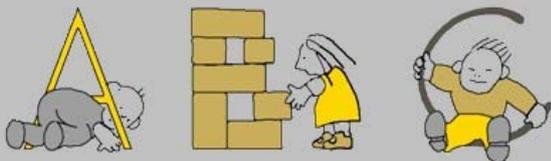


**Abschlussbericht des Projekts  
„Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument  
zur Konkretisierung und Umsetzung des Bil-  
dungsauftrags im Elementarbereich“**



Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und interethnisches Zusammenleben“, dem „Zentrum für Dauerbeobachtungen und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum

© 2007 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Kinder und Kinderbetreuung  
Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“

Nockherstr. 4  
81541 München

Tel. +49 (0)89 62306-205  
Fax: +49 (0)89 62306-407

E-Mail: [schweikl@dji.de](mailto:schweikl@dji.de)



Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Land Niedersachsen

Rheinland-Pfalz



Land Rheinland-Pfalz



Land Sachsen



Land Hessen



Landeshauptstadt München

Heinz Nixdorf Stiftung | Bertelsmann Stiftung

Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung



Bernard van Leer Foundation



Max-Traeger-Stiftung



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Projektanlage und Projektverlauf</b>	<b>11</b>
1.1	Zielsetzungen des Projekts	11
1.2	Projektdesign	11
1.3	Skizzierung der realen Ausgangslage	12
1.4	Zeitlicher Ablauf	16
<b>2</b>	<b>Was haben wir erreicht? – Auswertung des Begleitprozesses</b>	<b>18</b>
2.1	Zum Stand der Umsetzung des Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den 25 Projekteinrichtungen des „Inneren Kreises“	18
2.2	Ausprägungen unterschiedlicher Stufen der Umsetzung	20
2.2.1	Umsetzung einzelner Aspekte des Verfahrens	20
2.2.2	Fortschreitende Umsetzung des Verfahrens: auf dem Weg zur Integration	24
2.2.3	Integration des Verfahrens in den pädagogischen Alltag	29
2.2.4	Zur Verbindung der Lerngeschichten mit dem jeweiligen Bildungsplan	37
2.3	Entwicklungsschritte und Stolpersteine bei der Implementierung der „Bildungs- und Lerngeschichten“	37
2.4	Günstige und erschwerende Bedingungen für die Umsetzung	43
2.4.1	Strukturelle Rahmenbedingungen	43
2.4.2	Die Frage der professionellen Haltung (bei Fachkräften, Leitungskräften und Trägern)	47
2.4.3	Schwierigkeiten, die nicht einrichtungsspezifisch sind und sich laufend ergeben können	55
2.5	Zusammenfassende Einschätzung	57
2.5.1	Auswirkungen von Rahmenbedingungen im Zusammenspiel mit Einstellungen	57
2.5.2	Die Entwicklung der Arbeit mit Lerngeschichten in Teams, die sich für den Ansatz begeistert haben	58
2.6	Herausforderungen für die Zukunft	61
<b>3</b>	<b>Auswertung der Befragung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren</b>	<b>62</b>
3.1	Von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren initiierte Fortbildungen und Begleitprozesse in Kindertageseinrichtungen	63
3.2	Die Beurteilung von Inhalt und Einsetzbarkeit der Fortbildungsmaterialien	64
3.2.1	Zum Inhalt der Fortbildungsmaterialien	64
3.2.2	Einsetzbarkeit der Fortbildungsmaterialien in der Praxis	65
3.3	Handhabbarkeit des Beobachtungsbogens	66
3.4	Die Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den Einrichtungen des „Äußeren Kreises“	66
3.4.1	Allgemeine Einschätzungen zur Projektanlage	66
3.4.2	Der Gewinn für Fachkräfte, Eltern und Kinder	67

3.4.3	Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den Kindertagesstätten	68
3.4.4	Der Stand der Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ zum Zeitpunkt der Befragung	69
3.4.5	Verschiedene Ansätze zur Ergänzung bzw. Unterstützung der Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“	69
3.5	Multiplikatorinnen-tätigkeit im Rahmen der „Bildungs- und Lerngeschichten“	70
3.5.1	Unterstützung der MultiplikatorInnen in ihrer Tätigkeit	70
3.5.2	Zum beruflichen Gewinn durch die Tätigkeit als Multiplikatorin	71
3.6	Zur Weiterführung der Begleitung der Kindertageseinrichtungen des „Äußeren Kreises“	72
3.7	Die Verknüpfung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ mit den verschiedenen Bildungscurricula der Länder	72
<b>4</b>	<b>Fragebogenerhebung bei Eltern und Fachkräften</b>	<b>74</b>
4.1	Fragestellung und Zielsetzung	74
4.2	Auswertung der Elternbefragung	74
4.2.1	Einstellung gegenüber dem Verfahren	75
4.2.2	Einstellung gegenüber Lernen	76
4.2.3	Interesse an frühkindlichen Lernprozessen	77
4.2.4	Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte	78
4.2.5	Themen des Austauschs	80
4.2.6	Austausch zwischen Eltern und Fachkräften	82
4.2.7	Veränderungen für das eigene Kind	83
4.2.8	Verbesserung der pädagogischen Arbeit	86
4.3	Auswertung der Befragung pädagogischer Fachkräfte	87
4.3.1	Aktivitäten pädagogischer Fachkräfte	87
4.3.2	Beurteilung kindlicher Lernprozesse	89
4.3.3	Wahrnehmung positiver und negativer Eigenschaften von Kindern	90
4.3.4	Interesse für das private Umfeld des Kindes	91
4.3.5	Austausch zwischen Fachkräften und Eltern	91
4.3.6	Kollegialer Austausch im Team	93
4.3.7	Beurteilung des Verfahrens	93
4.4	Auswertung der Befragung der Einrichtungsleitungen	95
4.4.1	Beurteilung des Verfahrens	95
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>97</b>
<b>6</b>	<b>Anhang</b>	<b>100</b>
6.1	Veröffentlichungen im Kontext der Projektarbeit	100
6.2	Mitglieder des Beirats	102
6.3	Projektteam	102
6.4	Kindertageseinrichtungen im „Inneren Kreis“	103
6.5	Beobachtungsbogen	104
6.6	Bogen zum kollegialen Austausch über das Lernen des Kindes	106
6.7	Reflexionsbogen	107

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Einstellung der Eltern zur Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ .....	75
Tab. 2	Lernen in der Sicht der Eltern .....	77
Tab. 3	Interesse der Eltern an kindlichen Lernprozessen .....	78
Tab. 4	Pädagogische Fachkräfte in der Sicht der Eltern .....	79
Tab. 5	Wichtige Inhalte im Gespräch mit den Erzieherinnen aus Sicht der Eltern .....	80
Tab. 6	Bedeutsamkeit einzelner Themen im Gespräch mit den Erzieherinnen aus Sicht der Eltern .....	81
Tab. 7	Austausch mit den Erzieherinnen aus Sicht der Eltern .....	82
Tab. 8	Erwartungen der Eltern zur Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ .....	84
Tab. 9	Von den Eltern wahrgenommene Veränderungen aufgrund der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ .....	84
Tab. 10	Wahrgenommene Veränderungen durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“ nach Muttersprache der Eltern .....	85
Tab. 11	Wahrgenommene Veränderungen durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“ nach beruflicher Qualifikation der Eltern .....	86
Tab. 12	Von den Eltern wahrgenommene Verbesserung der pädagogischen Arbeit durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“ ..	87
Tab. 13	Bedeutung unterschiedlicher Aktivitäten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte.....	88
Tab. 14	Kindliches Lernen und Möglichkeiten seiner Unterstützung aus Sicht der Fachkräfte .....	89
Tab. 15	Positive und negative Eigenschaften in der Wahrnehmung der Fachkräfte .....	90
Tab. 16	Kenntnisse der Fachkräfte über das private Umfeld der Kinder .....	91
Tab. 17	Die Zusammenarbeit mit den Eltern aus Sicht der Fachkräfte.....	92
Tab. 18	Der kollegiale Austausch aus Sicht der Fachkräfte .....	93
Tab. 19	Die Arbeit mit „Bildungs- und Lerngeschichten“ aus Sicht der Fachkräfte .....	94
Tab. 20	Die Arbeit mit „Bildungs- und Lerngeschichten“ aus Sicht der Einrichtungsleitungen .....	96



## Vorwort

Der folgende Bericht umfasst die Beschreibung des Verlaufs und der Ergebnisse des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten“, das mit einer Laufzeit vom 01. Februar 2004 bis zum 31. Januar 2007 durchgeführt wurde. Das Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, von den Ländern Niedersachsen, Sachsen, Rheinland-Pfalz und Hessen, von der Landeshauptstadt München und von der Bertelsmann/Heinz-Nixdorf Stiftung, der Bernard van Leer Foundation und der Max Traeger Stiftung.

Der Bericht besteht aus fünf Teilen. Ausgangspunkt des Berichts zum Verlauf und zu den Ergebnissen des Projekts sind die im Projektantrag formulierten inhaltlichen Ziele und das beschriebene Projektdesign. Es folgt die Darstellung des zeitlichen Ablaufs (Teil 1). In einem weiteren Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung der Unterlagen aus der Begleitung der Einrichtungen des Inneren Kreises durch das DJI-Projektteam präsentiert (Teil 2). Auf der Grundlage der schriftlichen Befragung von MultiplikatorInnen wird in einem folgenden Kapitel über den Projektverlauf im Äußeren Kreis berichtet (Teil 3). Es folgt ein Bericht über die Ergebnisse der schriftlichen Fragebogenerhebung bei pädagogischen Fachkräften und Eltern zu Beginn und am Ende der Erprobungsphase in den Einrichtungen (Teil 4). Der Bericht schließt mit einer knappen Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse (Teil 5). Der Anhang informiert über den Projektbeirat, die Projektmitglieder und Einrichtungen des „Inneren Kreises“, enthält eine Übersicht über die Literatur, die von Projektmitgliedern zum Thema Beobachtung veröffentlicht wurde sowie den Beobachtungs- und den Reflexionsbogen, die im Laufe der Projektarbeit entwickelt wurden.

Die Grundlage für die Darstellung des Projektverlaufs und für den Text zur Auswertung der Befragung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren stammen von Karin Garske und wurden von Martina Schweiger bearbeitet. Eine umfangreiche Fassung der Auswertung der Erfahrungen der DJI-Mitarbeiterinnen bei ihren Fortbildungsveranstaltungen und Begleittagen in den Einrichtungen des Inneren Kreises erstellte Kornelia Schneider. Grundlage dieses Textes sind die Zusammenfassungen, die alle Projektmitarbeiterinnen von ihren Beobachtungen und Erfahrungen in den Einrichtungen gemacht hatten. Das Kapitel mit den Ergebnissen der schriftlichen Fragebogenerhebung stammt von Martin Wolf, der darüber auch einen Technischen Datenbericht mit den ganzen Detailauswertungen erstellt hat. Schließlich wurden die Textvorlagen von mehreren Kolleginnen des Projektes gegengelesen und kommentiert, so dass der Bericht schließlich ein im Projekt gemeinsam erarbeitetes Produkt darstellt.

Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, dass dieser Bericht **keine Evaluation** des Ansatzes der „Bildungs- und Lerngeschichten“ ist. Er fasst im Wesentlichen die Erfahrungen zusammen, die das DJI-Team und die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Zuge der Arbeit mit dem Ansatz der „Bildungs- und Lerngeschichten“ gemacht haben. Die Ergebnisse der

schriftlichen Befragung enthalten zudem Informationen über Einstellungen und Einschätzungen von Eltern und Fachkräften zu unterschiedlichen Themen, die in diesem Zusammenhang wichtig sind. Aus all dem lassen sich Informationen über zu erwartende Probleme, Fragen, aber auch zu möglichen förderlichen Aspekten bei der Implementierung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ gewinnen. Zusammengefasst finden sich diese Informationen auch in der inzwischen im Verlag das Netz erschienenen Projektpublikation „Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen“. Eine Evaluation, mit der festgestellt wird, in welchem Umfang die mit den „Bildungs- und Lerngeschichten verbundenen Zielsetzungen bei Kindern, Fachkräfte und Eltern auch erreicht werden, würde erheblich über einen solchen Projektbericht hinausgehen und war im Zusammenhang mit der Entwicklung der Materialien auch noch gar nicht möglich. Eine Evaluation erfordert eine Untersuchung, bei der die Arbeit von Einrichtungen, die diesen Ansatz in seiner Breite in den Alltag integriert haben und die Wirkungen dieser Arbeit sorgfältig analysiert und möglichst mit Einrichtungen verglichen wird, die ohne dieses Konzept arbeiten. Im Sinne einer systematischen Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung bleibt zu hoffen, dass solche Studien, mit denen die Effekte unterschiedlicher Ansätze geprüft werden, möglichst bald in größerem Umfang durchgeführt werden können.

Wir möchten auch an dieser Stelle allen Kooperationspartnern, die das Projekt finanziell gefördert und inhaltlich begleitet und unterstützt haben, ausdrücklich danken! Das gilt ebenso für die pädagogischen Fachkräfte, die in den Teams des „Inneren Kreises“ und als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des „Äußeren Kreises“ an der Entwicklung der inzwischen veröffentlichten Materialien mitgewirkt und auch die wissenschaftliche Begleitung unterstützt und haben!

Hans Rudolf Leu

# 1 Projektanlage und Projektverlauf

## 1.1 Zielsetzungen des Projekts

Ausgangspunkt für die Projektplanung war die Erwartung der beteiligten Bundes- und Landesministerien, ein Verfahren zu entwickeln, das ohne Forschungsvorlauf möglichst schnell Kindertageseinrichtungen bei der Realisierung ihres Bildungsauftrags unterstützt. Eine Adaptation des von Margaret Carr (2001) in Neuseeland entwickelten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens der „learning stories“ schien dafür besonders geeignet. Dieser Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass er die selbst initiierten Lernprozesse und individuellen Lernstrategien der Kinder in den Fokus nimmt. Diese Sicht auf die Bildungsprozesse des Kindes versteht sich als Beitrag zur Grundlegung einer Bereitschaft und Fähigkeit zu „lebenslangem Lernen“ und bildet einen Kontrast zur traditionellen Vermittlung von Fertigkeiten- und Wissens-elementen in einem technisch kalkulierten Sinne.

Zentrales Merkmal des Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“ ist die systematische Beobachtung und Dokumentation individueller Bildungs- und Lernprozesse von Kindern. Die aus den Beschreibungen kindlicher Aktivitäten gewonnenen Erkenntnisse bieten entscheidende Hinweise für die individuelle Förderung und Unterstützung des jeweiligen Kindes und lassen eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung unterschiedlicher Formen von Bildungsprozessen entstehen.

Die Dokumentation dieser Lernprozesse als Teil des Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“ sollte eine neue Qualität des Austausches mit den Eltern über die konkreten individuellen Lernprozesse ermöglichen, um auch das Interesse der Eltern an den frühkindlichen Bildungsprozessen zu fördern, so dass ein Beitrag zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz geleistet wird.

## 1.2 Projektdesign

Das Gesamtprojekt wurde in zwei Phasen mit einem Zeitumfang von drei Jahren geplant. Beide Projektphasen wurden mit jeweils eineinhalb Jahren veranschlagt.

In der ersten Projektstufe wurde vom Projektteam der erste Teil der Fortbildungsmaterialien für die pädagogische Fachpraxis entwickelt und in den Modelleinrichtungen implementiert. Die inhaltliche Erarbeitung des Materials stützte sich zum einen auf die Literatur von Margaret Carr, zum anderen wurde die Aufarbeitung der Arbeiten und Ansätze, die in der Bundesrepublik zum Zeitpunkt des Projektbeginns die Fachdiskussion bestimmten, zugrunde gelegt. Dadurch wurde die notwendige Anpassung des Verfahrens an die bundesdeutsche Situation vollzogen.

Die Implementierung der so entstandenen Materialien diente zugleich der sukzessiven Erprobung. Die Erfahrungen bei der Anwendung des Verfah-

rens wurden genutzt, um die Materialien so zu überarbeiten, dass sie in der Praxis gut handhabbar sind.

Die zweite, ebenfalls eineinhalbjährige Projektphase galt der Entwicklung und Implementierung des zweiten Teils des Verfahrens sowie der Auswertung der wissenschaftlichen Begleitung.

Mit dem Ziel einer größeren überregionalen Verbreitung wurden auf Wunsch der Kooperationspartner neben der Fortbildung und Begleitung von Teams in Kindertageseinrichtungen auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch das DJI mit dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ vertraut gemacht, um die in einer ersten Fassung vom DJI vorgelegten Materialien selber in Einrichtungen zu erproben. Die Projektteilnahme gliederte sich dadurch in einen „Inneren“ und einen „Äußeren Kreis“. Während die Einrichtungen des „Äußeren Kreises“ von diesen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren begleitet wurden, gehörten zum „Inneren Kreis“ 25 Einrichtungen, in denen die Fortbildung der Fachkräfte und die Begleitung der Implementierung durch die Projektmitarbeiterinnen des DJI geleistet wurden. Neben dieser Tätigkeit bestand der zentrale Auftrag in der Weiterentwicklung des Verfahrens bzw. der Materialien während des Begleitprozesses aufgrund der eigenen Erfahrungen in den Einrichtungen des Inneren Kreises und der Rückmeldungen von den MultiplikatorInnen aus dem Äußeren Kreis.

Für die Kooperation mit den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren waren zwei Workshops zur Einführung und Diskussion des Verfahrens jeweils zu Beginn der ersten und der zweiten Projektphase (Fortbildungsblock I und II) und zusätzlich je ein Treffen pro Jahr zum Erfahrungsaustausch geplant.

Um fortlaufend über die Projektarbeit zu informieren, war jährlich eine Projektzeitung vorgesehen.

### 1.3 Skizzierung der realen Ausgangslage

Die im Antrag ausgearbeiteten Planungen mussten noch vor Projektbeginn modifiziert werden. Dies betraf hauptsächlich den geplanten Umfang des Projekts, der aufgrund von kurzfristigen zusätzlichen Interessensbekundungen erheblich erweitert wurde. Neben dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den ursprünglich beteiligten Ländern Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Sachsen kamen bis zum Projektbeginn fünf weitere Kooperationspartner hinzu. Diese hohe Beteiligung hatte für die Ausdehnung des „Inneren“ und des „Äußeren Kreises“ außerordentliche Folgen. Für die intensive Begleitung im „Inneren Kreis“ war im Projektantrag an eine Anzahl von sechs Kindertageseinrichtungen gedacht. Mit einer Zahl von 25 beteiligten Einrichtungen kann man von einer Vervierfachung des „Inneren Kreises“ sprechen. Ähnliches lässt sich für den „Äußeren Kreis“ festhalten. Das Projekt kann heute in der Endphase seiner Durchführung auf 129 MultiplikatorInnen blicken. Im Projektantrag waren lediglich 24-30 vorgesehen. Es mussten vier Gruppen gebildet werden mit

mehr als 30 TeilnehmerInnen, für die jeweils zwei Projektmitarbeiterinnen zuständig waren.

Diese große Anzahl von MultiplikatorInnen ist auf das besondere Interesse der Kooperationspartner an der Multiplikation durch eigene Fachkräfte zurückzuführen. Jeder Kooperationspartner beteiligte sich mit zehn von ihm selbst ausgewählten MultiplikatorInnen am „Äußeren Kreis“. Im Zuge der großen Nachfrage vergrößerte sich dieser Kreis zudem um weitere 39 engagierte Fachkräfte anderer Träger.

Trotz dieser unerwarteten Anzahl von beteiligten Fachkräften wurde die Grundarchitektur des im Projektantrag beschriebenen Projektdesigns umgesetzt. Neben der Konstruktion des „Inneren“ und des „Äußeren Kreises“ wurde auch das Stufenmodell der Projektphasen beibehalten:

1. Stufe: Entwicklung des Fortbildungsmaterials für den ersten Block – Fortbildung – Erprobung – Begleitung – Entwicklung des Materials für den zweiten Block;

2. Stufe: Weiterführung der Erprobung – Aufarbeitung der Erfahrungen einschl.: Auswertung – Überarbeitung des Verfahrens und der Materialien – Darstellung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung – Veröffentlichung.

Deutliche Reduktionen mussten beim ursprünglich vorgesehenen intensiven Erfahrungsaustausch vorgenommen werden, wie er nicht nur zwischen dem Projektteam und den vom DJI begleiteten Einrichtungen, sondern auch zwischen dem Projektteam und den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren samt den zum „Äußeren Kreis“ zählenden Einrichtungen geplant war. Vergegenwärtigt man sich den Umfang des „Äußeren Kreises“, dann wird man schnell verstehen, warum in der Projektumsetzung auf diesen intensiven Austausch verzichtet werden musste. Wenn 129 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren jeweils auch nur eine Kindereinrichtung begleitet hätten (in der Realität haben sie sehr viel mehr Einrichtungen betreut, siehe Ergebnisse der MultiplikatorInnenbefragung) käme man auf eine Zahl von 129 Einrichtungen. Hätten alle Einrichtungen ca. 10 MitarbeiterInnen, dann hätte man es mit 1.290 TeilnehmerInnen des „Äußeren Kreises“ zu tun. Der logistische und zeitliche Aufwand, der nötig gewesen wäre, um einen für die Beteiligten ertragreichen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen, hätte die Kapazitäten des zeitlich straff kalkulierten Projekts gesprengt. Deshalb musste das Projekt die Organisation des Austauschs unter den Einrichtungsteams den Kooperationspartnern bzw. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren überlassen.

Hingegen wurde der für die Aufgabenstellung des Projekts zentrale Austausch zwischen Projektteam und Einrichtungsteams des „Inneren Kreises“ und dem Projektteam und den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wie geplant beibehalten. Bezüglich der Anzahl und dem zeitlichen Umfang der Multiplikatoren-Treffen und auch der Fortbildungen wurde von den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren selbst und auch von ihren Trägern das Interesse an einer Reduktion des zeitlichen Aufwands formuliert. Dem entsprechend wurden die Treffen zum Erfahrungsaustausch von vier auf drei reduziert sowie die Anzahl der Fortbildungstage des zweiten Blocks der Fortbildung anders als im Projektantrag geplant von fünf Tagen auf zweieinhalb Tage verdichtet.

Der ursprünglich ebenfalls vorgesehene Austausch zwischen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erziehern und dem Projektteam konnte aufgrund der zahlenmäßig sehr geringen Vertretung von Lehrkräften aus Ausbildungsstätten (nur zwei Personen) nicht umgesetzt werden.

Im Projektdesign geplant war die Implementation an verschiedenen Standorten, um eine überregionale Verbreitung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu erreichen. Mit der Beteiligung von Einrichtungen des „Inneren“ und „Äußeren Kreises“ in acht Bundesländern – Bayern (Stadt München), Baden-Württemberg (GEW), Berlin (Bernard van Leer Foundation) Hessen (Land), Niedersachsen (Land und GEW) Nordrhein-Westfalen (Bertelsmann/Nixdorf Stiftung und Kommune Paderborn), Rheinland-Pfalz (Land) und Sachsen (Land, Bertelsmann/Nixdorf Stiftung und Kommune Chemnitz) – und mit je einer Einrichtung aus dem „Äußeren Kreis“ in Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen ist dieser Planung entsprochen worden.

In der Auswahl der Kindertageseinrichtungen sollte, laut Projektantrag, darauf geachtet werden, Einrichtungen in den „Inneren Kreis“ einzubeziehen, die bisher wenig von Innovationen profitiert hatten und selbst einen Bedarf an Veränderung bzw. Weiterentwicklung formulierten. Die Auswahl erfolgte auf der Grundlage eines Bewerbungsbogens. Die Auswertung der Berichte über die Entwicklung der Einrichtungen im „Inneren Kreis“ verdeutlicht die große Bandbreite der unterschiedlich innovativen Kindereinrichtungen. Das erste halbe Jahr, das als Vorlaufphase für die Einarbeitung in die englische Literatur zum Ansatz, für die Entwicklung der Materialien für den ersten Fortbildungsblock und die Auswahl der Einrichtungen gedacht war, ließ nicht genügend Zeit, um Besuche in Einrichtungen, die sich beworben hatten, vorzunehmen, so dass das Team bei der Auswahl allein auf die Angaben im Bewerbungsbogen angewiesen waren. Im Zuge der intensiven Begleitung der Einrichtungen des „Inneren Kreises“, die im Durchschnitt einen Begleitbesuch der Projektmitarbeiterin alle sechs Wochen vorsah, wurde klar, dass die eigentlich wünschenswerte Freiwilligkeit der Teilnahme am Projekt in einigen Teams nicht durchgehend gegeben war. Die Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ wurde dadurch teilweise erschwert und war in einigen Fällen wenig effektiv.

Die Fortbildungsmaterialien wurden in einem Modulsystem entwickelt und im „Inneren“ und „Äußeren Kreis“ erprobt. Damit die Projektmitarbeiterinnen und die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zeitgleich mit der Erprobung beginnen konnten, wurden jeweils zu Beginn der Erprobungsphase des ersten und des zweiten Fortbildungsblocks die Multiplikatoren-Workshops durchgeführt. Einrichtungen des „Inneren Kreises“ wurden in zwei Fortbildungseinheiten mit den Inhalten vertraut gemacht. Auf Wunsch der Kooperationspartner wurden die MultiplikatorInnen-Workshops regional organisiert, um die Kosten für Anreise und Unterkunft so gering wie möglich zu halten. Dies bedeutete für die so entstandenen Arbeitsgruppen eine zufällige Mischung verschiedener Berufsgruppen: Leiterinnen von Kindertageseinrichtungen, Fachberaterinnen und Fachberater, freie Fortbildnerinnen und Fortbildner sowie Fachaufsicht. Von einem Teil der Teilnehmenden wurde bezüglich der Gruppenzusammenstellung kritisiert, dass die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen der Teilnehmerinnen in den

Veranstaltungen nicht ausreichend Raum gefunden haben. Ein anderer Teil wiederum empfand diese Mischung als anregend und bereichernd. An dieser Stelle soll nochmals auf die unerwartet große Anzahl von Beteiligten verwiesen werden. Die realen Zahlen zeichneten sich erst sukzessive in den ersten Monaten nach Projektstart ab. Die Möglichkeit, sich in der Planungsphase intensiv mit der Zusammensetzung der einzelnen Gruppen auseinanderzusetzen, war somit nicht gegeben. Zudem war der Handlungsspielraum durch das Anliegen der Kooperationspartner nach regionaler Verortung der Veranstaltungen begrenzt.

Die im Zeitplan des Projektantrages vorgesehenen Elternfortbildungstage wurden in Absprache mit dem Bedarf der beteiligten Einrichtungen häufig in Form von Elternabenden umgesetzt. Dabei konnten die Eltern über den Ansatz und das Verfahren informiert werden, ohne dass daraus eine Fortbildungsveranstaltung für Eltern im engeren Sinne wurde.

In drei Projektzeitungen wurde über den Verlauf des Projektes berichtet. Jede Nummer enthielt Informationen über die Entwicklung des Projektansatzes und der Materialien, über Erfahrungen, die Einrichtungen aus dem „Inneren Kreis“ mit der Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ machten und über den politischen Kontext, der für die Förderung dieses Projektes wichtig war. Alle drei Ausgaben der Projektzeitung erfreuten sich einer großen Nachfrage, auch von vielen nicht beteiligten Fachkräften. Sie wurden in einer Auflage von 1.500 – 1.875 Exemplaren verteilt und sind auf der Homepage des Projektes allgemein zugänglich.

Die im Projektantrag als wünschenswerte Perspektive genannte Einführung von Konsultationseinrichtungen wurde zum Beispiel in Rheinland-Pfalz bereits realisiert. Zwei Einrichtungen des „Inneren Kreises“ sind dort als Konsultationskitas zum Thema Beobachtung und Dokumentation ausgezeichnet worden.

Teil des Projektauftrages war auch eine wissenschaftliche Begleitung der Projektarbeit. Sie sah eine standardisierte Befragung in zwei Wellen und eine qualitative Auswertung der Erfahrungen der Projektmitarbeiterinnen bei der Fortbildung und Begleitung von Kindertageseinrichtungen und bei den Workshops mit Multiplikatoren und Multiplikatorinnen vor. Die standardisierten Befragungen von Eltern, Leiterinnen und Fachkräften wurden zu Beginn und gegen Ende des Projekts durchgeführt. Mit einem halbstandardisierten Fragebogen wurden im Mai 2006 (gegen Ende der Erprobungsphase) die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren einmalig befragt. Der Begleitprozess wurde von den Projektmitarbeiterinnen nach jedem Einrichtungsbesuch in einem halbstandardisierten Auswertungsraster dokumentiert. Die Ergebnisse dieser Erfahrungsberichte über den Prozess der Umsetzung in den Einrichtungen des „Inneren Kreises“ wurden in einem Zwischen- und in einem Abschlussbericht pro Einrichtung zusammengefasst. Die Beschreibung der Erfahrungen und Ergebnisse des Implementationsprozesses in Kapitel 2 beruhen auf den 25 Abschlussberichten.

Die Planung der wissenschaftlichen Begleitung im Projektantrag wurde durch Gruppeninterviews erweitert, die mit den Teams der Einrichtungen des „Inneren Kreises“ vor Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ und in einigen Einrichtungen auch zum Abschluss der Begleitung geführt wurden. Hintergrund dieser Erweiterung war das Bestreben, Erkennt-

nisse über die Veränderungsprozesse im Team bezüglich veränderter Gruppenhaltungen zu gewinnen. Dieses Material konnte im Rahmen der Projektzeit nicht detailliert ausgewertet, aber als Untermauerung für die Einschätzung der Entwicklung in den einzelnen Teams verwendet werden.

## 1.4 Zeitlicher Ablauf

Im Folgenden wird der zeitliche Ablauf des Projektes dargestellt.

### Erste Projektstufe

<b>Zeitraum</b>	<b>Projektarbeiten</b>
<b>Februar bis April 2004</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammeln der vorhandenen Materialien zum Ansatz und Einarbeitung in die grundlegende Literatur</li> <li>• Entwicklung eines strukturellen Konzepts für die wissenschaftliche Begleitung</li> <li>• Erste Beiratssitzung (Mitglieder s. Anhang)</li> <li>• Gespräche mit Kooperationspartnern</li> <li>• Erprobung des Beobachtungsbogens nach M. Carr</li> <li>• Versendung der Fragebögen an Kindertageseinrichtungen für die Bewerbung zur Teilnahme im „Inneren Kreis“</li> <li>• Erstellen erster Thesenpapiere zu inhaltlichen Schwerpunkten</li> </ul>
<b>Mai bis Juli 2004</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung der einzelnen Module für die Fortbildungen</li> <li>• Auswertung der Bewerbungsbögen</li> <li>• Auswahl und Benachrichtigung der Einrichtungen</li> <li>• Zuordnung der Projektmitarbeiterinnen zu den Einrichtungen</li> <li>• Bildung des Redaktionsteams für die Projektzeitung</li> <li>• Recherchen für die geplanten Auslands-Studienreisen</li> <li>• Erste Klausurwoche des Projektteams</li> <li>• Abstimmung mit Prof. Fried bezüglich der Aufbereitung von Literatur zur kognitiven Entwicklung</li> <li>• Erste Erprobung einzelner Fortbildungsmodule</li> </ul>
<b>August 2004 bis Januar 2005</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fertigstellung der Fortbildungsmaterialien für die erste Erprobungsphase in der Praxis einschl. Videoszenen</li> <li>• Entwicklung der Befragungsinstrumente</li> <li>• Erste Welle der Workshops zur MultiplikatorInnen Fortbildung</li> <li>• Durchführung von Gruppeninterviews in den Modelleinrichtungen und Auftaktveranstaltungen vor Ort</li> <li>• Erste Welle der Fortbildungen in den Modelleinrichtungen</li> <li>• Beginn der intensiven Begleitung in den Modelleinrichtungen</li> <li>• Zweite Beiratssitzung</li> <li>• Veröffentlichung der Expertise von Prof. Fried</li> <li>• Start der ersten Welle: Befragung von Fachkräften und Eltern</li> <li>• Organisatorische und inhaltliche Planung der Neuseeland-Reise</li> </ul>
<b>Februar bis Juli 2005</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensive Begleitung der Modelleinrichtungen</li> <li>• Literaturrecherche und Sammeln von Videomaterial für die Erarbeitung der Fortbildungsmaterialien für den zweiten Block</li> <li>• Gestaltung, Druck und Versand der ersten Projektzeitung</li> <li>• Studienreise Neuseeland (fünf Projektmitglieder))</li> <li>• Studienreise Großbritannien (drei Projektmitglieder)</li> <li>• Erstes MultiplikatorInnen-Treffen zum Erfahrungsaustausch</li> <li>• Treffen mit Kooperationspartnern</li> <li>• Entwurf der Fortbildungsmodule für den zweiten Block</li> <li>• Zweite Klausurwoche des Projektteams</li> <li>• Erstellen der Zwischenberichte zu den Umsetzungen der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den 25 Projekteinrichtungen</li> </ul>

## Zweite Projektstufe

<b>Zeitraum</b>	<b>Projektarbeiten</b>
<b>August 2005 bis Herbst 2006</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fertigstellung der Fortbildungsmodule für den zweiten Block</li> <li>• Zweite Welle der Workshops für die MultiplikatorInnen-Fortbildung</li> <li>• Durchführung der zweiten Fortbildungsreihe in den Modelleinrichtungen</li> <li>• Intensive Begleitung der Modelleinrichtungen</li> <li>• Laufende Auswertung der Erfahrungen</li> <li>• Durchführung der Befragung der Multiplikatorinnenbefragung und Multiplikatoren mittels eines halbstandardisierten Fragebogens</li> <li>• Erstellen der Fragebögen und Durchführung der zweiten Welle der Befragung von Eltern und pädagogischen Fachkräften</li> <li>• Überarbeitung der Fortbildungsmodule des ersten und zweiten Blocks</li> </ul>
<b>Herbst 2006 bis Januar 2007</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abschluss der Begleitung der Modelleinrichtungen</li> <li>• Druck und Versendung der zweiten Ausgabe der Projektzeitung</li> <li>• Dritte Beiratssitzung</li> <li>• Auswertung der ersten und zweiten Befragungswelle</li> <li>• Erstellen der Abschlussberichte zur Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den 25 Projekteinrichtungen</li> <li>• Zweites und drittes (abschließendes) MultiplikatorInnen-Treffen zum Erfahrungsaustausch</li> <li>• Treffen mit Kooperationspartnern zur Sondierung und Planung möglicher Folgeprojekte</li> <li>• Detaillierte Überarbeitung der Fortbildungsmaterialien als Vorlage zur Veröffentlichung einschl. Auswahl von Videosequenzen und Fotos</li> <li>• Dritte Klausurwoche des Projektteams</li> <li>• Verlags-Verhandlungen für die Buchveröffentlichung</li> <li>• Auswertung aller erhobenen Daten</li> <li>• Abschlussveranstaltung mit allen beteiligten Fachkräften und MultiplikatorInnen</li> <li>• Druck und Versendung der dritten Ausgabe der Projektzeitung</li> </ul>

Die Fertigstellung der Druckvorlage für das im Mai 2007 publizierte Buch „Bildungs- und Lerngeschichten – Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen“ und die Aufbereitung ausgewählter Videosequenzen für die dem Buch beigelegte DVD erforderte eine Verlängerung der Projektarbeit in reduzierter Besetzung bis Ende April 2007, die dankenswerterweise von der Bernard van Leer Foundation finanziell unterstützt wurde.

