

Zusammenfassung einzelner Vorträge für den Bremer PiK-Newsletter 7-2006

Vorbemerkung

Diese Zusammenfassungen spiegeln die subjektive Auswahl der Autorinnen wider. Die Sprachmischung, hauptsächlich Deutsch mit englischen Abschnitten, zeigt etwas von der Vielsprachigkeit der Tagung. Die meisten Vorträge waren in Englisch oder Deutsch mit Simultanübersetzungen in Deutsch, Englisch und Italienisch. Unsere Kollegin Dr. Ulrike Graf hat bei den Vorträgen detailreiche Mitschriften verfasst, aus denen wir während der Rückfahrt im Kolleginnenkreis die folgenden Zusammenfassungen für den Newsletter erstellt haben. Wir hoffen, es gibt Ihnen einen guten Einblick über Inhalte und Beiträge dieser überaus interessanten Tagung.

Ulrike Graf, Diana Wenzel, Barbara Daiber

Überblick

Zusammenfassungen der Beiträge von

Prof. Dr. Kathy Sylva (Oxford University, England)

Dr. Marilou Hyson (National Association for the Education of Young Children NAEYC, Washington, DC, USA)

Prof. Dr. Ingrid Pramling Samuelsson (Department of Education, Göteborg University)

Dr. Felix Winter (Universität Zürich, Schweiz)

Dr. Hans Rudolf Leu (DJI/Deutsches Jugendinstitut München, Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung)

Prof. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis (Freie Universität Bozen, Brixen)

Dr. John Bennett (OECD Mitarbeiter, Paris),

Prof. Dr. Jiaxiong Zhu (East China Normal University, China)

Prof. Dr. Kathy Sylva (Oxford University, England) stellte Ergebnisse der Langzeitstudie EPPE (Effective Provision of Preschool Education) vor. 2800 Kindern aus 141 preschool-Zentren und zusätzlich 300 Kindern, die ihre frühe Bildungsbiografie zuhause verbrachten, wurden hinsichtlich ihrer Lernentwicklungen und –fortschritte zwischen 3 und 11 Jahren untersucht. Individuelle und familiäre Voraussetzungen sowie die Qualität der preschool-Einrichtungen (in England bietet die frühkindliche Erziehung folgende Bandbreite: playgroups, nursery classes, Local Authority day nurseries, privat day nurseries, nursery schools and integrated centres) wurden dabei in Beziehung gesetzt. Zentrale Ergebnisse für die 3 – 7 Jährigen sind:

- Erfahrung in Einrichtungen der Vorschulerziehung, verglichen mit Kindern, die ihre Vorschulzeit ausschließlich zuhause verbrachten, verbessert die intellektuelle und soziale Entwicklung aller Kinder.
- Erfahrung in „good quality“-Vorschuleinrichtungen unterstützt eine bessere kognitive und soziale Entwicklung der Kinder.
- „Good quality“ korrespondiert mit den Qualifikationen des Fachpersonals.
- Besonders benachteiligte Kinder können signifikant von „good quality“ Vorschulerfahrungen profitieren.

Für weitere Informationen s. www.ioe.ac.uk/projects/eppe.

Dr. Marilou Hyson (National Association for the Education of Young Children NAEYC, Washington, DC, USA) zeigte Gründe für das gewachsene Interesse an Beobachtung in den Feldern früher Kindheit sowie Chancen und Risiken von Assessment auf (Der vielschichtige englische Begriff *Assessment* wird im Folgenden mit *Beobachtung* übersetzt) .

Gründe für das gewachsene Interesse an Beobachtung in der Frühen Kindheit:

- Die internationalen Vergleichsstudien haben die Länder zur Erhöhung ihres Bildungserfolgs stimuliert.
- Da Kinder mit Migrationshintergrund in allen Ländern weniger erfolgreich im schulischen Bildungssystem sind, erhofft man sich durch Beobachtung bessere Ergebnisse für sie.
- Die Regierungen, die Gelder in die Entwicklung der Frühkindlichen Bildung investieren, erwarten positive Ergebnisse.

