

Melanie Moritz
Gaby Müller
Monika Weber
Mirjana Zipperle



Evaluation der Einführung des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten



in Einrichtungen des Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e.V.

Einführung und Danksagung

Wir freuen uns Ihnen mit dieser Broschüre den Abschlussbericht zur Evaluation der Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten präsentieren zu können. Der Bericht ermöglicht einen Blick auf eine arbeitsintensive und gewinnbringende Zeit in welcher Beschäftigte, Eltern und Praxisbegleiter durch die Auseinandersetzung mit den Bildungs- und Lerngeschichten vielfältige Veränderungen in den Eltern-Kind-Gruppen unterstützt und gestaltet haben.

Dem Ziel der Stadt Stuttgart, den Bildungsauftrag des Orientierungsplans auf hohem Niveau umzusetzen, folgte der Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e.V., der Dachverband der Eltern-Kind-Gruppen, gerne und entwickelte auf der Grundlage der Bildungs- und Lerngeschichten (DJI) ein fachlich begleitetes Projekt für seine Mitgliedseinrichtungen. Dadurch entstand die Möglichkeit für alle Eltern-Kind-Gruppen durch vielfältige fachliche Begleitungen einen zeitgemäßen Bildungsansatz mit den Bildungs- und Lerngeschichten umzusetzen und die Bildungsarbeit in den Einrichtungen für die Kinder, die MitarbeiterInnen und die Eltern weiterzuentwickeln. Ermöglicht wurde dies von der Stadt Stuttgart, die im Zeitraum von 2006 bis 2011 durch Projektgelder die Implementierung der Bildungs- und Lerngeschichten in den Stuttgarter Eltern Kind-Gruppen unterstützte.

Durch die Zusammenarbeit mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen konnte über die gesamte Projektlaufzeit eine Auswertung erfolgen. Ziel war es, Aussagen darüber zu erhalten wie die Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in den beteiligten Eltern-Kind-Gruppen gelingt und wie die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern die Erfahrungen bewerten. Die gewonnenen Erkenntnisse dienen dazu die Unterstützungsangebote in den Projektdurchläufen zu optimieren und die Praxisbegleitung eng an die Situation vor Ort anzupassen. Darüber hinaus wurde es für den Dachverband möglich durch die externe Rückmeldung die eigene Entwicklung intensiver zu hinterfragen und die Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Angebote zu nutzen.

An dieser Stelle danken wir ganz besonders den Fachkräften und Eltern in den Eltern-Kind-Gruppen für ihre engagierte Mitarbeit, den Referentinnen und Referenten für ihre qualifizierte Begleitung, den Beteiligten der trägerübergreifenden Runden für den offenen Austausch und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Institut für Erziehungswissenschaft für die gute Zusammenarbeit.

Herzlichen Dank sagen wir dem Stuttgarter Gemeinderat und der Stadt Stuttgart für die Entscheidung, die Verstetigung der Bildungskonzepte auch in Zukunft zu unterstützen und dies durch die Fortführung des kommunalen Förderprogramms zu ermöglichen. Dies ermöglicht es den Eltern-Kind-Gruppen erstmals innerhalb des Dachverbandes eine kontinuierliche, pädagogische und fachliche Begleitung zu installieren.

Diana Riediger und Birgit Henzler

Vorwort Prof. Dr. Rainer Treptow

Erst seit vergleichsweise wenigen Jahren ist der Pädagogik der frühen Kindheit in Kindertageseinrichtungen die Aufmerksamkeit und Anerkennung zu teil geworden, die sie als Arbeit in einem komplexen, anspruchsvollen Feld verdient, und zwar aus wissenschaftlicher wie aus Sicht der öffentlichen Verantwortung für ein gedeihliches Aufwachsen von Kindern. Zugleich sind die Erwartungen an die Qualität von Bildung, Erziehung und Betreuung gestiegen. Ein wichtiges Element der Fachlichkeit besteht in der Erstellung von Bildungs- und Lerngeschichten der Kinder, die der verantwortungsvollen Arbeit von ErzieherInnen anvertraut sind. Bildungs- und Lerngeschichten – damit ist keineswegs die bloße Nacherzählung von Episoden im zeitlichen Ablauf in den Einrichtungen gemeint, sondern ein Verfahren der Beobachtung, Beschreibung und Bewertung, das systematisch dem Informations- und Kommunikationsbedarf aller Beteiligten dienen soll: den Kindern selbst, den Eltern, den Fachkräften. Zu den Grundlagen ihres qualifizierten pädagogischen Handelns gehört nun die Fähigkeit, Bildungs- und Lernprozesse von Kindern nicht nur theoretischen Dimensionen zuzuordnen; es gilt auch, sie innerhalb des alltäglichen Geschehens in Kindertageseinrichtungen so zu beschreiben, dass Beobachtungen über den kindlichen Umgang mit der kulturellen, sozialen, technischen Welt und der Welt des eigenen Selbst angemessen nachvollzogen werden können. Dazu ist es wichtig, Kinder nach erkennbaren Kriterien und mit entsprechendem Respekt zu beobachten und dies teils in Verständigung mit ihnen, teils aus einem gewissen Abstand heraus zu tun, dies aber auch – im Sinne einer Kultur der

Rückmeldung – verlässlich auf Dauer zu stellen. Wichtig ist daher, welche Erfahrungen die Eltern und handelnden ErzieherInnen mit dieser Aufgabe machen und welche strukturellen, zeitlichen, räumlichen oder finanziellen Rahmenbedingungen gelten, kurz: wie sie den Prozess einer qualitätsbezogenen Leistungserbringung bewältigen und ob die »Umstände« (Pestalozzi) günstig genug sind. Denn Bildungs- und Lerngeschichten mit der erforderlichen Sorgfalt erstellen, über sie reflektieren und sinnvolle Schlussfolgerungen für weitere Schritte des Umgangs und der Planung ziehen zu können, ist voraussetzungsvoll. Die beteiligten Fachkräfte sind ebenso wie die Eltern in einen Prozess des Wissenstransfers über Hintergrund, Sinn, Verfahrensschritte, Sammeln, Sichten, Darstellen, Vergleichen, Kommunizieren, Schlussfolgern usw. einzubeziehen. Ein solcher Prozess wird sozialwissenschaftlich als Implementation bezeichnet.

Weil es nun wenig wissenschaftliche Untersuchungen über solche Implementationen gibt, leuchtet ein, dass die vorliegende Evaluation sich über einen Zeitraum von mehreren Jahren einem Ablauf widmet, über dessen Differenzierung der Bericht Auskunft gibt. Diese Studie gibt Einblicke in die Frage, in welchen Bereichen Schwierigkeiten und Lösungen identifiziert werden, welches Bildungsgeschehen die Beteiligten an sich selbst wahrnehmen und welche Herausforderungen nicht nur für die Vergangenheit zu meistern waren, sondern für eine nachhaltige Fachlichkeit vielleicht auch zukünftig zu erwarten. Für diese Anstrengung sei den Verfasserin des Berichts Melanie Moritz, Gaby Müller, Monika Weber und Mirjana Zipperle ganz herzlich gedankt.

Prof. Dr. Rainer Treptow

Inhaltverzeichnis

Vorworte	3
1 Projektbeschreibung	8
1.1 Kurzdarstellung	8
1.2 Bausteine im Projektablauf	8
2 Theoretische Einbettung des Forschungsgegenstandes	11
2.1 Die »Learning Stories« aus Neuseeland	11
2.2 Die Bildungs- und Lerngeschichten in Deutschland	14
2.3 Forschungsstand	15
3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	21
3.1 Auftrag und Fragestellung der Untersuchung	21
3.2 Anlage der Untersuchung	21
3.3 Erhebung und Auswertung der Daten	23
4 Darstellung und Analyse der Ergebnisse	27
4.1 Bewertung der Implementierung	28
4.2 Allgemeine Resonanz zur Anwendung des Verfahrens	33
4.2.1 Allgemeine Resonanz der Fachkräfte	33
4.2.2 Allgemeine Resonanz der Eltern	36
4.3 Handhabung des Verfahrens und Ausprägung der Umsetzung	38
4.4 Veränderungen der pädagogischen Arbeit sowie Vorteile und Nutzen im pädagogischen Alltag	43
4.5 Zurechtkommen und günstige und erschwerende Faktoren	56
4.6 Unterstützungsbedarfe	61

5	Zusammenfassung und Fazit	64
5.1	Einordnung aus Forschungsperspektive	67
5.2	Konsequenz für Praxisentwicklung und Politik.	72
	Literatur	75
	Abbildungsverzeichnis	79
	Anhang	
1	Fragebogen für Eltern	82
2	Fragebogen für pädagogische Fachkräfte	86
3	Interviewleitfaden Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften ...	95
4	Interviewleitfaden Gruppeninterviews mit Eltern (3. Implementierungsrunde)	97
5	Interviewleitfaden Gruppeninterviews mit Bildungsbeauftragten (Eltern und Fachkräfte der 1. und 2. Implementierungsrunde)	99
6	Ergebnisse Fragebogenerhebung Fachkräfte	101
7	Ergebnisse Fragebogenerhebung Eltern	114
	Impressum	122

1 Projektbeschreibung

1.1 Kurzdarstellung

In den Jahren 2006 bis 2011 war es durch die Förderung der Stadt Stuttgart möglich, den Mitgliedern des Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e.V. in drei Bildungsrunden eine Teilnahme an dem Projekt »Einführung des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten« anzubieten. Im gesamten Projektzeitraum waren 35 Träger mit ca. 135 Fachkräften beteiligt, der Projektzeitraum betrug für die einzelne Einrichtung ca. zwei Jahre.

Alle drei Projektstunden basierten auf denselben Zielen. Auf dem Hintergrund der gesammelten Erfahrungen der Eltern, Fachkräfte und ReferentInnen wurden die Inhalte der zweiten und dritten Bildungsrunde überarbeitet und Verbesserungsvorschläge eingearbeitet. Wesentliche Veränderungen waren die Einführung von weiteren und intensiveren Praxisbesuchen und die Reduzierung des Umfangs der Fortbildungsveranstaltungen. Beispielsweise wurde die Fortbildung »Lernen in früher Kindheit« auf einen Tag gekürzt um eine höhere Teilnahme von Eltern zu ermöglichen.

Die Begleitung innerhalb des Projekts erfolgte jeweils durch unterschiedliche Bausteine wie Inhouse-Seminare, Fortbildungen, Praxisbesuche, Beratung und Transfertreffen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

1.2 Bausteine im Projektablauf

Auftaktveranstaltung

Jede Bildungsrunde startete mit einer Veranstaltung für pädagogische Fachkräfte und Eltern der jeweils beteiligten Eltern-Kind-Gruppen. Dieses Treffen diente dazu, das Projekt und den gesamtstädtischen Hintergrund vorzustellen, Informationen über den Ablauf des Projektes weiterzugeben, offene Fragen zu klären und einen ersten Einblick in die Bildungs- und Lerngeschichten zu vermitteln.

Fortbildungen

Um das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten einzuführen und die Anforderungen des Orientierungsplans zu erfüllen wurden verschiedene Fortbildungen durchgeführt, die eine verbindliche Teilnahme aller Fachkräfte erforderte. In der Fortbildung »Lernen in früher Kindheit« lag der Schwerpunkt darauf das eigene Verständnis von Bildung und Lernen, auf dem Hintergrund des heutigen wissenschaftlichen Standes, zu reflektieren. Außerdem wurden exemplarisch Erziehungs- und Handlungsziele entwickelt.

In der Fortbildung »Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten« und der Fortbildung »Weiterführung der Bildungs- und Lerngeschichten« fand eine intensive Auseinandersetzung mit der Methode und dem Thema Beobachtung statt. Wichtige inhaltliche Elemente waren hier die Lerndispositionen, die Themen der Kinder, die Verbindung zum Orientierungsplan, sowie die Verknüpfungen mit Erziehungs- und Handlungszielen. Um den besonderen Strukturen der Eltern-Kind-Gruppen gerecht zu werden, war neben der verbindlichen Teilnahme der Fachkräfte auch die Teilnahme von interessierten Eltern an den Fortbildungen möglich.

Inhouse-Seminare

Die in den einzelnen Einrichtungen durchgeführten Seminare gaben die Möglichkeit einrichtungsbezogen inhaltliche Themen zu bearbeiten und dabei durch die Praxisbegleitung unterstützt zu werden. Die Erstellung einer Ist-Analyse, die Auseinandersetzung mit Erziehungszielen und die Raumgestaltung wurden hier schwerpunktmäßig bearbeitet. Beteiligt waren hier alle pädagogischen Fachkräfte und interessierte Eltern.

Praxisbesuche

Begleitend gab es eine Phase intensiver Praxisbesuche durch ReferentInnen, um einerseits die Anwendung der Bildungs- und Lerngeschichten zu vertiefen und andererseits individuelle Fragestellungen aus der Praxis zu bearbeiten. Die Praxisbesuche dienten bspw. dazu, Beobachtungen unterstützt durch eine Referentin bzw. durch einen Referenten durchzuführen und zu analysieren.

Transfertreffen

In regelmäßigen Treffen gab es die Möglichkeit zu einem fachlichen Austausch mit dem Ziel, dass sich alle Beteiligten über die Erfahrungen mit den Bildungs- und Lerngeschichten aus-

tauschen. Zudem hatten die ReferentInnen Gelegenheit, Fragen aus der Praxis aufzunehmen und durch weitere fachliche Informationen die Suche nach Lösungen zu unterstützen.

Beratung

Zu den genannten Bausteinen bot der Dachverband durch die Mitarbeiterinnen der Kontaktstelle per Telefon und Email ein kontinuierliches Beratungsangebot. Hier konnten alle Fragen und Anliegen zum Projekt eingebracht werden.



2 Theoretische Einbettung des Forschungsgegenstandes

Der Diskurs um den Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten basiert in Deutschland auf dem von Margaret Carr in Neuseeland entwickelten Konzept der »Learning Stories« und dem auf dieser Grundlage vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München für Deutschland adaptierten Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten.¹

2.1 Die »Learning Stories« aus Neuseeland

Neuseeland verfügt über einen starken, innovativen frühpädagogischen Sektor. Mit dem, seit 1998 für alle Kindertageseinrichtungen verbindlichen, nationalen Curriculum »Te Whāriki«, hat sich die neuseeländische Regierung explizit zu den Zielen der institutionellen Elementar-erziehung geäußert. Das Curriculum wurde in enger Kooperation von Staat und VertreterInnen der Frühpädagogik, unter Koordination von Margaret Carr und Helen May (Universität Waikato) entwickelt (vgl. Carr et al. 2004, S. 176f).

»Te Whāriki« bedeutet so viel wie »gewebte Matte«, was als zentrale Metapher der dem Curriculum immanenten Philosophie steht: Jede Einrichtung soll unter Einbezug der im Curriculum beschriebenen richtungsbestimmenden Prinzipien und Ziele sowie der spezifischen Einrichtungscharakteristika und Kontextbezüge ihre eigene »Curriculummatte« weben. Außerdem steht diese Metapher auch für das Wissen und Verstehen von Kindern, welches »wie ein Wandteppich von zunehmender Feinheit, Komplexität und Reichhaltigkeit ist (Smith 2004, S. 79; vgl. auch Carr 2004, S. 39)«.

Die theoretischen Grundlagen des Curriculum beziehen sich auf sozioökologische, ethnografische und soziokulturelle Ansätze, wie z. B. Bronfenbrenner und Vygotsky und auf die Rechte der Kinder (vgl. Smith 2004, S. 73; Wustmann 2005, S. 4). Kinder werden als aktive Ko-Konstrukteure ihres eigenen Wissens und Verstehens betrachtet, die im Kontext sozialer Interaktionen und Beziehungen lernen. Die Auseinandersetzung mit dem Curriculum bietet einen kulturellen Ort, »an dem soziale Wirklichkeit durch kommunikative Interaktionen zwi-

1 Die folgenden Ausführungen basieren auf dem Artikel von Müller/Zipperle (2011): Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. Dort wird die theoretische Verortung detaillierter ausgeführt.

schen Pädagogen und Kindern sowohl konstruiert wird als auch sie konstruiert (Carr 1996, S. 9 zit. n. Smith 2004, S. 75)«. Entsprechend dieses sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Lernen liegen dem Curriculum »Te Whāriki« die vier Prinzipien Ermächtigung, ganzheitliche Entwicklung, Familie und Gemeinde sowie Beziehungen (vgl. Carr et al. 2004, S. 178) zugrunde, die mit der Vision verbunden sind, Kindern ein gesundes und sicheres Aufwachsen im Bewusstsein der Zugehörigkeit und ihres wertvollen Beitrags zur Welt zu ermöglichen.

Das Konzept des Curriculums setzt sich ab von disziplinentorientierten Lernbereichen und traditionellen Entwicklungsphasen und bietet mit den fünf »Dimensionen [strands] eine Interpretation der Interessen und Bedürfnisse von Kindern vom Babyalter bis zum Schuleintritt [...]: emotionales und physisches Wohlbefinden, ein Gefühl der Zugehörigkeit, die Chance der Beteiligung, Kommunikation und Sich-Verständigen-Können durch Sprache und Symbole, Forschungslust und Sinndeutung ihrer Umwelt (Carr et al., 2004, S. 178; Hervorh. i. Orig.)«.

Diese Sicht auf das Lernen von Kindern in Verbindung mit der soziokulturellen Natur des Curriculums forderte dazu auf, Einschätzungs- und Analyseverfahren zu entwickeln, die die komplexen Lernprozesse in den Tageseinrichtungen erfassen können. »These [...] include an interest in the learner-in-action or – in-relationships, and an interest in motivation – in understanding the learning environment from the children’s point of view« (Carr 2001, S. 13). In einem Projekt mit Fachkräften der fröhpädagogischen Praxis entwickelte Carr die »Learning Stories« als Rahmenkonzept für die Analyse kindlicher Lernprozesse. »Learning Stories« erzählen mit einem ressourcenorientierten Blick Geschichten über das Lernen. Diese Form soll ermöglichen, das Kind in seinen Lernprozessen wahrzunehmen, zu beschreiben, situative und kontextuale Aspekte zu berücksichtigen und gleichzeitig eine ansprechende Form zu bieten, um Kinder und Familien in den Dialog über das Lernen einzubeziehen. Über die aufgeschriebenen Geschichten soll den Kindern ihr eigenes Lernen zugänglich gemacht werden, wodurch sie sich als selbstwirksam erleben können (vgl. Carr 2004, S. 46).

Im Zentrum der »Learning Stories« stehen Lerndispositionen, die Carr als Repertoire an Strategien und Motivationen definiert, die es dem lernenden Menschen ermöglichen, Lernsituationen wahrzunehmen und für sich zu nutzen. Es werden fünf Dispositionen unterschieden: (1) interessiert sein, (2) engagiert sein, (3) standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten, (4) sich ausdrücken und mitteilen, (5) an der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen (vgl. Carr 2001, S. 21).

Mit den Lerndispositionen wird der Fokus auf grundlegende Fähigkeiten zum lebenslangen Lernen gelegt. Hauptaufgabe der institutionellen Elementarerziehung ist es, die Kinder dabei zu unterstützen, kompetente Lernende zu werden, und damit zunehmend an unserer komplexen Gesellschaft partizipieren zu können (vgl. Carr et al. 2004, S. 182).



2.2 Die Bildungs- und Lerngeschichten in Deutschland

Die Bildungs- und Lerngeschichten wurden als Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren auf der Grundlage des von Carr entwickelten Konzepts der »Learning Stories« vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) für die frühpädagogische Praxis in Deutschland adaptiert. Das Projekt des DJI verfolgte auf fachlicher Ebene das Ziel, auf der Grundlage eines konstruktivistischen Verständnisses von frühkindlichem Lernen einen Beitrag zur Praxisentwicklung und damit zur Umsetzung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen zu leisten (vgl. Leu et al. 2007, S. 11).

Mit der Entwicklung des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten versprach sich das DJI, Lernprozesse unter Berücksichtigung umfassender Merkmale frühkindlichen Lernens, wie sie in Deutschland z.B. im Situationsansatz berücksichtigt werden, beobachtbar zu machen (vgl. Leu et al. 2007, S. 11).² Bestimmend für die Entscheidung das Konzept von Carr zu adaptieren, war dessen Übereinstimmung insbesondere in einigen grundlegenden Positionen zur Frühpädagogik in Deutschland. Darüber hinaus fanden die Initiatoren des DJI Projekts auch einige wichtige Weiterführungen, die dieses Konzept der frühpädagogischen Diskussion in Deutschland bietet:

1. Die explizite Aufmerksamkeit auf Lernen und Lernfortschritte bei Kindern.
2. Das Konzept der Lerndispositionen, das nicht an eine bestimmte Tätigkeit gebunden ist, sondern an den Interessen und Fähigkeiten des Kindes als auch den situativen Rahmenbedingungen anknüpft.
3. Die große Bedeutung der gemeinsamen Verständigung und Interpretation über beobachtetes Lernen aller Beteiligten (Kinder, Fachkräfte, Eltern).

2 Bezüge zum Situationsansatz, der in der frühpädagogischen Praxis in Deutschland weit verbreitet ist, werden z.B. in der Einbettung kindlichen Lernens in Alltagshandeln, der Bedeutung von Interessen der Kinder und die Öffnung der Tageseinrichtung zum Lebens- und Sozialraum der Kinder gesehen (vgl. Leu et al. 2007, S. 22).

In der deutschen Adaption stehen deshalb das Konzept der Lerndispositionen und die Dokumentationsform der Lerngeschichten im Zentrum.³ Das speziell für die Fachkräfte in Deutschland entwickelte Verfahren umfasst fünf Arbeitsschritte: Die Beobachtung, die Analyse auf Basis der Lerndispositionen, der Dialog über das Lernen mit dem Kind, den Eltern und den KollegInnen, die Entwicklung der nächsten Schritte und die Lerngeschichte, welche auf Basis mehrerer analysierter Beobachtungen geschrieben wird (vgl. Leu et al. 2007, S. 66–78). Die Abfolge der Arbeitsschritte ist im Unterschied zur neuseeländischen flexibleren Praxis mit relativ fester Struktur vorgegeben. In Folge dieses formal strukturierten Vorgehens entstehen in Deutschland weit weniger Bildungs- und Lerngeschichten als in Neuseeland⁴, wodurch die Geschichten auch eine andere Funktion bekommen.

Wahrnehmen, erkennen und professionell reagieren sind grundsätzlich die zentralen Bestandteile des pädagogischen Alltags der Fachkräfte. Mit dem Verfahren des DJIs wird beabsichtigt einzelne Situationen aus diesem Alltag herausheben und durch eine systematische Analyse und Interpretation im Team Reaktionsmöglichkeiten gemeinsam reflektieren und nächste Schritte planen zu können. Die Erfahrungen im DJI Projekt haben gezeigt, dass sich dieses »exemplarische Vorgehen« auch auf das alltägliche Wahrnehmen, Erkennen und Reagieren qualifizierend auswirkt und sich damit der Gewinn auf den gesamten pädagogischen Alltag und die Kooperation zwischen allen Beteiligten überträgt (vgl. Leu et al. 2007, S. 55f).

2.3 Forschungsstand

Die Recherche des Forschungsstandes zeigt, dass insgesamt bisher hierzu nur wenig empirische Erkenntnisse vorliegen.

3 Ergänzt wurde die Bezeichnung »Lerngeschichten« (»learning stories«) um den Begriff »Bildung«. Damit soll deutlich gemacht werden, dass in der Regel bei den beobachteten Aktivitäten die Persönlichkeit der Kinder in einem umfassenden Sinn angesprochen ist (vgl. Leu et al. 2007, S. 20).

4 Leu et al. empfehlen bei der Einführung des Verfahrens für jedes Kind mindestens zwei Lerngeschichten pro Jahr anzustreben (2007, S. 165).

Der Nationale Bildungssurvey (2007)⁵ (vgl. Mitchell 2008) aus Neuseeland zeigt, dass sich die Learning Stories dort inzwischen im pädagogischen Alltag der Fachkräfte voll etabliert haben. 94% der Fachkräfte geben an, die Lernprozesse der Kinder mit den Learning Stories zu erfassen.⁶ Die Möglichkeiten der Informationstechnologie werden zur Dokumentation intensiv genutzt. Die meisten Einrichtungen sind diesbezüglich gut ausgestattet. Der fachliche Austausch mit KollegInnen wird von sehr vielen Fachkräften als die bedeutsamste Ressource für die Gestaltung des Arbeitsalltags eingeschätzt. Als herausfordernd im Alltag bewerten die Fachkräfte den Faktor Zeit. 59% geben an, nicht ausreichend Zeit im Alltag für Beobachtung, Dokumentation und Planung zu haben. Als Gründe dafür werden strukturelle Rahmenbedingungen genannt, beispielsweise viele organisatorische Dinge, die sich in den Vordergrund drängen oder unzuverlässige Vorbereitungszeiten. Besonderen zusätzlichen Unterstützungsbedarf sehen die Fachkräfte im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen.

In Bezug auf die Beteiligung der Eltern wird in diesem Bericht deutlich, dass diese seit dem letzten Bericht von 2003 stark zugenommen hat. 2007 geben 80% der Eltern an in die Arbeit mit den Learning Stories eingebunden zu sein. Sie bringen Geschichten von Zuhause mit in das Portfolio ein und nehmen dies regelmäßig mit nach Hause. Über 50% der Eltern geben zudem an, in die Beobachtung, Planung und Evaluation mit einbezogen zu sein. Trotz dieser hohen Beteiligungsquote wünschen sich ca. 1/3 der Eltern mehr Informationen, wie beispielsweise konkrete Anregungen wie sie das Lernen ihrer Kinder unterstützen können und mehr detailliertere Informationen über die Entwicklung ihres Kindes. Insgesamt ist jedoch ein Großteil der Eltern sehr zufrieden mit der Arbeit in ihrer Kindertageseinrichtung; 93% bewerten diese mit gut oder sehr gut.

5 2002 wurde von der neuseeländischen Regierung ein Strategieplan auf den Weg gebracht, mit dem Ziel die Qualität in der frühkindlichen Bildung zu verbessern. Zur Überprüfung der darin gesteckten Ziele wird regelmäßig eine Evaluation derselben mit Berichterstattung in Auftrag gegeben. Der erste Bericht wurde 2003/04 veröffentlicht. Der Bericht von 2007 ist der zweite dieser Art und richtet seinen Fokus auf die Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte über die Erfassung und Einschätzung von Lernprozessen (assessment) und der Umsetzung des Curriculum.

6 Dieser Anteil hat sich seit 2003 nochmal deutlich erhöht. Damals waren es 78% der Fachkräfte.

Margret Carr (vgl. Carr & Lee 2012) bezieht sich in ihren Arbeiten und Dokumentationen über die Learning Stories im Grundsatz auf den Ansatz der »action research«⁷, welcher durch seine fruchtbare Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis der Komplexität des Tätigkeitsfeldes der frühkindlichen Bildung aus ihrer Sicht eher gerecht wird als andere Forschungsansätze.

Carr und Lee (2012) beschreiben die Lerngeschichten als eine auf die Identität bezogene Bewertungspraxis im Gegensatz zu Norm oder Kriterien bezogene Verfahren (vgl. ebd. S. 34). In ihrer Argumentation für die pädagogische Bedeutung dieses Ansatzes beziehen sie sich auf Forschungsergebnisse die zeigen, dass Kinder ihr persönliches Erinnerungsvermögen über die Erfahrungen des Erzählens mit anderen entwickeln (vgl. Nelson 2000; zit. in: Carr & Lee 2012, S. 32). Aber auch auf Ergebnisse, die einen Zusammenhang zwischen der Kompetenz des Erzählens und des Lesens bei Kindern verdeutlichen (vgl. Reese et al. 2010; zit. in: Carr & Lee 2012, S. 32). Sie verweisen außerdem auf das Potential der Lerngeschichten als gemeinsames Werkzeug, um die, in der Fachliteratur als »sustained-shared-thinking« (vgl. Sylva et al. 2003) bezeichneten ko-konstruktiven Lernprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern anzuregen. Die Erfahrungen aus den verschiedenen »action research« Projekten zeigen, dass es gelingen kann, die Kinder über den Dialog mit den Geschichten in eine Metakommunikation über ihr Lernen zu führen. Das Sprachvorbild der Erwachsenen ist dabei von wesentlicher Bedeutung (vgl. Carr & Lee 2012, S. 42).

Der Bericht von Carr et al. (2002) über die Evaluation des Ansatzes der Learning Stories in sechs Kindertageseinrichtungen zeigt als zentrales Ergebnis, dass die Learning Stories als Handlungsforschungsansatz einen intensiven Professionalisierungsprozess hervorgerufen haben. Auch hier wird die sehr heterogene Umsetzung in den einzelnen Einrichtungen bezüglich der Intensität einer professionellen Selbstreflexion thematisiert. Berichtet wird auch von einer Veränderung des Bewusstseins für Lernprozesse bei Kindern. Als relevant für eine gelingende Umsetzung werden die Aspekte Kontinuität in der Personalsituation, genügend Zeitressourcen für Reflexionsprozesse, Vielfalt in der Umsetzung als Ziel sowie unterstützende

7 Der Begriff wurde geprägt von Kurt Levin, der damit ein Gegenentwurf zu einer seiner Meinung nach auftragsfreien, verantwortungslosen Wissenschaft geben wollte. Praxisnahe Hypothesen und Implikationen sollen zu Veränderungen im Sinne einer Problemlösung führen. Mit diesem expliziten Handlungsgebot soll die Entfremdung von Theorie und Praxis aufgehoben werden.

Begleitsysteme, die die Reflexion und den Forschungsansatz fördernd begleiten, erachtet (vgl. Carr et al. 2002).

In der neuseeländischen Forschungsdiskussion gibt es allerdings auch kritische Stimmen bezüglich der Aussagekraft der Learning Stories. Blaiklock (2008) beispielsweise kritisiert mit Blick auf die Gütekriterien der Forschung, die mangelhafte Validität und Reliabilität von Learning Stories zur Erfassung von Lernprozessen bei Kindern. In der Konsequenz fordert er eine umfassend angelegte Evaluation der Wirkungen.