Der Besuch von Einrichtungen im Ausland, die mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ arbeiten, war ursprünglich für die Anfangsphase des Projekts geplant (Mai - Juli 2004). Da sich das Projekt zu dieser Zeit in der Hochphase der Konzeption der Fortbildungsmaterialien des ersten Blocks befand und diese Materialien die Grundlage für die im August 2004 beginnenden MultiplikatorInnen-Workshops darstellten, wurden die geplanten Reisen um ein Jahr verschoben, um den Gesamtverlauf der Implementation nicht zu gefährden. Die Studienreise nach Neuseeland fand Ende April 2005 statt. Einrichtungen in Großbritannien wurden Ende Juni 2005 besucht. Die Dokumentationen der Erfahrungen dieser Reisen fanden schließlich Eingang in die Fortbildungsmaterialien des zweiten Blocks. Dank der finanziel-

len Unterstützung durch die Bertelsmann Stiftung und die Bernard van Leer Foundation konnte Anfang September 2005 ein Gegenbesuch von Margaret Carr und Wendy Lee, einer Fachfrau für „professional development“ in der Arbeit mit Lerngeschichten, aus Neuseeland bei uns organisiert werden, um den für die Projektarbeit außerordentlich hilfreichen Austausch fortzusetzen.

Die schriftliche Befragung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurde im Mai 2005 durchgeführt. Dies war der Zeitpunkt, zu dem diese Fachkräfte auch bereits Erfahrungen mit der Implementierung der Inhalte des zweiten Fortbildungsblocks in den Einrichtungen des „Äußeren Kreises“ gesammelt hatten. Dadurch konnten sie ihre Einschätzung des gesamten Verfahrens in die Beantwortung der Fragen einfließen lassen.

## **2 Was haben wir erreicht? – Auswertung des Begleitprozesses**

### **2.1 Zum Stand der Umsetzung des Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den 25 Projekteinrichtungen des „Inneren Kreises“**

Bei jedem Einrichtungsbesuch wurde anhand eines Auswertungsrasters festgehalten, welche Fortbildungsinhalte vermittelt wurden, wie die Begleittage verliefen, was jeweils vorgestellt, diskutiert und erprobt wurde, welche Erfolge und Schwierigkeiten auftraten und was vom Team selbst an Initiativen entwickelt wurde. Auf diese Weise wurde kontinuierlich der aktuelle Stand der Teams sowie der Entwicklungsprozess über die gesamte Projektzeit erfasst.

Jede Projektmitarbeiterin verfasste anhand dieser Unterlagen für jede der Einrichtungen, die sie begleitet hat, einen Abschlussbericht. Die 25 so entstandenen Abschlussberichte sind die Grundlage für die folgende Auswertung des Begleitprozesses. Da sich sowohl die organisatorischen Rahmenbedingungen als auch die Ausgangsbedingungen der Teams in den einzelnen Einrichtungen unterscheiden, sind die Begleitprozesse nicht überall gleich verlaufen. Leitungen und Teams haben unterschiedliche Akzente gesetzt und die Teams sind unterschiedlich weit gekommen.

Das gesamte Potenzial des Ansatzes liegt in der Nutzung und Verbindung der **Elemente**:

- Beobachtung von Handlungsabläufen von in der Regel etwa zehn Minuten Dauer und Beschreibung dieser Beobachtungssequenzen (für alle Kinder)
- Analyse der Beobachtungssequenzen: Auswertung nach Lerndispositionen und -inhalten

- Kollegialer Austausch über die Beobachtungen, deren Analyse und über Ideen für „nächste Schritte“
- Dokumentation als Sichtbarmachen des Lernens und als Anlass für Dialog
- Schreiben von Lerngeschichten (für alle Kinder)
- Austausch mit Kindern über ihr Lernen
- Austausch mit Eltern über das Lernen ihrer Kinder
- Planung auf der Basis von Beobachtungen und Dialogen mit Kindern, Eltern und Kolleginnen

Zusätzlich ist noch die **Verbindung zum Bildungsplan** des jeweiligen Bundeslandes herzustellen (s. 2.1.4).

In den Berichten der DJI-Mitarbeiterinnen wurden die Beobachtungen und Erfahrungen in den einzelnen Einrichtungen zu diesen Aspekten regelmäßig festgehalten. Für eine Auswertung quer über alle 25 Einrichtungen hinweg wurden aus diesem Material drei Idealtypen gebildet, um unterschiedliche Stufen des Standes der Umsetzung des Verfahrens zu charakterisieren:

- Umsetzung einzelner Aspekte des Verfahrens (s. 2.2.1)
- Fortschreitende Umsetzung des Verfahrens (s. 2.2.2)
- Integration des Verfahrens in den pädagogischen Alltag (s. 2.2.3)

Bei der Charakterisierung dieser Stufen wurde jeweils zusammengefasst, wodurch die geringste bzw. umfassendste Umsetzung des Verfahrens in allen der oben genannten Dimensionen zum Ausdruck kommt. Diese Typisierung zeigt auf, wie groß die Bandbreite ist, in der einzelne Elemente verwirklicht wurden. Nur in der dritten Stufe sind alle Aspekte des Verfahrens aufgegriffen worden und haben sich in der Einrichtung etabliert. Die Stufe „fortschreitende Umsetzung“ beinhaltet typische Zwischenformen der Umsetzung.

Diese Form der Typenbildung hat den Vorteil, dass die Kriterien, an denen sich die Integration der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den Alltag bemessen lässt, vergleichsweise klar formuliert werden. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass einzelne Einrichtungen eindeutig einem dieser drei Typen zugeordnet werden können. Vielmehr dürften sich bei der Betrachtung konkreter Kindertagesstätten in der Regel Merkmale unterschiedlicher Typen mischen, allerdings mit je unterschiedlichen Anteilen. Das erlaubt eine Einschätzung des Standes der Umsetzung des Verfahrens, ohne dass eine eindeutige Zuordnung zu einem der drei Typen erforderlich ist. Im folgenden Abschnitt 2.2 werden Ausprägungsmerkmale dieser Typen dargestellt, wie diese in der Praxis vorgefunden wurden.

## 2.2 Ausprägungen unterschiedlicher Stufen der Umsetzung

### 2.2.1 Umsetzung einzelner Aspekte des Verfahrens

#### **Merkmale:**

- Beobachtungen wurden durchgeführt, jedoch z.T. nur punktuell, nicht regelmäßig.
- Eine Analyse nach Lerndispositionen wurde von einzelnen Fachkräften ausgeführt und schriftlich festgehalten.
- Kollegialer Austausch fand gelegentlich statt.
- Anregungen zur Dokumentation wurden übernommen.
- Beobachtungen wurden begrenzt für Elterngespräche genutzt.
- Lerngeschichten zu schreiben wurde erprobt.

Noch nicht verwirklicht waren Planungen auf der Basis von Beobachtungen und der Austausch mit Kindern.

#### **Was hieß das jeweils im Einzelnen?**

*Beobachtungen* wurden durchgeführt, jedoch nicht regelmäßig.

Beobachtungen waren nicht durchgängig systematisch im Alltag verankert. Wenn sie durchgeführt wurden, profitierten die Fachkräfte davon: Sie nahmen die Kinder anders wahr und wussten dadurch mehr über die Kinder, sie dachten mehr über die Kinder nach. Das galt auch, wenn die Beobachtungen nicht immer schriftlich festgehalten wurden.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Beobachtungen wurden sporadisch oder zu besonderen Anlässen vorgenommen, z.B. wenn ein Elterngespräch bevorstand oder die Fachkräfte Schwierigkeiten im Umgang mit einem Kind hatten.
- Das Beobachten wurde manchmal dadurch erschwert, dass nur eine Fachkraft im Raum anwesend war (vor allem, wenn es neben Gruppenräumen noch Funktionsräume gab).
- Nicht alle Fachkräfte führten Beobachtungen durch.
- In einzelnen Gruppen oder Einheiten der Kindertageseinrichtung konnte sich kein Beobachtungssystem etablieren.
- Beobachtung wurde als zusätzliche Last im Alltag empfunden.
- Es fiel einigen Fachkräften schwer, Beobachtungen schriftlich festzuhalten.
- Nicht alle Kinder wurden beobachtet, z.B. weil noch nicht alle Fachkräfte beobachteten oder weil das Verfahren bevorzugt für Integrationskinder, „auffällige“ Kinder oder Kinder vorm Schuleintritt genutzt wurde.
- Das Beobachtungssystem war sehr störanfällig, es gab z.B. immer wieder Zeiten, in denen das Beobachten in den Hintergrund gedrängt wurde und ins Stocken geriet.

Eine **Analyse** nach Lerndispositionen wurde von einzelnen Fachkräften erarbeitet.

Die Lerndispositionen wurden zum Teil angewandt, waren jedoch nicht durchgängig verinnerlicht, entweder weil der Sinn der Auswertung nach Lerndispositionen nicht erfasst wurde oder weil das Erkennen der Lerndispositionen schwer fiel.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Die Lerndispositionen wurden nicht von allen Fachkräften für die Auswertung der Beobachtungen angewandt, z.B. weil der Sinn der Auswertung nicht gesehen wurde oder weil die Analyse als zu aufwändig erlebt wurde.
- Lerndispositionen wurden abgehakt, ohne sie für die Reflexion zu nutzen.
- Beobachtungen und Auswertungen wurden zwar gegenseitig vorgelesen, aber es gab keine Diskussion darüber.
- Es bereitete Schwierigkeiten, die Lerndispositionen zu erkennen und zu beschreiben.
- Der Kontext und die Situation, die für die Entfaltung von Lerndispositionen wichtig sind, wurden nicht ausreichend mitbedacht.

**Kollegialer Austausch** fand gelegentlich statt.

Das Hauptproblem war, dass Zeiten für kollegialen Austausch in Kleinteams im Dienstplan nicht vorgesehen und daher schwierig zu organisieren waren. Häufig wurden vorhandene Zeiten nicht entsprechend genutzt. Es gab Teams, die dazu neigten, in ihren Kleinteams – zumindest bei Begleitterminen – eher über das Verfahren und die Instrumente an sich als über einzelne Beobachtungen zu sprechen.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Die Zeit reichte selten aus für den Austausch über Beobachtungen, weil es nicht gelang, systematisch Zeiten für kollegialen Austausch außerhalb der festgelegten Teamsitzungen (Dienstbesprechungen) zu organisieren.
- Zeiten für kollegialen Austausch waren nicht im Dienstplan verankert.
- Oft fand wochenlang kein Austausch als Grundlage für das Schreiben von Lerngeschichten statt.
- Die knappen Austauschzeiten wurden nicht konsequent für den Austausch über Beobachtungen genutzt, sondern Organisatorisches nahm die meiste Zeit in Anspruch.
- Die Zeit wurde zum großen Teil für den Diskurs über das Instrument an sich und nicht über einzelne Beobachtungen genutzt.
- Die Verfügungszeit wurde eher individuell für Planung, Vor- und Nachbereitung genutzt.

**Lerngeschichten** schreiben, wurde erprobt.

Die ersten Versuche, Lerngeschichten zu schreiben, fanden statt. An der Qualität musste noch gearbeitet werden, denn die Formulierungen verblieben häufig noch verallgemeinernd, d.h. ohne Bezug zu den beobachteten Tätigkeiten oder zu Lerndispositionen, die sich in den konkreten Handlungen der Kinder zeigten. Dadurch bekamen sie den Charakter von Zeugnis-

berichten und erfüllten nicht das Ziel, das Lernen der Kinder sichtbar zu machen.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Das Schreiben von Lerngeschichten fiel den Fachkräften leichter als die Beschreibung von Beobachtungen.
- Lerngeschichten wurden geschrieben, ohne dass eine Analyse von Beobachtungen stattgefunden hat.
- Lerngeschichten enthielten starke Wertungen – ähnlich wie Zeugnisberichte – ohne sich auf die konkreten Tätigkeiten der Kinder zu beziehen. Anstelle der Beschreibung von Prozessen stand die Einschätzung von Ergebnissen im Vordergrund.
- Die Lerndispositionen erschienen in den Lerngeschichten nicht.
- In die Lerngeschichten wurden Appelle an das Kind eingebaut, die sich auf den Abbau von Schwächen bezogen.
- Lerngeschichten wurden für einen großen Zeitraum (für ein halbes oder ein ganzes Kindergartenjahr oder gar für die gesamte Kindergartenzeit) geschrieben, ohne dass konkrete Beobachtungen erwähnt wurden.

Beobachtungen wurden begrenzt für *Elterngespräche* genutzt.

Wenn Fachkräfte in Elterngesprächen von Beobachtungen erzählten, Lerngeschichten vorlasen und zeigten, machten sie damit in der Regel gute Erfahrungen. Diese Praxis hatte sich jedoch im Team noch nicht generell durchgesetzt.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Beobachtungen wurden in Elterngespräche eingebracht, zumindest von einem Teil der Fachkräfte im Team. Fachkräfte, die das taten, machten damit gute Erfahrungen, da die Eltern positiv darauf reagierten.
- Dass noch nicht alle Kinder beobachtet wurden, hielt die Fachkräfte davon ab, Eltern mehr Einblick zu geben, weil sie fürchteten, dass andere Eltern dann fragen, warum ihr Kind nicht beobachtet wurde oder noch keine Lerngeschichten hatte. Es war spürbar, dass die Fachkräfte sich unter Druck fühlten.
- Obwohl Beobachtungen durchgeführt und auch Lerngeschichten geschrieben wurden, wurden sie nicht für Elterngespräche eingesetzt.
- Die Zusammenarbeit mit Eltern war immer wieder Thema, wurde jedoch nicht praktisch in Angriff genommen.
- Vorgefasste Meinungen über Eltern, mit denen sich die Zusammenarbeit schwierig gestaltete, erschwerten den offenen, dialogischen Austausch mit Eltern.

Anregungen zur *Dokumentation* wurden übernommen.

In den meisten Einrichtungen waren sowohl Portfolios für jedes Kind als auch Wanddokumentationen entstanden. Die Teams legten besonders viel Wert auf gute Dokumentationsformen, die Dokumentationen wurden jedoch noch kaum für den Dialog mit Kindern oder auch mit Eltern genutzt.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Dokumentation wurde als Element zur Verdeutlichung der Arbeit in der Kindertageseinrichtung gern aufgenommen, wurde neu eingeführt oder verbessert.

- Die Kinder bekamen Portfolios, Kinder und Eltern waren stolz darauf, doch die Integration von Beobachtungen und Lerngeschichten in diese Mappen stand manchmal noch aus. In einzelnen Fällen waren die Portfolios nicht frei zugänglich, sondern Kinder und Eltern mussten Fachkräfte fragen, wenn sie sie anschauen wollten.
- Wanddokumentationen waren gut bestückt mit Fotos und enthielten Informationen über gemeinsame Ausflüge oder andere Unternehmungen. Es gab aber nur wenige Dokumentationen, die das Lernen der Kinder in einzelnen Situationen sichtbar machten. Die Portfolios enthielten mehr standardisierte als individuell gestaltete Seiten.
- Die Beteiligung der Kinder an der Dokumentation wurde noch nicht erprobt, der Austausch mit Kindern hatte sich durch die Dokumentation noch nicht verändert.
- Die Dokumentationen wurden kaum für den Austausch mit Eltern genutzt.

**Fazit: Was typisch war, wenn diese Ausprägungen vorherrschten**

Einzelne Elemente des Verfahrens wurden umgesetzt und als Bereicherung empfunden. Vor allem die Beobachtungen, der damit verbundene neue Blick und die daraus resultierenden, z.T. überraschenden Entdeckungen hatten positive Resonanz gefunden. Die pädagogische Arbeit des Hauses gewann an Qualität, blieb jedoch weitgehend in ihren Grundsätzen und Routinen unverändert. Einzelne Techniken des Verfahrens wurden in die bestehende Konzeption integriert, die dialogischen Grundprinzipien des Ansatzes allerdings kaum angewandt. Die Fachkräfte waren nicht vertraut damit, die Kinder zu beteiligen. Das Team hatte mit der Rückmeldung von Lerngeschichten an die Kinder noch kaum Erfahrungen gesammelt. Eltern waren in die Arbeit mit den Portfolios noch nicht einbezogen.

Es blieb ein Kernproblem, Zeit für den kollegialen Austausch und die Auswertung der Beobachtungen zu finden. Beobachtungen und kollegialer Austausch waren nicht Grundlage der Planung. Erkenntnisse aus Beobachtungen flossen selten in die Tages- und Wochenplanung ein. Die Fachkräfte hatten ihre Unsicherheit in Bezug auf die Planung „nächster Schritte“ nicht ablegen können, so dass „nächste Schritte“ nicht zum selbstverständlichen Bestandteil des Austauschs und der Analyse geworden waren. Es gab so gut wie keine individuelle Planung. Das Verfahren wurde zum Teil mehr diskutiert als angewendet.

## 2.2.2 Fortschreitende Umsetzung des Verfahrens: auf dem Weg zur Integration

### Merkmale:

- Beobachtungen wurden regelmäßig durchgeführt und ausgewertet, das System ist jedoch störanfällig.
- Wenn die Analyse durchgeführt wurde, sind Lerndispositionen Grundlage des Auswertungsprozesses.
- Das Team bemühte sich um regelmäßigen kollegialen Austausch.
- Die Planung auf der Basis von Beobachtungen einzelner Kinder verlief (noch) parallel zur bisherigen Planung von angeleiteten Gruppenaktivitäten.
- Lerngeschichten zu schreiben, etablierte sich.
- Das Team machte erste Erfahrungen im Austausch mit Kindern auf Grundlage der Beobachtungen.
- Beobachtungen und Lerngeschichten wurden häufig in den Austausch mit Eltern eingebracht.
- Portfolio und Wanddokumentationen wurden als Anlass für den Austausch über das Lernen erprobt.

### Was hieß das jeweils im Einzelnen?

**Beobachtungen** wurden regelmäßig durchgeführt und ausgewertet, das System ist jedoch störanfällig.

Beobachtungen waren die Grundlage dafür, das Lernen der Kinder wahrzunehmen, der Fluss der regelmäßigen Beobachtung wurde aber immer wieder unterbrochen. Es gab zwar ein durchdachtes Beobachtungssystem, und die Fachkräfte versuchten, sich an dieses System zu halten, die Durchführung gelang jedoch in der Praxis nicht durchgängig. Es kam immer wieder etwas dazwischen, so dass die Fachkräfte leicht „aus dem Tritt“ kamen.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Die Beobachtungen kamen ins Stocken bei Personalausfall oder wenn die Fachkräfte zusätzlichen Anforderungen bewältigen mussten (wie z.B. Festvorbereitung, Eingewöhnung, Elternbesuche vor Neuaufnahmen oder Konzentration auf Elterngespräche beim bevorstehenden Schuleintritt, Kooperationstreffen mit der Grundschule).
- Das Schreiben von Lerngeschichten in Schüben beeinträchtigte den Beobachtungsrhythmus.
- Wenn die Fachkräfte länger keine Beobachtungen durchgeführt hatten, fiel ihnen der Wiedereinstieg schwer.
- In verschiedenen Gruppen variierte die Anzahl der Beobachtungen, je nach Motivation der Erzieherinnen, das Verfahren einzusetzen.

Wenn die **Analyse** erarbeitet wurde, sind Lerndispositionen Grundlage des Auswertungsprozesses.

Die Mehrzahl der Fachkräfte im Team hatte den Sinn der Auswertung nach Lerndispositionen erfasst und war überzeugt davon, die Analyse war jedoch noch nicht zur Routine geworden. Zum Teil kamen die Fachkräfte

nicht regelmäßig bis zur Auswertung, zum Teil fehlte es der Auswertung an der nötigen Differenzierung, um für die Planung genutzt zu werden.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Die Auswertung anhand der Lerndispositionen wurde übernommen, aber zu selten ausgeführt.
- Die Analyse nach Lerndispositionen machte keine Schwierigkeiten, aber aufgrund von Zeitnot fiel die Auswertung manchmal zu knapp aus.
- Es gelang nicht immer, die Auswertung zeitnah anzugehen.
- Es entstand keine Kontinuität in der Abfolge von Beobachtung und Auswertung, die Auswertung erfolgte schubweise und blockierte in dieser Phase die fortlaufenden Beobachtungen.
- Die Analyse war relativ gut verankert, bräuchte jedoch Vertiefung für das Erkennen des Lernens und für die Planung.
- Teilweise bestand noch Unsicherheit in der Anwendung der Lerndispositionen.
- Bis zum Projektende wurde immer wieder intensiv über die Lerndispositionen diskutiert.
- Nicht alle im Team empfanden die Analyse als gewinnbringend.
- Es bestand die Gefahr, dass die Fokussierung, um welches Lernen es geht, sich in der Aufzählung von Schlagworten erschöpfte und die konkreten Aktivitäten des Kindes sowie Prozesse der Auseinandersetzung des Kindes mit einem Thema nicht mehr sichtbar machte.

Das Team bemühte sich um regelmäßigen *kollegialen Austausch*.

Das Team hatte erfasst, dass der kollegiale Austausch wichtig ist; es brauchte jedoch Unterstützung, um im Alltag Zeiten für regelmäßigen Austausch über Beobachtungen zu organisieren und diese Zeiten intensiv für die Reflexion der Beobachtungen zu nutzen und die Auswertung allmählich zu vertiefen.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Austausch wurde von allen gewünscht, konnte aber aus Gründen des Zeitmangels häufig nicht stattfinden.
- Da sich die Fachkräfte die Zeiten für den Austausch selbst organisieren mussten, verlief er eher schleppend.
- Der Austausch beschränkte sich oft auf ein Vortragen der Lerngeschichten, die schon verfasst wurden, Diskussionen über Beobachtungen und Auswertungen kamen zu kurz.
- Besprechungen im Team wurden nicht so strukturiert, dass die Zeit effektiv für den Austausch über Beobachtungen genutzt werden konnte.
- Wechselseitige Rückmeldungen der Fachkräfte und die Reflexion der eigenen Tätigkeit spielten nur eine geringe Rolle.

*Planung auf der Basis von Beobachtungen* einzelner Kinder verlief (noch) parallel zur bisherigen Planung von angeleiteten Gruppenaktivitäten.

Der Anspruch, das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ auch als ein Planungsinstrument zu nutzen, war (noch) nicht verwirklicht. Das Team benötigte die fachliche Begleitung, um in den beobachteten Handlungen

gen das Lernen zu erkennen, darauf aufbauend Ideen für „nächste Schritte“ zu entwickeln und Wege für deren Umsetzung in die Alltagspraxis zu finden. Dass ein Team auf dem Weg dahin war, zeigte sich daran, dass immer häufiger Angebote für Kleingruppen gemacht wurden, die auch auf Erkenntnissen aus den Beobachtungen resultierten. Der springende Punkt war jedoch die Alltagsstruktur. Das Team hatte sich nicht von festen Zeiten für die Teilnahme der Kinder an vorgefertigten Angeboten gelöst, so dass nicht genügend Raum blieb, die Planung auf die Analyse von Beobachtungen zu gründen. Zum Teil fehlte dem Team fachliches Wissen und/oder Erfahrung, wie sich aus den Tätigkeiten und Interessen der Kinder Ideen für mögliche Projekte entwickeln ließen.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Es fiel den Fachkräften schwer, die gewohnte Planung für die Gesamtgruppe zugunsten einer Planung für einzelne Kinder oder Kleingruppen aufzugeben.
- Die Unterstützung einzelner Kinder wurde eher im Rahmen geplanter Abläufe von Angeboten versucht, als dass eine individuelle Planung stattfand.
- Die Ressourcen des Austauschs für die Planung konnten nicht genügend genutzt werden, weil der Alltag zu stark strukturiert war und kaum Platz für Vorhaben der Kinder ließ.
- Die Tagesstruktur erschwerte es, die Ideen für „nächste Schritte“ in die vorgegebenen Abläufe einzubinden.
- Schlussfolgerungen aus Beobachtungen bestanden darin, dass schematisch für jedes Kind ein Ziel für das nächste halbe Jahr anvisiert wurde.
- Ideen für „nächste Schritte“ wurden festgehalten, aber nicht umgesetzt.
- Es fehlte die Zeit, die Umsetzung von Planungsideen zu organisieren.
- Einzelnen fiel es noch schwer, bei der Entwicklung von Ideen für „nächste Schritte“ bei den Stärken des Kindes anzusetzen und nicht bei den Defiziten.
- „Nächste Schritte“ waren nicht in jeder Gruppe gleichermaßen intensiv Thema.
- Zwar standen Beobachtungen im Zentrum und halfen den Fachkräften, die Kinder besser einzuschätzen, aber es entstanden selten Planungen, welche auf Beobachtungen zurückgehen.
- Es fiel den Fachkräften z.T. schwer, in den beobachteten Handlungen das Lernen zu erkennen. Das erschwerte, aus den Beobachtungen Ideen für „nächste Schritte“ zu entwickeln.
- Das unmittelbare unterstützende Reagieren auf die Beobachtung von Interessen und Lernschritten eines Kindes und das Aufgreifen von Ideen der Kinder als Einstieg für längerfristige Projekte war Neuland für die Fachkräfte.
- Es fiel den Fachkräften schwer, sich von der bisher durchgeführten Angebotsstruktur zu lösen, obwohl sie vom Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ überzeugt waren.
- Die Planung auf der Basis von Beobachtungen wurde von allen Fachkräften als der zentrale Gewinn für ihre Arbeit gesehen, doch fehlte es an Zeit für kollegialen Austausch, so dass immer wieder der Abstand

zwischen Beobachtung und der Umsetzung von Ideen in kleine Projekte für einzelne Kinder oder kleine Gruppen zu groß war.

**Lerngeschichten** zu schreiben, etablierte sich.

Das Team befand sich mit dem Schreiben von Lerngeschichten noch in der Erprobungsphase, sah darin aber das entscheidende Ziel des ganzen Verfahrens. Zum Teil brauchten die Fachkräfte noch Beispiele als Formulierungshilfe, wenn sie selbst Lerngeschichten schrieben. Es musste noch daran gearbeitet werden, welche Kriterien eine Lerngeschichte erfüllen sollte.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Das Schreiben von Lerngeschichten hatte gerade angefangen.
- Es gab dem Team Auftrieb, die Lerngeschichten kennen zu lernen.
- Das Schreiben von Lerngeschichten machte den Fachkräften Spaß.
- Manche Fachkräfte hatten noch Formulierungsschwierigkeiten. Das Schreiben war noch nicht routiniert und kostete noch viel Zeit.
- Lerngeschichten, die auf der Basis mehrerer Beobachtungssequenzen geschrieben wurden, klangen aufzählungsartig und blieben oberflächlich.
- Es musste immer wieder besprochen werden, was Bestandteil der Lerngeschichte sein sollte und was der Sinn der Lerngeschichten war.

Das Team machte erste Erfahrungen im **Austausch mit Kindern** auf Grundlage der Beobachtungen.

Die Beobachtungen und Dokumentationen lösten einen Dominoeffekt aus: Fachkräfte nahmen die Kinder besser wahr und kamen dadurch leichter in Dialog mit ihnen. Die Beziehungen zu den Kindern intensivierten sich. Das wirkte sich auch auf den Kontakt zu den Eltern aus. Die Portfolios erwiesen sich als gutes Mittel für den Beginn eines Dialogs, der darauf gründete, dass die Fachkräfte neugierig auf die Sichtweisen der Kinder waren.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Die Fachkräfte setzten sich mit einzelnen Kindern oder mit kleinen Gruppen zusammen, um über ihre Portfolios zu reden, z.B. darüber, was sie darin haben wollten, oder darüber, ob sie sich noch daran erinnerten, was sie erlebt hatten, als ein bestimmtes Foto entstand.
- Die Kinder sprachen die Erzieherinnen auf die Portfolios an und holten sich gern ihre Portfolios. Häufig bildeten sie eine Gruppe und tauschten sich untereinander im Zusammenhang mit ihren Portfolios aus.
- Das Vorlesen von Lerngeschichten stand noch am Anfang. Noch nicht alle Fachkräfte hatten ausprobiert, mit den Kindern über ihre Lerngeschichten in Austausch zu treten.
- Zwar wurden schon Lerngeschichten vorgelesen, aber noch keine Gespräche darüber initiiert, um mehr von den Kindern zu erfahren.
- Wenn die Fachkräfte im Alltagsablauf mit Kindern darüber sprachen, was diese gerade machten oder hergestellt hatten, fingen sie an, Lernaspekte anzusprechen: z.B. einzelne Schritte der Produktionsweise zu thematisieren, nachzufragen, wie ein Kind darauf gekommen ist oder welche Bedeutung für das Kind dahinter steckt, statt sich nur allgemein lobend zu äußern.

Beobachtungen und Lerngeschichten wurden immer häufiger in den **Austausch mit Eltern** eingebracht.

Die Fachkräfte erlebten, dass die Erzählungen vom Tun der Kinder, besonders die Hervorhebung der Stärken und des Lernens, die Zusammenarbeit mit Eltern erleichterten. Solange das Team selbst jedoch noch zögerte, sich darauf einzulassen, die Planung auf die Auswertung von Beobachtungen abzustellen, fiel es den Fachkräften schwer, Eltern von dem Verfahren zu überzeugen. Das galt besonders dann, wenn die Eltern davon ausgingen, dass die Kinder in ihrem Lernen am besten vorankommen, wenn Erwachsene ihnen gezielt etwas beibringen.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Bei Gesprächen mit den Eltern über die Entwicklung des Kindes wurden Beobachtungen und erste Lerngeschichten herangezogen.
- Wanddokumentationen zu Aktivitäten der Kinder regten den Austausch mit Eltern an.
- Das Echo bei den Eltern auf die Beobachtungen und Lerngeschichten war im Allgemeinen positiv, aber die Fachkräfte waren verunsichert, wenn die Vorstellungen der Eltern nicht mit ihren übereinstimmten. Wenn Eltern Bedenken hatten, ob dieses Verfahren ausreichend und gewinnbringend für die Entwicklung der Kinder ist – vor allem im Hinblick auf den Schulerfolg – fiel es den Fachkräften zum Teil noch schwer zu vermitteln, weshalb Themen jetzt nicht mehr ausschließlich von der Erzieherin angeboten wurden, sondern gemeinsam mit den Kindern entwickelt wurden und weshalb nicht mit allen Kindern das Gleiche gemacht wurde.
- Eltern begannen, etwas zum Portfolio beizutragen, z.B. Erzählungen und Fotos aus der Zeit des Kindes vor dem Besuch des Kindergartens, in Einzelfällen auch eigene Beobachtungen als Ergänzung zu den Beobachtungen der Fachkräfte.

**Portfolio** und **Wanddokumentationen** wurden als Anlass für den Austausch über das Lernen erprobt.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Die Chancen von Dokumentation zum Sichtbarmachen von Bildungsprozessen der Kinder wurden wahrgenommen und in Anfängen bewusst als Anlass für Dialog mit Kindern und Eltern genutzt.
- Wanddokumentationen wurden so verändert, dass die Bildungsprozesse der Kinder deutlicher aufscheinen. Bildungsaspekte wurden stärker betont.
- Portfolios wurden eingeführt und gehörten zum Alltag, doch waren die Kinder in die Gestaltung noch nicht einbezogen.
- Schon vor dem Beginn des Projekts wurde viel dokumentiert. Mit dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ waren neue Dokumentationsformen hinzugekommen, so dass die Fülle von Datenmaterial insgesamt zu groß geworden war. Das Team konnte sich bislang nicht entscheiden, was es zugunsten der Arbeit mit Lerngeschichten wegfällen lässt, und war damit überlastet.

