lernergebnisse als Kompetenz zunehmender Selbststeuerung zu vermitteln. [...] Ziel ist es, dass Kinder lernen und dabei verstehen, was sie lernen und wie sie lernen.“

Klusemann (2010, S. 4)

Um solche Reflexionsprozesse geht es in den Rückmeldungen und Dialogen mit Kindern, wenn wir Lernprozesse nach der Methode der „Learning Stories“ aufarbeiten. In Anlehnung an die Ausführungen von Klusemann (vgl. Klusemann 2010, S.16) über Scherf (1990) und dessen Aussagen über die Gründe für den erfolgrei

chen Erwerb der Muttersprache, fördern wir erfolgreiche Lernprozesse, wenn wir:

- ✓ viel Zeit mit Ihnen in intensivem Kontakt verbringen
- ✓ aktiv am Wissenserwerb der Kinder teilnehmen
- ✓ uns mit Ihnen über Fortschritte freuen, ehrlich begeistert sind von Ihnen
- ✓ selber kompetent sind für das Wissen, welches wir vermitteln
- ✓ die kindlichen Äußerungen und Reaktionen als Grundlage für Lernthemen nehmen

Spitzer (2007) nennt als weitere wichtige Voraussetzungen für das Lernen die allgemeine Aufmerksamkeit für eine Sache („Vigilanz“, auch Wachheit) und die Fähigkeit zur selektiven Aufmerksamkeit, durch die wir einige Sachverhalte näher betrachten und andere ausblenden. Je aufmerksamer wir uns mit einer Sache beschäftigen, desto mehr behalten wir im Gedächtnis (vgl. Spitzer 2007, S. 142 ff).

Begeisterung für das, womit man sich gerade beschäftigt, löst im Gehirn eine Reihe von Reaktionen aus, die es ermöglichen, dass unser Gehirn wachsen kann oder Wissen verknüpft wird. Die neuroplastischen Botenstoffe sorgen dafür, dass Eiweißstoffe an den Stellen im Gehirn gebildet werden, an denen wir mit unserer Begeisterung gerade arbeiten. Diese Stoffe und ihre Wirkung beschreibt Hüther (2011) als „**Gießkanne im Gehirn**“, die wie ein „Dünger“ auf die Zellen dahinter einwirkt. Kinder begeistern sich 50-100x am Tag für Dinge, die sie gerade interessieren, mit denen sie spielen, Erwachsene begeistern sich deutlich weniger für die Wundern in ihrer Nähe. Er führt weiter aus:

„Dass ein Kind im Laufe seiner Entwicklung seine Begeisterung verliert und mit dieser Begeisterung auch seine ursprüngliche Offenheit, seine Beziehungsfähigkeit, seine ursprüngliche Gestaltungslust und Entdeckerfreude, das ist kein Naturgesetz, sondern das muss man einem Kind erst mal antun. Das tut man einem Kind dann an, wenn man ihm sozusagen vorschreibt, worüber es sich zu begeistern hat.“

Hüther (2011, DVD)

Dopaminsysteme haben wir nach Spitzer (2007) drei: eins für die „Regelung von Bewegungsabläufen“, eins für die „Steuerung von bestimmten Hormonen“ und das dritte für „Steuerung von Erleben und Verhalten“ bzw. „die Bewertung von Reizen“. Dieses System verleiht den Dingen, für die wir uns interessieren, eine Bedeutung.

Bedeutsam sind sie dann für uns, wenn sie „neu“ für uns sind, „gut“ oder wenn sie „besser“ sind, „als wir das zuvor erwartet haben“. Das „treibt uns um, motiviert unsere Handlungen und bestimmt, was wir lernen“ (vgl. Spitzer 2007, S. 195).

Um Menschen für etwas zu interessieren oder gar zu begeistern, können wir sie nach Hüther (2008) lediglich „**einladen, ermutigen und inspirieren**“, sich mit

einem Thema auseinanderzusetzen (vgl. Hüther 2008, CD). Das gelingt uns dann am überzeugendsten, wenn wir uns selber für das Thema begeistern (vgl. Spitzer 2007, S. 194).

Der von Csikszentmihály (2006) beschriebene „**Flow**“-Zustand“ ist nach Bergmann (2011) die „konzentrierteste und schnellste Form des Lernens“. Er nennt diesen Zustand der völligen Hingabe und Konzentration „fast selig“ (vgl. Bergmann 2011, S. 127). Die Glücksgefühle, die man bei solch einem intensiven Arbeiten empfindet, haben mit dem Ausschütten von Glückshormonen zu tun. Csikszentmihály (2006) sagte dazu in einem Interview:

*„Um Flow-Erfahrungen machen zu können, sind zwei Bedingungen unerlässlich: Es muss ein bestimmtes Ziel und Feedbacks geben. Mit **Ziel** ist also ganz einfach das gemeint, was du gleich im nächsten Augenblick tust [...] und nach jedem solchen kleinen Schritt wirst du auch sofort das **Feedback** erhalten. [...] Deswegen ist das Ziel ebenso wichtig für die Flow-Erfahrung: es erfordert die Fokussierung der Aufmerksamkeit. Und genauso wesentlich ist das sofortige Feedback – es bestätigt dir, ob dich das, was du gerade getan hast, deinem Ziel näher gebracht hat.“*

Csikszentmihály (2006, Interview)

Die Gewissheit, dass wir in der Lage sind, schwierige Aufgaben lösen zu können, weil wir schon einmal erfolgreich waren, nennt Hüther (2008) „wahre **Resilienz**“ (vgl. Hüther 2008, CD). Wenn Kinder sehen und verstehen, was sie bei ihren Arbeiten alles leisten, dies durch Gespräche und Lerngeschichten als eigene Leistung erkennen können, dann haben wir Ihnen auch ein Gefühl von Selbstwirksamkeit, Stolz und Freude vermittelt. Diese Gefühle mit den Eltern zu teilen, stärkt Gemeinschaften nachhaltig.

1.2.2 Beziehungen zwischen den Handelnden

Wie sehen solche Gemeinschaften, Beziehungen und Bindungen aus, die das Lernen und die Freude am Entdecken fördern? Neben der klassischen Form der Familie lernen die Kinder von heute eine Menge anderer Sozialisationsformen schon in früher Kindheit kennen.

Bronfenbrenner (1977) beschreibt in seinem Sozialisationsmodell Systeme, „nested arrangements“, die alle Auswirkungen auf das Lernen von Kindern haben. Interaktionen zwischen Kind und Umwelt finden im Zentrum (Mikrosystem) in der unmittelbaren Lernumgebung des Kindes statt. In der weiteren Umgebung (Meso-system) geht es um den Einfluss von der Familie, dem Zuhause, von Betreuung und ihren Beziehungen untereinander. Das dritte Level (Exosystem) bilden Einflüsse aus der Nachbarschaft, dem Arbeitsumfeld der Eltern, den Massenmedien

und sozialer Netzwerke. Im vierten Level (Makrosystem) geht es um Werte und Normen, die die Gesellschaft und ihre Kultur prägen (vgl. Bronfenbrenner 1977, S. 514). Der Einfluss der Mesoebene auf kleinere Kinder ist sehr stark, der Lernende und seine unmittelbare Umwelt sind eng verbunden. Ahnert (2010) sagt:

„Danach bieten vor allem die Wechselbeziehungen im Mesosystem [...] besondere Anregungs- und Fördermöglichkeiten für junge Kinder, stellen aber auch hohe Herausforderungen an deren Autonomie- und Partizipationsbestrebungen. Mit diesen Herausforderungen werden schließlich Individuationsprozesse ausgelöst [...] die Kinder nicht nur früher und intensiver in die Individuation drängen, sondern sie auch stärker als bisher vielfältigen sozialen Substrukturen aussetzen, deren Kontraste und Übergänge Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bergen.“

Ahnert (2010, S. 78)

Die „Effective Provision of Preschool Education“ (EPPE)-Studie wurde in England von Sylva, Siraj-Blatchford u. a. durchgeführt, dabei handelt es sich um eine Längsschnittstudie von 1997-2003 zur Effektivität von Fremdbetreuung von Kindern. Sie belegt dass neben der Qualifikation und dem Fachwissen an erster Stelle „emotional und interaktiv intensive Erzieherin-Kind-Beziehungen“ einen wesentlichen Faktor für die gute Qualität der Fremdbetreuung darstellen. Der Einfluss guter Beziehungen hat nachweisbare Auswirkungen bis in die Schulzeit (vgl. Textor 2011, Internetquelle). Ahnert (2010) stellt zur Beziehungsqualität in Fremdbetreuung fest:

„Sichere Erzieher/innen-Kind-Bindungen entstehen demnach in jenen Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erziehverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist.“

Ahnert (2010, S. 132)

Goleman (1996) weist darauf hin, dass jemand nur dann Empathie empfinden kann, wenn er seine eigenen Gefühle einschätzen und handhaben gelernt hat (LeDoux 1992, nach Golemann 1996, S.65).

In einer neueren Studie von Ahnert (2012) zu „Parenting & Co-Parenting“ über die Tagespflege in Österreich zeigte sich folgendes:

„Beziehungen lassen sich bei den wenigen Kindern in der Kindertagespflege einfach besser gestalten, sodass das Kind aus dieser Beziehung viele positive Einflüsse für seine Gefühlswelt gewinnt. [...] In unserer Studie zeigte sich bereits, dass ein Kind viel häufiger in der Kindertagespflege in einer selbstbestimmten Weise tätig wird und seine Gefühle viel besser als zu Hause eigenregulieren kann.“

Ahnert (2012, Interview in BMFSFJ-Dokument, S. 13)

Auch wenn sich Ergebnisse aus Österreich nicht ohne Prüfung auf die deutsche KTP übertragen lassen, so wäre es zu begrüßen, wenn auch bei uns die KTP mehr in den Fokus der Forschung gestellt würde. Die NUBBEK-Studie zeigte, dass die KTP in der betrachteten Prozessqualität ähnlich wie Einrichtungen ab-

schnitt. Die Autoren empfehlen weitere Untersuchungen (vgl. Tietze et al. 2012, S. 8-9 und S. 15).

Die Theorie über die **Bindungs- / Explorationsbalance** zeigt deutlich, dass ein Kind sich der Welt nur öffnen kann, wenn es sicher gebunden ist. Ist die Bindung verlässlich, brauche ich keine Angst zu haben, denn ich kann jederzeit zu meiner „sicheren Basis“ zurückkehren. Diese Basis-Beziehungsarbeit ist die Grundlage für eine hohe Prozessqualität in unserer Arbeit. Grossmann (2009) spricht von „Gefühlsarbeit“, die Betreuungskräfte entweder bereit sind zu leisten oder die sie durch „Versachlichung“ versuchen zu vermeiden. Was durch diese Distanz in der Arbeit mit Kleinkindern verloren geht, ist unwiederbringlich (vgl. Grossmann 2009, Internetquelle).

Im Rückbezug zu den Kriterien für mütterliche **Feinfühligkeit** gilt auch für Betreuungskräfte, dass sie die Signale eines Kindes bemerken, richtig interpretieren und angemessen und prompt darauf reagieren sollten (vgl. Ainsworth 1974, S.416 ff). „Angemessen“ heißt, ein Kind weder über- noch unterzustimulieren und seine eigenen Reaktionen dem Entwicklungsstand des Kindes anzupassen.

Das „prompte“ Reagieren fördert den Aufbau eines Zeitgefühls beim Kind und lässt es **Selbstwirksamkeit** erleben. Resch (2010) weist auf Risiken hin:

„Eine frühkindliche Sozialisation, die durch Genervtheit der Bezugspersonen nur nach den Bedürfnissen der Erwachsenen gegliedert wird und auf die kindlichen Bedürfnisse wenig Rücksicht nimmt, wirkt sich ungünstig auf Bindungsentwicklung und Affektregulation aus. [...] Wer das Spielen verlernt, verlernt letztlich eigenständig zu denken. Es liegt an uns, diese Spiel- und Erfahrungsräume, diese Probep Bühnen des Lebens aufzubauen und offen zu halten.“

Resch (2010, S. 14)

Das Gefühl, verstanden zu werden, schafft Sicherheit und wird zusätzlich durch eine Ausschüttung von Glückshormonen (neben Dopamin spielt hier Oxytozin eine große Rolle) vom Gehirn belohnt. Oxytozin wird beim Erleben einer guten Beziehungserfahrung verstärkt ausgeschüttet und führt gleichzeitig dazu, dass es diese Beziehungen stabilisiert, weil wir dieser Person nun Vertrauen schenken (vgl. Bauer 2008, S. 47).

Für die Ausbildung der Fähigkeit, die eigenen **Emotionen und Affekte regulieren** zu lernen, benötigen Kinder neben feinfühligem Verhalten seitens der Betreuungspersonen authentisch handelnde Erwachsene, die durch kongruente (= übereinstimmende) Wiedergabe von Gefühlen dem Kind helfen, seine eigenen Gefühle erkennen zu lernen. Da sich die Gefühle der Erwachsenen in ihrer Intensität von

denen der Kinder unterscheiden, „markieren“ wir sie. Kinder vergewissern sich durch Blicke und Gesten, ob der Erwachsene das Gleiche sieht („joint attention“), ob seine Handlungen von diesem akzeptiert werden oder vielleicht zu gefährlich sind. Das nennt man „sozial referencing“, es ist also eine Form von Kommunikation durch Blicke (vgl. Dornes 1997, S. 152 ff).

Kinder gewinnen schon im Mutterleib zwei grundlegende Gewissheiten: sie können aus eigener Kraft wachsen und sie sind auf das Engste mit ihrer Mutter verbunden. Hüther (2011) spricht von den zwei Grundbedürfnissen, die sich aus diesen Erfahrungen ableiten: dem Bedürfnis nach „**Gesehen** zu werden, wachsen zu dürfen, autonom und letztlich frei zu sein“ und dem Bedürfnis nach „**Verbindung**, engen Beziehungen“ wie in den frühesten Erinnerungen (vgl. Hüther 2011, DVD). Mit diesen widersprüchlichen Bedürfnissen ringen wir ein Leben lang und müssen auch in Lernprozessen Kompromisse schließen. Wie schmerzlich dieser Prozess für uns innerlich ist, beschreibt Hüther (2011) wie folgt:

„...wenn man dazugehören möchte, und die wollen einen nicht so, wie man ist oder wenn man zeigen möchte, was man alles kann und keiner siehts, dann schmerzt das [...] dann werden im Gehirn die gleichen Netzwerke aktiviert, die auch aktiviert werden, wenn man körperliche Schmerzen erleidet. Das heißt, das Gehirn benutzt dieselben Netzwerke, um zu signalisieren, dass im Körper etwas nicht stimmt, wie um zu signalisieren, wenn in der Beziehung etwas nicht stimmt.“

Hüther (2011, ebd.)

Erleben wir gute Beziehungen, sind wir motiviert, haben wir Freude am Leben und Entdecken; fühlen wir uns allein gelassen, werden wir apathisch. Bauer (2008) sagt, dass unser Bedürfnis danach, „gesehen“ zu werden, ein stärkerer Impuls als der Selbsterhaltungstrieb ist (vgl. Bauer 2008, S. 39).

Bei Kindern ist die generelle **Motivation** deutlich abhängig von den Beziehungen zu den Bezugspersonen. Je jünger die Kinder sind, umso wichtiger ist dieser Fakt. Voraussetzungen für das Gelingen von guten Beziehungen haben nach Bauer (2008) folgende Merkmale (vgl. Bauer 2008, S. 192 ff):

- **„Sehen und Gesehen werden“**
= als Person gesehen werden, aber auch selbst „sichtbar“ sein
- **„Gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem“**
= sich mit dem zu beschäftigen, was ein anderer tut, ist aktive Anteilnahme
- **„Emotionale Resonanz“**
= sich in einen anderen einfühlen, aber auch sich mitreißen lassen
- **„Gemeinsames Handeln“**
= gemeinsames aktiv tätig sein, solche Handlungen hinterlassen Spuren

- „**Wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten**“
= setzt die Fähigkeiten zu 1-4 voraus, bedeutet wiederholtes Nachdenken

Mit dem „Gesehen werden“ stehen weitere neurobiologische Erkenntnisse in Zusammenhang, die großen Einfluss auf unser Zusammenleben und unsere Handlungen haben. Zu ihnen zählt die Entdeckung der **Spiegelneurone**, die erklären, warum wir fühlen und nachvollziehen können, was andere fühlen (vgl. Bauer 2006, S. 51 ff). Spiegelneurone wurden 1996 von Rizzolatti in Parma entdeckt, sie

- sind aktiv, wenn ich selbst handle, eine Handlung bei anderen beobachte, sogar wenn ich nur ein Geräusch einer Handlung höre, Teilbewegungen wahrnehme oder über eine Handlung gesprochen wird und ich sie mir nur vorstelle
- Informationen aus dem Austausch der prämotorischen Neuronen, den Bewegungsneuronen und den somatosensiblen Nervenzellen werden miteinander kombiniert (wir fühlen während wir handeln)
- „simulieren“ innerlich die Handlungen anderer, das führt zu tieferem Verstehen als das bloße Analysieren und zu inneren Handlungskonzepten (generieren unsere „Brillen“ und „Filme“ im Kopf)
- erzeugen neuronale Resonanz (Kind stimmt sich auf Bezugsperson ab)

Erstaunlich sind auch die Erkenntnisse darüber, wie **blitzschnell** (rund vierzig Millisekunden) und **vorbewusst** unser optisches Aufbereitungs- und Interpretationssystem (STS) und unsere Spiegelneurone arbeiten (vgl. Bauer 2006, S. 52 ff). Beim „STS“ handelt es sich um eine „Spezialwerkstatt“ für extrem schnelle, simultane Nachbearbeitung von Informationen aus der Sehrinde (wo die Informationen aus dem Auge zu Bildern werden). Das „STS“ schaltet sich nur ein, wenn es lebende und handelnde Akteure beobachten kann (vgl. Bauer 2006, ebd.). Wenn es also darum geht, andere Menschen zu „lesen“, deuten wir unser Gegenüber auf der Basis von Erfahrungen und Handlungskonzepten. Man nennt diese Fähigkeit auch Theory of Mind (ToM). Das ist nach Bauer (2006) das:

„Vermögen, intuitive Vorstellungen und vertrauensbildende Gewissheiten über die Gefühle und Absichten eines anderen Menschen zu gewinnen...“

Bauer (2006, S. 16)

Wir haben eine Vorstellung davon, was der andere gemeint haben könnte, was er beabsichtigt oder fühlt, weil wir ihn, seinen Ausdruck und seine Handlung spiegeln sowie gedanklich eine Theorie zu ihm entwickeln. Die neurologischen Voraussetzungen bringen wir dafür von Geburt an mit, wie gut sie ausgebildet werden, hängt davon ab, wie intensiv ein Kleinkind mit seiner Umwelt in Kontakt kommt, wie gut es das Spiegeln lernt.

Je besser ein Mensch „ToMs“ entwickeln kann, umso sympathischer und erfolgreicher wird es sein.

1.2.3 Interaktionen zwischen den Beteiligten

Im dritten Zwischenbericht zur Evaluation des KiföG konstatiert das Autorenteam des BMFSFJ (2012):

„Kinder brauchen eine „Kultur des Lernens“, die alle gesellschaftlichen Bereiche einschließt. Diese geht weit über eine reine Betreuung und Vermittlung von Kompetenzen hinaus.“

BMFSFJ (2012, Bericht S. 42)

Eine solche Kultur wird nicht nur von der Beziehungsqualität, die in einer Gruppe herrscht, bestimmt, sondern in hohem Maße von der Qualität und den Inhalten der ablaufenden Interaktionen.

Die EPPE-Studie stellte fest, dass am förderlichsten für gemeinsames Lernen die Kategorie „sustained shared thinking“, also „gemeinsames längerfristiges Denken“ ist. Dieses Verhalten konnte aber nur wenigen Interaktionen beobachtet werden (vgl. Sylva, Siraj-Blatchford et al. 2002-4, nach Textor 2011, Internetquelle). In der Folgestudie „Research in Effective Pedagogy in the Early Years“, der REPEY, wird gefordert, dass:

*„... in Kindertageseinrichtungen bei weitem mehr Wert auf gemeinsames längerfristiges Denken gelegt werden müsste. Die Fachkräfte sollten **intensiver** mit einzelnen Kindern **interagieren**, deren Aktivitäten durch entsprechendes Feedback bereichern und Denkprozesse vor allem durch offene Fragen stimulieren.“*

Textor (2011, Internetquelle).

König (2010) verwendet als Übersetzung für „sustained shared thinking“ den Ausdruck „dialogisch-entwickelte Denkprozesse“ und beschreibt ihren Inhalt so:

*„... es geht darum, im Dialog gemeinsam Gedankengänge zu skizzieren und über wechselseitige Austauschprozesse die Gedankengänge weiterzuentwickeln. Solche Aushandlungsprozesse können beobachtet werden, wenn Erzieher/-innen und Kinder gemeinsam versuchen ein Problem zu lösen, sich Geschichten ausdenken, Konflikte klären und Regeln für einen gemeinsamen Arbeitsprozess aushandeln. Zu einer Interaktion gehört ein **hohes Involvement** aller Beteiligten, und die Bereitschaft, sich aktiv auf den Interaktionsprozess einzulassen.“*

König (2010, S. 32).

Unter „**Involvements**“ versteht man die Fähigkeit, „sich einlassen zu können“.

Also eine starke innere Beteiligung der Bezugsperson. Die große Bedeutung dieser Fähigkeit wurde durch Interaktionsbetrachtungen von Anderson (et al. 1981 mit Bezug auf Van Ijzendoorn 1995) betont. Sie unterscheidet ansprechbare Betreuungspersonen von nicht ansprechbaren. Das spüren die Kinder sofort und richten ihre Bitten deshalb nur an die ansprechbaren (vgl. Anderson et al. 1981,

nach Remsperger 2011, S. 120-1). König (2010) sagt, dass die „wechselseitige und fokussierte Konzentration“ auf einen gemeinsamen Gegenstand, das „Interaktionsklima“ in der Lerngemeinschaft und vor allem das „persönliche Interesse oder Erfahrungen des Kindes mit dem Gegenstand“ die Intensität der Auseinandersetzung eines solchen Austausches beeinflussen (vgl. König 2010, S. 55).

Für Carr (2012) sind „well-practised shared interactions“ gekennzeichnet durch drei Merkmale, wenn es um die Konstruktion des Selbstverständnis von Lernenden geht (vgl. Carr 2012, S. 42):

- „recognition of interest and expertise“
- „co-authoring the learning“ und
- „self-assessment“

Carr (2012) spricht sich also deutlich für intensiven Austausch und gute Beziehungen aus, um das Verstehen und den eigenen Beitrag von Kindern zu fördern. Die Rede ist von „**learning in the middle**“. Sie bezieht sich dabei auf Ansichten von Gee (2008):

*„... it looks at knowledge and learning in terms of a **relationship** between an individual with both a mind and a body and an environment in which the individual thinks, feels and interacts.“*

Carr (2012, S. 5).

Stremmel (1993) betont in Bezug auf „responsives Lernen“ die **Intersubjektivität** des Lernens, damit ist die „gemeinsame Zielorientierung“ gemeint, die sich durch „interaktive Muster“ verstärkt. Fachkräfte sollten in der Lage sein, die verschiedenen Perspektiven (kulturelle, soziale und kognitive) des Lernenden übernehmen zu können, um „Brücken zu bauen“ zwischen dem, was das Kind schon weiß und was es fähig ist, zu wissen (vgl. Stremmel 1993, nach Siraj-Blatchford und Moriarty 2004, S.101).

Stern (1992) spricht bei der Beschreibung von Interaktionen zwischen Kleinkindern und Erwachsenen von „absoluter Intensität“, „Intensitätskontur“, „Takt“, „Rhythmus“, „Dauer“ und „Gestalt“ (vgl. Stern 1992, S. 203 ff).