Die zentrale Untersuchung im deutschsprachigen Raum stellt der Abschlussbericht des Projekts »Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich« des DJI selbst dar, der die Implementierung des Verfahrens in der pädagogischen Praxis von Februar 2004 bis Januar 2007 dokumentiert und analysiert.⁸ Der Bericht stellt ausdrücklich keine Evaluation dar, sondern zeigt für die Umsetzung relevante förderliche sowie hinderliche Faktoren auf (vgl. DJI 2007, S. 9f.). In dem Bericht wird insgesamt eine positive Bilanz in Bezug auf das Verfahren selbst und die Umsetzung des Verfahrens gezogen. Es lassen sich zahlreiche positive Veränderungen, beispielsweise in Bezug auf einen stärker ressourcenorientierten Blick auf das Kind, die deutlichere Wahrnehmung kindlicher Themen und Lernprozesse, den kollegialen Austausch, sowie in der Zusammenarbeit mit Eltern beobachten. Grundsätzlich ermöglicht die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten »der Verpflichtung aller Bundesländer zu Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen gut zu entsprechen« (DJI 2007, S. 97). Gelingt die Umsetzung des Verfahrens, kann diese einen »Paradigmenwechsel in der pädagogischen Arbeit« (ebd., S. 98) und »eine Veränderung pädagogischer Überzeugungen und Grundsätze« (ebd., S. 97) bedeuten. Die Untersuchung macht allerdings auch deutlich, dass hierzu eine sorgfältige fachliche Begleitung der pädagogischen Kräfte erforderlich ist (vgl. ebd., S. 97f.).

Ergebnisse aus anderen empirischen Untersuchungen zeigen ebenso eine Stärkung der sensitiven und ressourcenorientierten Wahrnehmung von Kindern und ihren Lernprozessen sowie eine Veränderung in der Zusammenarbeit mit den Eltern durch die Implementierung der Bildungs- und Lerngeschichten.

8 Der Bericht des Deutschen Jugendinstituts ist zum Download unter:
<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=320> verfügbar.

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Projekts »Beobachtung und ErziehungsPartnerschaft« als Teil der trägerübergreifenden Ludwigshafener »Offensive Bildung«⁹ konnte einen tiefgreifenden Einstellungswandel in den Teams zeigen, der sich auf die gesamte pädagogische Arbeit auswirkt (vgl. Weltzien & Viernickel 2008; Weltzien 2009). Auch die 2011 durchgeführte Gesamtevaluation der »Offensive Bildung« und der daran anschließenden Projekte¹⁰ konnte insgesamt nachhaltige Auswirkungen auf die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte durch Wissenszuwachs und Veränderungen des professionellen Selbstverständnisses zeigen. Belegt wird dies bspw. durch eine konstruktivere Zusammenarbeit mit den Eltern, einem ressourcenorientierteren Blick der Fachkräfte auf die Kinder, der sich auch auf eine stärkere Beteiligung von Kindern im Alltag auswirkt, und einer von den Fachkräften deutlicher wahrgenommenen Wertschätzung ihrer Arbeit in der Öffentlichkeit.



-
- 9 Im Projekt »Beobachtung und ErziehungsPartnerschaft« als Teil der trägerübergreifenden Ludwigshafener »Offensive Bildung« nahmen im Zeitraum von 2006-2009 27 Ludwigshafener Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Größe und Struktur mit rund 250 Fachkräften teil. Die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten wird darin als Kernkonzept für systematische Beobachtung und Dokumentation umgesetzt.
- 10 Im Sinne der Überprüfung einer nachhaltigen Verbesserung der Bildungslandschaft in der Metropolregion Rhein-Neckar hat sich die BASF SE 2011 entschieden, eine Evaluation der »Offensive Bildung« 2005 bis 2009 in Ludwigshafen am Rhein und der daran anschließenden Projekte, des »Rollouts 2008« und des »Rollouts 2010« im Rahmen der »Offensive BildungPlus« in Auftrag zu geben. Schwerpunkte sollten dabei die Erfassung, Analyse und Dokumentation der im Rahmen der Projekte gewonnenen Erfahrungs- und Kompetenzmuster bei Kindern, Eltern und Fachkräften sowie die Erfassung und Analyse der Nachhaltigkeit der Inhalte und Maßnahmen im pädagogischen Alltag sein. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, wurde sowohl eine quantitative Studie, unter Leitung von Prof. Dr. Dörte Weltzien, EH Freiburg, als auch eine qualitative Studie, unter Leitung von Dr. Christa Preissing, INA gGmbH, in Auftrag gegeben. Weitere Infos unter: <http://projekt02.aviva-beisel.de/index.php?id=564> (Zugriff am 12.11.2012)

Das Interaktionsverhalten zwischen Fachkräften und Kindern ist Thema der Dissertation von Regina Remsperger, die in ihrer Arbeit die Interaktion auf feinfühliges pädagogisches Verhalten hin untersucht hat, was als besonderes Qualitätsmerkmal pädagogischer Arbeit gilt. Remsperger weist darauf hin, dass die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten diese Qualität in der pädagogischen Arbeit in besonderer Weise befördert (vgl. Remsperger 2011; 2010).

Am Marie-Meierhofer Institut in Zürich wird derzeit im Projekt »Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich« auf der Basis der Implementierung der Bildungs- und Lerngeschichten, unter verschiedenen Fragestellungen die Wirksamkeit dieses Beobachtungsansatzes in Schweizer Kindertageseinrichtungen wissenschaftlich untersucht.¹¹ Die ersten Ergebnisse zeigen, dass nach einer Einarbeitungsphase generell eine gute Umsetzbarkeit des Verfahrens im pädagogischen Alltag gelingt, wenngleich auf der konkreten Umsetzungsebene eine große Heterogenität zu beobachten ist. Auch hier sind positive Veränderungen in der pädagogischen Arbeit folgenden Ebenen zu verzeichnen. Der Blick für die Stärken und individuellen Lernprozesse der Kinder wird geschärft, der Austausch im Team gewinnt an Fachlichkeit und die Zusammenarbeit mit den Eltern wird deutlich positiver wahrgenommen. Als förderliche Faktoren für eine gelingende Umsetzung werden in dieser Studie insbesondere zwei Aspekte deutlich, einmal eine verlässliche strukturelle Rahmung der Arbeitsprozesse, aber auch die prinzipielle Grundhaltung der Teams zum Verfahren zeigt sich als sehr bedeutsam für die Umsetzung – insbesondere unter schwierigeren Rahmenbedingungen.

11 Die Studie beinhaltet auch einen Vergleich mit dem Infans-Konzept. Die Veröffentlichung der Ergebnisse ist Anfang 2013 vorgesehen. Informationen unter: <http://www.mmi.ch/bildungsprojekt.html> (Zugriff am 26.04.11).

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

3.1 Auftrag und Fragestellung der Untersuchung

Der Lehrstuhl von Professor Dr. Rainer Treptow am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen wurde im Frühjahr 2008 vom Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e.V. als Dachverband selbstorganisierter Kindertageseinrichtungen angefragt, eine schriftliche Befragung zur Implementierung der Bildungs- und Lerngeschichten bei den beteiligten Einrichtungen durchzuführen. Als Ziel dieser Untersuchung wurde vom Dachverband zunächst die Auswertung der Implementierungsphase vorgegeben, um systematisch von den Erfahrungen der Beteiligten für weitere Implementierungsrunden bis 2011 profitieren zu können. Auf der einen Seite ging es deshalb um die Qualität der Implementierung des Verfahrens durch den Dachverband und die Zufriedenheit der Beteiligten mit dem Prozess der Implementierung, auf der anderen Seite war aber auch grundsätzlich von Interesse wie sich das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten in den einzelnen Einrichtungen auswirkt und die pädagogische Arbeit verändert.

3.2 Anlage der Untersuchung

Das Untersuchungsdesign wurde in enger Abstimmung mit dem Dachverband entwickelt und dem Entwicklungsprozess des Projektes angepasst. Kern der Untersuchung war die schriftliche Befragung aller Eltern und aller pädagogischen Fachkräfte direkt nach der je zweijährigen Implementierungsphase sowie Gruppeninterviews mit Fachkräften aus den Einrichtungen und Bildungsbeauftragten¹² (Fachkräfte und Eltern) (vgl. Abb. 1 und 2).

Es handelt sich somit um eine ex-post-Evaluation zur Überprüfung des Implementierungsziels, die aber auch formativen Charakter durch Nutzung der Erkenntnisse für die

12 In jeder Eltern-Kind-Gruppe gibt es Bildungsbeauftragte. Es handelt sich dabei um mind. ein Elternteil und / oder eine Fachkraft aus jeder Einrichtung, die als Ansprechperson für diesen Themenbereich nach außen fungiert.

weiteren Implementierungsrunden hat. Die Methodenkombination von qualitativen und quantitativen Ansätzen hat sich »zur Annäherung an die Komplexität sozialer Realität« als sinnvolles Vorgehen erwiesen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2008, S. 20; Kelle & Erzberger 2003; Uhlendorff & Prengel 2010). Es konnten somit nicht nur Aussagen zur quantitativen Verbreitung vorab angenommener Phänomene gemacht werden, sondern auch persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, die im Rahmen der Einführung des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten durch die pädagogischen Fachkräfte vor Ort gemacht wurden, detailliert rekonstruiert und hinsichtlich der Veränderungen der pädagogischen Praxis aufgeschlüsselt werden.

Folgende Abbildung präzisiert die zeitliche Abfolge der Evaluation:

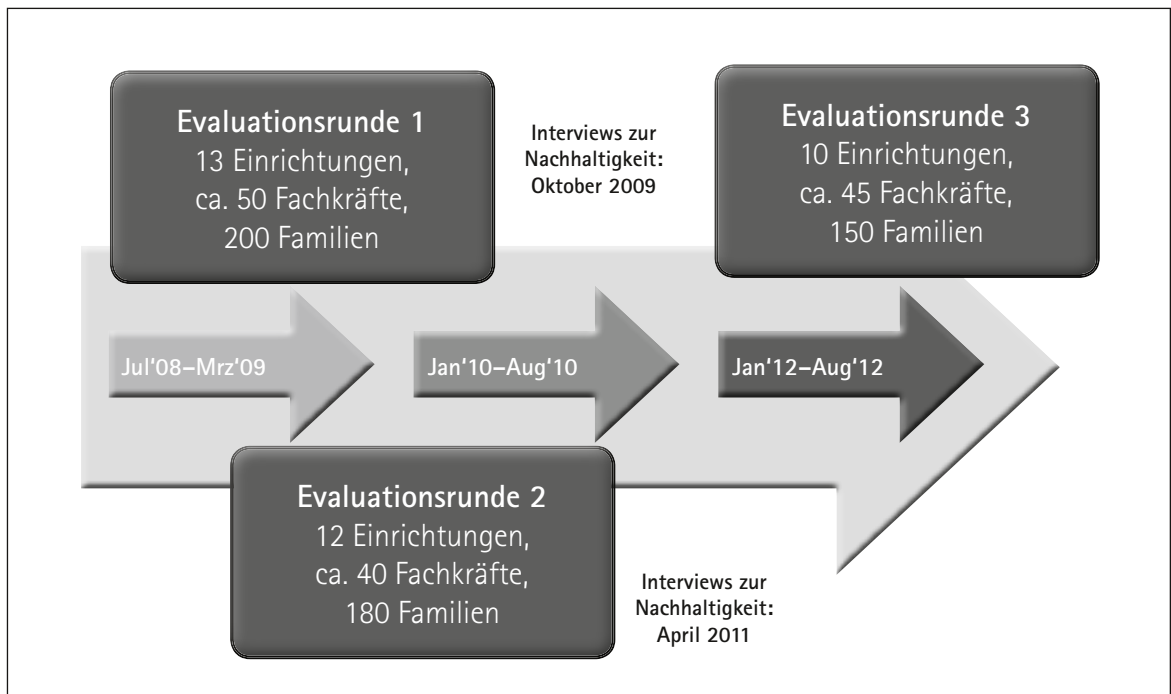


Abb. 1: Zeitliche Abfolge der Evaluation

3.3 Erhebung und Auswertung der Daten

Alle Instrumente der Erhebung wurden gemeinsam von VerbandsmitarbeiterInnen und dem Forschungsteam entwickelt.

Schriftliche Befragung

In der ersten Evaluationsrunde wurden etwas mehr als 200 Eltern und etwa 50 Fachkräfte der 13 Einrichtungen aus der ersten Implementierungsphase zur Befragung angeschrieben. Der Rücklauf betrug in der ersten Evaluationsrunde 93 Fragebögen von Elternteilen (47%) und 36 von Fachkräften (72%). In der zweiten Evaluationsrunde wurden ca. 180 Eltern und ca. 40 Fachkräfte der Einrichtungen der zweiten Implementierungsphase gebeten den Fragebogen auszufüllen. In dieser Runde konnte ein Rücklauf von 47 Elternfragebögen (26%) und 20 Fachkräftefragebögen (50%) verzeichnet werden. In der dritten Evaluationsrunde wurden ca. 150 Eltern und 45 Fachkräfte die jeweiligen Fragebögen zugesandt. 79 Eltern (53%) und 29 Fachkräfte (64%) haben die Fragen beantwortet.

Die Elternbefragung zielte auf die Erfassung der Erfahrungen mit dem Verfahren sowie ihrer Einschätzungen zum Verfahren. Der Fragebogen an die Fachkräfte beinhaltete Fragen zur Bewertung der Einführung des Verfahrens, zur Einschätzung des Verfahrens selbst, zur Veränderung der pädagogischen Arbeit und zur Handhabung des Verfahrens (vgl. Anhang 1 und 2). Die Analyse der quantitativen Daten erfolgte mittels Häufigkeitsauswertungen der deskriptiven Statistik (Grunenberg & Kuckartz 2010).

Gruppeninterviews

In der ersten und zweiten Evaluationsrunde fanden neben der standardisierten schriftlichen Befragung jeweils vier Gruppeninterviews mit Teams in den Einrichtungen statt. In der dritten Evaluationsrunde wurden zwei Gruppeninterviews mit Teams und ein Gruppeninterview mit Eltern geführt. Aus einer vom Dachverband der Eltern-Kind-Gruppen zur Verfügung gestellten Liste von Einrichtungen, die ihre grundsätzliche Bereitschaft zu Interviews erklärten, wurden für die Gruppeninterviews Einrichtungen ausgewählt, die sowohl hinsichtlich der konzeptionellen und organisatorischen Vielfalt (Größe, Altersgruppen usw.) als auch hinsichtlich der Erfahrungen mit den Bildungs- und Lerngeschichten (kritische vs. positive

Haltung zum Verfahren auf Basis der Fragebogenergebnisse) eine möglichst große Bandbreite abdecken.

Die durchgeführten Gruppeninterviews mit den Fachkräfteteams bieten, im Gegensatz zu Einzelinterviews, zum einen die Möglichkeit möglichst viele Beteiligte auch in der qualitativen Analyse zu erreichen, zum anderen, sowohl offensichtliche Konsense unter den Beteiligten als auch unterschiedliche Meinungen innerhalb eines Teams deutlich werden zu lassen und somit die Variationsbreite von Einschätzungen auf inhaltlich-thematischer Ebene erfassbar zu machen. Das Gespräch in der Gruppe ist ErzieherInnen sehr vertraut und erleichtert die Schaffung einer vertrauensvollen und transparenten Gesprächssituation. Gruppeninterviews bieten somit auch den InterviewpartnerInnen die Möglichkeit, in alltagsnaher Form ihre Praxis gemeinsam zu reflektieren und haben damit neben der reinen Datenerhebung unter Umständen einen Zusatznutzen für die Beteiligten, was im Rahmen eines Praxisforschungsauftrags nicht zu unterschätzen ist.

Die Gruppeninterviews wurden mittels eines Gesprächsleitfadens (vgl. Anhang 3 und 4) strukturiert, um sicherzustellen, dass alle für die Forschungsfrage relevanten Themen diskutiert wurden. Dabei war zentral zu erfahren wie die Praxis der Bildungs- und Lerngeschichten aussieht, was die zentralen Aspekte des Verfahrens für die ErzieherInnen sind und wie sie das Verfahren in ihrem pädagogischen Alltag umsetzen. Ebenso interessierten die Veränderungen durch die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten, der erlebte Aufwand und Nutzen des Verfahrens sowie weitere Unterstützungswünsche der Fachkräfte an den Dachverband.

Interviews zur Nachhaltigkeit

Zur Auswertung der Nachhaltigkeit der ersten und zweiten Implementierungsrunde wurden jeweils ca. eineinhalb Jahre nach den ersten Interviews mit den Fachkräfteteams drei weitere einrichtungsübergreifende Gruppeninterviews durchgeführt. Zu diesen Interviews wurden alle Bildungsbeauftragte der Einrichtungen der jeweiligen Evaluationsrunde angesprochen und zur Teilnahme eingeladen. Aus der ersten Implementierungsrunde beteiligten sich aus den 13 Einrichtungen 8 Bildungsbeauftragte, in der zweiten Runde 6 aus 12 Einrichtungen. Die Interviewgruppen setzten sich aus jeweils 3-4 Bildungsbeauftragten zusammen. Ziel dieser Erhebung war es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwieweit das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten sich über ein Jahr nach der Implementierungsphase in der pädagogischen Praxis etabliert hat, wie die Fachkräfte es in ihrem pädagogischen Alltag

anwenden und welchen weiteren Unterstützungsbedarf sie haben. Ein interessanter und wichtiger Aspekt stellte die Einschätzung einer Aufwand-Nutzen-Relation durch die Bildungsbeauftragten dar (vgl. Leitfaden Anhang 5).

Im Anschluss an die dritte Evaluationsrunde wurden keine Interviews zum Thema Nachhaltigkeit der Implementierung geführt, da der Interviewzeitpunkt außerhalb des Projektzeitrahmens gelegen hätte.

Folgende Abbildung bietet eine Übersicht über die durchgeführte Datenerhebung.



Abb. 2: Datenerhebung



Alle Gruppeninterviews wurden elektronisch aufgezeichnet und von der Forschungsgruppe wörtlich transkribiert. Für jedes Interview wurde eine zusätzliche Zusammenfassung geschrieben, die die wesentlichen Aussagen zur Implementierung des Verfahrens und die in den jeweiligen Einrichtungen gegebenen Rahmenbedingungen enthält und somit einen guten Überblick für die gesamte Forschungsgruppe über das Material ermöglicht. Die Kodierung der Transkripte erfolgte mit Hilfe einer Auswertungssoftware (vgl. Kuckartz 2010) sowohl anhand vorher festgelegter als auch aus den Diskussionsverläufen induktiv entstandener thematischer Kategorien (vgl. Mayring 2002, S. 114ff.). Die inhaltsanalytische Interpretation (vgl. Mayring 2007) resultierte aus mehreren Teamsitzungen. Auf der Basis der einzelnen Kategorien

können Aussagen verglichen und somit die Dimensionen z. B. zur Umsetzung des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten im Alltag, herausgearbeitet werden.

Trotz der Anlage als Auftragsforschung wurde mit der vorgelegten Evaluation Standards der sozialwissenschaftlichen Forschung beachtet (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Haderlein 2008). Insbesondere in der Auswertung der qualitativen Daten waren den Forscherinnen die Verständigung auf einen regelgeleiteten Auswertungsprozess sowie die wechselseitige Reflexion zur intersubjektiven Überprüfbarkeit der Ergebnisse wichtig. Der Prozess der kommunikativen Validierung wurde zudem auf einen weiteren Kreis von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen am Institut für Erziehungswissenschaft im Rahmen einer Diskussion erster Projektergebnisse in einem Arbeitskreis ausgeweitet, sowie durch Anregungen bei einem vom Forscherinnenteam organisierten Fachtag¹³ erweitert. Außerdem wurden die Ergebnisse in mehreren Treffen mit dem Dachverband diskutiert und zu spezifischen Aspekten vertieft.

13 Der Fachtag Bildungs- und Lerngeschichten im Diskurs fand am 07.10.2010 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen zur Diskussion des bisherigen Forschungsstands unterschiedlicher Projekte (DJI, Marie-Meierhofer Institut, Offensive Bildung und Uni Tübingen) zwischen ForscherInnen und PraktikerInnen statt.

4 Darstellung und Analyse der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen der Fachkräfte und Eltern sowie der Gruppeninterviews mit den Teams und zur Nachhaltigkeit¹⁴ im Hinblick auf die Hauptfragestellungen dargestellt und analysiert. Im Unterschied zu den ersten beiden Teilberichten¹⁵ betrachtet der vorliegende Bericht die einrichtungsübergreifenden Ergebnisse über alle drei Implementierungsrunden hinweg und zielt auf eine Gesamteinschätzung. Quantitative Aussagen beziehen sich deshalb auf den durchschnittlichen Wert der Antworten aller drei Runden. Dort wo sich interessante Unterschiede gezeigt haben, werden die Ergebnisse der einzelnen Evaluationsrunden differenziert dargestellt und die Werte durch 1. Runde / 2. Runde / 3. Runde gekennzeichnet. Die Ergebnisse sind auf ganze Zahlen gerundet. Bei der Interpretation der quantitativen Daten wird die Antwortmöglichkeit voll und ganz sowie überwiegend zusammengefasst und als positives bzw. zustimmendes Antwortverhalten gedeutet. Zur Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse wird auf die jeweilige Tabelle im Anhang verwiesen

Unter 4.1 werden zunächst die Erfahrungen und Einschätzungen der Fachkräfte hinsichtlich des Implementierungsprozesses in den Blick genommen (4.1). Kapitel (4.2) setzt sich mit grundsätzlichen Bewertungen und Einschätzungen der Fachkräfte und Eltern zum Verfahren selbst auseinander. Anschließend werden unter 4.3 die unterschiedlichen Formen und Ausprägungen der Handhabung des Verfahrens und die Veränderungen in der pädagogischen Arbeit (4.4) genauer beleuchtet und dargestellt. Im darauf folgenden Abschnitt (4.5) wird aufgezeigt, in wie weit die Fachkräfte mit dem Verfahren zurechtkommen und es werden günstige und erschwerende Faktoren bei der Umsetzung herausgearbeitet. Diese werden durch die von Eltern und Fachkräften formulierten Unterstützungsbedarfe in Kapitel 4.6 ergänzt.

14 Die Interviews zur Nachhaltigkeit des Verfahrens wurde ca. ein Jahr nach Ende der ersten und zweiten Implementierungsrunde durchgeführt

15 Die Ergebnisse der ersten Evaluationsrunde liegen als eigenständiger Bericht vor, der 2010 um die Ergebnisse der zweiten Evaluationsrunde ergänzt wurde.

4.1 Bewertung der Implementierung

Bewertung der Implementierungsmodule

In Bezug auf die Implementierung des Verfahrens wurden die pädagogischen Fachkräfte im Fragebogen befragt, inwiefern die unterschiedlichen Bestandteile der Implementierung ihre pädagogische Arbeit mit dem Verfahren unterstützt haben (Erläuterungen aller Bestandteile und Module der Implementierung siehe Kapitel 1.2).

Die meisten Zustimmungen in allen drei Implementierungsrunden erhalten mit 65% die Fortbildungen. Nur 5% der befragten Fachkräfte können überhaupt keine Bereicherung für ihre pädagogische Arbeit durch die Fortbildungen feststellen (vgl. Tabelle FK 1:b).

Das Modul der Praxis-Besuche wird vom zweithöchsten Anteil der Fachkräfte (59%) als voll und ganz oder zumindest überwiegend bereichernd für die eigene Arbeit wahrgenommen.

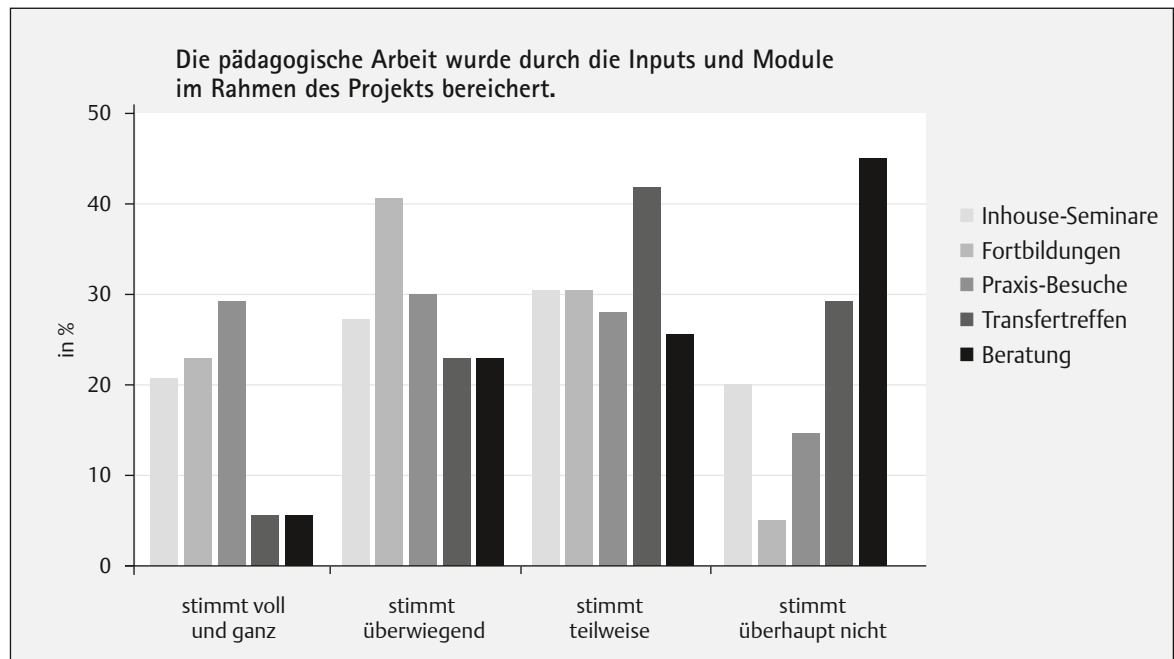


Abb. 3: Bewertung Implementierungsmodule

Knapp 50% der Befragten bewerten die Inhouse-Seminare als voll und ganz bzw. überwiegend bereichernd (vgl. Tabelle FK 1:a, c).

Die Module Beratung und Transfer-Treffen erhalten im Vergleich die geringste Zustimmung im Sinne einer Bereicherung für die pädagogische Arbeit. 29% der befragten Fachkräfte können durch die Transfer-Treffen bzw. 45% durch die Beratung keine Bereicherung feststellen. 29% der Fachkräfte bewerten diese Module allerdings als überwiegend oder sogar voll und ganz bereichernd (vgl. Tabelle FK 1:d, e).

Ein anderer Fragekomplex beschäftigte sich mit dem Verhältnis von zeitlichem Aufwand und neu gewonnenen Erfahrungen innerhalb der verschiedenen Module im Sinne einer Aufwand-Nutzen-Relation. Insgesamt zeigt sich in allen drei Implementierungsrunden eine hohe Zustimmung in Bezug auf ein gutes Verhältnis von Zeitaufwand und neuen Erfahrungen hinsichtlich der Module Inhouse-Seminare, Fortbildungen und Praxis-Besuche. Mit 58% findet sich bei den Praxis-Besuchen die höchste Zustimmung, gefolgt von den Fortbildungen

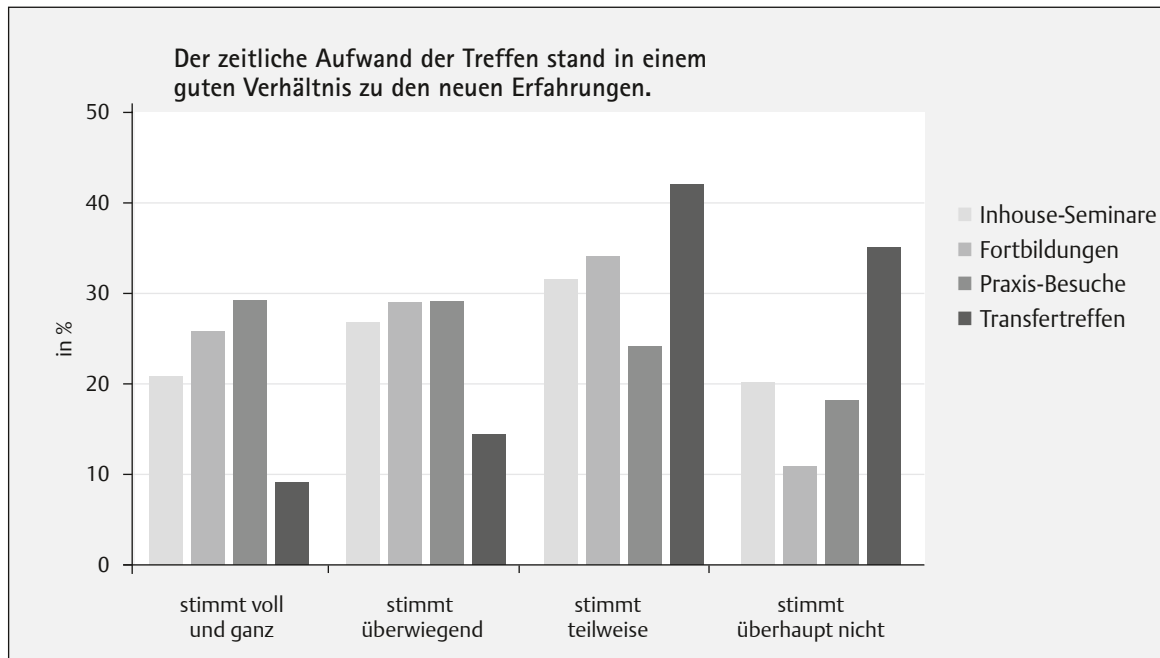


Abb. 4: Aufwand-Nutzen Implementierung

und den Inhouse-Seminaren, bei denen 54% bzw. 48% der Befragten das oben genannte Verhältnis als voll und ganz bzw. überwiegend positiv bewerten. Auch bei dieser Frage ist die Einschätzung des Nutzens der Transfertreffen ähnlich gering wie oben. In allen drei Implementierungsrunden wird das Verhältnis von Aufwand und Nutzen diesbezüglich von einem Großteil der Fachkräfte als überhaupt nicht gut eingeschätzt (35%) (vgl. Tabelle FK 2).