- Die Fachkräfte mussten sich noch vertraut machen mit den Möglichkeiten der Beteiligung von Eltern an den neuen Dokumentationsformen.
- Die Dokumentation anhand von Fotos könnte noch ausgebaut werden – besonders mit Blick auf die große Kulturenvielfalt und Familien mit geringen Deutschkenntnissen.

### **Fazit: Was typisch war, wenn diese Ausprägungen vorherrschten**

Das Team hatte sich mit allen Elementen der Arbeit mit „Bildungs- und Lerngeschichten“ befasst. Das Verfahren war jedoch noch nicht selbstverständlicher Teil der Alltagspraxis, die Motivation schwankte. Es waren noch nicht alle Facetten des Ansatzes eingehend erprobt. Vor allem in Bezug auf das Erkennen des Lernens, die Entwicklung „nächster Schritte“ und die Erarbeitung des Austauschs mit Kindern und mit Eltern bräuchte das Team weitere Unterstützung. Solange das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ parallel zu den bisher gewohnten Arbeitsweisen angewandt wurde, bestand die Gefahr der Überlastung. Teilweise war sich das Team bei der Umsetzung des Verfahrens nicht einig. Es spaltete sich in Fachkräfte, die den Ansatz bereits in ihren Alltag integriert hatten und Fachkräfte, die nur Teile des Ansatzes verwirklichten. Bei diesen Teams war noch nicht geklärt, ob das gesamte Potenzial der Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten umgesetzt wird.

### **2.2.3 Integration des Verfahrens in den pädagogischen Alltag**

#### **Merkmale:**

- Es gab ein etabliertes System zur regelmäßigen Beobachtung aller Kinder.
- Die Analyse von Beobachtungen war als ein Kernstück der pädagogischen Arbeit verankert.
- Kollegialer Austausch zur Auswertung von Beobachtungen fand regelmäßig statt.
- Erkenntnisse aus den Beobachtungen waren Planungsgrundlage für die individuelle Förderung.
- Lerngeschichten wurden regelmäßig geschrieben.
- Austausch mit Kindern gehörte zum Alltag.
- Austausch mit Eltern wurde zur Selbstverständlichkeit.
- Dokumentation wurde als Anlass für Dialog genutzt.

#### **Was hieß das jeweils im Einzelnen?**

Es gab ein etabliertes System zur regelmäßigen **Beobachtung** aller Kinder. Das Beobachtungssystem funktionierte gut. Es war dem Ziel angepasst, Kinder besser zu verstehen und ihr Lernen sichtbar zu machen und wurde flexibel gehandhabt. Formale Regelungen traten allmählich in den Hintergrund. Seit die Fachkräfte geübter waren im Wahrnehmen des Lernens, entdeckten sie immer öfter, wann sich gerade etwas Bedeutendes für ein Kind abspielte, und hielten dann in diesem Moment fest, womit sich ein Kind

gerade auseinandersetzte oder was es für neue Schritte unternahm („magic moments“).

Übersichtslisten halfen dabei, das offene System so zu nutzen, dass alle Kinder gleichmäßig in den Blick kamen. Jede pädagogische Fachkraft konnte sich anhand des Übersichtsplans orientieren, welches Kind zu welchem Zeitpunkt und vom wem beobachtet wurde (oder beobachtet werden soll) und wie oft eine Lerngeschichte geschrieben wurde. Das trug auch dazu bei, dass ein Kind nicht nur von einer Erzieherin sondern von mehreren beobachtet wurde.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Alle Fachkräfte beobachteten regelmäßig.
- Es gab ein durchdachtes Beobachtungssystem, das flexibel gehandhabt wurde, so dass jede Fachkraft in einer für sie gemäßen Art zum Beobachten kam.
- Bei offenen Systemen gab es einen Übersichtsplan.
- Die Fachkräfte hielten sich gegenseitig den Rücken frei für die Beobachtungen.
- Es gab verschiedene Arten von Beobachtungen, angepasst an die Situation:
- Sehr oft fanden spontane Beobachtungen statt, die Fachkräfte hatten ein gutes Gespür für geeignete Beobachtungssituationen entwickelt.
- Neben den ausführlich aufgezeichneten und ausgewerteten Beobachtungen wurden auch Alltagsbeobachtungen als kurze Notizen festgehalten und in den kollegialen Austausch zur Auswertung einbezogen.

Die **Analyse** von Beobachtungen war als ein Kernstück der pädagogischen Arbeit verankert.

Es wurde viel Wert auf die Analyse gelegt. Die Lerndispositionen waren verinnerlicht, die Beispielsammlungen aus den Projektmaterialien mussten nicht mehr herangezogen werden. Es entstand ein guter Alltagsblick für die Lerndispositionen. Die Fachkräfte analysierten jetzt auch Verhaltensweisen von Kindern, die sie früher einfach als störend eingestuft hatten, daraufhin, welche Interessen und Stärken darin stecken könnten. Es wurde diskutiert, ob an der Situation und an den Beziehungen etwas verändert werden musste, um ein Kind so anzusprechen, dass es in seinen Lerndispositionen gestärkt wurde und gern neue Erfahrungen in Angriff nahm.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Alle Fachkräfte waren geübt im Wahrnehmen von Lerndispositionen.
- Die meisten Fachkräfte gingen davon aus, dass sie die Lerndispositionen im Kopf hatten und automatisch sahen, worin sie zum Ausdruck kamen.
- Bei der Analyse werden besonders relevante Lerndispositionen in den Mittelpunkt gerückt.
- Die Analysen standen im Zentrum des Verfahrens, sie waren auch bei eher knappen Beschreibungen ausführlich.
- Das Erkennen von Lernaspekten, das Entdecken von Können und Wissen, das in den Handlungen der Kinder steckt, fiel immer leichter.
- Das Team war darauf bedacht, jeweils die Rahmenbedingungen der Situation, in der ein Kind beobachtet wurde, in die Reflexion einzube-

ziehen. Es wurde besprochen, inwieweit die Situation geeignete Lerngelegenheiten bot und für ein Kind als unterstützend erlebt wurde.

**Kollegialer Austausch** zur Auswertung von Beobachtungen fand regelmäßig statt.

Für das Team war der Austausch sehr wichtig, weil er als ergiebig für alle Beteiligten empfunden wurde. Die Besprechung mit Kolleginnen führte dazu, dass oft noch Aspekte ergänzt wurden, so dass sich das Spektrum der Sichtweisen erweiterte und das Repertoire aller bereichert wurde.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Die Leitung sorgte dafür, dass der kollegiale Austausch im Alltag Platz hatte.
- Es gab ein organisiertes System, das allen Fachkräften Zeit(en) für den kollegialen Austausch zur Verfügung stellte.
- Es war geregelt, wie der Austausch im Gesamtteam gestaltet wurde, indem beispielsweise die verschiedenen Kleinteams der Reihe nach im Gesamtteam Beobachtungen und Lerngeschichten vorstellten. Jedes Mal waren andere verantwortlich, den Austausch zu organisieren.
- Bei Teamgesprächen war gesichert, dass dem fachlichen Austausch gegenüber organisatorischen Aufgaben genügend Platz eingeräumt wurde.
- Es gab Teamsitzungen, in denen nur Lerngeschichten besprochen wurden.
- Es gab Gelegenheit für Austausch in Kleinteams.
- In Kleinteams wurde sehr genau über einzelne Kinder und die Beobachtungen gesprochen.
- Im Austausch kamen verschiedene Blickwinkel zum Tragen.

Erkenntnisse aus den Beobachtungen waren **Planungsgrundlage** für die **individuelle Förderung**

Das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ wurde nicht bloß als Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument verstanden und genutzt, sondern auch zu einem echten Planungsinstrument gemacht. Die Auswertungen der Beobachtungen waren durchgängig Planungsgrundlage für die Förderung einzelner Kinder oder auch kleiner Gruppen. Unsicherheiten und Schwierigkeiten, die einzelne Fachkräfte bei der Planung hatten, lösten sich im Austausch auf. Der Austausch mit Kolleginnen erweiterte einerseits die Sichtweisen und erleichterte andererseits die Vorstellung, in welche Richtung die „nächsten Schritte“ ausfallen könnten. Die Fachkräfte äußerten, dass die Kinder ihnen zeigten, woran sie interessiert und wofür sie motiviert waren: „Wenn man genau hinsieht, ist es nicht schwer zu erkennen, was nächste Schritte für ein Kind oder mehrere Kinder sein können.“ Planung fand immer häufiger gemeinsam mit den Kindern und zum Teil auch mit den Eltern statt.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Die pädagogischen Fachkräfte unterschieden zwischen „nächsten Schritten“, die für das Kind anstehen (könnten), und „nächsten Schritten“ für sich selbst oder das Team.

- Die pädagogischen Fachkräfte erkannten die Ressourcen, die in den Aktivitäten der Kinder steckten und überlegten sich, ob und wie sie diese fördern oder bereichern könnten.
- Es war den pädagogischen Fachkräften klar, dass nicht jede Beobachtung „nächste Schritte“ nach sich ziehen musste.
- Den pädagogischen Fachkräften wurde mittlerweile sehr häufig bewusst, welche „nächsten Schritte“ für sie selbst anstanden und dass sich der gesamte pädagogische Alltag aufgrund der Beobachtungen für sie geändert hatte.
- Wo vorher angeleitete „Angebote“ verpflichtend für bestimmte Kindergruppen durchgeführt wurden (für alle gleich), lag jetzt das Augenmerk mehr auf der Wahrnehmung der Interessen jedes einzelnen Kindes und der Bündelung von gleichen oder ähnlichen Interessen verschiedener Kinder.
- „Nächste Schritte“ wurden den Kindern angeboten, d.h. die Kinder selbst konnten entscheiden, ob sie daran teilnehmen wollten. Die pädagogischen Fachkräfte brachten eine eigene Idee als Vorschlag oder Materialangebot ein und erkundeten, wie sich ein Kind oder eine Kindergruppe darauf einließ.
- Die Kinder wurden darin unterstützt, eigene Projektideen zu verfolgen. Die pädagogischen Fachkräfte achteten darauf, was ein Kind vorhatte, sie nahmen Projekte der Kinder wahr und ermunterten sie, ihre Ideen zu verwirklichen.
- Die Kinder wurden an der Planung beteiligt. Gemeinsam mit einem Kind oder einer kleinen Gruppe wurde geschaut, „wie die Reise weiter geht“.
- Planung basierte auf der Grundlage des Verstehens der Handlungen der Kinder und war ressourcenorientiert, d.h. sie setzte an den Stärken der Kinder an.<sup>1</sup>

**Lerngeschichten** wurden regelmäßig geschrieben.

Die Qualität der Lerngeschichten war je nach Stand und Eigenheit der einzelnen Fachkräfte unterschiedlich, entwickelte sich jedoch insgesamt durch den kollegialen Austausch weiter.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Jede Kollegin hatte ihren Weg gefunden, wie sie am besten Lerngeschichten schreiben kann.
- Lerngeschichten hatten unterschiedliche Formen: Es gab kurze Geschichten zu einer bestimmten Situation und längere Geschichten, die sich auf einen größeren Zeitraum bezogen, es gab Schriftdokumente und Fotogeschichten.
- Es wurden verschiedene Formen im Team ausprobiert und diskutiert. Dabei war den pädagogischen Fachkräften klar geworden, dass bei

<sup>1</sup> Das bedeutet nicht, „dass Schwächen und Defizite unbeachtet bleiben, sondern dass die Informationen darüber, wo das Kind selbst an sich arbeitet und wo es seine Stärken und Interessen zeigt, Ausgangspunkt der Unterstützung werden“ (Leu u.a. (2007), S. 54).

Lerngeschichten, die über mehrere Beobachtungssequenzen geschrieben wurden, die Gefahr bestand, in allgemeine Beurteilungen zu münden, statt Lerninhalte und -wege zu beschreiben.

- Die pädagogischen Fachkräfte waren darum bemüht, Lerngeschichten zeitnah zu verfassen, so dass den Kindern die beobachtete Situation noch gegenwärtig war.
- Die meisten Fachkräfte schrieben die Lerngeschichte in der Du-Form und sammelten damit gute Erfahrungen. Lerngeschichten als Brief unterstützten, dass sich die Kinder angesprochen fühlten und dass mehr Nähe zu den Kindern entstand.
- Die Lerngeschichten waren verständlich für die Kinder formuliert.
- Die Kinder konnten anhand von Bildern erkennen, um welche Lerngeschichte es sich handelte. Entweder war die Geschichte mit Fotos illustriert oder sie enthielt ein Erkennungszeichen, das das Kind selbst gestaltet hatte (eine Zeichnung, ein Symbol).
- Es gab erste Versuche, Kinder am Verfassen einer Lerngeschichte direkt zu beteiligen.

***Austausch mit Kindern*** gehörte zum Alltag.

Teams, die im Laufe des Projekts große Entwicklungsschritte gemacht hatten, äußerten, dass die Kinder sich verändert hätten. Reagierten die Kinder zu Beginn skeptisch auf die Beobachtung und versuchten, der Beobachterin eine Leistung (z.B. ein Puzzle) zu präsentieren, hatten sie inzwischen Vertrauen entwickelt und teilten ihre Ideen und Wünsche mit. Teams, die schon gewohnt waren, den Ideen der Kinder Aufmerksamkeit zu widmen und ihnen Freiraum zur Verwirklichung eigener Ideen zu lassen, wurden immer mehr bestärkt darin, dass Beobachtung und Dialog die besten Mittel sind, das Lernen der Kinder zu entdecken und zu unterstützen. Die Fachkräfte äußerten, dass die Kinder selbstbewusster wirkten, seitdem sie intensive Rückmeldungen über ihr Wissen und Können bekamen.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Die pädagogischen Fachkräfte fragten die Kinder nach ihrer Sichtweise und hörten den Kindern zu.
- Die Kinder wurden gefragt, was sie machen bzw. was sie gemacht hatten, um sicher zu sein, worum es ihnen geht.
- Die Kinder bestätigten oder berichtigten, was die pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen und aufgeschrieben hatten.
- Die Kinder fragten, wann sie beobachtet werden oder wann sie eine Lerngeschichte bekommen.
- Das Dokumentieren führte zu vielen Gesprächsanlässen mit den Kindern.
- Die Erzieherinnen sprachen mit den Kindern über die Beobachtungen.
- Die Kinder sagten, was in ihr Portfolio soll, sie suchten es gemeinsam mit der Erzieherin aus oder sagten ihr, was sie fotografieren und/oder aufschreiben soll.
- Die Kinder tauschten sich untereinander über dokumentierte Situationen aus, wenn sie gemeinsam Wanddokumentationen oder Portfolios betrachten.

- Die Kinder redeten mit ihren Eltern anhand der Dokumentationen über das, was sie gemacht haben.
- Die Kinder beobachteten auch selbst andere Kinder und die Fachkräfte.
- Manche Kinder machten Fachkräfte darauf aufmerksam, wenn ein jüngeres Kind gerade etwas Neues lernte.
- Manche Kinder begannen selbst zu dokumentieren.
- Das Dokumentieren förderte, dass Kinder sich an Schreiberfahrungen herantasteten.
- Austausch mit Eltern wurde zur Selbstverständlichkeit.

Der Austausch mit den Eltern wurde entspannter und zugleich intensiviert; einerseits, weil die Beziehungen zwischen den Fachkräften und den Kindern enger geworden waren, weil die Fachkräfte die Kinder gut kannten und auf sie eingingen, andererseits, weil sie den Eltern von konkreten Situationen im Alltag berichteten und anhand von Beispielen die Stärken, Interessen und Fortschritte der Kinder beschreiben konnten. Die Dokumentation trug dazu bei, dass sich Eltern einen Einblick verschaffen konnten, was ihr Kind in der Einrichtung erlebt und lernt. Kinder zeigten den Eltern, was sie erlebt hatten, auf welchen Bildern sie zu sehen waren und was in ihrer Mappe drin war. Die Fachkräfte teilten immer häufiger den Eltern spontan mit, was ihr Kind an diesem Tag machte, was es Neues ausprobierte, welche Fragen es gestellt hatte, was ihm wichtig war. Sie machten die Eltern darauf aufmerksam, wenn es eine neue Lerngeschichte gab.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Die Eltern waren gut informiert über den Sinn der Beobachtungen und der Arbeit mit Lerngeschichten.
- Es fanden regelmäßig Elterngespräche zur Entwicklung der Kinder statt, bei denen Beobachtungen, Lerngeschichten und andere Dokumentationen für den Austausch genutzt wurden.
- Elterngespräche fanden zum Teil im Beisein der Kinder statt.
- In manchen Teams wurden für den Austausch mit Eltern auch Videosequenzen verwendet.
- Die Eltern nahmen die Dokumentation der Beobachtungen sehr gut auf und fragten häufig nach, ob es wieder etwas Neues über ihr Kind zu berichten gab.
- Die Eltern schätzten die Lerngeschichten und die Arbeit der Fachkräfte, die darin steckte.
- Etliche Eltern brachten zum Ausdruck, dass sie stolz auf ihre Kinder und stolz auf die Erzieherinnen waren.
- Es bestand ein reger Austausch mit den Eltern über das Lernen der Kinder.
- Der Druck, der zu Beginn des Projekts auf einigen Fachkräften gelastet hatte, für jedes Kind und somit alle Eltern eine Beobachtung und/oder Lerngeschichte „parat“ zu haben, hatte nachgelassen.
- Anfängliche Schwierigkeiten mit dem Aushängen von Lerngeschichten wegen des Datenschutzes hatten sich mittlerweile dahingehend geändert, dass Eltern eher verunsichert waren, wenn von ihrem Kind nichts aushing.
- Die Eltern wurden mehr und mehr in die ressourcenorientierte Planung einbezogen.

- Die Fachkräfte nahmen wahr, wenn Kinder ihren Eltern Dokumentationen zeigten und sich mit ihnen darüber austauschten.
- Eltern beteiligten sich gelegentlich an Dokumentationen.

**Dokumentation** wurde als Anlass für Dialog genutzt.

Dokumentation bekam einen wichtigen Stellenwert in der Arbeit der Kindertageseinrichtung. Jedes Kind erhielt ein persönliches Portfolio, in dem Beobachtungen, Lerngeschichten und Werke der Kinder ihren Platz hatten. Die Kinder entschieden mit, wenn es darum ging, was in ihr Portfolio aufgenommen werden sollte. Was Fachkräfte für sich selbst bzw. für ihre Arbeit dokumentieren wollten, sammelten sie in eigenen Mappen.

Zusätzlich gab es Wanddokumentationen, die mehr und mehr darauf abgestellt wurden, das Lernen der Kinder sichtbar zu machen.

Die Dokumentationen waren eine wesentliche Grundlage für den Austausch mit Kindern und mit Eltern und wurden auch für die Planung herangezogen. Wenn es schon vor Beginn des Projekts eine Mappe für jedes Kind gab, wurde sie im Projekt neu strukturiert, so dass der Schwerpunkt auf der Wahrnehmung des Lernens und der Stärkung des Kindes lag.

Die Kinder wurden einbezogen bei der Dokumentation und übernahmen nach und nach selbst Verantwortung dafür. Ging die Initiative zu Gesprächen mit Kindern über die Dokumentation zu Beginn von den Fachkräften aus, so waren es jetzt häufig die Kinder, die das Gespräch darüber suchten.

Die Gestaltung der Portfolios und der anderen Dokumentationsformen wurde weiter entwickelt im Zusammenhang mit den Erfahrungen, die die Fachkräfte im Austausch untereinander sowie im Austausch mit Kindern und Eltern machten.

Die Fachkräfte waren daran interessiert, dass sich auch Eltern an der Dokumentation beteiligten. Sie begannen auch öffentlich zu dokumentieren, zu welchen Ergebnissen sie bei der Reflexion ihrer Arbeit im Team gekommen waren. Zum Teil beschrieben sie, was sich in der Kindertageseinrichtung geändert hatte, seit sie systematisch beobachteten und dokumentierten.

Typische Beispiele aus der Praxis:

- Jedes Kind hatte ein Portfolio, über dessen Inhalt es mitbestimmte. Das hieß, die Kinder wurden gefragt, was sie darin haben wollten, und konnten selbst etwas einheften.
- Die Kinder übernahmen Teile der Gestaltung ihres Portfolios selbst – je nach Entwicklungsstand und Interesse.
- Die pädagogischen Fachkräfte sprachen mit den Kindern über das, was sie beobachtet und aufgezeichnet hatten, um zu hören, ob die Kinder es auch so sahen wie sie.
- Werke der Kinder und Fotos wurden häufig mit Kommentaren der Kinder versehen. Bei Stellungnahmen von pädagogischen Fachkräften wurde Bezug genommen darauf, was diese Tätigkeit oder dieses Werk für das Kind bedeutete (statt in Worte zu fassen, was ohnehin zu sehen ist: „Max klettert auf den Baum“ – wie früher häufig üblich).

- Von Zeit zu Zeit setzte sich die Erzieherin mit jedem Kind oder einer kleinen Gruppe von Kindern zusammen, um über die Portfolios zu sprechen.
- Die Portfolios waren jederzeit zugänglich für die Kinder, d.h. die Kinder konnten sich ihren Ordner holen und anschauen – für sich allein, zusammen mit anderen Kindern oder mit ihren Eltern.
- Die Fachkräfte hatten mit den Kindern zusammen Regeln gefunden, wie sie mit den Portfolios umgehen konnten.
- Die Kinder blätterten gern in ihren Mappen und zeigten sie gern anderen.
- Dokumentationen wurden immer häufiger gemeinsam mit den Kindern angefertigt.
- Wanddokumentationen wurden ansprechend gestaltet, so dass sie ein Blickfang wurden. Dabei wurde unterschieden, ob Kinder oder Eltern die Adressaten waren (d.h. die Augenhöhe wird berücksichtigt).
- Projekte wurden gesondert dokumentiert an Wänden oder in extra Broschüren. Wenn Projektbeschreibungen ins Portfolio derjenigen Kinder aufgenommen wurden, die an dem Projekt beteiligt waren, gab es in der Regel einen Hinweis darauf, was für dieses Kind besonders wichtig war, d.h. einen Zusatz, der dem allgemeinen Bericht eine persönliche Note gab.

### **Fazit: Was typisch war, wenn diese Ausprägungen vorherrschten**

Die Fachkräfte erlebten es als Gewinn für sich und die Kinder, mit Lerngeschichten zu arbeiten, weil sich ihr Blick dafür schärfte, was die Kinder alles konnten und wie viel Verantwortung sie übernahmen, und weil die Beziehungen zwischen Kindern und Erzieherinnen intensiviert und gestärkt wurden. Der Dialog zwischen Kindern und Erzieherinnen, zwischen Kindern und Eltern und zwischen Erzieherinnen und Eltern hatte mehr Raum bekommen. Das dialogische Prinzip bestimmte die Interaktion.

Die Kinder an Dokumentation und Planung zu beteiligen wurde immer selbstverständlicher. Die pädagogischen Fachkräfte achteten deutlicher auf ihr Verhalten in der Interaktion mit den Kindern. Sie gingen auf Ideen der Kinder ein, nahmen diese ernst und lassen den Kindern Zeit, ihre Ideen in die Tat umzusetzen. Sie hielten Äußerungen der Kinder fest. Als hilfreich hatten sich dabei die Reflexionsfragen aus Sicht der Kinder erwiesen (vgl. Leu u.a. 2007, S. 103ff.), so dass sie diese immer mal wieder zur Erinnerung heranzogen.

Die pädagogischen Fachkräfte sahen sich selbst als Lernende, die erforschen, was die Handlungen der Kinder bedeuteten. Sie äußerten, dass sie aus der Beobachtung viel für die Planung ihrer Angebote lernten. Wenn die Kinder Gelegenheit hatten, ihren Interessen nachzugehen, stießen sie oft auch selber auf wichtige „nächste Schritte“. Und so entstand ein Kreislauf: Zu beobachten, die Beobachtungen im fachlichen Austausch zu analysieren und die Ergebnisse den Kindern in Form von Lerngeschichten und Ideen für „nächste Schritte“ zurückzugeben, führte dazu, dass Wahrnehmung und Unterstützung des Lernens immer mehr zu einer Sache des Dialogs wurden und sich dabei immer weiter verbesserten.

#### **2.2.4 Zur Verbindung der Lerngeschichten mit dem jeweiligen Bildungsplan**

Die „Bildungs- und Lerngeschichten“ sind problemlos mit allen Bildungsplänen und -programmen vereinbar, die in den letzten Jahren in Deutschland für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden, weil sich das zentrale Konzept der Lerndispositionen bei unterschiedlichsten Aktivitäten beobachten lässt. Es lässt sich damit auf alle möglichen Bildungsbereiche anwenden.<sup>2</sup> Die Nutzung des Bildungsplans bei der Analyse der Beobachtungen und der Planung von „nächsten Schritten“ wurde allerdings noch nicht in allen Einrichtungen erprobt, teils, weil das jeweilige Bundesland erst gegen Ende der Projektlaufzeit einen entsprechenden Plan veröffentlicht hat, teils, weil die Teams zu diesem Schritt noch nicht gekommen waren.

Teams, die ihre Beobachtungen mit dem jeweiligen Bildungsplan verknüpften, fanden es in der Regel nicht schwierig, Aktivitäten der Kinder den Lernbereichen zuzuordnen und nach Lerndispositionen zu analysieren. Fachkräfte, die sich intensiv mit ihrem Bildungsplan auseinandergesetzt hatten, zeigten sich geübt darin, Beobachtungen im Lichte des Bildungsplans auszuwerten. Zum Teil wurden einzelne Abschnitte des Bildungsplans systematisch durchgearbeitet und (in Auszügen) ausgehängt. Zur Illustration, was das Team sich erarbeitet hat, wurden Fotos von Kindern daneben gehängt, die das Lernen von Kindern in bestimmten Bereichen sichtbar machten.

### **2.3 Entwicklungsschritte und Stolpersteine bei der Implementierung der „Bildungs- und Lerngeschichten“**

Die „Bildungs- und Lerngeschichten“ sind ein Verfahren für die Bildungsdokumentation, das aus einzelnen, ineinander greifenden Elementen besteht. Sie sind mehr als eine Methode, können aber praktisch nur über methodische Schritte eingeführt werden. Ob sich daraus die Verwirklichung des gesamten Ansatzes ergibt, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab: von den Vorerfahrungen eines Teams, den Zielvorstellungen und der gewohnten professionellen Haltung, von der Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, vom Verlauf des Erprobungsprozesses, von der Zeit, die ein Team braucht, um Sicherheit zu gewinnen, die einzelnen Elemente zu verstehen und routiniert durchzuführen, und schließlich von den Erfahrungen, die das Team dabei macht. Es lässt sich nur schwer vorhersagen, wie dieser Prozess verläuft und wie weit die einzelnen Elemente greifen. Es kann ein Schneeballeffekt entstehen, bei dem die Durchführung eines Elements Verände-

2 Vgl. dazu Leu u.a. 2007, a.a.O., S. 23f.

rungen nach sich zieht, die der Verwirklichung aller Elemente entgegenkommen oder sie geradezu erfordern.

Die folgende zusammenfassende Darstellung von Entwicklungsschritten und Stolpersteinen beruht auf den Gesprächen mit den Fachkräften, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung stattfanden.

Eine große Wirkung hatte das genaue Beobachten von Aktivitäten der Kinder, zu dem alle Einrichtungen zu Beginn des Projekts aufgefordert wurden. Eine entscheidende Vorgabe war, dass auf bewertende Formulierungen (wie: das Kind ist ängstlich, aggressiv, geschickt usw.) verzichtet und die beobachtete Tätigkeit möglichst sachlich beschrieben werden sollte. Alle Teams äußerten, dass sie dadurch ihren Blick auf die Kinder verändert hätten – wenn auch die einen mehr, die anderen weniger. Viele sprachen davon, dass sie durch das genaue Hinschauen Überraschungen erlebt haben, vor allem bei den Kindern, die sie eher als schwierig eingeschätzt hatten: „Plötzlich konnten wir sehen, dass das Kind nicht nur Defizite hat, sondern eine Menge kann und weiß.“ Beim Zuschauen fanden die pädagogischen Fachkräfte heraus, wo die Interessen eines Kindes lagen, und griffen dann diese Interessen auf. Der Austausch über die Handlungsbeschreibungen war ein entscheidender Motor für solche Erkenntnisse und für das Beibehalten der neuen Sichtweise.

Alle Teams waren sich einig, dass die Beobachtung ihnen die Kinder näher gebracht hat. Unterschiedlich war, wie weit sich die einzelnen Fachkräfte auf diese Nähe einlassen konnten und sie zur Richtschnur ihrer pädagogischen Arbeit gemacht hatten.

Bevor im nächsten Abschnitt auf die Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen eingegangen wird, werden im Folgenden einige davon unabhängige Stolpersteine bzw. wichtige Schritte benannt, die sich bei der Umsetzung der einzelnen Elemente als bedeutsam gezeigt haben.

Nach einigen Anfangsschwierigkeiten, ein System *für die Beobachtung* zu finden, gab es bei diesem Arbeitsschritt in der Regel keine Probleme. Wichtig schien zu sein, dass die Beobachtungen in den regulären Alltagsbetrieb integriert wurden und nicht beispielsweise ein bestimmter Wochentag als einzige Beobachtung Gelegenheit für das ganze Team ausgewiesen wurde.

**Bei der Analyse der Beobachtungen** zeigten sich folgende Stolpersteine:

- Fachkräfte, die mit einem ressourcenorientierten Blick nicht vertraut waren, fiel vor allem bei Kindern, denen sie nicht viel zutrauten, leicht in die Defizitperspektive zurück, wenn sie die Auswertung mit Hilfe der Lerndispositionen versuchten. Es fiel ihnen schwer, Interessen und Stärken zu entdecken und sie setzten daher – wie gewohnt – bei dem an, was das Kind noch nicht konnte. Das passierte besonders
- bei Kindern, die nicht so aktiv, sondern eher zurückgezogen waren und sich nur zögernd oder vorsichtig an etwas heranwagten,
- bei Kindern, die sich gerade nicht intensiv einer Sache hingaben, sondern mehrere verschiedene Aktivitäten in kurzer Zeit aufnahmen,
- bei Kindern, die anscheinend „ziellos umherliefen“
- bei Kindern, die nicht gern bei einem angeleiteten Angebot mitmachten,
- bei Kindern, die als problematisch empfunden wurden.
- Einzelne Fachkräfte kamen nicht damit zurecht, dass die Lerndispositionen nicht trennscharf sind, sondern sich z.T. überschneiden.
- Die Tatsache, dass für die Auswertung der Beobachtung im Beobachtungsbogen für alle fünf Lerndispositionen Felder vorgesehen sind, verführte manche Fachkräfte zu der Annahme, bei jeder Beobachtung müssten (wie bei Ankreuzverfahren) immer alle fünf Felder ausgefüllt werden. Dies ist jedoch nicht der Fall. Es gibt immer wieder Aktivitäten von Kindern, bei denen einzelne Lerndispositionen kaum zu beobachten oder nur von untergeordneter Bedeutung sind. Gerade die dritte Lerndisposition, bei der es um die Intensität der Beschäftigung der Kinder und ihr „Standhalten“ geht, kann die ersten beiden Lerndispositionen mit umfassen. Ähnlich wäre es bei individuellen Tätigkeiten oft künstlich, einen Beitrag zu einer Lerngemeinschaft zu konstruieren. Dem entsprechend können einzelne Felder zur Auswertung nach Lerndispositionen leer bleiben.
- Wenn die Auswertung nicht zeitnah zur Beobachtung stattfand, kamen die Überlegungen zur Unterstützung des Interesses zu spät, weil das Kind längst weiter war.

**Beim kollegialen Austausch** traten Schwierigkeiten bei folgenden Verfahrensweisen auf:

- Weil die Zeit knapp war, wurde nicht angestrebt, für jedes Kind den Austausch über sein aktuelles Lernen zu führen, sondern es wurden eher „Problemkinder“ und „Problemeltern“ besprochen.
- In turbulenten Phasen ging es im Austausch hauptsächlich um das Mitteilen der fertigen Lerngeschichten, weniger um die gemeinsame Analyse und Entwicklung von Ideen.

**Bei der Planung auf der Basis von Beobachtungen** gab es folgende Stolpersteine:

- Wenn die Fachkräfte im Austausch mit einer fachlichen Begleitung die Beobachtungen gut auf Lernaspekte hin analysierten und „nächste

- Schritte“ entwickeln konnten, bedeutete das nicht unbedingt, dass sie auf sich allein gestellt auch dazu in der Lage waren.
- Die Aufgabe, Ideen für „nächste Schritte“ zu sammeln, verführte manche Fachkräfte dazu, doch wieder bei Defiziten anstatt bei Interessen und Stärken anzusetzen.
  - Die Fachkräfte fühlten sich überlastet, wenn die Arbeit mit den Lerngeschichten parallel zu den gewohnten Arbeitsformen und Planungsroutinen lief.
  - Spontanes Reagieren deckte sich oft nicht mit dem dialogischen Grundprinzip.