Klusemann (2010) geht in seinen Argumentationen noch weiter in die Tiefe von Interaktionen. Er bezieht sich auf Collins (2004) und mikrosoziologische Betrachtungen von Interaktionen, bei denen die Handlung im Mittelpunkt steht und nicht die Person. Klusemann (2010) beschreibt, dass Collins an Gedanken von Goffman anknüpft und Interaktionen als „Rituale“ begreift. Handlungen in Interaktionen

greifen wie „Kettenglieder ineinander“ und bestimmen so die nachfolgenden Schritte. Interaktionen gelingen, wenn es einen „**gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus**“ gibt und ein „**wechselseitiges emotionales Mitgerissensein**“ entsteht (vgl. Collins 2004, nach Klusemann 2010, Vortragsskript).

Pascal und Bertram (1997) sprechen von **sympiotischen Beziehungen**, die sich bei Lernenden und Erwachsenen entwickeln sollten:

„... nicht nur die Art und Weise des Engagements des Erwachsenen nimmt direkten Einfluss auf die Engagiertheit des Kindes, sondern auch die Engagiertheit des Kindes beeinflusst die Art und Weise des Engagements auf Seiten des Erwachsenen.“

(Pascal und Bertram 1997, nach Siraj-Blatchford und Moriarty 2004, S. 99)

Folgt die Interaktion einem **Mikrorhythmus**, das heißt, wenn „eine Äußerung direkt an die andere anschließt“, sie „**ineinander fließen**“, dann ist sie erfolgreich. Gibt es längere Pausen oder schaut einer weg, wird sie unterbrochen (vgl. Klusemann 2010, ebd.).

Wer bei Interaktionen im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, besitzt größeren „**Status**“ und beteiligt sich mit viel Energie, wer am Rande ist, hat einen geringeren Status inne und wird sich demzufolge weniger emotional beteiligen. Wer bestimmen kann, wer welche Arbeiten erledigt, hat „**Macht**“ und wer eher Arbeit empfängt, keine Macht (vgl. Klusemann 2010, ebd.).

Auch **Bewertungen** über die eigene Person üben einen großen Einfluss nach Scherff (1990) aus. Eine negative Bewertung erzeugt **Schamgefühle** und eine gute **Stolz**. Klusemann (2010) fasst zusammen:

*„**Scham** ist gewissermaßen der Ausdruck des Rückzugs aus Situationen, in denen Lernende (z.B. Schüler) aufgrund von Machtritualen anderer Interagierender (z.B. Lehrer) einen marginalen Status haben. **Stolz** und emotionale Energie als Produkt von Lerninteraktionen führt entsprechend zu Emotionen, bei denen Lernende Initiative und Selbstbewusstsein entwickeln, sich mit dem Lernstoff auseinander zu setzen [...] Lernenden Respekt, besser noch Wertschätzung entgegen zu bringen, schafft bei Lernenden emotionale Sicherheit, macht gegebenenfalls Stolz und bewirkt Lernerfolge...“*

Klusemann (2010, ebd.).

1.3 Abschließender Kommentar

Um Bildungsvorgaben in der Praxis gut umsetzen zu können, bedarf es vielfältiger Kenntnisse über die Prozesse und Einflüsse, die beim Lernen in einer Gemeinschaft ablaufen. Aber Wissen ohne persönliches Engagement und emotionale Beteiligung läuft ins Leere. Es reicht nicht aus, nur die offensichtlichen Prozesse zu betrachten. Gerade die Mikroebene der sozialen Rituale ist von Bedeutung, wenn

wir feinfühlig und wertschätzend mit Kindern und ihren Familien arbeiten wollen. Menschen müssen begeistert sein oder werden, damit sie etwas bewegt. Unsere Ansprechbarkeit und Bereitschaft, häufig mit den Kindern in Interaktion zu treten, mit ihnen zu sprechen und Gedanken gemeinsam zu entwickeln, hat in großem Maße mit unseren Auffassungen von Bildungsarbeit und Beziehungsfähigkeit zu tun und nur bedingt mit Personalschlüsseln und Gruppengröße. Smith (2004) sagt zu Recht:

„Um die Perspektive eines Kindes zu verstehen, ist es oftmals notwendig, dass der Erwachsene sich in Interaktion mit dem Kind begibt statt sich mit der Beobachterrolle zu begnügen.“

Smith (2004, S.77).

Einer intensiven Beziehungskultur sollte größte Aufmerksamkeit geschenkt werden, ist doch solch eine Atmosphäre Grundvoraussetzung für gelungene Lerngemeinschaften. Die Kindertagespflege hat meiner Meinung nach hier durch ihren familiennahen Ansatz andere Voraussetzungen als Erzieherinnen in Einrichtungen, aber eben auch deutlich mehr Fortbildungsbedarf. Vertiefte Kenntnisse u.a. von neurobiologischen Vorgängen zeigen deutlich, welche Verantwortung wir in unserer Arbeit tragen und können ein besseres Verstehen der Vorgänge bewirken. Biografisches Arbeiten, reflektiertes Handeln und der Austausch im Team sind Grundlagen, mit denen wir verstärkt arbeiten sollten. So wird aus der reinen Notwendigkeit zum Beobachten und Dokumentieren durch Fachkenntnis über kognitive, soziale und emotionale Prozesse gepaart mit persönlichem Engagement eine gelebte Kultur des gemeinsamen Lernens.

2. Ein Blick nach Neuseeland und einer nach Deutschland – „Learning Stories“ und „Bildungs- und Lerngeschichten“

In den letzten Jahren gibt es Bemühungen, der bei uns unter dem Namen „Bildungs- und Lerngeschichten“ (BLG) bekannten Adaption der „Learning Stories“ neue Impulse zu verleihen, indem Tagungen oder Workshops mit den Frauen aus Neuseeland hier in Deutschland stattfinden. Auch das in diesem Jahr erschienene Buch mit dem Titel „Das Lernen feiern“ von Haas (2012) stellt einen Brückenschlag zwischen Deutschland und Neuseeland dar.

Wo liegen die Unterschiede zwischen dem ursprünglichen Verfahren und dem bei uns verbreiteten Ansatz des Arbeitens mit den Lerngeschichten? Was vermitteln

die Neuseeländerinnen anders? Wieso können sie so begeistern? Was sollten wir hier ändern, damit die Veränderungen auch bei uns greifen? All das sind Fragen die mich schon eine längere Zeit beschäftigen und an denen ich aktiv gearbeitet habe. Meine biografischen Spuren und mein Vorverständnis habe ich in der Praxisreflektion (vgl. Schubert 2011) näher analysiert. Zwei meiner Quellen möchte ich noch einmal besonders hervorheben:

- 1) Bei der Gestaltung der Broschüre zur Adaption des Verfahrens der BLG für die KTP habe ich einen **eigenen Beitrag** leisten dürfen und dadurch Kontakt mit den Autoren des DJI bekommen (vgl. Frankenstein u.a. 2009; mein Beitrag auf S. 54-57 und S. 66-69).
- 2) Da es keine für die KTP gestalteten Fortbildungen bei uns gab, habe ich seit 2011 **Veranstaltungen** in der Aus- und Weiterbildung für TPP in Lüneburg **angeboten** und in einem Projekt in Neubrandenburg mitgearbeitet. Dafür habe ich neben dem Verfahren auch praktische Erfahrungen aufgearbeitet. Unsere Praxis orientiert sich am DJI-Standard, enthält aber auch eigene Fassetten, darüber werde ich berichten.

Die Analyse im Hauptteil meiner Bachelorarbeit gliedert sich in zwei Teile: **Teil I (Kapitel 2)** ist die theoretische Auseinandersetzung mit den Unterschieden in der Arbeit mit den Lerngeschichten. Was ist anders? Warum? Was sollte sich in der deutschen Lesart ändern, damit wir näher am Original arbeiten lernen?

In **Teil II**, das betrifft den Inhalt von **Kapitel 3**, werde ich das Kursmaterial vorstellen, über die Fortbildungsprojekte berichten und die Erfahrungen der Teilnehmer aus verschiedenen Kursserien aufarbeiten, um zu zeigen, wie eine lebendige Arbeit an und mit den Lerngeschichten für die KTP aussehen kann.

Warum eignet sich das Verfahren der „Learning Stories“ als Methode überhaupt zum Beobachten und Dokumentieren in der KTP? Der offene, prozess-, dialog- und ressourcenorientierte Ansatz des Verfahrens passt sehr gut zur familiennahen Arbeit in der KTP. Auch das Manko des fehlenden Teams zum gemeinsamen Aufarbeiten von Beobachtungen lässt sich durch Gespräche mit den Eltern und mit Kolleginnen im Netzwerk vor Ort ausgleichen. Aber es bedarf bei der Vermittlung grundlegender Kenntnisse vor allem einer deutlichen praktischen Orientierung, der Beantwortung der Frage nach der Machbarkeit und viel Enthusiasmus, damit TPP

nicht vor dem Aufwand zurückschrecken. Wer die Methode ausprobiert und ins Arbeiten findet, bleibt auch dabei, weil ihn das Verfahren begeistert.

Authentisch bedeutet „verbürgt, echt“ (vgl. Wahrig 2007, S. 205). Als authentische Quellen habe ich neben den Büchern und Veröffentlichungen von Carr u.a. Mitstreitern/-innen, Dokumenten des Neuseeländischen Ministeriums of Education (NZMoE) auch Veröffentlichungen von deutschen Fachfrauen herangezogen, die durch ihre Mitarbeit in Neuseeland eine Brückenfunktion haben. Sie kennen beides und haben beide Varianten in der Praxis erlebt. Neben Sibylle Haas hatte ich auch persönlichen Austausch mit Isolde Kock, die zurzeit Veranstaltungen mit Mitarbeiterinnen aus Neuseeland hier in Deutschland organisiert. Ich habe im September 2012 an einer solchen Veranstaltung in Hamburg mit sechs Mitarbeiterinnen des „Educational Leadership Project“ (ELP) teilgenommen, aber diese Erfahrungen können aus zeitlichen Gründen nur begrenzt Eingang in diese Arbeit finden.

Als Einstieg in die Thematik möchte ich ein weiteres „KAWA[®]“-Bild vorstellen, welches ich zur Begriffsanalyse des Wortes „**Lerngeschichten**“ erstellt habe:

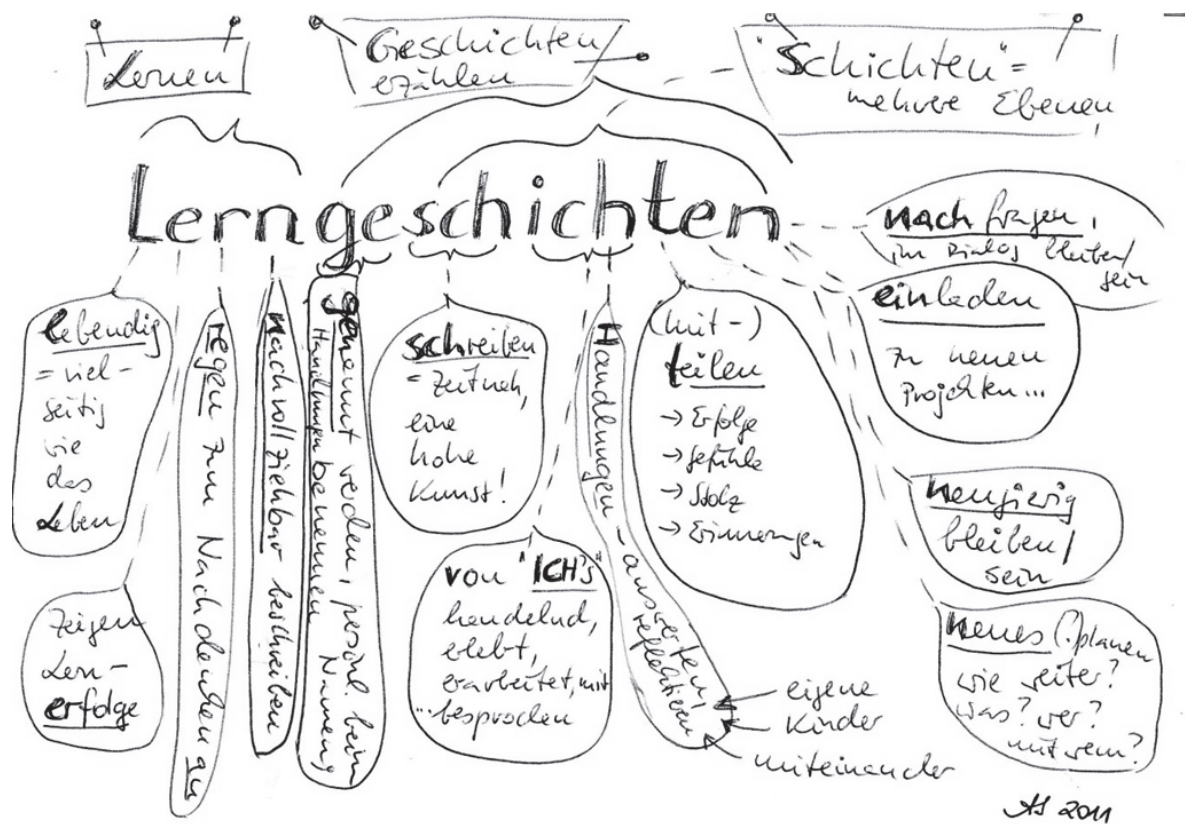


Abb. 4: „KAWA[®]“ zum Begriff „Lerngeschichten“ (Schubert 2011, Teil der Praxisreflektion)

Der Sinn des Wortes „**Lerngeschichten**“ erschließt sich schon auf den ersten Blick als „Geschichten vom Lernen“ (vgl. auch Carr 2007, S.45). Geschichten berichten etwas, sie sind Beispiele für Prozesse, wie wir sie selbst erlebt haben (Betonung des Narrativen). Sie sprechen in einer uns berührenden Sprache über das Lernen und nicht abstrakt in Form von Theorien oder Testergebnissen.

Aber auch den Begriff „Schichten“ kann man entdecken: Schichten versinnbildlichen für mich Ebenen des Beobachtens, Erkennens und Antwortens.

Lerngeschichten spiegeln die Vielseitigkeit von Lernprozessen wider, sind lebendige Geschichten wie das Leben sie schreibt, regen zum Nachdenken an, teilen Erfolge und Gefühle mit, laden zu neuen Projekten ein.

Sie handeln von Persönlichkeiten, benennen Handlungen, sprechen die Kinder direkt mit Namen an und geben Ausblicke auf künftige Aktionen (weitere Förderung, zusätzliche Anregungen). Sie zeigen auch Entwicklungen auf, die über eine längere Zeit stattgefunden haben. In der Summe erschaffen sie für den Leser eine Vorstellung davon, was der Lernende schon alles erreicht hat, eine Identität.

2.1 Neuseeland – „Learning Stories“

„Jeder, der mit Kleinkindererziehung zu tun hat, hat die Möglichkeit, etwas zur Entwicklung und Beachtung der Kinder beizutragen. Wir müssen alle erkennen, dass keine von uns „objektiv“ ist. Als Personen und Beobachterinnen können wir nicht unsichtbar bleiben. [...] Unsere persönliche Stimme birgt viel Kraft, und wir können sie einsetzen, um etwas für das Leben und Lernen der Kinder zu bewirken.“

Wendy Lee (nach Hass 2012, S. 13)

In diesem Kapitel möchte ich das ursprüngliche Verfahren der „Learning Stories“ und seinen Kontext ausführlicher darstellen, weil wir hier in Deutschland eher die Variante der „Bildungs- und Lerngeschichten“ kennen. Zitierte englische Texte habe ich nicht übersetzt, sondern nur umschrieben, da mir eine Freigabe solcher Übersetzungen durch die Mitarbeiterinnen von Frau Carr oder Frau Lee zeitlich nicht möglich war.

2.1.1 Historie und Kontext des Curriculums in Neuseeland

Die Theorie der „Learning Stories“ kann man nicht ohne ihren Bezug zur bikulturellen Arbeit zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen im Land, zum neu-

seeländischen frühpädagogischen Curriculum und zur Begleitforschung dort verstehen und erklären.

In Neuseeland gibt es einen „starken und engagierten frühpädagogischen Sektor“ (Smith 2004). Um die gedankliche Trennung zwischen den Bereichen „education“ und „care“ zu überwinden (bei uns sprechen wir sogar von einem Trias: Bildung-Erziehung-Betreuung) wurde der Begriff „educare“ geschaffen, der eine andere Denkweise verdeutlicht. Neuseeland war das erste Land der Welt, bei dem die Kindertageseinrichtungen dem Bildungssektor zugeordnet wurden (vgl. Smith 2004, S.71-72).

1991 wurden Carr und May beauftragt, die Entwicklung eines Curriculums zu koordinieren, welches nicht nur einen Bildungsplan für die Frühpädagogik darstellen, sondern eine Verbindung zum Grundschul-Curriculum schaffen sollte und die Maori-Kultur mit zu berücksichtigen hatte. Dazu arbeiteten sie mit den Fürsprechern für diese Kultur, dem „Kohanga Reo National Trust“, zusammen.

1993 wurde der erste Konzeptentwurf von „Te Whāriki“ veröffentlicht. **1994** begann ein „Prozess der Erprobung und Fortbildung für die Fachkräfte“, es starteten verschiedene Forschungsprojekte, die sich mit der Entwicklung von Evaluationsverfahren beschäftigten (vgl. May, Carr, Podmore 2004, S. 176-177).

1996 wurde die offizielle Fassung von „Te Whāriki“ durch das NZMoE vorgestellt. „Te Whāriki“ stellt durch seine breite Basis der Ausarbeitung zwischen Behörden, Fachkräften und den ethnischen Gruppen eine große Besonderheit dar. Das hat auch zu seiner Akzeptanz beigetragen.

Nicht nur an den zweisprachigen Texten wird deutlich, wie sehr die Kultur der Maori Eingang in das Werk gefunden hat, sondern auch an den Leitprinzipien, die „Te Whāriki“ prägen. Für die Maori besitzt die Ermächtigung – „**empowerment**“ große Bedeutung, das kommt in den Grundprinzipien zum Ausdruck:

Tabelle 2: Die Prinzipien des „Te Whāriki“ (vgl. May, Carr, Podmore 2004, S. 178)

Whakamana	Ermächtigung: Das Curriculum ermächtigt Kinder zu lernen und zu wachsen
Kotahitanga	Ganzheitliche Entwicklung: Das Curriculum verkörpert die ganzheitliche Art und Weise, wie Kinder lernen und wachsen

Tabelle 2: Die Prinzipien des „Te Whāriki“ – Fortsetzung von S. 24

Whanau tangata	Familie und Gemeinde: die weitere Welt von Familie und Gemeinde sind integrierter Teil des Curriculums
Nga Hononga	Beziehungen: Kinder lernen durch offene und wechselseitige Beziehungen mit Menschen, Orten und Dingen

Diese Vision von „empowerment“ wurde in **fünf Leitzielen** ausformuliert, die später als „strands“ oder Dimensionen bezeichnet wurden. Je Dimension enthält eine

„Reihe von angemessenen, möglichen aber nicht obligatorischen Lernergebnissen (z.B. Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)...“

May, Carr, Podmore (2004, S. 178)

Die fünf Dimensionen sind:

- Strand 1: **Well-being - Mana Atua** entspricht: **Wohlbefinden**
„The health and well-being of the child are protected and nurtured.“
- Strand 2: **Belonging - Mana Whenua** entspricht: **Zugehörigkeit**
„Children and their families feel a sense of belonging.“
- Strand 3: **Contribution - Mana Tangata** entspricht: **Teilhabe**
“Opportunities for learning are equitable, and each child’s contribution is valued.“
- Strand 4: **Communication - Mana Reo** entspricht: **Kommunikation**
„The languages and symbols of their own and other cultures are promoted and protected.“
- Strand 5: **Exploration - Mana Aoutūroa** - entspricht: **Forschergeist**
„The child learns through active exploration of the environment.“

(vgl. NZMoE, Internetquelle und Übersetzung vgl. Haas 2012, S. 25,)

Ein „Whāriki“ ist in Neuseeland eine gewebte Matte. Der Name steht als Sinnbild für die vielen mit- und ineinander verwobenen Prozesse, Gespräche und Ereignisse zwischen Kindern und Erwachsenen. Es entstehen individuelle „Muster“ bei der Umsetzung des Curriculums, aber auch für die Kinder selbst:

„...betrachtet die Whāriki-Metapher das Curriculum für jedes einzelne Kind als Geflecht und betont den Aspekt, dass Lernen für kleine Kinder eher mit einem Wandteppich zu vergleichen ist, der ständig an Komplexität und Reichtum wächst, als mit vordefinierten Lernstufen von Fertigkeiten und Wissen.“

May, Carr, Podmore (2004, S. 179)

1995 wurde von Carr ein Evaluationsprojekt koordiniert, in dem es um „feststellbaren Schlüsselergebnisse“ in Verbindung mit dem Curriculum für Erwachsene und Kinder und um „Bewertungsverfahren“ ging, die universell einsetzbar wären. Aus der Arbeit mit fünf Einrichtungen entwickelte sich im Laufe des Projektes „Asses-

sing Children`s Experience“ die Methode „**Rahmenkonzept Lerngeschichten**“ (vgl. May, Carr, Podmore 2004, S. 180-181).

2001 erschien das Buch „Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories“, in dem das Verfahren der „Learning Stories“ und die Lerndispositionen im Mittelpunkt standen. **2012** veröffentlichte Carr mit Lee zusammen das ergänzende Werk: „Learning Stories. Constructing Learner Identities in Early Education“, in welchem die weiterführende Arbeit, Ansichten von Fachkräften und umfangreiche Praxisreflexionen beschrieben werden.

Bis heute arbeiten zahlreiche Institute und Projekte wie z.B. das „Educational Leadership Projekt“ (ELP), die bei der weiteren Arbeit an der Umsetzung des Curriculums, wissenschaftlichen Begleitung der Fachleute und Forschung beteiligt sind. Es wurden zahlreiche Evaluationsprojekte abgeschlossen und umfangreiches Material veröffentlicht: z.B. auf der Website des NZMoE, die „Kei Tua o te Pae Assessment for Learning“-Bücher von 2004-2009 usw. (vgl. Carr, Lee 2012, S. Preface). Wie man sieht eine umfassende gemeinsame Arbeit von Wissenschaftlern und Praktikern. Carr sagt dazu:

*„Our experience tells us that **practitioner inquiry** has capacity to construct theory and to contribute to an understanding of knowing and learning that goes beyond the local, informing the everyday practice in other places. This notion of practitioner research has been embedded in the Educational Leadership Projekt program since 2000.“*

Carr, Lee (2012, S. xii)

Es war eine besondere Erfahrung, den Frauen des ELP-Projektes begegnen zu können, denn authentische Praktikerinnen und Forscherinnen zu erleben, ist eine ganz andere Qualität von Austausch. Die Neuseeländerinnen nennen solche Tage nicht ohne Grund anstatt Fortbildung „inspiration days“!

2.1.2 Assessment als Feedback

Lernen in sozialen Systemen bedeutet neben dem Aspekt der Gemeinschaft auch, dass andere Personen eine Einschätzung bzw. Meinung zu unseren Fähigkeiten und Leistungen haben und äußern. Kinder orientieren sich sehr an den Meinungen anderer, das weist auf die große Verantwortung hin, die wir haben, wenn wir jemanden einschätzen:

„Über die ersten Lebensjahre hinweg orientiert es [Anmerk.: das Kind] sich bei der Einschätzung aktueller Situationen daran, wie sie von der Bezugsperson beurteilt werden. Es übernimmt die Bewertungen [...] sogar dort, wo es um die eigene Befindlichkeit geht.“

Bauer (2006, S. 68)

Aus der Historie der Entstehung (siehe Kap. 2.1.1) wird deutlich, dass „**assessment**“ bei Carr nichts mit einem aburteilen, beurteilen oder bewerten im Sinne von abwerten gemein hat. Der englische Begriff hat viele Bedeutungsfassetten in deutscher Übersetzung und wurde hier auch unterschiedlich interpretiert. Ich schließe mich Haas (2012) an, wenn sie vorschlägt, den Begriff mit „**Einschätzung**“ zu übersetzen. Sie betont, dass es um eine „wohlwollende Einschätzung der Entwicklung eines Kindes“ geht und um einen „Ausblick, um die positive Orientierung auf das, was möglich ist“ (vgl. Haas 2012, S. 17).

