

FORSCHUNGSTHEMA

**PROFESSIONALISIERUNGSPROZESS IN DER PRAXIS:
SYSTEMATISCHE BEOBACHTUNG
ALS GRUNDLAGE PÄDAGOGISCHEN HANDELNS**

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	2
THEORETISCHER HINTERGRUND	2
VERKNÜPFUNG THEORIE UND PRAXIS UND IHRE METHODISCHE UMSETZUNG IN DER PRAXIS SPIELZIMMER 5 SINNE	4
ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT	9
LITERATURVERZEICHNIS	11

**MAG. BIRGIT GREINER
SPIELZIMMER 5 SINNE**

WIEN, APRIL 2014

EINLEITUNG

Wahrnehmendes Beobachten als professionelles Instrument zu erlernen, zu begreifen und danach in der pädagogischen Praxis zu handeln, haben wir uns als lernende Organisation und deren Mitglieder zur Aufgabe gestellt.

Unsere Bildungs- und Erziehungsidee gründet seit jeher auf der systematischen/wahrnehmenden Beobachtung. Eine einheitliche Sprache und uniformes Verständnis dafür im Team zu entwickeln, ist hierfür Grundvoraussetzung. Gemeinsam unsere Wahrnehmungs- sowie Reflexions- und Handlungsqualitäten weiter zu entwickeln und zu sensibilisieren ist und war das Ziel.

Es gilt daher Rahmenbedingungen in der Praxis zu entwickeln, die selbstgesteuerte Bildungs- und Lernprozesse von Buben und Mädchen ermöglichen. Dazu zählen alle räumlichen Möglichkeiten, Materialien, Werkzeuge und Beziehungsformen, die es dem Kind erleichtern, sich mit einem Gegenstand, einer Situation oder Initiative seines eigenen Interesses auseinanderzusetzen.

Welche Schritte für einen solchen Professionalisierungsprozess in der Praxis erforderlich sind und wie hier eine unmittelbare, dauerhafte und lebendige Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischen Handlungskompetenzen erreicht werden kann, gilt es zu entwickeln.

THEORETISCHER HINTERGRUND

Systematische Beobachtung ist eine professionelle Haltung, um Bildungsprozesse von Kindern wahrzunehmen und wirkungsvoll zu begleiten.

Es gilt \ddot{u} ber eine geänderte Sicht auf das eigene professionelle pädagogische Handeln zu entwickeln und sich als Forschende und nicht als Wissende zu definieren (Andres 2009, S. 107).

Professionell durchgeführt, erfordert systematische Beobachtung eine klare Struktur und Organisation der Arbeitsabläufe sowie eine kompetente und konstruktiv gelebte Teamarbeit. Mittels systematischer Beobachtung wird das einzelne Kind in seiner Persönlichkeit bewusst

wahrgenommen und seine individuellen Bildungsinteressen werden aufgedeckt. Beobachtung ist gleichzeitig das Fundament für die Beziehung zwischen Kind und ErzieherInnen. Das Augenmerk liegt aber nicht auf der Beobachtung des/r einzelnen LernbegleiterIn, sondern auf der reflektierten Zusammenschau aller Beobachtungen ohne Bewertungen. Jede einzelne Beobachtung ist dabei Teil eines Puzzles, das in gemeinsamer Reflexion und Dokumentation ein ganzheitliches Bild des Kindes und dessen individuellen und gegenwärtigen Bildungsinteresses ergibt.

Wesentlich ist es, durch die systematische/wahrnehmende Beobachtung einen komplexen und ressourcenorientierten Blick auf das Kind zu gewinnen. Die Kunst der Beobachtung liegt daher in der Beschreibung des Wahrgenommenen und darin, hierbei den Menschen nicht sofort zu bewerten. Wir können die Handlungen von Kindern beobachten, ihre Verhaltensweisen beschreiben und ihre Äußerungen wahrnehmen, aber den individuellen Sinn, den das Kind erzeugt, eben seinen Lernprozess, können wir nicht beobachten. Hier sind wir auf fachkundige Interpretation, Dokumentation und Reflexion angewiesen.

Beobachtung und Dokumentation sind wissenschaftliche Methoden, um Mädchen und Buben im Kindesalter in ihrer Entwicklung und bei der Aneignung von Welt zu verstehen und ressourcenorientiert und wertschätzend unterstützen zu können (í). Der Austausch und die Reflexion von Beobachtungen mit anderen Fachkräften, mit Müttern und Vätern und mit den Kindern selbst sind dabei konstituierende Elemente einer systematischen Beobachtung und Dokumentation (vgl. Frühkindpädagogik Studieren ó ein Orientierungsrahmen für Hochschulen, Robert Bosch Stiftung 2008, S. 77).