**Beim Schreiben von Lerngeschichten** zeigten sich folgende Schwierigkeiten:

- Die Vorstellung, dass die Lerngeschichten, die von den Fachkräften geschrieben wurden, ein schlechtes Licht auf ihre Formulierungs- oder Rechtschreibfähigkeiten werfen könnten, führte bei manchen zu Schreibblockaden.
- Bei einzelnen Kindern fiel einigen Fachkräften das Schreiben von Lerngeschichten schwer, weil sie bei diesen Kindern „zu wenig Positives“ oder „immer nur das Gleiche“ entdeckten.
- Wenn sich das Team vornahm, bis zu einem bestimmten Zeitpunkt für alle oder bestimmte Kinder Lerngeschichten zu schreiben, dann folgte daraufhin eine Hochphase der Produktion. Dies konnte dazu führen, dass die Lerngeschichten „abgehakt“ wurden und der Produktionsstress sich zum Teil negativ auf die Motivation auswirkte. Wenn Lerngeschichten in Produktionsschüben statt kontinuierlich im Alltag entstanden, folgte daraus leicht eine Schreiberschöpfung.
- Der Wunsch, das Verfahren zu vereinfachen und abzukürzen, verführte dazu, Lerngeschichten zu schreiben, in denen beobachtete Tätigkeiten und die darin enthaltenen Lerndispositionen nicht mehr aufschienen.
- Wenn nicht verstanden wurde, dass die Handlungsbeschreibungen und die Analyse nach Lerndispositionen die entscheidende Grundlage für das Formulieren einer Lerngeschichte war, bekamen die Formulierungen leicht den Charakter eines „Berichtszeugnisses“ (wie in der Grundschule üblich), das dem Kind eher allgemeine Erfolge bestätigte oder Charaktereigenschaften zuschrieb, als konkrete Inhalte und Lernschritte des Kindes zu benennen, die für das Kind selbst und für Erwachsene, die die zugrunde gelegten Beobachtungssequenzen nicht im Einzelnen kennen, nachvollziehbar waren.
- Vor allem, wenn eine Lerngeschichte auf der Basis mehrerer Beobachtungssequenzen über einen längeren Zeitraum geschrieben wurde, vergrößerte sich die Gefahr, dass die Erzählung oder der Brief an das Kind eher zusammenfassende allgemeine Einschätzungen enthielten, statt die Bildungsprozesse des Kindes sichtbar zu machen und dem Kind widerzuspiegeln.

**Beim Austausch mit Kindern** gab es ebenso Stolpersteine:

- Wenn die Fachkräfte keinen partnerschaftlich dialogischen Umgang mit Kindern gewohnt waren, fiel es ihnen schwer,

- die Kinder nicht zu dirigieren
- offene Fragen zu stellen
- offen zu lassen, was entstehen wird  
Dies hielt die Fachkräfte davon ab, sich mit den Kindern über deren Lernen auszutauschen und die Kinder an der Planung zu beteiligen.
- Es gab Kinder, die sich vor der Beobachtung schützten und ihre Tätigkeit unterbrachen, wegliefen oder sich versteckten, sobald sie sich von Erwachsenen beobachtet fühlten. Das ist in der Regel ein Zeichen dafür, dass die Kinder eine Form von Kontrolle erwarteten, der sie sich entziehen wollten.

**Beim Austausch mit Eltern** entstanden folgende Hindernisse:

- Es gab vereinzelt skeptische Stimmen bei den Eltern bzgl. der Ressourcenorientierung. Das zeigte sich z.B. in Äußerungen wie: „Ja toll, beobachten, beobachten! Und wenn mein Kind dann in die Schule kommt, dann kann es immer noch nicht mit der Schere schneiden?!“
- Die Fachkräfte fühlten sich aufgrund der Erwartungen von Eltern unter Druck.
- Es gab Eltern, die Angst hatten, dass ihr Kind etwas verpasst, wenn nicht allen das Gleiche angeboten wird.
- Die Fachkräfte hatten z.T. festgelegte Meinungen über Eltern, bei denen sich die Zusammenarbeit schwierig gestaltete oder die nach Ansicht der Fachkräfte wenig Interesse zeigten. Dies erschwerte den offenen, dialogischen Austausch mit Eltern.

**Bei der Dokumentation** lagen besondere Herausforderungen in folgenden Verfahrensweisen:

- Um Zeit zu sparen, wurden Dokumentationen von Gruppenaktivitäten erstellt statt Dokumentationen individueller Bildungswege. Dann bekamen in der Regel alle Kinder, die an dieser Unternehmung beteiligt waren, die gleiche standardisierte Schilderung.
- Intensivere Foto-Dokumentationsarbeit wurde dadurch erschwert, dass die Entwicklung oder der Ausdruck der Fotos mit viel Aufwand und Kosten verbunden war.
- Die Kinder wurden nicht ausreichend beteiligt an der Dokumentation und blieben dadurch passiv.

Nach dieser Darstellung von Stolpersteinen bei der Integration der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den Alltag werden im Folgenden einige dafür **wichtige Schritte** beschrieben. Eine wesentliche Frage ist, wie weit sich ein Team auf einen **dialogischen Austausch** (vgl. Leu u.a. 2007, S. 71ff., 109ff. und 125ff.) einlassen kann. Margaret Carr betont immer wieder, dass es darum geht, von den Beziehungen des Kindes zu Menschen, Orten und Dingen auszugehen und jedes Kind darin zu unterstützen, sein Repertoire und seinen Handlungsrahmen auszuweiten, damit es immer mehr teilhat an der Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung und in seinem Lebensumfeld (Stichwort „Partizipation“). Das erfordert einerseits, mit Kindern in Dialog zu treten, andererseits bei der Analyse des individuellen Lernens zu berücksichtigen, ob die Beziehungen des Kindes geeignet sind,

die Lerndispositionen zu stärken. Aus diesem Grund sollte ein Team in seine Reflexion einbeziehen, welche Qualität die Lernumgebung bietet und wie jede Fachkraft mit jedem einzelnen Kind und mit Gruppen umgeht, d.h. welche Qualität der Interaktionsstil hat. Hier erwies sich als sehr hilfreich, mit den Reflexionsfragen zu arbeiten, die in Neuseeland unter dem Stichwort „teaching stories“ entwickelt und eingesetzt wurden (vgl. Leu u.a. 2007, S. 103ff.)

Am Beispiel der **Dokumentation** lässt sich diese „dialogische Haltung“ gut erläutern. Dokumentation in der Kindertageseinrichtung aufzubauen, ist ein wesentlicher Bestandteil des Verfahrens, um Bildungsprozesse der Kinder sichtbar zu machen. Gleichzeitig bietet die Bildungsdokumentation auch eine Methode, um das Lernen ins Gespräch zu bringen.

Als wichtiger Aspekt des fachlichen Dialogs hat sich in den begleiteten Einrichtungen die Frage erwiesen, ob im Team über das Lernen jedes Kindes und über die Bedingungen, die die Kindertageseinrichtung für die individuelle Bildung setzt, diskutiert wird. Dieser fachliche Austausch dient der Qualität von Bildungsdokumentation(en).

Über das Sichtbarmachen des Lernens kann die Bildungsdokumentation zur Bestärkung des Lernens der Kinder führen, wenn sie als Anlass für einen Dialog mit Kindern und mit Eltern eingesetzt wird. Diese Möglichkeit bleibt jedoch ungenutzt, wenn die Kinder nicht beteiligt werden, wenn ihnen die Dokumentation nicht zugänglich ist, wenn ihnen nicht erzählt wird, was von ihren Bildungsprozessen wahrgenommen wird, wenn sie nicht Stellung beziehen und wenn sie nicht selbst in die Hand nehmen können, was sie dokumentiert haben möchten. Das Gleiche gilt für den Austausch mit Eltern. Fachkräfte können dem Interesse der Eltern an einer positiven Entwicklung des Kindes entgegenkommen, indem sie ihnen mitteilen, welche Neigungen und Stärken des Kindes sie sehen, indem sie konkrete Beispiele für das Lernen und die Fortschritte des Kindes wiedergeben und Eltern nach deren Erfahrungen mit ihrem Kind fragen. Die Dokumentation ist ein gutes Mittel, Beteiligung zu initiieren und zu unterstützen. Ohne einen Austausch zwischen Fachkräften und Eltern über das Lernen des Kindes hat die Dokumentation zwar ihre Funktion als öffentlich wirksamer Nachweis der pädagogischen Arbeit, aber leitet nicht ohne Weiteres die Partizipation von Eltern ein. Den Fokus der Dokumentation auf die Außenwirkung zu richten, führt leicht dazu, dass die Chance auf der Strecke bleibt, welche die Dokumentation als Instrument für den Anstoß von Bildungsprozessen bietet.

Ein anderes wesentliches Element der „Bildungs- und Lerngeschichten“ ist ihr Nutzen für die **Planung der pädagogischen Arbeit**. Die Handlungsbeschreibungen und Lerngeschichten legen Zeugnis davon ab, was die Erwachsenen von den Bildungsprozessen der Kinder wahrnehmen. Für viele Fachkräfte wurden sie dadurch eine wichtige Grundlage für die Unterstützung des individuellen Lernens. Die Dokumentation schafft so eine Brücke zur Planung. Aufzeichnungen von Handlungsabläufen und Lerngeschichten sind eine Form der Bildungsdokumentation, die besonders gut geeignet ist, mit Kindern ins Gespräch zu kommen, worum es ihnen geht und wie Erwachsene sie bei ihren Vorhaben unterstützen können. Wenn Fachkräfte diese Brücke nicht bilden, wird – wie sich bei der Begleitung der

Einrichtungen des „Inneren Kreises“ gezeigt hat – ein großer Teil des Potenzials, das mit dem Ansatz der „Bildungs- und Lerngeschichten“ verbunden ist, verschenkt. Es gibt dann zwar Dokumentationen, die die Bildung von Kindern sichtbar machen, aber sie werden nicht genutzt, um die Planung der pädagogischen Arbeit auf diese Einsichten in Bildungsinteressen und Lernprozesse der Kinder aufzubauen und mit Kindern (und auch Eltern) gemeinsam Aussichten zu entwickeln, wie es weiter gehen könnte, wie Kinder und Erwachsene interessiert bleiben und Lerngelegenheiten erweitern können.

## 2.4 Günstige und erschwerende Bedingungen für die Umsetzung

Das Verfahren erfordert, dass nicht die ganze Arbeitszeit der Fachkräfte im Kontakt mit den Kindern aufgebraucht wird, sondern dass auch Zeit für die Auswertung der Beobachtungen, für Reflexion, Planung und präsentationswürdige Aufzeichnungen übrig bleibt. Zwar können Auswertungen und die Arbeit mit Portfolios auch in Anwesenheit der Kinder und die Planung unter Beteiligung der Kinder durchgeführt werden. Kinder können in die Planung und in die Gestaltung von Dokumentationen mit einbezogen werden. Dennoch hatten alle Teams Mühe, im Rahmen ihrer Arbeitszeit genügend Raum zu finden, um regelmäßig zu kollegialem Austausch zu kommen, Lerngeschichten zu schreiben und Portfolios zu gestalten. Neben strukturellen Rahmenbedingungen spielten dabei auch Aspekte der professionellen Haltung und letztlich auch Probleme eine Rolle, die eher „zufälliger“ Natur waren.

### 2.4.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

#### 2.4.1.1 Verfügungszeit (als Arbeitszeit außerhalb des Kontakts mit Kindern)

Keine Einrichtung hatte ideale Bedingungen, auch wenn einige deutlich mehr Verfügungszeit hatten als andere (maximal 10 Stunden pro Woche). Besonders schwierig war es für die Fachkräfte, für die keine Verfügungszeit vorgesehen war. Hier lag ein großes Hindernis für eine fortschreitende Umsetzung des Verfahrens. Dennoch gab es vereinzelt Teams, die es ermöglichten, Zeiten für kollegialen Austausch im Alltag zu organisieren, obwohl offiziell keine Verfügungszeiten vorgesehen waren. Das setzte voraus, dass die Leiterin sich dafür einsetzte, eine befriedigende Lösung zu finden. Im günstigsten Fall waren Zeiten für Reflexion und kollegialen Austausch über Beobachtungen im Dienstplan verankert (z.B. einmal pro Woche 1 Stunde pro Kleinteam + 1 Stunde für Auswertungen und Dokumentation).

Träger und Leitung tragen die Hauptverantwortung dafür, dass die Fachkräfte Zeiten für kollegialen Austausch finden.

Hilfreich war, wenn die Leitung auf gute Bedingungen für die Durchführung von kollegialem Austausch achtete. Dazu gehört z.B.:

- Die Leitungskraft schuf die organisatorischen Voraussetzungen für die Zeitressourcen, die notwendig waren für jede einzelne Fachkraft, für Kleinteams und für das Gesamtteam. Die Fachkräfte waren jedoch selbst verantwortlich für die Organisation des Austauschs über Beobachtungen und Lerngeschichten.
- Es gab differenzierte Möglichkeiten für Austausch in unterschiedlichen Konstellationen:  
informell jeweils mit der Kollegin, die gerade anwesend und ansprechbar ist;  
organisiert jeweils mit einer bestimmten Kollegin oder in festen Einheiten als Untergruppen des Gesamtteams (z.B. Etagen-Team);  
organisiert im Gesamtteam.
- Kleinteam- und Gesamtteamaustausch können im Wechsel stattfinden.
- Falls es vorkam, dass Erzieherinnen Lerngeschichten zu Hause schrieben, weil sie dann ungestört waren oder vorher in der Einrichtung nicht genügend Zeit gefunden hatten, war folgende Organisationsform unterstützend: Verfügungszeiten waren im vorgegebenen Rahmen individuell wählbar und wurden von der einzelnen Fachkraft in den Dienstplan eingetragen. Sie konnten auch zu Hause als Überstunden genommen und dann so verrechnet werden, dass sie zu anderen Zeiten wieder abgegolten wurden. Auf diese Weise entstand mehr Spielraum für das Dokumentieren (jedoch nicht für den kollegialen Austausch).

**Schwierig** war,

- wenn die Zeiten für den kollegialen Austausch zu knapp bemessen waren, so dass er mehr oder weniger in Tür- und Angelgesprächen stattfinden musste, weil in den gemeinsamen Teamsitzungen nicht genügend Zeit blieb, um sich neben der Besprechung von organisatorischen Punkten auch über Inhalte der pädagogischen Arbeit auszutauschen.
- wenn Zeiten für Austausch nicht im Gesamtteam organisiert wurden, sondern die Kleinteams selbst dafür sorgen mussten, wie sie solche Zeitfenster im Alltag unterbringen, ohne dafür Unterstützung durch die Leitung zu bekommen.

Unabhängig vom Ausmaß der Verfügungszeiten war die Organisation von kollegialem Austausch grundsätzlich **erschwert**,

- wenn in einer Gruppe zwei Teilzeitkräfte arbeiteten oder wenn es generell viele Teilzeitkräfte mit geringen Stundendeputaten in der Einrichtung gab; Teilzeitbeschäftigung reduzierte einerseits die Verfügungszeiten (entsprechend des prozentualen Anteils an der Arbeitszeit), erhöhte aber andererseits den Bedarf an Austauschzeiten, da die Fachkräfte versetzt arbeiteten und daher umso mehr Zeit brauchten, um sich abzusprechen, weil sie kaum gemeinsame Zeiten miteinander und mit den Kindern erlebten.
- wenn Fachkräfte mit einer Sonderstellung wie z.B. Springerinnen, gruppenübergreifend eingesetzte Fachkräfte oder Fachkräfte für Integration in den regelmäßigen Austausch mit einbezogen werden sollten. Allerdings zeigte sich, dass solche Personen auch zur treibenden Kraft für die Arbeit mit Lerngeschichten werden konnten.

#### 2.4.1.2 Personalausstattung

Neben dem Vorhandensein von Verfügungszeiten trug eine gute Personalausstattung dazu bei, die „Bildungs- und Lerngeschichten“ sicher in den Alltag der Kindertageseinrichtung zu integrieren. Einerseits waren Austauschzeiten leichter zu organisieren, wenn der Personalschlüssel nicht zu knapp bemessen war, andererseits konnten um so mehr Beobachtungen durchgeführt und ausgewertet werden, je geringer die Zahl der Kinder (und Eltern) ist, für die eine Fachkraft zuständig war. In Kinderkrippen oder in Kindertageseinrichtungen mit alterserweiterten Gruppen (0,3 – 6 Jahre), die grundsätzlich einen günstigeren Personalschlüssel haben als Kindergärten, ließen sich häufiger Lerngeschichten für jedes Kind schreiben, so dass die Bildungsbegleitung intensiver wurde und es einfacher war, die Planung unmittelbar an die Beobachtung zu knüpfen. Auch Gespräche mit Eltern konnten häufiger stattfinden.

Zu hinderlichem Personalmangel bzw. -engpässen kam es z.B.:

- wenn in einer Einrichtung über längere Zeit nicht alle Stellen besetzt waren,
- wenn der Krankenstand hoch war,
- wenn Urlaubszeiten waren,
- wenn Fachkräfte wegen Schwangerschaft ausgefallen waren,
- wenn Vertretungskräfte für kurze Zeit die Arbeit übernommen hatten.

Jeder Personalausfall oder -wechsel erschwerte bereits funktionierende Abläufe bei der Arbeit mit dem Verfahren, weil sich neue Kräfte erst einarbeiten mussten.

#### 2.4.1.3 Materialausstattung und andere materielle Ressourcen

Die Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen stellt erhöhte Anforderungen an die materielle *Ausstattung* von Kindertageseinrichtungen. Alle Einrichtungen hatten deshalb mehr oder weniger damit zu tun, die technische Ausstattung mit Material und Geräten für die Dokumentation zu verbessern und Finanzmittel dafür zu besorgen. Als Mindestausstattung sind Mappen bzw. Ordner für die Kinder, Sichthüllen, geeignete Dokumentationswände und auch mindestens ein Fotoapparat erforderlich, um wichtige Ereignisse oder Produkte festzuhalten. Ebenso muss Platz für die Portfolios geschaffen werden. Wünschenswert sind darüber hinaus Digitalkameras möglichst für jede Gruppe. Hilfreich sind auch Computer, Videokameras, Drucker, Internetanschluss, Fotokopierer und Laminiergeräte. Der Einsatz von Computern erleichtert die Gestaltung von Dokumentationen erheblich. Wenn mit Digital-Fotokameras gearbeitet wird, empfiehlt sich auch ein entsprechender Drucker, weil sonst die Vorteile der unmittelbaren Verfügbarkeit gegenüber herkömmlichen Fotoentwicklungen nicht genutzt werden können.

Da diese Dinge nicht alle zur Normalausstattung durch den Träger gehören, mussten verschiedene Wege gesucht werden, um wenigstens einiges davon zu organisieren.

**Günstig** war,

- wenn die Leiterin sich intensiv darum kümmerte, Quellen aufzutun beim Träger, bei Eltern und bei Sponsoren,
- wenn das Team überlegte, was am Dringendsten gebraucht wurde und wie man sich einstweilen mit Notlösungen behelfen kann,
- wenn ein Team sich nicht hindern ließ, das Beobachten, Diskutieren und Dokumentieren voranzutreiben, auch wenn die Mittel dafür noch nicht befriedigend waren,
- wenn einzelne Fachkräfte bereit waren, ihre privaten Fotokameras und Computer zu nutzen,
- wenn ein Etat für die Anschaffung für Dokumentationsmaterialien vorhanden war, über den das Team bzw. die Leitung selbst verfügen konnten,
- wenn die Materialien für die Aufzeichnung von Beobachtungen (wie z.B. Klemmbrett und Stift, Fotoapparat, Videokamera) in jedem Raum, wo beobachtet wird, griffbereit parat lagen,
- wenn es in jedem Kleinteam eine Fotokamera gab, so dass jederzeit auch Schnappschüsse von Schlüsselsituationen gemacht werden konnten,
- wenn alle Fachkräfte, die mit dem Computer arbeiten wollten, Fortbildung dafür bekamen oder sich jederzeit Unterstützung bei einer Kollegin holen konnten,
- wenn alle Fachkräfte, die gern den Computer für Dokumentation(en) nutzen, möglichst ungehinderten Zugang zu einem entsprechenden Arbeitsplatz hatten.

**Probleme** machte die Dokumentationsarbeit, wenn

- die Einrichtung sehr wenig Geld und Materialien zur Verfügung hatte und
- auch die Eltern nicht viel (extra) zahlen konnten.

Einrichtungen, in deren Einzugsgebiet viele benachteiligte Familien wohnen, haben es in der Regel schwerer, gute Bildungsdokumentationen zu erstellen, wenn nicht der Träger extra Mittel dafür zur Verfügung stellt, denn die Eltern können nicht damit belastet werden. Auch wenn keine Geräte (wie Fotokopierer, Laminierapparat, PCs und Zubehör, Foto- und Videokameras) angeschafft werden, braucht es einen Etat für den laufenden Verbrauch von Materialien, die für die Bildungsdokumentation notwendig sind, z.B.:

- für Kopien
- für Filme und die Entwicklung von Fotos
- für die Anschaffung von Ordnern, die als Portfolio dienen sollen
- für Klarsichthüllen und Klebefolien

#### 2.4.1.4 Besondere Bedingungen/Belastungen

Manche Kindertageseinrichtungen waren während der Laufzeit des Projekts besonderen Belastungen ausgesetzt, die vorübergehend waren, aber die Zeit und Energie von der Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ abgezogen haben. Zu solchen Besonderheiten gehörten:

- Trägerwechsel
- Einarbeitung in die Konzeption des Trägers
- Leitungswechsel
- Neue Zusammensetzung des Teams
- Hohe Personalfuktuation (z.B. wegen Schwangerschaft oder unsicheren Arbeitsbedingungen)
- Drohende mögliche Schließung der Einrichtung
- Unsicherheit des Arbeitsplatzes
- Unsicherheit über Planungsvorhaben der Trägerebene
- Zu große Bindung von Ressourcen durch Beteiligung an mehreren parallel laufenden Projekten

#### 2.4.2 Die Frage der professionellen Haltung (bei Fachkräften, Leitungskräften und Trägern)

Bei der Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ hatten es diejenigen Teams leichter, deren Bild vom Kind dem entspricht, das hinter dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ steht, und in denen eine Kommunikationskultur vorherrschte, die auf Austausch und Dialog setzt.

##### 2.4.2.1 Beteiligung des Teams an der Entscheidung zur Teilnahme am Projekt

Obwohl vom DJI als Bewerbungskriterium vorausgesetzt wurde, dass das gesamte Team Interesse an der Erprobung der Arbeit mit Lerngeschichten hatte, stellte sich heraus, dass dies nicht in allen Projekteinrichtungen der Fall war. In Teams, in denen die Arbeit zu Beginn nur mühsam voranging, wurde im Prozess der Begleitung allmählich deutlich, dass die Fachkräfte im Vorfeld nicht wirklich mitentscheiden konnten, ob die Einrichtung sich um eine Teilnahme am Projekt bewirbt, auch wenn die Leitung davon ausging, dass der Entschluss gemeinsam getragen wurde. In manchen Teams löste sich das Problem im Laufe der Projektarbeit auf, weil die Fachkräfte gute Erfahrungen mit dem Beobachten machten und dadurch Interesse an der inhaltlichen Arbeit bekamen. In anderen Teams blieb die Ausgangssituation, einer Teilnahme am Projekt innerlich nicht voll zugestimmt zu haben, bis zum Ende hemmend für das Engagement der Fachkräfte. Der Start war auf alle Fälle einfacher, wenn das Team dem Projekt aufgeschlossen gegenüber stand.

#### 2.4.2.2 Die Rolle des Trägers

Ob ein Team sich vom Träger in der Projektarbeit unterstützt fühlte, hing einerseits davon ab, ob der Träger sich für die Inhalte des Projekts interessierte und den Ansatz befürwortete, andererseits, ob er sich dafür engagierte, die Einrichtung so auszustatten, wie es für eine befriedigende Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ nötig war.

Das Engagement des Trägers für eine Teilnahme am Projekt war jedoch nicht in allen Fällen unterstützend. Wenn der Hauptbeweggrund in einer guten Außendarstellung ohne eine entsprechende Rückkoppelung mit den Fachkräften der Einrichtung lag, konnte das zu einer nachhaltigen Belastung des Teams führen. Die Fachkräfte fühlten sich dann unter Druck, neue Arbeitsformen, die noch in keiner Weise gefestigt waren, vorschnell an die Öffentlichkeit zu tragen.

Günstig war, wenn Träger und Leitung an einem Strang zogen, um das Team in seiner Arbeit zu unterstützen. Unterstützung durch den Träger bedeutete vor allem:

- schnell und unbürokratisch auf materielle Notwendigkeiten zu reagieren, z.B. Computer anzuschaffen,
- Lösungen zu finden, die den Fachkräften mehr Zeit für kollegialen Austausch und Dokumentation einräumen,
- das Engagement des Teams würdigen.

**Schwierig** war es,

- wenn Träger darauf bestanden, dass an den bisherigen Rahmenbedingungen nichts geändert wird, was zu einem Mehraufwand für den Träger geführt hätte,.
- wenn der Träger sich ein Profil erarbeitet hatte, das mit dem Einsatz eines anderen Beobachtungsinstruments verbunden war, das durch die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ nicht aufrecht gehalten werden konnte, weil es nicht genügend Kapazitäten gab, beides zu erfüllen. Das Problem trat auf, wenn das bisher verwendete Dokumentationsverfahren im Gegensatz zu dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ stand (z.B. ein Qualitätsmanagement mit immer wieder kehrender Zertifizierung, die auf einem standardisierten Beobachtungs- und Entwicklungsbogen fußte) oder wenn eine parallele Anwendung nicht praxistauglich war, weil sich die Instrumente zu ähnlich waren und sich folglich überschneiden (z.B. Beobachtungsinstrumente aus dem Situationsansatz),
- wenn der Träger plante, ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren verpflichtend einzuführen, das bei Beibehaltung der Arbeit mit Lerngeschichten zu einer Doppelung der Arbeit führen würde (z.B. das Sprachlerntagebuch),
- wenn das Team nicht ausreichend in den Entscheidungsprozess für die Teilnahme am Projekt einbezogen wurde.
- wenn das Team übersättigt war von Projektbeteiligungen oder ständig neuen Anforderungen,
- wenn der Träger der Leitung sehr wenig Handlungsspielraum ließ,
- wenn die Leiterin oder der Leiter nicht freigestellt waren,

- wenn dem Träger die Öffentlichkeitsarbeit und die Außendarstellung wichtiger waren als der Prozess im Team.

All diese Bedingungen beeinträchtigten die Motivation des Teams, sich auf den Ansatz der „Bildungs- und Lerngeschichten“ einzulassen bzw. trotz guter Erfahrung mit der Erprobung bei diesem Ansatz zu bleiben.

#### 2.4.2.3 Die Rolle der Leitung

Auch bei der Rolle der Leitung war von größter Bedeutung, ob die Fachkraft in der Leitungsfunktion motiviert war, den Ansatz der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in ihrer Einrichtung zu erproben. Doch die Engagiertheit der Leitung allein reichte nicht aus. Schwierig war es, wenn zwar die Leitung die Teilnahme am Projekt als große Chance zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung sah, das Team der Beteiligung jedoch eher skeptisch gegenüber stand.

**Grundsätzlich förderlich** waren eine Kultur offener Kommunikation und ein angenehmes Arbeitsklima, die sich z.B. in folgenden Punkten zeigten:

- Die Beziehungen zwischen Team und Leitung waren vertrauensvoll.
- Die einzelnen pädagogischen Fachkräfte wurden von der Leiterin unterstützt.
- Die Leitung hatte ein offenes Ohr für Vorschläge, Fragen und Probleme.
- Die Leitung sorgte dafür, dass sich das Team auf dieses Projekt konzentrieren konnte und sich nicht durch andere Dinge oder Aufgaben ablenken lassen musste.
- Die Leitung war eine engagierte Person, der es gelang, motivierend zu wirken, ohne das Team zu überfordern.
- Die Leitung gestand den Kolleginnen zu, dass sie „Fehler“ machen konnten und daraus lernten.
- Die Leitung und ihre Stellvertretung teilten sich die Arbeit und kooperierten gut zusammen.
- Die Fachkräfte in der Leitungsfunktion legten eine gewisse Gelassenheit an den Tag und nahmen den Kolleginnen den Druck, etwas vorweisen zu müssen.

**Inhaltlich unterstützende Verhaltensweisen** von Seiten der Leitung:

- Die Leitung ging davon aus, dass sich alle auf einen längeren Prozess einstellen mussten, dass die Arbeit mit Lerngeschichten neue Arbeitsformen und eventuell ein Umdenken nach sich zog und dass alle an diesem Lernprozess beteiligt waren.
- Die Leitung erprobte auch selbst das Beobachten.
- Die Leitung unterstützte den Austausch über Beobachtungen durch den Einsatz von Videoaufnahmen.
- Die Leitung begleitete von Zeit zu Zeit Kleinteams beim Austausch über Beobachtungen, Lerngeschichten und Planung.

- Die Leitung überlegte mit jeder einzelnen Fachkraft, wie sie am besten zu einer erfolgreichen Arbeit mit Lerngeschichten kommt, was gut klappt und wobei sie Unterstützung braucht.
- Die Leitung unterstützte die Arbeit mit Lerngeschichten durch Impulse für die Reflexion, z.B. durch eigene Dokumentationen zum Lernen der Kinder und durch Dokumentationen zu den Reflexions- und Entwicklungsprozessen im Team.
- Die Leitung würdigte, was bisher im Team erreicht wurde.
- Die Leitung bemühte sich, dass Team „mitzuziehen“, ohne es dabei mit ihrem Tempo zu überfordern. Inwieweit ihr diese Balance gelang, stellte sich sicher für jedes einzelne Teammitglied individuell dar.

**Erschwerend bis hinderlich** für die Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ war es,

- wenn die Leitung nicht freigestellt war und immer wieder zwischen ihrer Rolle als Teammitglied und als Leitung wechseln musste,
- wenn die Leitung einen schweren Stand hatte und in ihrer Leitungstätigkeit nicht voll akzeptiert wurde,
- wenn die Leitung sehr starken Druck auf das Team ausübte und die Fachkräfte sehr stark kontrollierte,
- wenn die Leitung den Fachkräften im Team wenig zutraute,
- wenn die Leitung sehr direktiv war und nur ausgewählte Fachkräfte im Team an Entscheidungen beteiligte,
- wenn sich die Rolle der Leitung in einer großen Einrichtung hauptsächlich in Management erschöpfte und die Leitungskraft überwiegend mit organisatorischen und zu wenig mit pädagogischen Fragen und mit der Teamkultur befasst war.

#### 2.4.2.4 Kommunikationskultur im Team

Es war **von** großem **Vorteil** für die Erprobung der „Bildungs- und Lerngeschichten“, wenn es bereits eine Teamkultur der Beteiligung und offenen Diskussion gab und sie nicht erst durch die Organisation von Austausch über die Beobachtungen entwickelt werden musste. Merkmale einer solchen Kommunikationskultur waren:

- Das Team war gewohnt, sich im Gespräch über verschiedene Sichtweisen und Problemlösungen untereinander auszutauschen. Jeder Beitrag war willkommen.
- Wenn Unzufriedenheit aufkam, wurde dies thematisiert und ergründet, woran es lag und welche Änderungsmöglichkeiten bestanden.
- Das Team arbeitete gut zusammen, die Kolleginnen berieten und halfen sich gegenseitig. Sie scheuten sich nicht zu fragen, wie die anderen es machten.
- Die Leitung und die Fachkräfte kannten jeweils die persönlichen Kompetenzen und Neigungen voneinander und wählten sich dementsprechend unterschiedliche fachliche Schwerpunkte, die sie in der pädagogischen Arbeit so einsetzten, dass sie einander gut ergänzten, dass sich

das Repertoire im Team insgesamt erhöhte und das Angebot für die Kinder reichhaltiger wurde.

**Schwierigkeiten** bereitete es dagegen,

- wenn Probleme nicht offen angesprochen und nicht gemeinsam Lösungen ausgehandelt werden konnten,
- wenn die Fachkräfte dazu neigten, sich zu verschließen, weil sie zu wenig Empathie erfuhren,
- wenn sich das Team nicht einig war, aber keine Großzügigkeit walten ließ, verschiedene Möglichkeiten auszuprobieren, um zu sehen, was diese bewirken,
- wenn sich im Team verschiedene Lager mit unterschiedlichen Einstellungen gebildet hatten.

Da der Ansatz der „Bildungs- und Lerngeschichten“ auf offener Kommunikation, auf Respekt und Dialog basiert, spielt die Kommunikationskultur im Team eine große Rolle für die Praxis der Umsetzung mit den Kindern. Erhebliche offene und verdeckte Teamkonflikte hindern das gesamte Einrichtungsteam daran, sich gegenseitig bei der Umsetzung des Ansatzes zu unterstützen und zu motivieren.

#### 2.4.2.5 Grundhaltung gegenüber dem einzelnen Kind und Kommunikationskultur mit Kindern

Einzelne Kinder zu beobachten, aufzuzeichnen, was sie tun, und sich darüber auszutauschen, wie das zu verstehen ist, veränderte den Blick auf die Kinder nach Aussagen fast aller Fachkräfte. Insofern trägt das Verfahren dazu bei, sich dafür zu interessieren, was Kindern wichtig ist, die Sichtweise der Kinder zu erkunden und mit ihnen über ihre Belange und Ideen zu sprechen. Wo diese Grundhaltung schon vorhanden war, verstärkte das Verfahren einen respektvollen Kommunikationsstil und trug dazu bei, speziell das Interesse am Lernen der Kinder zu wecken.