Carr (2001) formuliert „**guidelines**“ für ein Assessment von Lerndispositionen, die verdeutlichen, wie wertschätzend und feinfühlig ihre Auffassungen von einer Einschätzung im Zusammenhang mit dem Lernen sind (Carr 2001, S. 92-95):

- ✓ “Assessment will acknowledge the unpredictability of development”:
“To use a botanical metaphor, development and learning is like a network of underground stems or rhizomes, every now and then revealing a flower...”
- ✓ “Assessment will seek the perspective of the learner”
- ✓ “A narrative approach will reflect the learning better than performance indicators”
- ✓ “Collaborative interpretations of collected observations will be helpful”
- ✓ “Many tasks will provide their own assessment”:
“Those artefacts, activities and membership rites in which the goals are clear to, or constructed by, the child will provide their own intrinsic rewards.”
- ✓ “Assessment will itself contribute to the children`s dispositions”:
“Dispositions are combinations of being ready, being willing and being able that emerge from learning experiences which occur often and which are supported, recognized and highlighted.”
- ✓ “Assessment will protect and enhance the early childhood setting as a learning community”

Aus der gemeinsamen Forschungsarbeit mit Praktikern werden folgende zwei Aspekte noch gesondert hervorgehoben:

- ✓ “Assessment process will be possible for busy practitioners”:
“A balance needs to be struck where the time and effort required by more elaborated processes is manageable and practicable and the assessments are interesting and enjoyable.”
- ✓ “The assessment will be useful to practitioners”:
“We want assessments that will be formative: they will inform and form the ongoing teaching and learning process, and be useful to practitioners.”

Das Zusammenspiel von wertschätzendem Beobachten und dessen Auswertung, gegenseitigem Verständnis, der Suche nach dem Wie des Lernens, Hinweisen über sich entwickelnde Lerndispositionen, Gesprächen über die Ereignisse und

unterstützenden Einschätzungen macht eine „formative“ (also eine gestaltende) Assessmentpraxis aus, die eine Lerngemeinschaft prägt.

Die beiden zuletzt genannten Aspekte der Aufzählung besitzen eine besondere Bedeutung. Die Forderung nach dem praktisch Machbarem, Umsetzbarem im täglichen Alltag ist eine sehr zentrale. Dann das Verfahren muss gelebt werden! Nur wenn Fachkräfte die Einsicht gewinnen, welch großen Nutzen sie aus dieser Praxis ziehen können, werden sie motiviert, Schwierigkeiten auszuhalten und Lösungswege zu finden, sich dafür zu engagieren. Das kommt den Kindern, aber auch unserer Zusammenarbeit mit den Eltern zugute. Wir gewinnen durch solch ein Engagement Anerkennung für unsere Arbeit, denn es wird sichtbar, wie Kinder in einer solchen Kultur aufblühen.

Diese Erkenntnisse korrespondieren mit den Ansichten Hüthers. Hüther (2008) fordert eine „Potentialentfaltungskultur“ ein, wenn sich in unserer Gesellschaft etwas für die Kinder ändern soll (vgl. Hüther 2008, DVD), damit sie in ihren Möglichkeiten gesehen und wirklich individuell gefördert werden. So weit entfernt ist Neuseeland gar nicht...

2.1.3 Bedeutung und Inhalt der „Lerndispositionen“

Im Mittelpunkt des Verfahrens stehen die „**Lerndispositionen**“, die für eine „Verbindung von Wissen, Kompetenzen und Einstellungen“ stehen und **eine Lernhaltung ausdrücken**. Sie entstehen durch die Akkumulation von Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen. Carr spricht von „learning outcomes along an accumulated continuum of complexity“ (vgl. Carr 2001, S. 5):

Tabelle 3: Entwicklung von Lernergebnissen („learning outcomes“)

Learning outcomes	
(i)	Skills and knowledge
(ii)	Skills and knowledge + intent = learning strategies
(iii)	Learning strategies + social partners and practices + tools = situated learning strategies
(iv)	Situated learning strategies + motivation = learning dispositions

Die Lerndispositionen basieren auf den Dimensionen des „Te Whāriki“. Sie verdeutlichen, wie sich das Kind in einer bestimmten Situation verhält und welches Grundgefühl damit in Zusammenhang steht. Im Papier des NZMoE steht dazu:

„Lerndispositionen werden entwickelt, wenn Kinder in eine Umgebung eintauchen können, die charakterisiert ist durch Wohlbefinden und Vertrauen, Zugehörigkeitsgefühl und sinnvolle Aktivität, Mitwirkung und Zusammenarbeit, Kommunikation und Repräsentation, Forschen und geleitete Teilnahme.“

Carr (2007, S. 48)

Die Lerndispositionen sind:

- „taking an interest“ - „sich interessieren“
- „being involved“ - „sich einlassen, sich involvieren“
- „persisting with difficulty“ - „Ausdauer bei Schwierigkeiten, Herausforderungen und Unsicherheiten“,
- „communicating with others“ - „Ansicht oder Gefühl ausdrücken“ und
- „taking responsibility“ - „Verantwortung übernehmen“

(Carr 2001, S. 23, Übersetzung nach May, Carr, Podmore 2004, S. 181).

Die Verbindung der Lerndispositionen zu den Dimensionen des „Te Whāriki“ und aus ihnen resultierende Handlungen stellt Carr wie folgt dar (vgl. May, Carr, Podmore 2004, ebd.):

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen Lerndispositionen und Dimensionen

Te Whāriki - Dimension	Lerndispositionen	Aktionen und Verhalten
Zugehörigkeit	<i>Mut</i> und <i>Neugier</i> , etwas hier zu finden, was einen interessiert	Sich interessieren
Wohlbefinden	<i>Vertrauen</i> , dass dies ein sicherer Platz ist, sich einzulassen und <i>Spielfreude</i> , die oft einer tiefen Engagiertheit folgt	Sich einlassen, sich involvieren
Exploration	<i>Ausdauer</i> , sich einer Schwierigkeit oder Unsicherheit zu stellen	Ausdauer bei Schwierigkeiten, Herausforderungen und Unsicherheiten
Kommunikation	<i>Vertrauen</i> , Ideen oder Ansichten mitzuteilen	Ansicht oder Gefühl ausdrücken
Partizipation	<i>Verantwortlichkeit</i> für Gerechtigkeit und Fairness und die Disposition, einen anderen Standpunkt einzunehmen	Verantwortung übernehmen

Lerndispositionen sagen uns etwas darüber, „ob jemand **bereit, willens oder in der Lage** ist, zu lernen“ (vgl. Carr 1997, nach Hass 2012, S. 15). Das hat auf die Ausprägung von Lernverhalten einen entscheidenden Einfluss. Je nachdem, wel-

che Anteile für den Lernenden gerade im Vordergrund stehen, verändern sich seine Lernmöglichkeiten bzw. können andere Handlungen beobachtet werden.

Zur Darstellung dieses Zusammenhanges fasse ich verschiedene Informationen von Carr (vgl. Carr 2001, S. 43-47) in einer Tabelle zusammen, die deutsche Bezeichnung der Lerndispositionen stammt aus dem Artikel von May, Carr und Podmore (vgl. 2004, S. 181):

Tabelle 5: Zusammenhang zwischen Lerndisposition, innerer Haltung und Lernumgebung

Verbindung zu den fünf Lerndispositionen	Wenn „being ready“	Wenn „being willing“	Wenn „being able“
	... im Vordergrund steht (die jeweils anderen treten in den Hintergrund)		
Sich interessieren	„interests“	„connections across places“	„funds of knowledge and ability“
Sich einlassen	„readyness to be involved“	„judgements about the environment“	„participation strategies“
Ausdauer bei Schwierigkeiten, Herausforderungen und Unsicherheiten	„enthusiasm for perstisting“	„sensitivity to occasion“	„problemsolving and -finding“
Ansicht oder Gefühl ausdrücken	„inclination to communicate“	„responses to local context“	„facilitiy with languages“
Verantwortung übernehmen	„habit of taking responsibility“	„recognition of opportunities“	„experiences of taking responsibility“

Beim **Bereitsein** „being ready“ geht es um die innere **Haltung**, grundsätzlich an Menschen, Plätzen oder Dingen interessiert, aber auch selbst interessant zu sein, die Fähigkeit, sich über eine längere Zeit an etwas zu beteiligen, Schwierigkeiten und Fehler zu akzeptieren, sich vielfältig ausdrücken, in andere hineinversetzen und Verantwortung übernehmen zu können. Teilhabe setzt eine entsprechende innere Einstellung, den Willen zur Partizipation voraus (vgl. Carr 2001, S. 43-44).

Bei **willens sein** „being willing“ steht die **Situation** im Mittelpunkt. Der Lernende erkennt sie als eine Gelegenheit zum Lernen für sich. Es geht um Handlungen von „learner-in-action or -in-relationships“ (vgl. Carr 2001, S. 45), welche sich in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation und dem Ort, an dem sie ablaufen, immer wieder unterschiedlich entwickeln. Ist die Umgebung einladend, sicher und aufmerksam, können Kinder mehr Lerngelegenheiten finden, Verantwortung übernehmen oder sich Herausforderungen stellen (vgl. Carr 2001, S. 44-46).

Wenn es um Wissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten geht, welche ein Kind benötigt, um eine Lernsituation bewältigen zu können, dann betrachten wir eine Situation vordergründig aus dem Blickwinkel von „**being able**“. **In der Lage zu sein**, etwas schaffen zu können, setzt voraus, dass das Kind über Wissen und Können verfügt, Strategien zur Umsetzung entwickeln gelernt hat, Problemlösekompetenzen besitzt, sich mittels Sprache verständlich machen kann und/oder schon Verantwortung getragen hat und nun weiß, was es heißt, fair und gerecht zu handeln oder sich in andere einzufühlen (vgl. Carr 2001, S. 44-47).

Lerndispositionen stellen damit **komplexe Kategorien** dar, mit denen sich auf eine sehr umfassende Weise analysieren lässt, was ein Lernender in welcher Situation tut bzw. um welches Lernen es gegangen sein kann. Fachkräfte sollten Einschätzungen nicht aus dem hohlen Bauch heraus treffen, sondern in die Lage versetzt werden, Analysen einer Beobachtung/Situation durchführen zu können, die wissenschaftlichen Gesichtspunkten standhält. Auf eine noch tiefere Beschreibung der einzelnen Lerndispositionen aber wird an dieser Stelle verzichtet, ich verweise auf Carr (vgl. 2001, S. 48-91).

2.1.4 Das Verfahren der „**Learning Stories**“

Das Verfahren, mit dem Lernsituationen in der täglichen Praxis eingeschätzt oder ausgewertet werden, wurde von Carr (2001) in vier Schritte eingeteilt, die zusammengefasst wie folgt beschrieben wurden (vgl. Carr 2001, S.101-174):

- „**describing**“: Der erste Schritt beginnt mit der **genauen, offenen** und wertschätzenden **Beschreibung** der Situation. Davon wer, was wie getan oder gesprochen hat, was die Umgebung kennzeichnete, welche Alternativen es gab.
- „**discussing**“: Die **Inhalte** werden **mit den Kindern und Eltern besprochen, mit Kollegen diskutiert**. Ansichten/Beschreibungen der Kinder, neue oder andere Sichtweisen, evtl. Fortsetzungen des Geschehens in der Familie finden so Eingang in die Geschichten. Die Beteiligung der Kinder und ihrer Familien ist eine ganz wichtige Komponente.
- „**documenting**“: Mit der Dokumentation von Ergebnissen in Form von **Lerngeschichten**, wird die Einschätzung quasi **veröffentlicht**. Das betrifft die Interessen der Kinder, Familien, der Mitarbeiter. Wichtig ist, dass die Dokumentation wertschätzend geschieht und kein Gesichtverlust dadurch entsteht. Sie sollte ein integraler Bestandteil von Lernkulturen sein.
- „**deciding**“: Es geht um die Antwort auf die Frage: **wie geht's weiter?** Entscheidungen über weitere Schritte, die Unterstützung in immer komplexeren Prozessen, gemeinsame Planung von weiteren Aktivitäten stellen das zweite Ergebnis im Einschätzungsprozess dar.

Diese Arbeitsschritte werden immer wieder durchlaufen und je mehr Beobachtungen wir machen, je besser wir verstehen lernen, desto näher sind wir an dem dran, was Kinder bewegt. Damit ändert sich viel, auch z.B. unsere Sichtweise auf die Tagesplanung oder Prinzipien. Prozesse zu akzeptieren und eher die Organisation an die Erfordernisse, als die Kinder an die Einrichtung anzupassen, ist dabei nur eine Konsequenz.

Beim Besuch von Margret Carr und Wendy Lee in München im September **2005** auf Einladung des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) verdeutlichte Carr in ihrem Vortrag den Ablauf des Verfahrens auch mit dem Modell des „progressive filter“:

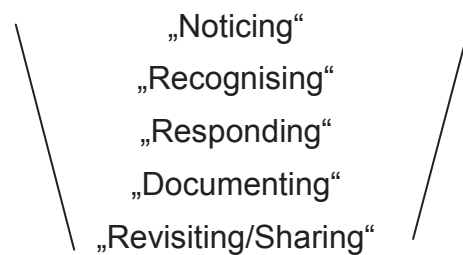


Abb. 5: Modell des progressiven Filters (Carr 2005, S. 9)

Frankenstein (2005) berichtet davon, dass Carr (2005) die einzelnen Schritte auch verkürzt als: „**Wahrnehmen, Erkennen und Reagieren**“ erklärt (vgl. Frankenstein 2005, S. 10). Haas (2012) spricht von einem „Dreiertakt“, einem „Walzerschritt: wahrnehmen, erkennen, antworten“ (vgl. Haas 2012, S. 11).

Egal wie die Umschreibung lautet, es geht immer um das Sehen als ersten Schritt, das Deuten und Verstehen (also das Erkennen und Einschätzen) und danach um den Dialog, die Antwort auf eine bzw. in einer Situation (sei es als Geschichte oder als Angebot). Immer dann, wenn wir mit Kindern oder selbst „magische Momente“ erleben, sollten wir aufmerksam sein, wachen Auges beobachten, teilhaben an dieser Magie. Killick (2010) sagt darüber:

„Jedes Kind hat solche magischen Momente, ihr müsst sie nur finden: Finde das Zauberhafte und kehre zurück zu den erfreulichen Erlebnissen im Alltag.“

Killick (2010, nach Haas 2012, S. 31)

Diese Magie in eine **Lerngeschichte** einfließen zu lassen, sie dem Kind zu schenken und gemeinsam **weitere Aktionen** zu entwickeln, das sind die wichtigsten Ergebnisse des Verfahrens. Sie führen dazu, dass ein Mensch eine **eigene Lernidentität** entwickelt, sehen kann, wie er wächst und was er kann, um stark zu sein für Momente, in denen es schwierig wird. Sie tragen zur Entwicklung eines stabi-

len Selbstwertes bei, sind Teil unserer Lebensgeschichte. Kast (2009) verweist aus psychologischer Sicht auf die Kraft guter Erinnerungen, wenn sie ausführt:

*„Wir erinnern uns ständig, was immer wir erleben im Alltag, es ist auch ein Aufrufreiz für Gewesenes im Leben. [...] Die Verbindung mit den gefühlten Emotionen ist die Verbindung zu den Wurzeln eines Menschen und damit zu unserer Persönlichkeit. [...] Erinnerungen sind oft Erinnerungen an **Beziehungserfahrungen, in denen unser Wert gesehen** wurde, in denen wir mit liebevollen Augen gesehen worden sind und solche Erinnerungen sind selbstwertstützend. Wir können auf diese Erinnerungen zurückgreifen, wenn die Welt wenig selbstwertsteigernd mit uns umgeht.“*

Kast (2009, CD)

Lerngeschichten verbinden Erinnerungen mit Einschätzungen, Gefühlen, Eindrücken, Gewesenen und Zukünftigem. Carr (2007) beschreibt sie so:

*„**Lerngeschichten** sind Geschichten über das Lernen (**oft sind sie sehr kurz**). Sie halten Episoden des Schlüssellernens fest, in denen Kinder neue Arbeitstheorien und Lerndispositionen entwickeln. **Das schließt eine Analyse des Lernprozesses ein**, [...] beinhalten **häufig einen Vorschlag für künftige Lernmöglichkeiten**. [...] Oft laden sie **Familien zu Kommentaren ein**. Da die **Verbindungen zum Kontext und zur Umgebung** mit berücksichtigt werden, dokumentieren die Geschichten oft auch Interaktionen zwischen Kindern und Lehrern. Mit der Zeit lässt sich mit diesen Geschichten die kindliche Entwicklung von Arbeitstheorien, Fertigkeiten und Lerndispositionen verfolgen – auch im Hinblick auf den neuseeländischen Bildungsplan.“*

Carr (2007, S. 45)

Die äußere Form von Lerngeschichten gestaltet sich in Neuseeland dabei ebenso **vielfältig** wie die gelebte Praxis. In den Büchern, Veröffentlichungen und Vorträgen finden sich Beispiele von

- Geschichten an einzelne Kinder, die Fotos oder Werke der Kinder enthalten: vgl. Carr 2001, z.B. S. 149-153 oder vgl. Carr und Lee 2012, z.B. S. 69
- Kinder kommen in ihnen zu Wort: vgl. Carr 2001, z.B. S. 154-155
- Geschichten enthalten Kommentare von ihren Eltern: vgl. Carr 2012, z.B. S. 60, es gibt Geschichten von Familien als Antwort auf Geschichten von Betreuerinnen: vgl. Carr und Lee 2012, z.B. S. 156
- Geschichten für Gruppen von Kindern oder über gemeinsame Projekte: vgl. Carr und Lee 2012, z.B. S. 50 oder S. 52
- Fotolerngeschichten: vgl. Carr und Lee 2012, z.B. S. 37, grafisch aufbereitete Geschichten, die wie Zeitungsartikel sind: vgl. Carr und Lee 2012, z.B. S. 47-48 oder S. 53-54
- Geschichten, die die Eltern direkt ansprechen und nicht ihr Kind: vgl. Carr und Lee 2012, z.B. S. 58-59
- Sie können mehrsprachig verfasst sein: vgl. Carr und Lee 2012, z.B. S. 73 oder S. 81
- Sie zeichnen Entwicklungen über einen längeren Zeitraum nach: vgl. Carr und Lee 2012, z.B. S.101-102
- Sie zeigen, wie die Kinder selbst an der Dokumentation mitwirken und die Technik dazu einsetzen: vgl. Carr und Lee 2012, z.B. S.115-116

Drummond (2011) beschreibt **Richtlinien** zum Schreiben von Lerngeschichten als Weg „to start finding and writing them“ wie folgt:

“It is essential to have at least one picture of the child or group of children, if it is group learning story. [...] Then you write the text to accompany the photographs or video captures. Learning stories are a narrative with descriptive detail, not just a series of captions for the photos.”

- (1) *„Begin with your own interest in what the children exploring.”*
- (2) *“Describe what the child does and says from your perspective as someone who cares and is listening closely to discover what is happening. [...] Your story invites reflection and a relationship with actual dialogue spoken.”*
- (3) *“Title a paragraph “What it means” describing why these events are significant. This meaning-making process deepens reflection and is best done in an dialogue with other teachers and children`s families.”*
- (4) *“Title a second paragraph “Opportunities and Possibilities” and describe what we (adults, teachers, parents etc.) can provide next and imagine what the future may hold.”*
- (5) *“Offer a blank page for the family to respond with their view.”*
- (6) *“Give the story a title. Like every good story, your Learning Story has title that captures its essence.”*

“Learning Stories are the way we can all do research and create communities of practice that help us grow as teachers and as human beings.”

Drummond (2011, Internetquelle)

Diese klare Grundeinteilung findet sich in allen noch so kreativ gestalteten Geschichten wieder (Bsp. siehe S. 33): eine treffende **Überschrift**, eine kurze **Beschreibung** der Handlung (mal zugeordnet nach Dispositionen, mal frei formuliert, wobei dem Aspekt der einladenden Reflektion und der Beziehung große Bedeutung beigemessen wird), dann folgt der wichtige Teil der **Analyse** des Geschehens und ein Ausblick auf „**Möglichkeiten und Gelegenheiten**“ (deutsche Übersetzung vgl. Haas 2012, z.B. S. 27). Es folgt in vielen Geschichten am Ende ein freies Feld für einen Kommentar der Eltern.

Die Neuseeländerinnen sagten in den Workshops (Hamburg, 4.9.12) mehrfach deutlich, dass eine Geschichte erst durch die **Analyse** zu einer echten Lerngeschichte wird, denn in dieser Analyse wird darüber gesprochen, um welches Lernen es sich handelte. Es geht hier auch um das Sichtbar machen von Pfaden oder Grundhaltungen, die einen Lernenden ausmachen, letztlich um sich entwickelnde Lernidentitäten (siehe auch Tab. 6 S. 35).

Den Zusammenhang zwischen den Dimensionen des „Te Whāriki“, Kernkompetenzen des Schulcurriculums, den fünf Lerndispositionen, Fragekulturen im Kindergartenzeit und späteren Entwicklungspfaden in der Schule stellen Carr und Lee (2012) in folgender Übersicht dar (Carr, Lee 2012, S. 98):

Tabelle 6: Zusammenhänge von Dimensionen, Kernkompetenzen, Lerndispositionen und späteren Entwicklungspfaden in der Schule (Carr, Lee 2012, S. 9)

Te Whāriki: the national early childhood curriculum in New Zealand	Key Competencies in the New Zealand school curriculum	Learning Story framework from the original research project	A question-asking and question-exploring culture in a childcare centre	Pathways in a school
Well-being	Managing self	Being involved	Growing intelligence	Resilient Learner Managing self
Exploration	Thinking	Persevering	Playfulness	Thinker Thinking
Communication	Using language, symbols and texts	Expressing ideas	Listening dialogue	Communicator Using language, symbols and texts
Contribution	Relating to others	Taking responsibility	Real work	Caring Citizen Relating to others
Belonging	Participating and contributing	Taking an interest	Continuity	Participating and contributing

Als ein großes Ergebnis eines der Evaluationsprozesse, in dem Fachkräfte „Strukturen, Strategien und Prozesse“ beschrieben, um die Umsetzung des Curriculums zu verbessern, und einer ethnografischen Studie **1998** mit Praktikern entstanden die „**teaching stories**“, die „Lehrgeschichten“. Sie stellen Fragen, zunächst zur Reflektion der Fachkräfte aus der Sicht der Kinder, in Bezug zu den fünf Dimensionen (May, Carr, Podmore 2004, S. 183-184):

- ? „Wie verstehst und schätzt du meine Interessen und Fähigkeiten und die meiner Familie ein?“ „Kennst du mich?“
- ? „Gehst du auf meine täglichen Bedürfnisse mit Sorgfalt und Sensibilität ein?“ „Kann ich dir vertrauen?“
- ? „Inwieweit erweckst du mein Interesse, bietest mir Herausforderungen und erweiterst du meine Welt?“ „Lässt du mich fliegen?“
- ? „Wie lädst du mich zum Zuhören und Kommunizieren ein, und wie gehst du auf meine eigenen Anstrengungen ein?“ „Hörst du mich?“
- ? „Wie unterstützt du meine Bemühungen, Teil einer größeren Gruppe zu sein?“ „Ist dies ein fairer Ort?“

Diese „Lehrgeschichten“ eignen sich zur Reflektion im Team, um eine eigene Antwort auf Fragen der Planung für die Kinder, der internen Organisation, nötiger Veränderungen oder Umbauten zu finden. Einschätzungen, Dokumentation, Evalua-

tion und Reflexion sind notwendige Prozesse, um Bildungsvorgaben mit individueller Praxis zu beantworten. Das braucht die Unterstützung der Leitung und des Trägers, Zeit zur Umsetzung, gute Weiterbildungsmöglichkeiten, wissenschaftliche Begleitung sowie Möglichkeiten und Einladung zu eigener Handlungsforschung. Welchen großen Stellenwert eine umfassende Evaluationspraxis einnimmt, fasst Smith (2007) wie folgt zusammen:

*“Für unser Curriculum war es besonders wichtig, eine **informelle Bewertungsmethode** zu finden, die sich **in alltägliche Aktivitäten und Interaktionen integrieren lässt**. Checklisten und Arbeitsblätter können für ein ganzheitliches Curriculum, dessen Schwerpunkt das Lernverhalten von Kindern ist, nicht als angemessen betrachtet werden. Carr (1999) argumentiert, dass **formative Evaluation eine Art Handlungsforschung** ist, dass darum pädagogische **Fachkräfte ethnographische oder interpretative Methoden** – wie den von ihr entwickelten Lerngeschichten-Ansatz – **benutzen sollten**.“*

Smith (2007, S. 83)

Um wissenschaftlichen Anforderungen zu genügen, dürfen auch Fragen nach der Plausibilität nicht unbeachtet bleiben. Carr (2001) sagt dazu:

*„I refer to the process as **‘accountability’**, which includes both **‘plausibility’** and **‘trustability’**. There are **four major ways** in which this ought to be done: keeping the data transparent, ensuring that a range of interpreters have their say, refining the constructs as they appear locally, and being clear about the connection between the learner and the environment.“*

Carr (2001, S. 183)

Die von Carr vorgeschlagene **Rechenschaftspflichtigkeit** beginnt mit genauer Datenerhebung und Transparenz, damit auch andere nachvollziehen können, was wie warum interpretiert wurde. Geschichten werden diskutiert und mit anderen geteilt, auch die Kinder erhalten eine Stimme. Beschriebene und dokumentierte Prozesse sind eine Referenz für die Qualität unserer Arbeit, können überprüft werden. Schließlich gehört die Einschätzung der Beziehungen der Menschen untereinander und ihrer Interaktionen mit der Umwelt zu den „key features“ (vgl. Carr 2001, S. 183-184).