Basierend auf diesen Erkenntnissen bekommen Beobachtungs-, Interpretations- und Dokumentationskompetenzen der PädagogInnen eine zentrale Bedeutung. Indem pädagogische Angebote erst nach Verstehen und differenziertem Erfassen kindlicher Interessen angeschlossen werden, kann professionelles Handeln im Sinne des Kindes praktiziert werden.

VERKNÜPFUNG THEORIE UND PRAXIS UND IHRE METHODISCHE UMSETZUNG IN DER PRAXIS SPIELZIMMER 5 SINNE

Wird die Freiheit und Freude des Entdeckens, Experimentierens und Lernens als Weg zur Selbstbildung der Kinder verstanden, muss auch die Rolle erwachsener LernbegleiterInnen neu definiert werden: Basierend auf dieser Idee haben Sara Pancot und ich vor sechs Jahren das Spielzimmer 5 Sinne gegründet.

Von Anfang an war es uns wichtig, im Spielzimmer 5 Sinne eine anregende Erfahrungswelt für Kinder zu gestalten, in der sich Mädchen und Buben mit allen Sinnen aktiv und kreativ mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können. Ein harmonischer Beziehungsaufbau zwischen Kind und BetreuerIn bildet für uns die Grundlage für ein respektvolles Miteinander und schenkt emotionale Sicherheit und gegenseitige Wertschätzung. In dieser Atmosphäre ist eine Entwicklung von Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Kinder als Grundlage für ihre Persönlichkeitsentwicklung durchaus gegeben. Um die individuellen Lernprozesse der Kinder zu unterstützen, sorgen wir für geordnete aber auch anregende Lernwelten mit vertrauten Beziehungen und einem strukturierten Tagesablauf. Die Wahrnehmung der individuellen Bedürfnisse unserer Kinder ist und war eine Grundvoraussetzung für die pädagogische Arbeit in unserer Einrichtung.

Mit Beginn des Forschungsprojektes setzte jedoch ein individueller als auch kollektiver (im Team/als Organisation) Lernprozess ein, der Offenheit Neuem gegenüber erforderte und der Geläufiges hinterfragte. Wir spürten immer mehr die Notwendigkeit der Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und der Erarbeitung eines neuen gemeinsamen Verständnisses unserer pädagogischen Haltung. Dazu war es wesentlich, in einem ersten Schritt das gesamte Team für die Lektüre und Analyse von Fachliteratur sowie Videomaterial zu gewinnen.

Gleichzeitig galt es, in der Einrichtung die Rahmenbedingungen für systematische Beobachtung zu etablieren bzw. zu festigen, weil wir erkannten, dass diese nur in Ansätzen praktiziert wurden.

Wesentlich in diesem Prozess einer fortlaufenden Professionalisierung des eigenen pädagogischen Handelns war es, ausreichend Raum zu schaffen für inhaltlichen Austausch,

gemeinsame Reflexion und daraus resultierende Planung des Lernumfeldes. Dies erforderte eine genaue und regelmäßige Planung von Teamgesprächen. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle sowie die Offenheit, Unsicherheiten auszuhalten, weil Veränderung diese in sich birgt, waren ebenso essentiell.

Gespeist mit neuem theoretischem Wissen und Erkenntnissen beobachteten wir uns, verwarfen verinnerlichte Handlungsmuster, erprobten unsere Handlungsweisen und erkannten und definierten in gemeinsamer Reflexion neue Rollenbilder, die nun unser pädagogisches Wirken wesentlich bestimmen.

Das neue pädagogische Rollenverständnis

Es kristallisierten sich folgende Rollenbilder heraus: Die Rolle des Mitspielers ó die Rolle des Impulsgebers ó die Rolle des Beobachters.

Jede dieser Rollen beinhaltet ein unterschiedliches Aufgabenspektrum, hat unterschiedliche Auswirkungen auf die Handlungen des/r PädagogIn selbst als auch auf die seiner/ihrer KollegInnen und bestimmt wesentlich die Interaktion mit den Mädchen und Buben. Dieses Rollenverständnis begünstigt unter anderem, dass Kinder selbst tätig werden, ihre Kompetenzen dabei erweitern und differenzieren können. Den LernbegleiterInnen gibt es Klarheit und unterstützt ein strukturiertes und effizient gestaltetes Arbeiten.