Teams, die sich schon vor der Teilnahme am Projekt intensiv mit Bildungsfragen und dem Bild vom Kind auseinandergesetzt hatten (z.T. weil sie an einem Projekt von *infans* beteiligt gewesen waren), fanden, dass ihre Sichtweise durch den Einsatz der Bildungs- und Lerngeschichten bestätigt und zugleich weiter gestärkt wurde.

Eine gute Basis war gegeben,

- wenn die einzelnen Fachkräfte neugierig, interessiert und engagiert waren, das Lernen der Kinder wahrzunehmen und zu stützen, die Sichtweisen anderer kennen zu lernen und selbst weiter zu lernen,
- wenn die Fachkräfte bereit waren, den Kindern zuzuhören, die Vorstellungen und Vorgehensweisen der Kinder ernst zu nehmen, sich mit ihnen darüber auszutauschen und von den Kindern zu lernen,
- wenn die Fachkräfte Spielraum ließen für Projekte der Kinder.
- wenn die Fachkräfte aufgeschlossen waren gegenüber Anregungen von außen, wenn sie bereit waren, neue Eindrücke und Ideen in ihr Weltbild

oder Bild vom Kind zu integrieren und ihr Bild gegebenenfalls umzustrukturieren.

Die Entwicklung des Prozesses wurde ***behindert oder sogar verhindert***,

- wenn die Fachkräfte nicht gewohnt waren, Kinder an der Gestaltung des Alltags zu beteiligen,
- wenn die Fachkräfte den Kindern zu wenig zutrauten und nicht darauf eingestellt waren, die Ideen wahrzunehmen und die Leistungen der Kinder zu würdigen,
- wenn es den Fachkräften schwer fiel, Abstand davon zu nehmen, stets die Kontrolle über den Ablauf aufrechterhalten zu wollen und alles nach ihren Vorstellungen und Interessen zu planen,
- wenn es nicht gelang, ressourcenorientiert zu denken und zu arbeiten,
- wenn der Blick der Fachkräfte grundsätzlich darauf konzentriert blieb, was ein Kind nicht kann, wenn sie sich nicht von der Defizitorientierung als grundlegende Herangehensweise an die Bildungsförderung lösen mochten (dem Kind muss beigebracht werden, was es nicht kann),
- wenn es den Fachkräften an der Fähigkeit und der Bereitschaft mangelte, sich in die Kinder hineinzusetzen und die individuellen Handlungen nachzuvollziehen und zu verstehen,
- wenn die Explorationsfreude der Kinder entweder gar nicht wahrgenommen oder als störendes bzw. provozierendes Verhalten interpretiert wurde,
- wenn Kinder rigide gelenkt, wenn sie häufig in ihren Tätigkeiten unterbrochen wurden und wenn ein rauer oder herabsetzender Ton vorherrschte, sobald Kinder sich entgegen den Erwartungen verhielten,
- wenn Kinder „in Schubladen“ gesteckt wurden, was z.B. herauszuhören ist, wenn Fachkräfte von einzelnen Kindern sagten, dass man bei ihnen in der Beobachtung „nichts, oder nichts Positives sieht“, dass man in eine Lerngeschichte „immer wieder das gleiche schreiben müsste, weil da nichts passiert“,
- wenn die Fachkräfte nicht bereit waren zu überlegen, was die Situation (und evtl. auch ihre Haltung) damit zu tun haben könnte, dass sich bei einem Kind „nichts verändert“.

Wenn die Fachkräfte sich nicht darauf einlassen, dass sie selbst auch verantwortlich sind dafür, ob die Kinder die Lerndispositionen entfalten können, fällt ihnen auch das Planen „nächster Schritte“ und vor allem ein spontanes Reagieren auf Handlungen des Kindes schwer, das im Sinne des Verfahrens an Stärken anknüpft. Die Bereitschaft, sich an den Ressourcen der Kinder, an ihren Interessen und Stärken zu orientieren, ist eine wichtige Grundlage der Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“.

#### 2.4.2.6 Professionelles Selbstverständnis und Fachwissen

Eine wichtige Voraussetzung für die Unterstützung der Explorationsfreude und Entdeckerlust der Kinder ist die Bereitschaft, selber Neues dazuzulernen und gemeinsam mit Kindern „auf Entdeckungsreise“ zu gehen.

***Günstige Voraussetzungen*** unter diesem Blickwinkel waren

- ein professionelles Selbstverständnis, das sich auf alle drei Aufgaben von Kindertageseinrichtungen gleichermaßen bezog: Betreuung, Erziehung und die Unterstützung von Bildung,
- die Neugier der Erwachsenen auf das Lernen der Kinder,
- die Auseinandersetzung mit der Frage, wie weit die Lerndispositionen bei den Fachkräften selbst ausgebildet waren,
- der Wunsch, sich neue Sichtweisen und neues Wissen anzueignen,
- die Bereitschaft, sich mit Bildungsfragen zu befassen, das eigene Bild vom Lernen und vom Kind zu ergründen,
- die Lust daran, durch eigene Aktivität Erkenntnisse zu gewinnen,
- die Freude an responsivem Verhalten, an Dialog, an Ko-Konstruktion und der gemeinsamen Weiterentwicklung von Gedanken.

***Ungünstig*** war,

- wenn die Fachkräfte die eigene Lern- und Bildungsbiographie als anstrengend und mühsam in Erinnerung und als wenig erfolgreich erlebt hatten.
- wenn die Anforderung des „lebenslangen Lernens“ und die Erwartung, im eigenen Beruf ständig dazulernen zu müssen und sich weiterzubilden, als Zumutung und teilweise als Überforderung empfunden wurde.
- wenn die Fachkräfte unsicher waren und sich selbst wenig zutrauten.
- wenn es den Fachkräften an fundiertem theoretischem Grundwissen über die Entwicklung von Kindern und über das Lernen in der frühen Kindheit fehlte.
- wenn die Fachkräfte von einem traditionell geprägten Erziehungsverständnis ausgingen, ihren Beruf vordergründig als Erziehungs- und Betreuungsauftrag verstanden und den Bereich Bildung und Lernen der Schule zuordneten.
- wenn die Fachkräfte nicht sahen, was an dem Ansatz neu war gegenüber ihrer bisherigen Praxis, und meinten: „Das machen wir doch schon.“
- wenn die Fachkräfte nicht überzeugt waren von dem Ansatz und nichts Neues ausprobieren wollten und antworteten: „Das haben wir aber schon immer so gemacht.“
- wenn die Fachkräfte kein Repertoire für die Begleitung von Bildungsaktivitäten der Kinder zur Verfügung hatten, sondern davon ausgingen, dass Bildung vorwiegend dann passiert, wenn sie Kinder anleiten, lenken, unterweisen oder belehren.
- wenn es bisher nicht zum eigenen Bildungshorizont gehört hatte, davon auszugehen, dass Kinder sich selbst Aufgaben suchen und Projekte haben, wenn keine Offenheit und kein Verständnis dafür da war, was es bedeutet, das Lernen der Kinder zu entdecken, zu begleiten, zu schützen und zu unterstützen.

#### 2.4.2.7 Pädagogisches Konzept

Für Teams, die schon vor Projektbeginn nach einem *offenen Konzept* oder nach dem *Situationsansatz* gearbeitet hatten, war es in der Regel leichter, die Beobachtungen durchzuführen und daraus Konsequenzen für die Planung zu ziehen. Wie die „Bildungs- und Lerngeschichten“ knüpft auch der Situationsansatz an den Interessen und Stärken der Kinder an und leitet die Planung aus Beobachtungen und Situationsanalysen ab. Dadurch waren die Fachkräfte auch bereits vertraut damit, Ideen für Angebote und Projekte aus Beobachtungen und Gesprächen mit Kindern entstehen zu lassen. Neu war dann nur die Konzentration auf die Beobachtung des individuellen Lernens und auf die differenzierten Wege des Verfahrens bei der Planung und Dokumentation.

Wenn nach einem offenen Konzept gearbeitet wird, herrschen in der Regel keine straffen Organisationsformen in Bezug auf Bildungsangebote vor. Das Gleiche gilt auch für Einrichtungen, die von jüngeren Kindern (unter 3 Jahren) besucht werden und ebenso für Einrichtungen, in denen pädagogische Arbeit im Rahmen einer großen Altersstreuung üblich ist. Das erleichtert die individuelle Bildungsbegleitung.

Eine *gute Ausgangssituation* war gegeben,

- wenn das Team gewohnt war, über Ziele und die Einrichtungskonzeption zu diskutieren und die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren.
- wenn das Team damit vertraut war, sich regelmäßig mit ausgewählten Schwerpunkten der pädagogischen Arbeit zu beschäftigen.
- wenn es Arbeitsteilung gab und jede Fachkraft ihre Neigungen und Stärken einbringen konnte.
- wenn nicht schematisch nach einem festgelegten Ablaufprogramm gearbeitet wurde.
- wenn viel Freiraum für selbst gewählte Tätigkeiten der Kinder vorhanden war.

Teams, die eine traditionelle Beschäftigungs- oder Angebotspädagogik im Rahmen der üblichen Großgruppenstrukturen gewohnt waren, hatten zum Teil mehr Mühe. Manche kamen durch die Beobachtungen und den Austausch darüber mehr und mehr zu einem gruppenübergreifenden Austausch und zu einer Öffnung in Richtung eines Konzepts der offenen Arbeit. Solange Teams nicht begonnen haben, ihre Routine der festen Zeiten und Einteilungen der Kinder für angeleitete Angebote in Frage zu stellen und zu lockern, entsteht Doppelarbeit: Planung – wie üblich – als Vorbereitung für die Angebote aus dem gewohnten Repertoire der Fachkräfte und – als neue Anforderung – Planung als Schlussfolgerung aus dem Austausch über die Beobachtungen.

Die Umstellung auf eine Planung auf der Basis von Beobachtungen war *schwierig*,

- wenn der Alltag stark strukturiert war.
- wenn die Kinder alle zu bestimmten Zeiten zur Teilnahme an gelenkten Angeboten (für alle Kinder gleich) verpflichtet waren.

- wenn die Angebote an Schulfächern orientiert waren (z.B. Mathe, Englisch, Musik, Sport, WTP als Sprachprogramm).
- wenn täglich Angebote entsprechend einem selbst aufgestellten Bildungsplan – differenziert nach unterschiedlichen Altersstufen – durchgeführt wurden.
- wenn Ordnung und Disziplin eine größere Rolle in der pädagogischen Arbeit mit Kindern spielten als Kreativität und Erfindungsreichtum.
- wenn viel Zeit auf Bastelarbeiten und die Vorbereitung von traditionellen Festen und Veranstaltungen verwendet wurde.

### **2.4.3 Schwierigkeiten, die nicht einrichtungsspezifisch sind und sich laufend ergeben können**

Nach den Erfahrungen im Projekt macht das Beobachten und Beschreiben selbst – wider Erwarten – kaum Schwierigkeiten. Aber es ist damit zu rechnen, dass einzelne Fachkräfte sich überfordert fühlen:

- Fachkräfte, deren Muttersprache nicht Deutsch ist: Für manche ist es schwierig, Beobachtungen schnell mitzuschreiben oder überhaupt zu schreiben.
- Formulierungsängste und -schwierigkeiten: Nicht jede Kollegin fühlt sich sicher genug, Texte zu verfassen und vorzuzeigen. Das Problem nimmt größere Ausmaße an, wenn eine Kollegin sich durch Funktionsstörungen (z.B. Lese-Rechtschreib-Schwäche, funktionaler Analphabetismus) behindert fühlt oder wenn sie ihre Qualifikation und ihr Bildungsniveau als mangelhaft empfindet gegenüber dem von anderen Kolleginnen und von Eltern.

Weitere Schwierigkeiten, mit denen fast alle Teams irgendwann konfrontiert sind:

- Integration von Teilzeitkräften, Springerkräften und Kräften mit anderen Sonderfunktionen in den regelmäßigen kollegialen Austausch
- Einarbeitung neuer Kolleginnen
- Unterschiedliche Phasen der Arbeit mit Lerngeschichten: Reduzierung in Zeiten, die vorrangig anderen Aufgaben gewidmet werden und Produktionsschübe in Zeiten dazwischen (statt kontinuierliche Integration in den Alltag)
- Zu wenig freie Kapazitäten für die Umsetzung von regelmäßiger Beobachtung und Dokumentation für Fachkräfte, die gerade in ein Projekt eingebunden sind
- Zunahme von Anfragen an das Team: Die Teilnahme am Projekt bringt es mit sich, dass verstärkt andere Einrichtungen oder auch Fachschulen und Fachberaterinnen zum Hospitieren kommen und sich darüber zu informieren wollen, wie die Arbeit funktioniert. Das erfordert extra Zeiten, um diesen Bedarf zu bedienen, da die Besucher/innen in der Regel auch Gespräche führen möchten.
- Sprachbarrieren: Wenn Fachkräfte und Eltern nicht die gleiche Sprache sprechen – Hier geht es allerdings um ein durchgängiges Problem, das nicht spezifisch für die Arbeit mit Lerngeschichten ist. Der Einsatz von

sichtbarem Material, das nicht nur aus Texten besteht, erleichtert sogar die Zusammenarbeit, weil man auf nonverbale Ausdrucksformen zurückgreifen kann.

## 2.5 Zusammenfassende Einschätzung

Die 25 Projekteinrichtungen waren mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in das Projekt gegangen. Sie waren von unterschiedlicher Größe, hatten unterschiedliche Träger, unterschiedliche Adressaten (Altersgruppen), unterschiedliche Einzugsgebiete, unterschiedliche Organisationsstrukturen. Wir können keine verallgemeinernden Aussagen treffen über lineare Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und dem Erfolg der Erprobung. Wir können nur aus unseren Erfahrungen und der Auswertung des Begleitprozesses folgern, welche Faktoren im Prinzip die Anwendung des Verfahrens und seine erfolgreiche umfassende Umsetzung begünstigen bzw. welche Ausgangsbedingungen der erfolgreichen Umsetzung im Wege stehen.

Dabei ist zu bedenken, dass strukturelle Rahmenbedingungen zwar einerseits grundlegend dafür sind, was pädagogisch machbar ist, andererseits jedoch immer nur einen Teil der verwirklichten Praxis erklären (vgl. Tietze 1998). Ebenso wichtig ist aber, wie die Fachkräfte mit den Rahmenbedingungen umgehen, was sie daraus machen, wie sie sie nutzen und evtl. verändern. Insofern sind die Einstellungen, die Ziele und die Motivation sowie das Verhalten der Fachkräfte, die das Verfahren anwenden wollen, ein entscheidender Faktor.

### 2.5.1 Auswirkungen von Rahmenbedingungen im Zusammenspiel mit Einstellungen

Das Hauptproblem, das immer wieder und in der Regel an erster Stelle genannt wurde, wenn es um die Arbeit mit Lerngeschichten ging, war die Zeit, und zwar nicht die Zeit für das Beobachten, sondern die Zeit für den kollegialen Austausch und für die Dokumentation. Das galt für alle Teams, unabhängig davon, wie umfangreich ihre Verfügungszeiten jeweils waren und wie weit sie mit der Umsetzung gekommen waren.

Die meisten Teams, bei denen keine oder keine ausreichenden Verfügungszeiten gegeben waren, wurden dadurch in der Arbeit mit Lerngeschichten behindert. Bei Unterstützung durch die Leitung konnten zwar jeweils Lösungen gefunden werden, durch Umorganisation im Alltag etwas mehr Zeiten für Austausch zu finden, fehlte diese Unterstützung, beeinträchtigte das die Motivation der Fachkräfte, mit dem Ansatz zu arbeiten. Ohne den kollegialen Austausch erfuhren die Fachkräfte die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ nicht als befriedigend.

Es gab allerdings auch das Phänomen, dass mit Verweis auf organisatorische Probleme gar nicht erst erprobt wurde, wozu der Versuch führen würde, den Ansatz so weit wie möglich zu verwirklichen. Das war in der Regel ein Zeichen dafür, dass es im Team Widerstand gegen den Ansatz gab – aus welchen Gründen auch immer. Wenn der mangelnde Zeitfaktor eine übergeordnete Rolle spielte, konnte durch den Begleitprozess nicht viel bewirkt werden, denn es war kaum möglich, sich auf die Inhalte zu beziehen und

wirklich zu erfahren, wie die Umsetzung der Beobachtungen in den Alltag funktioniert. Ein anderes Beispiel für Vorbehalte gegenüber dem Ansatz ist das Beharren darauf, dass die Zeit, die für das Beobachten und Dokumentieren gebraucht wird, der pädagogischen Arbeit mit den Kindern verloren geht. Typisch dafür ist, dass die jüngeren Kinder und deren Eingewöhnung als Hinderungsgrund für detaillierte Beobachtungen genannt werden.

Einerseits hat sich also gezeigt, dass die Rahmenbedingung 'Verfügungszeit' allein nicht den Ausschlag dafür gibt, ob ein Team sich für den Ansatz engagiert, andererseits ist festzuhalten, dass fehlende Verfügungszeit die Arbeit sehr erschwert.

Die Bereitschaft, sich auf die „Bildungs- und Lerngeschichten“ einzulassen, kann auch durch mangelnde materielle und finanzielle Mittel beeinträchtigt werden. Portfolios und Wanddokumentationen entstehen nicht aus dem Nichts. Eine aussagekräftige und ansprechende Bildungsdokumentation, die den Dialog fördert und Kinder und Eltern mit einbezieht, kostet auch Geld – selbst wenn man es nicht darauf anlegt, Hochglanzprodukte zu verfertigen. Alle Einrichtungen mussten sich Geräte und Material anschaffen. Und es gehörte in jedem Fall Fantasie dazu, Quellen aufzutun, wenn der übliche Etat diese Anschaffungen nicht ohne weiteres hergab. Hier kam es auf das Engagement des Trägers, der Leitung und der einzelnen Fachkräfte oder auch der Eltern an. Dennoch ist nicht alles mit Engagement zu lösen. In Einrichtungen mit geringem Budget und einem Einzugsgebiet, in dem viele Familien mit geringen Ressourcen leben, leiden notgedrungen auch die Dokumentationsmöglichkeiten.

Es ist niemals nur ein Faktor, der über Erfolg oder Stagnation beim Erproben der Arbeit mit Lerngeschichten entscheidet. Schwierig wird es vor allem dann, wenn mehrere problematische Rahmenbedingungen und Vorbehalte bei Leitung und Team zusammenkommen.

### **2.5.2 Die Entwicklung der Arbeit mit Lerngeschichten in Teams, die sich für den Ansatz begeistert haben**

Wir beschreiben hier noch einmal im Überblick, wozu die Erprobung der Arbeit mit Lerngeschichten bei günstigen Voraussetzungen geführt hat, um ein Bild davon zu vermitteln, wie es aussehen kann, wenn sich der Ansatz im Alltag der Einrichtung eingelebt hat und wie der Prozess dorthin verlaufen ist.

Ging es am Anfang darum, einen Beobachtungsturnus einzuführen, damit das Beobachten im Alltag seinen Platz bekommt und sich eine Routine einstellt, hat sich das Beobachtungssystem im Lauf der Zeit entsprechend den Erfahrungen verändert: Ausgehend von einer formalen Zuordnung zu Kindern und Zeiten bewegte sich das Team immer mehr hin zu offenen Strukturen, bei der die einzelnen Kinder möglichst von mehreren Fachkräften beobachtet werden können.

Im Laufe der Projektarbeit stieg die Motivation insgesamt, auch wenn der Prozess zwischendurch immer mal wieder stagnierte. Wenn zunächst einige Fachkräfte einen starken Druck verspürten, Beobachtung als Pflichtaufgabe zu leisten, ist dieser inzwischen weitgehend gewichen. Die pädago-

gischen Fachkräfte (und in Folge dessen auch die Kinder) wurden nach und nach mutiger, etwas auszuprobieren. Die Leitung ist von der Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ überzeugt und regt im Team kontinuierlich die Reflexion der pädagogischen Arbeit an. Sie unterstützt die Fachkräfte darin, Zeiten für den kollegialen Austausch und für Dokumentation zu finden und fordert die Fachkräfte auf, die vorhandenen zeitlichen Ressourcen effektiv für die Arbeit mit dem Verfahren zu nutzen. Sie sorgt dafür, dass sowohl das Team insgesamt als auch jede einzelne Fachkraft einen passenden Weg für sich findet, den Ansatz zufrieden stellend zu verwirklichen. Sie stellt zur Diskussion, was auf alle Fälle unverzichtbar ist, wenn nicht alles wie gewünscht zu schaffen ist.

Entscheidend für die Motivation war, dass die pädagogischen Fachkräfte auf Grund der Beobachtungen zu neuen Erkenntnissen und Situationsanalysen kamen. Nachstehend werden einige Beispiele aufgeführt, etwa die Entdeckung,

- dass sich draußen im Außengelände sehr gut beobachten lässt, wie viele Ideen die Kinder haben.
- „wie viel die Kinder von selbst tun, wenn man sie lässt“.
- wie häufig die Kinder unterbrochen werden, d.h. wie begrenzt die Möglichkeiten für die Kinder sind, die Erfahrung des „ununterbrochenen Wissensflusses“ zu machen (experience of flow – s. Videofilm von Margaret Carr).
- dass die Lesecke im Flur ungeeignet ist, weil die Kinder dort nicht genug Ruhe finden, um sich in Bücher zu vertiefen.
- dass den Kindern häufig Material und Raum zum Ausdehnen eines Rollenspiels und zum Weiterbauen fehlt und dass das häufig ein Grund dafür ist, dass Streit entsteht.
- dass viele Kinder Langeweile haben, außer draußen im Garten.
- dass die Kinder im Außengelände ihren Interessen nachgehen können, ohne gestört oder unterbrochen zu werden, dass die Fachkräfte hier in der Regel aufmerksam und unterstützend auf die Kinder eingehen.
- dass sich Verhaltensweisen von Kindern, die störend wirken, anders ausnehmen, wenn sie unter dem Gesichtspunkt von Lerndispositionen betrachtet werden.
- dass Eltern sich noch nicht ausreichend informieren können.

Diese Erkenntnisse waren jeweils Anlass zur Reflexion der pädagogischen Arbeit, bei der sowohl Aspekte der Lernumgebung als auch die Wirkung der Interaktionsweise mit den Kindern in die Überlegungen mit eingingen. Besonders wirksam war, die Stärken der Kinder sehen zu lernen, selbst wenn es Kinder sind, die Probleme machen und dies häufig dazu führt, sich auf ihre Defizite zu konzentrieren. Das Team stellte fest, wie wichtig es ist, die Kinder kennen zu lernen, um gute Beziehungen zu ihnen zu finden und sie in ihrem Selbstbewusstsein stärken zu können. Dabei wurde auch überlegt, wie man den Eltern gegenüber noch mehr zum Ausdruck bringen kann, dass jedes Kind einzigartig ist, und wie man die Eltern noch mehr beteiligen kann am Entdecken und Dokumentieren des Lernens und an der Planung.

Beim kollegialen Austausch hat es sich als übliche Praxis etabliert, unterschiedliche Sichtweisen zu sammeln, verschiedene Möglichkeiten zu diskutieren und als Konsequenz aus den Erkenntnissen Schritte der Veränderung einzuleiten und die Auswirkungen zu überprüfen.

Es gehört zur Kommunikationskultur, dass alle im Team davon ausgehen, dass sie gemeinsam etwas entwickeln, was Zeit braucht und Veränderungen unterworfen ist bzw. auch Veränderungen im bisherigen pädagogischen Alltag nach sich zieht. Die Fachkräfte sind bereit, sich mit den Reflektionsfragen zur Interaktion mit Kindern und zur Würdigung und Unterstützung ihrer Lerndispositionen auseinander zu setzen und daraus Konsequenzen für ihr Verhalten zu ziehen.

Beispiele für die Veränderung von Bedingungen als Folge der Auswertung von Beobachtungen:

- Die pädagogischen Fachkräfte räumen den Kindern mehr Freispielzeit ein, damit sie besser beobachten können.
- Angeleitete Angebote werden nach und nach ersetzt durch Planung der Projekte mit Kindern, die sich aus Beobachtungen ergeben.
- Die Kinder werden bei der Verwirklichung ihrer Vorhaben unterstützt.
- Anstehende Feste im Jahresablauf werden nicht mehr automatisch als Angebot für alle Kinder thematisiert, sondern die pädagogischen Fachkräfte stellen z.B. Material bereit, das mit dem Fest zu tun hat, und gehen darauf ein, was die Kinder interessiert und was sie gern machen möchten, so dass Planungen auf Projektideen der Kinder beruhen.
- Innen- und Außenräume werden umgestaltet im Hinblick darauf, die Lernumgebung anregender und reichhaltiger zu machen (z.B. Umgestaltung der Gruppenräume zu Funktionsräumen).
- Es werden mehr Möglichkeiten für das Experimentieren mit Wasser und Sand geschaffen.
- Im Außengelände wird eine Werkstatt eingerichtet.
- Kinder und Eltern werden an Plänen für die Umgestaltung beteiligt.

Der Erfolg zeigt sich auch an den Äußerungen der Fachkräfte. Beispiele dafür sind:

- „Es macht besondere Freude, wenn man ein gemeinsames Thema mit den Kindern hat und ein kleiner Impuls langt, dass die Kinder von sich aus etwas einbringen und Ideen entwickeln.“
- „Erst, wenn ich weiß, was das Kind wollte mit dem, was es gemacht hat, kann ich darauf eingehen.“
- „Man muss gar nicht unbedingt etwas Besonderes planen, sondern nur aufmerksam sein und hin und wieder spontan darauf reagieren, was ein Kind gerade macht.“
- „Das ist das Gute an den Lerngeschichten, dass sie uns unterstützen, vor allem, wenn man es dann noch aufgreift, was man beobachtet und erkannt hat.“
- „Das ist schon toll an den Lerngeschichten, dass man dadurch einfach mehr mitkriegt von den Kindern. Ich denke z.B. manchmal: Was macht X eigentlich den ganzen Tag? Das weiß ich nicht. Höchstens, was die Kinder im Allgemeinen gern machen. Und dann schau ich eben mal.“

- „Das sind die Schätze, die aus den Beobachtungen heraus zu holen sind.“
- „Jetzt fängt’s an Spaß zu machen, jetzt ist eine Entwicklung da. Du brauchst Zeit dafür. Diese Freude zu erleben ist eine Voraussetzung dafür, mir jetzt wirklich die Zeit für Austausch zu nehmen.“
- „Man macht selbst eine Lerngeschichte durch.“
- „Man lernt durch die Arbeit mit Lerngeschichten auch gleichzeitig für sich selbst und die privaten Beziehungen.“

Auf den Punkt gebracht, lässt sich feststellen: Das Team zeigt und entfaltet auch selbst die Lerndispositionen, die beim Lernen der Kinder in den Blick genommen werden. Die Fachkräfte sind interessiert und engagiert, lassen sich bei Problemen nicht entmutigen, sondern bemühen sich um Lösungen, sie suchen den Austausch mit Kolleginnen, Kindern und Eltern und sehen sich als Teil einer Lerngemeinschaft, zu der jeder etwas beiträgt.

## 2.6 Herausforderungen für die Zukunft

Das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ erfordert ein hohes Maß an Qualifikation, das bisher in der Ausbildung zum ErzieherInnen-Beruf nicht unbedingt vermittelt wird. Mit der Anforderung an Beobachtung und Dokumentation steigt das erforderliche Niveau beträchtlich. Aus Beobachtungen Schlüsse über das Lernen der Kinder zu ziehen, ist für die meisten Fachkräfte im Alltag der Kita-Praxis Neuland. Fachkräfte brauchen dafür Unterstützung, einerseits durch die Anreicherung der Ausbildung, andererseits aber auch fortlaufend berufsbegleitend.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass in den Kindertageseinrichtungen auch Personal mit geringerer Qualifikation als Erzieherinnen arbeiten. Für eine kontinuierliche Bildungsdokumentation sind die Teams darauf angewiesen, dass jede Kraft an dieser Aufgabe beteiligt ist.

Da die Rolle der Leitung entscheidend war für den Entwicklungsprozess der Erprobung, muss auch hier noch einmal betont werden, wie wichtig die Qualifikation von Führungskräften ist. In Zukunft muss mehr getan werden für die Professionalisierung in Bezug auf Leitungstätigkeit: sowohl grundsätzlich im Hinblick auf Kommunikationskompetenzen, auf Management-, Führungs- und Begleitqualitäten, auf die Initiierung von Partizipation und Dialog als auch fachlich ausgerichtet im Hinblick auf Fragen der Bildung in der frühen Kindheit und auf Reflexion der pädagogischen Praxis sowie Unterstützung von Beobachtung und Dokumentation.

Weitere Punkte sind die Verfügungszeit und der Personalschlüssel. Mit der Aufgabe der individuellen Bildungsdokumentation ist verbunden, dass jedes einzelne Kind möglichst oft und regelmäßig beobachtet werden kann und diese Beobachtungen auch in einer Weise aufgezeichnet werden, die das Lernen des Kindes wiedergibt. Diese Aufgabe hat bisher bei der Festlegung der Personalschlüssel keine Rolle gespielt. Das muss neu betrachtet und verhandelt werden. Denn je größer die Gruppe von Kindern (und Eltern) ist, für die eine Kraft zuständig ist, desto seltener wird jedes einzelne Kind beobachtet und Dokumente der Wahrnehmung seines Lernens erhalten

können. Die Dokumentationsaufgabe ist für alle gleich, unabhängig davon, wie alt die Kinder sind.

Ein weiterer Aspekt ist die Frage, wie vermieden werden kann, dass schon im vorschulischen Bereich Benachteiligungen von Kindern verfestigt werden. Eine dürftige finanzielle, personelle und räumliche Ausstattung beeinträchtigt insgesamt die Möglichkeiten zur Förderung der Kinder. Der Anspruch, allen Kindern gute Startchancen zu bieten, ist nicht abzulösen von der Bereitstellung der Ressourcen, die erforderlich sind, um Bildungsprozesse der Kinder anzuregen und zu unterstützen und mit Hilfe von Dokumentation sichtbar zu machen.

### **3 Auswertung der Befragung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren**

Neben der Arbeit mit den Kindertageseinrichtungen des „Inneren Kreises“ führte das DJI-Team Workshops mit insgesamt 129 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch, die von den Kooperationspartnern benannt wurden, die das Projekt finanziell unterstützten. Diese Personen erprobten ihrerseits die ersten Fassungen der Fortbildungs- und Beobachtungsmaterialien für die „Bildungs- und Lerngeschichten“ in Kindertageseinrichtungen und berichteten darüber bei den Treffen mit dem DJI-Team. Die Gesamtgruppe der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren setzte sich aus folgenden Berufsgruppen zusammen:

*Fachberaterinnen und -berater* waren mit 31% am stärksten vertreten, gefolgt von *Kindertagesstättenleiterinnen* mit 29%. Die Leitungskräfte aus Kindertageseinrichtungen begleiteten den Prozess nicht nur im Team ihrer eigenen Einrichtung, sondern waren in der Regel auch in anderen Einrichtungen der Region mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ fortbildnerisch tätig. Dies gilt auch für die 9% der *Erzieherinnen* ohne Leitungsfunktion, die an den Workshops zur Fortbildung der Multiplikatorinnen teilgenommen haben. 5% waren *freie Fortbildnerinnen und Fortbildner*. Alle folgenden Berufsgruppen waren im Höchstfall mit 3% beteiligt: *Fachbereichsleitungen, Koordinatorinnen, Freie Beraterinnen, Abteilungsleiterinnen, Geschäftsführerinnen, Lehrerinnen in der Erzieherinnenausbildung, Supervisorinnen, Heilpädagoginnen, Bildungsreferentinnen* und *Sonstige*. Zur Gruppe „Sonstige“ gehören acht Multiplikatorinnen, die keiner Berufsgruppe zugeordnet werden konnten, da sie keine Angaben zu ihrer Tätigkeit gemacht haben.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Materialentwicklung und -erprobung für die „Bildungs- und Lerngeschichten“ wurden die Erfahrungen der beteiligten MultiplikatorInnen, abgesehen von den gemeinsamen Workshops mit dem DJI-Team, auch mittels eines Fragebogens mit offenem Antwortformat schriftlich erhoben. Die Befragung wurde gegen Ende der Erprobungsphase im Mai 2006 gestartet. Inhalte der Befragung waren die Einschätzung der MultiplikatorInnen bezüglich

- des Fortbildungsmaterials,
- des Beobachtungsinstruments und

- des Umsetzungsprozesses der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den begleiteten Einrichtungen.

Der Fragebogen wurde per E-Mail und per Post an alle 129 MultiplikatorInnen verschickt. Bis zum Rücksendeschluss waren 48 beantwortete Fragebögen eingegangen. Der Rücklauf der Befragung betrug damit 37%.

Aufgrund der verschiedenen Berufsprofile blickten die MultiplikatorInnen nicht nur von bundeslandspezifisch unterschiedlichen Perspektiven, sondern auch von unterschiedlichen Berufsperspektiven auf den Ansatz und das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“.