Formatives Einschätzen langfristiger Lernprozesse muss die unterschiedlichen Ziele und Interessen der Personen und ihres Umfeldes innerhalb der Wissens- bzw. Bedeutungskonstruktionen mit einbeziehen. Carr und Lee (2012) sprechen von einem „**balancing act**“ zwischen (vgl. Carr, Lee 2012, S. 132):

- ☞ „**authoring**“ und „**co-authoring**“ in Dialogen oder beim Dokumentieren
- ☞ **“teaching and assessing inside”** und **“engaging families in the process and making the story relevant to the world outside”**
- ☞ **“documenting expertise at one moment”** und auf der anderen Seite **“constructing chains of linked episodes, finding planning directions”**

- **“focusing on one language or mode at a time and focusing on an interest or task that requires a multimodal approach”**

Sie plädieren für das Aufstellen von vier „**assessment design principles**“ (vgl. Carr, Lee 2012, S. 137):

- (1) **„Position learners with agency“**:
Der dialogische Anspruch des Verfahrens äußert sich in Ko-Autorenschaft und Ko-Konstruktionen, sie befähigen zum Erlernen von „self-assessment“
- (2) **„Include multiple voices“**:
Die kulturelle Vielfalt, in der wir uns bewegen, führt zu tieferen Verstehen, wenn wir den verschiedenen Gruppen eine Stimme geben.
- (3) **„Provide navigation markers“**:
Markierungspunkte oder Meilensteine helfen uns zu sehen, was wir bereits erreicht haben, wo wir stehen und wo die Reise hingehen kann, um uns in der Welt zu verorten.
- (4) **„Integrate dispositional knowledge and practice with subject knowledge and practice in a range of modes and with a range of people, resources and activities“**:
Ein breites Repertoire an Kenntnissen, mit denen wir Dinge oder Prozesse deuten und für uns selbst bewerten, hilft uns in wechselnden Umständen die Situationen erfolgreich einzuschätzen und meistern zu können.

Eine **“learner identity”** entwickelt sich durch eine Vielzahl kultureller Einflüsse und Interaktionen in verschiedenen sozialen Welten. Als zentral für diese Prozesse bezeichnen Carr und Lee (vgl. Carr, Lee 2012, S. 4 und folgende):

- ✓ **„agency and dialog“**
Es geht um Kommunikations- und Aushandlungsprozesse, die Kraft geben, während gemeinsamer intensiver Interaktionen (wie z.B. beim „sustained shared thinking“), das Sehen und Gesehen bzw. Verstanden werden in einer Gruppe (siehe auch S. 15-16). Hierzu gehört die Anerkennung der Leistungen der Kinder, Ko-Autorenschaft, aber auch das Erlernen von „self-assessment“ über die gemeinsame Arbeit an und mit Lerngeschichten.
- ✓ **„making connections across boundaries between places“**
Die Mitarbeit bzw. Rückmeldungen der Familien zu Geschichten in den Portfolios der Kinder stellen einen wichtigen Beitrag bei der Erlangung einer Lernidentität dar. So findet das Familienleben Eingang in die Einrichtung und umgekehrt. Beiträge aus Erlebnissen in anderen sozialen Zusammenhängen erfahren so eine Würdigung. Das Portfolio wird so zu einem Stück Chronik der eigenen Lebensgeschichte, berichtet vom Eingebettet sein in einer Gemeinschaft.
- ✓ **“recognizing and re-cognising learning continuities”**
Das Erkennen und Wiedererkennen von Kontinuität im eigenen Lernen trägt dazu bei, eine Vorstellung von Entwicklung zu bekommen, sich längerfristige Ziele setzen zu können. Dokumentationen können Kontinuität sichtbar machen: über die in ihnen enthaltenen Analysen, die Abfolge von Fotos, die festgehaltenen Gespräche und Entwicklungen in gemeinsamen Aktionen.

✓ **“appropriating knowledges and learning dispositions in a range of increasingly complex ways”**

Gerade durch die vielen technischen Möglichkeiten, die auch Kindern offen stehen, hat sich die Art der Aufarbeitung und Präsentation von Wissen und Geschichten geändert. Das Buch von Carr und Lee (2012) enthält eine Vielzahl von Beispielen, wie Kinder als Co-Autoren agieren, Medien selbst einsetzen, Fotos machen, am Rechner arbeiten usw. Dokumentation verbindet heute zwei Welten: die der Erzählung, der Sprache mit der der Technik, der Bits und Bytes. Eine solche komplexe und vielfältige Praxis ermöglicht das Entstehen von Kreativität und bereitet auf eine immer komplexer werdende Zukunft vor.

2.1.5 Diskussion und Kommentar

Die große Komplexität und breite wissenschaftliche Basis sowie die Verankerung der neuseeländischen Praxis in der Handlungsforschung, ihr bicultureller Ansatz und die fortlaufenden Evaluationsprozesse sind ein schier unerschöpflicher Schatz für Fachkräfte, um das Kind und seine Bedürfnisse verstehen zu lernen, damit es eine Lernidentität entwickeln kann, die ihm hilft, seinen Platz im Leben zu finden. Aber sie hilft auch den Fachkräften sich weiterzuentwickeln, mit dem Leben und den Anforderungen in der Arbeit kreativ umgehen zu können und trotzdem den Spaß an der Arbeit nicht zu verlieren.

Besonders berührt haben mich der Begriff „whānau“ für „erweiterte Familie“, den die Neuseeländer statt des Begriffes „Einrichtung“ benutzen, denn er erinnert an unsere familiennahe Ausrichtung in der KTP, und die Metapher des gewebten Teppichs „Whāriki“, um Lernfortschritte zu beschreiben.

Die große persönliche Begeisterung, Kreativität und Lebendigkeit, mit der die Fachfrauen über das Verfahren und ihre Arbeit sprechen, strahlt eine Leichtigkeit aus, die manchem erdschweren Deutschen fremd vorkommen wird. Sie gehen stärkere Beziehungen mit den Familien ein, treten emotionaler in Erscheinung im Gegensatz zu deutschen Fachfrauen, die oftmals einen kühlen professionellen Abstand zu Kindern und Eltern wahren. Liegt das an ihrer Begeisterung? Am anderen Blick auf die Kinder und ihre eigene Arbeit? An der Kultur?

In Neuseeland und Deutschland ist es die Aufgabe der Fachkräfte allgemeine Bildungsvorgaben umzusetzen und mit gesellschaftlichen Erwartungen umzugehen. Nur dass das Curriculum aus Neuseeland einen soziokulturellen Rahmen hat, der über Bildungsbereiche, die die oberste Ebene in vielen unserer Bildungspläne darstellen, „gewebt“ wurde. Vielleicht geht es in erster Linie um Lebendigkeit und

Nähe, um spontane Balance zwischen Instruktion und Konstruktion in der Arbeit, um echte Beziehungen in einer Lernkultur, in der sich die Beteiligten gegenseitig ermutigen und einladen. Das Einfache, das schwer zu machen ist? Aus unserer Praxis wissen wir, dass uns eine solche Art zu arbeiten erfüllt und Spaß macht. Das strahlt auch auf die Familien aus, aber es bedeutet auch eine emotionale Öffnung ihnen gegenüber.

Der persönliche Austausch mit den Neuseeländerinnen nach den Jahren eigener Erfahrungen in Deutschland könnte auch der deutschen Praxis neue Impulse verleihen. Ziel des Verfahrens ist es eben nicht, schöne Geschichten zu schreiben, sondern aktiv qualitative Handlungsforschung als Praktikerinnen und Forscherinnen zu betreiben. Wie sehr solch eine Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Tun die tägliche Arbeit verbessern kann, haben wir als Studentinnen vielfach erfahren und erproben können.

Offen bleibt die Frage nach der genauen Analyse von Interaktionen im Sinne der Mikrosoziologie. Wie tief gehen die Analysen entlang der Dispositionen? Wie werden Beobachtungen und Arbeitsprozesse genau verschriftlicht? Wie viel sozialforscherisches Vorwissen haben neuseeländische Praktikerinnen? Eine Grundsatzfrage aus meiner Sicht als Praktikerin bleibt: Was können Fachkräfte an Forschungsarbeit bewältigen, sodass sozialforscherische Kriterien gewahrt bleiben und ein praktischer Nutzen für sie deutlich wird? Wo liegen die Grenzen in der Durchführung von qualitativen Analysen oder Protokollierungen durch Fachkräfte? Was sollten eher hauptberufliche Forscher durch ethnografische Studien in gemeinsame Evaluationsprozesse mit Praktikerinnen einbringen?

Sicherlich gibt es weitere Aspekte, da sind Ergänzungen zu überdenken. Ein Beispiel ist die Analyse von Gruppenprozessen, dazu Brandes (2011):

“Sowohl in der Forschung zu Kindergruppen wie auch in der Weiterbildung mit pädagogischen Teams hat sich grundsätzlich die unmittelbare qualitative Beobachtung nach dem Vorbild des Konzeptes der „Learning stories“ (Carr 2001) [...] bewährt. Dabei wäre, bezogen auf Gruppenprozesse, an Stelle der von Carr (2001) zur Zentrierung der Aufmerksamkeit vorgeschlagenen fünf Bereiche von Lerndispositionen der Kinder die Orientierung auf Thematik, Prozess und Struktur der Gruppe zu setzen.“

Brandes (2011, S. 140)

Bei Carr (vgl. 2001, z.B. S.110) in den Beschreibungen der Entwicklungen während der Einführung der „learning stories“ in einem „childcare centre“ und auch in den Ausführungen von Haas (vgl. 2012, S. 34) wird deutlich, dass das Verfahren von Teams durch andere Dispositionen oder weitere Kategorien ergänzt werden

kann. Wichtig ist die Reflektion, mit der wir sie einführen und einsetzen. Schließlich ist das Verfahren ein lebendiges und keine Dogma im Sinne von: „so und nicht anders“. In jedem Falle bleibt es spannend, mit der Methode eigene Erfahrungen zu sammeln und dann wieder mit der Theorie zu vergleichen.

Ich bin durch unsere praktische Arbeit in der KTP zu der Überzeugung gelangt, dass wir durch die **Anwendung der Methode** auch im Bezug auf unser eigenes Lernen und Teamprozesse, einen ganz anderen Zugang zum Verfahren erhalten haben. So sind wir alle, Kinder, Eltern, wir Betreuerinnen und unser Umfeld Teil einer großen lebendigen Lerngemeinschaft geworden, deren Kennzeichen es ist, sich lebendig miteinander zu entwickeln und zu lernen.

2.2 Deutschland – „Bildungs- und Lerngeschichten“

„Die erste These: Die Idee, die Entwicklung von Kindern mittels Lerngeschichten für sie selbst nachvollziehbar zu dokumentieren, hat nur dann eine Chance, in Deutschland zu überleben, wenn wir die ursprünglichen Absichten und Grundgedanken des Verfahrens aus Neuseeland zur Kenntnis nehmen, das von spontaner Leichtigkeit und achtsamen Dialogen mit dem Kind über seine Erlebnisse gekennzeichnet ist. Die zweite These: Lerngeschichten sind in Neuseeland das Ergebnis veränderter pädagogischer Praxis [...] Auch bei uns können Lerngeschichten die pädagogische Praxis verändern. Aber nur dort, wo die Zusammenhänge zwischen den Bildungsprogrammen, der Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen und den Beobachtungsverfahren erkannt werden.“

Sibylle Haas (2012, S. 9)

Bei dem Blick nach Deutschland und auf unsere „Bildungs- und Lerngeschichten“ geht es mir vordringlich um einen Vergleich zwischen der deutschen Adaption und dem ursprünglichen Verfahren aus Neuseeland anhand von einzelnen ausgewählten Aspekten. Eine ausführliche Gegenüberstellung der beiden Varianten ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, wohl aber eine Diskussion.

2.2.1 Kontext der deutschen Adaption

Im Projektbericht des DJI (2007) wird als Ausgangspunkt für die Arbeit an der deutschen Variante der „Learning Stories“:

„... die Erwartung der beteiligten Bundes- und Landesministerien, ein Verfahren zu entwickeln, das ohne Forschungsvorlauf möglichst schnell Kindertageseinrichtungen bei der Realisierung ihres Bildungsauftrages unterstützt.“

DJI-Bericht (2007, S. 11).

genannt. Zwei Aspekte fallen ins Auge: „ohne Forschungsvorlauf“ und „möglichst schnell“. Es ging also um Effizienz, ein enges Zeitraster und möglichst überschaubare Projektkosten. Dieses Dilemma gibt es in sehr vielen sozialen Projekten. Es werden Strategien gemixt, die aus betriebswirtschaftlicher Sicht gemeinsam angewendet nicht erfolgreich sein können: Gewinnmaximierung bei minimiertem Input. Es war klar, dass es bzgl. frühkindlicher Bildung für Ministerien auch um einen Nachweis des Erfolges ihrer Investition gehen würde (vgl. Leu 2006, S. 30), was auf Skepsis in pädagogischen Kreisen hier wie in Neuseeland stieß, weil befürchtet wurde, dass so schulische Anforderungen in die Frühpädagogik Einzug halten könnten.

Da Neuseeland mit seinen Forschungen und dem Umsetzen seines Curriculums bereits zu diesem Zeitpunkt der deutschen Entwicklung voraus war, lag es also nahe, das Verfahren zu adaptieren. Denn die „Learning Stories“ ermöglichen zum einen eine Auswertung von Lernprozessen, das Verfahren arbeitet nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten und gestaltet dies zum anderen durch einen wertschätzenden Blick auf kindliche Wirklichkeiten.

Da bei uns pro Bundesland jeweils ein anderer Bildungsplan existiert, war zudem noch der Gesichtspunkt von Bedeutung, dass sich die Lerndispositionen „unabhängig vom Inhalt einer Tätigkeit beobachten lassen“. Unterschiedlich benannte bzw. definierte Bildungsbereiche können in die Beobachtungen als Blickwinkel einfließen, da das Wie des Lernens im Vordergrund steht und nicht ein Katalog von Tätigkeiten betrachtet werden muss (vgl. Leu 2006, S. 240).

Als Ergänzungen zu deutschen Diskussionen erwähnen Leu und Flämig (2007) zum einen die „**Thematisierung von Lernen**“ als „Versuch, Lernfortschritte“ zu sehen“, einer Voraussetzung für „lebenslanges Lernen“, die so bis dahin nicht stattgefunden hatte. Zum anderen nennen sie die **konsequente soziokulturelle Ausrichtung** in Neuseeland als weitere Bereicherung. Die andere Namensgebung begründen sie wie folgt:

*“Der **Begriff Bildung** wurde zusätzlich zu dem des Lernens in die Bezeichnung dieses Arbeitsverfahrens aufgenommen, um deutlich zu machen, dass es bei den beobachteten Aktivitäten nicht nur um das Erlernen einzelner Fähigkeiten bzw. um Wissenserwerb geht, sondern dass in der Regel in einem umfassenderen Sinne die Persönlichkeit der Kinder angesprochen ist.“*

Leu, Flämig (2007, S. 60-61)

Das komplexer Werden von Lerndispositionen oder ihr häufigeres Auftreten zeigen „Fortschritte“ und eine „effektivere“ Nutzung von Strategien und Wissen an.

Leu (2006) betont den „doppelten Blick auf das Kind und die Situation“ und hebt hervor, dass die Lerngeschichten im Vergleich mit anderen offenen Verfahren wie den „Schemata“ und den „Themen der Kinder“ einen „stärker strukturierten“ Auswertungsrahmen besitzen (vgl. Leu 2006, S. 241). Er weist im Vergleich auf Folgendes hin:

“Standardisierte Beobachtungsbogen sind in der Regel leichter einzusetzen als offene Verfahren. [...] Im Vergleich zu standardisierten Verfahren fehlen hier eindeutige Vorgaben, die das Wahrnehmungsfeld strukturieren und konkret festlegen, was Gegenstand der Beobachtung ist. Das gleiche gilt für die Interpretation und Bewertung des Beobachteten. Damit sind Fachkräfte hier in viel größerem Ausmaß als bei standardisierten Verfahren gefordert, die Gefahr von Beobachtungsfallen und –fehlern im Blick zu behalten und ihre Interpretationen theoretisch zu begründen.“

Leu (2006, S. 242)

Deshalb fordert er den Austausch im Team als Bestandteil des Verfahrens ein und plädiert für umfassende Schulungen der Fachkräfte als „Ausweitung“ der Kenntnisse in den beobachtbaren Feldern und

„dass die angebotenen Instrumente jeweils um theoretische Ausführungen ergänzt werden, mit denen zumindest ein Interpretationsrahmen abgesteckt wird.“

Leu (2006, S. 242)

Ein Beispiel für eine gelungene Verknüpfung der ursprünglichen Fortbildungsinhalte mit weiteren Materialien oder Ergänzungen ist das Kursmaterial der Bertelsmann Stiftung von Ziesche (2009).

Klusemann spricht in seinem Vortrag (2009) von zwei Bedingungen, die erfüllt sein sollten, wenn Dokumente aus Beobachtungen für Evaluationen dienen sollen: zum einen ist sicherzustellen, dass „Beobachtungen, die dokumentiert werden sollen, **nicht** Ausdruck **naiver Deutungen** und Verstehensprozesse sind“, Fachkräfte also über „Beobachtungskompetenzen verfügen müssen, die über die Kompetenzlogik des Alltagsverstehens hinausweisen“, und zum anderen auch bei der Auswertung von Dokumenten auf der Basis von Beobachtungen „normative und vorurteilsgeleitete Deutungen“ überwunden werden sollten. Es geht um „**Reflexionen** der Dokumente und ihrer Genese in Form von Prozessen“ (vgl. Klusemann 2009, Skript).

Fachkräfte sollten nach Klusemann (2011) „Interaktionsdynamiken“ durch den „Grad des Gelingens von Interaktionen“ verstehen lernen. Denn die Qualität der Beziehungen kommt in der „emotionalen wechselseitigen Zuwendung der Interagierenden“ und dem „Grad des Vertrauens“ zum Ausdruck (vgl. Klusemann 2011, Skript). Verfahren wie die Lerngeschichten können Fachkräften Kenntnisse vermit-

teln, mit denen sie in der Lage sind, Aussagen über Lernprozesse zu treffen. Er spricht deshalb lieber von „Professionsentwicklung“ als von „Kompetenzentwicklung“ (vgl. Klusemann 2011, Skript). Hier schließen seine Aussagen an die von Haas (2012) aus dem Eingangszitat an, denn all diese Fähigkeiten und Herangehensweisen laufen ins Leere, wenn sie nicht mit einer geänderten Praxis und anderen inneren Einstellungen Hand in Hand gehen.

2.2.2 Projektverlauf von 2004-2009

Das Projekt startete in Deutschland im Februar 2004, wobei erste Projektideen schon im Sommer 2002 vorgestellt wurden. Zu Beginn gab es neben dem Bundesministerium drei Bundesländer, die sich von Beginn an engagierten: Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Sachsen, dann erweiterte sich der Kreis (vgl. Leu 2006, S. 30-31).

Die erste Projektphase hatte einen Rahmen von drei Jahren **2004-2007**, in denen das Verfahren deutschlandweit eingeführt und verbreitet werden sollte. In deren erster Stufe (Februar 2004 bis Juli 2005) wurden die Quellen aus Neuseeland analysiert, erfolgte ein Abgleich mit „Arbeiten und Ansätzen, die in der Bundesrepublik zum Zeitpunkt des Projektbeginns die Fachdiskussion bestimmten“, der erste Block an Fortbildungsmaterial wurde erstellt. Dieser stellte das Beobachten in den Mittelpunkt. In der zweiten Stufe (August 2005 bis Januar 2007) erfolgten die Einführung des zweiten Teils der Fortbildungsmaterialien (Lerngeschichten und „nächste Schritte“) und die Auswertung der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. DJI-Bericht 2007, S. 11-18).

In der zweiten Projektphase **2007-2009** ging es um die „Weiterentwicklung, Qualitätssicherung und Verbreitung der Bildungs- und Lerngeschichten“. Diese Aufgaben wurden (wie auch in der ersten Phase) an zwei Standorten umgesetzt: in München erfolgte die Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätssicherung. Hier wurden die weiteren Broschüren für die Gestaltung des Übergangs Kindertageseinrichtung-Grundschule, Tagespflege und Hort erarbeitet sowie „die Integration des Ansatzes in die Ausbildungsstätten für pädagogische Fachkräfte angestoßen“. In Halle lag der Schwerpunkt auf der Erarbeitung einer Weiterentwicklung „mit Blick auf eine ressourcenorientierte Darstellung von Entwicklungsschritten“ und der Broschüre

für die Arbeit mit Kindern mit besonderem Förderbedarf (vgl. DJI 2012, Internetquelle). Neben den Büchern und Broschüren entstand auch Filmmaterial.

Die Projektstruktur umfasste neben dem Projektteam des DJI einen „inneren Kreis“ mit Modelleinrichtungen aus Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Hessen, Sachsen und Berlin, diese würden von den DJI-Mitarbeitern betreut, und einen „äußeren Kreis“ mit ca. 240 Einrichtungen bundesweit, die von den Multiplikatoren betreut wurden, welche ebenfalls das Projektteam fortbildete (vgl. DJI 2012, Internetquelle). Aufgrund von großem Zuspruch wurde im „inneren Kreis“ mit 25 Einrichtungen statt mit 6 und mit 129 Multiplikatoren statt mit 24-30 gearbeitet. Das bedeutete eine erhebliche Erweiterung des ursprünglichen Projektrahmens und minderte die Möglichkeiten zu intensivem Austausch mit den Projektmitarbeitern des DJI, der ursprünglich anders geplant war (vgl. DJI-Bericht 2007, S. 11-16).

Es erschienen drei Projektzeitungen und Befragungen fanden statt. Gruppeninterviews wurden zusätzlich durchgeführt, die aber im Rahmen der Projektzeit „nicht detailliert ausgewertet“ wurden, sondern der „Untermauerung für die Einschätzung der Entwicklung in den einzelnen Teams“ dienten (vgl. DJI-Bericht 2007, ebd.).