Als Chancen von Beobachtung sieht Hyson:

- Die Stärken der Kinder geraten mehr in den Blick.
- Beobachtung hilft dem Fachpersonal, die „outcomes“ für die Kinder zu verbessern.
- Kinder mit besonderem Förderbedarf können besser unterstützt werden.

Risiken sind:

- Nur wenige Beobachtungsfelder werden ausgewählt. In Folge dessen wird das Curriculum auf die speziellen zu trainierenden Fähigkeiten verengt.
- Beobachtungsergebnisse werden unangemessen benutzt, nur um Kinder ausfindig zu machen, die dann einem weiteren Test (und einem nächsten ...) unterzogen werden. Ein Beispiel: Frühere Tests untersuchten, inwieweit Kinder in die Augen einer/s Erwachsenen blicken können – als Zeichen ihrer sozialen Handlungsfähigkeit. Aber es gibt Kulturen, in denen der Blick in die Augen einer/s Erwachsenen als unschicklich gilt.
- Man verlässt sich zu sehr auf standardisierte Tests ohne andere Informationsquellen heranzuziehen.
- Aufgrund von Beobachtungsergebnissen wird ein Urteil über die Qualität eines Bildungsprogramms gefällt – oft in Verbindung mit der Erwartung der Regierungen, die ihre Programme bestätigt sehen möchten.

Hyson plädiert für eine „assessment literacy“ des Fachpersonals, d.h. ErzieherInnen und Lehrkräfte, die ihre Beobachtungen, Dokumentationen und Interpretationen mit einander teilen / einander mitteilen. Es gilt die Chancen der professionellen Beobachtung zu steigern durch

- Entwicklungsangemessenheit
- kulturelle und sprachliche Angemessenheit
- Bezogenheit auf die (all-)täglichen Aktivitäten der Kinder
- Unterstützung durch professionelle Entwicklung
- Orientierung am kindlichen Wohl

Laut NAEYC sollten künftige ErzieherInnen und Lehrkräfte

- Ziele, Vorteile und Nutzen von Beobachtung verstehen
- Beobachtung, Dokumentation und andere Beobachtungsmöglichkeiten und -annäherungen nutzen
- ethisch verantwortliche Beobachtung verstehen und anwenden
- Beobachtungspartnerschaft mit Familien und anderen Professionellen eingehen

Qualitativ hochwertige Programme sollten folgenden Beobachtungsstandards und –kriterien verpflichtet sein:

- Einsatz und Nutzung andauernder, systematischer, formaler und informeller Beobachtung(-instrumente);
- Beobachtung von Kindern in familialen Beziehungskontexten und Kommunikationssituationen;
- Sensibilität gegenüber dem kulturellen Einfluss auf die Beobachtungsergebnisse;
- Nutzung der Beobachtungsinformationen als Unterstützungshilfe für das Lernen und die Entwicklung der Kinder.

Prof. Dr. Ingrid Pramling Samuelsson (Department of Education, Göteborg University) setzte in ihrem Beitrag bei der traditionellen Unterscheidung von Spiel und Lernen an:

| play | learning |
|--------------------------------|------------------------|
| - childrens own initiative | - planned by teachers |
| - joyful, light-hearted | - goal-orientated |
| - driven by childrens interest | - cognitive dimensions |
| - process orientated | - product-orientated |
| - active children | - active teacher |

Anhand von Videosequenzen konnte sie aufzeigen, dass diese Kriterien nicht zur eindeutigen Klassifizierung von Spielen oder Lernen taugen. Denn in Spielsituationen können – je nach Sicht, Haltung und Kenntnis der Beobachtenden – Aspekte von Lernen ausgemacht werden. Sie fasste die Gleichzeitigkeit von Spiel und Lernen so zusammen:

Play is not the same as learning, but there is a play dimension in learning and a learning dimension in play. both play and learning contents: creativity, “as if”, possibility thinking, mindfulness, positions (of the child in relation to the teacher), power.