- In der Rolle des **Impulsgebers** gestaltet der/die PädagogIn Anregungen, die einerseits seiner/ihrer Erfahrungswelt entspringen können und sich andererseits aus bereits reflektierter Beobachtung der Kinder ergeben haben. Die Intention dabei ist, die Neugier des Kindes zu stimulieren und durch die gesetzten Impulse auf eine gemeinsame Entdeckungsreise ò zu gehen. Es entstehen dabei ko-konstruktive Lernwelten, die eigeninitiatives und selbsttätiges Spiel ermöglichen. Der Impulsgeber lässt in diesen Angeboten Materialien sprechen, die er vorab gesammelt, ausgewählt und sortiert hat. Er kann dabei klare Lernziele verfolgen (wie klingen Materialien/was ist schwer/was leicht/etc.), überlässt aber den Prozess des Entdeckens dem Kind. (vgl. Restelli 2007, S. 24). Das Material an sich macht keine eindeutigen Vorgaben für den Gebrauch. Es lässt der fantasievollen Exploration durch das Kind jeglichen Raum.

- In der Rolle des **Beobachters** nimmt sich der/die PädagogIn aus dem Spielgeschehen heraus und gewinnt durch die Distanz einen anderen Blick auf das Kind. Die Beobachtungssequenzen dauern in der Regel nicht länger als zehn Minuten. Die Beobachtungsschwerpunkte sowie -zeiten werden vorab im Team besprochen und koordiniert. Durch den regelmäßigen Einsatz eines Klemmbrettes wird räumliche Distanz zwischen Beobachter und Kind bzw. Spielgeschehen aufgebaut und der Moment des Beobachtens auch für das Kind sichtbar.
In partnerschaftlichen Teamgesprächen werden die einzelnen wertfreien und dokumentierten Beobachtungen reflektiert und dienen als Grundlage für eine ganzheitliche kindzentrierte Planung des Lernumfeldes.
- In der Rolle des **Mitspielers** taucht der/die LernbegleiterIn in das Spiel der Mädchen und Buben ein. Die fantasievolle Gestaltung, die Dauer und die Regeln des Spiels bestimmen die Kinder. In Konfliktsituationen kann ein Einschreiten des erwachsenen Mitspielers erforderlich sein. Der Erwachsene kann das Spiel unterstützen, indem er im Rahmen einer gegenseitigen Verständigung Facetten seiner eigenen Wahrnehmungs-, Auffassungs-, Handlungs-, und Denkmöglichkeiten einbringt (Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, S. 45). So ergibt sich eine wechselseitige Lernpartnerschaft zwischen Erwachsenen und Kind, bei der das Kind den Erwachsenen an seinen Themen und Vorlieben teilhaben lässt und in Kooperation mit dem/der erwachsenen BegleiterIn sein Spiel entwickeln kann.

In jeder dieser Rollen bedarf es seitens der PädagogInnen großer Offenheit und gleichzeitig persönlicher Sicherheit, die Selbständigkeit des Kindes auszuhalten und ihm diese zuzutrauen. Das Spiel als die Arbeit des Kindes zu begreifen und selbstgesteuerte Bildungsprozesse im Spiel nicht zu unterbrechen ist dabei wesentlich.

Neue Lernpartnerschaften

Die Entwicklung Kind-zentrierter ko-konstruktiver Lernwelten, wir bezeichnen sie als Erfahrungswelten, die auf der fachlichen Entschlüsselung der individuellen Interessen der Mädchen und Buben beruht, basiert auf einem stetigen Kreislauf des wertfreien Beobachtens, Dokumentierens, Reflektierens, Planens, Partizipierens und Interagierens (vgl. Karber

2013/Input im Rahmen des Sparkling Science Projektes: „Ausbildung gemeinsam weiterdenken“ (BAKIP, Universität und Praxis im Dialog). Wir verstehen uns so als Brückenbauer zwischen dem, was kindliches Handeln beabsichtigt, und dem, was Erwachsene als sinnvoll erachten. Ein Kind ist der Konstrukteur seiner Kenntnisse und entwirft Hypothesen über die Welt. Hierbei ist das Kind auf die Kommunikation mit anderen Menschen angewiesen (vgl. Laewen 2002, S. 57). Hierzu zählen nicht nur die LernbegleiterInnen in der Praxis, sondern auch die Eltern, die ebenso Teil dieser Lernpartnerschaft sind und wesentlich die Selbstbildungsprozesse ihrer Kinder mitgestalten. Dies erfordert in der Praxis eine dialogische Grundhaltung, die nicht nur im Team die Selbstbildungspotenziale der Kinder dokumentiert und reflektiert, sondern in einen erweiterten Dialog mit Müttern Vätern tritt und diese an den Bildungsprozessen ihrer Kinder partizipieren lässt (Foto- und Filmmaterial/Dokumentationsmappe/Zirkulärer Lernkreis).