Die Ergebnisse der Interviews mit den Fachkräften und Eltern der drei Implementierungsrunden lassen es zu, Hypothesen über die Gründe des hohen Anteils an negativen Bewertungen der Module Transfer-Treffen und Beratung anzustellen.

Bei der schlechten Bewertung der Transfer-Treffen könnte die organisatorische Konzipierung eine maßgebliche Rolle spielen. Die Fachkräfte treffen sich dazu an wechselnden Orten zum fachlichen Austausch. Dies erfordert einen hohen Ressourceneinsatz, wie beispielsweise zusätzliche Zeit, ausreichend Personal, Absprachen im Team, u.ä., die die Teilnahme an den Treffen beeinflussen. Darauf macht eine Fachkraft mit folgender Aussage aufmerksam: *»Weil manchmal ist es so, dass diese Transfer-Treffen, die es da auch gibt. Die sind zwar auf der einen Seite [...] gut zum Austausch, aber wir haben manchmal einfach gar nicht die Zeit dazu. Weil wir hier so eingebunden sind und so. Dann haben wir einfach nicht mehr die Kraft und die Zeit dazu da hinzugehen«* (Interview 2, Person 2). Bei der schlechten Bewertung der Transfer-Treffen im Sinne einer Aufwand-Nutzen-Relation wird außerdem deutlich, dass die Fachkräfte den Zeitaufwand nur bedingt lohnenswert empfinden. Mögliche Gründe dafür beziehen sich auf den Inhalt und den Zeitpunkt der Transfer-Treffen, da sie innerhalb der Implementierungsphase stattfinden und in den Interviews zum Ausdruck kommt, dass sich die Treffen thematisch mit anderen Veranstaltungen überschneiden und deshalb nicht den gewünschten inhaltlichen Gewinn bringen, den sich die Fachkräfte von diesen Treffen erhofften. Außerdem empfinden die Fachkräfte, dass die Transfer-Treffen zeitlich zu nah an den Fortbildungen stattgefunden haben. Der Bedarf für einen Austausch ist zu diesem Zeitpunkt scheinbar noch nicht maßgeblich vorhanden gewesen (vgl. Interview 2 / Interview 16).

Das Modul der Beratung wurde möglicherweise nicht in allen Einrichtungen in Anspruch genommen; weil die Form der Beratung über Email, Telefon, usw. für die teilnehmenden Fachkräfte nicht als geeignet angesehen wurde. Gegebenenfalls wurde den Fachkräften nicht ausreichend transparent gemacht, dass dieses Modul zur Verfügung steht. Aus dem Gesamtzusammenhang kann außerdem die Vermutung abgeleitet werden, dass eventuell die Beratungen im Rahmen der anderen Module als ausreichend erlebt wurde.

Bewertung der Implementierungsbegleitung

Die Frage nach der Bewertung der Qualität der erfahrenen Begleitung während der Implementierungsphase durch die verschiedenen beteiligten Personen und Instanzen (der Vorstand, das Team, der Dachverband, die ReferentInnen) zeigt in allen drei Runden eine sehr positive Bewertung in Bezug auf die Begleitung durch das Team. 84% der Fachkräfte fühlen sich voll und ganz oder überwiegend gut von ihrem Team begleitet; dem stimmen nur 1% überhaupt nicht zu. Wohingegen die Begleitung durch den Vorstand der einzelnen Einrichtungen von einigen Fachkräften als überhaupt nicht gut bewertet wird (29%) (vgl. Tabelle FK 3).

Betrachtet man die Ergebnisse der Implementierungsrunden im Vergleich so zeigt sich, dass die Begleitung durch die oben beschriebenen Personen und Instanzen von den Fachkräften der zweiten und dritten Runde besser bewertet werden als in der ersten Runde (vgl. Tabelle FK 3). Die Begleitung wird mit fortschreitendem Projektverlauf positiver bewertet.

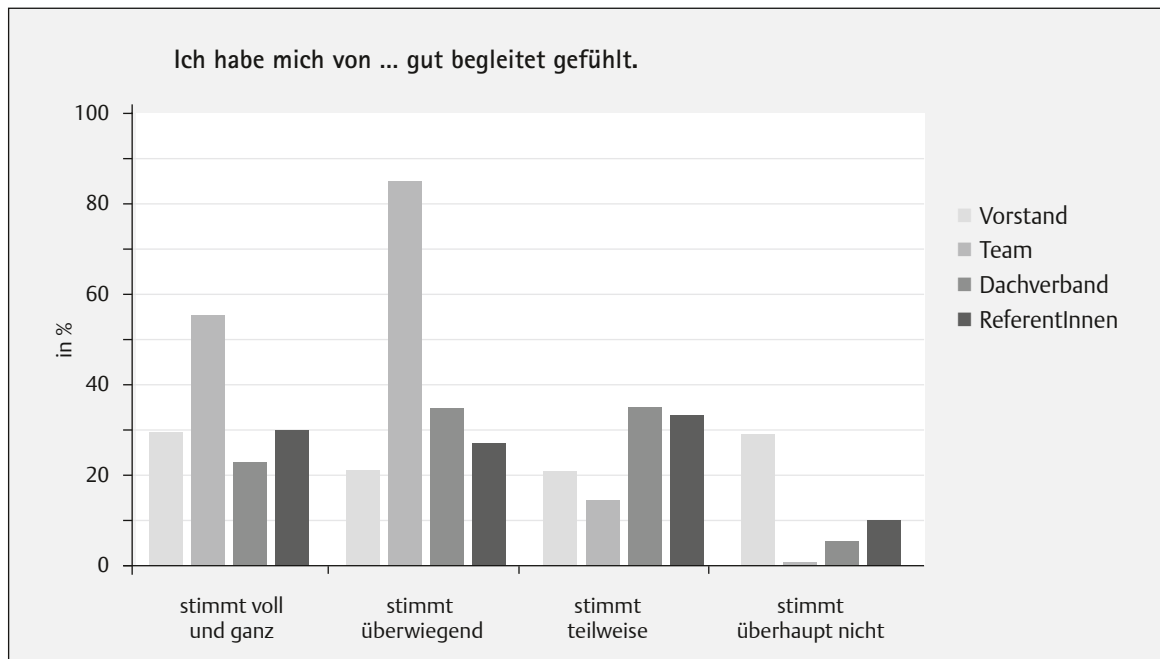


Abb. 5: Begleitung Implementierung

Zumindest hinsichtlich der Begleitung durch den Dachverband und die ReferentInnen lässt es sich vermuten, dass die Berücksichtigung der Ergebnisse aus der Evaluation der ersten Implementierungsrunde einen positiven Effekt zeigt. Die dabei in den Blick genommenen Aspekte zur Zufriedenheit der Beteiligten mit dem Prozess und der Qualität der Implementierung dienen einer systematischen Weiterentwicklung und Optimierung der nächsten Implementierungsphasen.

In den Interviews wird deutlich, dass die eher negative Bewertung der Begleitung durch den Vorstand vor dem Hintergrund betrachtet werden muss, welche Rolle der Vorstand innerhalb des Projektes und in der Einrichtung insgesamt spielt und wie die Kommunikationsstrukturen zwischen pädagogischen Fachkräften und Vorstand gestaltet sind. So wird durch Aussagen der Interviewten deutlich, dass der Vorstand in einigen Einrichtungen fest in das Projekt involviert ist, beispielsweise durch die Rolle des/der Bildungsbeauftragten, und in Kooperation mit den Fachkräften an der Umsetzung des Verfahrens arbeitet: *»Und in anderen Eltern-Kind-Gruppen z.B. entstehen Entscheidungen immer nur Team plus Vorstand.«* (Interview 14, Person 4). *»Das O-Plan-Team ist bei uns einfach [...] eine Mischung aus Erziehern und Eltern. Aus jedem Bereich ein Elternteil und ein Erzieher. [...] Plus ein Vorstand.«* (Interview 2, Person 3). In anderen Einrichtungen hat der Vorstand eher die Rolle des Informationsgebers und keinen oder wenig Einfluss bei der Verfahrensumsetzung: *»Also wenn ich jetzt so zurückschäue, [...] ich hätte mir gewünscht, dass unser Vorstand uns von Anfang an besser informiert hätte. [...] Der Vorstand [...] wurde vom Dachverband darüber informiert, dass alle Eltern-Kind-Gruppen jetzt nach Bildungs- und Lerngeschichten arbeiten müssen oder sollten [...]«* (Interview 16, Person 2). Diese beschriebenen Aspekte zeigen, die Unterschiedlichkeit der einzelnen Einrichtungen, die die Einschätzung der Begleitung durch den Vorstand (Trägervertretung) maßgeblich beeinflussen und daher mit berücksichtigt werden müssen.



4.2 Allgemeine Resonanz zur Anwendung des Verfahrens

4.2.1 Allgemeine Resonanz der Fachkräfte

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Einschätzung der Fachkräfte bezüglich des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten im Allgemeinen.

Die Frage nach der Bewertung der bisherigen Erfahrungen der Fachkräfte mit dem Verfahren zeigt, dass diese in allen drei Implementierungsrunden grundsätzlich sehr positiv sind. Knapp 61 % der befragten Fachkräfte der ersten, 80% der zweiten und 79% der dritten Runde bewerten die Erfahrungen als positiv. Interessant ist, dass in allen Projektrunden keine der Befragten angibt überhaupt keine positiven Erfahrungen mit den Bildungs- und Lerngeschichten gemacht zu haben (vgl. Tabelle FK 4:a).

Zur allgemeinen Einschätzung der Fachkräfte bezüglich des Verfahrens gehört auch inwieweit diese zustimmen, dass die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten ihre Kom-

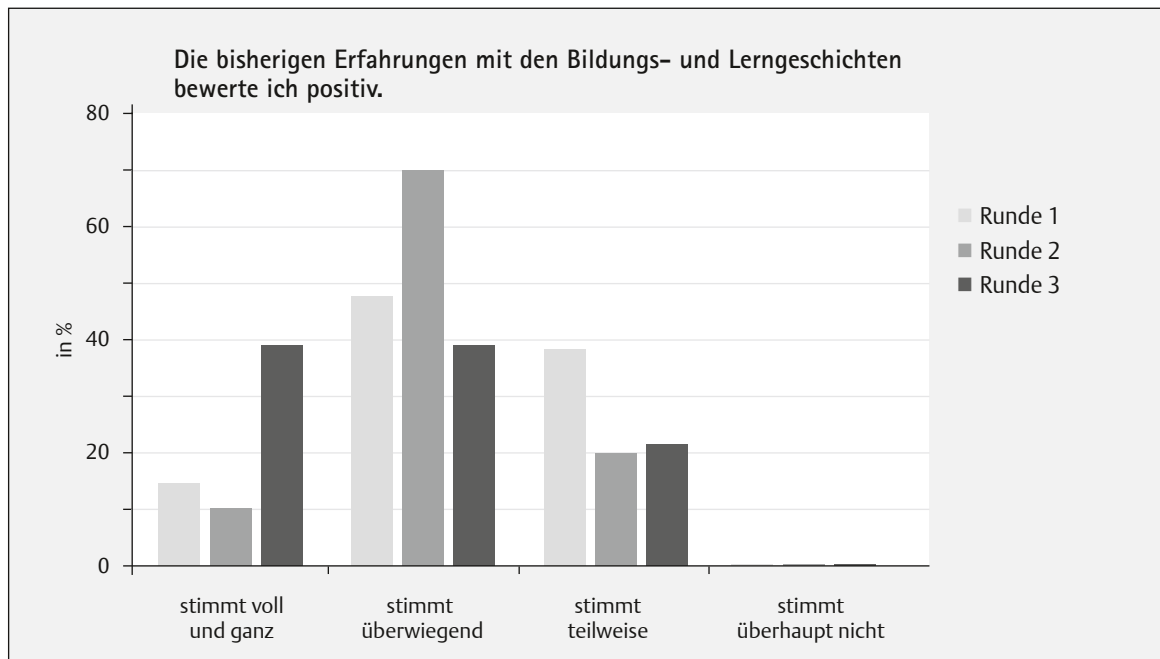


Abb. 6: Allgem. Einschätzung BuLG

petenz als pädagogische Fachkraft stärkt. In allen drei Implementierungsrunden nimmt ein großer Teil der Fachkräfte eine Kompetenzstärkung durch das Verfahren wahr (44% / 60% / 71%) (vgl. Tabelle FK 4:b). Auffällig ist, dass diese Aussage mit jeder weiteren Runde mehr Zustimmung erhält. Die Einschätzung der Kompetenzstärkung durch die Fachkräfte wird also sehr unterschiedlich beantwortet.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die überwiegende Anzahl der Fachkräfte Spaß hat mit dem Verfahren zu arbeiten, 66% geben dies an. Interessant ist, dass in der ersten und zweiten Implementierungsrunde knapp 30% der Befragten diesbezüglich noch unentschieden sind und sich für die Antwortkategorie »Weiß nicht / keine Angaben« entscheiden; in der dritten Runde sind dies lediglich 18% (vgl. Tabelle FK 5:a).

Das prinzipiell positive Bild der schriftlichen Befragung wird auch in den Interviews deutlich. Als positiv für die pädagogische Praxis werden von den Fachkräften insbesondere folgende Aspekte betont: der Fokus auf die Individualität des einzelnen Kindes und seine

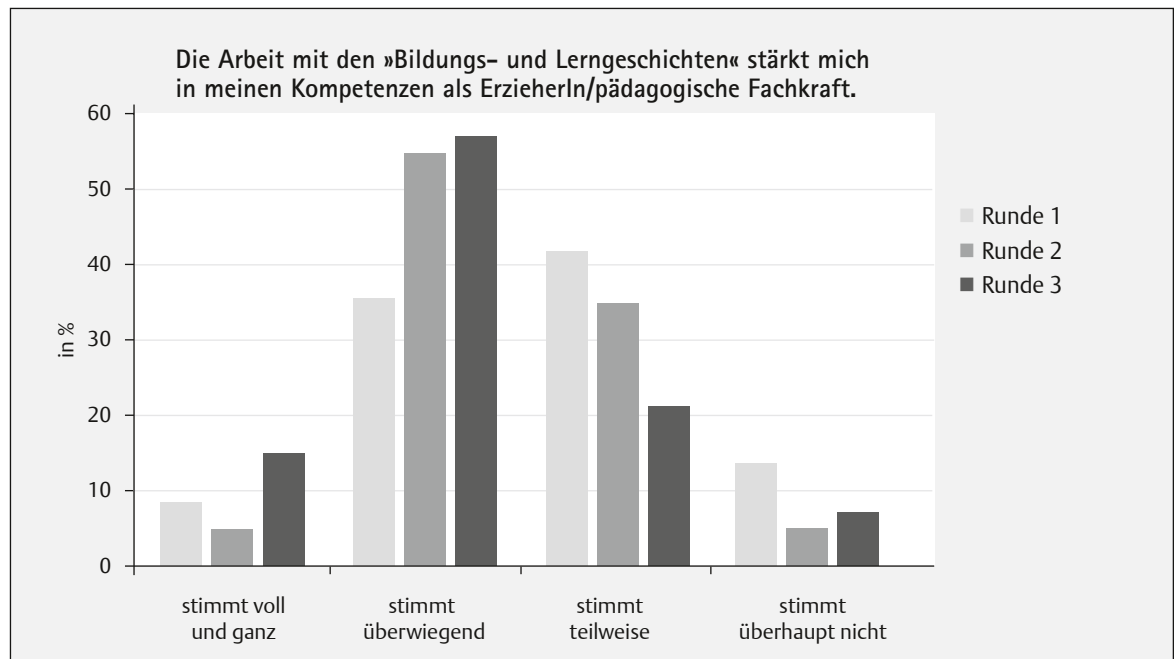


Abb. 7: Kompetenzstärkung durch BuLG

Stärken – der jedoch auch mehr Flexibilität in der pädagogischen Arbeit fordert; die Möglichkeit mit dem Verfahren mehr Transparenz der Arbeit herzustellen – insbesondere gegenüber den Eltern, mit der Möglichkeit die Beobachtungen und Lerngeschichten als hilfreiche Basis für Elterngespräche zu nutzen.

Neben der weitgehend positiven Resonanz werden in den Interviews auch kritische Aspekte deutlich. Einige Fachkräfte betonen ihre kritische und teilweise auch ambivalente Haltung gegenüber der Implementierung der Bildungs- und Lerngeschichten, die sie letztendlich als Verpflichtung¹⁶ erlebt haben. Die Frage nach positiven Veränderungen durch das Verfahren wird von ihnen häufig als Kritik an der bisherigen pädagogischen Arbeit empfunden. Eine Fachkraft äußert sich dazu mit folgender Aussage: *»Aber wir können diese positive Rückmeldung nicht wirklich zu 100% geben. So ehrlich sind wir. Und ich finde wir haben davor auch gute Arbeit geleistet [...]«* (Interview 16, Person 1). Dieses Gefühl der Abwertung der bisherigen Arbeit stellt letztlich für den Prozess der Implementierung des Verfahrens eine enorme Herausforderung dar. Es scheint zentral den Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten mit den bestehenden konzeptionellen Grundlegungen und der bisher realisierten Praxis zu verbinden.

Indirekt weisen Aussagen, wie die der Fachkraft im letzten Abschnitt darauf hin, dass auch die Frage nach der Stärkung der Kompetenz durch das Verfahren einige Fachkräfte als Abwertung oder Infragestellung ihrer bisherigen Kompetenz zu interpretieren scheinen und deshalb zu einer negativen Einschätzung dieser Fragestellung kommen. Außerdem kann die unterschiedlich eingeschätzte Kompetenzstärkung durch das Verfahren im Verlauf der drei Runden möglicherweise an der individuellen Definition des Kompetenzbegriffs liegen und wie weit dieser gefasst wird.

Neben einzelnen negativen Aspekten scheinen jedoch insgesamt für die Befragten die positiven Punkte zu überwiegen. Eine Fachkraft formuliert beispielsweise: *»Nicht, dass wir einfach nur mehr Arbeit haben und alles nur noch schreiben und dokumentieren und abrackern, sondern dass es einfach auch für das Kind schön ist [...]«* (Interview 17, Person 3).

16 Alle Kita-Träger, die von der Stadt Stuttgart gefördert werden, mussten bis Ende 2011 ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eingeführt haben. Die Entscheidung welches Verfahren eingeführt wurde, blieb den Trägern überlassen.

4.2.2 Allgemeine Resonanz der Eltern

In der schriftlichen Befragung der Eltern geben alle an, dass das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten in der Einrichtung, die ihr Kind besucht, angewendet wird. Im Allgemeinen fühlen sich mehr als Dreiviertel der befragten Eltern (76 % / 67 % / 72 %) sehr gut über das Projekt informiert (vgl. Tabelle EL 1).

Außerdem erachten es fast 89 % der befragten Eltern für wichtig, dass ihr Kind beobachtet wird und die Lernprozesse dokumentiert werden (vgl. Tabelle EL 2).

Die Bewertung der bisherigen Erfahrungen mit dem Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten aus Sicht der Eltern stellt sich insgesamt sehr positiv dar. 85 % der befragten Eltern bewerteten diese Erfahrungen als positiv oder sehr positiv. Zudem wird in allen drei Implementierungsrunden von niemandem angegeben, sehr negative Erfahrungen mit dem Verfahren gemacht zu haben. Die Hinzufügung der Antwortmöglichkeit »weiß nicht« ab der zweiten schriftlichen Erhebung verdeutlichte, dass in der zweiten Runde ca. 13 % und in der

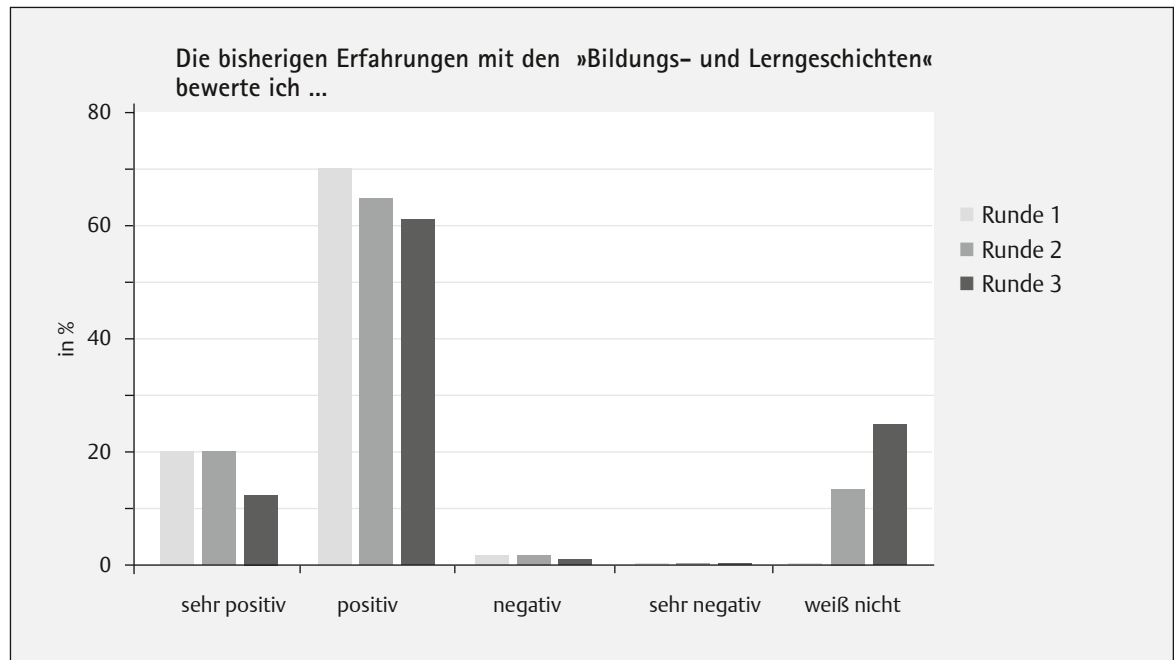


Abb. 8: Erfahrungen mit BuLG Eltern

dritten Runde etwa ein Viertel der Eltern nicht einzuschätzen wissen, wie sie ihre Erfahrungen bewerten sollen (vgl. Tabelle EL 3).

Die Frage nach dem Einbezug in das Verfahren beantworten Zweidrittel (66%) der Eltern damit, dass sie sich ausreichend einbezogen fühlen. Damit scheint es insgesamt aus Sicht der Eltern gelungen zu sein, ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend im Prozess mitgenommen worden zu sein (vgl. Tabelle EL 4:b).

In den Interviews wird deutlich, dass die Eltern Veränderungen durch das Projekt in den Einrichtungen wahrnehmen, wobei die Dokumentation durch die Portfolios das zentrale Element darstellt. Eine Mutter formuliert: *»Bei uns werden auch diese Ordner geführt, wo alle ständig Zugang haben – sowohl Kinder als auch Eltern. Die liegen quasi aus. Das ist das was wir als Eltern mitbekommen.«* (Interview 18, Person 2). Aber auch die Verwendung der Dokumentation in Elterngesprächen und auf Elternabenden macht das Verfahren für die Eltern greifbar. Die Lerngeschichten bewerten die Eltern dabei im Allgemeinen als ansprechend und bereichernd für ihre Kinder.

Dennoch, das zeigen die oben beschriebenen Ergebnisse der Fragebögen, scheinen einige Eltern die bisherigen Erfahrungen mit dem Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten nicht einschätzen zu können. Schriftliche Randbemerkungen der Befragten auf den Fragebögen deuten auf eine mögliche Begründung dieser Werte hin. So gibt es einige Stimmen, die auf die Schwierigkeit der Beantwortung, insbesondere bei Fragen, die auf einen Vorher-Nachher-Vergleich zielen, hinweisen. Zum einen aufgrund von zu kurzer Zeit des Kindes und der Familie in der Einrichtung, zum anderen aber auch auf dem Hintergrund einer grundsätzlich positiven Bewertung der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung. Der eingeforderte Vergleich implizierte für diese Eltern die Aufforderung, Kritik an der bisherigen Arbeit zu üben, was von vielen vehement abgelehnt wurde.

Die Ergebnisse aus den Interviews zum Thema Einbezug in das Verfahren, stellen sich differenzierter dar als in den Fragebögen. So gibt es Stimmen, die sich mehr Transparenz und Einbezug in das Verfahren wünschen. Eine Mutter formuliert dies beispielsweise wie folgt: *»Aber manchen Eltern ist das Thema noch intransparent, da muss man noch viel mehr kommunizieren denke ich. Das ist immer wieder Thema bei uns, wie wird kommuniziert, [...]«* (Interview 18, Person 2). Gleichzeitig wird dabei von den interviewten Eltern angemerkt, dass sie das Bedürfnis nach mehr Einbezug der Elternschaft sehr unterschiedlich einschätzen – so gibt es aus ihrer Sicht auch Elternteile, denen das gegebene Maß an Transparenz auszureichen scheint (vgl. Interview 18). Bezieht man

diese Aussagen auf die Arbeit der Fachkräfte, so kann gesagt werden, dass diese unterschiedlichen Bedürfnisse nach Einbezug, eine große Herausforderung für die ErzieherInnen in der Zusammenarbeit mit den Eltern darstellen kann. Diese Herausforderung der unterschiedlichen Bedürfnisse zeigt sich auch in den Ergebnissen aus den Interviews zur Nachhaltigkeit.

4.3 Handhabung des Verfahrens und Ausprägung der Umsetzung

In Bezug auf die praktische Nutzung und Umsetzung des Verfahrens im pädagogischen Alltag zeigt sich, dass das Verfahren eine hohe Bedeutung in der alltäglichen Praxis erlangt hat. Dies wird durch unterschiedliche Ergebnisse in der Befragung deutlich:

So nutzen nach 2 Jahren Projektlaufzeit 56% der Fachkräfte der ersten, 75% der zweiten und 50% der dritten Implementierungsrunde das Verfahren regelmäßig (vgl. Tabelle FK 10). Diese hohe Akzeptanz steht in direkter Verbindung mit der Einschätzung, dass das Verfahren sich aus Sicht der Befragten insgesamt gut umsetzen lässt. Immerhin schätzen insgesamt 76%, die Umsetzbarkeit in der Kindertageseinrichtung als gut ein, wohingegen nur 3% dem nicht zustimmen können (vgl. Tabelle FK 5:b).

Analysiert man die einzelnen Arbeitsschritte und deren Handhabung in der Praxis, dann wird deutlich, dass das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten in unterschiedlichen Ausprägungen im Alltag der Einrichtungen umgesetzt wird.

Handhabung der Beobachtung

In Bezug auf das Beobachten als zentralem Bestandteil des Verfahrens wird in der Untersuchung ersichtlich, dass 55% der Befragten aller drei Runden voll und ganz bzw. überwiegend zustimmen, dass sich ein regelmäßiger Beobachtungsmodus entwickelt hat (vgl. Tabelle FK 8:f.). Dabei sind jedoch deutliche Unterschiede hinsichtlich der Beobachtungsintervalle zu erkennen: In der ersten Runde gibt der größte Anteil der Fachkräfte an, einmal pro Woche (47%) gezielt zu beobachten. Die Mehrheit der zweiten Implementierungsrunde beobachtet etwa alle 2 Wochen (69%); in der dritten Runde wird von den Meisten angegeben mehrmals pro Woche zu beobachten (44%) (vgl. Tabelle FK 12).

Betrachtet man die im Diagramm dargestellten Werte im Hinblick auf den Anspruch des Verfahrens jedes einzelne Kind regelmäßig zu beobachten, dann wird deutlich, dass zumindest

in der ersten Runde 62% und in der dritten Runde 56% der Befragten mindestens einmal in der Woche beobachten. In der zweiten Implementierungsrunde tun dies lediglich 26%. Es zeigt sich somit, dass es einerseits große Unterschiede in der Häufigkeit der Beobachtungen gibt und dass andererseits die Angabe eines regelmäßigen Beobachtungsmodus allein nichts über die konkrete Häufigkeit der Beobachtungen pro Kind aussagt.