Forschungen haben als zeitaktuelle Sicht auf Spiel folgende Aspekte ergeben:

- Spiel als Forum für Lernen
- Kontrolle der Kinder im Spiel - children have control
- Gleichzeitigkeit emotionaler, sozialer und kognitiver Aspekte
- Verstehen anderer (theory of mind: Einsicht, dass es auch andere Perspektiven auf Welt gibt)
- Komplexität von Ansprüchen
- Schaffung einer kollektiven Improvisation: gemeinsam etwas Neues schaffen
- Gleichzeitigkeit von Aktion und Meta-Kommunikation und Meta-Pragmatik im Spiel (z.B. Rollen spielen und über die Rollen verhandeln)
- Spiel als “flow” (Czskizentmihayli)
- Lerngemeinschaften
- Spielen als lebenslanges Projekt (Sutton Smith 1997)

Kinder agieren im Spiel sinnstiftend.

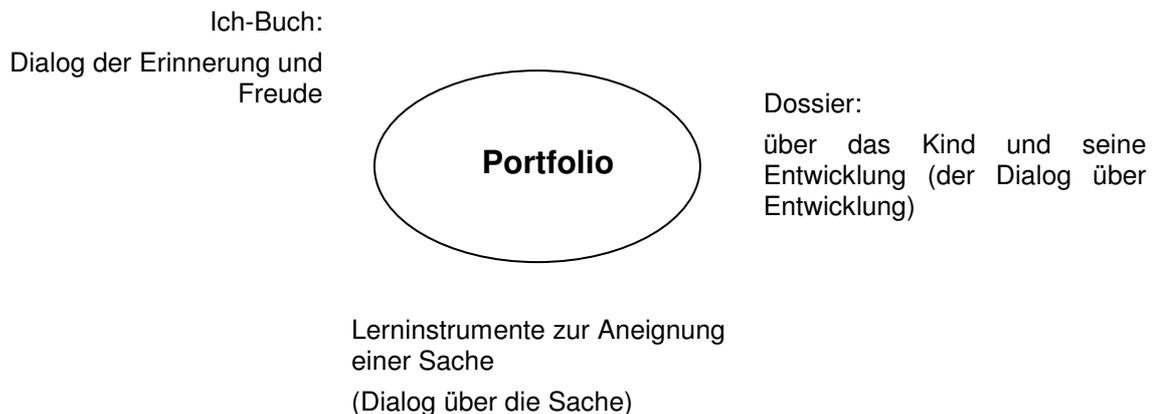
Pramling Samuelsson sieht als Rolle der Lehrkraft bzw. der Erzieherin sowohl für Spiel- als auch für Lernsituationen in Folgendem:

- Unterstützung geben,
- Inspirationen für Herausforderungen geben,
- Ermutigung des Kindes, “dran zu bleiben”.

Dr. Felix Winter (Universität Zürich, Schweiz) beschreibt Portfolios als Erneuerung der herkömmlichen Diagnoseverfahren, über die eine Kommunikation über das Lernen angeregt wird. Winter hat sich stark gemacht für den Einsatz von Portfolios im schulischen Bereich und möchte dieses jetzt auf den vorschulischen Bereich übertragen. Als Nutzen von Portfolios zählt Winter vier Punkte auf:

1. Übergang zur Schule
2. Kommunikation mit dem Kind
3. Öffentlichkeitsarbeit in den Einrichtungen
4. Diagnostik

Drei Formen bzw. Schwerpunkte von Portfolios werden beschrieben:



Ein Portfolio kann aus einem der drei Bereiche bestehen oder alle drei enthalten. Winter weist darauf hin, dass die Dokumentationsarbeit nicht zu viel Platz einnehmen und die Beziehung zwischen Kind beeinträchtigen darf. Außerdem darf ein Portfolio nicht nur zurückblickend und dokumentierend, sondern auch anregend und wegweisend für die Zukunft sein.