Der bildende Raum

Die Gestaltung des Raumes und der vorbereiteten Umgebung, die die Neugier im Kind wecken, ist darüber hinaus ebenso Grundlage für selbstgesteuerte lebendige Bildungsprozesse. Auch hier gilt es aktuelle Spielbedürfnisse der Kinder festzumachen und anhand dieser die Räume immer wieder neu zu gestalten. Räume, die Bildungsprozesse unterstützen, sind nie „fertig“. Eine Didaktik des Raumes muss den Perspektiven der Kinder Rechnung tragen. (vgl. Die Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren/S. 47).

Der Blick von außen

Eine explizite Rolle in diesem anhaltenden Professionalisierungsprozess unserer Praxis spielte die Fachberatung durch ExpertInnen. Der Blick von außen erweiterte die Innensicht und beeinflusste wesentlich das pädagogische Handeln. Er verhalf zu einer vertiefenden Analyse der gelebten pädagogischen Praxis, im Dialog wurde fachliches Wissen erweitert, Lösungsansätze und -strategien wurden erarbeitet. Die Fachberatung unterstützte nach Lektüre und autonomer Analyse von Fachliteratur im Team in einem weiteren Schritt wesentlich das Loslösen von automatisierten Mustern/Handlungen, half beim Durchbrechen von Gewohnheiten und vermittelte das notwendige Selbstbewusstsein, die nächsten

erforderlichen Schritte zu setzen. Der neu erarbeitete Leitsatz der pädagogischen Praxis des Spielzimmer 5 Sinne lautet: *Weniger ist Mehr!*

Weniger ist Mehr! Eine Pädagogik des Innehaltens

- *Weniger* vorgefertigtes Wissen und überfüllte inhaltliche Programme *Mehr* Interesse am Tun und den Fragen der Kinder an die Welt. Wir gestalten Raum für kindliche Aktivität und halten inne ó entschleunigen. In diesem Prozess der Entschleunigung entsteht ein Rahmen für aktive, aufmerksame Zurückhaltung (vgl. Schäfer/Alemzadeh 2012, S. 35).
- *Weniger* Erwachsenenperspektive und diagnostische Wahrnehmung der Kinder *Mehr* Raum für selbstbildendes freies Spiel. In einer wechselseitigen Partnerschaft für forschendes Lernen herrscht Offenheit, Freiwilligkeit und findet sich Raum für Kreativität und lustvolles Entdecken. Man versteht sich als eine kooperative Lern- und Denkgemeinschaft.
Pädagogisches Handeln erfolgt aus einer doppelten Perspektivität: der des Kindes und der des Erwachsenen. Es ist die professionelle Aufgabe des Erwachsenen, beide Perspektiven aufeinander abzustimmen ó und zwar so, dass die Beteiligung des Kindes dabei gesichert ist (vgl. Schäfer 2014, S.)
- *Weniger* starre Strukturen *Mehr* Flexibilität. Es geht darum Versuch und Irrtum auszuhalten (vgl. Schäfer 2014, S. 277) und flexible Strukturen im Team und mit dem Team zu gestalten, die Raum für das Lernen aus Erfahrung geben.

Lernen heißt auch ö(í) einen fremden Blick auf die Sache und damit auch auf sich selbst zu gewinnen, mit Vertrautem zu brechen sowie die Selbstgewissheit zu verlieren und des Geläufigen verlustig zu gehen. Das, was sich bislang von selbst verstand, zeigt sich als brüchig, haltlos und verwirrend. Das bloße Bekanntsein, die Geläufigkeit wird storniert und gerade dadurch der Weg zu einem erneuten Hinsehen und Hinhören, Erkennen, Begreifen und Tun geöffnet.ö (Meyer-Drawe 2008: Diskurse des Lernens. München: Fink, S. 15).

Das bedeutet für eine nachhaltige Professionalisierung der Praxis, dass es darum geht, šVersuch und Irrtum bei Kindern und Erwachsenen zu tolerieren, um daraus zu lernen. Eine Kinderbetreuungseinrichtung begreift sich als lernende Institution, die Versuch und Irrtum aushält und Strukturen zur Unterstützung dieses Lernens aus Erfahrung bereithält. Dazu

gehört eine gemeinsame Verantwortlichkeit für den institutionellen Lernprozess. (Schäfer 2014, S. 277).

Forschendes Lernen, implementiert als professionelle Haltung in den pädagogischen Alltag, bedeutet für das Spielzimmer 5 Sinne Offenheit für einen lebenslangen Prozess der Erfahrungsbildung aller am Bildungsprozess Beteiligten.

ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Indem wir uns selbst als Lernende begreifen, durch Analyse von Fachliteratur und die wissenschaftliche Begleitung und Beobachtung von außen, ist es gelungen, überholte und arbeitsintensive Muster abzulegen und Raum zu schaffen für konstruktives, strukturiertes, Kind-zentriertes und engagiertes pädagogisches Handeln.

Dies bedeutet, dass wir im Prozess dieses Projekts neue Lernkulturen erworben und implementiert haben, die uns ermöglichen, aus unterschiedlichen Perspektiven, nämlich aus jener der Kinder und aus jener der Erwachsenen, erfolgreich die individuellen Bildungsprozesse von Mädchen und Buben unterstützend zu begleiten. Wesentlich ist es, alle Beteiligten an diesem Prozess (Personal, Kinder und Eltern) teilhaben zu lassen, diesen mitzudenken und mitzugestalten. Es handelt sich dabei um eine wechselseitige Partnerschaft, in der Erwachsene und Kinder gemeinsam Wissen konstruieren.

Wenn wir nun die Selbstbildung des Kindes wiedererkennen als Kern zur Aneignung neuer Wissensbestände und Kompetenzen und der damit natürlich einhergehenden Veränderung des Selbstverständnisses der PädagogInnen ist es wesentlich, für die stetige Qualifizierung der pädagogischen Arbeit für fachlichen Austausch/Beratung über die institutionellen Grenzen hinaus zu sorgen (vgl. Bamler, Vera/Wustmann, Cornelia, S. 34).

Die Kooperation von Praxiseinrichtungen mit wissenschaftlichen Einrichtungen sowie das Entstehen eines beratenden Theorie-Praxis-Verhältnisses kann die Qualitätssicherung in der gelebten Praxis nachhaltig beeinflussen und ist daher wesentlich. Die Implementierung neuer Lernkulturen gelingt nur über eine dauerhafte Annäherung von Wissenschaft und Praxis im Sinne des Prozesses lebenslangen Lernens.

Es ist dabei auch grundlegend, die Prozesse pädagogischer Professionalisierung schon ab der Ausbildung in einer langfristigen ó genauer ó lebenslangen Perspektive zu denken (vgl. Schäfer 2014, S 258).

Diese gewonnenen Erkenntnisse und die Sammlung an Erfahrungen aus gelebter Praxis-Theorie-Verknüpfung zu verbreiten und in Dialog mit anderen interessierten Institutionen aus der Praxis zu treten, ist nun eine Aufgabe, der wir uns stellen müssen. Die lebenslange wechselseitige Lernpartnerschaft zwischen Erwachsenen und Kind gilt es weiter zu erforschen und nachhaltig in Ausbildung und Praxis zu verankern.

Ein Modell, das Bildung durch Selbstbildung in einer wechselseitigen Lernpartnerschaft im Detail beschreibt, wäre für die Praxis vertiefend zu erarbeiten. Eine Diskussionsgrundlage dafür (šModell Mischwaldö) wurde bereits im Rahmen dieses Projekts in der Praxisforschung durch Sara Pancot entwickelt. Dieses weiter mit wissenschaftlichen Partnern zu spezifizieren wäre eine Herausforderung, die die Lernkultur in der Frühpädagogik wesentlich beeinflussen könnte.

LITERATURVERZEICHNIS

Andres, Beate (2009): Beobachtung und fachlicher Dialog. In: Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen, S. 100 ó 108

Bamler, Vera/Wustmann Cornelia (2008): Praxis in Kindertageseinrichtungen: Unterstützung mitdenken und mitgestalten. In: sozial extra. 32 (2008) 3/4, S. 33-36.

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), 2002a: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin Basel: Weinheim

Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2011): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar Berlin: Verlag das Netz.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), 2012: Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Gutenberg Beuys Feindruckerei GmbH.

Restelli, Bea (2007): Giocare con Tatto. Per una educazione plurisensoriale second il metodo Bruno Munari. Milano: Le Comete.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), 2011: Der Sächsische Bildungsplan ó ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Verlag das Netz, Weimar, Berlin.

Schäfer, Gerd E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und München: Juventa.

Schäfer, Gerd E./Alemzadeh, Marjan (2012): Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Weimar Berlin: Verlag das Netz.

Wustmann, Cornelia (2011): Über Haltung und Handeln in der Begleitung von Mädchen und Buben in der Elementarpädagogik. In: Kalcher, A.M./Laueremann, K (Hrsg.): In Würde werden. Wien: G&G Verlag, S. 22-46.

Wustmann, Cornelia/Karber, Anke/Giener, Anita (2013): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Universitätsverlag.