Auch in den Interviews zeigt sich die heterogene Beobachtungshäufigkeit. Während zahlreiche Fachkräfte berichten, dass es ihnen leicht fällt regelmäßig zu beobachten, gibt es auch einige Fachkräfte, denen dies Schwierigkeiten bereitet. Gründe dafür liegen meist in den Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit, weniger in den Kompetenzen der Fachkräfte. *»Also manchmal läuft es gut«* (Interview 16, Person 1); *»Ja und manchmal läuft es gar nicht. Es ist von vielen Faktoren abhängig, ob jemand von uns krank ist oder wie die Stimmung ist oder ob die Praktikantin da ist, Elterndienste anwesend, das ist sehr unterschiedlich aber im Großen und Ganzen geht es.«* (Interview 16, Person 2)

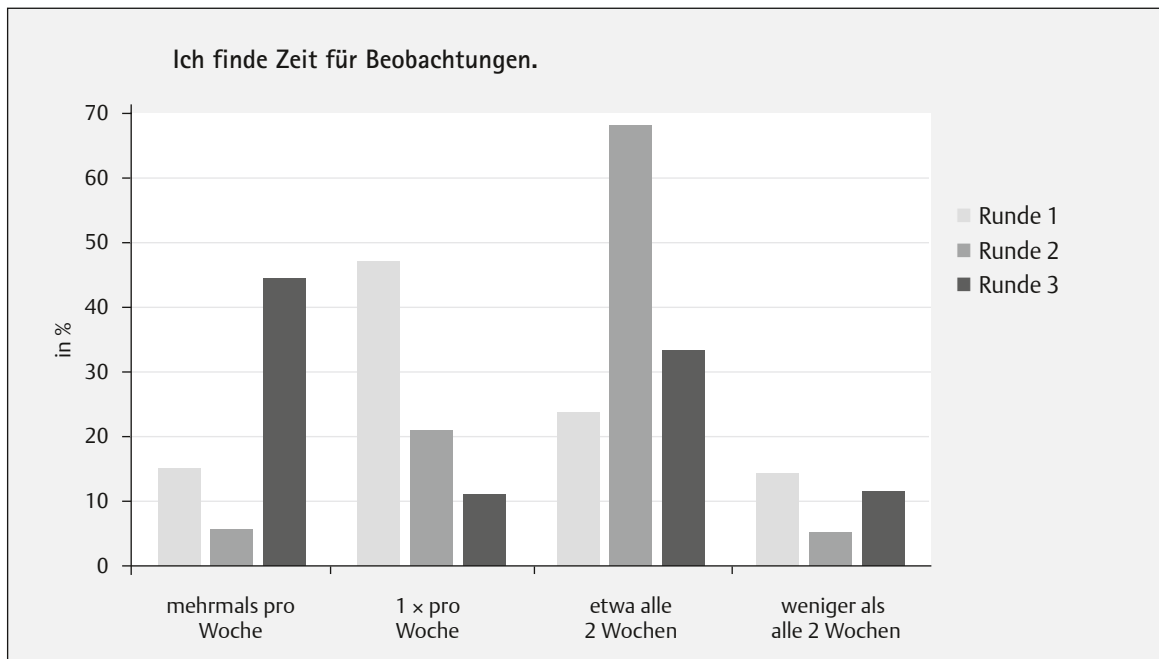


Abb. 9: Beobachtungsrhythmus

Auch im Elterninterview der dritten Runde wird auf die Unterschiedlichkeit im Umgang mit der Beobachtungshäufigkeit und den Beobachtungsmodus verwiesen. So gibt es Eltern-Kind-Gruppen, die einen festen Beobachtungsrhythmus haben und in denen einzelne Kinder über einen längeren Zeitraum gezielt beobachtet werden: *»Also bei uns ist es halt so, ein Kind wird immer zwei Wochen beobachtet, und wir sind 18 Kinder, also im Jahr maximal ein- bis zweimal.«* *»Und die machen ziemlich viele Beobachtungen, also nicht nur zwei in der Woche sondern jeden Tag und das sehr intensiv ...«* (Interview 18, Person 3). Andere Einrichtungen beobachten meist spontan und situationsabhängig. *»Also es ist schon eher situationsbezogen, dass man sagt oh, das ist jetzt eine interessante Geschichte, da bleibe ich mal jetzt dran und da wird auch der Fotoapparat geholt und dann beobachtet«* (Interview 18, Person 1)«.

Die Nachhaltigkeitsinterviews zeigen, dass gezieltes Beobachten für die befragten Fachkräfte einige Zeit nach der Implementierung nach wie vor ein wichtiger Bestandteil ihrer pädagogischen Arbeit ist. Auch hier wird der heterogene Umgang damit deutlich, der sich in unterschiedlichen Beobachtungsintervallen und -modi zeigt. Teilweise wird die Beobachtung mit *»Papier und Bleistift«* als schwierig erlebt, weshalb manche Teams dazu übergegangen sind Beobachtungen erst im Nachhinein zu notieren oder Situationen zu filmen, um diese dann in Ruhe auswerten zu können.

Handhabung der Analyse

Der sich an die Beobachtung anschließende Verfahrensschritt der Analyse ist bei knapp zwei Drittel (61 %) aller Befragten überwiegend bzw. voll und ganz in die pädagogische Arbeit verankert. Bei 37 % der Befragten zeigt sich die Analyse als nur teilweise fest verankert (vgl. Tabelle FK 13:a).

Dies bestätigt sich in den Interviews. Der Analysebogen des Verfahrens wird teilweise als unterstützendes Hilfsmittel betrachtet und eingesetzt *»ja, da orientieren wir uns schon danach. Das ist [...] eine große Hilfe auch«* (Interview 17, Person 4), von einigen Fachkräften aber auch nicht entsprechend genutzt wird. Ein Großteil der Befragten scheint vielmehr die Beobachtung auf der Grundlage ihres vorhandenen Fachwissens und ihrer bisherigen pädagogischen Praxis und Erfahrung zu analysieren. *»Wir machen das indem wir uns dann zusammen setzen ... jede Woche und das einfach besprechen, was hast du aufgeschrieben, was hast du beobachtet, wie siehst du das, was ich beobachtet habe ... wo liegt unser Fokus ... bei dem Kind«* (Interview 16, Person 2). *»Ich habe trotzdem den Anspruch genau hinzuschauen, aber eben nicht mit diesen Zetteln,*

wo ich so ein Schema F habe, ... und ich denke ich kann trotzdem meinem Anspruch gerecht werden, die Kinder wirklich genau anzuschauen« (Interview 16, Person 1).

Die Interviews zur Nachhaltigkeit des Verfahrens zeigen ein ähnliches Bild. Die Art der Auswertungspraxis scheint häufig aus einem gewissen Pragmatismus heraus zu entstehen, auch bedingt durch strukturelle Grenzen in den Einrichtungen, insbesondere durch die begrenzt zur Verfügung stehende Zeit. Darüber hinaus gibt es aber auch kritische Stimmen, die die Analyse anhand der vorgegebenen Lerndispositionen grundsätzlich für nicht sinnvoll erachten.

Handhabung der Planung der nächsten Schritte

Der Verfahrensschritt der individuellen Planung für das Kind scheint ein fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit der befragten Fachkräfte zu sein. 57% aller Fachkräfte stimmen überwiegend bzw. voll und ganz zu, dass die Erkenntnisse aus den Beobachtungen in die individuelle Planung für die Kinder einfließen und die Beobachtungen somit Planungsgrundlage für die Förderung der Kinder sind. Dabei nehmen die Zustimmungswerte mit jeder Implementierungsrunde zu: In der ersten Runde sind die Beobachtungen bei 42% der befragten Personen Planungsgrundlage, in der zweiten bei 60% und in der dritten Runde bei 68%. Hier zeigt sich somit eine positive Entwicklung innerhalb der drei Runden (vgl. Tabelle FK 13:b).

Auch in den Interviews beschreiben die Fachkräfte Veränderungen in ihrer Arbeit weg von einer allgemeinen, oft durch äußere Impulse, wie Jahreszeiten oder ähnliches induzierten Planung hin zu einer noch individuelleren Unterstützung und Förderung der Kinder. *»Also für mich hat es sich schon im positiven Sinne verändert, weil ich die Kinder doch noch mal gezielter und bewusster beobachte wie vorher (...) und dann fallen einem auch manchmal also wirklich Kleinigkeiten auf, wo ein Kind vielleicht noch nicht so fit ist, wo ich es abholen kann, wo ich es mehr fördern kann. Was ich noch speziell für Materialien mitbringen kann um das Kind einfach ein bisschen mehr zu unterstützen« (Interview 8, Person 2).* *»...dass sich auch die Angebotsgestaltung verändert, dass man noch ein bisschen mehr weggekommen ist von dem »Alle machen immer das Gleiche«, sondern dass man einfach individueller an die Sache herangeht« (Interview 6, Person 4).*

Auch ein Interview mit Eltern der dritten Runde verdeutlicht, dass die Einrichtungen sich in ihrer pädagogischen Arbeit an den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientieren. Die befragten Eltern äußern sich positiv darüber, dass die Fachkräfte ihre Aktivitäten

und Angebote individuell planen und ausrichten: *»Da bin ich schon froh dass man nicht mehr so Themen vorgibt – und jetzt machen wir ein halbes Jahr das und das«* (Interview 18, Person 1).

Handhabung der Dokumentation

64% der Befragten geben voll und ganz bzw. überwiegend an Kinder in den Dokumentationsprozess und die Gestaltung der Portfolios einzubeziehen. Auch hier lässt sich beim Vergleich der drei Runden eine steigende Tendenz erkennen (vgl. Tabelle FK 13:c).

Die Interviews in den Einrichtungen aller drei Runden zeigen dabei deutlich, dass die Fachkräfte ganz unterschiedliche Formen der Dokumentation entwickelt haben. So gibt es zahlreiche Einrichtungen, die hauptsächlich anhand von Fotos dokumentieren, die mit unterschiedlich ausführlichen Kommentaren und Beschreibungen versehen werden. Diese Form der Dokumentation wird auch in den Nachhaltigkeitsinterviews so beschrieben. Einige Teams gestalten die Mappen gemeinsam mit den Kindern, andere überwiegend für die Kinder. Auch hier ist klar zu erkennen, dass es den Fachkräften unterschiedlich gut gelingt, die Kinder in den Prozess der Ausgestaltung der Portfolios mit einzubeziehen. In Bezug auf die konkrete Ausformulierung der Lerngeschichte zeigt sich ebenso eine große Bandbreite. Während manche Fachkräfte Schwierigkeiten mit der Form eines an das Kind gerichteten Briefes haben oder diese sogar ablehnen, gibt es auch einige Fachkräfte, denen gerade die Formulierung der persönlich an das Kind gerichteten Geschichte wichtig ist und leicht fällt. *»Und wir machen es halt einfach so, wie wir sonst auch wahrscheinlich dem Kind etwas erzählen oder sagen würden. Am Anfang haben wir uns mit ein paar Formulierungen irgendwie, also das war dann schon so »Mhmmhmm«, aber mittlerweile haben wir einen ganz guten Stil herausgekriegt und uns gefallen diese Geschichten oder Briefe an die Kinder sehr«* (Interview 16, Person 1).

Außerdem scheint es bei den jüngeren Kindern für manche Fachkräfte schwieriger zu sein, deren Bildungsthemen aufzuspüren. *»Ich finde es bei unseren Zweijährigen auch schwierig so einen roten Faden zu beobachten. Sie sind einfach noch sehr sprunghaft und da ist eigentlich wenig Konstanz in dem was sie tun. [...] Es ist schwieriger zu beobachten«* (Interview 11, Person 3).

Diese Schwierigkeiten scheinen sich trotz längerer Arbeit mit dem Verfahren für einige Fachkräfte nicht komplett auflösen zu lassen. So wird in den Nachhaltigkeitsinterviews fast eineinhalb Jahre nach der Implementierung, von einigen Befragten sowohl die Befremdlichkeit und Künstlichkeit, die sie den Geschichten gegenüber empfinden, als auch die Schwierigkeit der Erfassung der Bildungsthemen bei Kindern unter drei Jahren thematisiert.

Handhabung des kollegialen Austausches

In der schriftlichen Befragung gibt fast die Hälfte (48%) der befragten Fachkräfte an, in der Regel genügend Zeit für den kollegialen Austausch zu haben. Mehr als ein Drittel (38%) der Befragten gibt jedoch an, nicht genügend Zeit für den Austausch zu haben (vgl. Tabelle FK 14).

In den Interviews verstärkt sich der Eindruck, dass es für viele Teams eine große Herausforderung ist, diesen Austausch verlässlich einzuplanen und zufriedenstellend durchzuführen. Das in der Fragebogenerhebung deutlich gewordene unterschiedliche Antwortverhalten könnte einerseits daran liegen, dass die einzelnen Einrichtungen durchaus verschiedene Schwerpunkte und Aufgaben in der pädagogischen Arbeit setzen. Durch die Organisationsform der Eltern-Kind-Initiativen arbeiten die Einrichtungen in jeweils eigener Trägerschaft. Die Interviews verweisen aber auch darauf, dass die Herausforderungen auch in den Rahmenbedingungen, wie Öffnungszeiten, Personalschlüssel und -struktur sowie Umfang der Vorbereitungszeit liegen, wie es in der Aussage einer Fachkraft im Interview sehr deutlich wird:

»Also man muss schon sagen, der kollegiale Austausch ist bei uns noch ein bisschen schleppend, weil's einfach wirklich ein riesiger Zeitfaktor auch ist. [...] [In den] Teambesprechungen da gibt's halt dann wirklich auch andere wichtige Themen wo wir auch besprechen müssen. Da müssen wir irgendwie auch noch gucken, wie wir da unsere Vor- und Nachbereitungszeit einteilen, dass man da mal zu Zweit die Ruhe hat, dass man sich da austauschen kann« (Interview 17, Person 3).

Die Ergebnisse der Nachhaltigkeitsinterviews zeigen übereinstimmend dazu, dass der kollegiale Austausch vor allem aus Zeitgründen nur erschwert möglich ist und dadurch teilweise unregelmäßig, selten oder gar nicht stattfindet. Eine verbindliche Struktur scheint dabei ein relevanter Gelingensfaktor für einen regelmäßigen Austausch darzustellen.

4.4 Veränderungen der pädagogischen Arbeit sowie Vorteile und Nutzen im pädagogischen Alltag

Die Ergebnisse zeigen, dass die Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten zu Veränderungen in der pädagogischen Arbeit geführt hat. Diese werden aus Sicht der Fachkräfte und der Eltern auf verschiedenen Ebenen wahrgenommen. Diese Veränderungen und der daraus ableitbare Nutzen für die pädagogische Arbeit werden im Folgenden in den Blick genommen.

Veränderungen des Alltags mit den Kindern

Hinsichtlich der allgemeinen Frage nach einer Veränderung des Arbeitsalltags mit den Kindern nimmt ein Großteil der Befragten Fachkräfte (58%) wenig positive Veränderungen im Arbeitsalltag wahr. 38% geben allerdings an, dass der Arbeitsalltag mit den Kindern sich ziemlich positiv verändert hat (vgl. Tabelle FK 6).

Die Elternbefragung zeigt ein ähnliches Bild: Zu der Einschätzung, dass sich die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung durch die Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten verbessert hat, kommen ca. 26% der befragten Personen. Der Anteil derer, die keine Verbesserung wahrnehmen, ist in der zweiten und dritten Runde höher als in der ersten Runde (11% / 35% / 22%). Interessant sind zudem die hohen Werte der Angabe »weiß nicht« in allen drei Runden (54% / 40% / 59%). (vgl. Tabelle EL 5)

Die Einschätzung die Veränderung nicht beurteilen zu können muss vor dem Hintergrund der Einordnung der bisherigen Arbeit gesehen werden. In der Annahme, dass die ErzieherIn-

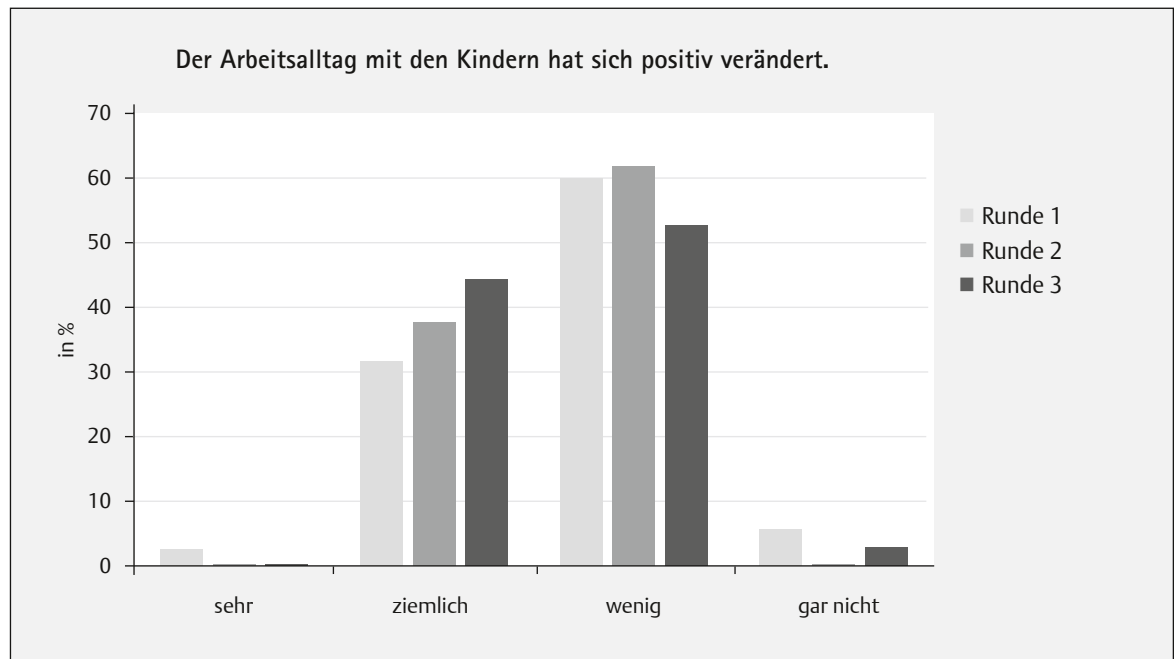


Abb. 10: Veränderung päd. Alltag

nen wie auch die Eltern die bisherige pädagogische Arbeit als hochwertig bewerten, erscheint es plausibel, dass eine stark positive Veränderung durch das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten nicht wahrgenommen bzw. dies als Abwertung der bisherigen Arbeit empfunden wird. (vgl. Kap 4.2.1; 4.2.2).

Diese Annahme bestätigt sich auch in den Nachhaltigkeitsinterviews eineinhalb Jahre nach der Implementierung. Ein Teil der Befragten bewertet die öffentliche Darstellung der Veränderungen der pädagogischen Arbeit auf Grund der Bildungs- und Lerngeschichten als idealisierend und sehen darin eine Kritik an ihrer bisherigen Arbeit. Gestützt wird die Vermutung zudem durch Anmerkungen von Eltern bei der offenen Frage nach Veränderungswünschen im Rahmen der Fragebogenerhebung, wie folgende Bemerkung beispielhaft deutlich macht: *»Da in unserer Einrichtung die Beobachtung der Kinder und der regelmäßige Bericht an den Eltern abends seit Jahren einen hohen Stellenwert hat, gab es nicht viel Anlass zu Veränderung.«* (Anmerkungen von Eltern im Rahmen der Fragebogenerhebung).

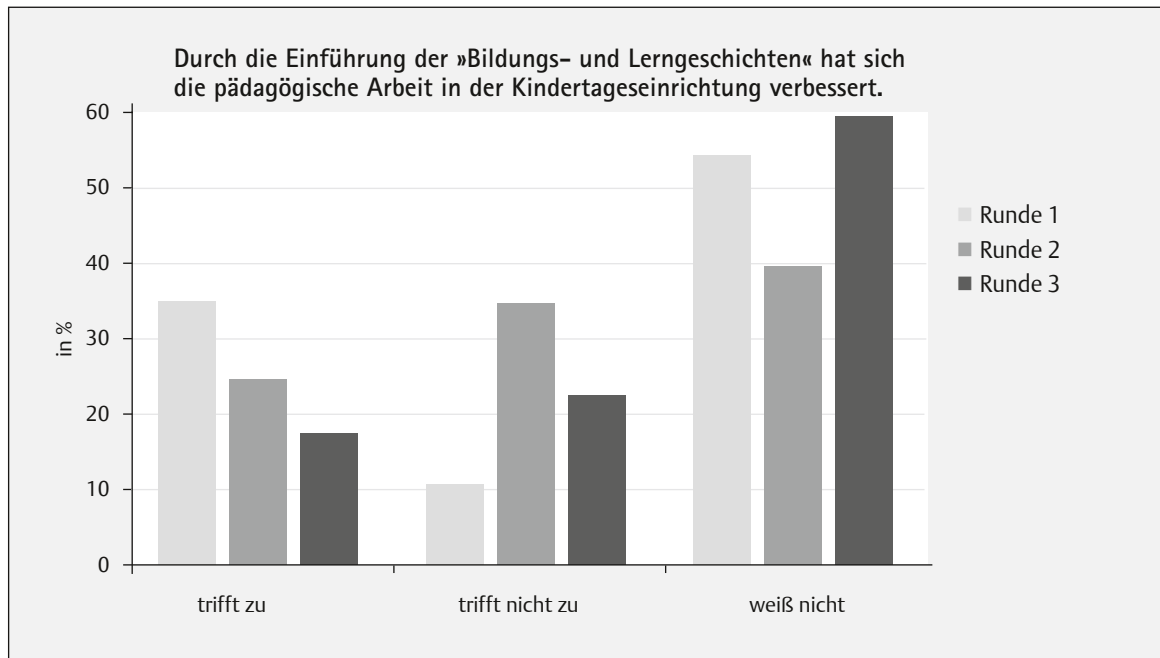


Abb. 11: Einschätzung Eltern Verbesserung päd. Arbeit

Veränderung in der Wahrnehmung der Kinder

Ein zentraler Punkt aus Sicht der Fachkräfte aller drei Implementierungsrunden ist die Veränderung in Bezug auf die Wahrnehmung der Kinder. In der Fragebogenerhebung stimmen 75% zu, dass sie die Stärken, Interessen und Fähigkeiten der Kinder besser wahrnehmen als zuvor (vgl. Tabelle FK 7).

In den Interviews wird dieser Aspekt ebenso deutlich hervorgehoben. Die Fachkräfte schätzen insbesondere den ressourcenorientierten Blick auf das Kind als Kernaspekt des Verfahrens und beschreiben, dass sie sich mit den Bildungs- und Lerngeschichten näher am Kind, an seinen Interessen und Entwicklungsschritten fühlen. Eine interviewte Fachkraft formuliert dies sehr anschaulich: *»Das was wir für uns herausgezogen haben ist, dass man Material an die Hand bekommt um die Kinder gut zu beobachten, dass einem irgendwie nicht zu viel rausgeht und dass man mit diesem Arbeitsmaterial ein umfassenderes Bild von dem Kind bekommt«* (Interview 1, Person 1).

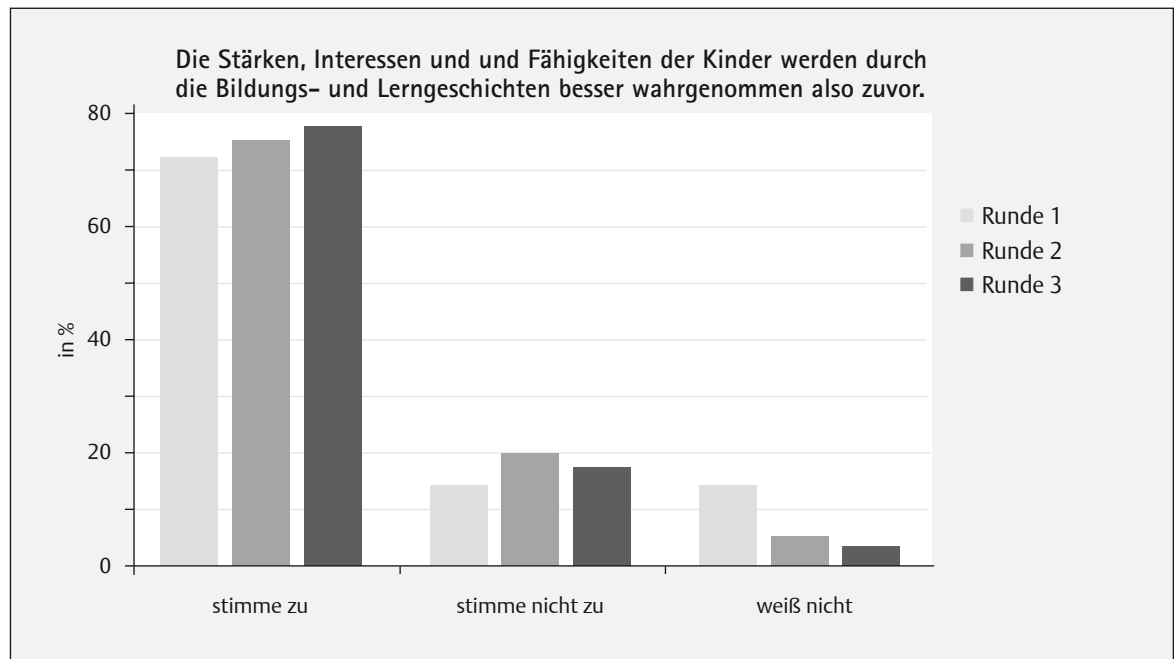


Abb. 12: Veränderung Wahrnehmung Kinder

Diese verstärkte und differenziertere Wahrnehmung eines einzelnen Kindes wird auch eineinhalb Jahre nach der Implementierung von den Bildungsbeauftragten als der Aspekt beschrieben, der als besonderer Nutzen des Verfahrens gesehen wird: *»Ich sehe den Nutzen bei Zehn, also sehr hoch, weil ich einfach viel differenzierter [...] auf das Kind und sein Umfeld schauen kann«* (Interview 11, Person 3).

Auch der Blick auf die Lernprozesse der Kinder hat sich nach Einschätzung der Fachkräfte in allen drei Befragungen bei sehr vielen verändert. 47% / 50% / 68% stimmen voll und ganz beziehungsweise überwiegend damit überein, dass sich durch die Bildungs- und Lerngeschichten verändert hat, wie sie auf die Lernprozesse der Kinder blicken (vgl. Tabelle FK 8:a).

Dies spiegelt sich auch in den Interviewaussagen der Fachkräfte wider. *»Also was sich verändert hat, ist der Blick auf das Kind. Also manchmal habe ich Kinder beobachtet und gedacht, naja, der klettert da hoch und klettert wieder runter und das zehnmal hintereinander. Aber [...] dann erkennt man, dass er das vielleicht in jeder Situation, mit jedem Material macht [...] Und da habe ich dann den roten Faden und den hätte ich nicht, wenn ich das jetzt nicht festhalten würde«* (Interview 3, Person 2). In den Interviews wird außerdem von einer Sensibilisierung für lernanregende Settings berichtet, beispielsweise in Bezug auf die Raumgestaltung oder die Bedeutung von Peerkontakten für die individuellen Lernprozesse der Kinder.

Ein tendenzieller Unterschied zeigt sich hierbei zwischen den drei Implementierungsrunden. Während in der ersten und zweiten Runde ca. 50% der Fachkräfte dem veränderten Blick auf die Lernprozesse der Kinder nur teilweise zustimmen oder sogar – insbesondere in der zweiten Runde von 20% – dementiert wird, liegt der Schwerpunkt in der Bewertung der 3. Runde klar auf einer positiven Veränderung und lediglich 32% stimmen dem nur teilweise oder überhaupt nicht zu (vgl. Tabelle FK 8:a).

Veränderungen in der Interaktion mit den Kindern

Die Auswirkungen und Veränderungen darauf, wie die Fachkräfte die Dialoge mit den Kindern gestalten, werden in allen drei Implementierungsrunden eher als gering eingeschätzt. Nur 27% der Befragten geben an, dass sich das Dialogverhalten durch das Verfahren voll und ganz bzw. überwiegend verändert hat. In der ersten und zweiten Runde stimmen sogar 31% (1. Runde) / 45% (2. Runde) der Aussage überhaupt nicht zu. In der dritten Runde sind dies dagegen nur 11% (vgl. Tabelle FK 8b).

Auch in den Interviews mit den Fachkräften wird die bereits vor der Implementierung des Verfahrens bestehende intensive Beziehung zu den einzelnen Kindern betont. Allerdings wird ebenso deutlich, dass durch die intensivierete Wahrnehmung der individuellen Interessen und Themen der Kinder, diese aus Sicht der Fachkräfte gezielter in ihren Lernprozessen unterstützt und begleitet werden können. *»Also für mich hat es sich schon im positiven Sinne verändert, weil ich die Kinder doch noch mal gezielter und bewusster beobachte als vorher. Einfach noch, wirklich sehr viel intensiver und dann fallen einem auch manchmal also wirklich Kleinigkeiten auf, wo ein Kind vielleicht noch nicht so fit ist, wo ich es abholen kann, wo ich es mehr fördern kann, was ich noch speziell für Materialien beibringen kann, um das Kind einfach ein bisschen mehr zu unterstützen.«* (Interview 8, Person 2).

Die Befragten der Nachhaltigkeitsinterviews berichten, dass auf der Basis der Beobachtungen Dialoge mit Kindern stattfinden. Der Ausgangspunkt des Dialogs wird jedoch unterschiedlich beschrieben: Zum einen ist das Dokumentationsprodukt der Gesprächsanlass, zum anderen entsteht der Austausch bereits bei der Dokumentationsarbeit mit dem Kind.

Die Ergebnisse der Elternbefragung zeigen, dass diese eine positive Veränderung in der Interaktion der Fachkräfte mit den Kindern insgesamt wenig einschätzen können. Es fällt auf, dass in der dritten Runde fast die Hälfte der Eltern angibt eine solche Veränderung nicht einschätzen zu können. In der ersten Runde sind dies 24%, in der zweiten 18,6%. In Bezug auf die Ergebnisse aus allen drei Runden stimmen knapp 33% der Eltern dem zu, dass sie im Vergleich zu der Zeit vor der Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten eine positive Veränderung in Bezug auf die Wertschätzung und Aufmerksamkeit gegenüber den Kindern voll und ganz bzw. überwiegend erkennen. Ein ebenso großer Teil der Eltern – zumindest in den ersten beiden Runden – stimmt dem jedoch nur teilweise zu. Dies könnte darauf hinweisen, dass der Einbezug der Eltern und die Herstellung einer Transparenz der pädagogischen Arbeit noch nicht in ausreichendem Maße gelingen (vgl. Tabelle EL 6:a).

Auch in Bezug auf die individuelle Förderung der Kinder zeigt sich in der Wahrnehmung der Eltern ein ähnliches Bild. Einerseits bestätigen hier 34% der Eltern positive Veränderungen, andererseits stimmt jeweils ca. 1/3 der Eltern der ersten und zweiten Runde nur teilweise zu und auch hier gibt ein großer Teil der Eltern, insbesondere der dritten Runde, an, dies nicht einschätzen zu können (45%) (vgl. Tabelle EL 6:b).

Als Erklärung dafür werden aus den Anmerkungen auf den Fragebögen zwei Kernaspekte deutlich: Für viele Eltern ist es schwierig eine Vergleichsfrage adäquat zu beantworten, da sie

entweder den pädagogischen Alltag nur mit den Bildungs- und Lerngeschichten kennen oder die pädagogische Arbeit in ihrer Einrichtung bereits vor der Implementierung als qualitativ sehr hochwertig einschätzen.

Jedoch heben die Elternvertreter in den Interviews den Nutzen der Bildungs- und Lerngeschichten die im Ansatz verankerte Ressourcenorientierung für die pädagogische Arbeit mit den Kindern hervor. Über die Stärken und Interessen scheinen so vorhandene Schwächen angegangen werden zu können. *»...dass man halt über die Stärke des Kindes und die Vorliebe des Kindes auch an die Schwächen mal rangehen kann und man ein Kind heranzuführen kann, dass es Spaß an Sachen hat, was es vorher selbst nicht wusste«* (Interview 18, Person 1). Aus Sicht der Eltern ermöglicht diese Form der Beobachtung einen objektiveren und differenzierteren Blick auf das Kind, wovon insbesondere unauffällige Kinder profitieren würden. Durch das stärkere Bewusstsein für die differenzierten Lernprozesse wird nach Einschätzung der Eltern auch mehr Individualität für das einzelne Kind in der Unterstützung seines Lernweges möglich.

