

Zeitschrift: SuchtMagazin

Herausgeber: Infodrog

Band: 36 (2010)

Heft: 4

Artikel: Bildungsprozesse und Resilienzförderung in der frühen Kindheit

Autor: Spirig Mohr, Eliza / Wustmann, Corina

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-800219>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 22.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bildungsprozesse und Resilienzförderung in der frühen Kindheit

Frühe Bildung und Förderung sind zurzeit in aller Munde und beschäftigen nicht nur die Fachwelt, sondern auch Kitamitarbeitende und Eltern. Doch was macht Bildungsarbeit im Frühbereich konkret aus? Im Rahmen des Projekts «Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich» haben sich seit August 2009 25 Kitas auf den Weg gemacht, ihre pädagogische Arbeit weiterzuentwickeln und die Bildungsprozesse der Kinder stärker in den Blick zu nehmen. Sie werden vom MMI begleitet und gecoacht.

Eliza Spirig Mohr

lic. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt «Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich», Marie Meierhofer Institut für das Kind MMI, Schulhausstrasse 64, CH-8002 Zürich, Tel. +41 (0)44 205 52 26, spirig@mmi.ch, www.mmi.ch/bildungsprojekt

Corina Wustmann

Diplom-Pädagogin, Operative Projektleitung «Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich», MMI, Tel. +41 (0)44 205 52 24, wustmann@mmi.ch

Die Bedeutung der frühkindlichen Bildung hat in den vergangenen Jahren zunehmend an Stellenwert gewonnen. Die Diskussion um «Bildung in der frühen Kindheit» wird von wissenschaftlichen Erkenntnissen gestützt, die heute zu einem anderen «Bild des Kindes» führen. Es gibt keinen Zweifel mehr daran, dass die frühe Kindheit eine sehr lernintensive Zeit ist, in der die Basis für lebenslanges Lernen liegt. In keiner anderen Lebensphase sind Entwicklungs- und Bildungsprozesse so eng miteinander verzahnt wie in der frühen Kindheit. Bislang wurde das Augenmerk jedoch fast ausschliesslich auf den Aspekt der «Entwicklung» gelegt. Erst in jüngerer Zeit schaut die Fachwelt auch auf die «Bildungsprozesse» in den ersten Lebensjahren.

Die neuen Erkenntnisse haben zur Folge, dass Kindertageseinrichtungen (Kitas) und PädagogInnen im Frühbereich mit neuen Ansprüchen und Aufgaben konfrontiert werden: die Bildungs- und Entwicklungsprozesse junger Kinder gezielter zu begleiten und zu unterstützen.¹ Im Rahmen des Praxis- und Forschungsprojekts «Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich» am Marie Meierhofer Institut für das Kind MMI haben sich im August 2009 25 Kitas aus der Deutschschweiz auf den Weg gemacht, um «Bildungseinrichtungen» zu werden.² Sie werden vom Projektteam des MMI in zwei Phasen während jeweils anderthalb Jahren fachlich begleitet und gecoacht.³ Innerhalb der Praxisimplementierung wird das Beobachtungsverfahren der «Bildungs- und Lerngeschichten» – das weiter unten vorgestellt wird – gemeinsam mit den Kitas für den Schweizer Kontext angepasst und erprobt. Die Veränderungen und Auswirkungen bei den Kitamitarbeitenden, Kindern und Eltern werden erstmals für die Schweiz wissenschaftlich erforscht und evaluiert. Das Projekt wird vom Schweizerischen Nationalfonds, der Stiftung Mercator Schweiz, der Jacobs Foundation und der Ha-

masil Stiftung gefördert und finanziell unterstützt.

Was verstehen wir unter «früher Bildung»?

