

mmi

Oktober 2010

Lerngeschichten machen stark: Mit Kindern im Dialog sein

2. Newsletter zum Projekt „Bildungs- und Resilienzförderung
im Frühbereich“



Impressum:

Herausgeber:

Marie Meierhofer Institut für das Kind

Redaktion:

Corina Wustmann Seiler, Franziska Koitzsch

Layout/Gestaltung:

Claudius Natsch

Fotos:

Kinderkrippe s'Nuscheli Zürich,
Kinderkrippe Müüsliburg Stäfa,
Kinderkrippe Sonnenschein Zürich,
Kita UniSpital Zürich,
Kinderkrippe Sennhof Birmensdorf,
Kindertagesstätte Muri b. Bern,
GFZ Kita 3 Zürich

Umschlagzeichnungen:

Nina Wehrle und Evelyne Laube von itsrainingelephants

Beratung:

Heidi Simoni

Lerngeschichten machen stark: Mit Kindern im Dialog sein

Editorial

Geschätzte am Projekt Beteiligte und Interessierte

Können Sie sich an eine Situation in Ihrer Kindheit erinnern, in der sie etwas Neues entdeckt oder gelernt haben? Welche Rolle haben andere Menschen dabei gespielt? Was haben Sie dabei gefühlt? Wie haben „Ihre“ Erwachsenen darauf reagiert?

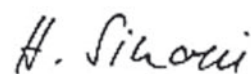
Der zweite Newsletter zu unserem Projekt „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“ handelt von beidem: vom frühen Lernen als etwas höchst Persönlichem und von der Bedeutung sozialer Einbettung und Resonanz. Er thematisiert und illustriert, wie kleine Kinder sich und die Welt entdecken und wie Erwachsene sie auf ihrer Entdeckungsreise unterstützen können. Im Zentrum steht dabei die „Lerngeschichte“. Sie ist der praktische Kern der Methode der „Bildungs- und Lerngeschichten“, die im Rahmen des Projekts implementiert wird.

Jedes Kind entwickelt sich individuell und eigenständig, aber höchst abhängig von seinem Umfeld. Sein Temperament, seine Neugier, seine Hartnäckigkeit, sein Sicherheits- und Erholungsbedürfnis sind bereits ab Geburt erkennbar. Auf dieser Basis und aufgrund seiner Erfahrungen erwirbt ein Mensch in den ersten Lebensjahren seine Identität und sein Konzept von sich selbst in vielen verschiedenen Bereichen. Das Ergebnis dieses Prozesses hängt ganz wesentlich von den sozialen Erfahrungen ab, die ein kleiner Mensch machen kann: von der Verlässlichkeit und Verfügbarkeit seiner Betreuungspersonen, von dem Ausmass und der Art des emotionalen, nonverbalen und verbalen Austausches.

Die frühen Lernerfahrungen formen das Konzept eines Menschen von sich selbst als lernendes Wesen. Dieser Teil des Selbstkonzepts enthält die Überzeugung – oder im Gegenteil tiefe Zweifel – Neues lernen und sein Wissen erweitern zu können. Jedes Kind lernt entlang seiner Interessen und in seinem Stil, der sich aufgrund angeborener Merkmale und früher Erfahrungen entwickelt. Lernen ist dabei zum einen immer ein konstruktiver Prozess, durch den das Kind/der Mensch aktiv Erkenntnisse gewinnt, sein Wissen verändert und erweitert. Zum anderen gilt, dass insbesondere frühes Lernen auf ein bestimmtes soziales Umfeld angewiesen ist. Menschen, die

über mehr Erfahrung und über umfassenderes Wissen verfügen, spielen dabei eine wichtige Rolle. Sie instruieren das Kind, leiten es direkt an oder stehen ihm als Modell zur Verfügung. Das Kind kann **von ihnen** lernen. Mindestens ebenso bedeutsam ist allerdings, dass es gemeinsam **mit ihnen** lernen kann. Der Ausdruck „Im Dialog miteinander lernen“ ist paradigmatisch und verweist über den konstruierenden Anteil des Kindes und den instruierenden Anteil der Erziehenden hinaus auf einen ko-konstruktiven Prozess: Zwei oder mehr Menschen – Kinder und Erwachsene – stellen Fragen und probieren aus, suchen und finden Antworten. Mit dieser Art von Lernen kann ein Kind über den Wissenszuwachs hinaus Erfahrungen sammeln, die zu seiner gelingenden Entwicklung beitragen und seine Persönlichkeit stärken. Wenn das Kind im Dialog mit anderen Menschen lernt, kann es sowohl seinen eigenen Beitrag am Prozess wie das Interesse und die Anteilnahme anderer Menschen besonders deutlich erkennen. Es macht **Erfahrungen eigener Wirksamkeit und sozialer Resonanz** zugleich. Aus der Resilienzforschung wissen wir, dass beides ausgesprochen bedeutungsvoll ist, damit sich ein Kind trotz schwieriger Bedingungen gut entwickeln kann. **Sich in einer Gemeinschaft als kompetent lernendes Kind erfahren zu können**, ist für alle Kinder bedeutsam. Für belastete Kinder ist sie entscheidend wichtig.

Der aktuelle Newsletter beschäftigt sich auf anregende Weise mit dem Lernen kleiner Kinder aus einer Perspektive, die unseren gewohnten Blick auf Bildungsprozesse und Fördermöglichkeiten erweitert. Ich wünsche Ihnen eine unterhaltsame Lektüre mit vielen Aha-Erlebnissen!



Heidi Simoni

Leiterin Marie Meierhofer Institut für das Kind

Inhalt

Resilienzforschung und Resilienzförderung: Aktuelle Erkenntnisse und ihre Relevanz für die Kitapaxis – der zweite Hintergrund unseres Projekts.....	3
Was kennzeichnet ein starkes, kompetent lernendes Kind? – Zwei wichtige Schutzfaktoren im Fokus: Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit	5
Welche Bedeutung haben bildungswirksame Interaktionen in der frühen Kindheit und wie können diese gelingen?	6
„Bildungs- und Lerngeschichten“ und Ressourcenorientierung: Welchen Beitrag kann das Beobachtungsverfahren zur Stärkung von Kindern leisten?	9
Lerngeschichten in der Praxis: Wie sieht das aus? – Das Implementierungsteam berichtet	11
Stimmen aus der Praxis: Wie läuft die Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ aus Sicht der Kitas? Drei Kitaleitungen berichten	15
Das Portfolio als individuelle Bildungs- und Beziehungsdokumentation für das Kind	19
Lerngeschichten und Portfolios – wie haben wir damit begonnen? Fachkräfte berichten	22
Lerngeschichten und Säuglinge: Wie umsetzen? – Besonderheiten in der Umsetzung bei Säuglingen und Kleinstkindern	23
„Momente intensiver Interaktion“ – Ergebnisse aus dem Projekt „Beobachtung und ErziehungPartnerschaft“ in Deutschland: Ein externer Forschungsbericht	26
Lerngeschichten und Hortkinder: Wie umsetzen? – Besonderheiten in der Umsetzung bei 6- bis 12-jährigen Kindern	29

Resilienzforschung und Resilienzförderung: Aktuelle Erkenntnisse und ihre Relevanz für die Kitapaxis – der zweite Hintergrund unseres Projekts

Corina Wustmann Seiler

Dass in den frühen Lebensjahren wichtige Grundsteine für eine psychisch gesunde Entwicklung gelegt werden, wird in jüngster Zeit durch die Ergebnisse der Resilienzforschung verstärkt diskutiert: Wie können wir Kinder darin unterstützen, dass sie sich auch unter widrigen Lebensumständen – unter so genannten Risikobelastungen – gut und stark entwickeln können?

Der Begriff der „Resilienz“ leitet sich ursprünglich von dem englischen Wort „resilience/resiliency“ („Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit, Flexibilität“) ab und bezeichnet die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen. Resilienz lässt sich als eine **psychische Widerstandskraft** gegenüber Belastungen wie z.B. chronische Armut, Gewalterfahrungen, Verlust eines Elternteils, elterliche psychische Erkrankung, Trennung/Scheidung der Eltern verstehen (vgl. Wustmann, 2009). Lange Zeit wurde diese enorme Kraft

in der Forschung und Praxis nahezu ausgeblendet. Erst Anfang der 1980er-Jahre gewann das Phänomen, dass sich auch Risikokinder zu selbstsicheren und kompetenten Persönlichkeiten entwickeln können, zunehmend an Interesse. Es tauchten verstärkt Fragen auf: Wie schaffen es Kinder, sich trotz Risiko psychisch gesund zu entwickeln? Welche Fähigkeiten und Ressourcen stecken hinter dieser „Robustheit“?

Die Resilienzforschung nimmt damit eine andere Perspektive ein: Es interessieren nicht mehr die negativen Auswirkungen von Risiken, sondern wie Kinder schwierige Lebenssituationen bewältigen, was die Bewältigung erleichtert und was vor ungünstigen Entwicklungsverläufen „schützt“. Der Blick richtet sich auf so genannte **Schutzfaktoren**. Dazu ein prominentes Beispiel – unsere „Pippi Langstrumpf“: Bei allen Risiken, die ihre Biographie in sich birgt (ihre Mutter starb sehr früh, ihr Vater ist viel unterwegs und kümmert sich nur sporadisch um sie, sie kann nicht lesen und schreiben...), verfügt sie über herausragende Schutzfaktoren: Sie hat den Zugang zu ihren eigenen Stärken; sie denkt ausgesprochen positiv und optimistisch; sie ist kreativ und hat viele Ideen, wie sich Probleme lösen lassen; sie ist wissbegierig, humorvoll und eigensinnig; sie hat Freunde und Kameraden, die ihr zur Seite stehen; sie glaubt an sich selbst und verfolgt ihren eigenen Weg.

Aus der Resilienzforschung wissen wir heute, dass diese Fähigkeiten und Ressourcen entscheidend dabei helfen, mit schwierigen Situationen umgehen zu können. Kein Kind ist per Geburt „resilient“. Was die Entwicklung von psychischer Widerstandskraft ausmacht, sind **Beziehungsangebote** und **stärkende Erfahrungsräume**. Dazu zählen Beziehungsangebote, die Aufmerksamkeit,



Stärkende Lernprozesse

Wichtige Schutzfaktoren zur Entwicklung von Resilienz:

- Mindestens eine stabile, verlässliche Bezugsperson, die Sicherheit, Vertrauen und Autonomie fördert und die als positives Rollenmodell fungiert
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Positives Selbstkonzept
- Problemlösefähigkeiten
- Aktives Bemühen um Bewältigung, z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren
- Wertschätzendes und unterstützendes Klima in Kita und Schule („zweites Zuhause“)
- Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung.

(vgl. Wustmann, 2009; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009; Opp & Fingerle, 2007)

Ermutigung und Ansprechbarkeit signalisieren, soziale Modelle oder „resiliente Vorbilder“, die ein angemessenes Bewältigungshandeln zeigen sowie altersgemässe Entwicklungsanreize und Herausforderungen, welche die Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit stärken. Der Glaube, für die Welt wichtig zu sein und Einfluss nehmen zu können, eine positive Einstellung zu sich selbst sowie die Möglichkeit, die eigenen Bedürfnisse ausdrücken zu können und auch gehört zu werden, sind bedeutende Schutzfaktoren, um auch unter schwierigen Lebensumständen zu gedeihen. Das Vorhandensein mindestens einer qualitativ guten Beziehung – eine Bezugsperson innerhalb oder ausserhalb der Familie – wird dabei als essentiell angesehen.

Kitas können für belastete Kinder ein bedeutender Ort der Sicherheit und persönlichen Zuwendung sein. Gera-



Stärkende Lernprozesse

de für Kinder, deren Risikobelastung in der Familie liegt, ist die Förderung und Stärkung in der Kita sehr wichtig. Sie können hier darin unterstützt werden, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln sowie Anerkennung, Ermutigung und Bestätigung erleben. Die pädagogischen Fachkräfte können für das Kind ein wichtiger „Stütz- und Ankerpunkt“ sein und seine Entwicklung massgeblich begleiten. Durch ein fortdauerndes, genaues Wahrnehmen und Beobachten können sie die Bedürfnisse, Fragen und Kümernisse des Kindes erfassen und darauf unterstützend und feinführend reagieren. Auch für belastete Eltern können sie als Ressource fungieren: Sie können Modell sein, wie mit Kindern entwicklungsförderlich umgegangen wird und den Eltern anhand ihrer Beobachtungen aufzeigen, wo die spezifischen Besonderheiten und Potentiale ihres Kindes bestehen. Gemeinsam können sie besprechen, worin die momentanen Bedürfnisse des Kindes liegen und wie es zuhause und in der Kita weiter unterstützt werden kann.

Die Förderung von Resilienz fusst auf zwei wichtigen Säulen:

- 1. Aufbau und Stärkung von personalen Ressourcen des Kindes:** Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, Problemlösen, Stärkung der kindlichen Eigenaktivität und persönlichen Verantwortungsübernahme, Stärkung von Interessenentwicklung und positiver Selbsteinschätzung;
- 2. Aufbau und Stärkung von sozialen Ressourcen im Lebensumfeld des Kindes:** Aktivierung von mindestens einer zentralen, stabilen und verlässlichen Bezugsperson, die dem Kind Halt und Sicherheit gibt, die ihm Handlungsmöglichkeiten aufzeigt und die Bedürfnisse des Kindes wahrnimmt.

Resilienz entwickelt sich durch ermutigende Beziehungserfahrungen: „Ich sehe hin, ich höre zu, ich vertiefe mich in deine Mitteilungen, denn ich interessiere mich dafür, was du gerade erlebst oder erlebt hast, wie es dir geht, wie du etwas bewertest, was du als gute Erfahrungen aufbewahren und als schlechte vergessen willst, wie du mit dir in deinem Leben zurechtkommst“ (Kazemi-Weisari, 2007, S. 5). Oder wie Pippi Langstrumpf von sich selbst sagt: „Wenn ich erwachsen bin, werde ich Seeräuber. Und ihr?“ (Zander, 2009).

Literaturhinweise:

- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2009). Resilienz. München: Ernst Reinhardt.
- Kazemi-Weisari, E. (2007). Verständigung durch einfühlsame Begleitung: Vom Tannenbauch und Nilpferd-Schnecken. TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 7, 4-7.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.)(2007). Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Spirig Mohr, E. & Wustmann, C. (2010). Bildungsprozesse und Resilienzförderung in der frühen Kindheit. SuchtMagazin, 4, 21-25 (URL: <http://www.suchtmagazin.ch/text4-10.pdf>).
- Wustmann, C. (2009). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wustmann, C. & Simoni, H. (2010). Frühkindliche Bildung und Resilienz. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen (S. 119-136). Zürich: Verlag Rüegger.
- Zander, M. (2009). Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Was kennzeichnet ein starkes, kompetent lernendes Kind? – Zwei wichtige Schutzfaktoren im Fokus: Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Eva Müller

„Traue ich mich die Rutsche hochzuklettern oder bleibe ich lieber unten?“. Ob sich ein Kind für stark hält, ob es Vertrauen in seine Fähigkeiten hat, ob es bei Schwierigkeiten schnell aufgibt oder sich durch sie herausfordern lässt, all das ist abhängig von dem Bild, welches das Kind von sich selbst hat. Kinder erwerben ihr Bild von sich selbst einerseits durch Experimentieren und Ausprobieren: „Ich habe etwas geschafft, ich kann es!“. Andererseits spielt die Rückmeldung, die das Kind von seiner Umwelt erhält, eine wichtige Rolle: Jedes Kind hat das Bedürfnis, von anderen anerkannt, gelobt und beachtet zu werden. Wenn es keine Anerkennung bekommt, lassen seine Bemühungen schnell nach. Hat das Kind aber das Gefühl, dass ihm etwas zugetraut wird, kann dies die nötige Sicherheit für die Herausforderungen neuer Aufgaben vermitteln. Dieses Gefühl stellt die Basis für das Selbstvertrauen bei den vielfältigen Anforderungen dar, mit denen das Kind in den verschiedenen Entwicklungsphasen konfrontiert wird.