Dr. Hans Rudolf Leu (DJI/Deutsches Jugendinstitut München, Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung) stellte ein Projekt des DJI zur Arbeit mit Lerngeschichten als Beobachtungsinstrument in Kontexten frühkindlicher Bildung vor. Die learning stories, die Margret Carr (Neuseeland), ins Gespräch brachte, wurden dabei auf die deutsche bildungspolitische Landschaft übertragen. Denn die Einführung eines frühkindlichen Curriculums verbunden mit dem geforderten Nachweis der Bildungswirkung ist beiden Ländern gemeinsam; ebenso die Fachdiskussion bezüglich

- des Bildes vom Kind als aktivem Lerner,
- der engen Verknüpfung von Lernen mit Alltagshandeln (Situationsansatz) und Interessen
- der Öffnung der Kindertageseinrichtungen zu Familie und kommunalem Umfeld hin.

Zentrale Merkmale der Bildungs- und Lerngeschichten betreffen das Bild vom Kind und vom Lernen:

- das Kind als „aktiver Lerner“
- enger Zusammenhang zwischen Lernen und situativen Gegebenheiten
- Lernen und Entwicklung durch Teilhabe
 - an immer komplexeren Aktivitäten und Interaktionen

- bei schrittweiser Verminderung der Machtbalance zwischen Lernendem und Lehrendem
- unter Übernahme von Rollen in einer wachsenden Zahl strukturell unterschiedlicher Kontexte.

Der Bezug zum soziokulturellen Ansatz (Lew Wygotsky) wird in folgenden Aspekten deutlich:

- Bedeutung des soziokulturellen Kontextes,
- Rückbindung psychischer Strukturen und kognitiver Fähigkeiten an Interaktionsstrukturen,
- Bedeutung gesellschaftlicher Normen und Wertvorstellungen,
- Bedeutung initiativer Anteile in der Erzieherinnenrolle.

Dem Lernen gilt das zentrale Interesse:

- Befähigung zu erfolgreichem Umgang mit Wandel als zentrale Aufgabe
(keine Angst mehr vor Begriff „Lernen“ im außerschulischen Bereich, Gerd Schäfer: Lernen beginnt mit Geburt)
- geringe Vorhersagekraft einzelner Fertigkeiten und Wissens Elemente für Schulerfolg
- Lern dispositionen als Form der Bezugnahme auf die Umwelt, also nicht einzelne Fertigkeiten trainieren

Das Konzept der Lerngeschichten gründet auf fünf **Dispositionen**. Dispositionen sind **Aktivitätsmuster** (habits of mind), mit denen jemand üblicherweise auf Anforderungen und Handlungsmöglichkeiten antwortet und die für das Lernen bzw. für die Auseinandersetzung mit Lernmöglichkeiten wichtig sind.

Die **fünf Lerndispositionen** nach Margaret **Carr** sind:

im personalen Bereich:

1. interessiert sein
2. engagiert sein
3. Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten

im sozialen Bereich:

4. sich ausdrücken, mitteilen
5. an der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen

Das DJI hat einen Beobachtungsbogen für die Lerngeschichten erarbeitet, der in der geplanten Veröffentlichung zugänglich gemacht wird. Vier Schritte der Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten sind vorgesehen:

1. Beobachten und Beschreiben
2. Diskutieren (mit KollegInnen, die das betreffende Kind kennen; diese müssen nicht die Situation gesehen haben; Kinder werden dabei zum Erstaunen der ErzieherInnen oft in ganz anderem Licht gesehen.)
3. Dokumentieren
4. Entscheiden (was dann zu tun ist, was angeboten werden kann)

Ziele von „assessment“ mittels Lerngeschichte sind:

- brauchbare Feststellungen von Lernen und Fortschritt
- so, dass Lernen gefördert und geschützt wird,
- unter Berücksichtigung der Interessen und Kompetenzen der Kinder.
- Sensibilisierung für Lernprozesse bei allen Beteiligten; Austausch mit KollegInnen, Kindern, Eltern, Lehrkräften;
- Beobachtung und Dokumentation als Form von Aufmerksamkeit und Anerkennung.