Kinder verfügen von Anfang an über eine Grundausstattung an Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten und lernen aus eigenem Antrieb, mit Neugier und Interesse. Die neuere Säuglingsforschung zeigt, dass Kinder bereits von Geburt an weltoffen und «bildungshungrig» sind und versuchen, mit all ihrer Energie die Welt um sie herum zu verstehen.⁴ Kinder, die erfolgreich und lustbetont lernen, sehen sich selbst als «starke und selbstsichere Lernende» an und gehen freudig und aufgeschlossen neuen Bildungs- und Lernmöglichkeiten entgegen. Lernen heisst auch Spielen und fängt nicht erst mit Beginn des Schuleintritts an. Lernen macht Spass und wird bei Erfolg von echten Glücksgefühlen begleitet. Spielen ist der Ausdruck von Neugier, Kreativität, Lernlust und Wissensdurst des Kindes. Spielen und Lernen gehen Hand in Hand. Frühkindliche Bildung hat nichts mit Belehrung, Instruktion und Wissensvermittlung zu tun. Kleine Kinder sind ForscherInnen und EntdeckerInnen. Sie müssen nicht «gebildet» werden, sondern lernen eigenaktiv («selbstbildend») und ganzheitlich mit allen Sinnen. Ihr Lernen geschieht über Erfahrungen und vielfältige Wege: z.B. durch Bewegung, Nachahmen, Ausprobieren, Beobachten, Fragen, Wiederholen... Lernen in der frühen Kindheit ist Erfahrungslernen. Es ist handlungsorientiert und an konkrete, alltägliche Situationen gebunden.

Damit Kinder diese Lernerfahrungen machen können, brauchen sie aufmerksame Erwachsene, die ihre Fragen, Interessen und Potentiale wahrnehmen und ihnen auf dieser Basis viele Anregungsmöglichkeiten bereitstellen. Sie müssen ihnen den nötigen Spielraum geben, selbst aktiv zu werden und ihre Umwelt zu erkunden. Wenn wir von «früher Bildung» sprechen, dann geht es nicht um «Verschulung», Lektionenunterricht und Kurse für Kleinkinder, in denen Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt werden.⁵ Im Mittelpunkt steht vielmehr, jedem einzelnen Kind – zuhause und in der Kindertageseinrichtung – vielseitige Erfahrungen mit sich und der Welt möglich zu machen, ihre Eigenaktivität zu stärken und ihnen Gelegenheiten für neue Herausforderungen zu bieten. Denn: «Nie wieder im späteren Leben ist ein Mensch so offen für neue Erfahrungen, so neugierig, so begeisterungsfähig und so lerneifrig und kreativ wie während der Phase der frühen Kindheit.»⁶



Was wissen wir aus der «Resilienzforschung»?

Die Ergebnisse der Resilienzforschung⁷ machen deutlich, dass sich auch belastete Kinder zu selbstsicheren und kompetenten Persönlichkeiten entwickeln können, wenn sie wertschätzende Unterstützung in ihrem Lebensumfeld erfahren und sich selbst als jemanden wahrnehmen, der etwas bewirken und verändern kann.⁸ Die Studien weisen darauf hin, dass eine verlässliche, vertrauensvolle Bezugsperson und soziale Modelle, die ein angemessenes Bewältigungsverhalten zeigen und die Kinder entsprechend ermutigen und anregen, förderlich sind für die Entwicklung einer psychischen Widerstandsfähigkeit.

Heute ist erwiesen, dass soziale Beziehungen für die Entwicklung von Resilienz bei belasteten Kindern unabdingbar sind: Resilienz ist ein Beziehungskonstrukt, das Ergebnis eines Prozesses zwischen dem Kind und seinem sozialen Umfeld. Kein Kind ist per Geburt «resilient». Was die Entwicklung von Resilienz ausmacht, sind stärkende Erfahrungsräume. Der Glaube, für die Welt wichtig zu sein und Einfluss nehmen zu können, eine positive Einstellung zu sich selbst sowie die Möglichkeit, die eigenen Bedürfnisse ausdrücken zu können und auch gehört zu werden, sind bedeutende Schutzbedingungen, um auch unter schwierigen Lebensumständen zu gedeihen. Kinder, die über eine solche positive Grundeinstellung verfügen, nehmen Schwierigkeiten als Herausforderung wahr und lassen sich von Misserfolgen und Rückschlägen nicht so leicht entmutigen.

Bildungs- und Erziehungskontexte haben hier konsequenter und nachhaltiger als bisher auf die Erkenntnisse der Resilienzforschung zu reagieren. Sie müssen und können ihr präventives Potential bewusster ausschöpfen und die Resilienz der ihnen anvertrauten Kinder gezielt stärken. Daniel und Wassell⁹ fassen folgende drei Grundbausteine der Resilienzförderung – insbesondere für den Frühbereich – zusammen:

- (1) eine sichere Basis,
- (2) eine gute Selbstwertschätzung (Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrung) und
- (3) ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, von Einfluss und Wirken des eigenen Handelns, der eigenen Stärken und Grenzen.