Stärkende Lernprozesse

„Auch im Alltag tauschen wir uns jetzt mehr über die Bedürfnisse und vor allem über die Stärken der Kinder aus.“ (Erzieherin)

Die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern ist durch aktuelle Forschungsergebnisse offensichtlich geworden. Früher hat man sich vor allem darauf konzentriert, was das Kind noch nicht kann. Heute liegt das Interesse auf den Fähigkeiten des Kindes, seine Stärken sollen genutzt und gefestigt werden. Man spricht dabei von Schutzfaktoren. **Schutzfaktoren** sind psychologische Merkmale oder Eigenschaften des Kindes und seiner sozialen Umwelt, welche die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind eine psychische Störungen entwickelt, senken oder umgekehrt, eine gesunde Entwicklung fördern. Vor allem dem „Selbstkonzept“ und der „Selbstwirksamkeit“ werden dabei eine grosse Bedeutung zugeschrieben.

Das **Selbstkonzept** ist das Bild, welches eine Person von sich selbst hat. Die Selbstwahrnehmung besteht aus verschiedenen Elementen, wie beispielsweise Vorstellungen, Beschreibungen, Motivationen oder Emotionen. Das Selbstkonzept gilt als Grundpfeiler der sozialen und emotionalen Entwicklung. Schon in den ersten Lebens-

monaten und -jahren beginnen Kinder ein Verständnis bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften, also ihr Selbstkonzept, zu entwickeln. Über die verschiedenen Entwicklungsperioden und unter dem wachsenden Einfluss der sozialen Umwelt verändert sich die Wahrnehmung der eigenen Person. Sie wird realistischer und vielschichtiger.



Foto-Dokumentation

Selbstwirksamkeit meint die Erfahrung und Überzeugung, dass man fähig ist, zu lernen und bestimmte Aufgaben zu meistern – dass man „wirksam“ ist. Schon das Baby sammelt durch sein vielfältiges Tätigsein und Ausprobieren Erfahrungen, dass es etwas bewirken kann. Wenn es beispielsweise gegen das, über seinem Bett hängende Glöckchen schlägt und es zum Klingeln bringt oder wenn die Eltern auf das Lächeln und die Lautäusse-



Foto-Dokumentation

rungen ihres Kindes reagieren, dann erfährt es jedes Mal sehr frühe Formen der Selbstwirksamkeit.

Merkmale des Selbstkonzepts und Zutrauens in die eigene Wirksamkeit spielen bei der Bewältigung von schwierigen und unvertrauten, neuen Situationen eine besondere Rolle. Damit Kinder beides als Schutzfaktoren entwickeln können, brauchen sie eine Umwelt, die Aktivität zulässt und Spielraum für Entdeckungen bietet. Es geht dabei nicht um aufwendige Projekte oder Programme, sondern um eine anregungsreiche Gestaltung des Alltags. Oft sind es – scheinbar – unwichtige Alltagssituationen, in denen das Kind seine Selbstständigkeit erproben kann. Dies lässt sich am Beispiel des selbstständigen Anziehens verdeutlichen: Welcher Schuh gehört an welchen Fuss? Wie hakt man einen Reißverschluss ein?

Welche Bedeutung haben bildungswirksame Interaktionen in der frühen Kindheit und wie können diese gelingen?

Medea Cusati

Lernen durch Partizipation bedeutet, dass Lernen durch die Teilnahme an Interaktionen stattfindet. Die Grundlage dafür ist eine dialogische Haltung, welche Authentizität, Vertrauen und Offenheit auf beiden Seiten beinhaltet. Ein pädagogisches Ziel der Erwachsenen kann dabei sein, Kindern zu ermöglichen, sich ihrer eigenen Fragen, Interessen, Lernprozesse und Lernstrategien

Wie bekommt man einen Knopf durch das Knopfloch? Bei der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Alltags lernt das Kind, sich selbst zu helfen. Dabei ist es wichtig, nicht vorzeitig einzugreifen, auch wenn der linke Schuh zuerst am rechten Fuss angezogen wird. Kinder sollen – wenn auch durch vielfältige Versuche – die Möglichkeit haben, selbst Entscheidungen zu treffen, ihre eigenen Lösungen zu finden, um so ein Problem zu meistern.

Beim Ausprobieren bestimmter Dinge sind Kinder natürlich auf die Unterstützung Erwachsener angewiesen. Ein Baby, das alles auf den Boden fallen lässt, was in seine Reichweite kommt, lernt dabei, dass alle Dinge nach unten fallen, dass jeder Gegenstand ein anderes Geräusch auf dem Boden hinterlässt. Das Kind wiederholt dieses Vorgehen immer wieder, um zu überprüfen, ob das auch wirklich stimmt. Hierzu braucht es jedoch jemanden, der die Dinge vom Boden aufhebt, um neue Erkundungen möglich zu machen.

Das Projekt „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“ setzt mit dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Carr, 2001) an diesem Punkt an. Die Rückmeldungen an das Kind sollen ihm aufzeigen, was es schon alles kann und wie es Neues lernt. Es soll darin bestärkt werden, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu fassen, damit es von sich selbst sagen kann: „Ich habe es geschafft, ich kann etwas bewirken!“.

Literaturhinweise:

- Schmitz, G. (2007). Was ich will, das kann ich auch: Selbstwirksamkeit – Schlüssel für gute Entwicklung. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2003). Was Kinder stark macht. Fähigkeiten wecken – Entwicklung fördern. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, K. (2002). Widerstandsfähig und selbstbewusst: Kinder stark machen fürs Leben. München: Kösel.

bewusst zu werden. Grundlage für das Gelingen von Interaktionen, an denen alle Beteiligten partizipieren, ist eine Atmosphäre der Sicherheit und Empathie sowie eine partnerschaftliche Beziehung, welche sich durch Gleichwertigkeit beider Interaktionspartner trotz vorhandener Ungleichheiten auszeichnet.

Die REPEY-Studie aus Grossbritannien („Research in

Effective Pedagogy in Early Years“; vgl. Sylva, 2004) hat das Interaktionsgeschehen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern genauer untersucht. Sie weist auf die enorme Bedeutung der Interaktionsqualität zwischen Erwachsenen und Kind für eine optimale Bildungsförderung der Kinder hin. Eine Interaktionsform, welche sich durch eine besonders hohe Qualität auszeichnet, nennt sich dabei „Sustained Shared Thinking“ (Siraj-Blatchford et al., 2002). Sie beinhaltet, dass zwei oder mehr Individuen zusammen einen Weg einschlagen, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu konkretisieren, eine Aktivität zu bewerten oder eine Geschichte weiterzuerzählen. Das folgende Beispiel verdeutlicht, wie Impulse von der pädagogischen Fachkraft und dem Kind wechselseitig aufgegriffen werden und wie sie den Gesprächsfaden gemeinsam „weerspinnen“. Der Dialog spielt sich zwischen einer ErzieherIn (E) und einem vierjährigen Kind (K) während dem Aushöhlen eines Kürbisses ab:

E: „Mara, wenn du magst, kannst du die Kerne direkt auf den Teller legen. – Die Jane meint, wir könnten mal versuchen, mit einzupflanzen zu machen.“

K: „Könnst‘ man ganz gut machen.“

E: „Könnst‘ man ja mal versuchen, wir haben im Frühjahr auch Sonnenblumensamen in die Erde gelegt.“

K: „Im Sommer, nicht im Frühling.“

E: „Ach so – im Sommer meinst du? War das schon Sommer? Ja, wenn, dann Frühling oder Sommer. Meistens im Frühling, wenn das Wetter warm wird.“

K: „Im Frühlingsommer.“

E: „Im Frühsommer vielleicht – das ist, wenn der Sommer grad anfängt und der Frühling grad aufhört.“

K: „Ja.“

E: „Ja – das kann sein.“

(König, 2010, S. 33)

Solche Interaktionsprozesse müssen von beiden – dem Kind und der pädagogischen Fachkraft – gleichermassen aktiv vorangetrieben werden. Sie werden deshalb auch als „**bewusst dialogisch-entwickelnde Denkprozesse**“ bezeichnet (König, 2009). Im Zentrum stehen dabei die Unterstützung des Lernprozesses des Kindes („Scaffolding“; engl.: Scaffold = Gerüst) durch die erwachsene Person und die Ko-Konstruktion. Die Unterstützung des Lernprozesses beinhaltet im Wesentlichen Zuhören und bestärkende Rückmeldungen. Dabei werden zwei Arten des Zuhörens voneinander unterschieden: „Evaluatives Zuhören“ meint, dass die pädagogischen Fachkräfte Fra-

gen und Hinweise bewusst und lenkend einsetzen, um das Kind in seinem Denkprozess zu unterstützen. „Aktives Zuhören“ hingegen bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte das vom Kind Gesagte wiederholen, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, seine Aussagen zu präzisieren oder sich ein besseres Verständnis zu verschaffen (Remsperger, 2008). Lobende Rückmeldungen können in Form von generalisiertem Lob oder dialogischer Wertschätzung ausgeübt werden. Generalisiertes Lob bezieht sich allgemein auf das Kind, weniger auf seine Tätigkeit. Dialogische Wertschätzung bezieht sich dagegen auf die konkreten Handlungen des Kindes und lenkt die Aufmerksamkeit auf seinen Lernprozess.

Kinder gelangen zu neuen Einsichten, indem sie neue Erfahrungen und Erkenntnisse auf der Grundlage von bisherigen Wahrnehmungen konstruieren. Durch das Heranführen an gedankliche oder praktische Herausforderungen (**Instruktion**) wird das Kind motiviert, seine bisherigen Wahrnehmungen und Erkenntnisse zu zerlegen (zu dekonstruieren) und mit neu gewonnenen Impulsen wieder aufzubauen (zu rekonstruieren). Dieser soeben beschriebene Prozess der Umgestaltung wird



Interaktion

als Lernprozess (**Konstruktion**) des Kindes bezeichnet. Im Folgenden dazu ein Beispiel zwischen einem 20-monatigen Kind (K), welches in der Bauecke spielt und einer ErzieherIn (E). Die beiden suchen gemeinsam nach Schienen, um einen Zug fahren zu lassen:

E: „Schau, was ist das?“

K: „Auto“

E: „Das ist ein Auto. Und das hier?“

K: „Ahmm.“

E: „Schienen.“

K: „Schienen.“

- E: „ Schienen. Suchst du noch mehr Schienen? Wir müssen die Schienen zusammenbauen.“
- K: „Ja“
- E: „Schau, so.“ (Zeigt, wie die Schienen zusammengesteckt werden.)
„Sonst kann der Zug nicht fahren.“ – „Baust du erst den Zug.“
- K: „Sonst kann der Zug nicht fahren.“
- E: „Sonst kann der Zug nicht fahren.“
- E: (nach einiger Zeit): „Und jetzt, bauen wir den Zug noch länger?“
- K: „Ja.“(hantiert noch immer an den Zugwagen)
- E: „Ja ...“

(König, 2010, S. 53f)

In der Sequenz zeigt sich deutlich, wie die Fachkraft neue Impulse (Instruktionen) in die Interaktion einfließen lässt. Zu Beginn führt sie den Begriff „Schienen“ ein, welcher vom Kind aufgegriffen wird (Konstruktion). Bildungsförderliche Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenen sollten Elemente der Instruktion und Konstruktion beinhalten. Die Instruktion gilt als Anstoss dafür, neue Einsichten dazuzugewinnen. Die Konstruktion bezieht sich darauf, wie das Kind mit den neuen Impulsen umgeht.

Wird Wissen miteinander geteilt oder werden Ideen und Konzepte gemeinsam entwickelt, kann von **Ko-Konstruktion** gesprochen werden (Fthenakis, 2009). Hat das Kind die Möglichkeit, sein Wissen zu erweitern, indem es sich ausdrückt, sein Wissen mit anderen teilt sowie Ideen des Gegenübers aufnimmt, kann von einem ko-konstruktivem Prozess ausgegangen werden. Dieser beinhaltet das Verständnis und die Interpretation von Dingen oder Ereignissen in einer Gemeinschaft miteinander auszuhandeln und zu diskutieren. Hilfreich dafür sind offene Fragen, die zum Nachdenken, zum Lösen von Problemen



Portfolio



Portfolio

oder zum Dialog anregen (Klein & Vogt, 2004). Auf diese Weise kann ein Bewusstsein für die Interessen und die Perspektiven des Gegenübers gefördert werden sowie ein Dialog auf Augenhöhe entstehen. Jeder Beteiligte erlebt und versteht sich selbst als Lernender – die Kinder wie die Erwachsenen.

Literaturhinweise:

- Fthenakis, W. E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit*, 3, 2009, 8-13 (URL: http://www.kinderzeit.de/uploads/media/kiz_03_09_s8_13.pdf).
- Klein, L. & Vogt, H. (2004). Die richtige Frage zur richtigen Zeit: Fragen sind der Schlüssel zu Verstehen und Dialog. In R. Henneberg, H. Klein, L. Klein & H. Vogt (Hrsg.), *Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten: Kindzentrierung in der Praxis* (S. 204-209). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip: Bildungsprozesse bewusst begleiten*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Remsperger, R. (2008). *Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. Kindergarten heute spezial*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. DfES Research Report 365. London Department for Education and Skills (URL: <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR356.pdf>).
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: DfES / Institute of Education, University of London (URL: http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_FR_2004_01.pdf).

„Bildungs- und Lerngeschichten“ und Ressourcenorientierung: Welchen Beitrag kann das Beobachtungsverfahren zur Stärkung von Kindern leisten?

Eliza Spirig Mohr

Fallbeispiel:

Situation: Eine Fachkraft sitzt an einem Sommertag neben dem Sandkasten und beobachtet Iren.

Die 3½-jährige Iren sitzt im Sandkasten gemeinsam mit vier anderen Kindern im Vorschulalter und schaufelt Sand in fünf unterschiedliche Behälter. Sie schaufelt, bis der gleichaltrige Sandro hinkommt und ihr einen Behälter wegnimmt. Iren ruft: „Nein, mein Kessel“, und greift danach. Sandro rennt damit weg, ausser Reichweite von Iren. Iren schaut ihm nach, steht auf, läuft hinterher und umfasst den Kessel mit beiden Händen. Sie zieht daran. Sandro hält den Kessel ebenfalls mit beiden Händen fest. Iren klemmt Sandro in den nackten Oberarm und reisst ihm den Kessel aus der Hand. Sie strahlt über ihr Gesicht und geht zu ihren anderen, bereits gefüllten Behältern zurück. Sandro weint. Er befühlt mit seiner Hand den Oberarm und macht ein zorniges Gesicht.