2.2.3 Was ist bei den „Bildungs- und Lerngeschichten“ anders als in den „Learning Stories“ von Neuseeland? Diskussion von Beispielen

Wir alle lernen und arbeiten in unterschiedlichen Kulturen und haben individuelle Biografien. Eine Arbeitsmethode zu adaptieren, heißt, sie an die lokale Kultur anzupassen. In Deutschland haben wir eine große Vorliebe für präzises Arbeiten, deutsche Produkte werden mit Zuverlässigkeit assoziiert und damit das so bleibt, gibt es für fast alles genaue Vorgaben, an die wir uns halten. Wie sehr diese Bilder über uns Deutsche in den Köpfen anderer verankert sind bzw. wie wir tatsächlich anders geprägt sind, konnte ich während meines fünfjährigen Aufenthaltes in Ungarn lernen. Deshalb erfordert die Betrachtung einer Adaption eines Verfahrens aus einer anderen Kultur auch einen Blick auf die eigene Kultur.

Die Adaption der „Learning Stories“ erfolgte in dem Bemühen, ein umfassendes Grundlagenwerk mit der Theorie aus Neuseeland als Basis zu schaffen, in dem aber auch Erkenntnisse aus anderen offenen Verfahren, die in Deutschland bereits angewendet wurden (wie die „Schemata“ oder die „Themen der Kinder“), mit eingearbeitet wurden:

„Die inhaltliche Erarbeitung des Materials stützte sich zum einen auf die Literatur von Margaret Carr, zum anderen wurde die Aufarbeitung der Arbeiten und Ansätze, die in der Bundesrepublik zum Zeitpunkt des Projektbeginns die Fachdiskussion bestimmten, zugrunde gelegt. Dadurch wurde die notwendige Anpassung des Verfahrens an die bundesdeutsche Situation vollzogen. Die Implementierung der so entstandenen Materialien diente zugleich der sukzessiven Erprobung. Die Erfahrungen bei der Anwendung des Verfahrens wurden genutzt, um die Materialien so zu überarbeiten, dass sie in der Praxis gut handhabbar sind.“

DJI- Bericht (2007, S. 11-12)

Das deutsche Hauptwerk (orangene Broschüre) ist wesentlich umfangreicher als die ursprüngliche Literatur aus Neuseeland. Diese Version stellt den Fachkräften ein sehr ausführliches Material zur Verfügung, man könnte sagen, trotz der Zeitknappheit wurde mit deutscher Präzision und Gründlichkeit gearbeitet. Vieles, was zusätzlich in die Lehrmaterialien Eingang fand, z.B. das „Eisbergmodell“ oder das Modell des „progressiven Filters“ (vgl. Leu u.a. 2007, S.51 und S. 55) beruht auf Zusatzinformationen aus dem Austausch mit den Neuseeländerinnen. Die angebotenen Formulare bieten Fachleuten Orientierung, ein Gefühl von Sicherheit. Die einzelnen Abschnitte enden jeweils mit Blättern zu „Übungen und Reflexionen“ sowie mit einer „Orientierungshilfe“ (vgl. Leu u.a. 2007, z.B. S. 57-62), die sich als Kursmaterial verwenden lassen, um die Abschnitte zu festigen.

Nachteilig ist, dass sie den Eindruck erwecken, dass es sich bei den „Bildungs- und Lerngeschichten“ um ein Verfahren handelt, das viel Zeit erfordert und nur durch umfangreiche Fortbildungen erlernt werden kann. Es scheint zu komplex zu sein, um in der Hektik des Alltags seinen Platz zu finden. Das trifft auch auf die genauen Protokolle zu, die als Arbeitshilfen und Handreichungen mitgeliefert werden. Nach dem Erlernen des Verfahrens können so viele Standards die Kreativität in Teams auch behindern. Kann es angesichts komplexer Beziehungsarbeit und Unvorhersehbarkeit von Prozessen eine exakte Protokollierbarkeit geben? Sollten sich Fachkräfte um ein „richtig bzw. falsch“ bei der Anwendung sorgen oder ist es nicht gerade ein Anliegen der Neuseeländer Vielfalt und Kreativität zu fördern? Wo bleibt die Einladung an Fachleute, wo die Inspiration?

Um die angerissene Fragestellung zu untermauern möchte ich anhand von zwei Beispielen die Unterschiede zwischen der deutschen und der neuseeländischen Sichtweise auf Lerngeschichten näher beleuchten. Ausgewählt habe ich als Beispiele die Ansichten zur Art des Beobachtens und die Form bzw. das Schreiben von Lerngeschichten.

Betrachten möchte ich zunächst den Verfahrensschritt „**Beobachten**“. In den Aus

führungen zum Beobachten (vgl. Leu u.a. 2007, S. 66-69) wird das genaue Ausfüllen des Beobachtungsbogens beschrieben. Es folgen Beispiele für die Beschreibung von Situationen und der Hinweis auf die Wichtigkeit von offenen Formulierungen ohne Wertungen bei der Beschreibung von Tätigkeiten. Was mir dabei fehlt, ist der Bezug zur Beziehungsgrundlage unserer Arbeit.

Im ersten Kapitel habe ich an verschiedenen Theorien aufgezeigt, dass wir für das „Sehen und Gesehen werden“ gute Beziehungen brauchen, nur dann gehören wir als Beobachter dazu, kennen die Kinder, können deshalb mehr sehen, wachsen mit ihnen. Die als „nicht teilnehmende Beobachtung“ beschriebene Beobachtungsmethode (vgl. z.B. Kerl-Wienecke im Material des Qualifizierungsmoduls für TPP vom BMFSFJ) schafft dagegen eine künstlich herbeigeführte Situation:

„In der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen hat sich die sogenannte „nicht teilnehmende Beobachtung“ bewährt – was sich gleichermaßen auf die Kindertagespflege übertragen lassen kann. Nicht teilnehmende Beobachtung bedeutet, dass die beobachtende Person sich aus dem Geschehen ausklinkt und auch nicht spontan in die Aktivitäten und Handlungen des Kindes oder der Kinder eingreift, sondern sich für einen bestimmten Zeitraum ausschließlich auf die Beobachtung und Aufzeichnung konzentriert (Becker-Stoll u.a. 2009).“

Kerl-Wienecke (BMFSFJ-Dokument, 2012, S. 16)

Genau da möchte ich als Praktikerin widersprechen. Wie soll ich als TPP, die alleine (ausgenommen die, die in Kooperation arbeiten) mit einer kleinen Gruppe arbeitet, mich „aus dem Geschehen ausklinken“? Geht es nicht vielmehr um die bewusste Haltung, Konstruktionen der Kinder so authentisch wie möglich festzuhalten (möglichst nicht durch eigenes Eingreifen zu verändern), aber dennoch den Kontakt zu ihnen nicht künstlich zu unterbinden?

In ethnografischen Studien wird auf den Aufführungscharakter von Beobachtungen hingewiesen. Diese Inszenierungen geschehen, wenn wir kindliche Entwicklungen beobachten und Lernen sichtbar machen. Schulz (2011) spricht davon, dass der „Auftakt der Beobachtung“ mit einer Praxis des „Auffällig-Machens“ einher geht, welche den Raum in einen „ZuschauerInnen-“ und einen „Bühnenraum“ einteilt (vgl. Schulz 2011, S. 54-55). Beobachtungsmittel und -hilfen werden zu „Requisiten“ und die Handlung des Beobachtens beschreibt er als „teilnehmend-distanzierte Zuschauendenposition“ (vgl. Schulz 2011, S. 57).

Aus den Forschungsmaterialien wurde ersichtlich, dass Fachkräften als wichtige Situationen die ausgewählten, in denen die Kinder in eine Tätigkeit vertieft sind, aber keine Situationen, in denen sie oder eine Kollegin mit den Kindern interagie-

ren, in denen Kinder anderen zusehen und nicht selbst aktiv handeln bzw. zu agil zwischen mehreren Orten wechseln (vgl. Schulz 2011, ebd.). Die Dokumentationen, die so entstehen, berichten also etwas drüber, was Fachkräfte als Bildungsgelegenheit wahrnehmen. Darin liegt aber trotzdem eine Lernmöglichkeit für die Kinder. In dem sie durch ihre Tätigkeiten an diesen „Aufführungen“ teilhaben, werden sie zu „Ko-Akteuren“ und erwerben

„Kompetenzen, indem sie durch ihre Mitwirkung an der Aufführung sich deren Gehalt erschließen und zugleich ihre Selbstwirksamkeit (und ihre Begrenzung) erfahren.“

Schulz (2011, S. 62)

Schade, dass wir mit unserer Praxis nicht in solchen Forschungen betrachtet werden. Seit wir mit den Lerngeschichten arbeiten, richtet sich unser Blick auch auf Kinder, die beobachten oder eben gerade auf die Arbeit der Kollegin mit den Kindern, denn wir betrachten die Entwicklung aller und ihrer sich entwickelnden Lerndispositionen. Gerade bei den 0- bis Dreijährigen, die wir betreuen, beginnt ein mögliches Interesse oft durch ein „interessiert sein“ eines Kindes an einer Handlung von anderen aus der Gruppe oder uns Erwachsenen.

Die Neuseeländerinnen haben an vielen Stellen immer wieder darauf hingewiesen, dass ihre geänderte innere Einstellung auch das praktische Arbeiten veränderte (vgl. Lee 2012, Vortrag in Hamburg). Bezogen auf das Beobachten als Verfahrensschritt verweist auch Haas (2012) auf die geänderte Grundhaltung, mit der Erzieherinnen beobachten:

„Erzieherinnen, die gern Lerngeschichten schreiben, machen das anders. Sie sitzen nicht auf einem Hochsitz, das Fernglas in der Hand, sondern direkt im Geschehen [...] Einen Notizblock, einen Stift und möglichst den Fotoapparat haben sie zur Hand, sind präsent und aufmerksam, beobachten und begleiten die Kinder bei ihrem selbstständigen Tun. Sie sind eine Art Resonanzkörper, reagieren und antworten auf das, was von den Kindern kommt. Sie dürfen Freiräume schaffen, Material beisteuern, Bestätigung geben, Fragen stellen und Notizen machen – immer darauf bedacht, intensive Lernprozesse nicht zu stören, sondern zu fördern.“

Haas (2012, S. 27)

So eine Art von Beobachtungspraxis leben wir in unserer Einrichtung und dafür kann ich auch die TPP im Kurs gewinnen. Sie entspricht dem Bild von Lerngemeinschaften, wie es auch die Neuseeländerinnen in ihren Beispielen vermitteln. Je länger man diesen Blick und die Fähigkeiten zum Festhalten von Episoden aus dem Alltag übt, umso selbstverständlicher wird es in unserer täglichen Arbeit. Das Beobachten und Reflektieren von Interaktionen will gelernt sein, dazu benötigen TPP allerdings gute Fachberatungen oder Netzwerkkolleginnen, denn nicht alles lässt sich ausschließlich mit den Eltern austauschen. Unsere heutige Praxis hat

ihren Ursprung in solch einer häuslichen Arbeit. Mit den Möglichkeiten, der gemeinsamen Arbeit in einer Großtagespflegestelle, hat sich das grundlegend geändert. Der sofortige Austausch in unserem kleinen Team stellt eine ganz andere Qualität dar.

Das **zweite Beispiel**, was ich hier anreißen möchte, ist die **Form** bzw. das Schreiben von **Lerngeschichten**. Gelernt habe ich im Rahmen der Fortbildung zur deutschen Version, Lerngeschichten in Briefform zu schreiben. Begründet wird diese Form damit, dass die Geschichte an ein Kind gerichtet wird und eine direkte Anrede dem Kind die Wertschätzung der Fachkraft zeigt (vgl. Leu u.a. 2007, S. 74 oder Frankenstein u.a. 2009, S. 30). Andere Möglichkeiten wurden nicht genannt.

In den deutschen Büchern folgen Ausführungen, die sich auf das Wie des Schreibens der Geschichte beziehen, wie z.B. der Hinweis, eine wertschätzende und verständliche Sprache zu benutzen, Verallgemeinerungen vermeiden usw.

Die Inhalte der Beobachtungssituationen sollen beschrieben und der Bezug zu den Lerndispositionen hergestellt werden. Die Ergebnisse aus der Analyse und dem kollegialen Austausch als Hinweis auf „nächste Schritte“ können mit in der Geschichte genannt werden (vgl. Leu u.a. 2007, S. 75-78). In der Version für die KTP fallen die Ausführungen dazu deutlich kürzer aus (vgl. Frankenstein u.a. 2009, S. 30-31).

In Neuseeland trägt eine Geschichte eine Überschrift, es folgt die Beschreibung entweder mit Bezug zu den Lerndispositionen (z.B. vgl. Carr 2001, S. 146 ff.) oder freier in offener Form (vgl. Carr, Lee 2012, z.B. S. 58-60). Geschichten in Briefform habe ich seltener finden können. Nach der Überschrift gibt es oft eine Angabe dazu, wer wem wann die Geschichte geschrieben hat. Das Alter des Kindes wird nicht genannt, um wirklich nur das Kind in seiner Entwicklung einzuschätzen. In der Literatur kann man bei ihnen zum Prozessschritt des Dokumentierens (innerhalb des Einschätzverfahrens) Berichte von Entwicklungen in Teams nachlesen. Betont wird von den Neuseeländerinnen die Wichtigkeit von Vielfalt und die der unverkennbar persönlichen Stimme (siehe z.B. Zitat von Lee S. 23) sowie die große Rolle, die ein emotionales Schreiben in einer herzlichen Sprache bedeutet:

„Wenn ihr beginnt, Lerngeschichten zu schreiben, denkt daran, sie aus eurem Herzen zu schreiben. Schreibt die Worte auf, die aus euren Seelen sprudeln und in euren Köpfen auftauchen, also keine Wörter aus der pädagogischen Sprache. Das ist es, was die Verbindung zu Kindern und ihren Eltern herstellt.“

Robyn Lawrence (2011, nach Haas 2012, S. 9)

Diese Sichtweise fehlt mir als Einladung in unseren Materialien. Ich hatte das Glück, Robin Lawrence in einem Workshop in Hamburg persönlich begegnen und mich mit ihr am Rande über unsere jetzige Arbeit mit den Lerngeschichten austauschen zu können. Bei ihr und auch im Vortrag von Lee während der Tagung klang mehrfach an, dass erst das deutliche Benennen der Analyse des beobachteten Lernens eine Geschichte zu einer Lerngeschichte mache. Das kann auch heißen, dass wir benennen, was wir von den Kindern gelernt haben.

Diese Analyse entspricht meiner Meinung nach den Erkenntnissen, die wir in unserem Verfahren durch die Anwendung des Bogens zur Analyse von Beobachtungen und kollegialen Austausch gewinnen können. Nur wird in unserer Variante nicht gelehrt, diesen Schritt hervorzuheben bzw. Abschnitte (wie auch bei den „nächsten Schritten“) mit Überschriften in einer Lerngeschichte hervorzuheben. Soweit mir bekannt ist, wird bei uns nur die Lerngeschichte im Portfolio eines Kindes veröffentlicht. Die Analyse muss also in den Text mit eingebracht werden, soll sie für die Kinder und Eltern überhaupt angegeben werden.

Die Neuseeländerinnen weisen darauf hin, dass gerade die Analyse für die Eltern und Kinder, wenn sie älter werden, eine Kontinuität in ihrem Lernen verdeutlichen kann. Für die Fachkräfte bedeutet so eine Gliederung auch eine Aufforderung zur Reflektion und zum Veröffentlichen einer tieferen Deutung einer Lernsituation. Bei Haas (2012) und den Kitamitarbeiterinnen, die nach Fortbildungen mit den Neuseeländerinnen zu einer anderen Art des Schreibens von Lerngeschichten gefunden haben, wird diese Art von Unterteilung ebenfalls angewendet (vgl. Haas 2012, z.B. S. 17). Auch wir wollen in Zukunft deutlicher diese Textabschnitte in unserer Dokumentation hervorheben.

Der zweite Aspekt, den ich hier betrachten möchte, betrifft den Ausblick auf kommende Projekte. Früher hieß er in Neuseeland „what next“ und entspricht damit den „nächsten Schritten“ in der deutschen Fassung. Heute wird eher von „opportunities and possibilities“ (vgl. Carr, Lee 2012, z.B. S. 56) gesprochen (siehe auch Drummonds Ausführungen S. 34). Lawrence (2012) erläuterte in Hamburg, dass sie heute der Auffassung sind, dass die Bezeichnung „nächste Schritte“ suggeriert, dass wir als Erwachsene genau wüssten, was für das Kind folgen sollte. Über „Möglichkeiten und Gelegenheiten“ zu sprechen, eher eine Einladung an das Kind sei und damit zu einer Wahl ermächtige. Beispiele in dieser Form finden sich auch

im Buch von Haas (2012, vgl. z.B. S. 27). Am Ende vieler Geschichten aus Neuseeland gibt es auch Platz für einen Kommentar der Eltern, der dann von den Eltern mit weiteren Anmerkungen zur Geschichte versehen wird.

Deutlicher als in den DJI-Broschüren spricht aus dem Buch von Haas (2012) viel Ermutigung zum eigenen Weg, zur eigenen Stimme, um Kinder mit Begeisterung durch Geschichten im Lernen zu begleiten. Haas beantwortet praktische Fragen aus ihrer langjährigen Erfahrung heraus, die für Fachkräfte von großem Nutzen sein können.

Durch meine Begegnung mit Robin Lawrence und ihre Hinweise zu unserer Arbeit mit den Lerngeschichten habe ich neue Impulse gewonnen. Auch die anderen Mitarbeiterinnen des ELP haben bei mir Spuren hinterlassen. Wir werden die Arbeit an unseren Foto-Geschichtenbüchern für die Kinder verfeinern und sicherlich nicht zum letzten Mal unsere Praxis verändern. Ich freue mich über die Möglichkeit, nun durch den persönlichen Kontakt zu einer Mitarbeiterin des ELP tiefer an und mit den Lerngeschichten arbeiten zu können. Damit beginnt für mich selbst auch eine Lerngeschichte, nämlich mein Englisch wieder zu aktivieren, um ausdrücken zu können, was uns bewegt.

2.3 Abschließender Kommentar

Betrachtet man die beiden Formen von Theorien über Lerngeschichten und die Verfahrenswege, auf denen sie entstanden, so ist es wichtig, zu einer eigenen Lesart im Rahmen des praktisch Möglichen vor Ort zu kommen. Oder um es schwungvoll mit Killick (2011) zu sagen:

„There is no one way! Have fun and be creative!“

Killick (2011, Internetquelle)

Um zu einer lebendigen und breiten Praxis in Deutschland zu finden, benötigen Fachleute hier neben begeisternden Fachberatungen oder Fortbildungen eben auch möglichst dauerhafte wissenschaftliche Begleitung. Der Austausch mit den Frauen des ELP aus Neuseeland kann uns den nötigen Schwung dazu verleihen und Mut machen.

Die Erkenntnisse, die ich aus dem Vergleich der Verfahren und unseren eigenen Erfahrungen zur Beantwortung der Frage „was sollte sich bei uns ändern“ gewinnen konnte, möchte ich vereinfacht so zusammenfassen:

Feinfühliges und begeistertes/ndes Arbeiten im Sinne emotionalen Mitgerissen-seins	+	Solides Fachwissen , das stetig vertieft wird, um zum Lernen und Forschen anzuregen	+	Zeit und entsprechende Rahmenbedingungen	+	Begleitende Evaluation und Reflektion der Praxis	=	Persönliche Webmuster , um Bildungspläne in der Arbeit umsetzen <u>und</u> Kinder individuell fördern zu können
--	---	--	---	---	---	---	---	--

Abb. 6: Bedingungen für eine lebendige praktische Arbeit (Schubert 2012, BA-Arbeit)

Fachkräfte benötigen Zeit und entsprechende Unterstützung, genau wie die Kinder und ihre Eltern. Die Rahmenbedingungen für Große und Kleine sollten so sein, dass es Spaß macht, zu arbeiten und sich zu engagieren. Fachkräfte sollten ihren Horizont erweitern und selbst zu lebenslangem Lernen ermutigt werden. In den Gruppen möge ein gutes „Betriebsklima“ herrschen, in dem ein achtsamer Umgang und Wertschätzung allen gegenüber selbstverständlich ist. Dann ist auch Raum für wechselseitige Begeisterung, die unser aller Lernen und Wachsen sprießen lässt. Erkenntnisse aus Evaluationen und Reflektionen können den Weg zu Verbesserungen weisen, um die Bildungs- und Orientierungspläne mit Leben zu erfüllen und nicht nur Pflichten abzuhaken. Wenn Fachkräfte lernen, die Theorie auch auf sich selbst immer wieder anzuwenden und sie ihnen „unter die Haut geht“, wenn im Alltag Aha-Erlebnisse stattfinden, dann haben wir alle etwas gewonnen.

Für TPP bedeutet dies zudem, über eine gute Beobachtungs- und Dokumentationsarbeit die Qualität ihrer Arbeit sichtbar zu machen. Der Gewinn, der durch eine vertiefte Beziehungsarbeit entsteht, fördert die Freude an der Arbeit nachhaltig. Die TPP müssen spüren, dass sie durch diese Mehrarbeit gewinnen, denn noch werden wir weder für unsere Eltern- oder Dokumentationsarbeit bezahlt! Diese Aufgaben erfüllen wir damit quasi ehrenamtlich.

3. Analyse meines Schulungsansatzes in der Fortbildungstätigkeit für TPP zu dem Verfahren der Lerngeschichten

„Gehe nicht, wohin der Weg führen mag, sondern dorthin, wo kein Weg ist, und hinterlasse eine Spur.“

Jean Paul (Aphorismensammlung)

In diesem Kapitel geht es um die eingangs erwähnten Fragestellungen: „Wie sieht die gegenwärtige Praxis bei der Ausbildung von TPP nach DJI-Standard aus?“,

„Was brauchen TPP, damit eine Methode, wie die Lerngeschichten, verstanden und umgesetzt werden kann? Was, damit sie später gelebt wird und eigene Konzepte von den TPP fest in den Alltag integriert werden können?“.

Wenn ich im Folgenden von „Lerngeschichten“ spreche, dann beziehe ich mich an der Stelle nicht nur die Inhalte des deutschen Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“, sondern auch die neuseeländischen Ansichten der „Learning Stories“. Generell schließe ich mich dem Kommentar von Haas (2012) an, wenn sie sagt, dass der „Begriff „Lerngeschichten“ einfacher und vollkommen ausreichend sei“ (vgl. Haas 2012, S. 22).