### 3.1 Von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren initiierte Fortbildungen und Begleitprozesse in Kindertageseinrichtungen

Beeindruckend ist die Anzahl der Einrichtungen, die von den 48 MultiplikatorInnen, die den Fragebogen zurückgesandt haben, in die „Bildungs- und Lerngeschichten“ eingeführt worden sind: 169 Teams wurden allein durch diese Teilgruppe fortgebildet und begleitet. Hinzu kamen weitere 64 Teams, die sie fortbildeten, ohne den Umsetzungsprozess weiter zu begleiten. Im Rahmen anderer Veranstaltungen wurde das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ 75 weiteren Einrichtungen vorgestellt.

Die größte Anzahl der MultiplikatorInnen (21 Personen) hat Fortbildungen in einem Zeitrahmen von 4-5 Tagen durchgeführt. Die Konzipierung der Fortbildungsveranstaltungen ist auf 5 Tage ausgerichtet. Dennoch war den Angaben der Befragten eine relative Flexibilität im zeitlichen Aufwand zu entnehmen: 14 MultiplikatorInnen gaben an, dafür nur 2 Tage und weniger (geringste Angabe 4 Stunden) verwendet zu haben. Bezüglich der aufgewendeten Zeit für die Begleitung der Einrichtungen können keine fundierten Aussagen getroffen werden, da 21 Personen keine genauen Angaben zum Umfang der Begleitung machten. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass Leiterinnen in ihrer eigenen Einrichtung nicht klar trennen können, welche Impulse speziell der Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ galten. Ähnliches könnte auch für solche Fachberaterinnen zutreffen, die in den Einrichtungen grundsätzlich in einer beratenden Funktion tätig waren und deshalb den zeitlichen Aufwand für die Beratungsanteile der „Bildungs- und Lerngeschichten“ möglicherweise nicht klar bestimmen konnten.

Gestützt wird diese These durch die Ergebnisse der Frage nach der *Entstehung des Kontaktes* zu den teilnehmenden Einrichtungen: am häufigsten nahmen Kindertagesstätten teil, die bereits in einem Arbeitskontakt mit einer der MultiplikatorInnen standen. Es folgten dann die Leitungen, die in ihren eigenen Einrichtungen tätig sind.

Ebenfalls häufig genannt wurden durch den Träger initiierte Kontakte. Von Bedeutung für die Herstellung eines Kontakts war zudem die Leitungskonferenz (ein trägerinternes Gremium aller Kindertagesstättenleiterinnen). Seltener kam der Kontakt zu den Einrichtungen über Empfehlungen von

Kolleginnen, Fortbildungsanfragen, Ausschreibungen von Kursen oder über andere Qualifizierungsmaßnahmen zustande.

## 3.2 Die Beurteilung von Inhalt und Einsetzbarkeit der Fortbildungsmaterialien

### 3.2.1 Zum Inhalt der Fortbildungsmaterialien

Die Antworten der MultiplikatorInnen zum Inhalt der Materialien waren sehr unterschiedlich. Festhalten lässt sich bei allen Unterschieden, dass mehr als die Hälfte der Befragten die Inhalte als „gut, detailliert und vielfältig“ bewertete. Neben dieser generellen Einschätzung gab es im Einzelnen aber sehr unterschiedliche Wertungen. Sie beziehen sich zum einen auf das Verhältnis der beiden Fortbildungsblöcke, zum anderen auf die Komplexität und Tiefe des präsentierten Materials.

Der erste Fortbildungsblock stellte in der Ursprungsversion der Materialien das „Beobachten“ in den Mittelpunkt. Die für das Ergebnis des Verfahrens relevanten Bereiche „Erstellung von Lerngeschichten“ und Überlegungen für mögliche „nächste Schritte“ wurden an dieser Stelle noch nicht eingeführt. Dadurch fehlte zunächst eine konkrete Vorstellung von der Zielsetzung und letztlich auch vom Gewinn, den das Verfahren für die Praxis bietet. Die Zweiteilung der Fortbildungsmaterialien wurde vor diesem Hintergrund von den MultiplikatorInnen problematisiert. Der zweite Teil der Materialien brachte dann die gewünschte Klarheit. Bei der Überarbeitung der Materialien wurde dieser Kritik Rechnung getragen, indem in der publizierten Version die Trennung in zwei Fortbildungsblöcke aufgelöst wurde und die Inhalte in acht Modulen präsentiert werden (vgl. Leu u.a. 2007), mit denen die Fortbildungsveranstaltungen flexibel gestaltet werden können.

Bei der Einschätzung der Komplexität und Tiefe des Materials gab es bei den MultiplikatorInnen gegensätzliche Aussagen. Während einige Fortbilderinnen äußerten, dass einzelne Themen nicht tief genug bearbeitet wurden, schätzten andere das Material an manchen Stellen als zu kompakt und für die Praxis zu theoretisch ein, so dass es durch die MultiplikatorInnen noch aufbereitet und vereinfacht werden müsse. Diese Differenz ist möglicherweise auf die unterschiedlichen Funktionen und Professionen und die damit verbundenen unterschiedlichen Erwartungen der beteiligten MultiplikatorInnen zurückzuführen. Ein Teil der MultiplikatorInnen hatte vor allem Interesse an einer gemeinsamen Diskussion der grundlegenden Inhalte des Ansatzes. Die Umsetzung sollten die Beteiligten dann mit den ihnen vertrauten eigenen Techniken und Methoden vornehmen. Demgegenüber erwarteten andere MultiplikatorInnen ein detailliertes und in einzelnen Arbeitsschritten ausgearbeitetes Fortbildungskonzept mit bereits erprobten Techniken und Methoden. Der Auftrag des Projektes, auf der Grundlage des neuseeländischen Ansatzes für die deutsche Fachpraxis zügig Materialien zu entwickeln und gleichzeitig auch schon deren Verbreitung voranzutreiben, stand zumindest in Teilen den Erwartungen beider Gruppen entge-

gen. Weder konnten bereits am Anfang erprobte Materialien vorgestellt werden noch gab es Raum für umfangreiche Diskussionen der grundlegenden Inhalte des Ansatzes. Für die Projektarbeit waren die Workshops mit den MultiplikatorInnen trotzdem außerordentlich hilfreich. Sie brachten vielfältige Anregungen, die in die Weiterentwicklung der Fortbildungsmaterialien einfließen. Zudem lassen die vielen positiven Rückmeldungen darauf schließen, dass die Fortbildungsmaterialien in ihrer Gesamtheit am Ende des Prozesses auch auf breite Zustimmung bei den beteiligten MultiplikatorInnen gestoßen sind.

### **3.2.2 Einsetzbarkeit der Fortbildungsmaterialien in der Praxis**

Die Fortbildungsmaterialien in ihrer Gesamtheit wurden durch die Befragten mit großer Übereinstimmung als praxistauglich bewertet. Die Mehrheit der MultiplikatorInnen schätzte besonders die Flexibilität der Materialien. Einige MultiplikatorInnen gaben an, dass das Material die Möglichkeit der Erweiterung durch eigene Methoden öffnete. Ebenfalls gute Erfahrungen wurden in Bezug auf die Kombinierbarkeit mit anderen Materialien gemacht. Kritisch merkten wenige Stimmen den zeitlichen Umfang der Fortbildungen an. Sie wünschten sich eine bereits gestraffte Vorlage.

Während ein Teil der MultiplikatorInnen die Texte als gut und leicht verständlich wahrnahm, empfanden andere die Verständlichkeit aufgrund der Darstellung theoretischen Wissens und der Verwendung von Fremdwörtern eingeschränkt. Hintergrund dieser unterschiedlichen Aussagen könnte einmal mehr das Spektrum der verschiedenen Berufsgruppen unter den MultiplikatorInnen sein. Die Videosequenzen des Materials wurden als sehr diskussionsanregend und Erkenntnis fördernd eingeschätzt. Kritisch wurde von den MultiplikatorInnen eine Optimierung der Filmqualität für den breiten Einsatz empfohlen.

### 3.3 Handhabbarkeit des Beobachtungsbogens

Die Aussagen der MultiplikatorInnen zur Handhabbarkeit des Beobachtungsbogens bezogen sich auf unterschiedliche Entwicklungsstadien des Bogens, was die Auswertung der Antworten erschwerte. Der Beobachtungsbogen wurde während der Projektlaufzeit zweimal vom Projektteam verändert, so dass insgesamt drei unterschiedliche Versionen des Bogens zur Erprobung gelangten. Bei der Auswertung der Fragebögen wurde nicht immer deutlich, welche der Versionen von den MultiplikatorInnen bewertet wurde.

Die erste Version des Beobachtungsbogens wurde von einem Teil der Befragten als gut strukturiert, von anderen hingegen als zu komplex und mit unnötigen Wiederholungen eingeschätzt. Die zweite Version des Bogens wurde von vielen als gut handhabbar, jedoch als teilweise zu lang und für die Praxis zu umständlich bewertet. Auf der Grundlage dieser Kritik wurde die dritte und endgültige Version erprobt, die von den Befragten überwiegend als gut einsetzbar und als optimalste Version bezeichnet wurde.

### 3.4 Die Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den Einrichtungen des „Äußeren Kreises“

Die von den MultiplikatorInnen in dieser Befragung formulierten Erfahrungen während des Prozesses der Einführung und Umsetzung in die Kindertageseinrichtungen lassen sich nach folgenden fünf Themenschwerpunkten sortieren:

- Allgemeine Einschätzungen zur Projektanlage
- Beschreibung des Gewinns für die unterschiedlichen Personengruppen
- Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung des Verfahrens
- Stand der Umsetzung zur Zeit der Befragung
- Ergänzende Fortbildungsthemen

#### 3.4.1 Allgemeine Einschätzungen zur Projektanlage

Als besonders sinnvoll bzw. praxistauglich bei der Einführung von neuen Verfahren in den Bereich der Kindertagesstätten wurde die Theorie-Praxis-Verschränkung gewertet, wie sie bei der Vermittlung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ praktiziert wurde. Gemeint ist damit die Abfolge von Theorieelementen (Wissensvermittlung für alle im Team), Praxisphasen (Ausprobieren des Verfahrens, Üben, Umsetzen im gesamten Team) und langfristiger Begleitung des Umsetzungsprozesses durch die Fortbildnerin. Dieses Modell bietet laut Aussagen der MultiplikatorInnen eine Gewähr

dafür, dass die erworbenen theoretischen Kenntnisse auch Teil der Handlungspraxis in den Einrichtungen werden können.

Als wichtige Erkenntnis bezüglich des Umsetzungsprozesses benannten die MultiplikatorInnen seine Unumkehrbarkeit. Wenn mit der Einführung des Verfahrens einmal begonnen wurde und man dies positiv erlebte, setzte eine Umstrukturierung des Arbeitsalltags der einzelnen Fachkraft ein. Dies zog wiederum die Umstrukturierung der Ablauforganisation in der gesamten Kindertageseinrichtung nach sich. Problematisiert wurden an dieser Stelle wiederholt die mangelnden zeitlichen Ressourcen in den Kindertageseinrichtungen. Das Verfahren erfordert auch Arbeitsphasen ohne Kindkontakt, die jedoch in den Rahmenbedingungen für die frühpädagogische Arbeit nicht in ausreichendem Umfang berücksichtigt werden. Dadurch befanden sich viele Teams auf der Suche nach individuellen Lösungen einer veränderten Ablauforganisation. In manchen Einrichtungen entstand dadurch ein neues Aufgabenprofil für die einzelne Fachkraft. Teilweise wurde das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den Einrichtungen auch konzeptionell verankert. Die MultiplikatorInnen berichteten in diesem Zusammenhang von einer zunehmenden Hinwendung zu Konzepten „offener Arbeit“.

Neben den Veränderungen im Tätigkeitsprofil der pädagogischen Fachkräfte und den Veränderungen in der Ablauforganisation initiierten die „Bildungs- und Lerngeschichten“ laut Aussage der MultiplikatorInnen einen Paradigmenwechsel in der pädagogischen Arbeit durch die konsequente Orientierung an den kindlichen Ressourcen und der individuellen Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen. Sie wiesen darauf hin, dass die meisten Fachkräfte auf einen solchen Paradigmenwechsel nicht vorbereitet waren. Die ihm zugrunde liegende Philosophie wurde mit der Erprobung des Instrumentariums aber erfolgreich transportiert, oft ohne dass die Fachkräfte im Vorhinein ahnten, was dadurch bei ihnen selbst und in ihrem Team in Bewegung kommt. Die Befragten formulierten mehrfach, dass es sich bei den „Bildungs- und Lerngeschichten“ nicht lediglich um ein Beobachtungsverfahren, sondern um einen pädagogischen Ansatz handelt, der auch Konsequenzen für die Einrichtungskonzeption hat.

### **3.4.2 Der Gewinn für Fachkräfte, Eltern und Kinder**

Der durch die MultiplikatorInnen beschriebene Gewinn der Fachkräfte bezog sich in erster Linie auf Veränderungen in der eigenen pädagogischen Haltung. Durch die verstärkte Orientierung an den individuellen kindlichen Ressourcen veränderte sich zunehmend auch der Blick auf das Kind. Beobachtungen im pädagogischen Alltagshandeln gewannen dadurch immer mehr an Bedeutung. Auch der regelmäßige kollegiale Austausch im Team wurde als fachliche Bereicherung erlebt, der sich nachhaltig positiv auf die pädagogische Arbeit auswirkt.

Ebenso sahen die MultiplikatorInnen in dem Verfahren einen Gewinn für die Kooperation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Sie sprachen von einem intensiveren Austausch zwischen Eltern und Fachkräften sowie einem gestiegenen gegenseitigen Verständnis. Laut den Befragten

brachten sich Eltern über die „Bildungs- und Lerngeschichten“ mehr in den Kita-Alltag ein und engagierten sich stärker. Nicht zuletzt schätzten auch die Kinder ihre Portfolios und nutzten sie zum Austausch mit ihren Bezugspersonen.

### **3.4.3 Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den Kindertagesstätten**

#### *Arbeitszeitliche Rahmenbedingungen*

Eine von der Mehrzahl der MultiplikatorInnen geäußerte Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung sind ausreichende zeitliche Ressourcen, die insbesondere für den kollegialen Austausch benötigt werden. Entsprechend hinderlich auf die Umsetzung des Verfahrens in der Praxis wirkt sich ein Personalmangel aus, besonders wenn er über längere Zeit besteht.

#### *Materielle Ausstattung*

Für eine gelingende Dokumentation benötigen die Kindertageseinrichtungen einige Materialien und Geräte, wie Ordner, Hefter und Folien, Fotoapparat bzw. Digitalkamera, womöglich auch Computer zur Bearbeitung von Lerngeschichten und Dokumentationen, bestenfalls auch eine Videokamera.

#### *Berufliches Selbstverständnis*

Die Befragten berichteten, dass mit der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ auch Veränderungsprozesse des beruflichen Selbstverständnisses und der individuellen Rolle als pädagogische Fachkraft verbunden sind. Sie betonten, dass diese Prozesse langwierig sind und Zeit für Reflexionen und Veränderungen von Handlungs- und Umsetzungsroutinen benötigen. Als weitere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration sahen sie eine Atmosphäre der Offenheit, des Ausprobierens Dürfens und des Sammels von Erfahrungen. Einige Stimmen setzten eine offene Haltung im Hinblick auf frühkindliche Bildungsprozesse insgesamt voraus, um einen persönlichen Nutzen für das eigene pädagogische Handeln zu erzielen.

#### *Die Rolle der Leitung und des Trägers*

Als grundlegend für einen gelingenden Umsetzungsprozess der „Bildungs- und Lerngeschichten“ wurde von vielen MultiplikatorInnen die Haltung der Leitung zur Implementierung des Verfahrens betont. Sie muss, so die Befragten, die Umsetzung auf der Ebene ihres Aufgabenprofils stützen. Als Beispiele wurden hier die Koordination der Ablauforganisation und des Zeitmanagements innerhalb des Hauses genannt. Ebenfalls für sehr wichtig hielten die Befragten die Unterstützung durch den Träger in diesem Prozess. Der Träger muss nicht nur in Worten sondern auch in seinen Handlungen die Entscheidung für die „Bildungs- und Lerngeschichten“ mittragen.

#### *Die Rolle des Teams*

Als eine zentrale Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ im pädagogischen Alltag wurde von einigen MultiplikatorInnen die Orientierung am „dialogischen Prinzip“ innerhalb des Einrichtungsteams gesehen.

Die Befragten gingen davon aus, dass unter den Kolleginnen grundsätzlich geklärt werden muss, was als Dialog zu verstehen ist und wie man mit Kindern in Dialog treten kann.

#### *Die Bedeutung des Auswertungsprozesses*

Haben die Fachkräfte viele Beobachtungen aufgeschrieben und angesammelt, ohne dazu zu kommen, diese Beobachtungen zu analysieren und die Auswertungen bis zu den „nächsten Schritten“ und zur Lerngeschichte für das Kind durchzuführen, können sie den Gewinn dieses Verfahrens für ihre Arbeit nicht ausschöpfen. Wie manche MultiplikatorInnen berichteten, führte eine Häufung solcher nicht abgeschlossener Beobachtungen zur Frustration der pädagogischen Fachkräfte. Um die Fachkräfte für die „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu motivieren bzw. die Motivation aufrecht zu halten, sei es wichtig, dass die einzelnen Arbeitsschritte auch bis zum Ende ausgeführt werden können.

### **3.4.4 Der Stand der Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ zum Zeitpunkt der Befragung**

Die Angaben der MultiplikatorInnen zum Stand der Umsetzung in den Einrichtungen sind sehr heterogen und allgemein gehalten, häufig werden dazu auch keine Angaben gemacht. Eine sinnvolle Strukturierung der Aussagen ist somit nicht möglich. Sehr allgemein lässt sich festhalten, dass der Umsetzungsgrad in den Einrichtungen sehr unterschiedlich war. Er bewegte sich von der Auseinandersetzung mit dem Ansatz der „Bildungs- und Lerngeschichten“ bis hin zur Integration des Verfahrens in den pädagogischen Alltag.

### **3.4.5 Verschiedene Ansätze zur Ergänzung bzw. Unterstützung der Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“**

In den Aussagen der MultiplikatorInnen wurde sichtbar, dass sie das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ mit unterschiedlichen Ansätzen verknüpften und um verschiedene Themen ergänzt hatten. Genannt wurde beispielsweise der Situationsansatz, die in Pen Green verwendeten Schemata oder auch religiöse Schwerpunkte. Ein weiteres, häufig bearbeitetes Thema war das „Bild vom Kind“. In diesen Kontext gehörten insbesondere Fragen nach der Autonomie und Selbstbestimmung von Kindern und nach angemessenen Formen des Dialogs mit Kindern.

Weitere Themen, die die MultiplikatorInnen als Ergänzung zum vorliegenden Material der „Bildungs- und Lerngeschichten“ aufgriffen, waren

beispielsweise Fragen der Entwicklungspsychologie sowie Überlegungen zur Rolle der Erzieherinnen. Darüber hinaus wurden allgemeine Methoden und Techniken im Kita-Alltag diskutiert. Hierzu zählten insbesondere Qualitätssicherungsinstrumente, Methoden zur Gesprächsführung, Teamdynamiken, Lernwerkstatt und der Einsatz von digitalen Medien.

Entsprechend dem Anliegen des jeweiligen Teams wurden von den MultiplikatorInnen konkrete Themen bearbeitet, die zur Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in der Kindertageseinrichtung notwendig waren, wie beispielsweise die Weiterentwicklung der Hauskonzeption, die Öffnung der Gruppen, die Arbeitsteilung im Team, die Raumgestaltung oder auch der Umgang mit Wünschen und Anforderungen der Eltern.

## **3.5 Multiplikatorinnentätigkeit im Rahmen der „Bildungs- und Lerngeschichten“**

### **3.5.1 Unterstützung der MultiplikatorInnen in ihrer Tätigkeit**

Die MultiplikatorInnen erlebten die Unterstützung durch das DJI-Team, ihren Träger und durch die Gruppe der MultiplikatorInnen unterschiedlich.

Bezogen auf die Unterstützung durch das DJI fanden sich erneut sehr kontrastierende Aussagen. Während einige von einer guten Organisation und Koordination und einer sehr strukturierten Zusammenarbeit sprachen, kritisierten andere zu wenig Klarheit auf den MultiplikatorInnen-Treffen und eine unklare Definition der zu erfüllenden Aufgaben. Die Befragten gaben in ihren Antworten Empfehlungen, wie aus ihrer Sicht die Zusammenarbeit hätte gefördert werden können. Eine engere Verknüpfung von MultiplikatorInnen und Fachkräften des Inneren Kreises hätte, so die Meinung mancher Befragten, zu effektiveren Ergebnissen geführt.

Einige MultiplikatorInnen empfanden ihre Rolle als zu inaktiv und sahen sich lediglich in einer informationsaufnehmenden Position. Eine stärkere Einbeziehung in die Fachdiskussion hätte nach Ansicht dieser Gruppe den Prozess bereichert.

Die durch die verschiedenen Träger organisierten regionalen Treffen der MultiplikatorInnen wurden von den Befragten als sehr fruchtbar bewertet. Regionale Runden gaben den Beteiligten ein Gefühl des Eingebundenseins. Die in diesen Runden entstandenen Kontakte sowie die Zusammenarbeit in der Gruppe wurden durchgängig als eine Bereicherung empfunden.

Einige MultiplikatorInnen berichteten, dass ihnen als Fachberaterinnen nicht ausreichend Zeit für die Begleitung der Kindertageseinrichtungen von ihren Trägern zur Verfügung gestellt wurde, um die dort in Gang geratenen Prozesse intensiver zu unterstützen.

### 3.5.2 Zum beruflichen Gewinn durch die Tätigkeit als Multiplikatorin

Die Tätigkeit als Multiplikatorin wurde von vielen mit Spaß an der Sache durchgeführt. Die Aufgabe wurde als besonders spannend erlebt, wenn die Begleitung sehr dicht an der Praxis gestaltet werden konnte. Berichtet wurde auch, dass über diese Tätigkeit ein besonders intensiver Kontakt zu den Einrichtungen entwickelt werden konnte. Festhalten lässt sich hier, wie bereits unter Punkt 3.4.1 erwähnt, dass das Modell der Praxisverschränkung (Theorieinput im Team mit anschließender intensiver Begleitung des Teams) Umsetzungsprozesse besonders sinnvoll und effektiv befördert.

Einige MultiplikatorInnen hatten sich durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“ in der eigenen pädagogischen Haltung sowohl bestätigt als auch bestärkt gefühlt. In diesem Sinne wurden die „Bildungs- und Lerngeschichten“ als ein Verfahren begriffen, welches den Betroffenen erlaubt, ihre pädagogische Haltung in die Kindertagesstättenpraxis zu tragen. Diese Äußerungen weisen darauf hin, dass dieses Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bestimmte pädagogische Werte stabilisieren und erweitern kann.

Einen Kompetenzgewinn beschrieben die MultiplikatorInnen bezüglich des Beobachtens und Dokumentierens. Auf dieser Grundlage konnte leicht, so die Befragten, eine eigene Haltung zu den verschiedenen zurzeit angebotenen Beobachtungsinstrumenten eingenommen werden. In der Auseinandersetzung mit diesem Thema entwickelten viele MultiplikatorInnen auch neue Ideen.

Einer besonderen Erwähnung bedarf die Rollenkombination Leiterin einer Kindertageseinrichtung und Multiplikatorin für die „Bildungs- und Lerngeschichten“. Diese Doppelrolle wurde von den Betroffenen als sehr günstig beschrieben, da so eine permanente Begleitung der Umsetzungsprozesse möglich wurde. Einrichtungen, deren Leiterinnen MultiplikatorInnen waren, formulierten einen deutlichen Gewinn für die Alltagspraxis und die Konzeptionsentwicklung des Hauses.

Auch für die Tätigkeit als Multiplikatorin wurde diese Doppelrolle von den Betroffenen als ideal beschrieben. Durch die Erfahrungen bei der Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ im eigenen Team haben die Betroffenen Erkenntnisse gewonnen über alle „Sternstunden und Stolpersteine“, so eine Leiterin. Sie wisse „wie lange ein kollegialer Austausch in der Praxis braucht und wie viele Lerngeschichten eine Erzieherin im Monat schreiben kann“. Dieses Wissen bietet eine sehr gute Grundlage für die Fortbildung weiterer Einrichtungen.

Zu bedenken ist an dieser Stelle, dass nicht jede Kindertageseinrichtung günstige Voraussetzungen für eine solche Rollenverquickung bietet. Neben persönlichen Voraussetzungen und der eigenen pädagogischen Haltung der Leitung spielen Gruppendynamiken und Beziehungen, Konflikte und Formen von Lösungsstrategien innerhalb des Teams sowie der situative Kontext in der Kindertageseinrichtung eine wichtige Rolle. Auch von den Leiterinnen, die ihre Doppelrolle positiv bewerten, wurde kritisch angemerkt, dass sie für ihr Empfinden oft zu wenig in der eigenen Einrichtung anwesend sind und die Alltagspraxis ihrer Einrichtung im ungünstigsten Fall nicht mehr ausreichend miterleben. Bemängelt wurde zudem, dass die Zeit,

die für die Multiplikatorinnentätigkeit zur Verfügung steht, zu knapp war, um andere Einrichtungen intensiv zu begleiten.

### **3.6 Zur Weiterführung der Begleitung der Kindertageseinrichtungen des „Äußeren Kreises“**

Bezüglich der weiterführenden Begleitung der Modelleinrichtungen des „Äußeren Kreises“ gaben die meisten Befragten an, dass ihre MultiplikatorInnen-Tätigkeit dort mit Abschluss des Projekts endete. Einige MultiplikatorInnen konnten die Begleitung erst längere Zeit nach Projektstart aufnehmen. Sie wollten die Einrichtungen noch weiter betreuen, teilweise noch ein weiteres Jahr. Die MultiplikatorInnen, die als Erzieherinnen und Leiterinnen tätig waren, wirkten weiter in ihren eigenen Kindertageseinrichtungen. Somit brach der Begleitprozess hier nicht ab. Die pädagogischen Fachkräfte, die in ihren eigenen Einrichtungen die Begleitung intensiv durchführten, wollten nach Projektende ihre Multiplikatorinnentätigkeit nur selten weiter ausweiten. Sie begründeten dies mit Zeitmangel, unter anderem, weil die Träger sie nach Auslaufen des Projekts nicht mehr freistellten.

Die Berufsgruppe der Fortbildnerinnen, Fachberaterinnen und Mitarbeiterinnen in anderen Projekten planten in den meisten Fällen, ihre MultiplikatorInnen-Tätigkeit auf neue Einrichtungen und Fortbildungsveranstaltungen auszuweiten. Hierbei hielten sich langfristig angelegte Fortbildungen und Begleitungen im regionalen Raum mit zeitnahen Angeboten (für die nächsten Monate) die Waage.

### **3.7 Die Verknüpfung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ mit den verschiedenen Bildungscurricula der Länder**

Bis auf wenige Ausnahmen berichten die MultiplikatorInnen von einer gut herstellbaren Verbindung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ mit den verschiedenen Bildungscurricula der Länder.

Von einigen MultiplikatorInnen wurden Vorbehalte etwa in konzeptioneller Hinsicht geäußert, da die „Bildungs- und Lerngeschichten“ aus Neuseeland stammen, wo sie aus einem soziokulturell, sozialökologisch orientierten Curriculum hervorgegangen sind. Dies stehe in Kontrast zu einer konstruktivistischen Sichtweise frühkindlicher Bildungsprozesse, wie sie in Deutschland vertreten wird. Auf diesem Hintergrund wird die Frage gestellt, ob eine Verbindung dieser beiden auf unterschiedlichen Grundlagen basie-

renden Vorlagen überhaupt sinnvoll möglich ist.<sup>3</sup> Ein weiterer Vorbehalt wurde von Fachkräften aus Mecklenburg-Vorpommern geäußert. In dem für dieses Land vorliegenden Rahmenplan werde eine Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen der Kinder nicht erwähnt. Im Mittelpunkt stehen dort klare Vorgaben für die Vorbereitung auf die Schule. Auf dieser Grundlage sei es grundsätzlich schwierig, die Beobachtung als Arbeitsgrundlage der pädagogischen Fachkräfte zu rechtfertigen. Das ist auch hinderlich beim Einfordern notwendiger Verfügungszeiten zur Auswertung von Beobachtungen.

3 Hierzu ist anzumerken, dass eine soziokulturelle bzw. sozialökologische Perspektive und eine konstruktivistische Sicht auf kindliches Lernen sich keineswegs widersprechen. Die konstruktivistische Sicht auf Lernprozesse ist auch in Neuseeland verbreitet und wird auch von Margaret Carr vertreten. Ebenso vertritt der in Deutschland einflussreiche Situationsansatz explizit eine sozialökologische Perspektive, ebenfalls verknüpft mit einem konstruktivistischen Lernverständnis.

## 4 Fragebogenerhebung bei Eltern und Fachkräften

### 4.1 Fragestellung und Zielsetzung

Ein Teil der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten“ bestand in der Durchführung einer standardisierten Befragung der Leiterinnen, der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern der Modelleinrichtungen im Bundesgebiet. Ziel war es, durch eine Befragung zu Beginn des Projekts und die Erhebung von Vergleichsdaten gegen Ende der Begleitphase in den Modelleinrichtungen zum einen die generelle Einstellung und die Ansichten der befragten Personen zu erfassen, zum anderen eine mögliche, durch die Umsetzung des Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“ bedingte, Veränderung der Einstellung der befragten Personen und der Abläufe der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen aufzuzeigen.

Zu diesem Zweck wurden für die erste Datenerhebung bei Leiterinnen, pädagogischen Fachkräfte und Eltern drei unterschiedliche Fragebögen entwickelt. Nach der Auswertung und der Analyse der erhobenen Daten konnte der Fragebogen für die zweite Datenerhebung konzipiert und in die Einrichtungen gegeben werden.

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Befragungen von Eltern, pädagogischen Fachkräften und Leiterinnen zusammengefasst und verglichen.

### 4.2 Auswertung der Elternbefragung

Bei der ersten Elternbefragung konnten 1215 gültige Fragebogen aus insgesamt 23 Kindertageseinrichtungen ( $N=1215$ ), bei der zweiten Elternbefragung 986 gültige Fragebögen aus 21 verschiedenen Einrichtungen ( $N=986$ ) ausgewertet werden. Eine exakte Rücklaufquote der Fragebögen konnte nicht errechnet werden, da nicht alle Einrichtungen genaue Angaben über die Anzahl der ausgegebenen Fragebögen rückmeldeten.

Vorwegzuschicken ist, dass ein Vergleich der beiden Elternbefragungen nur mit Vorbehalt möglich ist. Man kann nicht davon ausgehen, dass die Gruppe der befragten Eltern bei beiden Zeitpunkten identisch ist. Einerseits wurden Eltern, deren Kind bei der ersten Befragung im letzten Kindergartenjahr war, mit der zweiten Befragung nicht mehr erreicht. Andererseits gab es Eltern, die ihr Kind erst nach der ersten Befragung im Kindergarten anmeldeten und dem entsprechend nur den zweiten Fragebogen ausfüllten. Außerdem waren nicht alle Items beide Male in identischer Form formuliert. Wie im Folgenden ausführlicher dargestellt wird, zeigen sich zwischen den Ergebnissen der beiden Befragungen nur geringe Unterschiede.

#### 4.2.1 Einstellung gegenüber dem Verfahren

Unabhängig von der befragten Einrichtung, vom Geschlecht, Geburtsjahr, Schulabschluss, Erwerbstätigkeit oder Berufsausbildung äußerten die befragten Eltern generell eine positive Einstellung zum Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ und dessen Einführung in die Kindertageseinrichtung ihres eigenen Kindes.

**Tab. 1: Einstellung der Eltern zur Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	Stimme zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe	Stimme zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe
Ich finde es wichtig, dass das Beobachten von Kindern einen größeren Stellenwert bekommt.	96,0	2,6	1,4	94,1	4,2	1,7
Ich bin skeptisch: Warum soll man ein spezielles Beobachtungsverfahren im Kindergarten einführen?	12,0	84,4	3,6	11,7	85,1	3,2
Ich bin gespannt auf das Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“.	94,4	3,9	1,7	--	--	--
Ich muss nicht unbedingt wissen, was im Kindergarten Neues gemacht wird.	8,6	90,0	1,5	--	--	--
Ich würde gerne noch mehr über das Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“ wissen.	90,5	8,6	0,8	79,7	17,4	2,8
Ich fühle mich über das Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“ sehr gut informiert.	48,7	49,0	2,3	51,2	46,0	2,7

Die Eltern fanden es sowohl zu Beginn als auch nach der Erprobungsphase der „Bildungs- und Lerngeschichten“ wichtig, dass das Beobachten von Kindern einen größeren Stellenwert bekommt. Die Einstellung gegenüber dem Verfahren war also schon zu Beginn dessen Einführung sehr positiv. Das Antwortverhalten bei der zweiten Befragung war dem bei der ersten sehr ähnlich.

Ebenso verhielt es sich mit der Skepsis der Eltern gegenüber der Einführung eines speziellen Beobachtungsverfahrens im Kindergarten, weniger als 15% der Eltern waren skeptisch bezüglich der Einführung eines speziellen Beobachtungsverfahrens für den Kindergarten.

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung waren 94% der Eltern gespannt auf das Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“.