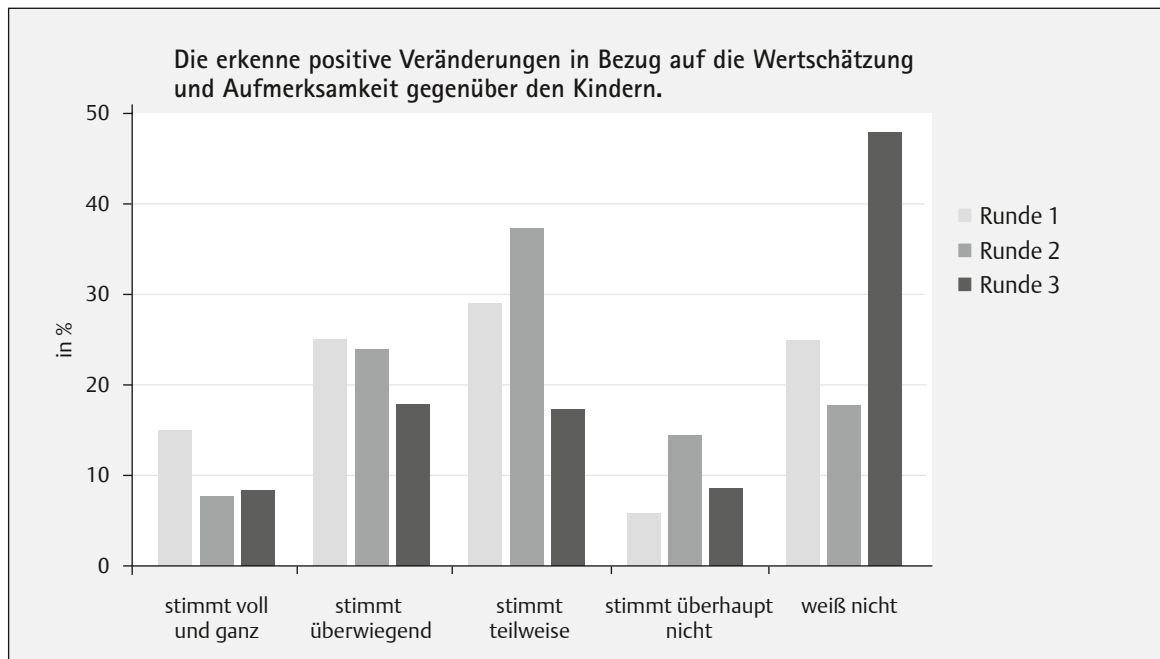


Abb. 13: Elterneinschätzung Veränderung Wahrnehmung Kinder

Die Kinder profitieren aus Sicht der Fachkräfte und der Eltern von dem wertschätzenden, ressourcenorientierten Blick, mit dem sie in ihrem Lernen begleitet werden. Dabei spielen die »Produkte« aus Sicht der Befragten eine maßgebliche Rolle für die Kinder. Sie seien stolz auf ihre Portfolios und erfahren eine Stärkung ihres Selbstwertes durch die positive Rückspiegelung ihrer Lernprozesse. Zu dieser Einschätzung kommen auch die Fachkräfte in den Nachhaltigkeitsinterviews. Die Portfolios als ein »Produkt« über sich selbst bieten den Kindern die Möglichkeit zu zeigen mit was sich in der Kindertageseinrichtung beschäftigen. Des Weiteren betonen die Bildungsbeauftragten, dass Kinder durch den Dialog und die Auseinandersetzung mit den »Produkten« Momente der Wertschätzung und erhöhter Aufmerksamkeit sowohl durch andere Kinder als auch durch Fachkräfte und Eltern erleben. Zudem entwickeln die Kinder einen intensiveren Blick auf sich selbst und auf die eigenen Lernleistungen.

Zusammenarbeit zwischen Eltern und ErzieherInnen

Positive Veränderungen in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und ErzieherInnen erkennen 33% der befragten Eltern voll und ganz beziehungsweise überwiegend. Fast genauso viele Eltern stimmen dem teilweise zu (28%) oder wissen nicht, ob Veränderungen zu erkennen sind (27%) (vgl. Tabelle EL 6:c).

Auch die Interviews mit den Fachkräften lassen Vermutungen zu, dass sich die Zusammenarbeit nicht wesentlich verändert hat. Dabei ist es aber wichtig zu beachten, dass es sich bei den Einrichtungen um Eltern-Kind-Einrichtungen handelt, die sich meist durch eine grundsätzlich intensive Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften auszeichnen. Dies wird auch in der strukturell angelegten Funktion der Bildungsbeauftragten durch die Eltern deutlich, die den Auftrag haben in pädagogischen Themen mit den Teams zusammenzuarbeiten.

Aus der Perspektive der Fachkräfte zeigt sich ein deutlicher Nutzen in allen drei Runden in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern. Die befragten Fachkräfte attestieren dem Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten insbesondere eine unmittelbare Verwertbarkeit für die Elterngespräche. 68% stimmen der Aussage, dass die Beobachtungen eine Hilfe für Elterngespräche sind voll und ganz beziehungsweise überwiegend zu (vgl. Tabelle FK 8:c). In den Interviews wird hier auch der Aspekt der Anschaulichkeit und Lebendigkeit von Gesprächen mit Eltern durch den Einbezug von Lerngeschichten hervorgehoben. Außerdem können damit den Eltern die Stärken ihres Kindes deutlicher gemacht werden. Der Dialog mit Eltern bleibt auch aus Nachhaltigkeitsperspektive fester Bestandteil der Arbeit und der Nutzen des

Verfahrens dafür wird in einem Interview klar formuliert: »Den Nutzen finde ich auch für die Elterngespräche [...] ganz arg gut. Dass man [...] diese Lerngeschichten mitbringen kann, auch einfach so eine Alltagssituation vorweisen kann« (Interview 11, Person 1).

Aus Sicht der Eltern zeigen die Ergebnisse ein nicht ganz eindeutiges Bild. Knapp 56% der befragten Eltern aus allen drei Runden geben an, dass die Bildungs- und Lerngeschichten Grundlage der Elterngespräche sei. Erstaunlicherweise zeigt sich in der zweiten und dritten Implementierungsrunde ein relativ hoher Wert der Befragten, die nicht wissen, ob dies so in ihrer Einrichtung gehandhabt wird (41% / 31%) (vgl. Tabelle EL 4:a). Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Bewertung hinsichtlich der Qualität der Elterngespräche. 20% der Befragten nehmen eine positive Veränderung wahr, wohingegen 39% kaum eine Veränderung wahrnehmen. Eine negative Veränderung der Elterngespräche wurde von niemandem konstatiert.

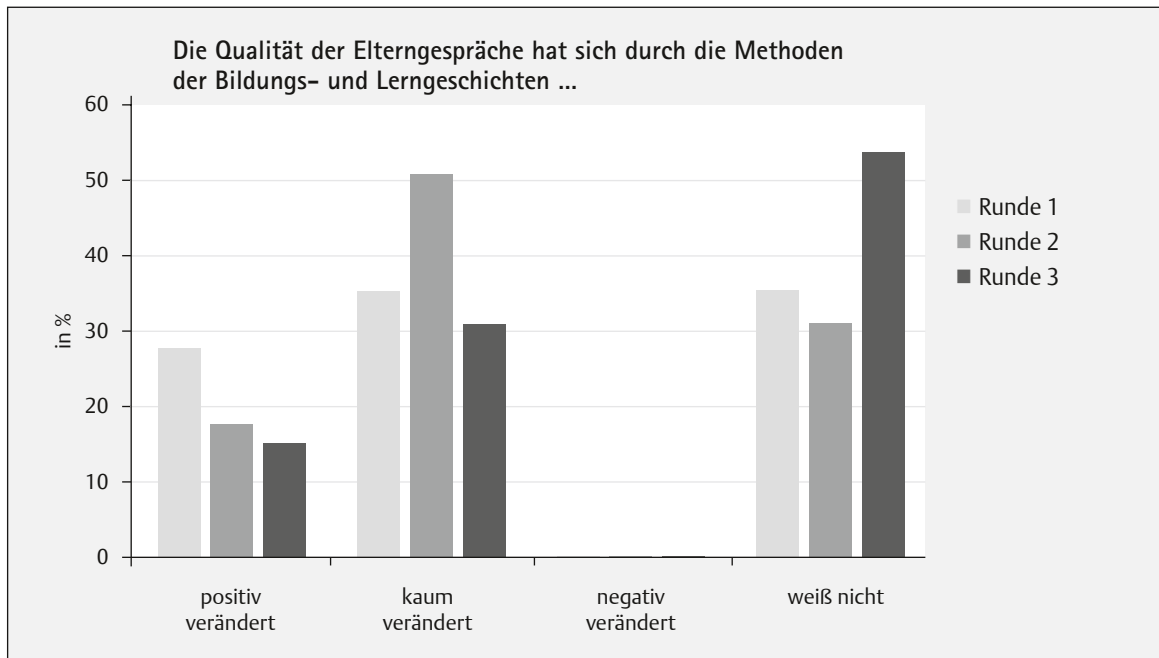


Abb. 14: Qualität Elterngespräche mit BuLG

Auffällig ist auch bei dieser Frage wieder die hohe Angabe »weiß nicht« in allen drei Runden, besonders aber in der dritten Runde (36% / 31% / 54%) (vgl. Tabelle EL 7). Dies kann an einer mangelnden Transparenz der Fachkräfte gegenüber den Eltern liegen, möglich ist jedoch auch, dass der Fragebogen von einem großen Anteil Eltern bearbeitet wurde, welcher erst seit kurzer Zeit in der Einrichtung ist. Dadurch wäre denkbar, dass diese noch kein Elterngespräch erlebt haben oder zum Zeitpunkt des Elterngesprächs noch keine Lerngeschichte für das Kind vorlag.

Grundsätzlich wird in den Interviews sowohl von den Fachkräften als auch von den Eltern der Aspekt hervorgehoben, dass die Bildungs- und Lerngeschichten eine sehr gute Möglichkeit darstellen, die Transparenz der pädagogischen Arbeit zu befördern. Dies könnte allerdings aus Sicht der Eltern von den Fachkräften noch stärker genutzt werden. In allen drei Projektunden taucht bei vielen Eltern der Wunsch nach mehr Informationen und Transparenz auf. Dies gilt sowohl für allgemeine Informationen als auch für gezielte Hinweise über die Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten, beispielsweise, in wie weit die Erkenntnisse der Beobachtungen in die pädagogische Arbeit der Fachkräfte einfließen. Auch wird der Wunsch nach einem »zeitnahe[n] Feedback, unabhängig von Elterngesprächen« (Kommentar Fragebogenerhebung 1) geäußert. Unter anderem wäre eine »kleine Handreichung zu den Bildungs- und Lerngeschichten für Eltern [...] sinnvoll« (Kommentar Fragebogenerhebung 3).

Die Ergebnisse der Elternbefragung weisen darauf hin, dass wenn es den Fachkräften gelingt, die Erkenntnisse aus den Bildungs- und Lerngeschichten den Eltern deutlich zu machen diese sich in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt fühlen. 20% der befragten Eltern geben an, sich überwiegend oder sogar voll und ganz in ihrer Erziehungskompetenz durch den Austausch im Rahmen des Verfahrens gestärkt zu fühlen. 29% erfahren eine Erweiterung ihres Blickes auf ihr Kind durch die Bildungs- und Lerngeschichten (vgl. Tabelle EL 9). Betrachtet man, welche inhaltlichen Veränderungen durch das Verfahren für die Eltern in den Gesprächen mit den ErzieherInnen erzielt werden, so wird deutlich, dass 31% der Eltern zusätzliche Informationen über ihr Kind, 30% neue Einsichten in die Entwicklung und 26% zusätzliche Anregungen für den Umgang mit ihrem Kind erhalten. Es gibt allerdings auch einen Teil der Eltern, der überhaupt keine inhaltliche Verbesserung hinsichtlich der genannten Aspekte erkennen kann. Zwischen 11% und 33% der Eltern bewerten diese Fragestellungen derart. Ähnlich hoch sind auch die Werte der Eltern, die diese Fragen mit »weiß nicht« beantwortet haben (zwischen 11% und 30%). Insbesondere hinsichtlich zusätzlicher Anre-

gungen für den Umgang mit ihrem Kind scheinen die Veränderungen für viele Eltern nicht wahrnehmbar. 23% bewerten dies mit »stimmt überhaupt nicht«, 20% mit »weiß nicht« (vgl. Tabelle EL 8).

Es scheint den Fachkräften gut zu gelingen, den Eltern mehr Wissen über ihr Kind sowie über dessen Entwicklung mit Hilfe des Verfahrens weiterzugeben. Laut den Aussagen in den Nachhaltigkeitsinterviews scheint es vor allem die chronologische Dokumentation zu ermöglichen, Eltern Entwicklungsprozesse besser verständlich zu machen (roter Faden der Entwicklung). Insbesondere auf den ressourcenorientierten Blick reagieren Eltern sehr positiv. Dies scheint auch damit stimmig, dass die Fachkräfte einen großen Nutzen in der verstärkten Wahrnehmung der Kinder mit ihren Stärken, Interessen und Fähigkeiten sowie deren Lernprozesse sehen. Es wird aber auch deutlich, dass der im Verfahren angestrebte wechselseitige Austausch und das gemeinsame Arbeiten von Eltern und Fachkräften an den Bildungs- und Lerngeschichten sich bisher eher auf der Ebene eines Informationsaustausches bewegen und durchaus noch Entwicklungsmöglichkeiten bieten.

Zusammenarbeit im Team

Auf der Ebene der Teams zeigen die Ergebnisse eine positive Entwicklung hinsichtlich der Stärkung der Zusammenarbeit durch das Verfahren im Verlauf der drei Implementationsrunden. Zunehmend mehr Fachkräfte stimmen voll und ganz bzw. überwiegend zu (28% / 42% / 59%) dass die Zusammenarbeit im Team durch die Bildungs- und Lerngeschichten gestärkt wird (vgl. Tabelle FK 8:d).

Allerdings wird die wahrgenommene Stärkung der Zusammenarbeit nicht mit einer des Teambewusstseins gleichgesetzt. Die Einschätzung der Stärkung des Teambewusstseins durch das Projekt erzielt in allen drei Runden einen weitaus niedrigeren Wert der Zustimmung (20% / 37% / 30%) (vgl. Tabelle FK 11:b).

Auch in den Interviews mit den Fachkräften wird eine Intensivierung der Teamarbeit bestätigt, die einhergeht mit einer größeren Sicherheit der einzelnen Fachkräfte und einer generellen Aufwertung der pädagogischen Arbeit an sich. In diesem Sinne werden die Bildungs- und Lerngeschichten als bedeutsames Professionalisierungsinstrument erlebt, welches zur Qualitätsentwicklung in der Einrichtung beiträgt. *»Ja, ich finde es wertet unseren Beruf auf!« (Interview 6, Person 1). »Und dieses Klischee von [der] ErzieherIn, die man am besten früher noch Kindergärtnerin genannt hat und die [...] mit den Kindern tagsüber ein bisschen spielt und das war es, das*

verändert sich schon auf jeden Fall, dieses Bild. Und damit natürlich auch die eigene Wertschätzung, wie man sich selbst sieht« (Interview 6, Person 4). Auch aus Sicht der Eltern wird die notwendige Verständigung auf ein gemeinsames »Handwerkszeug« im Team als professionalisierungsförderlich bewertet. Sie koppeln diese Entwicklung nicht zwingend an die Einführung des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten, sehen darin allerdings den Vorteil des forcierten Austauschs im Team, der als unbedingt bereichernd und blickerweiternd für die pädagogische Arbeit eingeschätzt wird.

Interessant ist, dass trotz der formulierten professionalisierungsförderlichen Wirkung die Frage nach der Rolle des Verfahrens bezüglich einer regelmäßigen Reflexion des Arbeitsalltags eher verhalten beantwortet wird. Fast zwei Drittel der befragten Fachkräfte (61 %) stimmen mit dieser Aussage nur teilweise bzw. überhaupt nicht überein. Scheinbar spielen die Bildungs- und Lerngeschichten dabei nicht die ausschlaggebende Rolle (vgl. Tabelle FK 8:e).

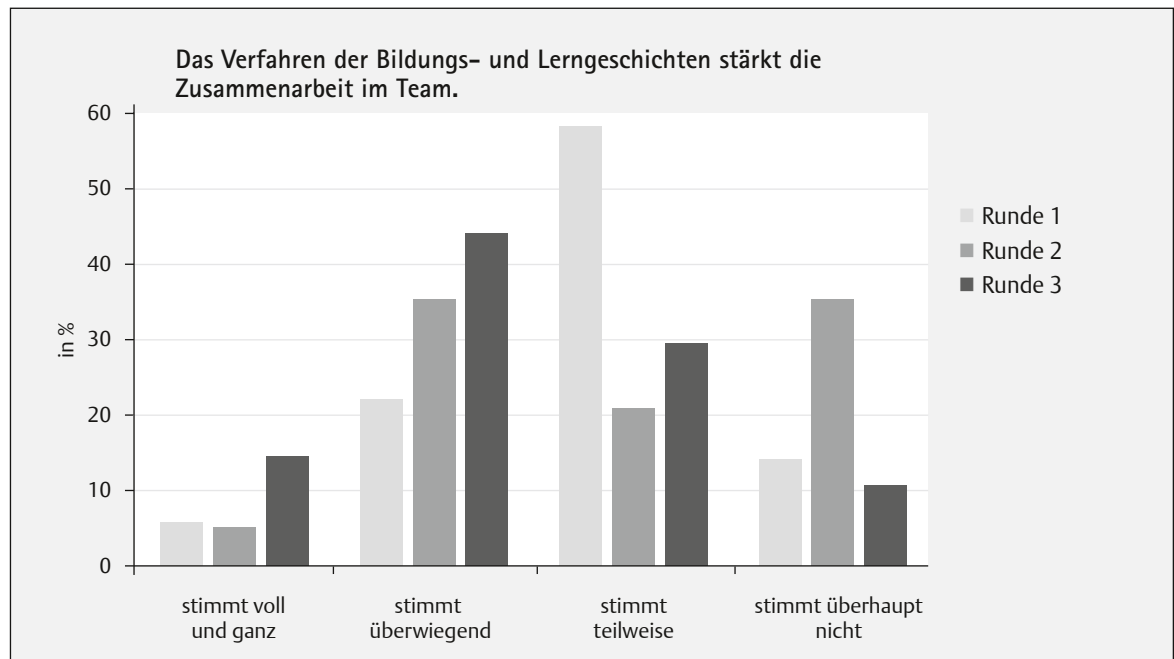


Abb. 15: Zusammenarbeit im Team

Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass bereits vor der Implementierung ein intensives Teambewusstsein wahrgenommen wurde und damit die Veränderung eher in den Aspekten, die durch das Verfahren neu oder verstärkt in den Arbeitsprozess aufgenommen wurden, wie beispielsweise der kollegiale Austausch, erlebt werden.

Konzeptionelle Weiterentwicklung

Für konzeptionelle Weiterentwicklungen der pädagogischen Arbeit zeigen die Ergebnisse, dass das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten aus Sicht der Fachkräfte nicht zentral zu sein scheint. Nur 17% der Befragten stimmen voll und ganz bzw. überwiegend zu, dass die Konzeption der Einrichtung entscheidende Anregungen durch das Verfahren erhalten hat. 83% der Befragten stimmen dem teilweise oder überhaupt nicht zu (vgl. Tabelle FK 11:a).

In den Interviews allerdings werden durchaus Ansätze konzeptioneller Veränderungen durch die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten deutlich. So berichten die Fachkräfte und die Eltern von einer Veränderung weg von der »Jahreszeitenpädagogik« hin zu projektorientierten Ansätzen, die eine individualisiertere Lernbegleitung der Kinder zum Ziel hat. Außerdem wird durch den differenzierteren Blick auf die Lernprozesse bei Kindern eine Auseinandersetzung über notwendige Lernräume von Kindern und die Sinnhaftigkeit von Begrenzungen forciert, die durchaus in konzeptionelle Änderungen mündet. *»...dass die Kinder die dann mehr Dinge dürfen, mehr Freiraum noch mal haben. Wo ich dann gedacht habe das ist eine gute Sache, dass manche von unseren ErzieherInnen ein bisschen genötigt werden, noch ein bisschen mehr Spielraum zu lassen. Es ist ja auch eine persönliche Geschichte, wie viel lass ich zu. [...] Da war so ein Video [...] von 2 Jungens im Prinzip, die im Prinzip die ganze Woche schon sich damit beschäftigt hatten, wie lange so ein Wollknäuel wohl ist und was man alles damit machen kann. Da durften die quasi wirklich dann ganz frei und im ganzen Haus und raus ja. Und das war mit ganz viel Stufen und mit ganz viel Arbeit vorher verbunden und das hat man dann extra gesagt, dass sie das durften. Weil sie es ja dann auch aufgenommen haben und da habe ich dann gedacht, ja wenn das dann dazu führt, dann schön.«* (Interview 18, Person 2).

Die Annahme, dass das Verfahren eine Rolle für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtung spielt, wird auch dadurch verstärkt, dass die Befragten in den Nachhaltigkeitsinterviews das Verfahren als einen Reflexionsimpuls für die pädagogische Arbeit betrachten, wodurch beispielsweise das Überdenken der Raumgestaltung forciert wird. Zum anderen wird

auch hier von einer deutlichen Veränderung der Angebotsplanung berichtet, in der das Freispiel eine noch gewichtigere Rolle bekommt und die Form der »angeleiteten« Angebote sich zunehmend in Richtung Projektarbeit verändert. »[...] es ist nicht mehr so, dass ich mir geplante Angebote ausdenke und dann nach Verlaufsplanung durchführe, sondern ich setze Impulse im Alltag, kann dadurch Bildungsprozesse anregen, diese beobachten, dann mit den Kindern in den Dialog gehen, dieses auswerten, mit dem Team in den Dialog gehen und mit den Eltern, und so entsteht ein Kreislauf. Dadurch habe ich das Gefühl, noch näher bei den Kindern zu sein und noch viel, viel mehr über die Kinder zu erfahren« (Interview 11, Person 3).

4.5 Zurechtkommen und günstige und erschwerende Faktoren

Zurechtkommen mit dem Verfahren

In welcher Form und Intensität die Bildungs- und Lerngeschichten als nützlich für die eigene Arbeit bewertet werden können, hängt nicht zuletzt damit zusammen, wie die Fachkräfte mit der Umsetzung des Verfahrens zurechtkommen.

Grundsätzlich zeigt sich in allen drei Implementierungsrunden, dass nur ein geringer Anteil der Befragten gar nicht mit der Umsetzung einzelner Schritte des Verfahrens zurechtkommt. Ein großer Anteil der Befragten (zwischen 70% und 80%) kommt mit der Umsetzung gut beziehungsweise sehr gut zurecht (vgl. Tabelle FK 15).

Betrachtet man die Umsetzung der einzelnen Verfahrensschritte, stellen sich die Ergebnisse folgendermaßen dar: 70% der Fachkräfte kommen bezüglich der Organisation der Arbeitsschritte innerhalb des Teams, 71% mit der Arbeit mit den Lerndispositionen, 72% mit der Umsetzung der Arbeitsschritte im pädagogischen Alltag, 75% mit der Planung der nächsten Schritte, 76% mit dem Austausch mit dem Kind und 79% mit dem kollegialen Austausch gut oder sehr gut zurecht. Besonders positive Werte bezüglich des Zurechtkommens erhalten die Handhabung mit den Arbeitsmaterialien (91%), das Dokumentieren (89%), das Formulieren der Lerngeschichten (87%) und das Durchführen der Beobachtungen (89%) (vgl. Tabelle FK 15). Insbesondere in der Handhabung des Arbeitsmaterials, der Durchführung der Beobachtungen sowie beim Dokumentieren scheint es gelungen alle Fachkräfte in das Verfahren einzuführen. In allen drei Projektrunden gibt niemand an, gar nicht mit diesen Schritten zurechtzukommen (vgl. Tabelle FK 15:a, c, i).

Schwieriger scheint es für die Fachkräfte zu sein, mit dem erforderlichen Zeitaufwand zurechtzukommen. Nur 44% bewerten ihre Handhabung damit mit sehr gut oder gut. Hier finden sich auch die höchsten Werte für das nicht gut Zurechtkommen, d.h. über die Hälfte (56%) der befragten Fachkräfte gibt an, weniger gut oder gar nicht mit dem Zeitaufwand zurecht zu kommen (vgl. Tabelle FK 15:b). Entsprechend dazu gibt es auch einen beträchtlichen Anteil von Fachkräften, welche mit der Organisation der Arbeitsschritte des Verfahrens innerhalb des Teams (26%) und mit der Umsetzung im pädagogischen Alltag (27%) weniger gut zurechtkommen (vgl. Tabelle FK 15:j, k). Auch die Arbeit mit den Lernpositionen scheint für viele noch schwierig zu sein. Hier geben 22% der befragten Fachkräfte an, weniger gut damit zurechtzukommen. Zudem wird dieser Verfahrensschritt von den meisten Fachkräften als der bewertet, mit dem sie gar nicht zurechtkommen (7%), wobei hierbei in der ersten Runde am meisten Schwierigkeiten rückgemeldet werden (11%) (vgl. Tabelle FK 15:d).

Neben dem Zurechtkommen mit den einzelnen Schritten des Verfahrens wurde auch erhoben, wie die Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit dem Orientierungsplan und den Erziehungs- und Handlungszielen gelingt. Hier zeigen sich hohe Gelingenswerte: 72% der Befragten stimmen voll und ganz oder teilweise zu, 76% geben an, dass Verknüpfung mit den Erziehungs- und Handlungszielen gelingt (vgl. Tabelle FK 16). Das Verfahren scheint damit an die vorhandenen konzeptionellen Grundlegungen der pädagogischen Arbeit anschlussfähig zu sein.

Betrachtet man die drei Implementierungsrunden bezüglich des Zurechtkommens mit den Verfahrensschritten im Vergleich zeigen sich einzelne besonders auffallende Werte: In der Durchführung der Beobachtung zeigt sich ein Unterschied zwischen der dritten Implementierungsrunde und den ersten beiden. In der dritten Runde geben immerhin 25% der Fachkräfte an nur weniger gut damit zurechtzukommen wohingegen dies in der ersten Runde nur für 8,3% und in der zweiten für niemand zutrifft. Die Planung der nächsten Schritte (36%) sowie der Austausch mit dem Kind (29%) zeigen sich vor allem in der ersten Runde für viele als noch schwierig. Die Organisation der Arbeitsschritte im Team sowie das Umsetzen im pädagogischen Alltag stellen für einen beträchtlichen Teil der Fachkräfte der ersten (41% sowie 46%) und Dritten (25% sowie 29%) Runde noch große Herausforderungen dar, wohingegen dies in der zweiten Runde kein Thema zu sein scheint (vgl. Tabelle FK 15:j, k).

Die Aussagen in den Interviews mit den Fachkräften bestätigen einerseits diese Ergebnisse, lassen aber auch differenziertere Schlüsse zu. Mit dem Beobachten und Geschichten-

schreiben oder Fotogeschichten erstellen kommen die meisten Fachkräfte nach einer Einarbeitungszeit gut zurecht. Wobei in den ersten beiden Runden von einzelnen Fachkräften auch Schwierigkeiten mit der Rolle als BeobachterIn thematisiert wurden. Diese Schwierigkeit wird auch in den Nachhaltigkeitsinterviews der ersten Runde erwähnt. In der Beobachtungssituation selbst scheint die Schwierigkeit aus einem Zusammenspiel von strukturell bedingten Möglichkeiten und persönlicher Haltung zum Verfahren zu entstehen. Für viele Fachkräfte ist es nach wie vor nicht einfach, sich die Zeit im Gruppenalltag zu nehmen, eine reine Beobachterrolle einzunehmen und die Verantwortung für die Gruppe in dieser Zeit abzugeben. Die Ergebnisse der zweiten Nachhaltigkeitsrunde jedoch zeigen, dass die Beobachtungsrolle für diese Fachkräfte selbstverständlicher geworden ist und nach der längeren Zeit mit dem Verfahren als weniger schwierig empfunden wird.

Der kollegiale Austausch wird von allen Fachkräften grundsätzlich als sehr bereichernd erlebt, die verlässliche Einbindung in den Arbeitsalltag unterliegt aber gewissen strukturellen

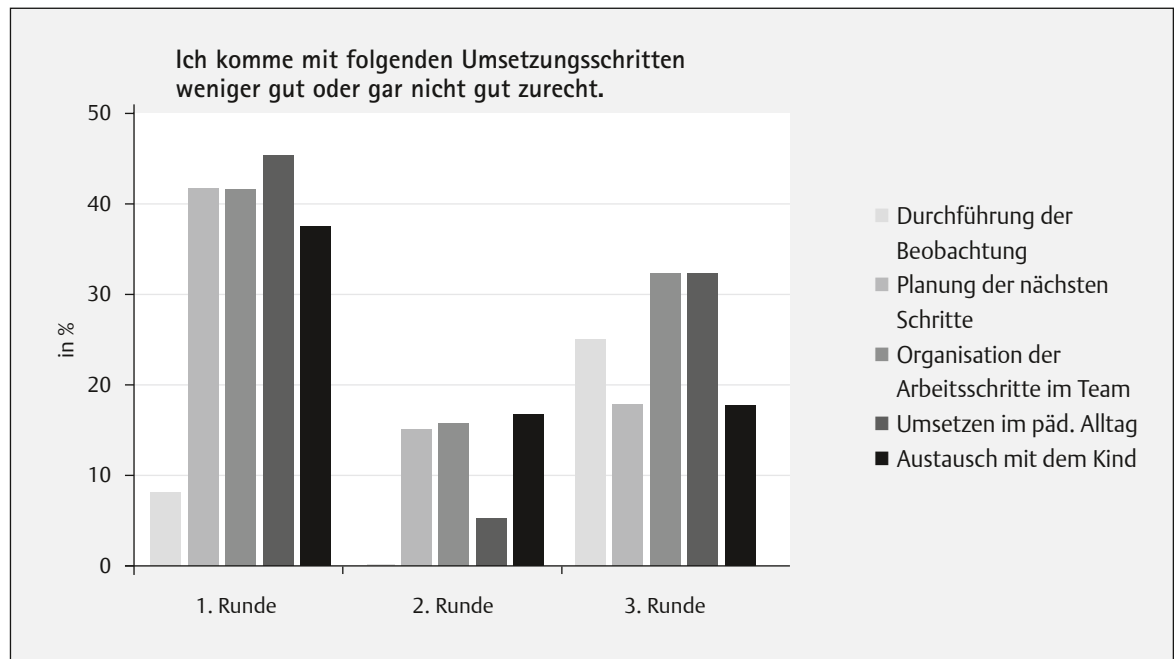


Abb. 16: Zurechtkommen mit Verfahrensschritten

Herausforderungen, die je nach Öffnungszeit und Anzahl der Teil- und Vollzeitkräfte mehr oder weniger schwierig zu bewältigen sind (siehe auch Kap. 4.3).