3.1 Überblick über den Ausbildungsstand in der KTP

In der KTP herrscht ein heterogenes Ausbildungsniveau, was unter anderem daran liegt, dass es keine einheitlichen Fortbildungsstandards, ja noch nicht einmal eine festgelegte Berufsausbildung gibt. Wie die Jugendämter die Ausbildung von TPP organisieren, variiert bis in Stadt- und Landkreise hinein. Empfohlen wird ein Standard von 160 Ausbildungsstunden gemäß dem Curriculum des DJI, dessen inhaltliche Überarbeitung 2008 stattfand (vgl. Weiß u.a. 2008). Qualitätsinitiativen des BMFSFJ zielen darauf ab, das Ausbildungsniveau von TPP ständig anzuheben. Die Entwicklung hin zu einer höheren Qualifizierung bestätigt auch der dritte KiföG-Bericht mit Verweis auf Daten des statistischen Bundesamtes:

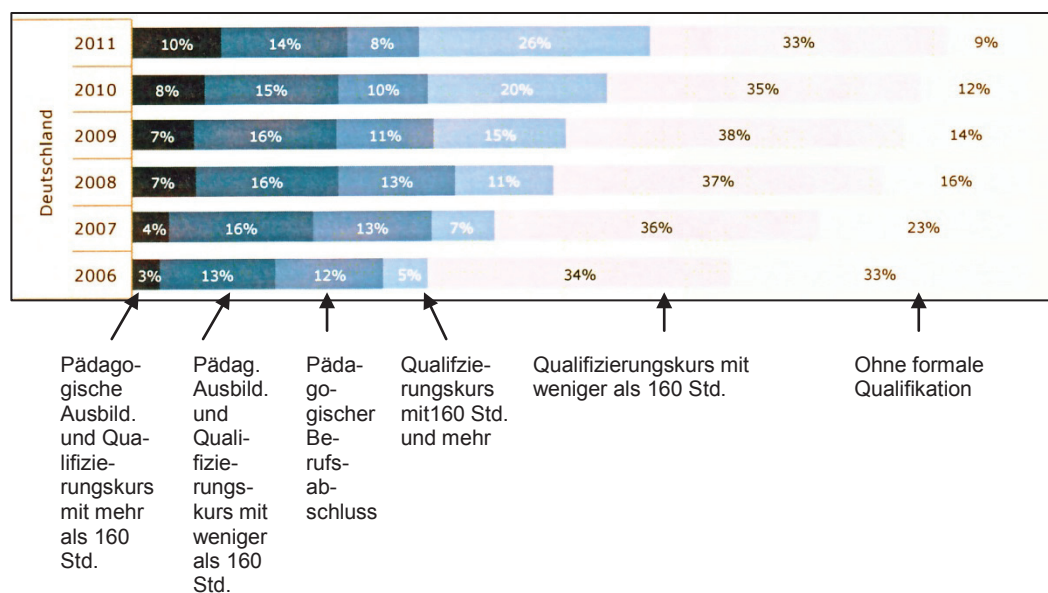


Abb. 7: Darstellung der Entwicklung der Qualifizierung von TPP von 2006-2011 in %
Auszug aus einer Grafik des dritten KiföG-Berichts (vgl. BMFSFJ 2012, S.45)

Betrachtet man die vielschichtigen Qualitätsansprüche an KTP, müsste auch der Ausbildung von TPP viel größere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Da dem Beobachten und Dokumentieren und der Vermittlung tiefergehender Kenntnisse in der jetzigen Ausbildung nur ein Randplatz zugesprochen wird, gäbe es diesbezüglich einiges umzugestalten...

Das Kapitel im DJI-Curriculum zum Thema „Bildung beobachten und dokumentieren“ macht allgemeine Angaben, um TPP für das Beobachten und Dokumentieren zu sensibilisieren. Verfahren werden ansatzweise angerissen, genauere praktische Hinweise zum Anlegen von Portfolios fehlen (vgl. Weiß u.a. 2008, Kapitel 13). In 160 Ausbildungsstunden ist mehr als das bei der vorgegebenen Struktur nicht vorgesehen und mit den knappen Finanzen wohl auch nicht zu leisten. Ein ergänzendes Modul stellt das Fortbildungsmaterial: „Tätigkeitsbegleitende Fortbildung für Tagespflegepersonen. Qualifizierungsmodul: Beobachten und Dokumentation – die Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege“ vom BMFSFJ dar (vgl. Kerl-Wienecke 2012, Internetquelle). Dieses Material beruht im Wesentlichen auf der DJI-Broschüre der der „Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege“ (vgl. Frankenstein u.a. 2009) und der Fortbildungsmaterialien der Grundvariante (vgl. Leu u.a. 2007).

Konkret ist ein Ausbau von Fähigkeiten zum Beobachten, dem tieferen Verstehen des Erlebten/Gesehenen, dem Erarbeiten angemessener Konsequenzen und dem Finden einer guten Form für die eigene Dokumentation, die in der täglichen Arbeit leistbar ist, notwendig. Fachkräfte stöhnen in den Fortbildungen immer wieder: „...dazu habe ich keine Zeit...“, „...wann soll ich das denn noch alles machen...“, wenn es darum geht, über die Umsetzung eines Verfahrens wie den Lerngeschichten zu reden. Erst wenn Fachkräfte merken, wie viel Wertschätzung und Freude durch Lerngeschichten zwischen den Erwachsenen (Fachkräfte und Eltern) und Kindern entsteht, weil alle stolz auf das Geleistete sind, beginnt eine innere Motivation zu reifen. Dies sind Erfahrungen, die ich durch Gespräche während der von mir gestalteten Fortbildungen immer wieder mache. Plötzlich können Fachkräfte nachempfinden, welche großartige Leistungen Kinder vollbringen, wenn sie selbst begeistert auf ihre Arbeit blicken und Geschichten aus der Praxis erzählen. Dann fällt ihnen auf, welchen Schatz es zu bergen gilt.

3.2 Grundlagen meiner Fortbildungs- und Forschungstätigkeit

3.2.1 Mein Präkonzept und Quellen

Als ursprüngliche und persönliche Quellen sind die Erfahrungen aus unserer Fortbildung zu den „Bildungs- und Lerngeschichten“ und aus der Mitarbeit an der Broschüre über das Verfahren für die Kindertagespflege (vgl. Frankenstein u.a. 2009) in meine Arbeit eingeflossen.

Als allgemeine Kursmaterialien fanden die Fortbildungsmaterialien der Broschüre der Bildungs- und Lerngeschichten für die KTP (vgl. Frankenstein u.a. 2009), des Qualifizierungsmoduls des BMFSFJ (vgl. Kerl-Wienecke 2012), das Buch von Haas (2012) und auch Material der Bertelsmannstiftung von Ziesche (2009) Berücksichtigung, weil in ihm viele sehr gute Ergänzungen zu finden sind, die einen Einstieg in das Verfahren auch für TPP erleichtern.

In meiner Praxisreflektion (vgl. Schubert 2011) habe ich im Sinne Breuers (2010) das „Präkonzept“ meiner/unserer Beobachtungs- und Dokumentationsarbeit sowie meiner Fortbildungstätigkeit analysiert. Diese Auseinandersetzung geschah mit dem Ziel, mein Vorwissen näher zu beleuchten, um aufzuarbeiten, was bei meiner Arbeit im Forschungsfeld Kindertagespflege und bzgl. der Thematik mitschwingt, welches Wissen mich besonders beeinflusst bzw. welche Haltungen meine Sichtweise geprägt haben:

„Als Grenzgänger zwischen den Positionen, als „Person der Alltagswelt“ und als „Person der Forschungswelt“, ist es notwendig, uns dieses Vorwissen – wir nennen das verallgemeinernd Präkonzept – im Zusammenhang mit dem Forschungsvorgehen möglichst intensiv und genau zu vergewissern: Ich beschäftige mich selbst-/reflexiv mit meinem Voreinstellungen, Erwartungen, Perspektiven etc., um ihnen im Forschungszusammenhang nicht blind aufzusitzen, um mit ihnen in meinem Handeln einigermaßen souverän umgehen zu können.“

Breuer (2010, S. 26)

Zur besseren Orientierung habe ich für die vielfältigen Quellen und wichtigen Themen meines „Präkonzeptes“ ein Kleeblattmodell erstellt und übergreifende Kategorien festgelegt.

Die von mir in die **innere Schnittmenge** des Modells (siehe Abb. 8, S. 55) einbezogenen Themen bilden eine weitere Grundlage für meine Fortbildungsarbeit. Bzgl. genauerer Angaben zu den Inhalten der einzelnen Kategorien verweise ich auf die Praxisreflektion (vgl. Schubert 2011, ab S. 5f.).

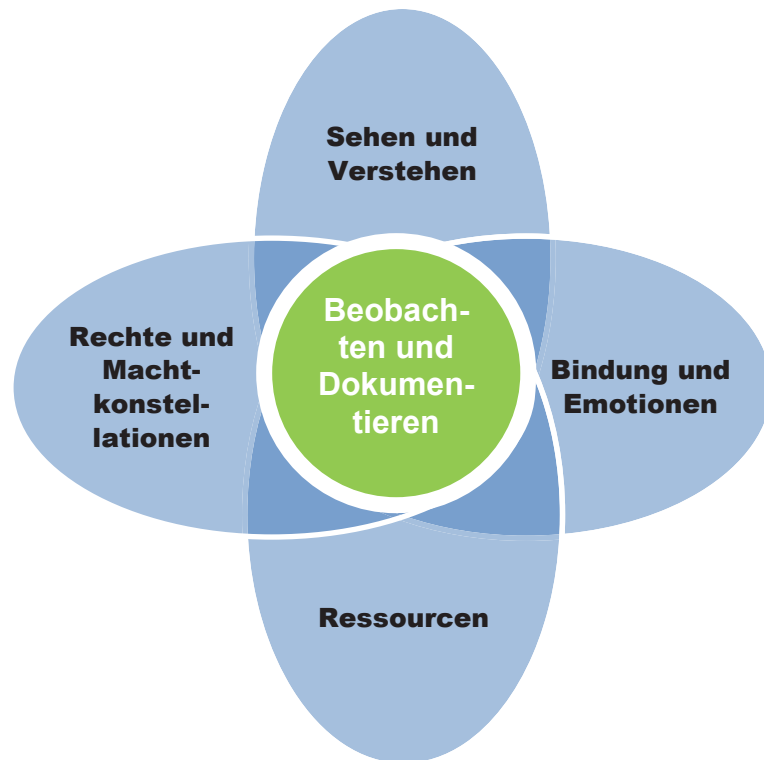


Abb. 8: Das Kleeblattmodell, entwickelt für die Praxisreflexion (Schubert 2011, S. 5)

3.2.2 Forschungsergebnisse zur Einführung von offenen Verfahren

Um eine erfolgreiche Arbeit zu leisten, dürfen Forschungen zur Einführung von offenen Beobachtungsverfahren nicht außer Acht gelassen werden. In der Broschüre des DJI für die KTP werden als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit mit dem Verfahren strukturelle Faktoren wie eine flexible Zeitplanung für Beobachtungen, eine gute Fachberatung zwecks Austausch, Empathie, Fachwissen und eine entsprechende innere Haltung zum Thema lebenslanges Lernen genannt (vgl. Frankenstein u.a. 2009, S. 35-36). Im Abschlussbericht des DJI findet sich eine Aussage über erfolgreich arbeitende Teams, die auch für TPP gelten kann:

„Auf den Punkt gebracht, lässt sich feststellen: Das Team zeigt und entfaltet auch selbst die Lerndispositionen, die beim Lernen der Kinder in den Blick genommen werden.“

DJI-Abschlussbericht (2007, S. 61)

Weltzien und Viernickel (2012) berichten in ihrer Forschungsarbeit über Faktoren, die eine erfolgreiche Überführung von Wissen aus Fortbildungen zu den Bildungs- und Lerngeschichten in eine nachhaltig veränderte Praxis bewirken können.

Stärkenorientierte Verfahren haben das Ziel, den „pädagogischen Blick“ zu schulen. Die Arbeit mit ihnen verbessert die Qualität der Interaktionen und erhöht deren

Häufigkeit. Für eine erfolgreiche Anwendung des Verfahrens benötigen Fachkräfte neben einer offenen und interessierten Einstellung Kindern gegenüber auch verbesserte dialogische Fähigkeiten.

Eine veränderte Praxis führt zu einer höheren Bereitschaft zur Selbstreflexion und unterstützt eine „bildungsförderliche pädagogische Planung“ (vgl. Weltzien, Viernickel 2012, S. 78-80). Fachkräfte konnten über allgemeine und individuelle Kompetenzzuwächse berichten, ihre Bereitschaft, Kindern Eigenverantwortung zu übertragen, stieg und sie gestalteten Dialoge mit ihnen „bewusster, engagierter und mit höherer emotionaler Begeisterung“. Eine solche nachhaltige Veränderung erfolgte in der Praxis, wenn das Verfahren nicht nur „technisch bzw. formal korrekt“ angewendet wurde, sondern sich die „Alltagsgestaltung, Dialog- und Partizipationskultur“ mit veränderte (vgl. Weltzien, Viernickel 2012, S. 84-85).

Auf der Grundlage einer qualitativ-interpretativen Untersuchung verweist Wildgruber (2012) darauf, dass die Qualität von Weiterbildungserfahrungen ein „wichtiger Faktor für die Entwicklung von Beobachtungskompetenz“ ist. Er sagt, dass Weiterbildungen ein „didaktisches Konzept“ benötigen, um ein

„Erlernen eines reflexiven und selbstorganisierten Handelns allgemein und speziell im Kontext von Beobachtungen zu unterstützen. [...] Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Auswertung von Beobachtungen kein „einfaches“ und lineares Handeln erfordert. Zentral erscheint vielmehr die Vertieftheit der Auseinandersetzung zu sein. Diese finden wir in individuellen Reflektionsprozessen und in kollektiven Diskursen [...] Was es auch dazu braucht, sind Zeit und Raum, um sich selbst und dem Team diese schwierigen Fragen zu stellen, um den Diskurs mit sich selbst und Anderen möglich zu machen.“

Wildgruber (2012, S. 93)

An dieses Zitat anknüpfend möchte ich wieder auf Klusemann (2009) und seine Forderung nach einer Überwindung von „Alltagslogiken“ und „vorurteilsgeleiteter Deutungen“ sowie seinen Blick auf Interaktionen verweisen (siehe S. 42). In der konsequenten Anwendung des ursprünglichen Verfahrens der Lerngeschichten sehe ich dazu gute Möglichkeiten, aber auch als didaktische Grundlage für Fortbildungen. Lerndispositionen lassen sich auch bei uns selbst beobachten und entwickeln sich wie bei den Kindern weiter.

3.3 Forschungsdesign und Projektvorstellung

3.3.1 Forschungsdesign und Untersuchungsverfahren

Mayring (2002) unterscheidet in qualitativer Forschung den „**Untersuchungsplan**“ von „konkreten **Untersuchungsverfahren**“ und mahnt an, dass diese Unterschei-

derung in Forschungen evtl. nicht getroffen wird, „was dann oft zu einem Durcheinander an Methoden führt“. Der „Untersuchungsplan“ oder das „Forschungsdesign“ definiert das Ziel, regelt Rahmenbedingungen der Arbeit und Kommunikation (vgl. Mayring 2002, S. 40).

Ziel meiner Analyse war die Beantwortung von zwei aufeinander aufbauenden Fragestellungen: als **erste Stufe** fragte ich = „Was brauchen TPP, damit eine Methode, wie die Lerngeschichten, verstanden und umgesetzt werden kann? und als **zweite Stufe** wollte ich ergründen = Was brauchen TPP, damit die Methode später gelebt wird und eigene Konzepte für das Beobachten und Dokumentieren von den TPP fest in den Alltag integriert werden können?“

Den **Ablauf** habe ich gemäß den Richtlinien der **Handlungsforschung** geregelt. Es ging mir um das direkte Arbeiten an geeigneten Fortbildungsmaterialien und einem guten Ablauf unter Berücksichtigung der genannten Fragestellungen. Die Teilnehmer (hier sind Tagesmütter und –väter gemeint) und ich als Forscherin und Referentin standen sich gleichberechtigt gegenüber. Durch **qualitative Evaluationen** nach jedem Kurs konnte/n ich/wir die Effektivität der Anwendung überprüfen und für die nächste Stufe das Material oder Verfahren fortlaufend anpassen (vgl. Mayring 2002, S. 50-52).

Bei den **Untersuchungsverfahren** wird zwischen „Erhebungs-“, „Aufbereitungs“ und „Auswertungstechniken“ (vgl. Mayring 2002, S. 65) unterschieden. Als **Erhebungstechnik** nutzte ich die „teilnehmende Beobachtung“, weil ich während der Arbeit Daten sammelte und die „Nähe zum Gegenstand“ bei mir sogar in Persona vorliegt (vgl. Mayring 2002, S. 80-83). Diskussionen mit den Teilnehmern (TN) und persönliche Eindrücke kamen hinzu. Ein Filmen oder Aufzeichnen der Veranstaltungen wurde von allen TN abgelehnt, was ich akzeptierte. Zur **Aufbereitung** der Daten nutzte ich „deskriptive Systeme“ (vgl. Mayring 2002, S. 99-101) wie Tabellen oder Prozessmodelle, um die Abläufe darzustellen. Für die **Auswertung** des gesamten Materials und meiner Eindrücke wendete ich das kreative Verfahren der „grounded theory“ („gegenstandbezogene Theoriebildung“) nach Glaser/Strauss (vgl. Mayring 2002, S. 103-107).

Um meine Memos festzuhalten und an Kategorien zu arbeiten, führte ich Forschungstagebücher, fertigte Skizzen an oder hielt meine Ideen als Skripte fest, wenn sich Anknüpfungspunkte ergaben. Diese Materialien sind zu umfangreich,

um sie hier zu dokumentieren, deshalb veröffentliche ich nur das endgültige Prozessmodell und die „Story Line“ (vgl. Breuer 2010, S. 92) als Erläuterungen über meine gedanklichen Vorarbeiten.

3.3.2 Allgemeine Angaben zu den Kursserien

Um die unterschiedlichen Kurse übergreifend betrachten zu können, werde ich die Beschreibungen anhand von festen Kategorien vornehmen. Diese sind:

- ➔ Bezeichnung des Kurses
- ➔ Projektkontext, Hintergründe
- ➔ Termine und Dauer
- ➔ Struktur der TN und Stand des Vorwissens zum Thema: Beobachten/Dokumentieren (B/D) oder zu Lerngeschichten, was wenden die TN bereits an?
- ➔ Erwartungen und Ziele der TN
- ➔ Meine Ziele als Referentin und Forscherin
- ➔ Ablauf der Veranstaltung/en, Einschätzung

Um die Kurse zu systematisieren, habe ich folgendes Katalogisierungssystem für die Ausführungen und Archivierung auf der Anhangs-CD zu Grunde gelegt:

Tabelle 7: Übersicht über die Bezeichnungen der Kurse (Schubert 2012)

Wofür gedacht?	Erster Buchstabe und Zahl /	Zweiter Buchstabe und Zahl /	Dritter Buchstabe und Zahl
Kursbezeichnung	A = erste Kursserie in Lüneburg	Keine Angaben	Keine Angaben
Evaluationsbögen	B = zweite Kursserie in Lüneburg C = erste Kursserie in Neubrandenburg	TN + laufende Nr., TN-Nr. wird pro Kurs hochgezählt	S + laufende Nr. für Bezeichnung der Seitenzahlen
Lerngeschichten	D = zweite Kursserie in Neubrandenburg Die Zahl steht für die laufende Nr. nach Datum.	G + laufende Nr., G-Nr. wird hochgezählt	S + laufende Nr. für Bezeichnung der Seitenzahlen

3.3.3 Projektvorstellung und Ablaufbeschreibung: Lüneburg

Serie „A“

- Projektkontext:** Erste Veranstaltungen (4 UE), die im Rahmen einer Abend- oder Vormittagsveranstaltung nach altem Kurssystem stattfanden
- Termine und Dauer:** **A1:** 10.2.11 und **A2:** 24.3.11 (18:00-21:15); **A3:** 4.4.11 (9:00-12:15)
- Struktur der TN:** **A1:** 19 TN; **A2:** 19 TN; **A3:** 9 TN; alle TPP, vers. Arbeitserfahrungen

Vorkenntnisse zu B/D:	Wenig bis keine zum Thema, Fotos ja, Dokumentation nein
Erwartungen der TN:	Keine konkreten, teilweise Missverständnisse darüber, was Lerngeschichten sein könnten

Meine Ziele:

In der kurzen Zeit deutlich über Bedeutung guter B/D-Arbeit zu sprechen, gutes Beobachten erklären, Lerndispositionen erarbeiten lassen (damit sie einschätzen können, was sie sehen), Verfahren vorstellen. Es war zwar keine Zeit für praktisches Üben, trotzdem zum Beginnen motivieren, Ausblick auf weitere Fortbildungen geben. Klare Ansage dazu machen, was in 4 Std. machbar ist!

Ablauf und Einschätzung der Veranstaltungen aus Serie „A“:

Es hat über 2 Jahre gedauert, bis ich die Gelegenheit erhielt, eine Kursserie über Lerngeschichten **zusätzlich** zum Curriculum gestalten zu können. Ich konnte TN meine Ziele vermitteln und sie von der Wichtigkeit einer guten B/D-Arbeit überzeugen. Ich war erstaunt, wie gut mein Konzept ankam, wie sie motiviert mitgearbeitet haben, trotz der Tatsache, dass sie in den Abendveranstaltungen abgehetzt nach einem langen Arbeitstag ankamen. Meine deutliche Ansage, was ich in 4 Stunden vermitteln kann und was nicht, hat größere Enttäuschung nicht aufkommen lassen. Wir führten gute Diskussionen und es erwies sich als sehr vorteilhaft, Praktikerin und Forscherin zu sein, also keine theoretischen „Reden über...“, sondern ein offenes Wort über Machbarkeiten und eigene Erfahrungen. Das wurde von den TN honoriert (siehe Anhang).

Serie „B“

Projektkontext:	Erste lange Veranstaltungen (8UE) im neuen Qualifizierungssystem
Termine und Dauer:	B1: 10.12.11 und B2: 16.6.12 (beide 9:00-16:15)
Struktur der TN:	B1: 17 TN; B2: 16 TN; alle TPP, keine Arbeitserfahrungen in KTP
Vorkenntnisse zu B/D:	Wenig bis keine zum Thema, Fotos ja, Dokumentation bei 3 TN aus Mitarbeit in Kindergärten bei B1 , sonst keine, höchstens Fotoalben
Erwartungen der TN:	Fachwissen für die Praxis mitzunehmen, Strukturen und Orientierung

Meine Ziele:

Die Zeit gut aufteilen, um Grundlagen für B/D-Arbeit zu schaffen: TN sollten Beobachten ausprobieren (Einzelarbeit), sich Inhalt der Lerndispositionen erarbeiten. Wollte Verfahren erklären und durch Gruppenarbeit erlebbar machen (bis zur eigenen Lerngeschichte) und eine als Beispiel vorstellen. Literaturempfehlungen und Beispielen aus eigener Praxis zeigen. TN zu Umsetzung in eigener Praxis motivieren, klare Ansage, was in 8 Std. machbar ist.

Ablauf und Einschätzung der Veranstaltungen:

Durch beharrliches Argumentieren und die Unterstützung von TN der 4Std.-Serie in ihren Feedbackgesprächen konnte ich eine Samstagsveranstaltung nun als dauerhaftes Angebot im neuen Kurssystem etablieren.

Der Mix aus guter und teils überraschender Theorie (Neurobiologie), Motivation, Beispielen, Einzel- und Gruppenarbeit im Wechsel mit Vortragsanteilen führt bei den TN zu Aha-Erlebnissen und stärkt ihnen den Rücken, gibt Mut, eigene Schritte wagen zu können. Die entstandenen Lerngeschichten sind als Einstieg zu werten und wurden von den TN für die BA-Arbeit zur Verfügung gestellt (siehe Anhang).

Anhand von Beispielen können die TN sehen, dass eine gute B/D-Arbeit viele Vorteile bringt: Anerkennung, bessere Beziehungen zu Eltern und Kindern, Spaß an der Arbeit und dass ich als Beispiel dafür stehe, dass man es schaffen kann! An einem so langen (wenn auch anstrengenden) Tag lassen sich gute Gespräche am Rande führen, die sich spontan aus der Situation ergeben und nicht planbar sind. Aber gerade diese improvisierten wertschätzenden Anteile der Kurse und meine echte Begeisterung für die Leistungen der TN sind die Grundlage für die Erfolge, die wir aufzuweisen haben (siehe Anhang).

3.3.4 Projektvorstellung und Ablaufbeschreibung: Pasewalk

Serie „C“

Projektkontext:	Erste Veranstaltungsreihe innerhalb des Projektes „Lernen vor Ort“
Termine und Dauer:	C1: 21.05.11 (9:00-16:00) und C2: 24.9.11 (9:00-13:00)
Struktur der TN:	C1: 12 TN (davon 5 TPP); C2: 7 TN (davon 2 TPP)
Vorkenntnisse zu B/D:	TPP: wenig bis kein Vorwissen, Fotos ja, Dokumentation keine Erzieherinnen: unterschiedliche Vorkenntnisse, zum Teil schon Kurse zu BLG belegt
Erwartungen der TN:	Fachwissen für die Praxis mitzunehmen, Strukturen und Orientierung

Unsere Ziele:

Grundlage dieser Kursreihe war die Idee, am ersten Termin die Theorie zu vermitteln und dann zum Ausprobieren während einer Pause von ca. einem halben Jahr zu motivieren. Am Folgetermin wollten wir über den erreichten Stand sprechen, die gemachten Erfahrungen aufarbeiten, wichtige Fragen beantworten und den TN zu ihren Arbeitsergebnissen ein Feedback geben. Der Inhalt der ersten Veranstaltung orientierte sich an meinem Konzept für eine Ganztagsveranstaltung (Umsetzung siehe Serie B). Frau Ruchay-Steffens ergänzte dieses Konzept mit einem

Intro zu Thema Lernen allgemein und ihren Moderationskenntnissen.