Wer möchte nicht, dass unsere Kinder Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie eine grundlegend optimistische Zuversicht erhalten und sich als selbstwirksam und kompetent in unserer Welt erleben? Ressourcenorientierte Ansätze gehen von der Verschiedenartigkeit der Kinder aus und zielen auf die Stärkung individueller Interessen und Fähigkeiten (Leu et al., 2007). Die traditionelle Defizitorientierung sucht, was Kindern fehlt. Die „Bildungs- und Lerngeschichten“ richten sich darauf, was Kinder stark werden lässt. Sie sollen „pädagogischen Fachkräften helfen, wahrzunehmen, zu erkennen und selbst zu erforschen, wofür sich ein Kind interessiert, welchen Fragen das Kind nachgeht, was das Kind ausprobiert, was es erreichen will und welche Fähigkeiten und Kompetenzen das Kind einbringt, um darauf aufbauend die Lernprozesse des Kindes weitergehend zu unterstützen und zu fördern“ (Knauf, 2009, S. 54).

Schwächen und Defizite bleiben jedoch nicht unbeachtet, sondern geben Informationen darüber, wo das Kind selbst an sich arbeitet und wo es seine Stärken und Interessen zeigt. Diese dienen als Ausgangspunkt für dessen Unterstützung (vgl. Leu et al., 2007). Nach oder während einer Beobachtung wird ein Kind von der Fachkraft offen gefragt, was oder weshalb es etwas getan hat. Im Textbeispiel sind folgende Fragen möglich: Weshalb hast du Sand in die Behälter geschaufelt? Wie kamst du auf die Idee, alle Behälter randvoll zu füllen? Das Kind erfährt einerseits Interesse und Aufmerksamkeit an seiner Person (**Beachtung**) und andererseits Wertschätzung durch das Interesse der Fachkraft an seinem Wirken (**Achtung**). Die Fragen der Fachkraft über seine Anliegen, Ideen und Theorien bestärken das Kind in seinem Tun.

Die Fachkraft lernt die Fähigkeiten des Kindes durch die intensive und regelmässige **Beobachtung und Analyse** besser kennen. Sie kann individueller auf die Interessen und Lernfortschritte des Kindes eingehen. Im Gespräch ermutigt sie das Kind und findet gemeinsam mit ihm seine nächsten Schritte heraus. Sie lässt das Kind eigene Ideen entwickeln, damit es sich als selbstwirksam erleben kann. Ein Beispiel dazu: Anstatt dass die Fachkraft dem Kind vorgibt, wie es auf den Baumstamm klettern kann oder es gar auf den Stamm hochhebt, lässt sie dem Kind Zeit, es selber auszuprobieren, damit es Erfolgserlebnisse erfährt: „Ich kann etwas bewegen, ich bin wertvoll, ich werde gesehen“. Oder wie im obigen Fallbeispiel: Die Fachkraft greift nicht ein, als Sandro Iren den Kessel wegnimmt. Sie beobachtet, wie Iren reagiert und Sandro nachläuft, um den Kessel zurückzuerobern. Iren erlebt sich so als selbstwirksam.

Wird dem Kind zu einem späteren Zeitpunkt die aus den



Portfolio

Beobachtungen entstandene **Lerngeschichte** erzählt, bekommt es eine stärkende Rückmeldung in Bezug auf seine Lernanstrengungen. Es gewinnt Vertrauen in sein eigenes Können. Das Kind spürt die wohlwollende Haltung der pädagogischen Fachkräfte und erfährt sich als Hauptperson in einer positiv formulierten Geschichte, in welcher es als kompetent lernendes Kind beschrieben wird. Seine individuellen Stärken und Fähigkeiten werden hierbei hervorgehoben, wie im Textbeispiel Irens Schaufeltätigkeit stärkend beschrieben wird. Die Aufmerksamkeit, welche die Fachkraft dem Kind während dem Erzählen gibt, ist ausschliesslich für das Kind gedacht. Das Kind nimmt sich als wertvoll wahr und erfährt, dass es beachtet wird.

Im eigenen **Portfolio** kann das Kind sich auf Fotos erkennen und seine Lernanstrengungen so oft es will ansehen oder erzählt bekommen (später auch selber Lesen). Durch das wiederholte Anschauen der Fotos im Portfolio oder auch an der Wand erinnert sich das Kind an die Erlebnisse und seine Lernfortschritte. Es lernt sich dabei als selbstbewussten Lerner kennen und wahrnehmen.

Die pädagogischen Fachkräfte setzen während dem kollegialen Austausch und dem Schreiben der Lerngeschichte den Fokus auf die Stärken der Kinder. Damit lernen sie die Kinder anders wahrzunehmen. Durch die Veränderung vom defizitorientierten zum ressourcenorientierten Blickwinkel und im **Dialog miteinander** lernen sich pädagogische Fachkräfte, Eltern und Kinder gegenseitig von

einer anderen Seiten kennen. Engere Beziehungen bauen sich auf. Echtes Interesse für die Lernaktivitäten des Kindes entwickelt sich und im Idealfall können gemeinsame Ideen und Gedankengänge weiterentwickelt werden.

Die zwei unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten der Fachkraft zeigen das Handlungsspektrum im Alltag auf. Es gibt zahlreiche weitere Reaktionsvarianten. Deutlich werden soll hierbei, dass die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ von den pädagogischen Fachkräften ein hohes Mass an Selbstreflexion erfordert. Sie werden aufgefordert darüber nachzudenken, ob sie mit ihren Reaktionen und Handlungen Kinder stärken oder schwächen.

Literaturhinweise:

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)(2005). Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Henneberg, R., Vogt, H., Klein, H. & Klein, L. (Hrsg.)(2004). Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten: Kindzentrierung in der Praxis. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Knauf, T. (2009). Beobachtung und Dokumentation: Stärken- statt Defizitorientierung. In Online-Handbuch Kindergartenpädagogik, URL: www.kindergartenpaedagogik.de/1319.html (29.09.2010)

Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit be-

So denkt und reagiert eine beobachtende Fachkraft ressourcenorientiert:

Die Fachkraft tröstet Sandro feinfühlig, sie geht zu ihm hin, kniet auf Augenhöhe runter und nimmt ihn in den Arm. Sandro merkt, dass die Fachkraft seinen Schmerz versteht. Sie fragt ihn, wie er das nächste Mal zu einem Kessel gelangen könnte, ohne diesen Iren wegzunehmen. Gemeinsam besprechen sie.

Auch zu Iren kniet sie auf Augenhöhe hin und sagt: „Iren, ich habe gesehen, wie du lange Sand in die Behälter geschaufelt hast, bis sie randvoll waren. Du hast darauf geachtet, dass du die Behälter genau triffst und möglichst kein Sand daneben fällt¹. Dies hast du so lange getan, bis Sandro kam und deinen Kessel wegnahm. Dann hast du versucht, den Kessel wieder zu kriegen, damit du weiterschaufeln konntest. Es war nicht einfach für dich, den Kessel zurückzuerobern, weil Sandro ihn festgehalten hat². Deshalb hast du ihn wohl in den Arm geklemmt. Das finde ich nicht gut. Was könntest du das nächste Mal tun, um den Kessel von Sandro wieder zu kriegen, ohne ihm weh zu tun?“. Gemeinsam besprechen sie eine Möglichkeit.

So denkt/reagiert eine Fachkraft defizitorientiert:

Die Fachkraft tröstet Sandro. Zu Iren sagt sie: „Iren, du bist ein schreckliches Kind, Sandro weint, weil du ihn so fest geklemmt hast. Das darfst du nicht, komm sofort aus dem Sandkasten heraus und entschuldige dich bei Sandro“. (Kommentar: Iren wird in ihrem engagierten Spiel unterbrochen und wird dafür bestraft, dass sie trotz Schwierigkeiten, alle ihre Behälter füllen möchte.)

¹ Lerndisposition „Engagiert sein“ (vgl. Newsletter März 2010)

² Die Lerndisposition „Standhalten bei Herausforderung und Schwierigkeiten“ gibt Auskunft über das Verhalten des Kindes in schwierigen, unsicheren Situationen (vgl. Newsletter März 2010). Im Textbeispiel bedeutet das: Iren will ihre Arbeit mit dem Kesselfüllen nicht aufgeben, sie rennt Sandro nach und erobert den Kessel zurück. Weil die Fachkraft in den Konflikt nicht eingreift, wird Iren ermutigt, ihr Ziel zu verfolgen.

obachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Kazemi-Weisari, E. (2004). Kinder verstehen lernen: Wie Beobachten zu Achtung führt. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Vogt, H. (2006). „Beobachtung ist eine Form von Beziehung“: Ein Gespräch mit Praktikerinnen über Sinn und Probleme von Beobachtungen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4, 16-20.

Lerngeschichten in der Praxis: Wie sieht das aus? – Das Implementierungsteam berichtet

Franziska Koitzsch

Kinder beobachten, schriftliche Beobachtungen analysieren, im Team besprechen, die „nächsten Schritte“ für das Kind planen sowie das Kind daraus resultierend in seinem Lernen unterstützen und begleiten – das sind die Arbeitsschritte des Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“ (vgl. Newsletter März 2010). Aber das, was das Kind am Ende in den Händen hält und allein im Gehört, ist seine ganz individuelle Lerngeschichte. Was sind nun diese Lerngeschichten?

Lerngeschichten sind Geschichten, die vom Lernen des Kindes erzählen. Sie werden meist in Briefform von den pädagogischen Fachkräften für das einzelne Kind geschrieben. Jedes Kind bekommt Lerngeschichten. Beim Schreiben der Lerngeschichte werden folgende Grundlagen genutzt:

- Dokumentierte Beobachtungen
- Analyse nach Lerndispositionen
- Erkenntnisse aus dem kollegialen Austausch
- Erkenntnisse aus den Dialogen mit dem Kind.

Ebenso sind darin die persönlichen Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte bzw. des Gruppenteams enthalten. Im Vordergrund stehen die Stärken, Fähigkeiten, Interessen und Lernaktivitäten des Kindes. Die Lerngeschichte wird dem Kind vorgelesen und dient als

Ausgangspunkt für den Austausch mit dem Kind über sein Lernen. Sie wird dem Kind überreicht und mit ihm gemeinsam in sein Portfolio (der Ordner des Kindes) eingeordnet.

Unsere ersten 12 Projektkitas wurden im zweiten Weiterbildungsblock (Januar bis März 2010) in das Thema „Lerngeschichten“ eingeführt. Inzwischen haben viele Kinder ihre erste Lerngeschichte erhalten. Wie werden die Lerngeschichten in den Kita-Alltag integriert, wie sehen sie aus und wie reagieren die Kinder und Eltern darauf?

Schreiben der Lerngeschichten

Nachdem ein Kind über einen bestimmten Zeitraum (meist ca. 2 Wochen) von verschiedenen Mitarbeitenden beobachtet und die analysierten Beobachtungen im kollegialen Austausch besprochen wurden, schreibt eine Fachkraft für dieses Kind eine Lerngeschichte. Wer genau die Lerngeschichte für welches Kind schreibt, wird in den Kitas sehr unterschiedlich gehandhabt: Entweder wechseln sich die Mitarbeitenden ab oder die Fachkraft mit der eindrucksvollsten Beobachtung oder die jeweiligen Bezugspersonen schreiben die Lerngeschichte. Meist wird die Person vor oder im kollegialen Austausch gemeinsam festgelegt.



Portfolio und Lerngeschichte



Portfolio und Lerngeschichte

Wie bei den meisten Arbeitsschritten der „Bildungs- und Lerngeschichten“ musste auch für das Schreiben der Lerngeschichte entsprechend Zeit im Alltag gesucht werden. Dabei wurden sehr unterschiedliche Lösungsansätze ausprobiert: Die Lerngeschichten werden entweder direkt nach dem kollegialen Austausch, in einer fest eingeplanten Bürozeit, in der regulären Bürozeit der Fachkräfte oder spontan im Alltag, wenn es etwas „ruhiger“ ist, geschrieben. Die pädagogischen Fachkräfte berichten uns, dass sie grosse Freude haben, die Lerngeschichten zu schreiben. Zwar haben einige am Anfang noch etwas Mühe, die richtige Worte zu finden und die Lerngeschichte kindgerecht kurz zu halten, aber den meisten fällt das Schreiben leicht.

Gestaltung der Lerngeschichten

Wie der Inhalt jeder Lerngeschichte ist auch die äussere Gestaltung sehr individuell. Die Lerngeschichten werden handschriftlich oder am Computer, auf Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch geschrieben. Sie werden mit oder ohne Fotos gestaltet. Sie enthalten mehrere Beobachtungen oder eine einzelne „besondere“ Beobachtung.

Teilweise werden sie laminiert, damit sie für die Kinder besser handhabbar sind. Alle pädagogischen Fachkräfte geben sich bei der Gestaltung der Lerngeschichten grosse Mühe. Inzwischen entstehen auch immer mehr Lerngeschichten nicht nur für die Kinder, sondern **mit**



Foto-Lerngeschichte

Beispiel einer Lerngeschichte

Lieber Simon*

Vielleicht kannst du dich noch erinnern, als ich dich vor kurzem auf der Hüslitreppe beobachtet habe. Ganz still bin ich dort gesessen und habe dir ganz gespannt beim Spielen zugeschaut. Du hast in meine Richtung gesehen und mich angelächelt, auch ich habe angefangen zu lachen.

Du bist aufgestanden, hast in die Hände geklatscht und laut „BUMMBUMSAAA“ gesungen. Dann hast du eine Tasche entdeckt und sie auch gleich geschnappt. Du bist wieder auf die Treppe gesessen und hast dir die Tasche auf die Knie gelegt. Wieder singst du laut „BUMMBUMSAA“ und klatscht in beide Hände. Ich freute mich sehr, du hast ganz fröhlich ausgesehen, so als hättest du viel Spass. Stimmt das Simon?

Du bist noch schnell zur Hüslitür gelaufen und hast sie immer wieder auf und zu gemacht. Doch nach kurzer Zeit bist du wieder auf die Treppe gesessen. Immer wieder hast du fest in die Hände geklatscht, gelacht, „BUMMBUMSAA“ gesungen und mit deinen Zehen gewackelt. Du hast dabei immer nach vorne geschaut, da wo ein grosser Spiegel an der Wand hängt. Lieber Simon, für mich sah es so aus, als wolltest du dir zusehen beim Singen und Klatschen, hab ich Recht?

Lieber Simon, nicht nur ich, sondern auch Sandra* und Corinne* haben dich schon oft beobachtet. Und weisst du was, wir haben oft gesehen wie du gesungen und getanzt hast. Vielleicht hast du ja mal Lust, Musik aus deinem Heimatland mitzubringen. Dann könnten wir zusammen singen und tanzen...

Lieber Simon, es macht mir sehr viel Spass, dich zu beobachten und ich freue mich darauf, dir beim Singen zuzuhören

Deine Martina*

* Quelle: Tandem-Kita Entlisberg Zürich, Namen von der Redaktion geändert.

den Kindern: Einige Fachkräfte beziehen von Beginn an die Kinder in die Gestaltung ihrer Lerngeschichten mit ein, indem sie den Rand ihrer Lerngeschichte selbst bemalen können.

