

MICHAELA RISSMANN

Be(ob)achtung und dialogische Bildungsdokumentation im Kindergarten

1. Beobachtung und Dokumentation als Bestandteil der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte im Kindergarten

Im gerade abgelaufenen ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts haben das Beobachten und Dokumentieren in deutschen Kindertageseinrichtungen einen enormen Bedeutungsaufschwung erfahren. Dies hängt unter anderem mit einem Wandel der Sichtweise auf Kinder und auf Erziehungsprozesse zusammen, der sich seit den 90er Jahren in Deutschland vollzogen hat. Das Kind, seine Interessen und „Themen“, wie Laewen (2002, S. 73) beschreibt, sind nun auch ein zentraler Ausgangspunkt der erzieherischen Bemühungen, bedürfen der Antwort der Erwachsenen und einer pädagogischen Planung. In der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen wird 2004 festgestellt, dass die Themen, Fragen und Interessen der Kinder ein „Ausdruck kindlichen Bildungsinteresses“ sind und damit das „Zentrum der zu planenden Angebote“ darstellen (KMK 2004, S. 5). Das bedeutet, dass der Planung immer die Beobachtung (und damit auch die Dokumentation) vorausgehen müssen. So sollen die Stärken der Kinder, ihre Interessen und Bedürfnisse erkannt und geeignete Angebote entwickelt werden. Gleichzeitig dienen die Beobachtung und Dokumentationen auch der Erkenntnis, wie die Impulse und Anregungen der Fachkräfte bei den Kindern wirken. Das bedeutet, dass damit zwei grundlegende Handlungsrichtungen in Gang gesetzt und aufrecht erhalten werden: zum einen beständige Reflexionsprozesse der Erzieherinnen selbst und mit anderen Fachkräften sowie den Eltern und zum anderen ein kontinuierlicher Dialog mit den Kindern.

Die Bildungspläne, Bildungsprogramme oder Bildungsempfehlungen der deutschen Bundesländer, die seit 2003 erschienen sind, beschreiben alle die Aufgabe der Beobachtung und Dokumentation der

Bildungsprozesse und Entwicklungsschritte der Kinder in den Kindertageseinrichtungen. Exemplarisch sei hier das Bundesland Thüringen aufgeführt, dessen Bildungsplan 2006 entwickelt und 2008 beschlossen wurde. Im Thüringer Bildungsplan ist das Thema in das Kapitel zu den Entwicklungsfeldern pädagogischer Qualität eingeordnet. Das Beobachten wird dabei als grundlegende Tätigkeit der Professionellen¹ angesehen, um Kinder verstehen zu können und Hinweise zu erhalten, was Kinder wie tun, welche Interessen und Bedürfnisse sie haben und wie sie diese mitteilen und umsetzen (Thüringer Kultusministerium 2008, 159).

Anhand der Beobachtungen sollen die Professionellen unter anderem mit den Kindern ins Gespräch kommen, sich mit ihnen über ihr Erleben und Tun austauschen, den Entwicklungsstand und Bildungsbedürfnisse der Kinder erkennen, darüber im Team reflektieren und pädagogische Zielstellungen entwickeln. Ein gutes Dokumentationssystem ermöglicht, die Professionalität und Qualität nach außen sichtbar zu machen, Eltern kompetent zu beraten und einen fachlich reflektierten Austausch mit anderen Professionellen in verschiedenen Institutionen zu gestalten (Ebd., S. 160).

Die Perspektive der Kinder und die pädagogischen Chancen, die der Dialog mit ihnen über die Dokumentationen liefert, wird dabei meines Erachtens noch zu wenig berücksichtigt. Zu häufig werden Dokumentationen nur angefertigt, damit die Erwachsenen ihre Sichtweise auf die Entwicklungsprozesse der Kinder darstellen können, damit sie sich mit anderen Erwachsenen darüber austauschen können. Aber dabei werden Kinder in eine Rolle des Beobachtungsobjektes gedrängt. Der pädagogische Gedanke, Kinder als Akteure ihrer Entwicklung wahrzunehmen, wird dadurch vernachlässigt. Konsequenterweise müssen die Kinder auch beim Beobachten und Dokumentieren eine aktivere Rolle bekommen. Ihre „Stimme“ bedarf eines größeren Gewichtes, ihre Perspektive muss Eingang in die Bildungsdokumentationen finden.