Das Verfahren der «Bildungs- und Lerngeschichten»

Die «Bildungs- und Lerngeschichten» sind ein ressourcenorientiertes Instrument zur systematischen Beobachtung und Erfassung von Fähigkeiten und Lernfortschritten von Kindern. Sie wurden von Margaret Carr¹⁰ in Neuseeland entwickelt und vom Deutschen Jugendinstitut e.V. für den deutschen Sprachraum adaptiert und weiterentwickelt.¹¹ Die «Bildungs- und Lerngeschichten» sollen Kitamitarbeitenden helfen wahrzunehmen, zu erkennen und selbst zu erforschen, wofür sich ein Kind interessiert, welchen Fragen es nachgeht, was es ausprobiert und was es erreichen will. Sie richten sich darauf, was Kinder an Potentialen mitbringen und was sie stark werden lässt, um darauf aufbauend die Lernprozesse des Kindes weitergehend zu unterstützen und zu fördern. Wird mit den «Bildungs- und Lerngeschichten» gearbeitet, geht man davon aus, dass die Selbstwahrnehmung des Kindes positiv beeinflusst wird und es sich als kompetentes Kind erfährt. Eine «Lerngeschichte» ist eine Geschichte bzw. Erzählung über das Lernen eines Kindes. Sie basiert auf den Beobachtungen der Kitamitarbeitenden und betont die Stärken und Fähigkeiten des Kindes.

Die methodischen Arbeitsschritte der «Bildungs- und Lerngeschichten»

Die Arbeit mit den «Bildungs- und Lerngeschichten» beinhaltet vier Arbeitsschritte: Beschreiben, Diskutieren, Dokumentieren und Entscheiden.



Beschreiben

Ein Kind wird in mehreren frei gewählten Situationen beobachtet und seine Handlungen werden beschrieben. Die Auswertung der Beobachtung erfolgt anhand von fünf vorgegebenen Lerndispositionen¹², welche im Mittelpunkt des Verfahrens stehen: interessiert sein, engagiert sein, standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten, sich ausdrücken und mitteilen sowie an einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen. Sie werden als Fundament für lebenslanges Lernen verstanden.¹³

Diskutieren

Im kollegialen Austausch werden die Beobachtungen zu einem Kind aus verschiedenen Perspektiven der Kitamitarbeitenden zusammengetragen. Gemeinsam werden die Inhalte der Lerngeschichte vorbereitet. Neben den Beobachtungen des Kitateams fließen auch die Erfahrungen der Eltern und die Sicht des Kindes auf sein eigenes Lernen mit ein.

Dokumentieren

Die Lerngeschichten werden im Portfolio des Kindes aufbewahrt. Die Kinder werden aktiv in den Prozess der Dokumentation miteinbezogen. Die Lerngeschichten dienen den Kindern als «Erinnerungshilfe». Den Eltern geben sie Einblick in die Lernprozesse ihres Kindes.

Entscheiden

Im kollegialen Austausch wird besprochen, wie das Kind weiter unterstützt werden könnte. Dabei wird reflektiert, wie die Lernumgebung beschaffen sein muss, um dem Kind ein Voranschreiten in seiner Entwicklung zu ermöglichen. Ebenso wird die Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns angeregt.

«Bildungs- und Lerngeschichten» als ressourcenorientiertes Beobachtungsinstrument

Ressourcenorientierte Ansätze gehen von der Verschiedenartigkeit der Kinder aus und zielen auf die Stärkung individueller Interessen und Fähigkeiten.¹⁴ Die traditionelle Defizitorientierung sucht, was Kindern fehlt. Schwächen und Defizite bleiben jedoch auch bei den «Bildungs- und Lerngeschichten» nicht unbeachtet, sondern geben Informationen darüber, wo das Kind selbst an sich arbeitet und wo es seine Stärken und Interessen zeigt. Diese dienen als Ausgangspunkt für seine Unterstützung.¹⁵ Am folgenden Fallbeispiel wird die ressourcenorientierte Arbeit mit den «Bildungs- und Lerngeschichten» aufgezeigt:

Situation

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

Nach oder während einer Beobachtung wird ein Kind von der Fachkraft offen gefragt, was oder weshalb es etwas getan hat. Im Textbeispiel sind folgende Fragen möglich: Weshalb hast du Sand in die Behälter geschaufelt? Wie kamst du auf die Idee alle Behäl-

So denkt und reagiert eine beobachtende Kitamitarbeitende

ressourcen-orientiert:

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

Auch zu Iren kniet sie auf Augenhöhe hin und sagt: «Iren, ich habe gesehen, wie du lange Sand in die Behälter geschauelt hast, bis sie randvoll waren. Du warst sehr vertieft in deine Arbeit und hast darauf geachtet, dass du die Behälter genau triffst und möglichst kein Sand daneben fällt. Dies hast du so lange konzentriert getan, bis Sandro kam und deinen Kessel wegnahm. Dann hast du versucht, den Kessel wieder zu kriegen, damit du weiterschaulen konntest. Es war nicht einfach für dich, den Kessel zurückzuerobern, weil Sandro ihn festgehalten hat. Deshalb hast du ihn wohl in den Arm geklemmt. Das finde ich nicht gut. Was könntest du das nächste Mal tun, um den Kessel von Sandro wiederzubekommen, ohne ihm wehzutun?» Gemeinsam besprechen sie eine Möglichkeit.

So denkt/reagiert eine Kitamitarbeitende defizitorientiert:

Die Fachkraft tröstet Sandro. Zu Iren sagt sie: «Iren, du bist unmöglich, Sandro weint, weil du ihn so fest geklemmt hast. Das darfst du nicht, komm sofort aus dem Sandkasten heraus und entschuldige dich bei Sandro.»

Kommentar: Iren wird in ihrem engagierten Spiel unterbrochen und dafür bestraft, dass sie trotz Schwierigkeiten alle ihre Behälter füllen möchte.

Kasten 1: Unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten im Fallbeispiel

ter randvoll zu füllen? Das Kind erfährt einerseits Interesse und Aufmerksamkeit an seiner Person (Beachtung) und andererseits Wertschätzung durch das Interesse an seinem Wirken (Achtung). Die Fragen der Fachkraft über seine Anliegen, Ideen und Theorien bestärken das Kind in seinem Tun.

Die Fachkraft lernt die Fähigkeiten des Kindes durch die intensive und regelmässige Beobachtung besser kennen und dementsprechend kann sie individueller auf die Interessen und Lernfortschritte des Kindes eingehen. Im Gespräch ermutigt sie das Kind und findet gemeinsam mit ihm seine «nächsten Schritte» heraus. Sie lässt das Kind eigene Ideen entwickeln, damit es sich als selbstwirksam erleben kann. Ein Beispiel dazu: Anstatt dass die Fachkraft dem Kind vorgibt, wie es auf den Baumstamm klettern kann oder es gar auf den Stamm hochhebt, lässt sie dem Kind Zeit, es selber auszuprobieren, damit es Erfolgserlebnisse erfährt: «Ich kann etwas bewegen, ich bin wertvoll, ich werde gesehen.»¹⁶ Oder wie im Fallbeispiel: Die Fachkraft greift nicht ein, als Sandro Iren den Kessel wegnimmt. Sie beobachtet, wie Iren reagiert und Sandro nachläuft, um den Kessel zurückzuerobern. Iren erlebt sich so als selbstwirksam.

Wird dem Kind zu einem späteren Zeitpunkt die aus den Beobachtungen entstandene Lerngeschichte vorgelesen, bekommt es eine stärkende Rückmeldung in Bezug auf seine Lernanstrengungen. Es gewinnt Vertrauen in sein eigenes Können. Das Kind spürt die wohlwollende Haltung der Kitamitarbeitenden und erfährt sich als Hauptperson in einer wertschätzend formulierten Lerngeschichte, in welcher es als starkes, selbstbewusst lernendes Kind beschrieben wird. Die Aufmerksamkeit, welche die Fachkraft dem Kind während dem Erzählen gibt, ist ausschliesslich für das Kind gedacht. Im eigenen Portfolio kann sich das Kind auf Fotos erkennen und seine Lernanstrengungen – so oft es will – anschauen oder vorgelesen bekommen (später auch selber lesen). Durch das wiederholte Betrachten der Lerngeschichten und Fotos erinnert sich das Kind an die Erlebnisse und seine Lernfortschritte.