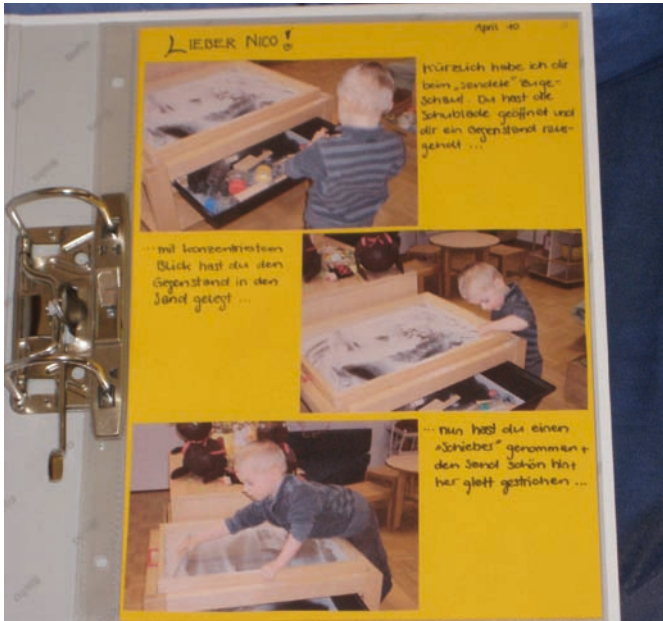


Foto-Lerngeschichte

Vorlesen der Lerngeschichten

Die Lerngeschichte dem Kind vorzulesen, ist für viele pädagogische Fachkräfte der Höhepunkt des gesamten Verfahrens. Dieser erweist sich jedoch in der Praxis oft als recht schwierig. Wieder ist es die Zeit, die laut den Fachkräften dafür fehlt. Sie wollen sich genügend Zeit für das Kind nehmen, damit es ein „besonderes Moment“ für das Kind wird, ohne Zeitdruck und Hektik. Um dies zu gewährleisten, werden die Zeiten auf einigen Gruppen genau eingeplant und in der Agenda notiert. Andere Gruppenteams suchen sich einen passenden Augenblick spontan im Alltag. Denn nicht nur für die Fachkraft muss es der „richtige Zeitpunkt“ sein, sondern auch für das Kind. Es muss der Moment gefunden werden, wo das Kind bereit ist, sich auf die Lerngeschichte einzulassen. Dies gestaltet sich mitunter gar nicht so einfach, wie zunächst von den Fachkräften gedacht.

Reaktionen der Kinder auf ihre Lerngeschichten

Die Kinder reagieren sehr unterschiedlich auf ihre Lerngeschichten. Die meisten freuen sich sehr. Sie können sich teilweise noch sehr genau an die Situation erinnern

Beispiel einer Lerngeschichte

Liebe Lara*

Vielleicht weisch es du jo no ...

Vor kurzem bisch du im blaue Sommervogel Zimmer am Bode gsesse. Ich han dich ganz gwunderig beobachtet. Nebed dir uf em Bode sind ganz viel verschiedeneni Sache glege: es Pirateschiff, Legosteie und Playmobilsache ...

Du hesch dir es Playmobil-Männli gschnappet, wo nebed dir uf em Bode glege isch. Mit dine Finger bisch ganz langsam über dä Chopf vom Männli gfare. Alli Sache uf em Bode hesch du ganz genau aglueget, amigz häsch mit dine Finger au dSache umdreht. Für mich hetz so usgzeh, als würsch du öpis sueche, hani Recht Lara?

Useme Berg vo Legosteie hesch du en ganz en chline Helm ufgläse, ich glaub es isch en Playmobil-Helm gzi. Du hesch de Helm mit dine Finger ganz fest uf de Chopf vom Männli druckt. Doch de Helm het nid recht ghebbet und isch grad wieder abe purzlet. Du hesch di umdreit und dini Ärm ganz lang usgstreckt bis en andere Helm hesch chöne uflässe. Au de hesch mit dine Finger ganz fest uf de Chopf vom Männli druckt. Für mich hetz so usgzeh, als würsch du dir u fest Müeh geh, du häsch demli ganz fest gschnufet.

Ich bi so gspannt gzi obs damol klappet. Doch aude Helm isch weg purzlet. Du hesch düf duregschnufet und zu mir glueget. Ich ha grad es biz mösse lache will du so roti Bäggli gha hesch, au du hesch glachet. De Helm und sMännli hesch uf de Bode gleit. Uf dim Fudi bisch es bizli vorwert grutscht und hesch i de Legosache gwüelet.

Plötzlich hesch luut glachet. Ich bin ganz gwunderig gzi was du da mol gfunde hesch!

Du hesch dini Hand hoch id Luft gestreckt und weisch no was gfunde hesch, Lara? Es Bei vomene Playmobil-Männli! Du hesch so lut glachet und gruefe „hey öpert het es Bei broche!“ . Ich hang grad au mösse lache, das isch es super Idee Lara, vielleicht het jo sMännli würkli sBei broche und au no grad verlohre ...

Liebe Lara, ich hans u lässig und lustig gfunde dir bim spiele zuezluege und freu mi scho uf snögst mol.

Dini Peppina

* Quelle: Tandem-Kita Entlisberg Zürich, Namen von der Redaktion geändert.

und ergänzen bzw. korrigieren das Erzählte. Die Kinder wollen die Lerngeschichte immer wieder hören, zeigen sie mit Stolz ihren Eltern, anderen Kindern oder den pädagogischen Fachkräften und sprechen noch Tage nach dem Vorlesen von ihrer Lerngeschichte. Auch bei jüngeren Kindern, die sich noch nicht gut sprachlich äussern können, entdecken die pädagogischen Fachkräfte Freude und Staunen in den Augen der Kleinen, wenn sie sich auf den Fotos in ihrer Lerngeschichte wieder entdecken. Es gibt jedoch auch einige Kinder, die sich in dem Moment nicht für die Lerngeschichte interessieren, etwas irritiert reagieren oder sich nicht mehr an die Situation erinnern können. In diesem Fall können folgende Aspekte hinterfragt werden:

- Ist die Lerngeschichte altersentsprechend gestaltet, so dass das Kind seine wiedergegebene Lernaktivität nachvollziehen kann? Erfahrungen der Fachkräfte zeigen hier: Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist es, den Lernprozess anhand von Fotos darzustellen.
- Wurden zeitnahe Beobachtungen für die Lerngeschichte genutzt?

- War der Moment des Vorlesens der Lerngeschichte sowohl für die Fachkraft als auch für das Kind angemessen gewählt?

Reaktionen der Eltern auf die Lerngeschichten ihrer Kinder


Die Lerngeschichten werden den Eltern persönlich vorgelesen bzw. überreicht oder die Eltern werden darauf aufmerksam gemacht, dass es eine „neue“ Lerngeschichte für ihr Kind gibt. Vereinzelt werden die Lerngeschichten in den Kitas auch als Grundlage für Standortgespräche mit Eltern genutzt. Die meisten Eltern freuen sich sehr über die Lerngeschichten ihrer Kinder, vor allem über ihre Individualität. Sie sind gerührt und dankbar, dass bei ihrem Kind so genau hingeschaut wird. Die Fachpersonen wiederum freuen sich sehr über diese positiven Reaktionen der Eltern. Dadurch fühlen sie sich in ihrer Arbeit wertgeschätzt und bestärkt.

Die Eltern wurden in den Kitas auf verschiedene Weise über das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ informiert: Es wurden Elternabende durchgeführt, Elternbriefe geschrieben, Informationsmaterial ausgelegt oder Plakate aufgehängt, wo die einzelnen Arbeitsschritte


„Holzstück spalte“ 21.04.2010

Liebe Julian


Ich han dich beobachtet wo du grad id Werkstatt gang bisch. Du häsch dir es runds Holzstück, en Hammer, Nagel, Zange und en Schrubezier us de Schublade gholt. Ich hann richtig müesse stune wie Du genau gwüsst häsch wo all die Sache versorget sind.



Nachher häsch de Hammer i di einte Hand ghebet und de Nagel mit de andere. Vorsichtig häsch de Nagel genau bimene Spalt inne ghämmeret. Am Afang häsch de Nagel immer no chli müesse hebe, damit er nöd kippet. Sobald er aber im Holz e chli feschghebet hät, häsch d' Hand uf d' Sitte gno und de Nagel ganz inne ghämmeret. Häsch also gnau mit em Hammer zieleet und au guet glueget, dass du dir nöd ufd Finger ghämmeret häsch. Das würdi denn recht weh tue oder?




Wo de Nagel im Holz gsii isch, häsch Zange gno und ihn wieder ussezoge. Denn häsch du zu mir gseit: „Da häts im Holz en Spalt. Ich wetts Holz abenand bringe, damit ich zwei Stückli hann.“




Du häsch de Schrubezier gno und ihn in Spalt inne gsteckt und das Holz hät eifach nöd welle usenand gah!

Denn häsch immer wieder en Nagel is Holz inne ghämmeret ihn mit de Zange wider ussezoge und bisch normal mit em Schrubezier ihn Spalt inne.




Am Schluss häsch de Nagel im Spalt drin glah und bisch näbed em Nagel mit em Schrubezier in Spalt drii.

Plötzlich isch s' Holz i zwei Stuck usenand broche. Du häschs gaschfft und würltlich super gmacht! Du häsch so lang usprobiert bis du dini zwei Stückli gah häsch.



Volter Stolz häsch du mir s' einte Stückli zeigt und ich han mich richtig gfreut für dich.



Es isch sehr spannend gsii zum Zueluege und es wür mi freue dich wieder e mal mit Schrubezier und Hammer bim Schaffe zseh.

Dini Monika

Lerngeschichte (Kita Müsliburg Stäfa, Monika Kappeler)

des Verfahrens bildlich bzw. schriftlich dargestellt sind. Resümierend kann festgehalten werden, dass alle Beteiligten die Lerngeschichten als grosse Bereicherung empfinden. Besonders die Kinder reagieren auf ihre Lerngeschichten begeistert. Die Wertschätzung gegenüber dem Kind und seinem Lernen wird hier am deutlichsten sichtbar.

Literaturhinweis:

Klein, L. (2006). Ohne Kinder geht es nicht – Wozu Lerngeschichten Erwachsene verpflichten. www.balance-paedagogik.de/objects/v_lerngeschichten.pdf (29.09.2010)

„Die Kinder sind begeistert von ihrer Lerngeschichte. Die Kleinen sagen zwar nicht viel, aber strahlen übers ganze Gesicht. Bei den Grossen entsteht ein Gespräch. Sie können sich an die Situation erinnern und ergänzen sie. Sie wollen die Lerngeschichte öfters hören und bitten uns Erzieherinnen, sie vorzulesen.“ (Gruppenleitung)

Stimmen aus der Praxis: Wie läuft die Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ aus Sicht der Kitas? Drei Kitaleitungen berichten

Erfahrungen der letzten Monate in der Kindertagesstätte Müüsliburg Stäfa

Monika Kappeler, Kitaleiterin

Im Mai 2009 bekam die Kita Müüsliburg die Zusage, am Projekt „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“ teilzunehmen. Das ganze Team freute sich über diese Nachricht, da wir uns gemeinsam entschieden hatten, uns für die Teilnahme am Projekt zu bewerben. Meine Motivation als Leiterin war, ein ganzheitliches Beobachtungsverfahren in der Kita einzuführen, bei dem das Kind im Zentrum steht und das ganze Team bereit ist, sich persönlich und fachlich auf diesen Prozess einzulassen. Mir war es wichtig, dass alle Mitarbeiterinnen, inklusive Köchin und Sekretariat, in das Beobachtungsverfahren einbezogen werden. Denn auch Beobachtungen von Personen, die nicht so einen engen Kontakt zu den Kindern haben, sind sehr wertvoll für den kollegialen Austausch und die Planung der nächsten Schritte. Heute ist die Weiterbildung und Einführung abgeschlossen und die Praxisumsetzung läuft.

Die Beobachtungen sind in unserem Betreuungsalltag gut zu bewältigen, da eine Beobachtung ca. 5 Minuten dauert. Trotz grosser Motivation gab es zu Beginn Unsicherheiten beim Ausfüllen des Beobachtungsbogens und vor allem bei der anschliessenden Analyse. Wir unterstützten uns, in dem wir die Beobachtungen gegenseitig lasen und uns Rückmeldungen gaben.

Eine weitere Herausforderung war die Planung des kol-

legialen Austausches, da eine Mitarbeiterin in zwei verschiedenen Gruppenteams arbeitet. Sie beobachtet nun von jedem Gruppenteam ein Kind und nimmt jeweils je eine halbe Stunde am kollegialen Austausch beider Gruppenteams teil. Diese Variante zeigte sich in unserem Alltag als sehr gut umsetzbar. Nach gut einem dreiviertel Jahr läuft nun das Beobachten sowie der kollegiale Austausch sicher und routiniert. Auch für die Kinder ist es bereits ein Alltagsbild, wenn „ihnen“ eine Fachkraft mit einem Hut auf dem Kopf und einem Block in der Hand zuschaut und aufschreibt was „es“ macht.



Kollegialer Austausch

Seit April 2010 haben wir mit dem Schreiben von Lerngeschichten gestartet und machten unsere ersten Erfahrungen. Eine Fachkraft hat zum Beispiel ihre erste Lerngeschichte auf Hochdeutsch geschrieben. Es ist ihr schwer gefallen, ihre Worte auf Papier zu bringen, und sie wechselte auf Schweizerdeutsch. Diese Anpassung findet sie sehr sinnvoll, da sie die Lerngeschichte kindgerechter schreiben kann. Sie freut sich jedes Mal, dem jeweiligen Kind „seine“ Lerngeschichte vorzulesen.

Am schönsten finde ich die Wirkung der Lerngeschichten auf die Kinder. Sie zeigen so viel Stolz und Freude, dass man sich aufrichtig mitfreuen kann. Das ist ein Kernstück unserer Arbeit und bringt viel Motivation mit sich, die dem Kind wieder zugute kommt. Die positive Haltung und Anerkennung der Fachpersonen gegenüber dem Kind haben sich intensiviert. Das Kind steht nun im Zentrum und die Fachpersonen setzen sich mit den einzelnen Kindern bewusst auseinander.

Bei der Vorbereitung und Planung der Einführung der Eltern in den Umgang mit den Portfolios nahm ich beim Team Unsicherheiten wahr. Wie werden die Eltern reagieren? Was mache ich, wenn Eltern ohne zu fragen das



Interaktion

Portfolio eines Kindes anschauen? Wir haben vor kurzem mit der Einführung begonnen und lassen uns gespannt auf diesen nächsten Prozess – Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern – ein.

Erfahrungen der letzten Monate im Tagesheim Dornacherstrasse Basel

Beate Hechmi, Kitaleiterin

Im Herbst 2008 waren wir an der Berufsfachschule Basel zu einer Informationsveranstaltung zum Projekt des MMI eingeladen. Bildung im Frühbereich ist seit Jahren in aller Munde. Auch wir wissen zunehmend mehr um die Chancen und die Bedeutung unserer Aufgaben. Resilienzförderung war ein Wort, dessen Sinn und Inhalt wir im Verlauf des Projekts erst neu entdecken und beleuchten sollten. Unser Interesse war geweckt: Was wollen wir den Kindern mit auf den Weg geben und auf welche Wei-

se soll dies geschehen? Dies waren Fragestellungen, die uns oft beschäftigten. Die Sätze „du bist einmalig“ – „du bist von Bedeutung“ – „du kannst etwas bewegen“ hatten mich in diesem Zusammenhang besonders berührt und so war ich Feuer und Flamme und meldete unsere Institution zu dem Projekt an. Uns war klar, dass sich viel bewegen würde. Wir werden Neuland betreten und viele Erfahrungen sammeln.