In den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Thüringer Bildungsplanes heißt es, dass Kinder genau beobachtet werden müssen, damit ihnen passende pädagogische Angebote unterbreitet werden können (Ebd., S. 16). Genau diese Aussage führt uns zu einigen pädagogischen Gedanken Friedrich Fröbels.

1 Im Thüringer Bildungsplan wurde für die Fachkräfte die Bezeichnung „Professionelle“ gewählt, weil sich der Plan an alle Erwachsenen richtet, die im beruflichen Kontext mit Kindern im Alter bis zu 10 Jahren zu tun haben.

2. Beobachten als Beachten bei Friedrich Fröbel

„Fröbel war die Beobachtung von Kindern wichtig“, schreibt Heiland (2009, S. 19). In einer Schrift über seine Erziehungsgrundsätze, seine Erziehungsmittel und Weise, wie seine Erziehungszwecke und sein Erziehungsziel im Verhältnis zu den Strebungen der Zeit und ihren Forderungen² fordert Friedrich Fröbel, dass das Kind in seinem „allseitigen Lebenszusammenhange“ (Fröbel 1883, S. 8) beachtet werden soll.

Er formuliert dies im Zusammenhang seines ersten und obersten Grundsatzes der Menschenerziehung:

„Diese Erfassung und Behandlung des Kindes und des Menschen in allseitigem Lebenszusammenhange geht als immer gleiches Ergebnis aus der Selbstbeachtung, aus der Beachtung der Natur des Menschen und Kindes, überhaupt aus der Beachtung aller Entwicklung und Gestaltung, wo immer sie sich auch zeige, hervor und spricht sich so als erster und oberster Grundsatz, als Hauptforderung der Menschenerziehung aus.“ (Ebd., S. 8f.)

Etwas freier formuliert, könnte man diesen Grundsatz der Erziehung als Forderung nach der Selbstreflexion des Erziehenden, Berücksichtigung der Entwicklung, Bedürfnisse und Interessen des Kindes sowie des Kontextes deuten.

Beim Lesen seiner Schriften fällt auf, dass Fröbel recht oft das Wort „beachten“ verwendet, wofür wir heute häufiger beobachten einsetzen würden. Das Wort „beachten“ bedeutet aber mehr als „beobachten“, es ist meines Erachtens stärker emotional gefärbt und führt uns auf den positiven Kern der Beobachtungen zurück: Beachtung heißt Aufmerksamkeit schenken, die Aktivitäten des Kindes ernst nehmen und für wichtig erachten. Mit heutigem Verständnis können Beobachtungen, wenn sie unter einem solchen ressourcenorientiertem Ansatz geschehen, einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung einer positiven Erzieherin-Kind-Beziehung leisten und die Bildungsprozesse der Kinder am besten unterstützen. Beobachtungen sind so ein wichtiger Bestandteil der Beziehungsarbeit der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen. Erika Kazemi-Veisari hat 2004 in ihrem Buch „Kinder verstehen lernen“ auf diesen Gedanken, dass Beobachten zum Beachten und zum Achten

2 1883 unter dieser Überschrift herausgegeben von Friedrich Seidel.

führen muss, nachdrücklich hingewiesen. Der Untertitel des Buches heißt: *Wie Beobachten zu Achtung führt* (Kazemi-Veisari 2004).

Aber zurück zu Friedrich Fröbel: Er fordert, dass das Kind sich frei selbsttätig und selbständig entwickeln kann und darf „im steten Gefühl eines begleitenden und beachtenden höheren Schutzes“ (Fröbel 1940, S. 203).