Die Umsetzung bei Kindern unter drei Jahren erfordert besondere Anpassungsleistungen von Seiten der Fachkräfte. Die entwicklungsangemessene Gestaltung der Lerngeschichten für die jungen Kinder wird einerseits als spezielle Herausforderung thematisiert (siehe auch Kap. 4.3), gleichzeitig wird jedoch in Bezug auf den Zeitfaktor die Umsetzung in diesem Bereich als, auf Grund der Bezugskinderrelation, einfacher bewertet.

In Bezug auf den zeitlichen Aufwand des Verfahrens bekräftigen die Interviewaussagen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung. *»Ich finde es auch zeitaufwändig diese Lerngeschichten zu bearbeiten [...] Man muss erst einen Foto zur Hand nehmen, Bilder machen, alles aufschreiben, in eigene schöne Worte kleiden, das macht man nicht einfach so«* (Interview 8, Person 2). Es zeigt sich, dass das Verfahren aus Sicht der Fachkräfte trotz Herstellung von Routinen aufwändig bleibt. Insbesondere die zeitnahe Umsetzung aller Verfahrensschritte stellt für alle eine besondere Herausforderung dar. Dabei wurde insbesondere die Organisation des kollegialen Austausches als problematisch beschrieben. Ein maßgeblicher Zeitfaktor stellt auch die teilweise sehr aufwändige gehandhabte Dokumentation der beobachteten Lernprozesse dar. Hier zeigt sich, dass die Fachkräfte sehr viel Energie und Zeit in die »Produkte« investieren.

In den Nachhaltigkeitsinterviews wird deutlich, dass diese Herausforderungen auch ca. eineinhalb Jahre nach der Implementierung noch von vielen Befragten gesehen werden. Insbesondere der Aspekt der zeitnahen Umsetzung wurde als schwierig betont. Dies wirkte sich auch auf die Anzahl der Lerngeschichten, die pro Kind im Jahr von den Fachkräften geschrieben werden können, aus. Dies wird von den Fachkräften als eindeutig zu wenig konstatiert, um damit tatsächlich die Entwicklung des Kindes zu dokumentieren. *»[...] das sind dann Situationen, die sagen wir mal raus gegriffen sind. Man hat nur einzelne Situationen, die zeigen wie das Kind agiert hat«* (Interview 9, Person 1). In dem besonderen Anspruch an eine ansprechende Dokumentation, wie sie in den Interviews deutlich wurde, wird von einigen Fachkräften auch die Gefahr einer Verleitung zur Oberflächlichkeit gesehen, die nicht automatisch mit qualitativ hochwertiger pädagogischer Arbeit einhergehen muss. Zudem zeigt sich, dass die ursprünglich vom DJI konzipierte Form der Umsetzung des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten in den meisten Teams weiterentwickelt wurde. Anfänglich stellte die geringe Klarheit in Form von Handlungsanweisungen eine Herausforderung für die befragten

ErzieherInnen dar, sie konnten jedoch die Offenheit des Verfahrens nutzen, um es an die pädagogische Arbeit in der jeweiligen Einrichtung anzupassen.

Aus Sicht der Eltern gelingt die Umsetzung des Verfahrens sehr unterschiedlich. Grundsätzlich ist es für die Eltern schwierig aus ihrer Perspektive einzuschätzen, wie die einzelnen Fachkräfte damit zurechtkommen. Für die Eltern ist die ressourcenorientierte Grundhaltung relevant, die sie so auch in der Arbeit der Fachkräfte erleben, und weniger die ausführliche Dokumentation.

Begünstigende und erschwerende Faktoren

Die Ergebnisse der Gruppeninterviews mit den Fachkräften und den Eltern lassen begründete Vermutungen zu, welche Faktoren die Implementierung von Bildungs- und Lerngeschichten begünstigen und welche sie erschweren. Da diese Erkenntnisse vor allem aus dem qualitativen Untersuchungsteil gewonnen worden sind, sind sie nicht für alle Einrichtungen zu verallgemeinern, geben jedoch unter Umständen wichtige Hinweise auf Rahmenbedingungen und Konstellationen von Faktoren in den Einrichtungen, auf die bei der weiteren Begleitung der Einrichtung besondere Aufmerksamkeit gerichtet werden sollte:

- Dazu zählt erstens die Personalstruktur der Einrichtung. Hier zeigen sich insbesondere die Variablen Kontinuität und Fluktuation des Personals als relevant, die einen positiven Einfluss auf die Fähigkeit von Teams haben können, über Möglichkeiten der gegenseitigen Vertretung Kontinuität im Prozess herzustellen.
- Wichtig scheint zweitens aufgrund unserer Ergebnisse die Konstellation zwischen Elternschaft und Fachkräfte-Team. Hier zeigt sich, dass in der spezifischen Trägerstruktur der Eltern-Kind-Gruppen besondere Herausforderungen liegen. Einerseits zeigt sich eine hohe Intensität in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften, gleichzeitig kann diese ehrenamtliche Trägerstruktur personell keine Kontinuität auf lange Zeit bieten, außerdem unterliegt die fachliche Begleitung und Unterstützung der Teams dem Zufallsprinzip, je nachdem welche Kompetenzen aktuell im Vorstand verfügbar sind. Eine unterstützende Struktur von außen, wie sie der Dachverband der Eltern-Kind-Gruppen e. V. versucht anzubieten, kann relevanter ausgleichender Faktor sein. Dies wird insbesondere von den Eltern betont: *»[...] das finde ich wirklich gut. Also wenn ich an unsere Einrichtung denke, ich glaube das erleichtert auch einiges an diesen Themen, wo dann diskutiert wird, ja was machen wir denn jetzt eigentlich, eher Montessori, eher das, eher jenes. Viele wissen es gar nicht von den Eltern.*

Die hören dann irgendwo was und schnappen es auf und dann denken sie – das ist es, ok, dann machen wir nur das. Also ich finde das ist bei den Eltern-Kind-Initiativen – da kann man ewig diskutieren und zum Schluss sind die ErzieherInnen so verunsichert, dass dann gar nicht mehr klar ist, was machen wir denn jetzt.» (Interview 18, Person 2).

- Da die Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten, wie jeder Innovationsprozess, erhöhte Anforderungen an die Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Gruppen stellt, lassen sich drittens diesbezüglich unterschiedliche Komponenten feststellen, die die Implementierung erleichtern oder sie erschweren: Gute Kommunikationsstrukturen scheinen auf jeden Fall dazu beizutragen, die Identifikation beider Seiten mit der Einführung und dem Verfahren an sich zu steigern. Ebenfalls in die Kategorie Kommunikation fallen die Anteile der Teamorganisation: Teams mit funktionierenden und verbindlichen Mechanismen der Arbeitsorganisation verfügen über ein großes Potenzial, die Veränderungen der Arbeitsabläufe durch die Bildungs- und Lerngeschichten schnell in ihre Handlungsroutinen und -strukturen zu integrieren.
- Und schließlich zeigt sich, dass ein grundsätzlicher Gelingensfaktor in der Motivation und der Haltung der Fachkräfte zu sehen ist, mit der sie an die Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten herangehen. Dabei scheint eine Offenheit für Veränderungen und Reflexionsbereitschaft der eigenen Arbeit gegenüber grundlegend für eine gelingende Umsetzung.

4.6 Unterstützungsbedarfe

Die Frage nach einem weitergehenden Unterstützungsbedarf wurde sowohl in der Fragebogenerhebung der Fachkräfte als auch in den Interviews mit Fachkräften und Eltern, sowie in den Nachhaltigkeitsinterviews konkret thematisiert. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung aller drei Implementierungsrunden zeigen, dass die große Herausforderung in der Verknüpfung des Verfahrens mit anderen Grundlagen der pädagogischen Arbeit und der Organisation der Methode im pädagogischen Alltag liegt und dabei der größte Bedarf an weiterer Unterstützung sichtbar wird.

So wird in Bezug auf die Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern im Orientierungsplan (38%) und mit den Erziehungs- und

Handlungszielen (40%) sowie bei der Frage nach der generellen Umsetzung der Arbeitsschritte im pädagogischen Alltag (50%) von einem großen Teil der Fachkräfte noch weiterer Unterstützungsbedarf benannt.

Hinsichtlich der Bewältigung der einzelnen Arbeitsschritte des Verfahrens wird insgesamt wenig Bedarf an weiterer spezifischer Unterstützung angegeben. Hier zeigen sich allerdings Unterschiede in den verschiedenen Implementierungsrunden. Den größten Bedarf an spezifischer Unterstützung in einzelnen Verfahrensschritten wird von den Fachkräften in der ersten Runde rückgemeldet. Insbesondere bezüglich der Anwendung der Lerndispositionen (25%), der Planung der nächsten Schritte (31%) und der Organisation im Team (28%). In Runde zwei wird ein deutlicher Bedarf nur in der Planung der nächsten Schritte (26%) genannt. Einige Fachkräfte der Runde 3 thematisieren die Unterstützungsnotwendigkeit in der Anwendung der Lerndispositionen (41%) (vgl. Tabelle FK 17).

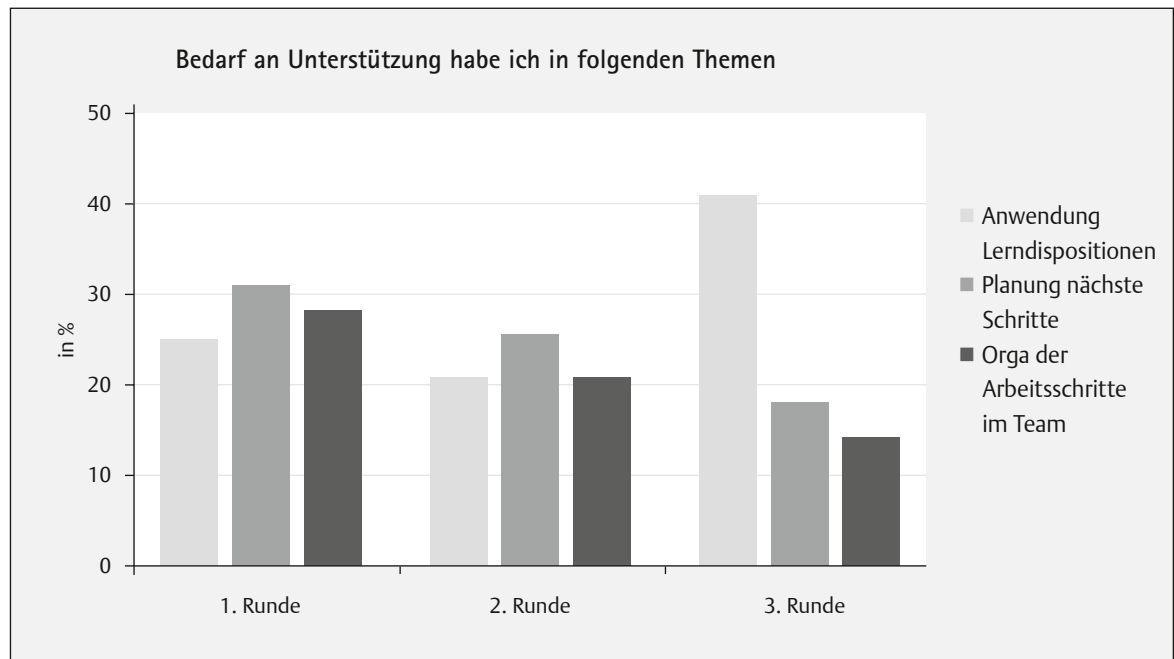


Abb. 17: Unterstützungsbedarfe

Aus der Analyse der Interviews wird deutlich, dass es zur Sicherung der Nachhaltigkeit der Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten erforderlich ist, ein Unterstützungssystem zu entwickeln, welches verlässliche Strukturen zur kontinuierlichen Begleitung und Qualifizierung der Fachkräfte und Teams bietet. Zudem wird die Notwendigkeit angemessener Rahmenbedingungen, wie ausreichend Vorbereitungszeit, adäquater Personalschlüssel, Kostenübernahme von Fortbildungen etc. thematisiert.



5 Zusammenfassung und Fazit

Der vorliegende Bericht gibt Aufschluss darüber, wie die Implementierung des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten in den Einrichtungen gelingt und wie die beteiligten Eltern und pädagogischen Fachkräfte die Implementierung des Verfahrens aufgrund der von ihnen gemachten Erfahrungen beurteilen.

Aus der Analyse der schriftlichen Befragung, den Gruppeninterviews aller drei Implementierungsrunden und den Nachhaltigkeitsinterviews ergibt sich insgesamt ein grundsätzlich positives Bild.

Das Verfahren an sich wird sowohl von den Fachkräften als auch von den Eltern sehr positiv bewertet. In allen drei Runden gibt es keine Person, die angibt überhaupt keine positiven Erfahrungen damit gemacht zu haben. Bei den Fachkräften drückt sich diese positive Bewertung als Bestätigung eines wahrgenommenen Kompetenzerwerbs und der Freude an der Arbeit mit dem Verfahren aus. Besonders der ressourcenorientierte Ansatz mit seinem Fokus auf die Stärken der Kinder erfährt große Zustimmung. Bei den Eltern wird die Bedeutung von Beobachten und Dokumentation als elementarer Bestandteil pädagogischen Handelns stark betont und sie fühlen sich zum großen Teil (mehr als Dreiviertel der befragten Eltern) sehr gut über das Verfahren informiert und ihren Bedürfnissen entsprechend eingebunden. Trotzdem gibt es einen Teil der Eltern, die einen deutlichen Informationsbedarf formulieren.

Der theoretisch formulierte Anspruch des Verfahrens, die Bildungs- und Lerngeschichten als gemeinsamen Gestaltungsprozess von Eltern, Fachkräften und Kindern zu nutzen, ist allerdings erst ansatzweise sichtbar. Die Eltern nehmen eher die Rolle der Informationsempfänger ein, die Geschichten werden überwiegend von den ErzieherInnen geschrieben. Eine gemeinsame Bildungs- und Entwicklungsdokumentation, wie sie bspw. in den Berichten aus Neuseeland deutlich wird (vgl. Kap. 2.3), findet hier (noch) nicht statt.

Auch der Prozess der Implementierung des Verfahrens bekommt grundsätzlich ein positives Feedback. Die Frage nach dem Verhältnis von zeitlichem Aufwand und Erfahrungsgewinn, im Sinne einer Aufwand-Nutzen-Relation, wird insbesondere für die Module »Inhouse-Seminare«, »Fortbildungen« und »Praxis-Besuche« von einem Großteil der Fachkräfte positiv bewertet.

Die Hypothese, dass in den Teams, die als Piloteneinrichtungen in der ersten Runde freiwillig mit den Bildungs- und Lerngeschichten gestartet sind, auf Grund der hohen Motivation und

Eigeninitiative mehr Veränderungen wahrgenommen werden, konnte nicht bestätigt werden. Vielmehr werden in der dritten Runde von den meisten Fachkräften Veränderungen in der pädagogischen Arbeit beschrieben. Möglicherweise bietet diesen Einrichtungen der über die Jahre, zumindest am Rande, miterlebte Fachdiskurs eine Auseinandersetzungsebene, welche eine gewisse Präsenz des Verfahrens im Arbeitsalltag bereits vor der Implementierung zur Folge haben kann.

Insgesamt zeigt sich jedoch eine gewisse Skepsis der Fachkräfte gegenüber einer als idealisierend erscheinenden Beschreibung von positiven Veränderungen durch die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten. Diese wird an vielen Stellen mit einer darin implizit verbundenen Kritik gleichgesetzt oder aber mit der aus unterschiedlichen Gründen bestehenden Schwierigkeit einen vorher – nachher Vergleich adäquat einzuschätzen begründet (vgl. Kap. 4.4).

Im Hinblick auf die Handhabung des Verfahrens hat sich gezeigt, dass diese in unterschiedlichen Ausprägungen im Alltag der Einrichtungen angekommen ist. Mehr als die Hälfte der Fachkräfte nutzen die einzelnen Bestandteile des Verfahrens regelmäßig und kommen grundsätzlich in der Umsetzung der einzelnen Verfahrensschritte gut bis sehr gut zurecht. Insbesondere die Handhabung des Arbeitsmaterials, die Durchführung und Ausformulierung der Beobachtung sowie das Dokumentieren scheint fast allen Befragten gut zu gelingen. Genauso verhält es sich hinsichtlich der Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit dem Orientierungsplan und den Erziehungs- und Handlungszielen. Es zeigt sich aber auch, dass die Punkte Organisation der Arbeitsschritte innerhalb des Teams, Arbeit mit den Lerndispositionen und kollegialer Austausch noch Herausforderungen in der Umsetzung darstellen. In diesen Bereichen formulieren die Fachkräfte auch einen weiteren Unterstützungsbedarf und Veränderung der unzureichenden Rahmenbedingungen. Insbesondere der Aspekt Zeitaufwand wird über alle drei Runden als große Schwierigkeit von den Fachkräften thematisiert. Eine besonders häufig genannte Problematik stellt deshalb auch die verlässliche strukturelle Einbindung des kollegialen Austauschs in den Arbeitsalltag dar (vgl. Kap. 4.5).

Zentrale Veränderungen in der pädagogischen Arbeit, die sowohl von Eltern als auch Fachkräften deutlich thematisiert werden, beziehen sich auf eine stärkere Wahrnehmung der Interessen und Stärken der Kinder, ein anderer Blick auf die kindlichen Lernprozesse und eine intensivere Teamzusammenarbeit. Der Nutzen für die pädagogische Arbeit wird von den Fachkräften insbesondere für die Zusammenarbeit mit Eltern herausgestellt. Hier geht es

um eine unmittelbare Verwertbarkeit der Beobachtungen und Dokumentationen für Elterngespräche. Zudem bietet das Verfahren den Fachkräften eine gute Möglichkeit ihre Arbeit transparent zu machen, was unter anderem zu einem Gefühl der Aufwertung und Professionalisierung der pädagogischen Arbeit bei Eltern und Fachkräften führt. Auch für die Interaktion mit und zwischen den Kindern wird die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten von den Fachkräften als wertvoll bewertet. Eine Fachkraft formuliert diesbezüglich: *»Auch der Blick der Kinder untereinander verändert sich. Es ist jetzt eine ganz große Sensibilität in der Kindergruppe [...] früher sagten die Kinder: »Ach der malt ja nur Kritzelkritzeln«. Jetzt erklären Kinder warum dieses zweijährige Mädchen »Kritzelnkritzeln« malt: »Guck, der probiert den Stift auf dem Papier aus, der findet das vielleicht cool, wenn das schwarz wird«. Also Kinder erklären anderen Kindern deren Geschichten. Da finde ich, sind sie sehr sensibel geworden« (Interview 11, Person 3).*

Die Ergebnisse lassen begründete Vermutungen zu, welche Faktoren die Umsetzung des Verfahrens erschweren, bzw. begünstigen. Als zentral kann hier die Haltung und Motivation der Fachkräfte gegenüber dem Verfahren benannt werden. Zudem spielen aber auch Faktoren wie Kontinuität und Fluktuation des Personals, die zeitlichen Rahmenbedingungen, die Kommunikations- und Organisationsstrukturen zwischen Eltern und Fachkräften aber auch innerhalb des Teams eine große Rolle für das Gelingen. Zur Sicherung einer nachhaltigen Umsetzung ist eine kontinuierliche fachliche Begleitung notwendig. Interessanterweise zeigt sich im Vergleich mit den vorliegenden Forschungsergebnissen, dass die Gelingensfaktoren sich im Grunde nicht unterscheiden, sondern als kontextunabhängige Bedingungen formuliert werden können (vgl. Carr et al. 2002; DJI 2007; Schaerer-Surbeck & Wustmann Seiler 2011).

Die spezifische Trägerstruktur der Eltern-Kind-Einrichtungen muss in diesem Zusammenhang allerdings als besondere Situation beachtet werden. Die auf ehrenamtlicher Basis agierende Trägerschaft ist zum einen möglicherweise einer weitaus stärkeren Fluktuation unterworfen als in anderen Trägerstrukturen, zum anderen kann ein fachliches Unterstützungssystem auf dieser Ebene nicht verlässlich gewährleistet werden, da eine fachliche Begleitung aus den Reihen der Elternschaft nur zufällig zur Verfügung steht. Wir haben es also hier einerseits mit einer sehr intensiven Eltern-Fachkraft-Konstellation und gleichzeitig in Bezug auf die Kontinuität des Trägers mit einer sehr unsicheren Struktur zu tun, welche für eine nachhaltige Umsetzung des Konzeptes einer weiteren fachlichen Unterstützungsebene bedarf. Denkbar ist dies beispielsweise auf der Ebene des Dachverbandes der Eltern-Kind-Gruppen, der für seine Mitgliedseinrichtungen einige beratende und begleitende Angebote bietet.

In Bezug auf die thematisierten Unterstützungsbedarfe zeigen die Ergebnisse, dass die Fachkräfte wenig zusätzliche Unterstützung hinsichtlich der Bewältigung der einzelnen Arbeitsschritte wünschen. Vielmehr fordern die Fachkräfte Unterstützung in der konkreten Organisation der Umsetzung des Ansatzes im pädagogischen Alltag. Eine wichtige Rolle spielen hierbei verlässliche und angemessene Rahmenbedingungen sowie ein systematisch angelegtes Unterstützungssystem zur fachlichen Begleitung und Beratung.

5.1 Einordnung aus Forschungsperspektive

Aus Sicht der Forschungsgruppe lässt sich folgendes Fazit ziehen. Die beteiligten Einrichtungen haben sich mit dem Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten für ein Bildungs- und Beobachtungsverfahren entschieden, das sich gegenüber anderen Verfahren durch vergleichsweise wenig vorstrukturierte und standardisierte Beobachtungsinstrumente auszeichnet. Im Mittelpunkt steht ein die Stärken und Eigentätigkeit des Kindes fokussierender, wertschätzender Blick auf das individuelle Kind. Dieser Ansatz erlaubt eine recht hohe Flexibilität im alltäglichen Einsatz und im Idealfall eine nahtlose Integration in den bestehenden pädagogischen Alltag. Gleichzeitig stellt der niedrige Grad an formellen Vorgaben hohe Anforderungen an die Gestaltungskraft jeder einzelnen Fachkraft und an die Abstimmung und das koordinierte Vorgehen im Team.¹⁷

Die Evaluation bestätigt eine hohe Passung der Bildungs- und Lerngeschichten zu den heterogenen Strukturen der Einrichtungen des Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e.V. und zu den von den meisten Beteiligten geteilten Grundannahmen über Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Das Verfahren scheint somit unter anderem durch seine gute Anschlussfähigkeit an die bisherige pädagogische Praxis, seine positiven Effekte auf den pädagogischen Alltag und der Möglichkeit einer flexiblen Handhabung einen festen Platz in der pädagogischen Arbeit eingenommen zu haben. Es wird aber auch deutlich, dass trotz Herstellung von Routinen und der Anpassung des Verfahrens an die Bedürfnisse der Einrichtung, das Verfahren

17 In den theoretischen Grundlegungen des Ansatzes durch M. Carr, wird dieser Gedanke als Prinzip formuliert. Es geht darum, dass jeder seine eigene individuelle Matte weben soll, den Ansatz also – unter Berücksichtigung der Kernlinien – auf den jeweils maßgeblichen Kontext anzupassen (vgl. Kap. 2.1).

aufwändig bleibt. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Zeit als die größte Herausforderung benannt wird.

Die Untersuchung zeigt, dass die Eltern-Kind-Einrichtungen in Stuttgart auf dem Weg sind, das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten für sich produktiv zu nutzen. Dabei wurden sowohl die Formen der Dokumentation als auch der Beobachtungsmodus an die gegebenen Rahmenbedingungen angepasst.¹⁸ Dies ist für uns kein Hinweis darauf, dass das Verfahren qualitativ schlechter umgesetzt wird. Die Fachkräfte beschränken sich nicht auf ein funktionalistisches Abarbeiten des Verfahrens, sondern entwickeln kreative Formen der Umsetzung und stellen den ressourcenorientierten Blick auf das Kind und sein Lernen in den Mittelpunkt.

In der Analyse und Diskussion der Ergebnisse wird deutlich, dass der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten unterschiedlich intensiv und mit unterschiedlichen Interessen angewendet werden kann. Dabei drängt sich in Bezug auf die Bildungs- und Lerngeschichten grundsätzlich die Frage auf, ob es sich »lediglich« um ein Handwerkszeug zur Realisierung von Beobachtung und Dokumentation handelt oder der Ansatz als umfassendes pädagogisches Konzept zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen verstanden werden sollte?

Berichte aus der neuseeländischen Praxis lassen die Vermutung zu, dass sich die Arbeit mit den »Learning Stories« dort gewissermaßen als didaktisches Prinzip der Fachkräfte darstellt. Der Fokus liegt auf der Entwicklung einer Haltung, die das Lernen der Kinder und den gemeinsamen Dialog darüber ins Zentrum stellt (vgl. Garske et al. 2005).¹⁹ In Deutschland

18 Auch in Neuseeland wird von Veränderung in der Umsetzung der Geschichten berichtet: von handgeschriebenen, anhand vorstrukturierter Beobachtungsbögen zu freieren Formen, unterstützt durch Medien, Fotos, Filme, PC-geschrieben, auch ausgelöst durch veränderte Möglichkeiten in der Informationstechnologie. Die neuen Medien erlauben das Schreiben der Geschichten, sehr schnell nach der Beobachtung, Experimente mit Format und Layout etc. Die einfache Handhabe von Digitalkameras eröffnet auch den Kindern vielfältige Möglichkeiten ihr eigenes Lernen zu dokumentieren und zu reflektieren (vgl. Carr/Lee 2012, S. 36).

19 Dies wurde auch im Erfahrungsaustausch während Praxisbesuchen von Wendy Lee und weiteren Mitarbeiterinnen des Educational Leadership Project (ELP) 2010 und 2012 in Deutschland so bestätigt. Das Abarbeiten von Verfahrensschritten scheint den Neuseeländerinnen fremd zu sein, ihnen geht es vielmehr darum, als starke Lerngemeinschaft das Lernen zu feiern und im Sinne des lebenslangen Lernens die Kinder darin zu unterstützen kompetente Lerner zu werden.

hingegen, zeigen sich die Bildungs- und Lerngeschichten eher als ein Instrument der Qualitätsentwicklung (vgl. Haucke 2010).

Auch in der Benennung des Ansatzes der neuseeländischen EntwicklerInnen um Carr und der deutschen Adaption durch das DJI zeigen sich begriffliche Unterschiede. Carr spricht von einem Rahmenkonzept zur Analyse kindlicher Lernprozesse (vgl. Carr et al. 2004, S. 180f). Die Umsetzung des Konzeptes erfolgt als Handlungsforschungsansatz im Sinne der »action research« (vgl. Kap. 2.3) (vgl. Carr & Lee 2012). Das DJI hingegen benutzt den Begriff des Verfahrens zur Beschreibung und Dokumentation von Lernprozessen (Leu et al. 2007).

Um die unterschiedlichen Einordnungen der Bildungs- und Lerngeschichten verstehen zu können, ist es wichtig, sich noch einmal die verschiedenen theoretischen Verortungen zu verdeutlichen (vgl. Kap. 2). In Neuseeland gibt es eine hohe Passung zwischen dem nationalen Curriculum »Te Whāriki« und des auf dieser Grundlage gebildeten konzeptionellen Ansatz der »Learning Stories«, welcher zwar als »Assessmentverfahren« entwickelt wurde, jedoch weit darüber hinausgeht. Dagegen prägen in Deutschland mehrere Einflüsse die Entwicklung in den Einrichtungen: Erstens die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer, zweitens die bereits bestehenden konzeptionellen Verortungen der Einrichtungen (z. B. Situationsansatz, aber auch Montessori- oder Waldorfpädagogik) und drittens Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die z.T. in konzeptionellen Ansätzen verortet sind wie bspw. die Bildungs- und Lerngeschichten oder auch das Konzept zur Erfassung der Themen der Kinder.

Die Bildungs- und Lerngeschichten als Ansatz ermöglichen von ihrer Anlage her das Verbinden von vielfältigen Aspekten, wie sie in der deutschen Situation zu finden sind. Das von Carr geforderte »Weben einer passenden Matte« scheint jedoch auf Grund der unterschiedlichen Einflüsse in Deutschland komplexer als in Neuseeland.