Die Kitamitarbeitenden setzen während dem kollegialen Austausch und dem Schreiben der Lerngeschichte den Fokus auf die Stärken der Kinder, damit nehmen sie die Kinder anders wahr.¹⁷

Durch die Veränderung vom defizitorientierten zum ressourcenorientierten Blickwinkel und im Dialog miteinander lernen sich alle Beteiligten – Kitamitarbeitende, Eltern und Kinder – von anderen Seiten kennen, wodurch sich engere Beziehungen aufbauen können. Wie am Fallbeispiel von Iren aufgezeigt, bieten die «Bildungs- und Lerngeschichten» den Kitamitarbeitenden wichtige Hilfestellungen zur Gestaltung von stärkenden und bildungswirksamen Lerndialogen.¹⁸ Margaret Carr¹⁹ begründet die Bedeutung von dialogischen Prozessen unter anderem damit, dass erst durch das offene Gespräch mit dem Kind bestimmte Verhaltensweisen deutlich werden. In der Praxis zeigt sich, dass Beobachtungen nur einen Teil dessen erfassen können, was sich bei einem Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt tatsächlich abspielt. Durch ein Gespräch nach der Beobachtung zwischen Fachkraft und Kind können allfällige Fehlinterpretationen verdeutlicht werden: Der Fachkraft kann durch den Dialog bewusst werden, welches das wirkliche Interesse des Kindes war.²⁰

Die Repey-Studie («Research in effective pedagogy in the early years»²¹) aus England zeigt auf, dass die Qualität der verbalen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern eine zentrale Bedeutung für die Bildungsförderung der Kinder hat. Die besten Kitas zeigten einen wiederkehrenden, intensiven gedanklichen Austausch zwischen Fachkraft und Kind, der je nach Situation entweder vom Kind oder von der Fachkraft initiiert wird.

Lerndialoge: Herausforderung für die Praxis

Die Herausforderung für die Kitamitarbeitenden besteht darin, intensive Interaktionen in Alltagssituationen kindergerecht zu gestalten. Für Kinder ist die Feststellung, dass sie in einem offenen Dialog mit den Fachkräften treten können und darin ernst genommen werden, eine bedeutende Lebenserfahrung. Dabei spielt ein positives und warmes Interaktionsklima eine ebenso wichtige Rolle wie die verbale und nonverbale Kommunikation mit dem Kind auf Augenhöhe. Entscheidend ist, dass das Kind und seine Umwelt aktiv sind. Ein Kind lernt, indem es seine eigenen Ideen und sein Verständnis von der Welt zum Ausdruck bringt, sich mit anderen austauscht und Bedeutungen aushandelt. Kinder erzielen insbesondere dann gute Lernergebnisse, wenn sie mit Erwachsenen und anderen Kindern gemeinsam daran arbeiten, ein Problem zu lösen, sich Konzepte erklären, Aktivitäten reflektieren oder Geschichten gemeinsam weiterentwickeln («Sustained Shared Thinking»²²). Die Kitamitarbeitenden involvieren sich im Denkprozess der Kinder und fordern diese heraus.

Die Dialoge gelingen, wenn die Fachkraft die Rolle einer Forschenden, Fragenden und von der Vorstellungs- und Erlebniswelt des Kindes Lernenden einnimmt. Sie muss bereit sein, sich einerseits auf die Perspektive der Kinder einzulassen, um diese zu verstehen, und andererseits offen zu sein für gemeinsames Denken und neue Einsichten.²³ Als methodische Grundlage kann die Fachkraft ergebnisoffene Fragen stellen, welche zum Weiterdenken und Problemlösen anregen, z.B.: «Weshalb hast du die drei Klötze aufeinandergestellt, als ich dich vorhin beim Bauen beobachtet habe? Was wolltest du mit der roten Stange und der Kugel auf dem Rasen versuchen?» Die Fragen stimulieren so die kognitive Entwicklung.