Bildungsangebote müssen auch in seinem Verständnis am Entwicklungsstand und den Interessen des Kindes anknüpfen. So zum Beispiel bemerkt Fröbel, dass die Art und Weise der Einführung des Würfels „auf eine der Kindesnatur und der jedesmaligen Entwicklungsstufe desselben entsprechende Weise geschehen“ solle (Fröbel 1883, S. 23). An einer anderen Stelle führt er aus, dass ein bestimmtes Lied zum Ball dann gesungen werden kann, wenn gesehen wird, dass das Kind sich gerade mit dem Ball an einer schiefen Ebene versucht (Ebd., S. 108).

Die Angebote der Erwachsenen müssen zu den aktuellen Themen der Kinder passen, sie erweitern und bereichern, dann werden sie von den Kindern gern aufgegriffen. Auch Fröbel stellt fest, dass Kinder sich selbst entwickeln und bilden (Ebd., S. 14) und dass sie zum Forschen geboren sind (Ebd., S. 24). Das entspricht unserem heutigen Bild vom Kind als einem aktiven, forschenden Wesen, das sich die Welt aneignet und seine eigene Entwicklung konstruiert.

3. *Ein Blick auf Beobachtung und Dokumentation heute*

Das Beobachten der Aktivitäten der Kinder ist ein Weg, um die Interessen, Bedürfnisse und den Entwicklungsstand von Kindern zu erfassen. Aber die begriffliche Bestimmung muss noch ein Stück weiter gehen, sonst kommt etwas zustande, dass heute auch in manchen Kindergärten zu beobachten ist: eine Ausweitung von Beobachtungen und Dokumentationen, bei der es mehr um Masse als um Qualität geht.

Erika Kazemi-Veisari hat 2004 sehr treffend ausgedrückt: „Beobachtung wird zum Suchen nach dem Schlüssel, der die Türen zum Verstehen aufschließt und die verschiedenen Wahrnehmungen von Kindern und Erwachsenen zusammenführt.“ (Kazemi-Veisari 2004, S. 72). Antje Steudel bezeichnet genau das als eine „Kultur gemeinsamen Forschens“ (Steudel 2008, S. 13), die in den Kindertageseinrichtungen entfaltet werden muss.

Die Beobachtungen der Tätigkeiten und Aktivitäten der Kinder unterliegen einem beziehungsstiftenden Charakter. Jemand kann

beobachten wie eine Detektivin oder ein Detektiv, die bzw. der den Defiziten und Entwicklungsrückständen der Kinder auf der Spur ist. Man kann bewertend über das Kind verfügen, es in Entwicklungsraster eines Durchschnittskindes einordnen, es mit anderen vergleichen. Aber was ist dadurch zu gewinnen? Viele Erzieherinnen gewinnen aus dieser Haltung die Begründung für ihre Förderabsichten, mit denen sie dann auf die Kinder zugehen. Dabei vermitteln sie den Kindern, dass sie so, wie sie sind, nicht richtig sind, denn sie müssen ja gefördert werden.

Oder aber man kann beobachten, wie eine Forscherin bzw. ein Forscher mit Hilfe der Beobachtungen den Gedanken und Ideen der Kinder näher sein und diese besser verstehen will. Interessen der Kinder kann man dann gut erfassen, wenn man ihnen mit Interesse, mit Fragen statt mit Antworten begegnet. In diesem Sinne wird ein interessiertes und neugieriges Schauen der Erzieherin zu einer Intensivierung der Beziehung zum Kind beitragen. So geben Erzieherinnen den Kindern durch Beobachtungsverfahren Zuwendung und erweisen ihnen Respekt.

Erzieherinnen, die ressourcen- und dialogorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren anwenden, berichten immer wieder, dass sich ihr Blick auf das einzelne Kind verändert, dass er sich schärft und dass das Kind in ihren Augen facettenreicher wird, wenn sie ihre Beobachtungen als eine Forschungstätigkeit verstehen. Die Erzieherinnen tauchen auf einmal viel bewusster in die Aktivitäten der Kinder ein, sind von deren Fantasie und Kreativität begeistert und können so auch Begeisterung ausstrahlen. Es gelingt ihnen dann besser, das Kind zu verstehen und Ideen zu entwickeln, wie sie die Kinder bei ihren Entwicklungsprozessen unterstützen können. Sie fühlen sich emotional den Kindern näher.