Grundsätzlich kann aus Sicht der Autorinnen nicht erst von einer erfolgreichen Umsetzung des Verfahrens gesprochen werden, wenn sich diese auf einer konzeptionellen Ebene niederschlägt. Bezogen auf die zentralen Aspekte der Bildungs- und Lerngeschichten und der »Learning Stories« kann vielmehr als ‚Gelingensmaßstab‘ sowohl die spezifisch wertschätzende Grundhaltung gegenüber dem Kind und seinem Lernen als auch die Reflexionsfähigkeit des eigenen pädagogischen Handelns angesehen werden. Es wird also ein ressourcenorientierter Maßstab angelegt, der auf erkennbare Veränderungen in Richtung

der Grundprinzipien der Bildungs- und Lerngeschichten gerichtet ist. Pädagogische Qualität wird damit auf zwei zentrale Aspekte fokussiert: Erstens die Perspektive auf das Kind und ihre Auswirkungen auf die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind und zweitens die Reflexivität der Fachkräfte, als bedeutsames Merkmal der Professionalisierung.²⁰

Mit Blick auf die Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis macht es also keinen Sinn, die Frage nach der Funktion als Verfahren oder Konzept polarisierend zu beantworten, sondern es wird deutlich, dass vielfältige gute Anwendungspraktiken auf einem Kontinuum zwischen diesen Möglichkeiten liegen.

Aus der Perspektive der Praxis bedeutet dies, dass es ebenso möglich ist, die Bildungs- und Lerngeschichten zum Konzept bzw. zum didaktischen Prinzip der Arbeit werden zu lassen wie Teilaspekte herauszugreifen und als gutes zusätzliches Handwerkszeug zu nutzen, die dann in andere konzeptionelle Grundlagen eingebettet sind. Grundsätzlich gilt es, die zentralen Prinzipien der Bildungs- und Lerngeschichten (z.B. Arbeit mit den Lerndispositionen in Bezug auf die Dimensionen nach Carr; vgl. Kap. 2.1) zu beachten.

Die Reduktion der Bildungs- und Lerngeschichten im Sinne einer Beobachtungs- und Dokumentationstechnik begünstigen jedoch eine Schwerpunktsetzung auf das Abarbeiten von Verfahrensschritten und möglicherweise auch eine Tendenz zur »Produktschönheit«²¹ in

20 Remsperger (2010; 2011) benutzt in diesem Zusammenhang den Begriff der Feinfühligkeit als Qualitätsmerkmal für die Fachkraft-Kind-Interaktion, der in seinen Ausprägungen deutliche Gemeinsamkeiten mit den Qualitätsmerkmalen der Bildungs- und Lerngeschichten aufweist. Die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind wird zum zentralen Gestaltungsaspekt für eine ressourcenorientierte Lernförderung von Kindern. Sie bezieht sich in der Bedeutung der Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern auch auf die EPPE Studie aus Großbritannien (Sylva et. al. 2004).

Weltzien spricht deshalb inzwischen von »Beziehungs- und Lerngeschichten«. Dies spricht für die zentrale Bedeutung der Dialogorientierung in der Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten Dies äußerte Sie mit Bezug auf das Projekt Beobachtung und ErziehungPartnerschaft in Ludwigshafen auf dem Fachtag Bildungs- und Lerngeschichten im Diskurs am 07.10.2010 am Institut für Erziehungswissenschaft, Uni Tübingen. Außerdem beschreibt sie die Funktion der Geschichten als Bildungs- und Beziehungsdokumentation (vgl. Weltzien, 2009 S. 2).

21 Die Gefahr in der Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten der »Produktschönheit zu verfallen« wurde auch in einem der Gruppeninterviews sehr kritisch thematisiert. Der häufig thematisierte Zeitaspekt hat teilweise auch mit den Ansprüchen an die Ausgestaltung dieser Produkte zu tun. Die Ergebnisse insgesamt zeigen auch, dass die Produkte (die Portfolios u.ä.) sehr im Vordergrund stehen, was die Frage nach der Bedeutung der Prozesse aufwirft.

der Ergebnissicherung, die von den InitiatorInnen nicht intendiert wurde. Die Bildungs- und Lerngeschichten hingegen als konzeptionelle Grundlegung bieten weit mehr als ein Verfahren der Beobachtung und Dokumentation. Die Impulse aus den Beobachtungen und Reflexionen können die konzeptionelle Weiterentwicklung pädagogischer Praxis anregen mit dem Fokus auf einer Prozessorientierung anstatt einer Ergebnisorientierung. Die befragten Fachkräfte dieser Studie verweisen kaum auf die bewusste Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten für eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtungen. Allerdings deuten die Ergebnisse auf einige grundlegende Veränderungen z.B. in der Interaktion mit dem Kind oder in der Planung der pädagogischen Arbeit hin, die durchaus auf konzeptioneller Ebene liegen. Möglicherweise sind sich die Teams dieser Veränderungen (noch) nicht bewusst, weshalb diese nicht als konzeptionelle Veränderung bezeichnet oder in der Konzeption festgehalten werden. Möglich ist auch, dass die Konzeptionen der Einrichtungen bisher schon auf diesen fachlichen Prinzipien basieren, so dass die Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument genutzt werden können, diese pädagogischen Grundhaltungen in der alltäglichen Praxis umzusetzen. Inwieweit die Bildungs- und Lerngeschichten von den Fachkräften selbst als potentiell neues Konzept wahrgenommen werden, hängt möglicherweise auch mit dem Veränderungspotential zur bisherigen pädagogischen Arbeit und den zugrunde gelegten Annahmen zusammen und inwieweit die Teams auf der »Suche« nach weiteren konzeptionellen Grundlagen sind.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse in Stuttgart die Erkenntnisse aus den bisher vorliegenden Forschungen (vgl. Carr et al. 2002; DJI 2007; Weltzien & Viernickel 2008; Remsperger 2011; Schaerer-Surbeck & Wustmann Seiler 2011), dass



das Verfahren den Blick auf das Kind und sein Lernen verändern und damit die Interaktionsgestaltung mit dem Kind im beschriebenen Sinne beeinflussen kann. Die Ergebnisse dieser Studie lassen außerdem die begründete Vermutung zu, dass der Dialog zwischen den ErzieherInnen den Blick auf die Arbeit in den Einrichtungen verändert und somit pädagogische Reflexionen entstehen, die in anderen Verfahren, ohne den kollegialen Austausch als zentrales Prinzip, so nicht herausgefordert werden.²² Diese beiden Aspekte sind als wertvoller Beitrag für die Professionalisierung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen (vgl. von Balluseck, 2008; Thole, 2008) zu werten.

5.2 Konsequenzen für Praxisentwicklung und Politik

Um diese Prozesse in den Einrichtungen des Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e.V. weiterzuentwickeln und nachhaltig als Element pädagogischer Professionalität zu verankern zeichnen sich aus Sicht der Forscherinnen folgende Konsequenzen für die Praxis und in Folge daraus, auch Forderungen an politische Entscheidungsträger ab:

22 Diese Ergebnisse differenzieren ein Stückweit die Ergebnisse der Evaluation der pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder der Stadt Stuttgart und können als Erweiterung gesehen werden. Die Studie von Tietze et al (2011) zeigt eine bessere Prozessqualität in den Einrichtungen, die mit dem Infans-Konzept arbeiten und bewertet die Qualitätsentwicklungsprozesse in Einrichtungen mit anderen Konzepten als weniger zielführend im Sinne einer Verbesserung pädagogischer Qualität. In der hier vorliegenden Studie, konnten jedoch durchaus relevante Professionalisierungsprozesse im Zusammenhang mit der Implementierung der Bildungs- und Lerngeschichten evaluiert werden, die auf einen nachhaltigen Qualitätsentwicklungsprozess hinweisen. Die Diversität der Ergebnisse kann u.a. möglicherweise auf die Methodik zurückgeführt werden. Es ist zu vermuten, dass in der Umsetzung des infans Konzeptes die Beobachtungskategorien der Integrierten Qualitätsskala (IQS) offensichtlicher erfasst werden können, wohingegen sich die evaluierten Professionalisierungsbewegungen durch die Bildungs- und Lerngeschichten viel mehr auf einer reflexiven Ebene bewegen. Der Kernaspekt der Bildungs- und Lerngeschichten ist eine Veränderung der professionellen Haltung der pädagogischen Fachkräfte mit Blick auf das Kind als kompetenten Lerner und zentralem Fokus auf die Dialog- und Interaktionsqualität. Veränderungen in der pädagogischen Qualität können demzufolge in diesem Kontext eher über qualitative Verfahren erfasst werden.

- Erstens braucht es Fortbildungen oder ähnliche Maßnahmen für die Qualifizierung neuer MitarbeiterInnen. Die Einarbeitung derselben kann nicht allein aus den Ressourcen der Teams geleistet werden.
- Zweitens müssen »Refreshing-Modelle« als Weiterbildungsmöglichkeit für bereits erfahrene MitarbeiterInnen entwickelt werden. Um adäquat auf die unterschiedlichen Bedarfe vor Ort zu reagieren, scheint ein flexibles Konzept, bspw. ein Konzept in modularisierter Form notwendig zu sein. Es sollte außerdem, wie in den Bedarfsäußerungen deutlich wird, den Aspekt von Teamberatung und Coaching in den Fokus nehmen und weniger auf Fortbildungen, die von einzelnen MitarbeiterInnen besucht werden, abzielen. Für eine Praxisberatung der Teams werden inhaltlich zwei Schwerpunkte deutlich: der Fokus auf strukturelle, organisatorische Aspekte sowie Fragen zur fachlichen Umsetzung.
- Drittens wäre der Aufbau und begleitende Unterstützung einer Netzwerkstruktur zur fachlichen Begleitung und Beratung sowohl der Trägerebene der Eltern-Kind-Gruppen als auch der Fachkräfte in den Einrichtungen weiterführend. Inhaltlich reichen die in den Interviews thematisierten Bedarfe von der zur Verfügungstellung von fachlichen Informationen und Literatur über die Vermittlung von Hospitationsmöglichkeiten bis zur fachlichen Beratung vor Ort.
- Bedeutsam scheint viertens aus Sicht der Forscherinnen grundsätzlich die Sicherung von Rahmenbedingungen (wie beispielsweise Vertretungskräfte, Fortbildungskosten) in den Mitgliedseinrichtungen, um die Nutzbarkeit solcher Angebote zu gewährleisten. Dies wird auch von Seiten der Eltern im Rahmen der Untersuchung bekräftigt. Um dem wahrgenommenen zeitlichen Aufwand der Fachkräfte zu begegnen fordern sie eine »radikale Reform der Stundenangebote« (vgl. Kommentar Fragebogenerhebung 1) sowie eine Anhebung der Vorbereitungszeit der ErzieherInnen. Dies stellt aus ihrer Sicht eine notwendige Unterstützungsmöglichkeit für die Umsetzung des Verfahrens in Bezug auf die Organisation und das Zeitmanagement dar.

Verlässliche Unterstützungssysteme als zentrale Rahmenbedingung, die den Teams auch nach der durch diese Evaluation untersuchten Implementierung in ihren andauernden Reflexionsprozessen moderierend zur Verfügung stehen und die die Fachkräfte in der Entwicklung ihrer professionellen Haltung begleiten und herausfordern zeigen sich auch in Neuseeland

als Grundlegend für die nachhaltige Umsetzung des Verfahrens (vgl. Carr 2004).²³ Für die Spezifik der Trägerstruktur von Eltern-Kind-Gruppen verweist dies auch auf die Bedeutung übergeordneter Interessensverbände, wo strukturell diese Systeme angesiedelt sein könnten. Dazu bedarf es allerdings langfristig gesicherte finanzielle Ressourcen, die durch die politischen Verantwortungsträger im Sinne einer guten Bildungsförderung der Kinder bereitgestellt werden müssen.

23 Auch Carr (2004, S. 186) verweist auf die Bedeutung entsprechender Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes. Sie nennt in diesem Zusammenhang z.B. systematisch installierte Unterstützungssysteme, begleitende Forschung und Weiterbildung. Auch Leu et al. (2007, S. 32) sehen insbesondere für die Entwicklung einer kollegialen und konstruktiven Gesprächskultur die Einführung von Supervision als geeignet und notwendig.

Literatur

- Balluseck, v. H. (2008): Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: Balluseck, v. H. (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. S. 15–36. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Blaiklock, K. E. (2008): A Critique of the Use of Learning Stories to Assess the Learning Dispositions of Young Children. In: *NZ Research in ECE Journal*, Vol. 11, S. 77–87.
- Carr, M. (2001): Assessment in early childhood settings. Learning stories. (Reprinted) London: Sage.
- Carr, M. (2004): Wechsel des Blickwinkels. Ein soziokulturelles Curriculum und die Erforschung der frühen Kindheit in Neuseeland. In: *Diskurs* (3) S.39–48. Download unter: www.dji.de/bibs/97_5417_Carr.pdf (Zugriff am 27.04.2011).
- Car, M.; May, H. & Podmore V. (2004): »Te Whāriki«: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991–2001. Unter Mitarbeit von: Übersetzung aus dem Englischen: Antje Below und fachliche Überarbeitung: Pamela Oberhuemer. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 175–189, 1. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carr, M.; May, H. & Podmore, V. (2002): Learning and Teaching Stories: Action Research on Evaluation in Early Childhood in Aotearoa-New Zealand. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 10, N. 2., S. 115–125.
- Carr, M. & Lee, W. (2012): Learning Stories. Constructing Learner Identities in Early Education. London u.a.: SAGE.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2007): Abschlussbericht des Projekts »Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich«. München.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Haderlein, R. (2008): Forschung in der Frühpädagogik: Sinn – Standards – Herausforderungen. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Haderlein, R. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik. Band 1*. Freiburg: FEL.
- Garske, K., Frankenstein, Y., Schneider, K. & Wustmann, C. (2005): Die Arbeit mit Lerngeschichten in Neuseeland. In: DJI Bildungs- und Lerngeschichten (Hrsg.): *Projektzeitung Bildungs- und Lerngeschichten. Wissenschaft – Politik – Praxis* 2. S. 4–8. München. Download unter: www.dji.de/bildung-lerngeschichten/Projektzeitung-Heft2.pdf (Zugriff am 14.09.2011).

- Grunenberg, H. & Kuckartz, U. (2010): Deskriptive Statistik in der qualitativen Sozialforschung. In: Friebertshäuser, B. (et al.) (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 478–500) (3. vollst. überarb. Aufl.) Weinheim: Juventa-Verlag.
- Haucke, K. (2010): Learning-Stories sind anders als Bildungs- und Lerngeschichten. Eine Neu-Seh-Land-Reise. In: *Kita Aktuell Baden-Württemberg* 9, S.177–178.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2003): Qualitative und Quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U.; Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 299–309) (2. Aufl.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Kuckartz, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. (3. aktual. Aufl.) Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leu, H.R., Flämig, K.; Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K & Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen (2. Aufl.), Weimar & Berlin: Das Netz.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (9. Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz.
- Mitchell, L. (2008): *Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education. Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services*. Download unter: <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/16544.pdf> (Zugriff am 21.10.2012).
- Müller, G. & Zipperle, M. (2011): Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. In: Fröhlich-Gildhoff, K. et al. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. Freiburg im Breisgau. FEL, S.121–150.
- Preissing, Ch.; Durand, J. (2011): Qualitative Evaluation der »Offensive Bildung«. Kurzbericht. Download unter: <http://projekt02.aviva-beisel.de/index.php?id=564> (Zugriff am 12.11.2012).
- Remsperger, R. (2010): Gemeinsam lernen mit »Bildungs- und Lerngeschichten«. In: *Kindergarten heute spezial*, S. 6–15.
- Remsperger, R. (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaerer-Surbeck, K. & Wustmann Seiler, C. (2011): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft? Wie Kitamitarbeitende und Eltern ihre Zusammenarbeit erleben – Erste Ergebnisse aus den Befragungen. In: *Bildungspartnerschaften ... – Erfahrungen und Ergeb-*

- nisse aus 2 Jahren Projektarbeit. 3. Newsletter zum Projekt »Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich«. Marie-Meierhofer-Institut Zürich, S. 26–33. Download unter: <http://www.mmizuerich.ch/files/downloads/29bf136791de3717702462216f4809b4/Newsletter%20Weversion.pdf> (Zugriff am 12.11.2012).
- Smith, A. B. (2004): Vielfalt statt Standardisierung: Curriculumentwicklung in Neuseeland in theoretischer und praktischer Perspektive. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): *Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 175–189, 1. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinmetz, J. (2011): Analysen zur Praxisimplementierung der »Bildungs- und Lerngeschichten« – Erste Ergebnisse zu den Umsetzungsprozessen in den Kitas. In: *Bildungspartnerschaften ... – Erfahrungen und Ergebnisse aus 2 Jahren Projektarbeit. 3. Newsletter zum Projekt »Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich«*. Marie-Meierhofer-Institut Zürich, S. 22–28. Download unter: <http://www.mmizuerich.ch/files/downloads/29bf136791de3717702462216f4809b4/Newsletter%20Weversion.pdf> (Zugriff am 12.11.2012).
- Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siuraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. London: DfES/Institute of Education, University of London. Download unter: www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/SSU-SF-2004-01.pdf (Zugriff am 02.05.2011).
- Thole, W. (2008): »Professionalisierung« der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. S. 271–294. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Tietze, W. (et al.) (2011): Forschungsbericht. Evaluation der pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder der Stadt Stuttgart. Im Auftrag der Stadt Stuttgart.
- Uhlendorff, H. & Prengel, A. (2010): Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In: Friebertshäuser, B. (et. al.) (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 137–148) (3. vollst. überarb. Aufl.) Weinheim: Juventa-Verlag.
- Weltzien, D. (2011): »Offensive Bildung« Gesamtevaluation. Quantitativer Teil. Download unter: <http://projekt02.aviva-beisel.de/index.php?id=564> (Zugriff am 12.11.2012).
- Weltzien, D. (2009): Beobachtung und ErziehungsPartnerschaft. Wissenschaftliche Ergebnisse auf einen Blick. Download unter: http://projekt02.aviva-beisel.de//upload//PDF/4_Seiter_Beobachtung.pdf (Zugriff am 24.03.2011).

- Weltzien, D. (2007): Mutmacher und Fallstricke: Erste Evaluationsergebnisse. Beoachtung und ErziehungsPartnerschaft. Newsletter Nr. 5 (Sonderausgabe). Download unter: http://projekt02.aviva-beisel.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Erziehungspartnerschaft/newsletter_Nr._5.pdf (Zugriff am 11.04.2011).
- Weltzien, D. & Viernickel, S. (2008): Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen. Auswirkungen auf die Wahrnehmungen kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In: Fröhlich-Gildhoff et al. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. (Band 1), S. 203–234, Freiburg: FEL.
- Wustmann, C. (2005): Der neuseeländische Hintergrund der »Bildungs- und Lerngeschichten«: Das Curriculum »Te Wāriki«. In: DJI Bildungs- und Lerngeschichten (Hrsg.): *Projektzeitung Bildungs- und Lerngeschichten. Wissenschaft – Politik – Praxis 2*, S. 4–6, München. Download unter: www.dji.de/bildung-lerngeschichten/Projektzeitung-Heft2.pdf (Zugriff am 16.08.2011).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Zeitliche Abfolge der Evaluation	22
Abb. 2	Datenerhebung	25
Abb. 3	Bewertung Implementierungsmodule	28
Abb. 4	Aufwand-Nutzen Implementierung	29
Abb. 5	Begleitung Implementierung	31
Abb. 6	Allgem. Einschätzung BuLG	33
Abb. 7	Kompetenzstärkung durch BuLG	34
Abb. 8	Erfahrungen mit BuLG Eltern	36
Abb. 9	Beobachtungsrhythmus	39
Abb. 10	Veränderung päd. Alltag	44
Abb. 11	Einschätzung Eltern Verbesserung päd. Arbeit	45
Abb. 12	Veränderung Wahrnehmung Kinder	46
Abb. 13	Elterneinschätzung Veränderung Wahrnehmung Kinder	49
Abb. 14	Qualität Elterngespräche mit BuLG	51
Abb. 15	Zusammenarbeit im Team	54
Abb. 16	Zurechtkommen mit Verfahrensschritten	58
Abb. 17	Unterstützungsbedarfe	62

Anhang

1	Fragebogen für Eltern	82
2	Fragebogen für pädagogische Fachkräfte	86
3	Interviewleitfaden Gruppeninterviews mit pädagogischen Fachkräften	95
4	Interviewleitfaden Gruppeninterviews mit Eltern (3. Implementierungsrunde)	97
5	Interviewleitfaden Gruppeninterviews mit Bildungsbeauftragten (Eltern und Fachkräfte der 1. und 2. Implementierungsrunde)	99
6	Ergebnisse Fragebogenerhebung Fachkräfte	101
7	Ergebnisse Fragebogenerhebung Eltern	114

1 Fragebogen für Eltern

Wir bitten Sie, die nachstehenden Fragen zu beantworten und den ausgefüllten Fragebogen bis zum xx.xx.xxxx abzugeben.

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Erfahrungen mit den Bildungs- und Lerngeschichten und die Veränderungen, die Sie durch die Einführung des Verfahrens erlebt haben.

Bitte kreuzen Sie an, in wie weit die Aussagen auf Sie zutreffen.

(Bitte pro Aussage nur 1 Antwort ankreuzen!)

1. Die Einrichtung, die Ihr Kind besucht, wendet das Beobachtungsverfahren der »Bildungs- und Lerngeschichten« an.²⁴
 - Ja
 - Nein (Wenn Nein, bitte weiter ab Frage 13)

2. Ich fühle mich über das Projekt »Bildungs- und Lerngeschichten« sehr gut informiert.
 - Stimme zu
 - Stimme nicht zu
 - Keine Angabe

3. Ich finde es wichtig, dass mein Kind beobachtet wird und die Lernprozesse dokumentiert werden.
 - Stimmt voll und ganz
 - Stimmt teilweise
 - Stimmt überwiegend
 - Stimmt überhaupt nicht

24 Die Frage »Ich weiß darüber Bescheid, dass die Einrichtung das Verfahren anwendet«, die in der ersten Evaluationsrunde gestellt wurde, wurde ab der 2. Erhebung unter dieser Frage subsumiert.

4. Die bisherigen Erfahrungen mit den »Bildungs- und Lerngeschichten« bewerte ich ...

- Sehr positiv Positiv Weiß nicht²⁵
 Negativ Sehr negativ

5. Durch die Einführung der »Bildungs- und Lerngeschichten« hat sich die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung verbessert.

- Trifft zu
 Trifft nicht zu
 Weiß nicht

6. Ich erkenne positive Veränderungen ...

	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt über- haupt nicht</i>	<i>Weiß nicht</i>
--	---------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------	-----------------------

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) in Bezug auf die Wert-
schätzung und Aufmerk-
samkeit gegenüber Kindern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) in Bezug auf die individuelle
Förderung der Kinder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) in Bezug auf die Zusammen-
arbeit mit den ErzieherInnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. In das Verfahren werde ich ausreichend einbezogen.

- Trifft zu
 Trifft nicht zu
 Weiß nicht

Wenn nicht bitte Änderungswünsche: _____

²⁵ Die Antwortmöglichkeit wurde ab der 2. Evaluationsrunde ergänzt

8. Die Methode der »Bildungs- und Lerngeschichten« ist Grundlage für die Elterngespräche.

- Trifft zu
 Trifft nicht zu
 Weiß nicht

9. Die Qualität der Elterngespräche hat sich durch die Methode der »Bildungs- und Lerngeschichten« ...

- Positiv verändert Kaum verändert
 Negativ verändert Weiß nicht

10. Seit der Einführung der »Bildungs- und Lerngeschichten« bekomme ich durch die Gespräche mit den ErzieherInnen ...

Stimmt voll und ganz *Stimmt überwiegend* *Stimmt teilweise* *Stimmt überhaupt nicht* *Weiß nicht*

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) zusätzliche Informationen über mein Kind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) neue Einsichten in die Entwicklung meines Kindes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) zusätzliche Anregungen für den Umgang mit meinem Kind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Durch die »Bildungs- und Lerngeschichten« ...

Stimmt voll und ganz *Stimmt überwiegend* *Stimmt teilweise* *Stimmt überhaupt nicht* *Weiß nicht*

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) fühle ich mich in meiner Erziehungskompetenz gestärkt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) hat sich mein Blick auf mein Kind erweitert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Ich habe Verbesserungsvorschläge.

- Ja
- Nein

Wenn Ja, welche? _____

13. Haben Sie noch Anmerkungen oder Ergänzungen?²⁶

Bitte füllen Sie die Angaben zu Ihrer Person aus:

14. Alter: _____ Jahre

15. Geschlecht:

- weiblich
- männlich

16. Erwerbstätigkeit:

- Gar nicht
- Teilzeit unter 50 %
- Teilzeit ab 50 %
- Vollzeit

17. Einrichtung, die Ihr Kind besucht: _____

18. Seit wie vielen Jahren sind Sie als Eltern in der Einrichtung? _____ Jahre

²⁶ Diese Frage wurde ab der 2. Evaluationsrunde ergänzt

2 Fragebogen für pädagogische Fachkräfte

Wir bitten Sie, die nachstehenden Fragen zu beantworten und den ausgefüllten Fragebogen bis zum xx.xx.xxxx abzugeben.

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Erfahrungen mit den Bildungs- und Lerngeschichten und die Veränderungen, die Sie durch die Einführung des Verfahrens erlebt haben.

Bitte kreuzen Sie an, in wie weit die Aussagen auf Sie zutreffen.

(Bitte pro Aussage nur 1 Antwort ankreuzen!)

1. Die bisherigen Erfahrungen mit den Bildungs- und Lerngeschichten bewerte ich positiv.
 - Stimmt voll und ganz
 - Stimmt überwiegend
 - Stimmt teilweise
 - Stimmt überhaupt nicht

2. Das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten nutze ich in meinen pädagogischen Alltag ...
 - Nie
 - Selten
 - Gelegentlich
 - Regelmäßig

3. Der Arbeitsalltag mit den Kindern hat sich positiv verändert.
 - Gar nicht
 - Wenig
 - Ziemlich
 - Sehr

4. Die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten stärkt mich in meinen Kompetenzen als ErzieherIn/pädagogische Fachkraft.
- Stimmt voll und ganz
 - Stimmt überwiegend
 - Stimmt teilweise
 - Stimmt überhaupt nicht
5. Es macht mir Spaß, mit dem Verfahren der »Bildungs- und Lerngeschichten« zu arbeiten.
- Stimme zu
 - Stimme nicht zu
 - Weiß nicht/keine Angabe
6. Die Stärken, Interessen und Fähigkeiten der Kinder werden durch die »Bildungs- und Lerngeschichten« besser wahrgenommen als zuvor.
- Stimme zu
 - Stimme nicht zu
 - Weiß nicht/keine Angabe

	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
--	---------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------------

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. Durch die Bildungs- und Lerngeschichten hat sich verändert wie ich auf die Lernprozesse des Kindes blicke. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Durch die Bildungs- und Lerngeschichten hat sich verändert wie ich meine Dialoge mit dem Kind gestalte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Die dokumentierten Beobachtungen sind mir eine Hilfe für Elterngespräche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | <i>Stimmt voll
und ganz</i> | <i>Stimmt
überwiegend</i> | <i>Stimmt
teilweise</i> | <i>Stimmt
überhaupt
nicht</i> |
|---|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|
| 10. Das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten stärkt die Zusammenarbeit im Team | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Ich reflektiere meine Alltagspraxis durch die Bildungs- und Lerngeschichten regelmäßig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Es hat sich bereits ein regelmäßiger Beobachtungsmodus entwickelt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Ich finde Zeit für Beobachtungen ... | | | | |
| <input type="checkbox"/> Mehrmals pro Woche | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1× pro Woche | | | | |
| <input type="checkbox"/> Etwa alle 2 Wochen | | | | |
| <input type="checkbox"/> Weniger als alle 2 Wochen | | | | |
| 14. Die Analyse meiner Beobachtungen ist in meine pädagogische Arbeit fest verankert. | | | | |
| <input type="checkbox"/> Stimmt voll und ganz | | | | |
| <input type="checkbox"/> Stimmt überwiegend | | | | |
| <input type="checkbox"/> Stimmt teilweise | | | | |
| <input type="checkbox"/> Stimmt überhaupt nicht | | | | |
| 15. Das Team findet in der Regel genügend Zeit für den kollegialen Austausch. | | | | |
| <input type="checkbox"/> Stimme zu | | | | |
| <input type="checkbox"/> Stimme nicht zu | | | | |
| <input type="checkbox"/> Weiß nicht/keine Angabe | | | | |

16. Die Gespräche mit meinen KollegInnen erweitern meinen Blick auf die pädagogische Arbeit in der Einrichtung.

- Trifft zu
 Trifft nicht zu
 keine Angabe

*Stimmt voll
und ganz* *Stimmt
überwiegend* *Stimmt
teilweise* *Stimmt
überhaupt
nicht*

17. Die Erkenntnisse aus den Beobachtungen sind die Planungsgrundlage für die individuelle Förderung der Kinder.

18. Die Kinder werden in die Dokumentationsprozesse und die Gestaltung ihrer Portfolios mit einbezogen.

19. Die Konzeption unserer Einrichtung hat entscheidende Anregungen durch die Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten erhalten.

20. Das Verfahren der »Bildungs- und Lerngeschichten« lässt sich in unserer Kindertageseinrichtung gut umsetzen.

- Stimme zu
 Stimme nicht zu
 Weiß nicht/keine Angabe

21. Ich komme mit der Methode der Bildungs- und Lerngeschichten in Bezug auf	<i>Sehr gut zurecht</i>	<i>Gut zurecht</i>	<i>Weniger gut zurecht</i>	<i>Gar nicht zurecht</i>
a) die Handhabung der Arbeitsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) den erforderlichen Zeitaufwand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) das Durchführen von Beobachtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) die Arbeit mit den Lerndispositionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) den kollegialen Austausch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) die Planung der »nächsten Schritte«	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) das Formulieren von Lerngeschichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) der Austausch mit dem Kind und seiner Lerngeschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) das Dokumentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) die Organisation der Arbeitsschritte des Verfahrens innerhalb des Teams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) das Umsetzen der Arbeitsschritte im pädagogischen Alltag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Sonstiges: ²⁷	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

²⁷ Diese Frage wurde ab der 2. Evaluationsrunde ergänzt.