Die Weiterbildungsblöcke im Oktober 2009 und Februar 2010 waren intensiv. Das Gesamtteam wurde fachlich kompetent auf die Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ vorbereitet. Mitte Oktober 2009 gingen wir an die Umsetzung. In den Gruppenteams wurde beobachtet, analysiert und im kollegialen Austausch die einzelnen Kinder und mögliche Strategien, die sie beim weiteren Lernen unterstützen sollen, festgelegt. Im Februar 2010 entstanden die ersten Lerngeschichten. Wir schufen Strukturen für die Portfolios, schafften eine Kamera an und fanden Zeitfenster, um den Kindern die Geschichten zu erzählen.

Die Eltern waren von Beginn mit dem Informationsabend, den Fragebögen und einzelnen Interviews mit einbezogen. An den Elternabenden bastelten sie die Deckblätter für die Portfolios ihrer Kinder und unsere Beobachtungen



Portfolio

wurden in die Elterngespräche eingebracht. Monatlich wurden die Gruppenteams im Coaching bei anstehenden Fragestellungen und Prozessen fachlich begleitet und unterstützt. Was hat sich nun, seit wir unterwegs sind, verändert und wo mussten wir auch schwierige Passagen überwinden?

Im Team:

Wir hatten Fragen: Waren wir bisher nicht schon individuell, feinfühlig und bewusst auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder eingegangen? Was kam neu hinzu? Wir haben viel an Fachwissen hinzugewonnen. Unsere Wahrnehmung der kindlichen Lernprozesse wurde geschärft, besonders mit dem Blick auf die Lerndispositionen. Wir mussten uns mit verschiedenen Haltungen im Team auseinandersetzen, Veränderungen zulassen, Widerstände überwinden, Strukturen und Raum schaffen. Wir haben viele spannende Entdeckungen gemacht. Der Blickwinkel auf die Kinder und ihrem Bedürfnis zu Lernen hat uns bewusst gemacht, wie viel die Kinder bereits können und wie beharrlich und ausdauernd

Was hat sich verändert? Wir nehmen uns bewusster und gezielter Zeit für einzelne Kinder. Die Beobachtungsauswertung und der kollegiale Austausch zeigen uns neue Strategien auf. Besonders wertvoll und neu ist der direkte Einbezug der Kinder beim Vorlesen der Lerngeschichten sowie die Dialoge mit ihnen, die daraus entstehen. Hier kommt mit dem Projekt eine neue Dimension in unsere pädagogische Arbeit.

Bei den Kindern:

Mit den Kindern sind uns viele Türen aufgegangen. Ihre Einzigartigkeit, ihre Kraft und Energie sowie das Potential, mit dem jedes einzelne Kind ausgestattet ist, fasziniert und bewegt uns. Die Kinder zeigen grosse Freude an den Lerngeschichten und ihren Ordnern (Portfolios) – jedes auf seine Weise. Selbst die Kleinsten wissen, dass dies ihr Buch ist und zeigen es voller Stolz. Sie wollen ihre Lerngeschichten immer wieder erzählt bekommen oder betrachten sie versunken und konzentriert. Wenn die Kinder das Tagesheim verlassen, nehmen sie stolz ihr persönliches Buch mit auf den Weg.

„Die Kinder sind stolz, wenn sie beobachtet werden. Sie fragen nach, ob sie beobachtet werden können und wollen die Beobachtungen vorgelesen bekommen. Das freut uns sehr und motiviert uns.“ (Erzieherin)

sie oft ihre eigenen Lernziele verfolgen, wenn wir ihnen den Raum dazu anbieten. Wir mussten uns engagieren und uns manchmal auch von vertrauten Handlungsweisen verabschieden. Wir kamen an Grenzen, mussten uns bewegen und Neuland betreten, was nicht immer einfach war.

Heute haben wir ein Stück Routine gewonnen und alles in allem haben die Beobachtungen, der Austausch mit den Kollegen/-innen und die Lerngeschichten unseren Arbeitsalltag deutlich bereichert. Da wir tagtäglich mit so vielfältigen Anforderungen konfrontiert sind, hatte ich manchmal den Eindruck, dass sich das Team nach Augenblicken mit den Kindern sehnt, wo man einfach nur „sein“ kann: Ohne Planung, ohne Zeitdruck, ohne Vorgaben. Dieses Bedürfnis stand den gezielten Beobachtungen und den nötigen Strukturen manchmal etwas im Weg und ich kann dies in gewisser Weise nachvollziehen.

Bei den Eltern:

Die Eltern waren neugierig, offen, hatten Fragen, wollten wissen, was wir tun. Sie zeigten Interesse, waren anfangs etwas unsicher und wollten manchmal auch mehr. Sie hatten grosse Erwartungen, freuten sich, sind stolz und entdecken in den Gesprächen neue Facetten ihrer Kinder. Die Eltern bringen uns viel Wertschätzung und Vertrauen entgegen und finden schön, dass wir uns bewegen und für Neues öffnen. Dabei bringen sie sich auch aktiv mit ein. Nun blicken wir auf eine ereignisreiche und bewegte Zeit zurück. Ich freue mich sehr, dass wir mit dem Erlernten die Kinder auf ihrem Weg in das Leben so begleiten können und mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ ein Instrument und Werkzeug erhalten haben, dass uns auf dieser Strecke sehr hilfreich ist. Mein Wunsch ist es, dies auch nach der Projektphase nachhaltig im Tagesheimalltag und der pädagogischen Arbeit mit den Kindern weiter zu entwickeln.

Erfahrungen der letzten Monate in der Kinderkrippe Sennhof Birmensdorf

Sandra Nagel-Bachmann, Kitaleiterin

Vor zwei Jahren haben wir im Team entschieden, uns für das Projekt des MMI zu bewerben. Dabei war uns bewusst, dass viel Spannendes, Neues und auch Herausforderndes auf uns zukommen wird. Der erste Weiterbildungsblock liegt inzwischen schon weit zurück. Ich erinnere mich an die angeregten Diskussionen, die vielen Fragen und an die Lust, sofort mit den Beobachtungen zu starten.

Wenig später hörte ich aus dem Gruppenraum, wie sich die Kinder austauschen: „Weisch was, hüt wird iich im Fall beobachtet“. Es zeigte sich, wie stolz die Kinder sind, wenn sie beobachtet werden. Sehr gerne hören sie danach, was die Bezugsperson aufgeschrieben hat und ergänzen ihren Teil noch dazu.

Den kollegialen Austausch im Team konnten wir gut in den Tagesablauf einbauen. Jeden Mittwoch trifft sich während der Znüzeit ein Gruppenteam, um sich über die Beobachtungen von zwei Kindern auszutauschen und die nächsten Schritte zu planen. In dieser Zeit teilt sich das andere Gruppenteam auf und betreut beide Kindergruppen.

Der zweite Weiterbildungsblock war dazu da, dass wir Folgendes lernten: Was ist eine Lerngeschichte, wie schreibt man diese und was gehört alles hinein? Ebenso diskutierten wir über Portfolios, über „sprechende Wände“ sowie über die Elternarbeit. Das war viel Stoff und uns war klar: Alles auf einmal können wir nicht anpacken. Also einen Schritt nach dem anderen. Wir entschlossen uns als Erstes, die Portfolios einzuführen. Das Thema der sprechenden Wände haben wir auf den Herbst verschoben und die regelmässigen Elterngespräche sollen nach und nach eingeführt werden.

Die Portfolios sind ein grosser Erfolg. Ich sehe, wie stolz

die Kinder auf ihren Ordner sind. Sie üben sich im Blättern und ordnen selbstständig ihre Zeichnungen ein. Die Kinder sitzen in der Kuschecke und zeigen sich gegenseitig ihr Portfolio. Sie nehmen den Ordner auch gerne mit nach Hause und bringen ihn am nächsten Krippentag angereichert mit Zeichnungen oder Fotos wieder mit. Die Kinder, die bereits eine Lerngeschichte haben, lieben es, wenn wir sie ihnen vorlesen.

Für die Kinder ist es ohne Frage etwas sehr Wertvolles. Es unterstützt ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstständigkeit. Sie geniessen es, dass sie im Mittelpunkt stehen und zeigen können, was sie schon alles können. Ebenso wichtig ist es, dass sie immer gefragt werden, wenn jemand ihr Portfolio anschauen möchte. Wenn ich in der Mittagspause jeweils bei der Kindergruppe bin, passiert es immer wieder, dass erst ein Kind mir seinen Ordner zeigt, kurz darauf habe ich die ganze Kindergruppe um mich herum: Alle wollen mir ihr Portfolio zeigen und ihre Gesichter strahlen dabei.

Die Lerngeschichte zu schreiben empfinde ich als Lernprozess. Anfangs klangen diese eher noch nach einer einfachen Beobachtung. So nach und nach fliessen die Lerndispositionen auf eine wunderschöne Art mit ein und man erkennt, dass wir inzwischen mehr Übung darin haben, solche persönlichen Briefe zu verfassen.

Die Zeitplanung ist ein stetes Thema. Die „Bildungs- und Lerngeschichten“ erfordern eine andere Organisation in der Krippe. Jede/r Mitarbeiter/-in sollte ca. zwei Beobachtungen à ca. 5-10 Minuten pro Woche durchführen. Das scheint auf dem Papier einfach zu bewerkstelligen. Im Alltag sieht es manchmal jedoch etwas anders aus. Entweder ist das Kind krank, welches man beobachten wollte oder ein/e Mitarbeiter/-in fehlt wegen Krankheit



Kollegialer Austausch



Portfolio

oder Ferien auf der Gruppe. Bis jetzt haben wir es aber meistens geschafft, dass im kollegialen Austausch genügend Beobachtungen vorhanden waren, damit wir eine gute Basis für den Austausch über das Kind und seine Lerndispositionen hatten.

Wir konnten durch die Beobachtungen und anhand unserer Reflexion feststellen, dass unsere älteren Kinder mehr Herausforderungen benötigen. Daraus ergab sich, dass alle ausgebildeten Fachkräfte sich einem Thema annahmen und dieses anhand der Bedürfnisse der älteren Kinder betrachteten. So entstanden neue Ideen zur Raumgestaltung, zur Nutzung unseres Spielangebotes und zur Unterstützung der Sprachentwicklung der Kinder. Die Räume haben sich in dieser Zeit in beiden Gruppen verändert. Es entstanden mehr Rückzugsmöglichkeiten und Plätze, in denen sich die Kinder gut in etwas vertiefen können. Die Wände werden mit unterschiedlichen, anregenden Bildern geschmückt. So kann man zum Beispiel

in der Konstruktionsecke den Eiffelturm und eine Hängebücke bestaunen. Die Treppenstufen sind mit Zahlen gekennzeichnet und in der Spielküche findet man Abbildungen von Menüs und Rezepten.

Das Projekt hat grosse Auswirkungen im Sennhof. Wir empfinden es nicht immer nur als „Zuckerschleck“. Neues zu lernen und zu integrieren benötigt Zeit und Energie. Es kommt viel in Bewegung und Anfangs erscheint es einem manchmal als zuviel. Doch nach und nach gewinnen wir an Sicherheit. Das Gelernte fließt tiefer, wird selbstverständlicher und die Veränderungen integrieren sich immer mehr im Alltag. Wir sind froh um die praxisnahe Begleitung vom MMI. Viele Fragen tauchen erst mit der Zeit und der Übung auf. Der Lohn ist hoch, das Ergebnis jetzt schon ein Erfolg! Die Mitarbeitenden sind darauf geschult, auf die Stärken und Ressourcen der Kinder zu achten und bringen diese durch die Dialoge mit den Kindern sowie mit den Eltern verstärkt zum Ausdruck.

Das Portfolio als individuelle Bildungs- und Beziehungsdokumentation für das Kind

Julia Steinmetz

Zum Begriff „Portfolio“

Der Begriff des Portfolios ist in vielen verschiedenen Bereichen anzutreffen, z.B. in der Kunst, Architektur und zunehmend auch in der Pädagogik. Die Basis ist in allen Bereichen gleich: Es wird als eine Sammlung verschiedener Dokumente verstanden, die über Kompetenzen und Stärken der Besitzer Auskunft geben. Trotzdem gibt es, allein in der Pädagogik, sehr verschiedene Formen der Portfolios. Es gibt das „pädagogische Portfolio“, das „Übergangsportfolio“ oder das „Entwicklungsportfolio“. Wenn im Folgenden die Rede vom Portfolio ist, meinen wir immer das Entwicklungsportfolio. Diese Form des Portfolios lässt sich am besten mit dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ und seinem kindzentrierten, pädagogischen Ansatz vereinbaren.

Das Entwicklungsportfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Dokumenten, die im Alltag des Kindes, in der Kita und in der Familie entstehen. In einem Ordner, einer Mappe oder Ähnlichem sammelt das Kind gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften und Eltern – in Ko-Konstruktion – seine Werke, Bilder, Fotos sowie Kommentare und Notizen, die von den Erwachsenen festgehalten wurden. Im Rahmen der „Bildungs- und Lerngeschichten“ sind zudem die Lerngeschichten ein zentraler Bestandteil des Portfolios.

Ziele des Portfolios

Die Lernprozesse jedes Kindes sind individuell. Das Portfolio ist deshalb eine individuelle, auf das Kind bezogene Dokumentationsform. Sie macht die Lern- und Entwicklungsschritte jedes einzelnen Kindes transparent. Das Portfolio dokumentiert wie ein „roter Faden“ das Lernen und die Entwicklung des Kindes. Es ermöglicht dem Kind, die eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse, seine Art des Lernens zu erkennen und zu reflektieren (Krok & Lindewald, 2007). Durch das Portfolio kann das Kind seine Stärken wahrnehmen und sein Selbst-



Portfolio

wertgefühl auf dieser Erkenntnis aufbauen (Wagner, 2009). Ausserdem unterstützt das Portfolio das Kind beim selbstständigen und selbstverantwortlichen Handeln (Fthenakis et al., 2009). Die Inhalte des Portfolios werden keinerlei Bewertung unterzogen. Das Kind entscheidet selbst, wie sein Portfolio aussehen soll, was in sein Portfolio eingeklebt werden und wer sich das Portfolio anschauen darf. Das Ziel des Portfolios ist es zu erfahren, wie Kinder Wissen und Kompetenzen erwerben. Die Fachpersonen sehen anhand der Portfolios, wie jedes einzelne Kind lernt, denkt, agiert und können die Kinder so in ihren individuellen Lernprozessen gezielter begleiten. Es ermöglicht den pädagogischen Fachkräften eine kontinuierliche und wertschätzende Beachtung aller Kinder und lenkt die Aufmerksamkeit auf ihre Stärken, Interessen und Kompetenzen.

Das Portfolio regt einen Austausch über das Lernen der Kinder zwischen den Kindern und pädagogischen Fachkräften, zwischen den Eltern und Kindern sowie zwischen den Fachpersonen und Eltern an. Es basiert – wie die Lerngeschichte – auf Ressourcenorientierung und Wertschätzung.

Umsetzung der Portfolioarbeit

Die Umsetzung der Portfolios verläuft in den Kitas sehr unterschiedlich und individuell. Einige Kitas haben direkt nach dem zweiten Weiterbildungsblock mit der Einführung des Portfolios gestartet, andere waren zurückhaltender. Am letzten Tag der Weiterbildung haben die Kitateams Gelegenheit erhalten, die konkrete Einführung und Umsetzung des Portfolios gemeinsam zu planen. Die Teams sammelten Ideen für die Standorte der Portfolios in den Gruppenräumen. Dabei wurde vor allem berücksichtigt, dass die Kinder, insbesondere die Säuglinge und Kleinstkinder, jederzeit die Möglichkeit haben, selbstständig IHR Portfolio aus dem Regal oder der Kiste zu entnehmen. Anschliessend wurde die äussere Gestaltung der Portfolios geplant. Die meisten Kitas entschieden sich hier für Ordner mit Schutzhüllen. Diese Art ist einerseits robust, andererseits für Kinder flexibel zu handhaben. Zudem haben die Kinder eine bleibende Möglichkeit, die Dokumente aus den Schutzhüllen zu entnehmen und nach Belieben zu verändern, zu korrigieren oder zu ergänzen.