Das ist auch genau das, was Kinder für eine optimale Bildungsbegleitung brauchen: eine warmherzige und feinfühligke Erzieherin. So wurde in der EPPE-Studie (Effective Provision of Pre-School Education Projekt) festgestellt, dass emotionale Wärme und ein aufmerksames Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu einer höheren Sozialkompetenz bei den Kindern führen (Sylva et al. 2004, S. 159).

So können Beobachtungen zu mehr Achtsamkeit führen, „für das Kind, sein Tun, für die Ergebnisse aus dem Tun sowie für unsere (voreiligen) Interpretationen“ (Kazemi-Veisari 2004, S. 84). Kinder dürfen nicht einfach zu Beobachtungsobjekten gemacht werden, sondern sie sind wichtige Beteiligte im Beobachtungsprozess, denen meine/unsere Sicht und Wahrnehmung der Dinge als ein Kommunikationsangebot unterbreitet wird.

Es gibt eine ganze Reihe von Beobachtungsverfahren, die einem ressourcenorientiertem Bildungsverständnis verpflichtet sind. In Deutschland bekannte und mehr oder weniger breit angewandte Verfahren der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen der Kinder sind:

- Beobachtung und Dokumentation in Reggio Emilia, Italien
- Beobachtung der Bewegungsentwicklung, der Erkundung und des Zusammenspiels in den ersten Lebensjahren nach Emmi Pikler, Ungarn
- Die Leuvenner Engagiertheitsskala, Belgien
- Die infans-Beobachtungsbögen zum Erschließen der Themen der Kinder
- Die Beobachtung von Schemata in den Early Excellence Centres, England
- Die Lerngeschichten aus Neuseeland. (Schneider 2005, S. 61)

Dem wäre noch das Konzept der wahrnehmenden Beobachtung nach Schaefer (2005, S. 166ff.) und Steudel (2008) hinzuzufügen.

2005 hat Erika Kazemi-Veisari 10 Thesen zur Beobachtung formuliert, in denen noch einmal alle wichtigen Punkte des Verständnisses von Beobachtungen zusammengefasst sind. Eine dieser Thesen z. B. lautet: „8. Be(ob)achtungen können nur zu Achtungen führen, wenn sie dialogisch sind. Sie werden nicht ‚am Kind‘ durchgeführt, sondern sind eine Form der Kommunikation mit dem Kind“ (Kazemi-Veisari 2005, S. 92). Damit meint die Autorin auch, dass Kinder erfahren sollen, dass wir sie beobachten und zu welchen Schlussfolgerungen wir dabei kommen. Diese Schlussfolgerungen sind geprägt von unseren Vorerfahrungen, Emotionen und vorher gefassten Urteilen, sie können von unterschiedlichen Personen zu widersprüchlichen Ergebnissen führen. Als Erwachsene brauchen wir das Einverständnis der Kinder, sie beobachten zu dürfen, und müssen die Meinung des Kindes zu dem, was wir wahrgenommen haben, einbeziehen.

Dies ist ein weiteres Argument, dem Dialog bei der Beobachtung und Dokumentation eine gewichtige Position zuzuerkennen.

4. Das Bildungsbuch der GEW als konsequent dialogisches Verfahren

In den vergangenen Jahren hat sich in den deutschen Kindertageseinrichtungen die Arbeit mit Portfolios verbreitet. Portfolios sind ein Sammelbegriff für alle möglichen Arten von Entwicklungsdokumentationen, die für jedes Kind angefertigt werden. Viernickel und Völkel (2009) bezeichnen Mappen, in denen Dokumente mit individuellem Bezug, die Auskunft geben können über Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie deren Themen, und in einer geordneten Art zusammengeführt sind, als Portfolios (Viernickel, Völkel 2009, S. 111).