	<i>Voll und Ganz</i>	<i>Teilweise</i>	<i>Ein Wenig</i>	<i>Überhaupt nicht</i>
22. Die Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern des Orientierungsplans gelingt mir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Die Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit den Erziehungs- und Handlungszielen gelingt mir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Meine pädagogische Arbeit wurde durch die Inputs und Module im Rahmen des Projekts bereichert.	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
a) Inhouse-Seminare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fortbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Praxis-Besuche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Transfer-Treffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Beratung (Telefon, Email ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
25. Der zeitliche Aufwand der Treffen stand in einem guten Verhältnis zu den neuen Erfahrungen.				
a) Inhouse-Seminare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fortbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Praxis-Besuche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Transfer-Treffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Mein Teambewusstsein wurde durch das Projekt gestärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften hat sich durch das Projekt verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ich habe mich vom Vorstand gut begleitet gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich habe mich von meinem Team gut begleitet gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ich habe mich vom Dachverband gut begleitet gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ich habe mich von den ReferentInnen gut begleitet gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | 32. Bedarf an Unterstützung habe ich in folgenden Themen: | <i>Ja</i> | <i>Nein</i> |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Handhabung der Arbeitsmaterialien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Durchführen der Beobachtungen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Arbeiten mit den Lerndispositionen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) kollegialer Austausch | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Planen der nächsten Schritte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Dokumentieren | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Formulieren der Lerngeschichten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Austausch mit dem Kind über seine Lerngeschichte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) die Organisation der Arbeitsschritte des Verfahrens innerhalb des Teams | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) das Umsetzen der Arbeitsschritte im pädagogischen Alltag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern des Orientierungsplans | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit den Erziehungs- und Handlungszielen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Hintergrundwissen (Wenn Ja, zu welchem Thema?)
_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Sonstiges:
_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

33. Haben Sie noch Anmerkungen oder Ergänzungen?²⁸

Bitte füllen Sie die Angaben zu ihrer Person aus:

34. Einrichtung, in der Sie arbeiten: _____

34. Ausbildung: ErzieherIn KinderpflegerIn SozialpädagogenIn

PraktikantIn Sonstiges: _____

36. Berufserfahrung: _____ Jahre im Beruf davon _____ Jahre in der Einrichtung

²⁸ Diese Frage wurde ab der 2. Evaluationsrunde ergänzt

3 Interviewleitfaden Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften

1. Würden Sie sich bitte kurz vorstellen und sagen, welche Funktion Sie in der Einrichtung haben?
2. Wenn Sie einer Kollegin/einem Kollegen, die/der die Bildungs- und Lerngeschichten nicht kennt, diese beschreiben müssten, welche 3 wichtigen Aspekte würden Sie beschreiben?
3. Können Sie beschreiben, wie der Alltag mit den Bildungs- und Lerngeschichten aussieht? Benutzen Sie noch andere Beobachtungsverfahren? Wozu nutzen Sie diese?
4. Sie arbeiten nun schon seit ungefähr 2 Jahren mit dem Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten. Welche Veränderungen nehmen Sie wahr?

Hat sich etwas in Bezug auf ... verändert?

- ▶ ihren Blick aufs Kind
- ▶ ihre Beziehung zum Kind
- ▶ die Zusammenarbeit mit Eltern
- ▶ die Arbeit im Team
- ▶ ihre Rolle als ErzieherIn
- ▶ die Bewertung der eigenen Arbeit

5. Viele Leute sagen, dass das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten sehr hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte und ihre Arbeit stellt. Wie sehen Sie das?

Wie kommen Sie mit ... zurecht?

- ▶ dem Zeitfaktor
- ▶ der Durchführung der Beobachtung
- ▶ der Analyse der Beobachtung (nach den 5 Lerndispositionen)
- ▶ dem Formulieren der Lerngeschichten
- ▶ der Organisation innerhalb des Teams
- ▶ der individuellen Planung für jedes Kind (»Planung der nächsten Schritte«)

6. Welche Art von Unterstützung würden Sie sich wünschen?

Wie könnte Sie ... unterstützen?

- ▶ das Team
- ▶ der Träger
- ▶ der Verband
- ▶ die Eltern

7. Was wäre, wenn es ab Morgen das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten nicht mehr geben würde ...

8. Gibt es noch Dinge, die Sie gerne ansprechen möchten?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

4 Interviewleitfaden Gruppeninterviews mit Eltern (3. Implementierungsrunde)

1. Würden Sie sich bitte kurz vorstellen und sagen aus welcher Einrichtung Sie sind, wie viele Kinder in welchem Alter die Einrichtung besuchen und seit wann? Seit wann sind Sie in der Funktion der Bildungsbeauftragten bzw. in welcher Form sind Sie in die Arbeit der Einrichtung mit eingebunden?
2. Wie erleben sie die Bildungs- und Lerngeschichten in Ihrer Einrichtung? Wie sieht der Alltag mit den BuLG aus Ihrer Sicht aus?
3. Was sind für Sie die wichtigsten Aspekte der Bildungs- und Lerngeschichten?
4. Wie bewerten Sie das Verfahren grundsätzlich?
5. Die Fachkräfte in Ihrer Einrichtung haben vor ungefähr 2 Jahren begonnen mit dem Verfahren der BLG zu arbeiten.
Welche Veränderungen nehmen Sie wahr?
Hat sich etwas in Bezug auf ... verändert?
 - ▶ dem Blick aufs Kind
 - ▶ der Beziehung zum Kind
 - ▶ der Zusammenarbeit mit Eltern
 - ▶ der Arbeit im Team
 - ▶ der Rolle als ErzieherIn
 - ▶ der Bewertung der eigenen Arbeit

6. Viele Leute sagen, dass das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten sehr hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte und ihre Arbeit stellt.

Wie sehen Sie das?

Wie kommen die Fachkräfte aus Ihrer Sicht mit ... zurecht?

- ▶ dem Zeitfaktor
- ▶ der Durchführung der Beobachtung
- ▶ der Analyse der Beobachtung (nach den 5 Lerndispositionen)
- ▶ dem Formulieren der Lerngeschichten
- ▶ der Organisation innerhalb des Teams
- ▶ der individuellen Planung für jedes Kind (»Planung der nächsten Schritte«)

7. Welche Art von Unterstützung denken Sie wäre für die Fachkräfte hilfreich?

Wie könnte sie ... unterstützen?

- ▶ das Team
- ▶ der Träger
- ▶ der Verband
- ▶ die Eltern

8. Gibt es noch Dinge, die Sie gerne ansprechen möchten?
-

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

5 Interviewleitfaden Gruppeninterviews mit Bildungsbeauftragten (Eltern und Fachkräfte der 1. und 2. Implementierungsrunde)

1. Würden Sie sich bitte kurz vorstellen und sagen, welche Funktion Sie in der Einrichtung haben, mit welchem Umfang und mit welcher Altersgruppe von Kindern Sie arbeiten?
2. Sie arbeiten ja nun seit längerem mit den Bildungs- und Lerngeschichten. Uns interessiert heute noch einmal, wie das Verfahren ihren Alltag in der Einrichtung prägt. Dafür interessiert uns zunächst die Perspektive des Kindes.

Wenn Sie ein Kind Ihrer Einrichtung danach fragen würden, wie es die Bildungs- und Lerngeschichten erlebt, was würde es antworten?

3. Die gleiche Frage an Sie gerichtet: Was würden Sie antworten?
4. Sehen Sie die Bildungs- und Lerngeschichten als einen festen Bestandteil Ihrer pädagogischen Arbeit oder eher als unnötiges und aufwändiges Beiwerk?
An was würden Sie Ihre Einschätzung festmachen?

In Bezug auf:

- ▶ Austausch mit Eltern/KollegInnen
- ▶ Austausch mit dem Kind
- ▶ Planung für das Kind
- ▶ (regelmäßiges) Schreiben der Geschichten
- ▶ Häufigkeit der Beobachtungen/Gespür für gute Situationen
- ▶ Beobachtungen als Anlass für Diskussionen/neue Impulse

5. Wer fühlt sich bei Ihnen in der Einrichtung verantwortlich für die Weiterentwicklung und den Fortbestand des Verfahrens?

Was bedeutet das für Sie oder das Team?

6. Welche Themen stehen momentan bezüglich der Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten für Sie an?
 7. Sie haben schon in der Implementierungsphase unterschiedliche Formen von Begleitung und Unterstützung kennengelernt. Jetzt in der Phase danach würde uns interessieren, ob Sie sich noch weitere Unterstützung wünschen und wenn Ja, welche?
 8. A) Fachkräfte:
Bitte markieren Sie in dieser Skala (1 = niedrig bis 10 = sehr hoch) jeweils den von Ihnen erlebten Aufwand und Nutzen des Verfahrens.
Bitte erläutern Sie uns auch, warum Sie sich für diese Zahlen entschieden haben.

B) Eltern:
Bitte markieren Sie in dieser Skala (1 = niedrig bis 10 = sehr hoch) jeweils den Aufwand und Nutzen den die Fachkräfte Ihrer Einschätzung nach durch das Verfahren haben.
Bitte erläutern Sie uns auch, warum Sie sich für diese Zahlen entschieden haben.
 9. Nun wollen wir gerne nochmals die Perspektive wechseln und gerne von Ihnen wissen, welcher Nutzen Ihrer Meinung nach für Kinder da ist.
 10. Von unserer Seite wären wir nun am Ende. Gibt es von Ihrer Seite noch etwas, was Sie gerne ansprechen möchten?
-

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

6 Ergebnisse Fragebogenerhebung Fachkräfte

Tabelle FK 1

Meine pädagogische Arbeit wurde durch die Inputs und Module im Rahmen des Projekts bereichert.	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
a) Inhouse-Seminare ²⁹	13,9%	19,4%	44,4%	22,2%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	26,3%	26,3%	26,3%	21,1%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	21,4%	39,3%	21,4%	17,9%
b) Fortbildungen	8,8%	32,4%	52,9%	5,9%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	36,8%	47,4%	15,8%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	24,0%	44,0%	24,0%	8,0%
c) Praxis-Besuche	11,8%	26,5%	32,4%	29,4%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	42,1%	36,8%	21,1%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	33,3%	25,9%	29,6%	11,1%
d) Transfer-Treffen	3,0%	21,2%	54,5%	21,2%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	10,5%	15,8%	36,8%	36,8%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	3,7%	33,3%	33,3%	29,6%
e) Beratung (Telefon, Email ...)	0%	13,3%	36,7%	50,0%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	9,1%	27,3%	27,3%	36,4%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	9,5%	28,6%	14,3%	47,6%

29 Die Werte der ersten Zeile beziehen sich in allen Tabellen auf die Ergebnisse der ersten Implementierungsrunde (2006–2008).

Tabelle FK 2

Der zeitliche Aufwand der Treffen stand in einem guten Verhältnis zu den neuen Erfahrungen.	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
a) Inhouse-Seminare	11,8%	20,6%	38,2%	29,4%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	21,1%	26,3%	47,4%	5,3%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	29,6%	33,3%	11,1%	25,9%
b) Fortbildungen	5,9%	23,5%	50,0%	20,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	47,4%	26,3%	21,1%	5,3%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	24,0%	36,0%	32,0%	8,0%
c) Praxis-Besuche	12,1%	27,3%	36,4%	24,2%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	42,1%	31,6%	15,8%	10,5%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	32,0%	28,0%	20,0%	20,0%
d) Transfer-Treffen	3,1%	12,5%	53,1%	31,2%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	16,7%	11,1%	33,3%	38,9%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	7,7%	19,2%	38,5%	34,6%

Tabelle FK 3

	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
a) Ich habe mich vom Vorstand gut begleitet gefühlt.	6,5%	19,4%	35,5%	38,7%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	47,4%	21,1%	15,8%	15,8%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	33,3%	22,2%	11,1%	33,3%

b) Ich habe mich von meinem Team gut begleitet gefühlt.	27,3%	48,5%	21,2%	3,0%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	78,9%	15,8%	5,3%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	60,7%	21,4%	17,9%	0%
c) Ich habe mich vom Dachverband gut begleitet gefühlt.	3,0%	36,4%	54,5%	6,1%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	31,6%	36,8%	26,3%	5,3%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	35,7%	32,1%	25,0%	7,1%
d) Ich habe mich von den ReferentInnen gut begleitet gefühlt.	6,1%	30,3%	45,5%	18,2%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	42,1%	31,6%	26,3%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	42,9%	17,9%	28,6%	10,7%

Tabelle FK 4

	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
a) Die bisherigen Erfahrungen mit den Bildungs- und Lerngeschichten bewerte ich positiv.	13,9%	47,2%	38,9%	0%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	10,0%	70,0%	20,0%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	39,3%	39,3%	21,4%	0%
b) Die Arbeit mit den »Bildungs- und Lerngeschichten stärkt mich in meinen Kompetenzen als ErzieherIn/pädagogische Fachkraft.	8,3%	36,1%	41,7%	13,9%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	5,0%	55,0%	35,0%	5,0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	14,3%	57,1%	21,4%	7,1%

Tabelle FK 5

	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Weiß nicht/ keine Angabe</i>
a) Es macht mir Spaß, mit dem Verfahren der »Bildungs- und Lerngeschichten« zu arbeiten.	54,3%	11,4%	34,3%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	68,8%	0%	31,3%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	75,0%	7,1%	17,9%
b) Das Verfahren der »Bildungs- und Lerngeschichten« lässt sich in unserer Kindertageseinrichtung gut umsetzen.	70,6%	5,9%	23,5%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	78,9%	0%	21,1%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	78,6%	3,6%	17,9%

Tabelle FK 6

	<i>Sehr</i>	<i>Ziemlich</i>	<i>Wenig</i>	<i>Gar nicht</i>
Der Arbeitsalltag mit den Kindern hat sich positiv verändert.	2,9%	31,4%	60%	5,7%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	0%	38,9%	61,1%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	0%	44,4%	51,9%	3,7%

Tabelle FK 7

	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Weiß nicht/ Keine Angabe</i>
Die Stärken, Interessen und Fähigkeiten der Kinder werden durch die »Bildungs- und Lerngeschichten« besser wahrgenommen als zuvor.	72,2%	13,9%	13,9%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	75,0%	20,0%	5,0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	77,8%	18,5%	3,7%
DJI-Bericht (2. Befragung 2006):	94,2%	3,2%	2,6%

Tabelle FK 8

	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
a) Durch die Bildungs- und Lerngeschichten hat sich verändert, wie ich auf die Lernprozesse des Kindes blicke.	13,9%	33,3%	50,0%	2,8%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	10,0%	40,0%	30,0%	20,0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	21,4%	46,4%	21,4%	10,7%
b) Durch die Bildungs- und Lerngeschichten hat sich verändert, wie ich meine Dialoge mit dem Kind gestalte.	8,3%	19,4%	41,7%	30,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	0%	20,0%	35,0%	45,0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	3,6%	28,6%	57,1%	10,7%
c) Die dokumentierten Beobachtungen sind mir eine Hilfe für Elterngespräche.	27,8%	38,9%	27,8%	5,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	50,0%	28,6%	10,7%	10,7%

Fortsetzung ►

(Tabelle FK 8 Fortsetzung)

	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
d) Das Verfahren der Bildungs- und Lern- geschichten stärkt die Zusammenarbeit im Team.	5,6%	22,2%	58,3%	13,9%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	5,3%	36,8%	21,1%	36,8%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	14,8%	44,4%	29,5%	11,1%
e) Ich reflektiere meine Alltagspraxis durch die Bildungs- und Lerngeschichten regelmäßig.	11,1%	30,6%	38,9%	19,4%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	5,3%	26,3%	63,2%	5,3%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	7,1%	35,7%	42,9%	14,3%
f) Es hat sich bereits ein regelmäßiger Beobachtungsmodus entwickelt.	13,9%	33,3%	41,7%	11,1%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	5,3%	57,9%	36,8%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	17,9%	35,7%	32,1%	14,3%

Tabelle FK 9

	<i>Trifft zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>	<i>keine Angabe</i>
Die Gespräche mit meinen KollegInnen erweitern meinen Blick auf die pädagogische Arbeit in der Einrichtung.	75,0%	5,6%	19,4%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	87,5%	0%	12,5%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	80,0%	4,0%	16,0%
DJI-Bericht (2. Befragung 2006):	97,4%	1,6%	1,1%

Tabelle FK 10

	<i>Nie</i>	<i>Selten</i>	<i>Gelegentlich</i>	<i>Regelmäßig</i>
Das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten nutze ich in meinem pädagogischen Alltag	0%	13,9%	30,6%	55,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	0%	0%	25,0%	75,0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	0%	7,1%	42,9%	50,0%

Tabelle FK 11

	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
a) Die Konzeption unserer Einrichtung hat entscheidende Anregungen durch die Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten erhalten.	2,9%	11,4%	57,1%	28,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	10,0%	5,0%	65,5%	20,0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	7,1%	14,3%	60,7%	17,9%
b) Mein Teambewusstsein wurde durch das Projekt gestärkt.	5,7%	14,3%	51,4%	28,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	10,5%	26,3%	15,8%	47,4%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	11,1%	18,5%	48,1%	22,2%
c) Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften hat sich durch das Projekt verbessert.	5,7%	11,4%	34,3%	48,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	5,3%	10,5%	31,6%	52,6%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	7,4%	25,9%	33,3%	33,3%

Tabelle FK 12

	<i>Mehrmals pro Woche</i>	<i>1x pro Woche</i>	<i>Etwa alle 2 Wochen</i>	<i>Weniger als alle 2 Wochen</i>
Ich finde Zeit für Beobachtungen.	14,7%	47,1%	23,5%	14,7%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	5,3%	21,1%	68,4%	5,3%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	44,4%	11,1%	33,3%	11,1%

Tabelle FK 13

	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
a) Die Analyse meiner Beobachtungen ist in meine pädagogische Arbeit fest verankert.	13,9%	30,6%	50,0%	5,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	30,0%	45,0%	25,0%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	7,1%	57,1%	35,7%	0%
b) Die Erkenntnisse aus den Beobachtungen sind die Planungsgrundlage für die individuelle Förderung der Kinder.	11,1%	30,6%	55,6%	2,8%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	20,0%	40,0%	40,0%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	21,4%	46,4%	32,1%	0%
c) Die Kinder werden in die Dokumentationsprozesse und die Gestaltung ihrer Portfolios mit einbezogen.	25,0%	16,7%	41,7%	16,7%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	30,0%	50,0%	20,0%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	32,1%	39,3%	21,4%	7,1%

Tabelle FK 14

	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Weiß nicht/ keine Angabe</i>
Das Team findet in der Regel genügend Zeit für den kollegialen Austausch.	52,8%	33,3%	13,9%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	47,4%	42,1%	10,5%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	42,9%	39,3%	17,9%
DJI-Bericht (2. Befragung 2006):	41,3%	56,6%	2,1%

Tabelle FK 15

Ich komme mit der Methode der Bildungs- und Lerngeschichten in Bezug auf	<i>Sehr gut zurecht</i>	<i>Gut zurecht</i>	<i>Weniger gut zurecht</i>	<i>Gar nicht zurecht</i>
a) die Handhabung der Arbeitsmaterialien ...	11,4%	71,4%	17,1%	0%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	20,0%	75,0%	5,0%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	39,3%	57,1%	3,6%	0%
b) den erforderlichen Zeitaufwand ...	2,8%	55,6%	36,1%	5,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	0%	31,6%	68,4%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	0%	42,9%	46,4%	10,7%
c) das Durchführen von Beobachtungen ...	5,6%	86,1%	8,3%	0%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	0%	100%	0%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	17,9%	57,1%	25,0%	0%
d) die Arbeit mit den Lerndispositionen ...	8,3%	58,3%	22,2%	11,1%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	20,0%	60,0%	15,0%	5,0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	14,8%	51,9%	29,6%	3,7%

Fortsetzung ►

<i>(Tabelle FK 15 Fortsetzung)</i>	<i>Sehr gut zurecht</i>	<i>Gut zurecht</i>	<i>Weniger gut zurecht</i>	<i>Gar nicht zurecht</i>
e) den kollegialen Austausch	19,4%	58,3%	19,4%	2,8%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	36,8%	47,4%	15,8%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	35,7%	39,3%	17,9%	7,1%
f) die Planung der »nächsten Schritte«	2,8%	55,6%	36,1%	5,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	35,0%	50,0%	15,0%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	14,3%	67,9%	17,9%	0%
g) das Formulieren von Lerngeschichten	28,6%	54,3%	11,4%	5,7%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	42,1%	47,4%	10,5%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	39,3%	50,0%	7,1%	3,6%
h) der Austausch mit dem Kind und seiner Lerngeschichte	11,4%	51,4%	28,6%	8,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	44,4%	38,9%	16,7%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	35,7%	46,4%	14,3%	3,6%
i) das Dokumentieren	17,1%	71,4%	11,4%	0%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	26,3%	63,2%	10,5%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	21,4%	67,9%	10,7%	0%
j) die Organisation der Arbeitsschritte des Verfahrens innerhalb des Teams	2,9%	55,9%	41,2%	0%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	21,1%	63,2%	10,5%	5,3%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	21,4%	46,4%	25,0%	7,1%
k) das Umsetzen der Arbeitsschritte im pädagogischen Alltag	5,7%	48,6%	45,7%	0%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	15,8%	78,9%	5,3%	0%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	7,1%	60,7%	28,6%	3,6%

Tabelle FK 16

	<i>Voll und Ganz</i>	<i>Teilweise</i>	<i>Ein Wenig</i>	<i>Überhaupt nicht</i>
a) Die Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern des Orientierungsplans gelingt mir ...	17,1 %	48,6 %	22,9 %	11,4 %
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	55,6 %	22,2 %	22,2 %	0 %
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	32,1 %	39,3 %	25,0 %	3,6 %
b) Die Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit den Erziehungs- und Handlungszielen gelingt mir ...	8,6 %	51,4 %	31,4 %	8,6 %
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	50,0 %	38,9 %	11,1 %	0 %
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	32,1 %	46,4 %	17,9 %	3,6 %

Tabelle FK 17

Bedarf an Unterstützung habe ich in folgenden Themen:	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
a) Handhabung der Arbeitsmaterialien	8,8 %	91,2 %
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	5,3 %	94,7 %
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	3,6 %	96,4 %
b) Durchführen der Beobachtungen	11,8 %	88,2 %
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	0 %	100 %
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	14,3 %	85,7 %
c) Arbeiten mit den Lerndispositionen	26,5 %	73,5 %
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	21,1 %	78,9 %
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	40,7 %	59,3 %

Fortsetzung ►

<i>(Tabelle FK 17 Fortsetzung)</i>	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
d) kollegialer Austausch	17,6%	82,4%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	10,5%	89,5%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	21,4%	78,6%
e) Planen der »nächsten Schritte«	32,4%	67,6%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	26,3%	73,7%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	17,9%	82,1%
f) Dokumentieren	14,7%	85,3%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	5,3%	94,7%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	3,6%	96,4%
g) Formulieren der Lerngeschichten	14,7%	85,3%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	15,8%	84,2%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	3,6%	96,4%
h) Austausch mit dem Kind über seine Lerngeschichte	23,5%	76,5%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	5,3%	94,7%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	17,9%	82,1%
i) Organisation der Arbeitsschritte des Verfahrens innerhalb des Teams	30,3%	69,7%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	21,1%	78,9%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	14,3%	85,7%
j) Umsetzen der Arbeitsschritte im pädagogischen Alltag	52,9%	47,1%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	27,8%	72,2%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	29,6%	70,4%

<i>(Tabelle FK 17 Fortsetzung)</i>	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
k) Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern des Orientierungsplans	50,0%	50,0%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	26,3%	73,7%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	39,3%	60,7%
l) Verknüpfung der Bildungs- und Lerngeschichten mit den Erziehungs- und Handlungszielen	58,8%	41,2%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	26,3%	73,7%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	35,7%	64,3%
m) Hintergrundwissen	12,5%	87,5%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	14,3%	85,7%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	5,6%	94,4%

7 Ergebnisse Fragebogenerhebung Eltern

Tabelle EL 1

	<i>Stimme zu</i>	<i>Stimme nicht zu</i>	<i>Keine Angabe</i>
Ich fühle mich über das Projekt »Bildungs- und Lerngeschichten« sehr gut informiert.	76,4%	13,5%	10,1%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	67,4%	21,7%	10,9%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	72,4%	14,5%	13,2%
DJI-Bericht (2. Befragung 2006):	51,2%	46,0%	2,7%

Tabelle EL 2

	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>
Ich finde es wichtig, dass mein Kind beobachtet wird und die Lernprozesse dokumentiert werden.	52,2%	42,2%	4,4%	1,1%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	48,9%	37,8%	11,1%	2,2%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	40,8%	44,7%	13,2%	1,3%

Tabelle EL 3

	<i>Sehr positiv</i>	<i>Positiv</i>	<i>Negativ</i>	<i>Sehr negativ</i>	<i>Weiß nicht</i>
Die bisherigen Erfahrungen mit den »Bildungs- und Lerngeschichten« bewerte ich ...	26,7%	70,9%	2,3%	0%	30
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	20,0%	64,4%	2,2%	0%	13,3%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	12,0%	61,3%	1,3%	0%	25,3%

Tabelle EL 4

	<i>Trifft zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>	<i>Weiß nicht</i>
a) Die Methode der »Bildungs- und Lerngeschichten« ist Grundlage für die Elterngespräche.	66,7%	8,9%	24,4%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	40,9%	18,2%	40,9%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	60,0%	9,3%	30,7%
b) In das Verfahren werde ich ausreichend einbezogen.	69,7%	11,2%	19,1%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	65,9%	13,6%	20,9%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	63,0%	20,5%	16,4%

30 Diese Antwortmöglichkeit wurde erst in der 2. Implementierungsrunde ergänzt.

Tabelle EL 5

	<i>Trifft zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>	<i>Weiß nicht</i>
Durch die Einführung der »Bildungs- und Lerngeschichten« hat sich die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung verbessert.	35,3%	10,6%	54,1%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	25,6%	34,9%	39,5%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	18,4%	22,4%	59,2%
DJI-Bericht (2. Befragung 2006):	51,4%	16,3%	32,2%

Tabelle EL 6

Ich erkenne positive Veränderungen ...	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>	<i>Weiß nicht</i>
a) in Bezug auf die Wertschätzung und Aufmerksamkeit gegenüber Kindern.	15,1%	25,6%	29,1%	5,8%	24,4%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	7,0%	23,3%	37,2%	14,0%	18,6%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	8,6%	18,6%	17,1%	8,6%	47,1%
b) in Bezug auf die individuelle Förderung der Kinder.	11,6%	27,9%	31,4%	5,8%	23,3%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	4,7%	27,9%	30,2%	18,6%	18,6%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	11,3%	19,7%	18,3%	5,6%	45,1%
c) in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den ErzieherInnen.	12,6%	27,6%	29,9%	10,3%	19,5%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	7,3%	26,8%	34,1%	14,6%	17,1%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	7,1%	17,1%	20,0%	10,0%	45,7%

Tabelle EL 7

	<i>Positiv verändert</i>	<i>Kaum verändert</i>	<i>Negativ verändert</i>	<i>Weiß nicht</i>
Die Qualität der Elterngespräche hat sich durch die Methode der »Bildungs- und Lerngeschichten« ...	28,1 %	36,0 %	0 %	36,0 %
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	17,8 %	51,1 %	0 %	31,1 %
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	15,3 %	30,6 %	0 %	54,2 %

Tabelle EL 8

Seit der Einführung der »Bildungs- und Lerngeschichten bekomme ich durch die Gespräche mit den ErzieherInnen ...	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>	<i>Weiß nicht</i>
a) zusätzliche Informationen über mein Kind.	17,2 %	17,2 %	33,3 %	12,6 %	19,5 %
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	11,1 %	13,3 %	46,7 %	17,8 %	11,1 %
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	8,6 %	25,7 %	24,3 %	12,9 %	28,6 %
b) neue Einsichten in die Entwicklung meines Kindes.	12,5 %	25,0 %	37,5 %	11,4 %	13,6 %
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	11,1 %	13,3 %	33,3 %	28,9 %	13,3 %
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	4,3 %	24,6 %	24,6 %	17,4 %	29,0 %
c) zusätzliche Anregungen für den Umgang mit meinem Kind.	9,1 %	21,6 %	35,2 %	19,3 %	14,8 %
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	11,1 %	20,0 %	20,0 %	33,3 %	15,6 %
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	4,3 %	13,0 %	34,8 %	17,4 %	30,4 %

Tabelle EL 9

Durch die »Bildungs- und Lerngeschichten« ...	<i>Stimmt voll und ganz</i>	<i>Stimmt überwiegend</i>	<i>Stimmt teilweise</i>	<i>Stimmt überhaupt nicht</i>	<i>Weiß nicht</i>
a) fühle ich mich in meiner Erziehungskompetenz gestärkt.	4,5%	20,5%	27,3%	33,0%	14,8%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	6,7%	13,3%	26,7%	37,8%	15,6%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	1,4%	13,0%	29,0%	23,2%	33,3%
b) hat sich mein Blick auf mein Kind erweitert.	11,1%	27,8%	31,1%	17,8%	12,2%
2. Implementierungsrunde (2008–2010)	11,1%	17,8%	42,2%	22,2%	6,7%
3. Implementierungsrunde (2010–2012)	2,9%	17,6%	29,4%	23,5%	26,5%

Impressum

Herausgeber:
Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e.V.
Lazarettstraße 14
70182 Stuttgart

Fon 07 11/236 32 -15
Fax 07 11/236 32 -14
mail@stuttgarter-ekg.de
www.stuttgarter-ekg.de

Bankverbindung: BW Stuttgart
BLZ 600 501 01, Konto 100 48 78

Bericht:
Melanie Moritz, Gaby Müller, Monika Weber, Mirjana Zipperle
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen

Bildnachweis: istock: U1 (2), 10, 19, 26, 32, 71; photocase U1, 13, 63

Gestaltung und Herstellung: Andreas Weise, pws GmbH, Stuttgart
Druck: Druckerei Hertle, Kirchheim/Teck

Schutzgebühr: 5 €

Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e.V. · Lazarettstraße 14 · 70182 Stuttgart



DACHVERBAND STUTTGARTER
ELTERN-KIND-GRUPPEN e.V.