Das „Bekanntmachen“ der Kinder mit dem Portfolio setzten die pädagogischen Fachkräfte individuell oder in Kleingruppen mit den Kindern um. Den Kindern wurde erläutert, dass das Portfolio IHR ganz eigener Ordner ist, in dem sie das aufbewahren und einheften können, was ihnen besonders wichtig ist. Für die meisten Kinder war



Portfolio

dies die erste Lerngeschichte. Ausserdem wurden die Kinder darüber informiert, dass nicht nur Fotos, Zeichnungen und Bastelwerke aus der Kita, sondern auch von zu Hause in das Portfolio einfließen können. Sie haben die Möglichkeit, das Portfolio jederzeit nach Hause auszuleihen oder von zu Hause Dinge mitzubringen und diese in ihr Portfolio einzuheften.

Die äussere Gestaltung des Portfolios wurde entweder von den pädagogischen Fachkräften oder von den Eltern mit den Kindern umgesetzt. Meistens sind ein Foto und der Name des Kindes am Rücken des Portfolios angebracht. Die Vorderseite schmückt grösstenteils eine individuelle Zeichnung, die speziell für das Portfolio von den Kindern gemalt wurde. Hierdurch identifizieren sich die Kinder ganz besonders mit IHRM Portfolio. Allerdings haben nicht alle Kinder ein Portfolio erhalten. Bei älteren Kindern, welche die Einrichtung im Sommer verlassen haben, wurde häufig aus Kostengründen das Portfolio (der typische Ordner) durch eine kleinere Mappe ersetzt.

Das Innenleben der Portfolios wird in den Kitas ebenfalls verschieden gehandhabt. Einige Kitas haben die vorherigen „Zeichenmappen“ (Mappen, in denen die Zeichnungen und Bastelarbeiten der Kinder gesammelt wurden) gemeinsam mit den Kindern „aussortiert“ und das Kind konnte wählen, welche Zeichnungen ins Portfolio übernommen werden. Andere Kitas haben sich entschieden, nur die Zeichnungen in das Portfolio aufzunehmen, die erst mit Beginn des Portfolios entstehen.

Erste Erfahrungen in der Arbeit mit dem Portfolio

Nach den Schilderungen der Kitateams waren die Reaktionen der Kinder auf die Portfolios überwältigend. Die Kinder freuen sich über IHR Portfolio, sie gehen mehr-



Portfolio

mals am Tag zu den Regalen, holen ihr Portfolio heraus und schauen sich die Seiten ganz genau an. Besonders ältere Kinder treten vermehrt in den Austausch mit den pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern, kommentieren ihre Fotos und die damit verbundenen Situationen oder erzählen ihre Lerngeschichte nach. Vor allem mit Fotos dokumentierte Aktivitäten werden von den Kindern sehr geschätzt. Die Kinder lieben und achten IHRE Mappe, sie lassen sie nirgends liegen, versorgen sie immer in dem dafür vorgesehenen Regal. Zur Verwunderung der Fachpersonen wissen sogar die „Kleinsten“ wo sie IHR Portfolio finden.

Nach Aussagen der Kitateams sind die Kinder sehr stolz auf ihr Portfolio und fühlen sich wertgeschätzt, wenn man sich dafür interessiert und danach fragt. Die Freude der Kinder über das Portfolio ist das schönste Feedback an die Fachkräfte. Sie fühlen sich dadurch in ihrer Arbeit anerkannt und bestätigt. Demzufolge steigen die Motivation und das Engagement für die weitere Umsetzung. Dennoch gibt es auch Schwierigkeiten bei der Umsetzung. Vor allem bei Säuglingen und Kleinstkindern bestehen noch Unsicherheiten in Bezug auf die Teilhabe an der Mitgestaltung der Portfolios. Hier gibt es noch weiteren Erprobungsbedarf innerhalb unseres Projekts. Die Eltern wurden ebenfalls in den Umgang mit dem Portfolio eingeführt. Dies geschah individuell, meistens beim Bringen oder Abholen des Kindes. Die pädagogischen Fachkräfte haben den Eltern erläutert, dass das Portfolio in erster Linie dem Kind gehört und deshalb immer zuerst das Kind gefragt werden sollte, bevor man das Portfolio aus dem Regal nimmt. Viele Eltern waren am Anfang sehr verunsichert und haben sich eher zurückhaltend verhalten. Mittlerweile gibt es aber Eltern, die sich beim Portfolio sehr engagieren. Sie leihen das Portfolio nach Hause aus und dokumentieren besondere

Freizeitaktivitäten, Geburtstagsfeste oder heften Babybilder des Kindes ein.

Die Kitas zeigen viel Kreativität bei der Umsetzung des Portfolios und probieren verschiedene Möglichkeiten mit viel Engagement und Motivation aus. Die Individualität der Lernerfahrungen spiegelt sich in der Umsetzung der Portfolios in den Kitas wieder.

Literaturhinweise:

Fthenakis, W. E., Daut, M., Eitel, A., Schmitt, A. & Wendell, A. (Hrsg.)(2009). Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.)(2006). Bildung sichtbar machen: Von der Dokumentation zum Bildungsbuch (2. Aufl.). Weimar, Berlin: verlag das netz.

Henneberg, R. (2006). Die Geschichte mit der Erdnussbutter: Eine Foto-Dokumentation. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4, 35-37.

Krok, G. & Lindewald, M. (2007). Portfolios im Kindergarten: Lernschritte dokumentieren, reflektieren, präsentieren. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Ulrich-Uebel, A. (2006). Der Entwicklungsordner gehört dem Kind: Ein spannender Begleiter der Kita-Zeit. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4, 25-27.

Wagner, Y. (2009). Der Weg zum Kita-Portfolio: Dokumentationen im Team entwickeln. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.



Portfolio

Lerngeschichten und Portfolios – wie haben wir damit begonnen? Fachkräfte berichten

Stimmen aus der Praxis: Ein Bericht aus der Kita GFZ 3 Zürich

Corinne Hofer, Miterzieherin Gruppe Flamingo

Das Mitmachen an dem Projekt „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“ und die Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ ist intensiv, fordernd, spannend und lehrreich. Es tauchten Fragen, manchmal auch „Zweifel“ auf, aber an den Weiterbildungstagen oder bei den Begleitbesuchen in der Praxis konnte Vieles geklärt und neue Wege gesucht werden. Unsere 5 Gruppen lösen die Planung, Koordination und das Finden von Zeitfenstern zum Beobachten, Analysieren, kollegialen Austausch, dem Schreiben von Lerngeschichten und dem Vorlesen der Lerngeschichten fünf mal anders im Kitaalltag.

Inzwischen haben alle Kinder ihren Ordner (Portfolio). Es herrscht grosse Freude, Aufregung und viel Engagement beim Gestalten der Ordner seitens der Kinder. „Ich wot min Ordner blau aamalä“ sagte ein Kind zu mir, während ein anderes meinte: „Gäll, da chunt mini Gschicht dri!“. Schon ohne persönliches Foto auf dem Ordnerücken wussten die Kinder, welcher Ordner wem gehört. Die Ordnerücken wurden mit den Fotos der Kin-

der ergänzt und stehen frei zugänglich für alle Kinder im Regal. Allein dieses Bild von 20 persönlich gestalteten Ordnern mit Kindergesichtern ist eindrücklich. Die Kinder machen oft davon Gebrauch, dass sie ihre Ordner selbstständig herausholen und anschauen dürfen.

Auch die Reaktionen der Kinder auf ihre Lerngeschichten sind sehr positiv. Gerade die älteren Kinder verlangen oft, dass wir ihnen ihre Lerngeschichten immer wieder vorlesen. Gespannt, stolz und voller Freude hören sie anächtig zu, wenn ihnen ihre Lerngeschichte vorgelesen wird. Die Kleinen schauen sich vermehrt die Fotos der Lerngeschichten an bzw. erkunden diese mit all ihren Sinnen (wir laminieren ihre Lerngeschichten). Erzählt man ihnen wieder von ihrer Lerngeschichte, merkt man es ihnen schon an ihrer Körperspannung an, dass sie „verstehen“: Es geht um sie. Wir erleben auch, dass sich die Kinder gegenseitig ihre Lerngeschichten erzählen, dies entlockt uns öfters ein Schmunzeln.

Bei den Eltern ist das Interesse an den Lerngeschichten und Portfolios sehr unterschiedlich: Wir erleben Eltern, welche erst an den Elternabenden bzw. in Elterngesprächen Kontakt mit den Lerngeschichten und dem Portfolio ihres Kindes haben. Andere Eltern bleiben gerne mal länger in der Kita und schauen sich den Ordner ihres Kindes regelmässig an. Manchmal sind sie fast etwas „enttäuscht“, dass noch nicht mehr Lerngeschichten darin zu finden sind. Sehr gefreut hat uns die schriftliche Rückmeldung einer Mutter: „Danke für die Lerngeschichte von Laura, ich habe darin meine Tochter genau gesehen und wiedererkannt“. Gerade während den Elterngesprächen passiert über die Lerngeschichten sehr viel zwischen Erzieherinnen und Eltern: Die Eltern spüren die Wertschätzung, welche wir ihren Kindern mit den Lerngeschichten geben. Sie merken, dass wir ihre Kinder (einmal mehr) als Individuen wahrnehmen, sie respektieren und uns 1:1 mit ihnen auseinandersetzen.

Wir sind überzeugt davon, dass die Lerngeschichten eine grosse Bereicherung für unsere Kitakinder sind. Sie motivieren, sie stärken – und dadurch lassen sich tragfähige und vertrauensvolle Beziehungen zu den Erzieherinnen aufbauen. Unsere pädagogische Arbeit wird nochmals wertvoller und unser Handeln noch professioneller. Dass der „Kitaaufenthalt so noch dokumentiert bleibt“, ist ein schöner Nebeneffekt.



Portfolio

Stimmen aus der Praxis: Ein Bericht aus der Tandem-Kita Entlisberg Zürich

Peppina Livers, Lernende Gruppe Sommervögel

Was ist das Kernelement und der Sinn der „Bildungs- und Lerngeschichten“? Durch die vielen Stolpersteine, über die ich beim Beobachten, Analysieren und Austauschen fiel, verlor ich anfangs fast das Hauptanliegen aus den Augen. Doch als wir anfangen, aus den Beobachtungen und Analysen Lerngeschichten für die Kinder zu verfassen, wuchs die Freude am Umsetzen. Nun spürte und realisierte ich intensiv, was das Hauptanliegen der „Bildungs- und Lerngeschichten“ ist: Das Kind wird in seiner wunderbaren Einzigartigkeit gesehen. Die Botschaft, die man dem Kind durch die Lerngeschichte vermittelt: „Ja, ich sehe dich und das, was du tust“. Dies ist eine ungemaine Wertschätzung.

Um mich emotional auf die Lerngeschichte einzulassen und eine kindgerechte Sprache zu finden, stelle ich mir bildlich immer das jeweilige Kind vor. Spannenderweise, hat sich meine Einstellung und Sichtweise für gewisse Kinder noch während dem Schreiben der Lerngeschichte verändert. Auch ich selbst kann viel aus der Geschichte für das Kind schöpfen. Ich überdenke meine eigene Sichtweise auf ein Kind, ich staune, bin überrascht, verblüfft oder einfach nur stolz.

Grundsätzlich schreibe ich die Lerngeschichte für das Kind auf Schweizerdeutsch. In der eigenen Muttersprache zu schreiben, gelingt mir freier und authentischer. Da wir jedoch auch Kinder mit Migrationshintergrund betreuen, schreibe ich die Lerngeschichte für diese Kinder auf Hochdeutsch, damit die Eltern auch daran teilhaben können. Der Austausch mit dem Kind und das Vorlesen der Lerngeschichte gestalten sich ganz individuell. Hier richte ich mich ganz nach dem Kind, schliesslich ist es „seine“ Lerngeschichte, womit es auch etwas ganz Intimes und Besonderes für das Kind bedeuten kann. Dies sollte man akzeptieren und schützen. Sehr spannend war es, die Reaktion der Kinder zu beobachten. Ganz still sasssen einige Kinder neben mir und hörten mir beim Vorlesen der Lerngeschichte zu. Andere ergänzten oder bestätigten meine Erzählungen.

Für mich persönlich ist es sehr spannend, noch während meiner Ausbildungszeit beim MMI-Projekt teilzunehmen. Ich bin überzeugt, auch weiterhin Lerngeschichten in meine Arbeit mit Kindern einzubeziehen.

„Beim Vorlesen der Lerngeschichte konnte sich ein Kind noch gut an die Situation erinnern. Einige Teile aus der Geschichte sind ihm stark hängen geblieben und er hat noch Tage danach davon erzählt.“ (Lernende)

Lerngeschichten und Säuglinge: Wie umsetzen? – Besonderheiten in der Umsetzung bei Säuglingen und Kleinstkindern

Franziska Koitzsch

Ziele der Lerngeschichten sind einerseits die Lernprozesse der Kinder sichtbar zu machen und ihr Lernen wertzuschätzen. Andererseits sollen die Lerngeschichten den Dialog zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern über ihr Lernen anregen. In allen unseren Projektkitas werden Kinder ab 3 bzw. 6 Monaten aufgenommen. Somit kam bereits in den ersten Weiterbildungstagen die Frage auf, wie der Dialog mit Säuglingen und Kleinstkindern im Rahmen der „Bildungs- und Lerngeschichten“ umgesetzt werden kann: Wie können die Lerngeschichten aussehen, damit sich auch die Kleinsten dafür interessieren? Wie können die Kinder die geschriebenen Lerngeschichten verstehen und sich an die geschilderten Situationen erinnern?

Auch wenn Säuglinge und Kleinstkinder aufgrund ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung den Inhalt ihrer Lerngeschichten noch nicht so gut nachvollziehen können wie die Älteren, merken die Kinder trotzdem die Wertschätzung, Achtung und Zuwendung der Fachpersonen während des Anschauens ihrer Lerngeschichten. Aus Deutschland, wo das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ inzwischen weit verbreitet ist, gibt es jedoch kaum dokumentierte Erfahrungen in der Umsetzung mit Kleinstkindern. Deshalb erproben wir innerhalb unseres Projekts die Umsetzung der Lerngeschichten bei Säuglingen und Kleinstkindern ganz besonders. Es hat sich gezeigt, dass Fotolerngeschichten (bestehend aus mehreren Fotos von einer beobachteten Situation mit

wenig Text), welche mit dem Kind wie ein Bilderbuch angeschaut und besprochen werden, für Kleinstkinder besser geeignet sind als Lerngeschichten mit viel Text und ohne Fotos. Im Folgenden berichten Fachkräfte aus zwei Säuglingsgruppen, wie sie die „Bildungs- und Lerngeschichten“ auf ihren Gruppen umsetzen und wie die Kleinsten auf die Lerngeschichten reagieren.

Literaturhinweise:

- Frankenstein, Y., Kleeberger, F., Leu, H. R. & Wolf, S. (2009). Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (Hrsg.)(2009). Früheste Beobachtung und Dokumentation: Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.