Aber man kann erkennen, dass sich unter diesem Sammelbegriff recht unterschiedliche Konzepte verbergen. Lothar Klein macht zwei große Kategorien von Portfolios aus: Portfolios der Erwachsenen und Portfolios, bei denen fast vollständig das Kind bestimmt (Klein 2008, S. 6). Wenn es in Kindergärten Portfolios gibt, dann sind es ganz häufig solche Dokumentationen die (fast ausschließlich) von den Erwachsenen bestimmt, kategorisiert und oftmals auch gestaltet werden. Kinder werden dann oft nur als „Materiallieferanten“ betrachtet. Viele Erzieherinnen sind ganz stolz auf diese Mappen, deren Wert sich aus ihrer Sicht an der Stärke der Ordner bemisst. Oftmals sollen die Portfolios dann die Bastelarbeiten ersetzen, die früher mehr als heute zur Legitimation der Bildungsarbeit in den Kindertagesstätten und dem Beweis der Professionalität der Erzieherinnen dienen.

Bei einem Besuch in einer Kita im letzten Jahr, wo Erzieherinnen die Portfolios mit genau dieser Haltung geführt haben, habe ich in einem Gespräch mit zwei Kindern festgestellt, dass diese kaum einen Bezug zu ihren Mappen hatten. Dabei waren die Ordner (von den Erzieherinnen) mühevoll gestaltet und prall gefüllt. Aber den Kindern war das, was darin war, überhaupt nicht wichtig. Die meisten Seiten wurden von ihnen überblättert, nur die Zeichnungen, die sie selbst angefertigt hatten, haben ihnen etwas bedeutet, dazu konnten und wollten sie mir etwas erzählen. Auf meine Frage, wer entscheidet, was in die Mappen kommt, nannten sie mir den Namen der Erzieherin. An anderer Stelle bat ich die beiden Kinder zu erklären, was da geschrieben stand. Da antworteten sie mir, dass sie das auch nicht wüssten. Es war für mich deutlich zu sehen, dass viele Ressourcen der Portfolioarbeit, die doch so aufwendig ist und angesichts der knappen Zeit gut überlegt sein will, damit verschenkt wurden.

Mit Bildungsbuch-Dokumentationen – einer speziellen Form von Portfolios –, so wie der Gesprächskreis Bildungsbuch der GEW³ den Ansatz entwickelt hat, habe ich andere Erfahrungen gemacht, sie werden konsequent mit den Kindern geführt und nicht für die Kinder angefertigt. Es gibt einige kennzeichnende Merkmale, die in Leitsätzen formuliert sind. Der erste Leitsatz heißt: „Das Bildungsbuch ist das Lern-Buch des Kindes“ (Eibeck 2006, S. 17). Ein Bildungsbuch hält die Lerngeschichte und Lerngeschichten des Kindes fest und ermöglicht ihm so Reflexionen über sich selbst. Das Kind bestimmt, was in das Buch hinein soll und was ggf. auch wieder entfernt wird. In einem dialogischen Prozess klären Erzieherin und Kind, welche Dokumentationen in welcher Form in den Ordner hinein sollen, aber die letztendliche Entscheidung liegt beim Kind. Ungefragt wird keine Erzieherin etwas in das Bildungsbuch eines Kindes einheften. Dem Kind gehört das Buch und wer hineinschauen will, muss sich die Erlaubnis vom ihm holen.

Bildungsbücher sind auch keine lückenlosen Entwicklungsdokumentationen, sondern sie enthalten Momentaufnahmen von Bildungserlebnissen, Entwicklungsschritten, Arbeitsergebnissen, die dem Kind wichtig sind. Schon unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen wie Gruppengrößen und Erzieher-Kind-Schlüssel ist gar nichts anderes denkbar. Erzieherinnen sind bemüht, in Anwaltschaft der Kinder Kommentare der Kinder zu bestimmten Ereignissen zu dokumentieren und so für die Kinder für spätere Reflexionen festzuhalten. Ihre eigenen Beobachtungen, Fotodokumentationen und natürlich die Bildungs- und Lerngeschichten (nach dem Ansatz des Deutschen Jugendinstitutes⁴) bieten sie dem Kind als ihren Beitrag für die Bildungsbücher an.⁵

Bei Dokumentationen mit Bildungsbüchern wird das Hauptaugenmerk auf den dialogischen Prozess der Erarbeitung und die späteren Reflexionen gelenkt. Sie sind ein Instrument, intensive Kontakte

3 Der Gesprächskreis Bildungsbuch der GEW ist eine regelmäßig tagende Arbeitsgruppe innerhalb der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, dem Praktiker/innen, Fortbildner/innen, Gewerkschafter/innen und Forscher/innen angehören, so auch die Autorin.