Notwendige Voraussetzungen für die Arbeit mit Lerngeschichten sind:

Rahmenbedingungen:

- Möglichkeit für „selbstreguliertes“ Handeln der Kinder
- Verfügungszeit der Fachkräfte (für Notation, Austausch ...)
- Mittel für Dokumentation (von Foto bis ...)

Qualifikation:

- Wissen über das Lernen von Kleinkindern
- inhaltliches Fachwissen in den Bildungsbereichen
- dialogische Interaktionsform (z. B. offene Fragen, Impulse)

Das Projekt endet im Januar 2007. Publikation von Fortbildungs- und anderen Materialien können im Internet unter www.dji.de (s. Projekte) konsultiert werden.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis (Freie Universität Bozen, Brixen) zeigte die Entwicklungslinien der Bildungspläne im Elementarbereich auf. Als Charakteristika der Bildungspläne der zweiten Generation nannte und gestaltete er im aktuellen hessischen Bildungsplan maßgeblich mit:

- Das Kind und nicht die Institution steht im Mittelpunkt.
- Es ist ein Institutionen übergreifender Bildungs- und Erziehungsplan (inkl. Primarstufe).
- Es ist ein Plan für alle Bildungsorte. (Das sprengt die Begrenzung auf Bildungsinstitutionen.)
- Angestrebt wird die Konsistenz der Bildungsprozesse als gemeinsames Ziel.
- Neue Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, der Erziehungswissenschaften und der Naturwissenschaften werden berücksichtigt.
- Je nach Bildungsort müssen unterschiedliche Transformationsprozesse stattfinden.
- Jugendhilfe und Bildungsangebote müssen integriert werden.
- Die Planentwicklung wird als demokratischer Verständigungsprozess zwischen allen an der Bildung Beteiligten verstanden.

Fthenakis fordert Konsistenz in den Grundsätzen, den Bildungszielen und Bildungsprozessen Institutionen übergreifend. An den Bildungsplänen der ersten Generation (90er Jahre) kritisiert er unter anderem, dass sie zu wenig theoretisch fundiert sind, d.h. ihre Ziele und Inhalte leiten sich eher aus Erfahrungswerten und Schwerpunkten als aus konzeptionellen Überlegungen ab. Wichtig erscheint ihm eine klare Unterscheidung von Bildungszielen und Lernfeldern. Bildungsziele sind eine Schnittstelle für die institutionenübergreifende Gestaltung von Bildungsprozessen. Sie können an verschiedenen Lernfeldern verwirklicht werden. Zum Beispiel hat Fthenakis im Hessischen Bildungsplan folgende Bildungsziele verankert:

- starke Kinder
- verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder
- Kinder als aktive Lerner, Forscher und Entdecker
- kommunikations- und medienkompetente Kinder
- Kinder als kreative und fantasievolle Künstler

Das Ziel „starke Kinder“ kann dann beispielsweise im Lernfeld „Emotionalität und soziale Beziehung“ oder „Bewegung und Sport“ für einzelne Kinder angestrebt werden.

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis (Freie Universität Bozen, Brixen) stellt das Telekom-Projekt „Natur-Wissen schaffen“ vor.

Ausgangspunkt und Zielsetzung:

Die Fachkräfte fordern zur Implementierung der Bildungspläne Handreichungen zur Umsetzung der Bildungspläne und Verfahren zur Dokumentation und Evaluation von Bildungsprozessen.