Ablauf und Einschätzung der Veranstaltungen:

Vom Grundsatz her ähnlicher Ablauf wie später bei Serie B in Lüneburg. Wir hatten aber andere Interventionsmöglichkeiten durch unsere gemeinsame Moderation. Ein weiterer Unterschied ergab sich durch den hohen Anteil an Erzieherinnen und ihren Vorkenntnissen. Wir konnten so den Arbeitsgruppen „Experten“ zu ordnen, was der Qualität der Lerngeschichten am Ende zugutekam und den TN während der Arbeit zusätzliche Sicherheit gab. Beispiele von Lerngeschichten befinden sich im Anhang und wurden von den TN zur Veröffentlichung freigegeben (siehe Anhang).

Beim zweiten Termin erlebten wir am Anfang bei der Evaluation zur Rückbesinnung die erste Überraschung, weil viele sehr intensiv und motiviert in der Praxis neue Erfahrungen gemacht hatten. Sie konnten sich gut an den vermittelten Inhalten orientieren und waren selbst begeistert, was sich für sie nun schon spürbar verändert hatte (siehe Anhang). Die Diskussion war entsprechend lebhaft und bestärkte alle darin, wie gut ein solcher Austausch ist und wie sehr man von Beispielen aus echter Praxis lernen kann (siehe Anhang). Wir machten die Erfahrung, dass so frei gestaltete Veranstaltungen für Referenten nicht vorhersehbar sind und deshalb ein vielfältiges Wissen, aber auch eine Portion Mut und Vertrauen erfordern, aber im Ergebnis für beide Seiten sehr zufriedenstellend sind.

Serie „D“

Projektkontext:	Zweite Veranstaltungsreihe innerhalb des Projektes „Lernen vor Ort“
Termine und Dauer:	D1: 21.05.11 (9:00-16:00) und D2: 24.9.11 (9:00-13:00)
Struktur der TN:	D1: 9 TN (davon 4 TPP); D2: 5 TN (davon 2 TPP)
Vorkenntnisse zu B/D:	TPP: wenig bis kein Vorwissen, Fotos ja, Dokumentation keine Erzieherinnen: unterschiedliche Vorkenntnisse, zum Teil schon Kurse zu BLG belegt
Erwartungen der TN:	Fachwissen für die Praxis mitzunehmen, Strukturen und Orientierung

Unsere Ziele:

Entsprachen im Wesentlichen Serie C. Unseren Kursen hatten wir einen eigenen Tag zum Thema Beobachten und Portfolio durch eine andere Referentin (siehe Anhang) vorangestellt. So konnten wir mit anderen Grundlagen starten.

Ablauf und Einschätzung der Veranstaltungen:

Obwohl sich für diesen Kurs deutlich weniger TN fanden (der Kreis der möglichen

TN war ja durch den Projektrahmen beschränkt), konnte auch die zweite Serie wieder ähnlich motiviert und erfolgreich durchgeführt werden. Durch die kleine TN-Zahl war ein noch intensiveres und individuelleres Arbeiten möglich. An einige begeisternde Momente erinnere ich mich bis heute lebhaft. Auch die TN empfanden eine große Bereicherung für sich und ihre Praxis (siehe Anhang).

3.4 Kursmaterialien und Analyse des Verfahrens

3.4.1 Kursmaterialien

Um gute Rahmenbedingungen zu schaffen und Wissen auf vielfältigen Wegen anzubieten gab es in allen Veranstaltungen neben einem Handout der Präsentation, einen Büchertisch, Anschauungsmaterial aus der Praxis, als Beispielgeschichte meine Geschichte aus der Broschüre des DJI (2009) sowie meinen Fachartikel aus der ZeT (6/2010). Als Arbeitsmaterialien erhielten die TN Texte zu Lerndispositionen, mit denen sie in der Gruppenarbeit arbeiteten. Zum Üben von Beobachtungsbeschreibungen und zum Erlernen des Verfahrens verwendeten wir das Filmbeispiel „Lotti“ aus der DJI-Broschüre für die KTP (2009). Um das weitere praktische Arbeiten zu erleichtern, erhielten die TN die Arbeitsformulare aus der DJI-Broschüre (2009) für die KTP als Masterbögen, sowie auch den Reflektionsbogen.

3.4.2 Prozessmodelle und „Story Line“

Als Ergebnis meiner Arbeit möchte ich ein zusammenfassendes Prozessmodell vorstellen, in dem ich all meine Erkenntnisse im Sinne der „grounded theory (vgl. Mayring 2002, S. 103) gebündelt habe (Abb. 10 S. 63).

Grundsätzlich erarbeitete ich Veränderungen auf der Basis meines Wissenstands, eigener Erfahrungen und Ziele, Erkenntnissen aus Reflektionen sowie späteren Erfahrungen mit den TN. Diese Prozesse wiederholte ich im Sinne des hermeneutischen Zirkels vor jedem neuen Kurs (vgl. Mayring 2007, S. 30).

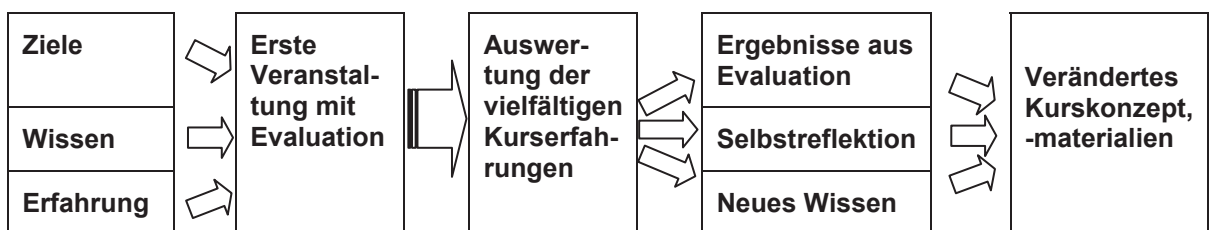


Abb. 9: Arbeitsweise bei der Weiterentwicklung der Kurse (Schubert 2012)

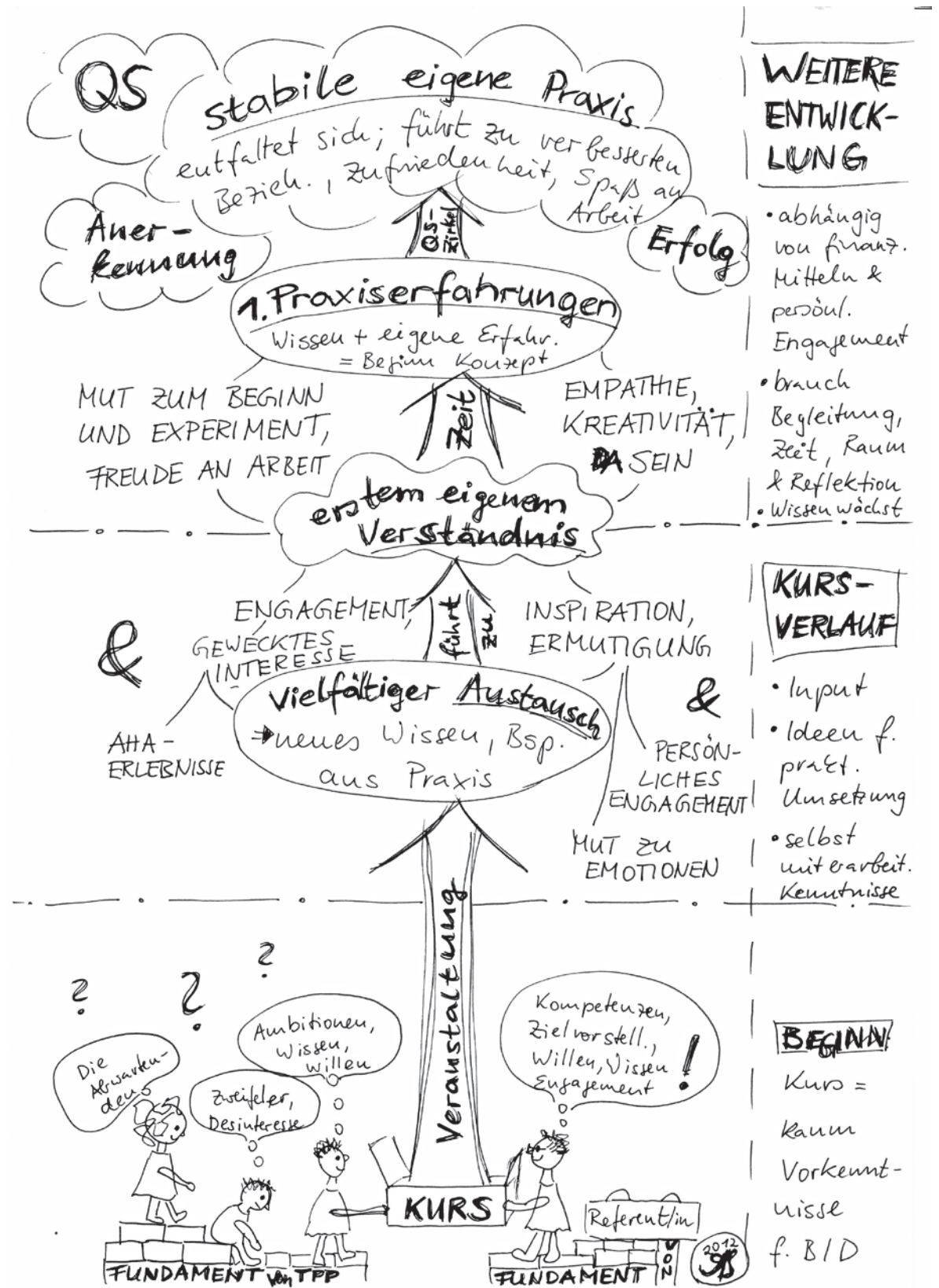


Abb. 10: Prozessmodell „Der Weg zu einer stabilen eigenen Praxis des Beobachtens und Dokumentierens mit den Lerngeschichten“ (Schubert 2012)

Der Prozess gliedert sich drei Phasen, die auf jeweils individuellem Niveau der TN (je nach Wissensstand und Erfahrungen) beginnen und enden. Fortbildungen zu einem solchen offenen und lebendigen Verfahren bedingen bei allen Beteiligten die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, auch die Wissenserweiterung muss ein lebendiger Prozess aus Praxiserfahrungen und Wissensvermittlung sein.

Phase eins „Beginn“ fängt auf der Ebene der ursprünglichen Kurserfahrung, der ersten Begegnung mit der Theorie und dem Erarbeiten eigener Kenntnisse an. Beide Seiten bringen in diesen Prozess als Fundament ihre Erfahrungen, biographischen Hintergründe und Prägungen, Ziele, Wunschvorstellungen, ihr bisheriges Wissen und Können mit ein. Die inneren Vorstellungen manifestieren sich dabei in Haltungen der TN zum Kurs. Als Voraussetzung auf Seiten der Referentin kommt der Willen zur nachhaltigen Motivation und Zielorientierung dazu.

Phase zwei „Kursverlauf“ ist geprägt von vielfältigem Austausch während der Veranstaltung. Das Klima sollte wertschätzenden Dialog und neugierigen Forscherdrang ausstrahlen, damit die TN einen Eindruck davon bekommen, wie sich die Arbeit mit einem solchen Verfahren wie den Lerngeschichten bei ihnen selber anfühlt und sie vom Nutzen für ihre Arbeit am Ende überzeugen. Dazu braucht es Aha-Erlebnisse, Ermutigung, Inspiration und empathische Begleitung. Wichtig ist das Gebot der Praxisnähe für alle Ideen, damit die Motivation zur eigenen Anwendung erhalten bleibt. Selbsterarbeitete Erkenntnisse bilden neben informativem Kursmaterial und guter Literatur die Basis für praxistaugliches Wissen. Am Ende steht ein erstes gefestigtes Verständnis des Verfahrens.

Phase drei „Weiterentwicklung“ basiert genau auf diesem Wissensvorsprung und den Ermutigungen aus der Kurserfahrung und regt die TN zum Handeln und Experimentieren an. Diese Weiterentwicklung kann gefördert werden oder wieder im Sande verlaufen, wenn keine weitere Begleitung und fachlicher Austausch die Motivation erhält bzw. Schwierigkeiten überwinden hilft. In jedem Fall wirken sich Freude, Erfolgserlebnisse und Mut zum eigenen Weg als starke intrinsische Motivationsfaktoren aus. Erneuter Austausch (wie im neubrandenburger Projekt möglich) kann diese innere Haltung festigen. Auf Seiten der Fachbegleiter ist dazu eine wertschätzende und kreative Arbeit nötig, um die vielfältige Praxis zu begleiten und nicht wieder zu standardisieren. Vor allem brauchen diese Prozesse Zeit und entsprechende Rahmenbedingungen, um zu reifen.

3.5 Ausblicke und Desiderat

Der heutige Stand zu den weiteren Möglichkeiten in Neubrandenburg ist, dass das Projekt „Lernen vor Ort“ in dieser Form sein Ende gefunden hat und/oder mit anderen Zielsetzungen weitergeht.

In Lüneburg wird die Fortbildung als erweitertes Ganztagsangebot bestehen bleiben. Ich strebe aber übergreifende Veränderungen an, damit für die Fachkräfte eine sinnvolle Einheit aus dem Kurs zum Beobachten und Dokumentieren nach DJI-Curriculumstandard und zu den Lerngeschichten zusammen mit einem noch fehlenden Angebot zur Portfolioarbeit eine Einheit entsteht. Nur dann ergibt sich für Berufseinsteiger ein solides Grundwissen, was eine sichere Basis für eigene Konzepte und einen Einstieg in die praktische Anwendung bieten würde. Das werde ich als nächstes mit den Verantwortlichen diskutieren. In jedem Fall aktualisiere ich vor dem nächsten Kurs mein Kursmaterial und ergänze es mit den neuen Erkenntnissen aus dem Austausch mit den Mitarbeiterinnen des ELP.

An dieser Stelle möchte ich auf die Thesen von Haas (2012) zurückkommen, die ich eingangs des dritten Kapitels vorgestellt habe. Es ist meine feste Überzeugung, dass durch eine geänderte Begleitung im Sinne von dauerhaft stattfindenden Qualitätszirkeln oder Arbeitskreisen eine stabile Basis für ein erfolgreiches Arbeiten mit den Lerngeschichten entstehen kann. Erwünscht wäre aus meiner heutigen Sicht eine Arbeit im ca. halbjährlichen Rhythmus, um für weiteren theoretischen Input entlang der Entwicklung der TN und Inspiration zu sorgen.

Das gilt besonders für die TPP, die mit ganz anderen Problemen in der Praxis konfrontiert werden als Erzieherinnen und noch nicht einmal für diese so wichtige Arbeit entlohnt werden. Diese braucht auf der anderen Seite Fachberater, die mit viel Engagement, Forscherdrang, Kreativität und Empathie in der Lage sind, Begeisterungsfeuer in den TPP zu entzünden.

Fazit in Lerngeschichten

Statt eines klassischen Fazits am Ende meiner Arbeit folgen drei Lerngeschichten, die meine Arbeit kommentieren und einen Dank an einige Personen ausdrücken, die maßgeblichen Anteil am Gelingen meiner wissenschaftlichen Arbeit hatten.

Stimuli oder wie ich lernte, mein Wachsen zu sehen

Sehr geehrter Herr Professor Klusemann,

„ein kreatives Fazit in Form einer Lerngeschichte“, das war der Wunsch, den Sie an mich richteten, als ich mit Ihnen über mein Bachelor-Thema sprach.

Meine Lerngeschichte beginnt mit der Portion Mut, die ich brauchte, um Sie anzusprechen und mich bei Ihnen vorzustellen. Neben den ersten Ideen für die Praxisreflektion bekam ich durch Sie Kontakt zur Projektgruppe „Lernen vor Ort“. Zunächst hatte ich nur vage Vorstellungen, aber mit der Zeit bekam meine Arbeit mit den Kindern, die Schulungen mit den Tagespflegepersonen, mein Studium und die Mitarbeit in Ihrem Projekt „Lernen vor Ort“ einen übergeordneten Sinn.

Die wenigen Zeitfenster, die ich zu Konsultationen hatte und die große räumliche Entfernung zur Hochschule waren nicht einfach zu bewältigen, aber sie waren auch gute Lehrmeister, denn ich musste meine vielen Gedanken und Fragen auf den Punkt bringen, um dann die wenigen Minuten nutzen zu können. So bekam die Theorie der Lerngeschichten ein ganz praktisches Gesicht: ich war nicht nur „interessiert“, „engagiert“ und musste „standhalten bei Herausforderungen“ (die die Arbeit und das Studium für mich darstellten), sondern „kommunizierte“ und habe an „Lerngemeinschaften“ mit Begeisterung mitgewirkt und Verantwortung übernommen.

Was ich durch Sie und mit Ihnen gelernt habe

Sätze, wie: „Die Emotionalität ist die Didaktik, Frau Schubert“, Fachbegriffe, wie „Introspektion“ oder „phänomenologische Exploration“, Theorien, wie die „Grounded Theory“ u.ä. nahm ich aus unseren Gesprächen mit nach Hause. Immer war es mein Wunsch, zu **verstehen**, warum Sie gerade darüber mit mir sprachen. So fand ich meinen Zugang zur Sozialforschung, begriff die Wichtigkeit von Aufarbeitung und Reflexion, von sinnverstehendem Deuten.

Jedes Mal, wenn ich bei Ihnen meine Ideen ausbreitete und von den Kursen berichtete, waren es diese Herausforderungen, die mich weiterbrachten, weil sie mein Denken anschubsten. Insofern sollte ich wohl besser von „Herausforderungen“ sprechen, kleine Punkte auf dem „O“, die den Unterschied ausmachen, „Stimuli“ eben.

Ihr Feedback-Satz: „Sehen Sie, wie Sie gewachsen sind.“, hat mich am Anfang

sehr irritiert. Aber er hat mir geholfen, die eigene Arbeit wertzuschätzen, mein Lernen überhaupt **sehen** zu können. Mein Wunsch ist und war es, in den Kursen nicht nur Wissen für das praktische Arbeiten zu vermitteln, sondern die Teilnehmer für eine andere Denkweise zu begeistern, sie zu ermutigen. Deshalb hat Ihr Satz noch eine weitere Bedeutung bekommen: ich freue mich, wenn auch die Fachkräfte sehen können, wie sie selbst gewachsen sind, dass es möglich ist, durch eine andere innere Haltung, Freude an der Arbeit mit persönlichem Lernen zu verbinden.

Möglichkeiten und Gelegenheiten

Es ist meine feste Überzeugung, dass eine Art ständiger Qualitätszirkelarbeit nötig wäre, um den Austausch von Fachkräften und authentisches Arbeiten an Lerngeschichten nach Carr zu fördern. Die Teilnehmer haben dies oft bestätigt. Der Evaluationsgedanke und vielfach geäußerte große Wunsch, nach fachlichem Austausch, könnte dann eine gute Basis bekommen, um ganz im Sinne des hermeneutischen Zirkels zu immer neuen Erkenntnissen und tieferem Verstehen zu gelangen. Meine „nächsten Schritte“ nach dem Studium werden in diese Richtung gehen. Mal sehen, wie ich stand halten werde, wenn weiterhin die Gelder und das Verständnis für eine solche Arbeit fehlen...

In jedem Fall wird uns die lebendige Arbeit an den Lerngeschichten weitertragen, in der Arbeit mit den Kindern und Eltern genauso wie bei uns im Team und im Netzwerk. Es ist so wichtig, das „Lernen zu feiern“ um in den gesellschaftlichen Entwicklungen den Blick für die so kostbaren „magischen Momente“ nicht zu verlieren.

Ich möchte Ihnen für all Ihre Worte und Hilfe danken, auch dafür, dass ich immer ich selbst bleiben dürfte. Natürlich würde ich mich sehr freuen, wenn mit meinem Abschluss an der Hochschule nicht all unser Kontakt beendet wäre. Für Ihre Arbeit rund um die Lerngeschichten wünsche ich Ihnen weiterhin viel Kraft und Inspiration sowie immer eine Prise Ermutigung.

Herzliche Grüße aus Lüneburg

Ihre Axinja Schubert

Lüneburg, den 16.09.2012

Magische Momente in Pasewalk

Liebe Dana,

als ich Dir von der Idee mit den Fazit-Lerngeschichten erzählte, sagtest du nur: „Na dann mach doch...“, das tue ich nun wirklich.

Wenn ich zurückdenke, wie plötzlich wir beide ein Seminarleiterinnenteam im Projekt „Lernen vor Ort“ wurden, muss ich schmunzeln, weil wir nichts voneinander wussten, obwohl wir auf dem gleichen Flur in der Hochschule saßen... ich als Studentin und Tagespflegeperson im Seminarraum, Du als Mitarbeiterin der Hochschule, die mit Tagespflegepersonen arbeitete, um die Kurve. Herr Professor Klusemann brachte uns zusammen und wir kreierte innerhalb kürzester Zeit eine gemeinsame Kursserie.

Ich bin stolz, wie gut diese Arbeit gelaufen ist, was für eine Freude es war, mit Dir Veranstaltungen zu gestalten und dass es uns gelungen ist, die Teilnehmer zu begeistern. Es gab so einige „magische Momente“ in Pasewalk, die ich nicht vergessen werde. Das wird mir besonders bewusst, wenn ich in Lüneburg alleine vor den Teilnehmern stehe und an unsere gemeinsame Arbeit denke. Ich möchte Dir danken für all Deine Hilfsbereitschaft und Spontanität, Dein hilfreiches praktisches Wissen, Dein Engagement, Dein herzliches Lachen und die Fünkchen Lebensfreude in Deinen Augen.

Was ich von und mit dir gelernt habe

Auch in unserer Zusammenarbeit liegt ein Stück gelebte Lerngeschichte. Wenn ich alleine an die sehr knappe Zeit der Vorbereitung denke, mit der wir kreativ umgehen mussten: immer nur wenige Stunden, die wir effektiv zur Verfügung hatten, um am nächsten Tag vollen Einsatz bringen zu können. Die technischen Probleme, die wir gemeinsam meisterten, die Begeisterung für die Leistungen der Teilnehmer, die wir teilten. Gegenseitiges Akzeptieren und Unterstützen in unserer „Lerngemeinschaft“ als Basis. So stelle ich mir verantwortungsvolles Arbeiten in Projekten vor: jeder bringt sein Wissen und Können ein und am Ende steht der gemeinsame Erfolg!

Möglichkeiten und Gelegenheiten

Jetzt ist das Projekt abgeschlossen und ich weiß nicht, ob wir noch einmal zusammenarbeiten können. Deshalb bleibt mir nur, Dir alles Gute zu wünschen, viel Kraft und Energie, damit Deine Lebensfreude immer erhalten bleibt.

Vielleicht sehen wir uns doch trotz aller Eingebundenheit in Verpflichtungen auch mal in Lüneburg wieder, Du bist herzlich eingeladen.

Es war schön, mit Dir zu arbeiten und in Deiner Familie ein kleines Zuhause auf Zeit zu finden, dafür danke ich Dir.