Obwohl sich etwa die Hälfte der Eltern sehr gut über das Projekt informiert fühlte, würden auch nach der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ noch 80% der Eltern gerne mehr über das Projekt wissen. Zum einen war hier unklar, ob von den Eltern das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ mit dem Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“ gleich-

gesetzt wird. Zum anderen sprach der Wunsch nach mehr Informationen möglicherweise mehr für ein verstärktes Interesse am Projekt und weniger für mangelnde Aufklärung von Seiten der Einrichtungen gegenüber den Eltern.

Hingegen spricht die Tatsache, dass sich nach der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ nur 51% der Eltern sehr gut über das Projekt informiert fühlten, für die Notwendigkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema. Das ist ein Hinweis darauf, dass die Leitungen und die pädagogischen Fachkräfte der Einrichtungen stärker bemüht sein sollten, den Eltern die Inhalte sowie die pädagogischen Grundlagen des Verfahrens näher zu bringen. Eine bessere Integration der Eltern in das Verfahren könnte das Verhältnis und die Kommunikation mit den Fachkräften verbessern sowie die Motivation der Eltern steigern, die Umsetzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu unterstützen.

#### **4.2.2 Einstellung gegenüber Lernen**

Auch beim Thema Lernen in Kindertageseinrichtungen zeigte das Antwortverhalten der Eltern bei beiden Befragungen ein sehr ähnliches Muster. Die Eltern waren überwiegend der Ansicht, dass Kinder Spaß am lernen haben, dass Kinder ganz viel beim Spielen lernen, dass Kinder im Kindergarten nicht vom Lernen verschont bleiben sollen und dass richtiges Lernen nicht erst beginnt, wenn Kinder in die Schule kommen. Die nahe liegende Vermutung, dass Eltern, deren Kind demnächst eingeschult wird, eine andere Einschätzung des Lernens in Kindertagesstätten hatten, bestätigt sich nicht.

Die Frage, ob Lernen anstrengend ist, wurde von den Eltern sehr unterschiedlich beantwortet. Etwa die Hälfte der Eltern stimmte der Aussage „Lernen ist anstrengend“ zu. Die hier sehr allgemein formulierte Fragestellung bewirkte, dass der Begriff „Lernen“ wahrscheinlich in unterschiedliche Kontexte gesetzt und dementsprechend unterschiedlich interpretiert wurde. Lernen kann sowohl sehr anstrengend sein als auch sehr leicht von der Hand gehen. Es bleibt unklar, ob die Eltern der Meinung waren, dass jede Form des Lernens anstrengend ist. Außerdem steht zur Diskussion, ob Anstrengung hier negativ bewertet wurde und automatisch Spaß und Freude am Lernen ausschließt (die Antworten auf die folgenden Fragen sprechen eher dagegen). Eine eindeutige Interpretation der Antworten auf diese Frage ist demzufolge nicht möglich.

**Tab. 2 Lernen in der Sicht der Eltern**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	Stimme zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe	Stimme zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe
Lernen ist sehr anstrengend.	38,3	59,8	1,9	38,8	58,5	2,6
Kinder sollen im Kindergarten vom Lernen verschont bleiben.	4,7	93,5	1,8	4,3	93,4	2,3
Kinder haben Spaß am Lernen.	97,9	1,3	1,8	97,9	1,0	1,1
Kinder lernen ganz viel beim Spielen.	99,3	0,5	0,2	98,6	0,8	0,6
Richtiges Lernen beginnt erst, wenn Kinder in die Schule kommen.	7,1	92,3	0,7	7,9	90,6	1,5

Um eine allgemeine Aussage zur Einstellung der Eltern gegenüber dem Lernen in Kindertageseinrichtung zu treffen, wurden die vier letzten Items (unter Ausschluss des Items „Lernen ist anstrengend“) zu einer gemeinsamen Variable summiert. Dabei zeigt sich, dass sowohl zu Beginn als auch gegen Ende der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ mehr als 98% der Eltern das Lernen in Kindertageseinrichtungen positiv bewerteten.

#### **4.2.3 Interesse an frühkindlichen Lernprozessen**

Auch beim Vergleich der Ergebnisse der ersten und der zweiten Befragung der Eltern zum Interesse an frühkindlichen Lernprozessen zeigen sich ähnliche Antwortmuster. Allgemein hatten die Eltern (98%) ein großes Interesse daran, wie Kinder lernen.

Weniger als 8% der Eltern fanden es eher langweilig, Kindern lange beim Spielen zuzuschauen, ebenso hatten sich weniger als 8% der Eltern noch keine Gedanken gemacht, wie Kinder Lernen.

Über 97% der Eltern fanden es spannend zuzuschauen, wenn Kinder etwas Neues ausprobieren, die meisten Eltern waren der Meinung sie sehen sofort, wenn Kinder etwas Neues lernen. Noch immerhin 70% der Eltern zeigten ihr Interesse für frühkindliche Lernprozesse dadurch, dass sie sich in Zeitschriften oder Büchern über das Lernen von Kindern informieren.

**Tab. 3 Interesse der Eltern an kindlichen Lernprozessen**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	Stimme zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe	Stimme zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe
Ich interessiere mich sehr dafür, wie Kinder lernen.	97,8	1,4	0,8	97,6	1,6	0,8
Ich finde es eher langweilig, Kindern lange beim Spielen zuzuschauen.	7,6	91,2	1,2	6,8	92,0	1,2
Ich kann mir gar nicht vorstellen, wie Kinder Neues lernen.	5,8	92,3	2,0	4,3	94,7	1,0
Ich informiere mich in Zeitschriften oder Büchern über das Lernen von Kindern.	70,4	28,4	1,2	70,4	28,3	1,3
Ich habe mir noch keine Gedanken darüber gemacht, wie Kinder lernen.	7,5	91,4	1,2	5,3	93,7	1,0
Ich sehe sofort, wenn Kinder etwas Neues lernen.	87,8	10,8	1,4	87,8	10,4	1,7
Ich finde es sehr spannend zuzuschauen, wenn Kinder etwas Neues ausprobieren.	97,2	1,8	1,0	98,1	1,3	0,6

Zum einen zeigt sich hier, dass sich die Eltern sehr für das Lernen ihrer Kinder interessierten, zum andern wurde zuvor aufgezeigt, dass sich ca. die Hälfte der Eltern nicht sehr gut über das Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“ informiert fühlte. Sowohl den Eltern als auch den Fachkräften sollte daran liegen das Gespräch miteinander zu suchen, um eventuelle Informationsdefizite zu beseitigen.

#### **4.2.4 Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte**

Die befragten Eltern schätzten das Wissen und die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Befragung sehr positiv ein. Zwischen den beiden Befragungen sind kaum Unterschiede in den Ergebnissen festzustellen; am größten sind die Unterschiede im Antwortverhalten beim Item zur Häufigkeit, mit der die Erzieherinnen Kinder beobachten.

**Tab. 4 Pädagogische Fachkräfte in der Sicht der Eltern**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	Trifft zu	Trifft nicht zu	Weiß nicht / Keine Angabe	Trifft zu	Trifft nicht zu	Weiß nicht / Keine Angabe
Die Erzieherinnen unserer Kita kennen sich mit dem Lernen von Kindern sehr gut aus.	78,7	4,5	16,8	80,8	4,7	14,5
Die Erzieherinnen unserer Kita interessieren sich sehr dafür, wie Kinder lernen.	82,1	3,7	14,2	83,3	4,9	11,9
Die Erzieherinnen unserer Kita finden es sehr wichtig, dass Kinder immer wieder Neues ausprobieren.	84,0	3,9	12,1	86,3	4,3	9,4
Die Erzieherinnen unserer Kita beobachten die Kinder sehr oft bei ihren Aktivitäten.	74,7	7,2	18,0	82,6	5,4	12,1

Die pädagogischen Fachkräfte wurden in beiden Befragungen von über 78% der befragten Eltern so eingeschätzt, dass sie sich gut mit dem Lernen von Kindern auskennen, dass sie sich dafür interessieren, wie Kinder lernen und dass sie es wichtig finden, dass Kinder immer wieder Neues ausprobieren.

Vor der Einführung des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten“ waren 75% der Eltern der Meinung, dass die pädagogischen Fachkräfte ihrer Kindertageseinrichtung die Kinder sehr oft bei ihren Aktivitäten beobachten. Die Befragung nach der Einführung und der Erprobung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ zeigt, dass 83% der Eltern davon ausgingen, dass die pädagogischen Fachkräfte die Kinder in ihren Aktivitäten beobachten. Diese Differenz entspricht der großen Bedeutung, die der Beobachtung bei den „Bildungs- und Lerngeschichten“ zukommt.

Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung schätzten 96% der Eltern das Wissen und die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte positiv ein (vernachlässigt man die Eltern, die keine Angabe machten oder sich für die Antwortmöglichkeit „Weiß nicht“ entschieden).

Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Augen der Eltern auch schon vor der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichte“ an den Bildungsprozessen der Kinder interessiert waren und sich mit dem Lernen der Kinder gut auskannten. Durch die Einführung des Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“ scheinen die Eltern allerdings stärker wahrzunehmen, dass ihre Kinder von den pädagogischen Fachkräften oft beobachtet werden.

#### 4.2.5 Themen des Austauschs

Bei der ersten Befragung vor Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ wurden die Eltern danach gefragt, wie wichtig sie bestimmte Themen im Austausch mit den pädagogischen Fachkräften finden. Es wurde nicht danach gefragt wie intensiv die Themen tatsächlich mit den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung besprochen werden.

**Tab. 5 Wichtige Inhalte im Gespräch mit den Erzieherinnen aus Sicht der Eltern**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)		
	wichtig	unwichtig	Keine Angabe
Inhalt des Austauschs mit den Erzieherinnen:			
Was mein Kind in der Kita macht und lernt	97,2	1,5	1,3
Allgemeine Erziehungsfragen	81,7	16,4	1,9
Fortschritte und Stärken meines Kindes	96,8	1,7	1,5
Schulvorbereitung meines Kindes	85,0	12,5	2,5
Schwierigkeiten meines Kindes	95,3	3,0	1,6
Was mein Kind zu Hause Neues entdeckt und lernt	79,8	18,3	1,9

Über 79% der Eltern fanden alle abgefragten Themen eher wichtig. Als besonders wichtig wurde eingeschätzt, was das eigene Kind in der Kindertageseinrichtung macht und lernt (97%), welche Fortschritte das eigene Kind macht und welche Stärken es entwickelt (97%) sowie welche Schwierigkeiten das Kind hat (95%). Vergleichsweise weniger wichtig wurden von den Eltern allgemeine Erziehungsfragen (82%), die Schulvorbereitung des eigenen Kindes (85%) oder das, was das eigene Kind zu Hause Neues entdeckt und lernt (80%) eingeschätzt.

Allgemein drücken die Ergebnisse aus, dass die Eltern alle Themen, die im Fragebogen angesprochen wurden, wichtig für den Austausch mit den pädagogischen Fachkräften hielten. Tendenziell fanden die befragten Eltern Themen, die die Abläufe und Ereignisse in der Kindertageseinrichtung betreffen, diesbezüglich etwas wichtiger. Hingegen wurden Themen, die die allgemeine Erziehung und die Ereignisse zu Hause und außerhalb der Kindertageseinrichtung betreffen, als etwas weniger wichtig erachtet.

**Tab. 6 Bedeutsamkeit einzelner Themen im Gespräch mit den Erzieherinnen aus Sicht der Eltern**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	2. Befragung (2006)		
	intensiv	weniger intensiv	Weiß nicht / Keine Angabe
Was mein Kind in der Kita macht und lernt	71,0	26,0	3,0
Allgemeine Erziehungsfragen	42,2	53,8	4,1
Fortschritte und Stärken meines Kindes	70,9	26,2	2,9
Schulvorbereitung meines Kindes	34,5	40,6	24,9
Schwierigkeiten meines Kindes	56,0	39,0	5,0
Was mein Kind zu Hause Neues entdeckt und lernt	42,2	54,1	3,8
Die Lerngeschichten meines Kindes	47,1	43,3	9,6

Bei der zweiten Befragung der Eltern (2006) wurde darauf eingegangen, mit welcher Intensität bestimmte Themen im Austausch mit den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen besprochen werden.

Der Austausch über die Fortschritte des eigenen Kindes und über das, was das eigene Kind in der Kindertagesstätte macht und lernt, wurde von den meisten Eltern (71%) als intensiver Austausch mit den Fachkräften wahrgenommen. Allgemeine Erziehungsfragen (42%), die Schulvorbereitung des eigenen Kindes (35%) sowie das, was das eigene Kind zu Hause Neues entdeckt und lernt (42%), wurde von verhältnismäßig wenigen Eltern als intensiver Bestandteil im Austausch mit den pädagogischen Fachkräften wahrgenommen.

Die hier zusätzliche Antwortkategorie „Weiß nicht/keine Angabe“ fiel bei der Polarisierung der Ergebnisse kaum ins Gewicht. Lediglich bei der Frage nach der Schulvorbereitung des eigenen Kindes entschied sich ein Viertel der befragten Eltern für diese Antwortmöglichkeit. Die Schulvorbereitung schien bei diesen Eltern bislang kein bedeutsames Thema im Gespräch mit den Erzieherinnen gewesen zu sein. Bei allen anderen Fragen zur Intensität der im Austausch mit den pädagogischen Fachkräften besprochenen Themen entschieden sich weniger als 10% der Eltern für die Antwortmöglichkeit „Weiß nicht / keine Angabe“.

Nur 47% der befragten Eltern beurteilten den Austausch über die Lerngeschichten ihres Kindes als intensiv, weitere 43% schätzten den Austausch als weniger intensiv ein. Der Austausch über die Lerngeschichten der Kinder mit den Eltern ist ein wichtiger Bestandteil des Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“. Die pädagogischen Fachkräfte sollten eventuell mehr bemüht sein die Lerngeschichten der Kinder in den Austausch

mit den Eltern zu integrieren, um die Lernprozesse der Kinder besser zu visualisieren und die Eltern mit in das Verfahren einzubeziehen. Dies würde auch bedeuten, mehr auf das einzugehen, was das Kind zu Hause Neues entdeckt und lernt, da so die Lernprozesse der Kinder in unterschiedlichem Umfeld betrachtet werden können.

#### 4.2.6 Austausch zwischen Eltern und Fachkräften

Vergleicht man die Befragungsergebnisse nach der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ mit denen vor der Einführung des Projekts, so zeigt sich auch hier ein sehr ähnliches Antwortverhalten der Eltern. Sowohl vor als auch nach Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ nahmen sie mehrheitlich die positiven Aspekte des gemeinsamen Austauschs wahr.

**Tab. 7 Austausch mit den Erzieherinnen aus Sicht der Eltern**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	Trifft zu	Trifft nicht zu	Weiß nicht / Keine Angabe	Trifft zu	Trifft nicht zu	Weiß nicht / Keine Angabe
Die Erzieherinnen haben großes Interesse, uns Eltern darüber zu informieren, was die Kinder in der Kindertageseinrichtung machen und lernen.	79,0	17,2	3,8	73,5	23,1	3,3
Zwischen den Erziehungsvorstellungen der Erzieherinnen und meinen eigenen Erziehungsvorstellungen gibt es oft große Unterschiede.	17,0	73,3	9,6	17,8	73,9	8,2
Die Erzieherinnen interessieren sich sehr dafür, was mein Kind zu Hause Neues erlebt und macht.	42,6	46,3	11,2	40,4	49,3	10,3
Die Erzieherinnen erzählen hauptsächlich von den Problemen, die mein Kind hat bzw. macht.	20,7	75,0	4,4	--	--	--
Durch die Gespräche mit den Erzieherinnen werde ich besonders auf die Stärken meines Kindes aufmerksam.	64,9	30,2	4,9	63,0	32,5	4,6
Durch die Gespräche mit den Erzieherinnen werde ich angeregt, genauer darauf zu achten, was mein Kind kann.	56,1	37,7	6,2	54,5	41,0	4,6

Die Mehrheit der befragten Eltern war der Meinung, dass die pädagogischen Fachkräfte großes Interesse daran haben, die Eltern darüber zu informieren, was die Kinder in der Kindertageseinrichtung machen und lernen.

Nur wenige Eltern sahen große Unterschiede in den eigenen Erziehungsvorstellungen und den Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte, allerdings nahm nur weniger als die Hälfte der Eltern an, dass sich die pädagogischen Fachkräfte dafür interessieren, was die Kinder zu Hause erleben und machen.

Über 60% der befragten Eltern wurden durch den Austausch mit den pädagogischen Fachkräften auf die Stärken ihres Kindes aufmerksam gemacht, ca. 55% der Eltern wurden durch die Gespräche außerdem dazu angeregt, genauer darauf zu achten, was ihr Kind kann.

Allgemein war die Einschätzung der Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern weniger positiv ausgeprägt, als das aufgrund der Ergebnisse zur Einschätzung von Wissen und Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte erwartet werden könnte. Manch positiver Nutzen des Austauschs („ich werde besonders auf die Stärken meines Kindes aufmerksam“ / „ich werde angeregt, genauer darauf zu achten, was mein Kind kann“) schien von einem erheblichen Anteil der befragten Eltern nicht wahrgenommen beziehungsweise von den pädagogischen Fachkräften nicht nachdrücklich vermittelt zu werden.

65,6% der Eltern, deren Muttersprache „Deutsch“ ist, sahen die „Erkenntnisse durch den Austausch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften“ nach Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ (2006) positiv. Bei der Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund (mit einer anderen Muttersprache als Deutsch) waren es 72,0%. Das ist bemerkenswert, da aufgrund der großen Bedeutung des sprachlichen Austauschs hätte erwartet werden können, dass Eltern mit Migrationshintergrund sich weniger positiv äußern. Dass dies nicht der Fall ist, ist ein Hinweis darauf, dass über die Lerngeschichten der Kinder gerade auch Eltern mit begrenzten Deutschkenntnissen für einen Austausch mit den pädagogischen Fachkräften gewonnen werden können.

#### **4.2.7 Veränderungen für das eigene Kind**

Vor Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ wurden die Eltern gefragt, welche Veränderungen sie für ihr eigenes Kind durch das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ erwarten. Nach der Einführung des Verfahrens wurden die Eltern in der zweiten Befragung nach ihrer Einschätzung gefragt, was sich denn tatsächlich für ihr eigenes Kind verbessert hat. Im Folgenden wird überprüft, ob sich in den Antwortmustern der ersten und zweiten Befragung, ein ähnliches oder unterschiedliches Antwortverhalten zeigt. Erwartet wurde, dass sich die Eltern zum Zeitpunkt der zweiten Befragung also nach Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ etwas positiver äußern.

Befragt wurden hier nur die Eltern, die auch an der ersten Befragung teilgenommen hatten und deren Kind damit schon länger die Einrichtung besuchte. Grund hierfür ist, dass Eltern, die erst seit kurzem ein Kind in der Einrichtung haben weniger in der Lage sind, Veränderungen einschätzen zu können.

Bei der ersten Befragung äußerte ca. die Hälfte bis über zwei Drittel der befragten Eltern, dass sie durch die Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ eher positive Veränderungen für ihr Kind erwarten. Bemerkenswert ist der vergleichsweise große Anteil „weiß nicht / keine Antwort“, der zeigt, dass circa ein Viertel der Eltern sich nicht in der Lage sieht, zu den Items zu diesem Thema Stellung zu nehmen.

**Tab. 8 Erwartungen der Eltern zur Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)		
	Trifft zu	Trifft nicht zu	Weiß nicht / Keine Angabe
Mein Kind wird mehr Aufmerksamkeit bekommen.	61,1	20,7	18,3
Mein Kind wird bei den vielen Beobachtungen, die die Erz. machen müssen, zu kurz kommen.	12,2	69,3	18,5
Mein Kind wird mehr lernen als zuvor.	48,9	21,2	30,0
Für mein Kind wird sich nichts verändern.	22,6	54,7	22,6
Mein Kind wird zu wenig auf die Schule vorbereitet werden.	6,7	70,9	22,3
Mein Kind wird besser gefördert werden.	68,3	7,1	24,6

**Tab. 9 Von den Eltern wahrgenommene Veränderungen aufgrund der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	2. Befragung (2006)		
	Trifft zu	Trifft nicht zu	Weiß nicht
Mein Kind hat mehr Aufmerksamkeit bekommen.	49,2	27,9	23,0
Mein Kind ist bei den vielen Beobachtungen, die die Erzieherinnen machen müssen, zu kurz gekommen.	13,8	60,2	25,9
Mein Kind hat mehr gelernt als zuvor.	35,7	37,5	26,8
Für mein Kind hat sich nichts verändert.	38,8	45,7	15,5
Mein Kind wurde zu wenig auf die Schule vorbereitet.	17,9	53,4	28,7
Mein Kind wurde besser gefördert.	43,5	26,8	29,7

Die Ergebnisse zeigen bei fast allen Items ein ähnliches Antwortverhalten. Nicht zu übersehen ist aber, dass diese Werte tendenziell schlechter sind als die Erwartungen der Eltern zum Zeitpunkt der ersten Befragung. Möglicherweise waren die Erwartungen der Eltern zu hoch und wurden so nur teilweise erfüllt. Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass viele Eltern die positiven Veränderungen noch nicht wahrnahmen oder einige Einrichtungen in der Umsetzung des Verfahrens noch nicht so weit vorangekommen waren beziehungsweise, dass direkte Folgen des Projekts „Bildungs- und

Lerngeschichten“ noch nicht so offensichtlich auftraten. Bemerkenswert ist jedenfalls auch hier der hohe Anteil von „weiß nicht“-Antworten.

Vernachlässigt man die Gruppe derjenigen, die „weiß nicht/keine Antwort“ ankreuzten, zeigt sich, dass die Eltern vor der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ (im Jahr 2005) zu 84% positive Veränderungen für ihr eigenes Kind erwarteten. Nach der Einführung des Verfahrens (2006) nahmen 61% der befragten Eltern positive Veränderungen für das eigene Kind wahr.

**Tab. 10 Wahrgenommene Veränderungen durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“ nach Muttersprache der Eltern**

Erlebte Veränderungen für das eigene Kind durch „Bildungs- und Lerngeschichten“		nicht positiv	positiv	Gesamt
Mutter- sprache	Deutsch	Anzahl 123 46,8%	158 56,2%	281 100,0%
	nicht Deutsch	Anzahl 7 13,0%	47 87,0%	54 100,0%
Gesamt		Anzahl 130 33,5%	205 66,5%	335 100,0%

(Abweichungen von 100% durch Rundung)

Ähnlich wie bei der Einschätzung der Gespräche mit den pädagogischen Fachkräften (s.o.) äußerten sich Eltern mit nicht deutscher Muttersprache auch zu den wahrgenommenen Veränderungen für das eigene Kind nach Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ positiver. .

**Tab. 11 Wahrgenommene Veränderungen durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“ nach beruflicher Qualifikation der Eltern**

Erwartete / bzw. wahrgenommene Veränderungen für das eigene Kind durch „Bildungs- und Lerngeschichten“		1. Befragung (2005)		2. Befragung (2006)	
		nicht positiv	positiv	nicht positiv	positiv
Berufsausbildung	kein Abschluss	8,1%	91,9%	12,1%	87,9%
	Noch nicht abgeschlossen	0,0%	100,0%	33,3%	66,7%
	Beruflich-betrieblicher Abschluss	18,5%	81,5%	39,5%	60,5%
	Beruflich-Schulischer Abschluss	10,8%	89,2%	32,0%	68,0%
	Fachschule / Meisterschule	25,3%	74,7%	33,3%	66,7%
	Fachhochschulabschluss	12,2%	87,8%	50,0%	50,0%
	Hochschulabschluss	16,8%	83,2%	58,0%	42,0%

(Abweichungen von 100% durch Rundung)

Eltern mit geringerer beruflicher Qualifikation sahen häufiger als Eltern mit einem höher qualifizierenden Abschluss positive Veränderungen für das eigene Kind durch die Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“. Ein Grund dafür könnte sein, dass Eltern mit einer höheren Berufsqualifikation bei ihrem Urteil kritischer bzw. anspruchsvoller sind. Wichtig ist aber in jedem Fall, dass diese Daten darauf hinweisen, dass das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ gerade von tendenziell bildungsfernen Eltern positiv aufgenommen wird und den Kontakt zu den Fachkräften intensiviert. Wenn es darum geht, mit frühpädagogischen Angeboten einen Beitrag zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit zu leisten, ist dieser Aspekt besonders hervorzuheben. Diese Interpretation wird auch gestützt durch die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zur Frage einer Qualitätsverbesserung, die auch wieder von Eltern mit Migrationshintergrund und von Eltern mit niedrigerer beruflicher Qualifikation überdurchschnittlich positiv beantwortet wurde.

#### 4.2.8 Verbesserung der pädagogischen Arbeit

Zusätzlich wurden die Eltern bei der zweiten Befragung gefragt, ob sie der Meinung sind, dass sich die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung durch die Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ verbessert hat.

**Tab. 12 Von den Eltern wahrgenommene Verbesserung der pädagogischen Arbeit durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	2. Befragung (2006)		
	Trifft zu	Trifft nicht zu	Weiß nicht
Durch die Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ hat sich die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung verbessert.	51,4	16,3	32,2

Über die Hälfte der befragten Eltern (51%) gab an, dass sich die pädagogische Arbeit durch die Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ verbessert hat, knapp ein Drittel der Eltern (32%) traute sich keine Beurteilung dieser Frage zu und entschied sich für die Antwortmöglichkeit „Weiß nicht“. Nur 16% der Eltern sahen keine positive Veränderung der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung durch die Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“.

### 4.3 Auswertung der Befragung pädagogischer Fachkräfte

Aus der ersten Befragung der pädagogischen Fachkräfte konnten insgesamt 245 ausgefüllte Fragebögen aus 25 Einrichtungen ausgewertet werden. Die zweite Befragung erbrachte einen Rücklauf von 189 Fragebögen aus 22 Einrichtungen. Mangels genauer Angaben über die Anzahl der ausgegebenen Fragebögen wurde keine Rücklaufquote errechnet.

#### 4.3.1 Aktivitäten pädagogischer Fachkräfte

Die pädagogischen Fachkräfte sollten angeben, wie wichtig bestimmte Tätigkeiten bei ihrer alltäglichen Arbeit mit dem Kind sind. Ziel der Fragestellung ist es einzuschätzen, inwieweit die Fachkräfte eher anleitend bei der Arbeit mit den Kindern vorgehen. Einige Items zielen auf eher anleitende Tätigkeiten ab, andere stehen für einen offenen Umgang mit den Kindern in der alltäglichen Arbeit. Im Vergleich der Befragung nach Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ mit den Befragungsergebnissen zum Ausgangszeitpunkt vor Einführung des Verfahrens soll geprüft werden, ob sich die Haltung der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit den Kindern im Alltag diesbezüglich verändert hat.

Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu einer weniger ausgeprägt anleitenden pädagogischen Arbeit beitragen: vor ihrer Einführung stimmten 45% der befragten Fachkräfte einer eher anleitenden Arbeitsweise zu, bei der zweiten Befragung galt dies nur noch für 29% der Fachkräfte.

Problematisch bei der Analyse der einzelnen Items ist eine teilweise nicht eindeutige Interpretationsmöglichkeit der Fragestellung: die Items „den Kindern zeigen, wie man Konflikte löst“ und „Angebote machen, in denen die Kinder Wissen erwerben“ können zum Beispiel einerseits so verstanden werden, dass Kindern eine Hilfestellung zur selbstständigen Konfliktlösung oder zum individuellen Wissenserwerb gegeben wird (was eher positiv und weniger anleitend wäre). Andererseits können sie so interpretiert werden, dass Kindern Vorgehensweisen zur Konfliktbewältigung und zum Wissenserwerb vorgegeben werden, so dass kaum Raum für selbstgesteuertes Lernen bleibt (wie es bei der Auswertung des Fragebogens interpretiert wurde).

**Tab. 13 Bedeutung unterschiedlicher Aktivitäten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	wichtig	unwichtig	Keine Angabe	wichtig	unwichtig	Keine Angabe
möglichst viel über persönliche Erlebnisse des einzelnen Kindes erfahren	91,0	4,5	4,5	95,2	3,7	1,1
gleiche Arbeitsmaterialien für jedes Kind vorbereiten	31,8	66,1	2,0	24,9	72,0	3,2
Spiele der Kinder anleiten	31,8	62,0	6,1	18,5	77,8	3,7
Kinder beim Spielen beobachten	98,4	1,2	0,4	96,3	0,0	3,7
entdecken, wie Kinder etwas Neues lernen	97,1	1,6	1,2	97,4	0,5	2,1
Aktivitäten zur Förderung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder anleiten	81,6	13,1	5,3	96,8	23,8	6,3
bei Konflikten der Kinder möglichst frühzeitig eingreifen	11,0	86,5	2,4	4,8	93,7	1,6
den Kindern die Möglichkeit geben, sich jederzeit selbstständig Arbeitsmaterial beschaffen zu können	98,0	1,6	0,4	97,9	0,0	2,1
Regeln für das Zusammenleben gemeinsam mit den Kindern aufstellen	95,5	4,1	0,4	95,8	2,6	1,6
Arbeitsschritte gemeinsam mit den Kindern planen	87,3	9,8	2,9	90,5	5,8	3,7
den Kindern Zeit geben, ihre Konflikte untereinander selber zu lösen	99,6	0,4	0,0	98,4	0,0	1,6
sich Zeit nehmen für Gespräche mit den Kindern	98,8	0,8	0,4	97,4	0,5	2,1
die Kinder vor Fehlern bewahren	9,8	87,8	2,4	7,4	90,5	2,1
den Kindern zeigen, wie man Konflikte löst	73,9	20,8	5,3	66,7	29,1	4,2
Angebote machen, in denen die Kinder Wissen erwerben	86,1	9,0	4,9	78,3	17,5	4,2
den Kindern stets helfen	29,4	66,9	3,7	22,8	70,4	6,9

Zudem zeigte sich ein Zusammenhang mit der Qualifikation der befragten Fachkräfte: Erzieherinnen gingen weniger anleitend vor als Kinderpflegerinnen.

Betrachtet man die Funktion der pädagogischen Fachkräfte in der Einrichtung, so lassen sich keine Unterschiede zwischen den Leiterinnen und den Mitarbeiterinnen im Gruppendienst feststellen.

#### 4.3.2 Beurteilung kindlicher Lernprozesse

Beim Vergleich der Beurteilung kindlicher Lernprozesse lassen sich nach Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den Kindertageseinrichtungen positive Veränderungen aufzeigen. Nach Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ fiel nach eigenem Bekunden das Beobachten der Kinder mehr Fachkräften (80%) leichter als zuvor (62%). Die pädagogischen Fachkräfte konnten tendenziell besser einschätzen, wo die Stärken eines Kindes liegen (76%) als noch vor der Einführung des Verfahrens (71%). Die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ schien den pädagogischen Fachkräften das Beobachten der Kinder zu erleichtern und zu helfen, die Lernprozesse der Kinder und deren Fortschritte zu erkennen. Erstaunlich viele pädagogische Fachkräfte gaben an, dass es ihnen leicht falle, die Tagesplanung spontan zu ändern, viele waren allerdings auch der Ansicht, dass die Zeit oft nicht ausreichte, die Kinder ihre Ideen verwirklichen zu lassen.

**Tab. 14 Kindliches Lernen und Möglichkeiten seiner Unterstützung aus Sicht der Fachkräfte**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	Stimme zu	Stimme nicht zu	keine Angabe	Stimme zu	Stimme nicht zu	keine Angabe
Wie Kinder lernen, lässt sich leicht beobachten.	61,6	33,5	4,9	80,4	14,4	3,2
Man muss viel wissen, um Lernprozesse von Kindern zu verstehen.	84,1	13,1	2,9	78,3	18,0	3,7
Ich kann recht schnell einschätzen, wo ein Kind seine besonderen Stärken hat.	71,0	26,1	2,9	76,2	22,2	1,6
Die Zeit reicht oft nicht aus, die Kinder ihre Ideen verwirklichen zu lassen.	69,8	28,6	1,6	70,4	27,0	2,6
Die Tagesplanung spontan zu ändern fällt mir leicht.	89,0	9,4	1,6	89,9	8,5	1,6

### 4.3.3 Wahrnehmung positiver und negativer Eigenschaften von Kindern

Ein wichtiges Merkmal ressourcenorientierter Pädagogik ist die Wahrnehmung der Kompetenzen der Kinder. Um festzustellen, ob die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ bei den vom DJI-Team begleiteten Einrichtungen diesbezüglich zu Veränderungen führte, wurde den Befragten eine Reihe pauschaler Aussagen zu Kindern mit entweder eher positiven oder eher negativen Konnotationen vorgelegt. Grundsätzlich sahen die befragten Fachkräfte vor allem die positiven Eigenschaften und Verhaltensweisen der Kinder und stimmten den entsprechenden Aussagen zu. Den Aussagen, die eher negative Eigenschaften und Verhaltensweisen der Kinder benennen, wurde viel seltener zugestimmt. Wie in Tabelle 15 zusammengefassten Ergebnisse zeigen, wird diese Tendenz bei allen Items bestärkt, in jeweils unterschiedlichem Ausmaß: Die ohnehin geringe Häufigkeit pauschal kritischer Zuschreibungen nahm ab, die positiver Zuschreibungen zu. Das Bewusstsein, dass es wichtig ist, bei der pädagogischen Arbeit an den Stärken der Kinder anzusetzen, scheint durch die Beschäftigung mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ gestärkt worden zu sein.