Erste Erfahrungen aus der Praxis

Mehrheitlich sind die Kitamitarbeitenden von den «Bildungs- und Lerngeschichten» begeistert. Der Grundtenor lautet, dass die Arbeit mit dem Verfahren wertvolle Dialogerlebnisse hervorbringt. Die Kitamitarbeitenden betonen, dass durch den Austausch mit dem Kind sich ihre Beziehungen zueinander vertiefen. Durch das Beobachten und Dokumentieren lernen sie die Interessen und Fähigkeiten der Kinder besser kennen und können sich ihren Gedankengängen besser annähern.

Der Moment des Vorlesens der Lerngeschichte wird als besonders positiv und intensiv erlebt, die Fachkraft schenkt ihre volle Aufmerk-

samkeit einem Kind. Dieses Kind merkt, dass es wertgeschätzt wird, und möchte die Lerngeschichte wiederholt vorgelesen bekommen. Kinder erzählen selbstbewusster von sich und fühlen sich freier, ihre eigenen Ideen im Spiel zu verwirklichen.

Nicht nur der kollegiale Austausch wird für vertiefte Gespräche über ein Kind genutzt. Einige Kitamitarbeitende bemerken, dass sie neuerdings täglich über Lernfortschritte der Kinder sprechen. Auch die kurzen Gespräche während Bring- und Abholsituationen zwischen Eltern und Kitamitarbeitenden werden tiefgründiger: Der Austausch über das körperliche und psychische Wohlbefinden des Kindes (z.B. wie lange das Kind geschlafen hat, wie viel Zvieri es gegessen hat, mit wem es gespielt hat) wird mit Gesprächen über das kindliche Interesse und Lernen bereichert.

Schwierigkeiten bestehen darin, sich die Zeit zu nehmen, einem Kind die Lerngeschichte vorzulesen oder mit dem Kind über eine Beobachtung zu sprechen. Dafür werden aus der Praxis vielfältige Gründe genannt: Die strukturellen Rahmenbedingungen sind ungünstig, die Zeit ist knapp, die Gruppen sind zu gross oder Personalengpässe führen dazu, dass für solche Interaktionen mit dem Kind kaum Zeit bleibt.

Der passende Moment und der geeignete Ort für Dialoge, die durch Interesse und Zuwendung geprägt sind, müssen gefunden und genutzt werden. So kommt es vor, dass einige Fachkräfte sich das Vorlesen der Lerngeschichte im Terminplaner als Erinnerung notieren.

Unsere bisherigen Erfahrungen während der Praxisbegleitung der Kitas zeigen, dass Dialoge im Beziehungsdreieck Kind – Kitamitarbeitende – Eltern durch die Arbeit mit den «Bildungs- und Lerngeschichten» vermehrt stattfinden und intensiver werden. Die Erwachsenen können neue Zugänge zu den kindlichen Lebenswelten erschliessen. Das Verhältnis zwischen Familie und Bildungsinstitution verändert sich: Sie werden zu «Ko-Konstrukteuren»²⁴ kindlicher Bildungsverläufe und tragen gemeinsam zum gelingenden Bildungsprozess und zur Stärkung des einzelnen Kindes bei.

Ausblick

Die erste Implementierungsphase mit 12 Kitas läuft noch bis Dezember 2010. Ab Januar 2011 startet eine zweite Implementierungsphase mit 13 Kitas, die zunächst als Warte-Kontrolleinrichtungen am Forschungsprojekt beteiligt waren. Ziel ist es, das Beobachtungsverfahren der «Bildungs- und Lerngeschichten» auf die Verhältnisse und Rahmenbedingungen in der Schweiz anzupassen und die Erfahrungen aus dem Projekt zukünftig auch anderen Kitas zugänglich zu machen. Ab 2011 sind dazu Weiterbildungs- und Coachingangebote für interessierte Kitas am MMI geplant.