Fotolerngeschichte

Stimmen aus der Praxis: Ein Bericht aus dem Tagesheim Dornacherstrasse Basel

Franziska Gruca, Gruppenleiterin Gruppe Snoopy
Esther Metzger, Miterzieherin Gruppe Snoopy

Nach den Weiterbildungstagen gingen wir voller Elan an das Schreiben der Lerngeschichten. Doch schnell haben wir gemerkt, dass sich das bei uns auf der Säuglingsgruppe gar nicht so einfach umsetzen lässt: Wie sollen unsere unter 2-Jährigen eine Lerngeschichte von etwa einer Seite verstehen?

Nachdem für uns klar war, dass sehr viel mit Fotos und nicht über lange Texte „geschehen“ muss, haben wir die Lerngeschichten sozusagen als Kinderbuch mit vielen Fotos und einigen wenigen Texten als Untertitel gestaltet. Damit es nun auch richtig losgehen konnte, haben wir uns für unsere Gruppe eine eigene Kamera angeschafft.

Ab diesem Moment veränderte sich unsere Beobachtungsweise: Wir haben nicht nur beobachtet, sondern parallel dazu fotografiert, um für die Lerngeschichten gleich die passenden Bilder verfügbar zu haben. Anfangs haben wir uns gefragt, wie wir das nur bewerkstelligen sollten, schliesslich verpassten wir ohnehin schon viele Momente durch das Aufschreiben während der Beobachtung. Mittels der Fotos haben wir aber schnell gemerkt, dass sich die Beobachtungen so noch viel besser festhalten lassen und im Endeffekt ganz anders zur Geltung kommen.

Dies spiegelte sich auch im Austausch mit den Kindern

wieder. Auf den Bildern haben sie sich selbst und die anderen Kinder wiedererkannt. Glänzende Kinderaugen, ein Lachen, ein „Gigsen“ und „Giggelen“, ein stolzes mit dem Fingern auf das Bild Zeigen: „Schau hier bin ich!“ – dies zeigt uns deutlich, wie wichtig unsere Arbeit ist. So hat auch nicht nur das jeweilige Kind mit seiner Lerngeschichte etwas davon, sondern auch die anderen Kinder, die in der Lerngeschichte vorkommen. Das

Gemeinschaftsempfinden der Kinder so zu spüren und miterleben zu dürfen, hat uns sehr bewegt.

Für unsere pädagogische Arbeit ist dies ein wichtiger und wertvoller Entwicklungsschritt, den wir gemeinsam im Gruppenteam gegangen sind. Wir freuen uns, auf diesem erarbeiteten Fundament weiter aufbauen zu können und den Weg gemeinsam mit den Kindern weiter zu erforschen.

Stimmen aus der Praxis: Ein Interview mit der Erzieherin Sandra Petrovic aus der Tandem-Kita Entlisberg Zürich

Die Fachdelegierte (Psychologie, Pädagogik) Sandra Petrovic arbeitet auf der Säuglings- und Kleinstkindgruppe „Isbäre“. Die Säuglings- und Kleinstkindgruppe betreut Kinder im Alter zwischen 6 Monaten und ca. 2,5 Jahren.

Wie setzt Ihr die „Bildungs- und Lerngeschichten“ auf Eurer Säuglings- und Kleinstkindgruppe konkret um?

Unsere Säuglings- und Kleinstkindgruppe arbeitet nach dem Bezugspersonensystem. Jedes Kind hat drei Bezugspersonen, die für bestimmte Bereiche (z.B. Essen, Schlafen, Wickeln) zuständig sind. Der Ansatz der „Bildungs- und Lerngeschichten“ hat sich gut in unsere Gruppenphilosophie und das Bezugspersonensystem

In den Sätzen kommentieren wir auch, was wir beobachtet haben. Darauf reagieren Säuglingen gut, da sie visuell eingebunden sind. Meiner Meinung nach eignen sich Fotolerngeschichten besser für Säuglinge als Lerngeschichten in einer reinen Textform, die den Kindern vorgelesen werden. Bei grösseren Kindern (15 Monate bis 2,5 Jahre) beobachten wir das Kind und schreiben die Beobachtungen auf. Daraus entsteht eine Lerngeschichte, die wir dann dem Kind vorlesen. Was uns grundsätzlich wichtig ist: Wir schreiben die Lerngeschichten auf Hochdeutsch, erzählen diese den Kindern jedoch auf Schweizerdeutsch, da Säuglinge und Kleinstkinder noch kein Hochdeutsch verstehen.

„Wir lesen die Beobachtungen den Kindern vor. Es ist sehr hilfreich, die Kinder zu fragen, ob man alles richtig gesehen hat.“ (Lernende)

eingefügt. Die Bezugspersonen machen mehrere Beobachtungen von einem Kind. Im kollegialen Austausch besprechen sie regelmässig ihre Beobachtungen und planen gemeinsam nächste Schritte, die das Kind in seinen Lernprozessen unterstützen. Im Anschluss an den kollegialen Austausch vereinbaren die Mitarbeitenden eine Person, die eine (Foto-)Lerngeschichte für das Kind anhand der Beobachtungen verfasst. Für das Schreiben der Lerngeschichte haben die pädagogischen Fachkräfte eine Woche Zeit. Die Lerngeschichte wird während der Arbeitszeit in der Kita geschrieben. Die Arbeitsschritte der „Bildungs- und Lerngeschichten“ sind jetzt fest in unsere Monatsplanung auf der Gruppe integriert.

Welche Form und Gestaltung von Lerngeschichten hat sich für Säuglinge und Kleinstkinder bewährt?

Nach meinen Erfahrungen ist eine Fotolerngeschichte für Säuglinge sehr sinnvoll. Wir machen mehrere Fotos von dem Kind und beschreiben kurz in zwei bis drei Sätzen seine Aktivitäten, die auf dem Foto zu sehen sind.

Wie verläuft der Austausch mit dem Kind anhand der Beobachtungen und (Foto-)Lerngeschichten und wie sind die Reaktionen der Kinder darauf?

Die Reaktionen der Kinder sind unterschiedlich. Bei den „Grösseren“ merkt man, dass sie sehr bewusst wahrnehmen, dass es im Moment der Beobachtung speziell um SIE geht. In dem Augenblick, wenn man die Kinder anschaut und ihnen sagt: „Ich schau Dir jetzt zu“, sieht man bei ihnen eine gewisse Begeisterung. Sie sind aufgeregt und lächeln meistens. Sie zeigen ihre Freude zugleich auch physisch, z.B. mit körperlicher Anspannung. Sie realisieren, dass sie von uns beachtet werden.

Beim gemeinsamen Anschauen von Beobachtungen oder Lerngeschichten fragen die Kinder ganz viel nach. Sie wiederholen das, was von uns vorgelesen oder erzählt wird. Manchmal erinnern sie sich an die beschriebene Situation und sagen dann: „Stimmt, das habe ich gemacht!“. Wenn andere Kinder auf den Fotos zu sehen sind, werden dann gerne die Namen dieser aufgezählt.

Die Mitarbeitenden spüren, dass sie in diesem Moment dem Kind ganz viel Wertschätzung geben. Uns Erzieherinnen macht das Spass, weil wir spezifisch und speziell auf ein Kind eingehen können.

Unsere Erfahrungen mit Fotolerngeschichten bei Säuglingen und Kleinstkindern sind sehr positiv. Fotos sind für Kinder etwas „Magisches“ und werden mit vielen Emotionen verbunden. Das Foto „zeichnet“ viel auf und erleichtert dem Kind, sich an die vergangene Situation zu erinnern. Kinder, die noch nicht reden können, signalisieren ihre Freude nonverbal, indem sie die Augen aufreissen und lächeln. Das Interesse der Kinder ist absolut da.

Wann und wie tauscht Ihr Euch mit dem Kind aus?

Ganz wichtig ist, dass man für den Austausch mit dem Kind den „richtigen“ Moment wählt. Man kann das Kind nicht aus dem Spiel reißen und die Erwartung haben, dass das Kind dann aufmerksam ist. Es muss der passende Moment sein. Unserer Erfahrung nach sollte die Lerngeschichte möglichst zeitnah zur Beobachtung vorgelesen und erzählt werden, da sich das Kind dann noch gut an die Situation erinnern kann. Man kann nicht zwei Wochen nach der Beobachtung mit den Kindern die Lerngeschichte anschauen und erwarten, dass sie sich noch an die Situation erinnern. Bei der Fotolerngeschichte ist es wiederum etwas anders. Ich würde sagen, diese sind zeitloser. Das sind „Momentaufnahmen“, die man auch später mit den Kindern anschauen kann.

Inwiefern beeinflussen die „Bildungs- und Lerngeschichten“ Euren pädagogischen Alltag?

Auf unserer Säuglings- und Kleinstkindgruppe stehen der Dialog mit dem Kind und die Unterstützung des Kindes in seinen Lernprozessen im Vordergrund. Angesichts unseres Bezugspersonensystems können wir die Interessen jedes Kindes aufgreifen und unterstützen. Durch die Methode der „Bildungs- und Lerngeschichten“ ist unsere bisherige Arbeit mit den Kindern bewusster geworden. Das Verfahren macht die Lernprozesse jedes Kindes durch die schriftlichen Beobachtungen, die man „Schwarz auf Weiss“ hat, absolut sichtbar. Durch das Besprechen der schriftlichen Beobachtungen im kollegialen Austausch erleben wir viele Aha-Effekte: „Aha, das stimmt, das habe ich auch beobachtet.“ Man erhält eine Bestätigung vom Team, wenn die Beobachtungen ähnlich ausfallen. Es gibt jedoch auch Situationen, in denen wir feststellen: „Aha, das ist mir noch nie aufgefallen.“ Durch das bewusste Beobachten nehmen wir viel wahr und handeln dementsprechend. Wir sind mehr auf das Kind gerichtet. Unsere Augen sind nie verschlossen, wir konzentrieren uns bewusster auf das Kind und schauen, dass wir es dort unterstützen können, wo es gerade steht.

Das Gespräch mit Sandra Petrovic führte Julia Steinmetz. Das Interview ist in einer gekürzten und leicht veränderten Form wiedergegeben.

„Die Wanddokumentation ist ein Anziehungspunkt für die Kinder. Sie gehen immer wieder hin und schauen sich die Fotos an.“ (Erzieherin)

„Momente intensiver Interaktion“ – Ergebnisse aus dem Projekt „Beobachtung und ErziehungPartnerschaft“ in Deutschland: Ein externer Forschungsbericht

Dörte Weltzien

Der folgende Beitrag fasst Ergebnisse zusammen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts *Beobachtung & ErziehungPartnerschaft*, einem Teilprojekt der Offensive Bildung in Ludwigshafen, durchgeführt wurde.¹ Es geht dabei um die Frage, ob die Einführung ressourcenorientierter Beobachtungsverfahren wie die „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu einer veränderten Interaktionspraxis in Kindertageseinrichtungen führen können.

¹ Die sieben Projekte der Offensive Bildung haben zum Ziel, die frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten zu fördern und wurden in den Jahren 2005-2009 trägerübergreifend in rund 90 Kindertagesstätten umgesetzt (vgl. Weltzien 2009a). Die Abschlussdokumentationen stehen zum Download unter: www.offensive-bildung.de zur Verfügung.

Hintergrund

Empirische Befunde zur pädagogischen Qualität in Kitas, die sich auf die Interaktionspraxis im pädagogischen Alltag beziehen, kommen zu zwei wesentlichen Ergebnissen: Mit den Kindern wird zu wenig gesprochen und die Gespräche werden nicht bewusst genug gestaltet, um Bildungsprozesse zu unterstützen (vgl. Weltzien & Viernickel, 2008). In der EPPE-Studie in Grossbritannien wurde beispielsweise darauf verwiesen, dass selbst in Einrichtungen mit hoher Qualität nur rund 5,1% der Fragen, die sich an Kinder richten, so offen formuliert wurden, dass sie zum Nachdenken über das eigene Handeln anregen (vgl. Sylva et al., 2003).

Die Fachkraft-Kind-Interaktion gilt heute als ein Kernelement pädagogischen Handelns. In der Auseinandersetzung mit Erwachsenen lernen Kinder, eigene Deutungen und Wahrnehmungen zu formulieren. In der Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen machen sie sich Handlungen und Lernstrategien bewusst. Durch offene Gespräche mit Kindern erfahren die Fachkräfte ihrerseits etwas über die kindliche Perspektive und finden neue Erklärungsmuster über beobachtetes Verhalten. Dies stellt eine wichtige Grundlage für Impulse oder Unterstützungen bei Entwicklungsaufgaben dar, mit denen sich Kinder auseinandersetzen. Offene Dialoge stellen ganz besonders wertvolle Erlebnisse für Kinder dar, sofern sie auf den Grundsätzen einer partnerzentrierten Gesprächsführung, Stärkenorientierung und Partizipation basieren. Kinder lernen dabei, dass es verschiedene Perspektiven und Standpunkte gibt, die nebeneinander stehen können, und sie lernen sich selbst als ernsthafte und kompetente Gesprächspartner kennen.

Empirische Befunde aus dem Projekt Beobachtung und ErziehungPartnerschaft

Auf Grundlage dieser Überlegungen wurden Fach-

In der Auswertung der Dialogerlebnisse liessen sich acht typische Momente intensiver Interaktion aufzeigen:

1. Die Beobachtung als ritualisierter Interaktionsanlass („Darf ich Dir beim Spielen zuschauen?“). Im Gegensatz zu einer blossen Information wird dem Kind eine ernsthafte Frage gestellt, die zugleich Wertschätzung und Respekt ausdrückt und an die sich später umso leichter ein Gespräch über die Beobachtung anschliesst.

2. Das Gespräch über die Beobachtung als gemeinsame Reflexion („Willst Du hören, was ich gesehen habe?“). Dabei wird das Kind ermuntert, eine aktive Rolle einzunehmen, die Beobachtungen zu bestätigen, zu korrigieren oder zu ergänzen.

3. Das Kind als Experte seiner Erlebnisse („Ich erklär Dir das jetzt mal.“). Dabei geht es nicht nur um die konkrete Beobachtung, sondern um die Rekonstruktion von Erklärungszusammenhängen, bei der auch vergangene Situationen, andere Kinder oder Erlebnisse eine Rolle spielen.

4. Kinderinterviews als Einstieg in den Dialog („Ich möchte wissen, was Du denkst.“). Der Wert von Interviews liegt vor allem in der Rollenklärung (Fachkraft als

„Ein Kind hat nach dem Vorlesen seiner Lerngeschichte überhaupt nichts gesagt. Das hat mich zuerst irritiert. Aber dann hat das Kind seinem Vater die ganze Lerngeschichte nacherzählt und das voller Stolz. Das gab mir Wertschätzung und das Gefühl, dass ich es richtig gemacht habe.“ (Lernende)

kraft-Kind-Interaktionen nach typischen Mustern von Dialogbereitschaft und Partizipation ausgewertet². Dabei wurden wertvolle Gesprächserlebnisse („Momente intensiver Interaktion“) herausgefiltert, die folgende gemeinsame Merkmale aufwiesen:

- Momente intensiver Interaktion sind kurz und finden meist im unmittelbaren Gruppengeschehen statt.
- Momente intensiver Interaktion stehen im Kontext zu ressourcenorientierten Beobachtungen und setzen direkt an den Aktivitäten und Interessen der Kinder an.
- Momente intensiver Interaktion sind wertschätzend und zugewandt. Damit gestalten sich die Gespräche für Beide als wertvolles Erlebnis.