4 Siehe dazu: Leu et al. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten, Weimar, Berlin.

5 Das Konzept des Bildungsbuches ist recht eng mit den Bildungs- und Lerngeschichten verknüpft, hat sich doch die GEW am Modellversuch des DJI mit zwei Kitas und mehreren Multiplikatorinnen und Multiplikatoren am Modellversuch beteiligt. Die Philosophie der Bildungs- und Lerngeschichten ist passgenau mit den Grundideen zum Bildungsbuch. Bildungsbücher können so den adäquaten Aufbewahrungsort für Bildungs- und Lerngeschichten bieten.

zu jedem einzelnen Kind aufzubauen. Es gibt keine Darstellung, was alles in einem Bildungsbuch enthalten sein muss, wie sie gestaltet sein müssen, denn wenn die Kinder konsequent und mit steigendem Alter immer mehr die Eigenverantwortung für ihr Bildungsbuch haben, wird kein Bildungsbuch dem anderen gleichen. Sie sind so individuell, wie die Kinder, denen die Bücher gehören.

„Das wesentliche Merkmal der Erarbeitung eines Bildungsbuches ist die Partizipation des Kindes. Das Kind wird mit seiner Bildungsentwicklung ernst genommen, akzeptiert und anerkannt“ (Rißmann 2008, S. 31).

Der Beitrag, den Kinder bei der äußerlichen Gestaltung der Bildungsbücher leisten, kann nach Erfahrungen der Erzieherin Andrea Müller aus Titisee-Neustadt recht groß sein. So werden z. B. die Kinder bei folgenden Aktivitäten beteiligt:

- beim Einheften in die Mappe,
- farbigen Karton aussuchen,
- zum Kopieren gehen,
- Fotos zurecht schneiden,
- Fotos aufkleben,
- evtl. Text vorsprechen,
- bemalen,
- in Schutzhülle stecken,
- in die Mappe heften. (Müller 2009, S. 9)

Als Resümee einer konsequenten Überarbeitung ihres Konzeptes und einer stärkeren Hinwendung zu den Kindern stellt die Erzieherin dann fest, dass sich ihre Beziehung zu jedem einzelnen Kind sehr intensiviert hat, dass es für sie leichter wird, zu erkennen, was das Kind beschäftigt. Außerdem seien die Kinder in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt und könnten ihre Stärken besser einschätzen (Ebd., S. 11).

Welche Ressourcen stecken mit Blick auf die Kinder noch in der Arbeit mit Bildungsbüchern?

1. Die Beziehung zu den Kindern wird intensiviert. Kinder erleben Erzieherinnen, die sich wirklich für ihr Tun, Erleben und ihre Ideen interessieren, weil sie mithelfen, diese zu dokumentieren.
2. Anhand der eingefügten Dokumentationen der Erzieherinnen erhalten Kinder Worte für ihr Tun.
3. Sie bekommen einen Zugang zur Schrift, denn es werden Dinge notiert, die den Kindern persönlich wichtig sind. Damit steigt deren Interesse, sich mit Schrift und Lesen auseinanderzusetzen. Sie erleben auch Personen, die schreiben, z. B. während ihrer Beobachtungen. Wo sehen sie sonst im Alltag Personen, die schreiben?
4. Die Sprachentwicklung wird noch auf eine andere Art und Weise unterstützt, denn es entstehen vielfältige Gesprächsanlässe. Ich habe selbst beobachtet, wie sie anhand der Bildungsbücher über ihre Zeit im Kindergarten 10, 15, 20 Minuten ohne Pause sprechen können. Anhand der Bilder, Fotos und Geschichten sind vergangene Geschehnisse für sie viel leichter abrufbar als einfach nur durch Fragen. Bei solchen Erzählungen wird die Aufmerksamkeit von Erzieherin und Kind auf einen gemeinsamen Gegenstand gelenkt, eine Aufgabe, die Gerald Hüther als „shared attention“ (Hüther 2010) bezeichnet hat. Kinder lassen sich die Texte in den Bildungsbüchern immer wieder vorlesen, gemeinsame Erinnerungen werden wachgerufen und gemeinsam Anregungen für neue oder wiederholte Aktivitäten entwickelt.
5. Solche Begriffe wie Zeit und Entwicklung werden für die Kinder fassbarer, denn in den Bildungsbüchern sind Dokumente enthalten aus vergangenen Zeiträumen, die z. B. aufzeigen, dass Sie mal kleiner waren und jetzt größer sind. Sie können ihre Mappen mit denen der anderen vergleichen und dort Entwicklungen erkennen.
6. Die Kinder sind Eigentümer ihrer Bildungsbücher und lernen Verantwortung dafür zu übernehmen. Darauf sind die Kinder sehr stolz.