Die Forschungsstudien des Projekts laufen noch bis Juli nächsten Jahres. Im Herbst finden die zweiten Datenmessungen bei Kitamitarbeitenden, Kindern und Eltern statt, im Rahmen derer die Veränderungen bei allen Beteiligten erfasst werden. ●

Weitere Informationen zum Projekt gibt es unter:
www.mmi.ch/bildungsprojekt

Literatur

- Carr, M. (2001): Assessment in early childhood settings. Learning stories. London: SAGE Publications.
Daniel, B./Wassell, S. (2002): The early years. Assessing and promoting resilience in vulnerable children 1. London: Jessica Kingsley Publishers.
Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.: Fischer.
Fthenakis, W. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. Kinderzeit 3: 8-13.

- Gopnik, A./Kuhl, P./Meltzoff, A. (2000): Forschergeist in Windeln: Wie Ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen, München: Hugendubel.
Hüther, G. (2007): Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. S. 45-56 in: G. Opp/M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt.
Knauf, T. (2005): Beobachtung und Dokumentation: Stärken- statt Defizitorientierung. KiTa-aktuell. BW Heft 2: 28-33.
Leu, H. R. (2005): Lerndispositionen als Gegenstand von Beobachtung. S. 66-78 in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
Leu, H. R./Flämig, K. et al. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin: Verlag das netz.
Marie Meierhofer Institut für das Kind (2010): Frühe Bildung! – Wie bitte? Kitas machen sich auf den Weg. Das MMI begleitet sie. Newsletter zum Projekt «Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich.» www.mmi.ch/bildungsprojekt/newsletter, Zugriff: 1.7.2010.
Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.) (2007): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt.
Simoni, H./Wustmann, C. et al. (2008): Ein zeitgemässes Bildungsverständnis für den Frühbereich. Jahresbericht Marie Meierhofer-Institut für das Kind. Zürich: MMI.
Singer, W. (2003): Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung. S. 67-74 in: W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder.
Siraj-Blatchford, I. et al. (2002): Researching effective pedagogy in the early years. London: DFES Research Report 365.
Weltzien, D./Viernickel, S. (2008): Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen - Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. S. 203-235 in: K. Fröhlich-Gildhoff/I. Nentwig-Gesemann/R. Haderlein (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik. Band 1. Freiburg: FEL Verlag.
Wustmann, C. (2008a): «Ich kann etwas bewegen – ich bin wertvoll.» Welt des Kindes 2: 16-18.
Wustmann, C. (2008b): Stärkende Lerndialoge zwischen Erwachsenen und Kind: Warum wir das Potenzial von Dialogen stärker nutzen sollten. undKinder 80: 89-96.
Wustmann, C. (2009a): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor.
Wustmann, C. (2009b): Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. Psychotherapie Forum 17(2): 71-78.
Wustmann, C./Simoni, H. (2010): Frühkindliche Bildung und Resilienz. S. 119-136 in: M. Stamm/D. Edelmann (Hrsg.), Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen. Zürich: Verlag Rüegger.

Endnoten

- 1 Vgl. Wustmann/Simoni 2010.
- 2 www.mmi.ch/bildungsprojekt
- 3 Vgl. Marie Meierhofer Institut für das Kind 2010.
- 4 Vgl. Dornes 1993; Gopnik/Kuhl/Meltzoff 2000; Singer 2003.
- 5 Vgl. Simoni/Wustmann 2008.
- 6 Hüther 2007: 47.
- 7 Der Begriff «Resilienz» bezeichnet eine psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.
- 8 Vgl. Wustmann 2009a, b; Opp/Fingerle 2007.
- 9 Vgl. Daniel/Wassell 2002.
- 10 Vgl. Carr 2001.
- 11 Vgl. Leu et al. 2007.
- 12 Lerndispositionen sind Lernfähigkeiten, Lernstrategien und Lernmotivationen, mit deren Hilfe der Mensch Lerngelegenheiten wahrnimmt, sie erkennt, auswählt und beantwortet.
- 13 Vgl. Leu 2005.
- 14 Vgl. Knauf 2005.
- 15 Vgl. Leu et al. 2007.
- 16 Vgl. Wustmann 2008a.
- 17 Vgl. Weltzien/Viernickel 2008.
- 18 Vgl. Wustmann 2008b.
- 19 Vgl. Carr 2001.
- 20 Vgl. Weltzien/Viernickel 2008.
- 21 Vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002.
- 22 Vgl. ebd.
- 23 Vgl. Wustmann 2008b.
- 24 Vgl. Fthenakis 2009.