Zur Stärkung der Bildungsqualität in den Kitas und Übergang Grundschule, zur Stärkung der Ausbildungsqualität für ErzieherInnen und LehrerInnen und zur Stärkung der elterlichen Kompetenz sind 6 Teilprojekte in fünf Jahren geplant:

- Entwicklung von Handreichungen
- Entwicklung von Portfolios
- Dokumentation von best practice
- Monografie für Fachkräfte
- Modul für die Ausbildungsstätten
- Stärkung elterlicher Kompetenz

Erstes Projekt: Umsetzung von Bildungsplänen/ Handreichungen

Analyse der Bildungspläne im In- und Ausland und Entwicklung von Handreichungen für die Praxis unter Berücksichtigung des Übergangs zur Grundschule

Aufbau der Handreichungen ab 1.9.06

- Darstellung der entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen
- Grundsätze und Prinzipien
- Vergleichende Analyse der Lehrpläne
- Handlungskonzepte für die Praxis
- Didaktische Konzepte
- Gestaltung von Lernprozessen
- Ökolog. Aspekte
- Weitere Hilfen, Literatur

Zweites Teilprojekt: Entwicklung und Implementation von Portfolios

Portfolios entwickeln zur Dokumentation von Lernprozessen in den Lernbereichen Naturwissenschaften/ Technik/frühe mathematische Bildung/ Medienkompetenz

Drittes Teilprojekt: Dokumentation von innovativen Ansätzen aus der frühpädagogischen Praxis

Bundesweite Sammlung, Analyse und Aufbereitung von Praxisbeispielen

Viertes Projekt: Wissenschaftliche Monografie

Handreichungen zu wissenschaftlichen Grundlagen für die Vermittlung naturwissenschaftlichen und technischen Verständnisses und zur Förderung mathematischer Bildungsprozesse

1. Didaktik in Kindergarten und Grundschule
2. Projektansatz – metakognitiver Ansatz
3. Dokumentationsverfahren Portfolios und ihre Anwendung
4. Beobachtung kindlicher Lernprozesse
5. Einsatz moderner Medien in der Hochschuldidaktik
6. Prinzipien der Gruppenführung und der Moderierung von Lernprozessen

Fünftes Teilprojekt: Entwicklung des Ausbildungsmoduls für Fachkräfte

Sechstes Teilprojekt: Stärkung elterlicher Kompetenz

Entwicklung eines Familienhandbuchs

Einbettung des Projekts in der Praxis: 22 Einrichtungen kooperieren mit dem Projekt. Je 5 aus Bremen, NRW, Bayern, Hessen und 2 aus Südtirol.

Dr. John Bennett (OECD Mitarbeiter, Paris), Hauptinitiator der bekannten „Starting strong I“ Studie (2001), kündigte die Veröffentlichung der Nachfolgestudie „Starting strong II“ für September diesen Jahres an.

Prof. Dr. Jiaxiong Zhu (East China Normal University, China) zeigte die drei geistesgeschichtlichen und kulturellen Einflusslinien in China auf: die traditionelle chinesische, die kommunistische und die europäisch-amerikanische. Seit 1989 befindet sich die Elementarpädagogik in China auf dem Weg der Öffnung hin zur Wertschätzung der Individualität. In diesem Zuge sind die Theorien und Ansätze wie Montessori, Wygotski, Piaget und Reggio-Pädagogik in China rezipiert. Als polare Kennzeichen der traditionellen chinesischen und europäisch-amerikanischen Kultur führte Zhu an:

| europäisch- Kultur | amerikanische | chinesische Kultur |
|-----------------------|---------------|--------------------|
| individual | vs. | collective |
| self interest | vs. | expectation |
| creativity | vs. | drill |
| understanding | vs. | memorizing |
| freedom | vs. | discipline |
| encouragement | vs. | punishment |

Es zeigt sich die Tendenz, dass die Implementation des Prinzips der Individualität ein deutliches Gefälle von Stadt- zu Landregionen sowie von reichen zu armen Gegenden aufweist.