Dieser Stolz kann natürlich nur entstehen, wenn sich die Erwachsenen für die Bildungsbücher interessieren und so den Kindern die Möglichkeit geben, sich und ihre Sicht auf die Dinge auch darzustellen. So genutzt, können Bildungsbücher oder Portfolios, die mit diesem Ansatz geführt werden, einen Beitrag im Rahmen einer Didaktik der Frühpädagogik

sein. Eine Didaktik, die konstruktivistisch ist. Hierbei ist Reich zuzustimmen, dass dabei in erster Linie die Beziehungsdidaktik den Vorrang vor der Inhaltsdidaktik hat. Beziehungen haben ein Primat vor den Inhalten (Reich 2008, S. 82f.). Bildungsbücher können einen nicht unerheblichen Beitrag zur intensiven Beziehungsgestaltung zwischen Erzieherin und Kind/Kindern leisten.

Aber man sollte und darf die Arbeit mit den Bildungsbüchern nicht so breit anlegen, dass sie den gesamten Alltag in einer Kita bestimmen. Es muss genügend Zeit für andere Aktivitäten sein, nicht zuletzt auch deshalb, damit überhaupt auch Material vorhanden ist, was dokumentiert werden kann.

5. Grenzen der Dokumentation: Vom Recht der Kinder auf Unbeobachtetsein

Eingangs wurde erwähnt, welchen Aufschwung das Thema Beobachten und Dokumentieren in den vergangenen Jahren im Bereich der Kindertageseinrichtungen genommen hat. In der Zeit der Einführung der Bildungspläne war es einfach ein konkretes Thema, das einen großen Zuspruch gefunden hat. Es konnten schnell Produkte der Veränderung vorgewiesen werden. Das mag für manche Erzieherin leichter gewesen sein, als eine Auseinandersetzung mit solchen Themen, wie das Bild vom Kind oder das veränderte Erzieherinnenverständnis. Kahle vermutet, dass die Frauen in Kindertageseinrichtungen eher nach konkreten Anwendungsmöglichkeiten suchen, wenn sie sich fortbilden, als ihren Anspruch auf eine Auseinandersetzung mit fachtheoretischen Inhalten zu richten (Kahle 2000, S. 79).

Mitunter hat das dazu geführt, dass keine Gelegenheit ausgelassen wurde, Beobachtungen zu notieren, Mappen immer mehr und mehr zu füllen. Einige Erzieherinnen lasen (und lesen noch heute) ihr professionelles Selbstverständnis an der Seitenanzahl in den Portfolios ab. Es kommt aber nicht auf das Gewicht eines Portfolios an, sondern auf den Weg der Erarbeitung und die Qualität des von den Erzieherinnen Dokumentierten. So manches Portfolio ist eher ein Bilderbuch als ein Bildungsbuch. Auch wir stellen uns ständig die Frage im Hinblick auf die Bildungsbücher: „Wo steckt die Bildung in dem Buch?“