Herzliche Grüße nach Neubrandenburg

Deine Axinja

Lüneburg, den 16.09.2012

Die Einsteinstraßen-WG oder warum wir in drei Jahren berufsbegleitendem Studium nie zeitig schlafen gehen konnten

Liebe Christiane,

die Idee mit einer Lerngeschichte für dich habe ich schon lange mit mir herum getragen. Drei Jahre enge Zusammenarbeit im Lernzirkel des Studiums sind eine lange Zeit. Aber da sind zig andere Aufgaben, die erledigt werden wollen, Zeit und auch Muse, die im Arbeitsalltag fehlen. Dann kam der Gedanke mit den Fazit-Lerngeschichten von Professor Klusemann. Warum nicht? Da Du und unser Studienzirkel in den letzten drei Jahren so eine wertvolle Quelle der Inspiration für mich darstellten, möchte ich auch Dir eine Geschichte schreiben.

Was haben wir nicht alles in der kleinen Wohnung in der Einsteinstraße Neubrandenburgs diskutiert, erarbeitet oder vorbereitet, was nicht alles für unsere Arbeit in Berlin und Lüneburg mitgenommen. So viele Ideen und so wenig Zeit miteinander für einen gemütlichen Austausch jenseits der Arbeit, da haben wir nie auf die Uhr gesehen, obwohl wir doch zeitig schlafen gehen wollten...

Gedankenketten, gemeinsam gewebte Teppiche des Wissens und Fühlens, so stelle ich mir eine „Whānau“ der Maori vor: Miteinander, für einander da sein in einer „erweiterten Familie“.

Vielleicht nimmt eines Tages unsere Idee doch Gestalt an, eine eigene gemeinsame Kita zu betreiben, in der wir all unsere Ambitionen leben und unser Fachwissen zum Wohle der Kinder einsetzen können. Das von dir erfundene „Feinfühlometer“ würde ich heute schon so manches Mal gerne einsetzen, wenn unsensible Zeitgenossen kein Verständnis zeigen.

Es hat mich sehr gefreut, Dich bei einem unserer Kurse in Pasewalk begrüßen zu dürfen. Dein Feedback war mir sehr wichtig, schließlich hatten wir ja schon im Rahmen unseres Studiums über die Methode und praktische Umsetzungsprobleme diskutiert. Als Du mir spontan sagtest: „Besser geht nicht“, war mir das fast zu viel. Aber Du weißt, dass es mir schwer fällt, ein Lob anzunehmen, weil ich oft glaube, dass ich gar nicht so viel leiste.

Was ich von und mit dir gelernt habe

Mit dir hat „kollegiale Beratung“ eine ganz andere Basis bekommen. Ich freue mich, dass wir immer wieder Wege finden, uns für fachlichen **und** freundschaftlichen Austausch Zeit zu nehmen. Die drei gemeinsamen Studienjahre sind unsere Lerngeschichte, die aber mit dem Abschluss jetzt nicht aufhören wird. Das gegenseitige Ermutigen und Begeistern sind sehr wertvoll für mich.

Möglichkeiten und Gelegenheiten

Für Deine engagierte Arbeit wünsche ich Dir alles Gute, viel Kraft und Freude sowie immer die nötige Energie, Deine Ideen auch umsetzen zu können. Für die Arbeit mit den Lerngeschichten wirst Du hoffentlich nie den Mut zu kreativem Handeln verlieren, auch wenn die Rahmenbedingungen manchmal mehr als ungünstig sind. Lass uns gemeinsam standhalten! Meine Einladung zu einem Besuch in Lüneburg steht nach wie vor...

Herzliche Grüße aus Lüneburg

Deine Axinja

Lüneburg, den 16.09.2012

Abkürzungsverzeichnis

Begriff	Abkürzung
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	BMFSFJ
Kindertagespflege	KTP
Tagespflegeperson	TPP
Großtagespflegestelle	GTP
Bildungs- und Lerngeschichten	BLG
Deutsches Jugendinstitut	DJI
Teilnehmer/-innen	TN
Beobachten/Dokumentieren	B/D
“Effective Provision of Preschool Education”	EPPE
“Research in Effective Pedagogy in the Early Years”	REPEY
Theory of Minds	ToMs
New Zealand Ministry of Education	NZMoE
Early Childhood Education	ECE
Educational Leadership Project	ELP

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abb.1: „KAWA©“ zu „Analografie“	7
Abb.2: „KAWA©“ zum Begriff „KAWA©“	7
Abb.3: „KAWA©“ zum Begriff „LERNEN“	8
Abb. 4: „KAWA©“ zum Begriff „Lerngeschichten“	22
Abb. 5: Modell des progressiven Filters	32
Abb. 6: Bedingungen für eine lebendige praktische Arbeit.....	51
Abb. 7: Darstellung der Entwicklung der Qualifizierung von TPP von 2006-2011 in %	52
Abb. 8: Das Kleeblattmodell	55
Abb. 9: Arbeitsweise bei der Weiterentwicklung der Kurse	62
Abb. 10: Prozessmodell „Der Weg zu einer stabilen eigenen Praxis des Beobachtens und Dokumentierens mit den Lerngeschichten“	63

Tabellenverzeichnis

	Seite
Tabelle 1: Darstellung der Inhalte des „KAWA©“-Bildes „LERNEN“	8-9
Tabelle 2: Die Prinzipien des „Te Whāriki“	24-25
Tabelle 3: Entwicklung von Lernergebnissen („learning outcomes“)	28
Tabelle 4: Zusammenhang zwischen Lerndispositionen und Dimensionen	29
Tabelle 5: Zusammenhang zwischen Lerndisposition, innerer Haltung und Lernumgebung	30
Tabelle 6: Zusammenhänge von Dimensionen, Kernkompetenzen, Lerndisposi- tionen und späteren Entwicklungspfaden in der Schule.....	35
Tabelle 7: Übersicht über die Bezeichnungen der Kurse	58

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Nutzung der verzeichneten Quellen angefertigt und die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft entnommen habe, wurden durch mich im Text kenntlich gemacht und verweisen auf die im entsprechenden Verzeichnis notierten Literaturangaben und Quellen.

Lüneburg, den 19.09.2012

Axinja Schubert

Quellenverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte: Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In: Fried, Roux (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch S.75-85. Weinheim und Basel 2006
- Ahnert, Lieselotte: Chancen und Risiken früher Tagesbetreuung. Artikel in: frühe Kindheit. 12. Jg. (2009), Heft 6/09, S. 11-17
- Ahnert, Lieselotte: Wieviel Mutter braucht Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg 2010
- Ainsworth, Mary D.S.: Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Baby. In: Grossmann, Klaus E., Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart 2003
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe: Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Berlin 2010
- Baacke, Dieter: Biografie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biografieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: Baacke, Dieter, Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München 1993
- Bauer, Joachim: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München 2008
- Bauer, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München 2006
- Becker-Stoll, Fabienne: Die Aufgabe von Tageseltern ist Feinfühligkeit. Interview in: Bundesverband für Kindertagespflege: Bildung in der Kindertagespflege: vielfältig und kindbezogen. Broschüre. Sonderausgabe. Krefeld 2008
- Becker-Stoll, Fabienne: Sichere Bindung an die Erzieherin – Voraussetzung für gelingende Bindung. Artikel in: frühe Kindheit. 12. Jg. (2009), Heft 6/09, S. 19-23
- Behrens, Birgit, Sauerhering, Meike, Solzbacher, Claudia, Warnecke, Wiebke: Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita. Hrsg. Nifbe. Freiburg, Basel, Wien 2011
- Bergmann, Wolfgang: Lasst eure Kinder in Ruhe! Gegen den Förderwahn in der Erziehung. München 2011
- Bergmann, Wolfgang: Videobeitrag. Appel an Fachleute, wie sie Bindung fördern und im Sinne der Kinder agieren können. Unter: bergmann-youtube.mp4. Video 0079802. Stand 22.07.2010
- Birkenbihl, Vera F.: Rhetorik. Redetraining für jeden Anlass. Besser, reden, verhandeln, diskutieren. 13. Auflage. Berlin 2010
- Blocksidge, Helen (Projektleitung): PONS Schülerwörterbuch. Stuttgart 2007
- Brandes, Holger: Die Kindergruppe im Fokus. Beobachtung aus gruppentheoretischer Perspektive. In: Cloos, Peter, Schulz, Mark (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel 2011
- Breuer, Franz: Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Auflage. Wiesbaden 2010
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Berlin 2011
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Berlin 2012
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Kindertagespflege: Familiennah und gut betreut. Berlin 2012
- Bundesverband für Kindertagespflege: Kindertagespflege: familiär, professionell, flächendeckend. Eckpunktepapier zum qualitativen Ausbau der Kindertagespflege in Deutschland. Hannover 2008
- Carr, Margaret: Learning Stories – ein Bildungs- und Lernkonzept aus Neuseeland. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007

- Carr, Margaret: Assessment in Early Childhood Setting. Learning Stories. London 2001
- Carr, Margaret, Lee, Wendy: Learning Stories. Constructing Learner Identities in Early Education. London 2012
- Csikszentmihalyi, Mihaly: Flow – der Weg zum Glück. Interview mit Szöllösi, Ingeborg. Freiburg, Basel, Wien 2006
- Dauber, Heinrich: Grundlagen humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft. Bad Heilbrunn 2009
- Deutsche Liga für das Kind. Hédervári-Heller, Eva u.a. (Hrsg.): Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Positionspapier. Berlin 2009
- DJI: Abschlussbericht des Projektes „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. München 2007
- DJI: Projekt: Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=320&Jump1=LINKS&Jump2=4>. Stand: 24.08.2012
- DJI: Projekt: Bildungs- und Lerngeschichten. Weiterentwicklung, Qualitätssicherung und Verbreitung. URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=577>. Stand: 02.09.2012
- Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main 1997
- Dornes, Martin: Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt am Main 2007
- Dornes, Martin: Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt am Main 2006
- Drummond, Tom, Carter, Margie, Deb, Curtis: Writing Learning Stories. URL: <http://earlylearning-stories.info>. Stand 06.11.2011
- Flick, Uwe: Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg 2009
- Frankenstein, Yvonne, Kleeberger, Fabian, Leu, Hans Rudolf, Wolf, Steffi: Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege. Weimar, Berlin 2009
- Frankenstein, Yvonne: Der Besuch von Margret Carr und Wendy Lee in München. In: DJI (Hrsg.): Bildungs- und Lerngeschichten. Heft 2. München 2005. URL: <http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten/projektzeitung-Heft2.pdf>. Stand 24.08.12
- Fthenakis, Wassilios: Professionalisierung der Fachkräfte im Rahmen der Entwicklung der Bildungspläne der Länder. Vortrag auf der Landestagung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Güstrow 2011
- Garske, Karin (u.a.): Die Arbeit mit Lerngeschichten in Neuseeland. In: DJI (Hrsg.): Bildungs- und Lerngeschichten. Heft 2. München 2005. URL: <http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten/projektzeitung-Heft2.pdf>. Stand 24.08.12
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch. Weimar und Berlin 2008
- Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz. München und Wien 1996
- Gopink, Alison: Zitate aus Artikel: Langer, Fred: Wie Kinder die Welt sehen. In: GEO 07/Juli 2011, S.128-144
- Grossmann, Karin: Merkmale einer guten Gruppenbetreuung für Kinder unter 3 Jahren im Sinne der Bindungstheorie und ihre Anwendung auf berufsbegleitende Supervision. Artikel in: frühe Kindheit 3/98. URL: http://www.liga-kind.de/fruehe/398_gross.php. Stand 04.06.2009
- Haug-Schnabel, Gabriele: Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. Artikel in: frühe Kindheit. 12. Jg. (2009), Heft 6/09, S. 25-29
- Heitkötter, Martina, Brüll, Matthias, Kerl-Wienecke, Astrid, Schoyerer, Gabriel: Kindertagespflege als Beruf – eine zukunftsfähige Perspektive? Status quo, Herausforderungen und Impulse des Aktionsprogramms Kindertagespflege. In: ZeT Zeitschrift für Tagesmütter und –väter. Heft 1/2010, S. 2-5
- Hinke-Ruhnau, Jutta: Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege. Kronach 2010

- Hinke-Ruhnau, Jutta: Bildung in der Kindertagespflege. Bundesverband für Kindertagespflege. Meerbusch 2008
- Hitzler, Ronald und Eberle, Thomas S.: Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000
- Hochschule Neubrandenburg (Hrsg.): Wissenschaftlerinnen der Hochschule. Festschrift zum 20-jährigen Bestehen. Friedland 2011
- Horx, Matthias: Kinder brauchen künftig immer mehr emotionale Intelligenz. In: Interview für die Zeitschrift „Familie & Co.“. Ausgabe 8/2005, S. 22
- Hüther, Gerald: Interview im Rahmen der Radioreihe „Forum Pisa“. Sendung vom 07.01.2005. Transkript in: Scholz, Gerold (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen ja – Verschulung Nein! Mülheim an der Ruhr 2006
- Hüther, Gerald: Wie man sein Gehirn optimal nutzt. Mitschnitt des Originalvortrages aus Workshop auf Kongress: Die Kraft der Imagination. Heidelberg 2008, Auditorium Netzwerk Mülheim/Baden 2008
- Hüther, Gerald: Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurologischer Mutmacher. Vortragsmitschnitt aus der Reihe: Lebenskunst. Bensheim 2011, Auditorium Netzwerk Mülheim/Baden 2011
- Hüther, Gerald: Sommernewsletter von Gerald Hüther. Rundmail. Stand 19.06.2012
- Kast, Verena: Wurzeln und Flügel. Zur Psychologie von Erinnerung und Sehnsucht. Vortrag auf Arbeitstagung der Internationalen Gesellschaft für Tiefenpsychologie (IGPT) in Lindau 2005. Auditorium Netzwerk Mülheim/Baden 2009
- Kazemi-Veisari, Erika: Kinder verstehen lernen. Seelze-Velber 2004
- Kazemi-Veisari, Erika: Beobachten, um zu verstehen. In: TPS. Heft 2/2004
- Kerl-Wienecke, Astrid (Bearbeitung): Tätigkeitsbegleitende Fortbildung für Tagespflegepersonen. Qualifizierungsmodul: Beobachten und Dokumentation – die Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege. München. URL: http://www.fruehechancen.de/files/pdf/application/pdf/qualifizierungsmodul_beobachten_bf.pdf. Abruf: 03.04.2011
- Killick, Julie: Planning – Diary of a Crazy Woman! Lecture Notes. URL: http://www.elp.co.nz/EducationalLeadershipProjekt_resources_lectures_and_conferences.php. Stand 13.06.2012
- Klusemann, Hans-Werner: Lernen für heute und morgen – Kompetenzmodelle. Vortrag auf der Landestagung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Güstrow 2011
- Klusemann, Hans-Werner: Theoretische und didaktische Rahmenüberlegungen zur frühpädagogischen Bildung. Vortragsskript. Stand 03.06.2010
- Klusemann, Hans-Werner: Beobachten und Dokumentieren. Kurzvortrag im Sozialministerium. Skript vom 11.11.2009
- Klusemann, Hans-Werner: Vorbereitende Überlegungen zu einer mikrosoziologischen Theorie des Lernens. In: Jäger, Wieland, Schützeichel (Hrsg.): Universität und Lebenswelt. Festschrift für Heinz Abels. Wiesbaden 2008
- Koch, Sandra, Schweiger, Martina: Zur Weiterentwicklung und Differenzierung des Konzeptes der Lerndispositionen. In: DJI (Hrsg.): Bildungs- und Lerngeschichten. Heft 2. München 2005. URL: <http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten/projektzeitung-Heft2.pdf>. Stand 24.08.12
- Krome, Sabine (Leiterin der Ausgabe): Wahrig. Die deutsche Rechtschreibung. Gütersloh/München 2007
- Liegle, Ludwig: Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. In: Betrifft Kinder. Heft 09/2009, S. 6-13
- Leu, Rudolf Hans, Flämig, Katja: Bildungs- und Lerngeschichten – ein Projekt des Deutschen Jugendinstitutes. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007
- Leu, Hans Rudolf u.a.: Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. 2. Auflage. Weimar, Berlin 2007

- Leu, Hans Rudolf: Zur Verknüpfung von Lerndispositionen mit den curricularen Vorgaben in Deutschland. In: DJI (Hrsg.): Bildungs- und Lerngeschichten. Heft 2. München 2005. URL: <http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten/projektzeitung-Heft2.pdf>. Stand 24.08.12
- Leu, Hans Rudolf: Rückblick – Ausblick zum Stand des Projektes „Bildungs- und Lerngeschichten“. In: DJI (Hrsg.): Bildungs- und Lerngeschichten. Heft 3. München 2006. URL: <http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten/projektzeitung-Heft3.pdf>. Stand 24.08.12
- Leu, Hans Rudolf: Beobachtung in der Praxis. In: Fried, Lilian, Roux, Susanne (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel 2006, S. 232-242
- Marotzki, Winfried: Qualitative Biographieforschung. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000
- May, Helen, Carr, Margret, Podmore, Val: Te Whāriki: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991-2001. Übersetzung: Below, Antje. In: Fthenakis, Wassilios E., Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden 2004
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel 2002
- Mazart-Frankenstein, Yvonne: Das Lernen der Kinder entdecken und schätzen. Lerngeschichten stärken Kinder, Eltern und Tagesmütter. In: ZeT Zeitschrift für Tagesmütter und –väter. Heft 6/2010, S. 6-7
- Moskowitz, Michael: Gedanken lesen. Erkennen, was andere denken und fühlen. München 2008
- Neuß, Norbert: Bildung im Kindergarten – ein kritischer Überblick. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007
- New Zealand Ministry of Education: Te Whāriki. Part A. Principles, strands and goals. Internetseite. Abruf 13.06.2012
- Niedersächsisches Kultusministerium: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen. Langenhagen 2005
- Popper, Karl R.: Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie. 2. Auflage. Tübingen 1994
- Post, Katrin: Qualifizierung und Berufsperspektive. Berufsvereinigung der Kindertagespflegepersonen e.V. In: ZeT Zeitschrift für Tagesmütter und –väter. Heft 1/2010, S. 14-16
- Remsperger, Regina: Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden 2011
- Remsperger, Regina: Auf die Beziehungsgestaltung kommt es an. Sensitive Responsivität im pädagogischen Alltag. In: frühe Kindheit. 14. Jg. (2011), Heft 01/11, S. 27-31
- Schäfer, Gerd: Frühkindliche Bildungsprozesse sind offene Prozesse, die sich der Planung im landläufigen Sinne entziehen. Interview mit Jörg Maywald in: frühe Kindheit. 14. Jg. (2011), Heft 01/11, S.42-49
- Schäfer, Gerd E.: Erfahrungslernen, was ist das? In: Henneberg, Rosy, Klein, Lothar, Schäfer, Gerd E.: Das Lernen der Kinder begleiten. Bildung-Beziehung-Dialog ein Fotoband. Seelze 2011
- Schäfer, Gerd, Marjan Alemzadeh: Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Weimar/Berlin 2012
- Scholz, Gerold: Kinder lernen von Kindern. Hohengehren 1996
- Schubert, Axinja: Die alltäglichen Wunder sichtbar machen. Vom vielfältigen Nutzen der Lerngeschichten. In: ZeT Zeitschrift für Tagesmütter und –väter. Heft 6/2010, S. 8-11
- Schubert, Axinja: Entwicklung von Beobachtungs- und Dokumentationskompetenzen der Kindertagespflege. Thematische Praxisreflektion. Neubrandenburg 2011
- Schulze, Theodor: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biografischer Prozesse. In: Baacke, Dieter, Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München 1993
- Schulz, Marc: Die Aufführung des Bedeutsamen. Eine performativitätstheoretische Perspektive auf die institutionelle Herstellung von Bildungsrelevanz. In: Cloos, Peter, Schulz, Marc (Hrsg.): Kind-

- liches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel 2011
- Siegel, Allen M.: Einführung in die Selbstpsychologie. Das narzisstische Konzept von Heinz Kohut. Stuttgart 2000
- Siegel, J. Daniel: Entwicklungspsychologische, interpersonelle und neurobiologische Dimensionen des Gedächtnisses. Ein Überblick. In: Welzer, Harald, Markowitsch, Hans J. (Hrsg.): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart 2006
- Siraj-Blatchford, Iram, Moriarty, Viv: Pädagogische Wirksamkeit in der Früherziehung. Übersetzung: Ladwig, Arndt. In: Fthenakis, Wassilios E., Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden 2004
- Smith, Anne B.: Vielfalt statt Standardisierung: Curriculumentwicklung in Neuseeland in theoretischer und praktischer Perspektive. Übersetzung: Below, Antje. In: Fthenakis, Wassilios E., Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden 2004
- Sylva, K. et al.: The Effective Provision of Pre-School Education Project. In: Faust, G. u.a. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn 2004
- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2007
- Stedel, Antje: Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis. Weinheim und München 2008
- Stern, Daniel: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart 1992
- Sult, Astrid: Beobachtung ist Beachtung. Wie Sie Beobachtung und Dokumentation in ihren Alltag integrieren können. In: ZeT Zeitschrift für Tagesmütter und -väter. Heft 6/2010, S. 2-5
- Textor, R. Martin: Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL. Artikel in: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html>. Stand 28.01.2011
- Textor, R. Martin: Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus der Sicht der Forschung. Artikel in: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html>. Stand 28.01.2011
- Textor, R. Martin: Wohin mit meinem Kind? Formen und Auswirkungen der Fremdbetreuung. Artikel in: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/361.html>. Stand 28.01.2011
- Tietze, Wolfgang und andere (Hrsg.): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Weimar/Berlin 2012
- Trevarthen, Colwyn: Wer schreibt die Autobiografie eines Kindes? In: Welzer, Harald, Markowitsch, Hans J. (Hrsg.): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart 2006
- UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut. http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (Abruf: 01.08.2012)
- Van der Voort, Dörthe: Die Rechte der Kinder in unseren Kindertagesstätten – Plädoyer für eine neue pädagogische Praxis. In: Güthoff, Friedhelm, Sünker, Heinz (Hrsg.): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster 2001
- Viernickel, Susanne: Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In: Fried, Roux (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch S.65-74. Weinheim und Basel 2006
- Wagner, Antje: Zum Stand frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Internationale Ansätze und Ergebnisse der Wirkungsforschung. Artikel in: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2071.html>. Stand 28.01.2011
- Weiß, Karin: Kinder in der Tagespflege. Freiburg 2007

Weiß, Karin, Stempinski, Susanne Schuhmann, Marianne, Keimeleder, Lin: Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum „Fortbildung von Tagespflegepersonen“. Seelze-Velber 2008

Weltzien, Dörte, Viernickel, Susanne: Die Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren. Gelingensbedingungen für den Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte. In: Petermann, Franz, Viernickel, Susanne (Hrsg.): Entwicklungsdokumentation. In: Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis. 1. Jg. 2012, Heft 2, S. 78-86

Wildgruber, Andreas: Handlungskompetenzen im Prozess der Beobachtung mit zwei unterschiedlichen Beobachtungsverfahren. In: Petermann, Franz, Viernickel, Susanne (Hrsg.): Entwicklungsdokumentation. In: Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis. 1. Jg. 2012, Heft 2, S. 87-94

Wustmann, Corinna: Der neuseeländische Hintergrund der „Bildungs- und Lerngeschichten“: Das Curriculum „Te Whāriki“. In: DJI (Hrsg.): Bildungs- und Lerngeschichten. Heft 1. München 2005. URL: <http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten/projektzeitung-Heft1.pdf>. Stand 24.08.12

Ziesche, Ulricke: Frühe Bildung beobachten und dokumentieren. Leitfaden zur Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh 2009

Zühlke, Klaus-Dieter: Denkanstöße zur Verberuflichung. Bildung und Erziehung als öffentlicher Auftrag im privaten Raum. In: ZeT Zeitschrift für Tagesmütter und –väter. Heft 1/2010, S. 6-8

Anhang

Der gesamte Anhang ist auf CD gespeichert.

Die Ordnerstruktur entspricht den Serienbezeichnungen.

Die CD enthält:

- Präsentationen (je ein Beispiel aus Lüneburg und Pasewalk)
- Ablaufpläne (je ein Beispiel aus Lüneburg und Pasewalk)
- Alle Evaluationsbögen der TN
- Beispielhaft Lerngeschichten aus den Kursen oder Praxis
- Evaluationsbogen zur Qualitätssicherung aus Lüneburg

CD