² Die Erhebungen wurden in insgesamt 27 Ludwigshafener Kindertageseinrichtungen mit rund 250 pädagogischen Fachkräften durchgeführt.

Lernende, Kinder als Erklärende) und es wird deutlich gemacht, dass die Kinder im Rahmen eines Interviews alles sagen dürfen, was sie möchten und soviel Zeit haben, wie sie brauchen.

5. Offene Gespräche über sensible Themen („Seine Offenheit hat mich überrascht.“). Durch positive Erfahrungen mit offenen Gesprächen stellen sich Verhaltensänderungen ein. Die Kinder werden selbstbewusster, konzentrierter und aufgeschlossener, so dass beispielsweise auch darüber gesprochen wird, was Kinder nicht gerne machen, was sie ärgert oder was ihnen Angst macht.

6. Gespräche über spontane Beobachtungen im Gruppengeschehen („Was machst Du denn da?“). Durch die geschärften Wahrnehmungen werden auch ausserhalb geplanter Beobachtungen häufiger Situationen beobachtet, in denen Kinder besondere Erfahrungen machen und die

wertvolle Gesprächsanlässe über Themen und Interessen der Kinder bieten.

7. Gemeinsames Nachdenken über die Dinge der Welt („*Ich musste mein ganzes Gehirn umdrehen.*“). Die geistige und verbale Auseinandersetzung mit Erwachsenen stellt eine spannende Herausforderung dar, die dem Konzept des „Sustained Shared Thinking“ (Siraj-Blatchford et al., 2002) entspricht.

8. Das Gespräch über das Gespräch als Wertschätzung und Bestätigung („*Ich freue mich, dass wir so gut miteinander sprechen können.*“). Auf der Meta-Ebene können die erworbenen Kompetenzen der Kinder verbal zum Ausdruck gebracht werden.

Momente intensiver Interaktion, wie sie sich im Verlaufe ressourcenorientierter Beobachtungsverfahren darstellen, haben einen prozessualen Charakter. Zunächst finden die Dialoge eher im Rahmen geplanter Beobachtungen statt. Zunehmend entstehen sie spontan im Gruppen geschehen, weil sich mit der Wahrnehmung auch das Erkennen von Gesprächsgelegenheiten schärft. Das Gespräch über das Gespräch und über Lerngeschichten sind eine besondere Form, auf wertschätzende Art und Weise den Kindern zu vermitteln, wie wichtig ein verbaler Austausch ist und welche bedeutsamen Lebenskompetenzen damit erworben werden.

Typische Interaktionsmuster im Kontext ressourcenorientierter Beobachtungsverfahren

In einem weiteren Schritt wurde eine Typisierung der untersuchten Interaktionen durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass es drei typische Interaktionsmuster im Kontext ressourcenorientierter Beobachtungsverfahren gibt.

Typ 1: Der neue Blick aufs Kind: Wertschätzen und Beachten



Portfolio



Portfolio

Mit ressourcenorientierten Beobachtungsverfahren verändert sich die Wahrnehmung der kindlichen Interessen und Bedürfnisse. Damit verbunden ist eine grössere Wertschätzung darüber, wie sich das Kind mit neuen Herausforderungen auseinandersetzt und wie es lernt. Als typische Folge wird weniger schnell interveniert, wenn Kinder Räume und Materialien ausprobieren. Die Kinder profitieren in erster Linie von der „grösseren Freiheit“, die sie in der Gestaltung des Tagesablaufs und in ihren Spielen haben.

Typ 2: Erforschen kindlicher Lebenswelten: Reflexion und Dokumentation

Die Auswertung der Beobachtungen mit Hilfe von Lern dispositionen wird als neue fachliche Aufgabe ernst genommen. Die grössere Fachlichkeit im Austausch mit Kollegen/-innen und die bessere Grundlage für Eltern gespräche werden als deutliche Verbesserung gewertet. Die Kinder werden zwar in die Beobachtungen und Portfolioarbeit einbezogen, zu offenen Dialogen oder einem gemeinsamen Gedankenaustausch kommt es jedoch (noch) nicht. Im Vordergrund stehen die Auseinandersetzung mit den eigenen Beobachtungen und die Reflexion im Team.

Typ 3: Kultur des Dialogs: Austausch und gemeinsames Nachdenken

Im Zuge der Anwendung ressourcenorientierter Verfahren hat sich die Interaktionspraxis im Gruppenalltag deutlich verändert. Es gibt eine wertschätzende Offenheit gegenüber den Aktivitäten und Interessen des Kindes, die sich in einer ebenso offenen Art, wie die Kinder antworten, ausdrückt. Mit der „Kultur des Dialogs“ entstehen auch eine grössere Vertraulichkeit in Gesprächen und eine engere Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern.

Fazit:

Die Auswertungen machen deutlich, dass die Einführung ressourcenorientierter Beobachtungsverfahren wie die „Bildungs- und Lerngeschichten“ offensichtlich zu einer Veränderung der Interaktionspraxis in den Einrichtungen führen kann. Allerdings kommt es nicht automatisch zu einer „**Kultur des Dialogs**“. Vielmehr hängt es von der Bereitschaft und der Fähigkeit der Fachkräfte ab, in einen offenen Dialog mit den Kindern einzutreten (vgl. Viernickel, 2009; Weltzien, 2009b).

Frau Dr. Weltzien ist seit 2009 Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Evangelischen Hochschule Freiburg (D). Von 2005 bis 2009 leitete sie die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Beobachtung und Erziehungspartnerschaft“.



Portfolio

Lerngeschichten und Hortkinder: Wie umsetzen? – Besonderheiten in der Umsetzung bei 6- bis 12-jährigen Kindern

Eliza Spirig Mohr

Grundsätzlich zeigen die Erfahrungen mit 6-12-Jährigen, dass sie die Lerngeschichten ebenso schätzen wie die jüngeren Kinder. Bei den Schulkindern gilt es jedoch, einige Besonderheiten zu beachten. Da die Schulkinder in ihrer Sprachentwicklung und Kognition (Denken) fortgeschritten sind, können sie entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen in die Arbeitsschritte der „Bildungs- und Lerngeschichten“ miteinbezogen werden. Die folgenden Unterschiede zu jüngeren Kindern sind deshalb bei der Umsetzung bedeutsam:

- Vor der Beobachtung muss geklärt werden, ob es sich um eine Freizeit- oder eine Hausaufgabensituation handelt. Die beobachtende Fachkraft muss sich bewusst sein, dass sich bei Hausaufgabensituationen andere Lerndispositionen zeigen können als bei Freizeitaktivitäten. Deshalb ist es wichtig,

Literaturhinweise:

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliott, K. (2003). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the pre-school period. London: DfES / Institute of Education, University of London.

Weltzien, D. & Viernickel, S. (2008). Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gensemam & R. Haderlein (Hrsg.) (2008), Forschung in der Frühpädagogik (S. 203-234). Freiburg i. Br.: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.

Weltzien, D. (2009a). Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Ludwigshafen (URL: www.offensive-bildung.de).

Weltzien, D. (2009b). Partizipation durch Dialog: Wie Bildungs- und Lerngeschichten die Arbeitsweise verändern. In K. Gerwig (Hrsg.), Bildungs- und Lerngeschichten: Grundlagen – Praxiserfahrungen – Anregungen (Kapitel 10). DVD. Kaufungen: AV1 Film + Multimedia (URL: <http://paedagogikfilme.de/Lerngeschichtenfilm>).

Viernickel, S. (Hrsg.)(2009). Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Berlin: Cornelson Scriptor.

Schulkinder auch im freien Spiel zu beobachten.

- **Während oder nach der Beobachtung** wird die Sichtweise des Schulkindes festgehalten, falls es etwas mitgeteilt hat bzw. sich zur beobachteten Situation geäußert hat.
- Bei der **Analyse der Beobachtung** wird Wissen über relevante Entwicklungsaufgaben im Schulalter vorausgesetzt, da die Entwicklungsthemen (z.B. Moralentwicklung; Umgang mit Regeln, Entwicklung von Freundschaften) der Schulkinder berücksichtigt und in Zusammenhang mit den Lerndispositionen gebracht werden sollten.
- Die zunehmend differenzierte Anwendung von Sprache ermöglicht dem Schulkind den Ausdruck eigener Gefühle und die Begründung von Aussagen

(vgl. Kleeberger & Leu, 2009). Dadurch gestaltet sich der **Austausch über das Lernen des Schulkindes** anders, weil sie ihre Lernwünsche meist selbst äussern sowie in der **Planung der „nächsten Schritte“** mitreden können und wollen.

- Die mit dem Schulkind besprochenen Ideen werden von den pädagogischen Fachkräften auf einem separaten Blatt notiert.
- Beim Schreiben von **Lerngeschichten** können die Schulkinder freiwillig miteinbezogen werden. Einige tippen gerne selbst ihre Lerngeschichte auf den Computer. Andere beschreiben selber ihre Lernfortschritte (z.B. können sie gut ausdrücken, was ihnen wichtig war, weshalb sie an einem Projekt

weiterarbeiten wollen oder nicht) oder helfen beim Ausdrücken der Fotos mit. Im Idealfall entsteht eine Ko-Konstruktion, indem das Kind und der Erwachsene gemeinsam eine Lerngeschichte schreiben. Schulkinder mit wenig positiven Schulerfahrungen geniessen die wertschätzenden und stärkenden Lerngeschichten sehr.

Im Folgenden berichten vier Gruppenleiterinnen aus einer Kita mit grosser Altersmischung, wie sie die „Bildungs- und Lerngeschichten“ auf ihren Gruppen umsetzen und wie die Schulkinder auf die Lerngeschichten reagieren.

Literaturhinweis:

Kleeberger, F. & Leu, H. R. (2009). Bildungs- und Lerngeschichten im Hort. Weimar, Berlin: verlag das netz.

„Beobachtungen sind 'normal' geworden, es gehört jetzt einfach dazu. Überall im Haus sieht man jemanden mit einem Block.“ (Erzieherin)

Stimmen aus der Praxis: Ein Bericht aus der Kita Muri b. Bern

Aiše Trumić, Eva Röthlisberger, Esther Guggisberg & Stephanie Ortiz, Gruppenleiterinnen

In unserer Kita betreuen wir Kinder bis 14 Jahre. Viele unserer Kindergarten- und Schulkinder sind pro Woche zwei ganze Tage eingeschrieben, in Wirklichkeit aber nur 3 bis 4 Stunden anwesend. Während der Mittagszeit beanspruchen vor allem die jüngeren Kinder unsere Aufmerksamkeit. Deshalb bleibt den Erzieherinnen kaum Zeit die Kindergarten- und Schulkinder schriftlich zu beobachten. Zu Beginn des Projekts konzentrierten wir uns vor allem auf die jüngeren Kinder und solche, welche viel Zeit, bei uns verbringen. Erst seit April 2010 beobachten wir auch Kinder mit wenig Präsenzzeit.

Wir versuchen innerhalb von drei Wochen für ein Kind von möglichst vielen Erzieherinnen Beobachtungen zu sammeln. Oft stehen für den kollegialen Austausch anstelle der geplanten 4-6 Beobachtungen pro Kind trotzdem nur 2-3 Beobachtungen zur Verfügung. Häufigster Grund dafür ist die unvorhergesehene Abwesenheit vom Kind oder einer Mitarbeiterin. Dazu kommen Alltagssituationen, in denen kurzfristig andere Aufgaben Vorrang haben, z.B. Grundbedürfnisse eines Säuglings zu befriedigen. Danach sind die Kindergarten- und Schulkinder oft schon wieder weg. Wir greifen deshalb zusätzlich auf unser Erfahrungswissen zurück, welches nicht schriftlich beobachtet wurde.

Viele unserer Kindergarten- und Schulkinder wollten anfangs gar nicht beobachtet werden. Lieber zogen sie sich

in geschlossene Räume oder in Nischen im Garten zurück und wollten nicht gestört werden. Erst als sie die Lerngeschichten von anderen Kindern hörten, wollten sie auch eine Lerngeschichte erhalten und liessen sich beobachten.

Beim Schreiben der Lerngeschichten merkten wir, dass die Lernprozesse der älteren Kinder über einen längeren Zeitraum beobachtet werden müssen. Ansonsten wird die Lerngeschichte eher ein „netter Brief“ über das Sein und



Interaktion

Tun des Kindes anstatt eine wirkliche Lerndokumentation. Die Kinder freuen sich sehr über die Lerngeschichten und wollen sie auch immer wieder erzählt bekommen. Für uns ist es sehr schön, ihnen auf diese Weise Wertschätzung entgegen zu bringen. Wir finden, dass die Beziehungen zu allen Kindern intensiver geworden sind. In Zukunft wollen wir versuchen, die Kindergarten- und Schulkinder noch vermehrt in diese Prozesse einzube-

ziehen und Lerngeschichten mit ihnen gemeinsam zu schreiben. Wir erhoffen uns, dass die Kinder dadurch mehr Bewusstheit über und mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen erlangen. Für uns ist auch ein Reflektieren mit den Kindern über ihre Freizeitgestaltung sehr wichtig. Im Moment ist uns dies jedoch nur mit denjenigen Kindern möglich, welche an mindestens zwei Nachmittagen bei uns sind.

„Ich kann mir eine Arbeit ohne 'Bildungs- und Lerngeschichten' nicht mehr vorstellen. Was haben wir davor gemacht? Wie haben wir davor gearbeitet?“ (Gruppenleitung)

Das MMI-Projektteam

Projektmitarbeiterinnen:

Judith Bernauer, M.Sc.

Lic. phil. Medea Cusati

Noemie Eggenberger, M.Sc.

Doris Hahn, BA

Dipl.-Päd. Franziska Koitzsch

Sandra Moroni, M.Sc.

Eva Müller, M.Sc.

Lic. phil. Katrin Schaerer-Surbeck

Lic. phil. Eliza Spirig Mohr

M.A. Julia Steinmetz

Operative Projektverantwortung:

Dipl.-Päd. Corina Wustmann Seiler

Projektleitung:

Dr. phil. Heidi Simoni

Ausblick auf den 3. Newsletter

Im dritten und letzten Newsletter möchten wir von den Ergebnissen aus dem Projekt berichten. Der Newsletter wird im Sommer 2011 erscheinen.

Kontakt

Marie Meierhofer Institut für das Kind

Bildungsprojekt

Schulhausstrasse 64

CH-8002 Zürich

Tel. +41 44 205 5226

Email: bildungsprojekt@mmi.ch


Website: <http://www.mmi.ch/bildungsprojekt>



undKinder

kompetent im Frühbereich!

bestellen unter www.mmi.ch

The background of the entire page is a light blue and red illustration. It depicts various scenes of children playing with large, three-dimensional letters and blocks. Some children are sitting on the letters, some are standing next to them, and some are interacting with them. There are also small plants and other objects scattered throughout the scene.

Das Projekt wird gefördert durch



Stiftung
Mercator
Schweiz

JACOBS
FOUNDATION

FN-NF

SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG

Hamasil Stiftung

„Ein Kind kam ein paar Tage, nachdem ich ihm seine Lerngeschichte vorgelesen habe zu mir und sagte: 'Ich habe heute wieder genau das gespielt, was du mir erzählt hast'.“ (Gruppenleitung)

„Früher dacht' ich immer, dass wir beobachten. Seit den 'Bildungs- und Lerngeschichten' weiss ich, was wirkliches Beobachten ist.“ (Erzieherin)