Ebenso sollte berücksichtigt werden, dass die Kinder auch ein Recht auf ungestörtes und unbeobachtetes Tun haben. Um einen Gedanken von Fröbel aufzugreifen: Wir müssen das Spiel der Kinder schützen,

auch vor ständiger Beobachtung und Dokumentation. Pädagogisches Geschehen ist ein Freiheitsgeschehen (wie Michael Winkler in seinem Beitrag im vorliegenden Band ausführt), also geben wir den Kindern, wenn sie das wünschen, die Möglichkeit, frei von Beobachtung zu sein. Klein ist es lieber, wenn Erwachsene nicht alles über das Kind wissen, aber seine Würde gewahrt bleibt: „... es wird nicht gläsern und Erwachsene lassen ihm konsequent das Recht, selbst über seinen Weg zu bestimmen.“ (Klein 2008, 6ff.). Nicht jede Situation, sei sie auch aus Sicht der Erzieherin noch so „bildungswertvoll“, muss dokumentiert werden.

Bildungsdokumentationen sollen die Kinder begleiten und in ihrer Selbsterkenntnis unterstützen. In einem solchen Sinne verstanden, sind sie ein Beitrag zur Realisierung des pädagogischen Erbes von Fröbel:

„Das Kind weiß sich in seiner Individualität verstanden und individuell gefördert in Kindergarten und Elementarschule, in familiennahen Institutionen. So lernt das Kind sich selbst zu erfassen, sich seiner selbst bewusst zu werden und sein eigenes Leben als *erfahrenes und begriffenes Leben* zu leben.“ (Heiland 2009, S. 24, Hervorh. i. Orig.)

Literatur:

- Eibeck, B. (2006): Das Bildungsbuch. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). *Bildung sichtbar machen*, Weimar, Berlin, S. 13–23.
- Fröbel, F. (1883): *Friedrich Fröbel's Kindergartenwesen*. Hrsg. von F. Seidel, Wien, Leipzig.
- Fröbel, F. (1940): *Der Mensch, Denker und Erzieher*. Hrsg. von G. Palm, Leipzig, Berlin.
- Heiland, H. (2009): *Fröbels Erbe. Fröbel-Museum und Fröbels Bild vom Kind*, Bad Blankenburg, S. 9–25.
- Hüther, G. (2010): *Frühe Bildung von Kindern aus Sicht der Hirnforschung*. Vortrag auf der 4. Internationalen Fröbelkonferenz, Jena, 08.–10.04.2010, Eigene Mitschriften.
- Kahle, I. (2000): *Das professionelle Selbst- und Fremdbild im Erzieherinnenberuf*, Aachen.
- Kazemi-Weisari, E. (2004): *Kinder verstehen lernen*, Seelze-Velber.
- Kazemi-Weisari, E. (2005): Von der Beobachtung zur Achtung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Guck mal!*, Gütersloh, S. 87–93.
- Klein, L. (2008): Das Portfolio gehört dem Kind In: *TPS 9*, S. 5–9.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, URL: <http://www.kmk.org/>

- fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (31.05.2010)
- Laewen, H.-J. (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J., Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*, Weinheim, Berlin, Basel, S. 16–102.
- Müller, A. (2009): *Explorationsaufgabe zur GEW-Dozentenausbildung „Bildung sichtbar machen“*, Unveröff. Manuskript.
- Reich, K. (2008): *Konstruktivistische Didaktik*, Weinheim, Basel.
- Rißmann, M. (2008): Das Bildungsbuch – ein gemeinsames Projekt. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): *Das Bildungsbuch*, Weimar, Berlin, S. 25–31.
- Schaefer, G. E. (2005): Aufgaben frühkindlicher Bildung. In: Ders.: *Bildung beginnt mit der Geburt*, Weinheim, Basel, S. 75–178.
- Schneider, K. (2005): Frühe Bildung und Bildungsdokumentation: Voneinander lernen – internationale Erfahrungen und Ansätze in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Guck mal!*, Gütersloh, S. 50–65.
- Stuedel, A. (2008): *Beobachtung in Kindertageseinrichtungen*, Weinheim, München.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Elliot, K. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Projekt – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, G., Götz, M., Hacker, H., Rossbach, H.-G. (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*, Bad Heilbrunn/Obb., S. 154, 167.
- Thüringer Kultusministerium (2008): *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*, Weimar, Berlin.