**Tab. 15 Positive und negative Eigenschaften in der Wahrnehmung der Fachkräfte**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	Stimme zu	Stimme nicht zu	keine Angabe	Stimme zu	Stimme nicht zu	keine Angabe
Die Kinder geben schnell auf.	14,3	81,2	4,5	11,6	85,7	2,6
Zwischen Mädchen und Jungen gibt es kaum Verhaltensunterschiede.	26,5	69,8	3,7	24,3	73,5	2,1
Die Kinder suchen sich selbst eine Aufgabe.	86,9	10,6	2,4	96,3	3,2	0,5
Die Kinder treffen eigenverantwortlich Entscheidungen.	82,0	12,7	5,3	94,2	5,3	0,5
Die Kinder sind hilfsbereit.	91,8	6,1	2,0	98,9	0,5	0,5
Die Kinder schließen leicht Freundschaften.	84,5	10,6	4,9	88,9	8,5	2,6
Die Kinder stören die Aktivitäten anderer Kinder.	26,1	70,2	3,7	21,2	76,2	2,6
Die Kinder halten sich nicht an Regeln.	18,8	76,7	4,5	15,9	82,0	2,1
Die Kinder sind aggressiv.	9,4	88,6	2,0	4,2	92,1	3,7
Die Mädchen und Jungen grenzen sich oft voneinander ab.	21,6	75,1	3,3	20,6	78,3	1,1
Die Kinder sind oft unkonzentriert.	28,2	69,4	2,4	15,9	82,0	2,1

#### 4.3.4 Interesse für das private Umfeld des Kindes

Den pädagogischen Fachkräften schien bereits vor der Einführung des Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“ (2005) viel daran zu liegen, über die familiäre Situation und das private Umfeld der Kinder informiert zu sein. Allerdings gab nur etwas mehr als ein Drittel der befragten Fachkräfte an, von jedem Kind zu wissen, wie es sein Wochenende verbracht hat. Nach Einführung des Verfahrens gab etwa die Hälfte der Fachkräfte an, von jedem Kind zu wissen, wie es sein Wochenende verbracht hat. Das kann als Hinweis verstanden werden, dass sich pädagogischen Fachkräfte anscheinend seit der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ intensiver mit den einzelnen Kindern auseinandersetzen.

**Tab. 16 Kenntnisse der Fachkräfte über das private Umfeld der Kinder**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	Trifft zu	Trifft nicht zu	keine Angabe	Trifft zu	Trifft nicht zu	keine Angabe
Ich weiß von fast jedem Kind, wie es jeweils sein Wochenende verbracht hat	37,8	65,7	2,4	50,3	49,7	0,0
Mir ist es wichtig zu wissen, in welchen Familienverhältnissen die Kinder aufwachsen	95,1	4,5	0,4	96,3	3,7	0,0
Ich kenne die Namen aller Geschwister der Kinder in meiner Zuständigkeit	81,6	17,1	1,2	82,5	17,5	0,0

#### 4.3.5 Austausch zwischen Fachkräften und Eltern

Der Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ist ein wichtiger Bestandteil des Verfahrens der „Bildungs- und Lerngeschichten“. Die Fachkräfte sollten angeben, wie sich der gemeinsame Austausch gestaltet und wie sie dessen Nutzen einschätzen.

**Tab. 17 Die Zusammenarbeit mit den Eltern aus Sicht der Fachkräfte**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	Trifft zu	Trifft nicht zu	keine Angabe	Trifft zu	Trifft nicht zu	keine Angabe
Ich tausche mich regelmäßig mit den Eltern über Erziehungsfragen aus.	70,6	26,1	3,3	74,6	24,9	0,5
Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein schwieriger Teil meiner Tätigkeit.	28,6	68,6	2,9	31,7	67,2	1,1
Die Eltern haben im Allgemeinen einen guten Blick für die Lernprozesse ihrer Kinder	47,8	43,7	8,6	59,8	35,4	4,8
Die Zusammenarbeit mit den Eltern macht mir Spaß.	90,2	5,7	4,1	94,7	4,2	1,1
Ich den Elterngesprächen erfahre ich oft wichtige Neuigkeiten über die jeweiligen Kinder.	88,6	7,3	4,1	92,1	5,3	2,6
Die Eltern haben großes Interesse an dem, was wir in der Kindertageseinrichtung machen.	76,7	18,0	5,3	84,7	14,3	1,1
Es fällt mir oft schwer, den Erziehungsstil der Eltern zu verstehen.	37,1	56,7	6,1	42,9	53,4	3,7
Die Zusammenarbeit mit den Eltern fällt mir leicht.	82,9	10,2	6,9	86,8	11,1	2,1
Zwischen den Erziehungsvorstellungen der Eltern und meinen eigenen Erziehungsvorstellungen gibt es oft große Unterschiede.	38,4	53,1	8,6	46,0	47,6	6,3

Nach der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ war der regelmäßige Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften nach Aussage der Fachkräfte häufiger, der Blick der Eltern für die Lernprozesse ihrer Kinder wurde positiver eingeschätzt, die Zusammenarbeit mit den Eltern machte den Fachkräften mehr Spaß, das Interesse der Eltern für die Abläufe in der Kindertageseinrichtung wurde größer eingeschätzt als zuvor und die Zusammenarbeit mit den Eltern fiel den Fachkräften leichter. Andererseits äußerten die Fachkräfte bei der zweiten Befragung etwas häufiger, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern ein schwieriger Teil ihrer Tätigkeit sei, es oft schwer falle, den Erziehungsstil der Eltern zu verstehen und auch die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den eigenen Erziehungsvorstellungen und denen der Eltern stärker ausfalle. Man kann dies als Ausdruck einer genaueren Kenntnis der Eltern und ihres Erziehungsverhaltens verstehen, das bei aller Wahrnehmung von Differenzen nicht dazu führt, dass die Intensität und Wertschätzung des Austauschs darunter leiden.

Während es bei der ersten Befragung noch einen tendenzielle Differenz zwischen den Fachkräften gab bezüglich des Unterschieds zwischen den eigenen und den Erziehungsvorstellungen der Eltern, der von 48,4% der Erzieherinnen gegenüber 34,5% der Kinderpflegerinnen wahrgenommen wurde, gab es bei der zweiten Befragung bei diesen Werten praktisch keinen Unterschied mehr. Es gab diesbezüglich auch weder einen Unterschied zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten noch zwischen Befragten in unterschiedlichen Funktionen (Gruppenleitung, Mitglied im Team, Praktikantin).

#### 4.3.6 Kollegialer Austausch im Team

Der kollegiale Austausch wurde schon vor der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ als wichtig und hilfreich betrachtet. Nach Einführung des Verfahrens verbesserten sich die meisten der dazu erfassten und in Tabelle 18 dargestellten Werte geringfügig.

**Tab. 18 Der kollegiale Austausch aus Sicht der Fachkräfte**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	1. Befragung (2005)			2. Befragung (2006)		
	Trifft zu	Trifft nicht zu	keine Angabe	Trifft zu	Trifft nicht zu	keine Angabe
Die Gespräche mit meinen Kolleginnen erweitern meinen Blick auf die pädagogische Arbeit in der Einrichtung.	92,7	3,7	3,7	97,4	1,6	1,1
Der Austausch mit den Kolleginnen ist oft mühsam.	14,3	81,6	4,1	18,0	80,4	1,6
Der Austausch mit meinen Kolleginnen hilft mir, die Lernprozesse bei den Kindern besser zu verstehen.	91,4	4,5	4,1	95,2	2,6	2,1
Der Austausch mit meinen Kolleginnen bringt mich kaum weiter.	2,4	93,9	3,7	2,1	96,8	1,1
Der fachliche Austausch mit meinen Kolleginnen hilft mir, über meine eigene pädagogische Arbeit nachzudenken.	94,3	2,0	3,7	93,7	5,3	1,1
Ich freue mich in der Regel auf den fachlichen Austausch mit den Kolleginnen.	93,9	2,0	4,1	97,9	1,1	1,1
Der regelmäßige fachliche Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften ist ein wichtiger Bestandteil unserer Arbeit.	93,1	3,7	3,3	95,8	3,2	1,1

#### 4.3.7 Beurteilung des Verfahrens

Die einzelnen Items zur Beurteilung des Verfahrens dienen vor allem einer Einschätzung der abschließenden Beurteilung der Erprobungsphase der „Bildungs- und Lerngeschichten“.

Von den meisten Fachkräften wurde das Verfahren abschließend sehr positiv bewertet. Auch die Arbeit mit den Kindern, die Wahrnehmung der Stärken der Kinder und das allgemeine Kindbild der Fachkräfte hatten sich nach Angaben der Fachkräfte durch die Arbeit mit „Bildungs- und Lerngeschichten“ verbessert.

91% der pädagogischen Fachkräfte machte es Spaß, mit dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu arbeiten, 82% gaben an, sich nach der Erprobungsphase des Verfahrens sicher zu fühlen im Umgang mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“, 85% der Fachkräfte sagten, dass sich das

Verfahren in der eigenen Einrichtung gut umsetzen lässt, 90% meinten größtenteils eine Lösung für anfängliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Verfahrens gefunden zu haben. Fast alle Fachkräfte hatten Spaß am Beobachten der Kinder, noch 86% hatten Spaß an der Dokumentation, 79% fiel es leicht mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu arbeiten. Der Austausch über die Lerngeschichten wurde als hilfreich wahrgenommen und die Lerngeschichten erleichterten den Austausch sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern. Allerdings stimmten 57% der Fachkräfte der Aussage nicht zu, dass das Team in der Regel genügend Zeit für den kollegialen Austausch finde.

**Tab. 19 Die Arbeit mit „Bildungs- und Lerngeschichten“ aus Sicht der Fachkräfte**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	2. Befragung (2006)		
	Stimme zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht / keine Angabe
Es macht mir Spaß, mit dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu arbeiten.	91,0	5,8	3,2
Ich fühle mich inzwischen sicher im Umgang mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“.	82,0	15,3	2,6
Das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ lässt sich in unserer Kindertageseinrichtung gut umsetzen.	84,7	11,1	4,2
Wir haben größtenteils eine Lösung für die anfänglichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Verfahrens gefunden.	89,9	7,4	2,6
Ich habe Freude am Beobachten der Kinder.	98,9	0,0	1,1
Ich habe Spaß an der Dokumentation.	85,7	11,6	2,6
Es fällt mir inzwischen leicht, mit dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu arbeiten	78,3	17,5	4,2
Das Team findet in der Regel genügend Zeit für den Kollegialen Austausch.	41,3	56,6	2,1
Der Austausch im Team über die Lerngeschichten der Kinder ist eine Unterstützung für meine Arbeit.	89,9	6,9	3,2
Die Lerngeschichten der Kinder stoßen im Austausch mit den Eltern auf großes Interesse.	82,0	14,3	3,7
Die Lerngeschichten der Kinder erleichtern den Austausch mit den Eltern.	90,5	4,8	4,8
Mit Hilfe der Lerngeschichten ist es einfach, in den Austausch mit den Kindern zu treten.	80,4	11,1	8,5
Die Kinder genießen im Allgemeinen die Beobachtung und die Dokumentation.	94,7	2,6	2,6
Die Kinder zeigen großes Interesse an ihren eigenen Lerngeschichten (an ihren Portfolios / Mappen / Büchern).	94,7	1,6	3,7
Die Kinder werden durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“ anders wahrgenommen als zuvor.	94,2	3,2	2,6
Die Stärken, Interessen und Fähigkeiten der Kinder werden durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“ besser wahrgenommen als zuvor.	94,2	3,2	2,6
Die „Bildungs- und Lerngeschichten“ haben an der Wahrnehmung der Kinder nichts verändert.	20,1	69,3	10,6

## 4.4 Auswertung der Befragung der Einrichtungsleitungen

Bei der ersten Befragung der Leitungen der Kindertageseinrichtungen konnten insgesamt 24 Fragebögen aus 24 von insgesamt 25 Einrichtungen ausgewertet werden. Bei der zweiten Befragung der Leitungen gingen insgesamt 24 Fragebögen aus 21 Einrichtungen ein. Von drei Einrichtungen wurden offensichtlich zusätzlich Fragebögen von der stellvertretenden Leitung ausgefüllt.

### 4.4.1 Beurteilung des Verfahrens

Die Fragebögen für die Leitungen der Kindertageseinrichtungen enthielten vor allem Fragen zu strukturellen Rahmendaten der Einrichtungen. Daneben wurden sie, wie auch die pädagogischen Fachkräfte, nach einer abschließenden Beurteilung des Verfahrens gefragt.

Wie die in Tabelle 20 dargestellten Ergebnisse zeigen, bewerteten auch die Leitungen der Kindertageseinrichtungen die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ sehr positiv, allen machte es Spaß mit dem Verfahren zu arbeiten und alle Leitungen waren der Meinung, sie haben größtenteils eine Lösung für die anfänglichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Verfahrens gefunden. Wie bei den Fachkräften waren aber auch mehr als die Hälfte der Leitungen der Einrichtungen der Ansicht, dass zu wenig Zeit für den kollegialen Austausch vorhanden ist.

**Tab. 20 Die Arbeit mit „Bildungs- und Lerngeschichten“ aus Sicht der  
Einrichtungsleitungen**

Antworten in % Abweichungen von 100% durch Rundung	2. Befragung (2006)		
	Stimme zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht / keine Angabe
Es macht mir Spaß, mit dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu arbeiten.	100,0	0,0	0,0
Ich fühle mich inzwischen sicher im Umgang mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“.	95,8	4,2	0,0
Das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ lässt sich in unserer Kindertageseinrichtung gut umsetzen.	87,5	12,5	0,0
Wir haben größtenteils eine Lösung für die anfänglichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Verfahrens gefunden.	100,0	0,0	0,0
Die Kolleginnen haben Freude am Beobachten der Kinder.	100,0	0,0	0,0
Die Kolleginnen haben Spaß an der Dokumentation.	95,8	4,2	0,0
Den Kolleginnen fällt es inzwischen leicht, mit dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu arbeiten	100,0	0,0	0,0
Das Team findet in der Regel genügend Zeit für den Kollegialen Austausch.	45,8	54,2	0,0
Der Austausch im Team über die Lerngeschichten der Kinder ist eine Unterstützung für meine Arbeit.	100,0	0,0	0,0
Die Lerngeschichten der Kinder stoßen im Austausch mit den Eltern auf großes Interesse.	91,7	8,3	0,0
Die Lerngeschichten der Kinder erleichtern den Austausch mit den Eltern.	91,7	0,0	8,3
Mit Hilfe der Lerngeschichten ist es einfach, in den Austausch mit den Kindern zu treten.	95,8	0,0	4,2
Die Kinder genießen im Allgemeinen die Beobachtung und die Dokumentation.	95,8	0,0	4,2
Die Kinder zeigen großes Interesse an ihren eigenen Lerngeschichten (an ihren Portfolios / Mappen / Büchern).	95,8	0,0	4,2
Die Kinder werden durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“ anders wahrgenommen als zuvor.	100,0	0,0	0,0
Die Stärken, Interessen und Fähigkeiten der Kinder werden durch die „Bildungs- und Lerngeschichten“ besser wahrgenommen als zuvor.	100,0	0,0	0,0
Die "Bildungs- und Lerngeschichten" haben an der Wahrnehmung der Kinder nichts verändert.	12,5	83,3	4,2

## 5 Zusammenfassung

Ziel des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten“ war die Adaptation der von Margaret Carr in Neuseeland entwickelten „learning stories“ als Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren für den deutschsprachigen Raum. Diese Arbeit wurde in Kooperation mit über 120 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und 25 Kindertageseinrichtungen geleistet. In diesen Einrichtungen des „Inneren Kreises“ waren damit die Fortbildung der Fachkräfte und die Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in den pädagogischen Alltag verbunden. Der Prozess wurde im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse aus den Erfahrungen und Beobachtungen des DJI-Teams aus der Projektarbeit und im Rahmen von Fortbildungen und Begleitung der Einrichtungen des „Inneren Kreises“, aus den Erfahrungen der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie aus Ergebnissen der schriftlichen Befragung knapp zusammengefasst.

Durch die verstärkte Orientierung an den individuellen Ressourcen hat sich bei den Fachkräften aus dem „Inneren Kreis“ der Blick auf das Kind im Sinne einer deutlicheren Wahrnehmung kindlicher Kompetenzen und Interessen verändert. Beobachtungen im pädagogischen Alltagshandeln gewannen erheblich an Bedeutung. Bildungsprozesse der Kinder rückten mehr in den Mittelpunkt der Reflexion. Der regelmäßige kollegiale Austausch im Team wurde als fachliche Bereicherung erlebt, die sich insgesamt nachhaltig positiv auf die pädagogische Arbeit auswirkte. Die gegenseitige Unterstützung im Team stieg. Der Austausch mit Eltern wurde als intensiver und einfacher beschrieben. Vermittelt über die Lerngeschichten brachten sich die Eltern stärker in den Austausch mit den Fachkräften ein. Nicht zuletzt schätzten auch die Kinder ihre Lerngeschichten und Portfolios und nutzten sie zum Austausch mit ihren Bezugspersonen und mit anderen Kindern.

Der Transfer in die Praxis wurde von den MultiplikatorInnen überwiegend als erfolgreich eingeschätzt. Die Beobachtungs- und Fortbildungsmaterialien, die im Laufe der Projektarbeit entstanden und auch überarbeitet wurden, wurden im Wesentlichen als vielfältig, detailliert, praxistauglich und flexibel einsetzbar bewertet. Als besonders günstig für die Einführung des Verfahrens wurde die enge Theorie-Praxis-Verschränkung hervorgehoben.

Aufgrund der Anwendbarkeit des zentralen Konzeptes der „Lerndispositionen“ für alle Arten kindlicher Aktivitäten sind die „Bildungs- und Lerngeschichten“ ein Verfahren, mit dem der Verpflichtung aller Bundesländer zu Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen gut entsprochen werden kann. Was Fachkräfte durch das Beobachten und die Bildungsdokumentation in Form von Lerngeschichten und Portfolios zum Lernen der Kinder entdecken und festhalten, kann auch jeweils mit den Bildungs- und Lernbereichen und Schlüsselkompetenzen, die in den Bildungsplänen genannt sind, verbunden werden.

Das Verfahren kann eine Veränderung pädagogischer Überzeugungen und Grundsätze initiieren. Die komplexen Prozesse, die damit verbunden sind, dürften allerdings in der Regel eine intensive fachliche Begleitung erfordern. Insbesondere das Kapitel 3 des vorliegenden Berichts enthält eine

Vielzahl von Hinweisen auf hinderliche und förderliche Bedingungen für solche Entwicklungsprozesse. Die konsequente Orientierung an den Interessen und Stärken der Kinder, an der individuellen Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen und an den Ressourcen der Einrichtung, bedeutete für viele Teams einen Paradigmenwechsel in der pädagogischen Arbeit. Das ihm zugrunde liegende Anliegen der Beachtung von Fähigkeiten und Stärken der Kinder und des Austauschs aller Beteiligten über Bildungs- und Lernprozesse konnte aber bei den beteiligten Einrichtungen mit der Erprobung des Instrumentariums überwiegend erfolgreich transportiert werden, auch wenn die Fachkräfte im Vorhinein nicht ahnten, was dadurch bei ihnen selbst und in ihrem Team in Bewegung kommt.

Fachkräfte und MultiplikatorInnen, die von vornherein in ihrer eigenen Haltung der pädagogischen Sichtweise nahe standen, welche dem Ansatz der „learning stories“ zugrunde liegt, fühlten sich sowohl bestätigt als auch bestärkt. In diesem Sinne schätzten sie die „Bildungs- und Lerngeschichten“ als ein Verfahren, welches Multiplikatoren und MultiplikatorInnen erlaubt, ihre pädagogische Haltung in die Praxis zu tragen.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften zu Beginn der Einführung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ und nach 1½ Jahren, am Ende der Begleitung der Kindertageseinrichtungen durch das Projektteam, zeigen hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung kindlichen Lernens und der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften höchstens tendenzielle Unterschiede. Bemerkenswert ist die breite Zustimmung und positive Einschätzung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ durch die Fachkräfte, die Hinweise, dass die ohnehin geringe Zustimmung der Fachkräfte zu pauschal „kritischen“ Beurteilungen von Kindern bei der zweiten Befragung noch schwächer ausfiel als bei der ersten Erhebung, dies ganz im Sinne der für die „Bildungs- und Lerngeschichten“ charakteristischen „Ressourcenorientierung“ und dass sowohl Eltern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, als auch Eltern mit einer vergleichsweise geringen beruflichen Qualifikation die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ besonders positiv beurteilten.

## Literatur

- Carr, Margaret (1998): Assessing children's learning in early childhood settings. A professional development programme for discussion and reflection. Support booklet and videos. New Zealand Council for Educational Research (NZCER), Wellington and Auckland
- Carr, Margaret (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London u.a.: SAGE Publications
- Carr, Margaret (2007): Learning Stories – ein Bildungs- und Lernkonzept aus Neuseeland. In: Neuss, Norbert (Hrsg.): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen, S. 41-53
- Carr, Margaret / May, Helen / Podmore, Val (2004): Te Whariki: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991-2001. In: Fthenakis, W. E., Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 175-189
- Claxton, Guy / Carr, Margaret (2004): A Framework for Teaching Learning: the Dynamics of Disposition. In: Early Years, Vol 24, No. 1, S. 87-97
- Leu, Hans Rudolf / Flämig, Katja / Frankenstein, Yvonne / Koch, Sandra / Pack, Irene / Schneider, Kornelia / Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar / Berlin: verlag das netz
- Ministry of Education (1996): Te Whariki. Early Childhood Curriculum. Wellington: Learning Media
- Smith, Anne B. (2004): Vielfalt statt Standardisierung: Curriculumentwicklung in Neuseeland in theoretischer und praktischer Perspektive. In: Fthenakis, W. E. / Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 71-85
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998), Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/ Kriftel / Berlin: Luchterhand.
- Wolf, Martin (2007): Technischer Datenbericht „Bildungs- und Lerngeschichten“. München: DJI, unveröffentlichtes Manuskript

## 6 Anhang

### 6.1 Veröffentlichungen im Kontext der Projektarbeit

- Flämig, Katja (2006): Bildungs- und Lerngeschichten. Worum es geht und wie sie damit arbeiten. In: kindergarten heute, H. 6-7, S. 6-15
- Frankenstein, Yvonne/ Schweiger, Martina (2007): Die Freude an der eigenen Lerngeschichte. Individuelle Unterstützung und Förderung der Lernaktivitäten der Kinder. In: 4bis8 - Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, H. 6, Schweiz
- Frankenstein, Yvonne/ Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. In: Jaun, Thomas (Hrsg.): Bildungsreich Kinderkrippe. Bern
- Garske, Karin/ Frankenstein, Yvonne/ Schneider, Kornelia/ Wustmann, Corina (2005): Lerngeschichten in Neuseeland. (Teil 1) In: Betrifft Kinder, H.10-11, S. 15-19
- Garske, Karin/ Frankenstein, Yvonne/ Schneider, Kornelia/ Wustmann, Corina (2005): Lerngeschichten in Neuseeland. (Teil 2) In: Betrifft Kinder, H. 12, S. 30-35
- Leu, Hans Rudolf (2002): Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. In: DISKURS, 12. Jg., H. 2, S. 19-25
- Leu, Hans Rudolf (2002): Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern. Dossier im DJI-Bulletin 60/61, S. 8-12
- Leu, Hans Rudolf (2003): Zum Bildungsauftrag: Lerngeschichten als Methode. In: kindergarten heute, H.1, S. 6-12
- Leu, Hans Rudolf (2005): Argumente für eine differenzierte Sicht auf Beobachtungsverfahren. In: Betrifft KINDER, H. 2/3, S. 7-10
- Leu, Hans Rudolf(2005): Die Beobachtung von Tätigkeitsmustern von Kindern als Beitrag zur Umsetzung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen. In: Grimm, Andrea (Hrsg.): Locomer Protokolle 57/03. Auf den Anfang kommt es an! Frühes Lernen und die Folgen für Ausbildung und Beruf der Erzieherin. Rehbürg-Loccum, S.135-141
- Leu, Hans Rudolf (2005): Bildungs- und Lerngeschichten - ein Beitrag zur Arbeit im Verbund. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Hohengehren, S.44-56
- Leu, Hans Rudolf (2005): Lerndispositionen als Gegenstand von Beobachtung. In: Bertelsmann Stiftung: Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh, S. 66-78
- Leu, Hans Rudolf (2006): Beobachtung in der Praxis. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. S. 232-243 Weinheim, Beltz, 2006
- Leu, Hans Rudolf /Remsperger, Regina (2004): Bildungsarbeit in der Praxis. Beobachtungsverfahren als Ergänzung zu curricularen Vorgaben. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, S. 167-180
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja (2007): Bildungs- und Lerngeschichten - ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte - Methoden – Beispiele. Berlin, S. 55-72
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/ Berlin
- Pack, Irene (2006): Mit Bildungs- und Lerngeschichten den Dialog stärken. Die Beobachtung und Dokumentation mit den Bildungs- und Lerngeschichten fördert den Austausch zwischen Erzieher/-innen, Kindern und Eltern. In: Kinderleicht, H. 4, S. 8-11
- Remsperger, Regina (2006): Vom Lernen der Kinder erzählen. Das Projekt "Bildungs- und Lerngeschichten" des Deutschen Jugendinstituts. In: TPS, H. 4, S. 42-46
- Schneider, Kornelia (2005): Frühe Bildung und Bildungsdokumentation: Voneinander lernen - internationale Erfahrungen und Ansätze in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh, S. 50 - 65
- Schneider, Kornelia/Huhn, Norbert (2005): Guck mal - Wie wir Konflikte unter Kindern lesen können. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh, S. 116 - 122
- Schweiger, Martina: Bildungs- und Lerngeschichten. Ein neuer Blick auf die Bildungsprozesse von Kindern. In: DJI Bulletin, H. 71

- Wolf, Martin M. (2006): Bildungs- und Lerngeschichten - als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. Wissen & Wachsen, Schwerpunktthema Naturwissenschaft und Technik, Wissen. DJI 2006 Online unter: [www.dji.de/wissenundwachsen](http://www.dji.de/wissenundwachsen) (letzter Zugriff am 22.08.2007)
- Wustmann, Corina/Remsperger, Regina (2005): Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in bundesweiter Erprobung. In: KiTa aktuell MO, 15.Jg, H.4, S. 80-86

## 6.2 Mitglieder des Beirats

### **Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler**

Beate Andres, INFANS, Berlin  
Dr. Annette Dreier, INA - Internationale Akademie an der FU Berlin  
Prof. Dr. Lilian Fried, Universität Dortmund  
Dr. Sabine Hebenstreit-Müller, Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin  
Hans-Joachim Laewen, INFANS, Berlin  
Toni Mayr, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München  
Dr. Christa Preissing, INA/Institut für den Situationsansatz, Berlin  
Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg, Martin-Luther-Universität, Halle  
Prof. Dr. Gerd Schäfer, Uni Köln  
PD Dr. Stephan Sting, TU Dresden  
Dr. Michaela Ulich, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München  
Dr. Mathias Urban, Martin-Luther-Universität, Halle

### **Vertreterinnen und Vertreter der Kooperationspartner und Träger**

Doris Beneke, Diakonisches Werk der EKD, Berlin  
Kathrin Bock-Famulla, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh  
Wolfgang Dichans, Referatsleiter im Bundesministerium für Familie,  
Senioren, Frauen und Jugend, Bonn  
Bernhard Eibeck, GEW, Frankfurt  
Henriette Heimgaertner, van Leer Stiftung, Den Haag/Niederlande  
Xenia Roth, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes  
Rheinland-Pfalz, Mainz  
Dr. Helga Schneider, Schul- und Kultusreferat, München  
Heike Hofmann-Salzer, Hessisches Sozialministerium, Wiesbaden  
Angelika Simeth, Sozialreferat, München  
Adelheid Schreiner, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover  
Brigitte Wende, Sächsisches Staatsministerium für Soziales, Gesundheit,  
Jugend und Familie, Dresden

## 6.3 Projektteam

Julia Dahlmann (wiss. Referentin)  
Katja Flämig (wiss. Referentin)  
Yvonne Frankenstein (wiss. Referentin)  
Karin Garske (wiss. Referentin)  
Sandra Koch (wiss. Referentin)  
Hans Rudolf Leu (Leitung)  
Irene Pack (wiss. Referentin)  
Regina Remsperger (wiss. Referentin bis Januar 2006)  
Elisabeth Schaefer (Sachbearbeitung)

Kornelia Schneider (wiss. Referentin)  
Martina Schweiger (wiss. Referentin)  
Gisela Schweikl (Sachbearbeitung)  
Martin Wolf (wiss. Referent)  
Corina Wustmann (wiss. Referentin bis Dezember 2005)

## 6.4 Kindertageseinrichtungen im „Inneren Kreis“

Evang. Kindertagesstätte „Die kleinen Strolche“, Allendorf-Rennertehausen  
INA Kindergarten Dresdner Str., Berlin  
INA Kindergarten Lüneburger Str., Berlin  
Kindertagesstätte Kasernenstr., Braunschweig  
Kindertagesstätte Martinstr., Chemnitz  
Städt. Kindertageseinrichtung „Sonnenberg“, Chemnitz  
Städt. Kindertageseinrichtung Schlossstraße, Chemnitz  
VS Kindertageseinrichtung „Glückskäfer“, Chemnitz  
Kinderhaus Leubnitz e.V., Dresden  
Kath. Kindertagesstätte St. Sebastian, Eppertshausen  
Evang. Kindergarten Hitzacker  
Kath. Kindergarten St. Paul, Höhr-Grenzhausen  
Protestantische Kindertagesstätte Lambsheim  
Kinderhaus Melle-Buer  
Städt. Kindertageszentrum St. Martin Str., München  
Städt. Kinderkrippe Felicitas-Füss-Str., München  
Städt. Kindertagesstätte Tölzer Str., München  
Integrative Kindertageseinrichtung Knirpsenland, Pirna  
Paderborner Kindertagesstätte e.V.  
Städt. Kindertageseinrichtung Mistelweg, Paderborn  
Kath. Kindergarten St. Michael, Paderborn-Sennelager  
DRK Kindergarten „An der Bleiche“, Springe  
Kindertagesstätte Braunshardt, Weiterstadt  
Paul-Schneider-Kindergarten Winnenden  
Städt. Kindertagesstätte Wittlich-Neuerburg

## 6.1 Beobachtungsbogen „Bildungs- und Lerngeschichten“

Name des Kindes: .....

evtl. Skizze

Alter: .....

Uhrzeit (von – bis): .....

Beobachter/in: .....

**Beobachtung**

**Nr. .... / Datum.....**

Beschreibung der Ausgangslage:

Beschreibung des Handlungsverlaufs:

**Analyse dieser Beobachtung nach Lerndispositionen Nr.:.....Name:.....**

<b>Interessiert sein</b>	Was ist das Interesse des Kindes in dieser Beobachtung? Woran erkenne ich es?
<b>Engagiert sein</b>	Woran erkenne ich das Engagement des Kindes?
<b>Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten</b>	Woran erkenne ich das Standhalten des Kindes?
<b>Sich ausdrücken und mitteilen</b>	Wie drückt sich das Kind aus und wie teilt es sich mit?
<b>An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen</b>	Woran erkenne ich, dass das Kind an einer Lerngemeinschaft mitwirkt und Verantwortung übernimmt?

**Fokussierung dieser Beobachtung**

Um welches Lernen geht es hier? Welche Bildungsbereiche (oder Lernfelder) werden berührt? Trägt diese Situation ausreichend dazu bei, dass das Kind seinen Interessen nachgehen kann?

## 6.2 Bogen zum kollegialen Austausch über das Lernen des Kindes

Name des Kindes:.....Datum:.....

Anwesende:.....

### **Verschiedene Beobachtungen und Eindrücke**

Zeigt sich ein roter Faden über mehrere Beobachtungen? Welche Beobachtungen gibt es darüber hinaus? Was finden wir bemerkenswert?

### **Ideen für nächste Schritte**

Worauf habe ich/haben wir bereits reagiert? Was könnte ich/könnten wir anregen und ausprobieren? Gibt es Anknüpfungspunkte zu Interessen anderer Kinder?

### 6.3 Reflexionsbogen „Bildungs- und Lerngeschichten“

Lerndispositionen	Fragen des Kindes
	Kann ich Dir vertrauen? Auf welche Art und Weise berücksichtigst Du meine alltäglichen Bedürfnisse?
Interessiert sein	Kennst Du meine Interessen? Auf welche Art und Weise bringst Du meinen Interessen und Fähigkeiten Wertschätzung entgegen?
Engagiert sein	Gibst Du mir Gelegenheit und ermunterst mich, mich in etwas zu vertiefen?
Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten	Lässt Du mich meine Umwelt erkunden? Auf welche Art und Weise trägst Du dazu bei, mich meine eigenen Lösungswege finden zu lassen?
Sich ausdrücken und mitteilen	Hörst und siehst Du mir zu? Wie sprichst Du mich an? Wie tauschst Du Dich mit mir aus?
An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen	Auf welche Art und Weise unterstützt Du meine Bemühungen, Teil der Gruppe zu sein? Nimmst Du wahr, wie wir miteinander und voneinander lernen?