



LEADERSHIP FOR ALL – LEARNING
FOR ALL

Making this visible by writing Learning Stories that
enable children, families and teachers to have a voice

Lorraine Sands and Wendy Lee

FÜHRUNG FÜR ALLE – LERNEN FÜR ALLE

sichtbar gemacht durch das Schreiben
von Lerngeschichten, damit Kinder, ihre Familien,
Erzieherinnen/Erzieher eine Stimme haben

Lorraine Sands und Wendy Lee

Übersetzung Isolde Kock/Karin Trautwein

Führung für alle führt zu Lernen für alle. Doch welche Art von Führung und welche Art von Lernen? Dieses Kapitel stützt sich auf die Forschungen der pädagogischen Fachkräfte des Greerton Early Childhood Centre, die von ihren akademischen Partnerinnen Professor Margaret Carr und Wendy Lee unterstützt wurden (Sands, Carr, & Lee, 2012). Sie untersuchten, was passiert, wenn sich die Lehrpersonen am Aufbau einer kollaborativen, führungsstarken Gemeinschaft beteiligen, in der die Grundsätze des neuseeländischen Lehrplans für die frühe Kindheit (Te Whāriki, Ministry of Education, 1996, 2017) für alle sichtbar sind. Dabei handelte es sich um ein Forschungsprojekt des Centre of Innovation (Meade, 2007), das darauf abzielte, die Themen zu untersuchen, die einem Lern- und Lehrumfeld zugrunde liegen, das sich durch Verantwortungsbewusstsein, Gegenseitigkeit und Respekt auszeichnet. Die Forschung ergab, dass der Aufbau einer kollaborativen, führungsstarken Gemeinschaft innerhalb eines soziokulturellen Rahmens (Rogoff, 2003) ein dynamisches, interaktives Verfahren ist, das sich auf die Interkonnektivität von Umfeld, Beziehungen und Kontext stützt. Das Projekt verknüpfte individuelle Interessen und Engagements mit gemeinsamen Bemühungen in einem sozialen Umfeld. Es kam darauf an, dass jeder

dem anderen half, zu erkennen und so zu reagieren, dass sich selbstbewusste, fähige Führungskräfte und Lernende entfalten konnten, indem Empathie, Fairness und eine positive Einstellung zu Vielfalt gewürdigt und zum Ausdruck gebracht wurden.

Sir Ken Robinson (2006) lehrt uns, dass die kreative Umsetzung von Ideen die Fähigkeit der Kinder zur Innovation, zum originellen Denken, zur Vielfalt und zum Aufbau von Identitäten als erfolgreiche Lernende jetzt und in der Zukunft begünstigt. Unsere Lerngemeinschaft im Greerton Early Childhood Centre ermutigt jeden, seinen Interessen nachzugehen. Wir sind eine Gemeinschaft, die sich aktiv an dem kontinuierlichen Lernprozess beteiligt, der zeigt, dass diese Art von Teamarbeit ein starker Weg ist, um erfolgreich und effektiv zusammenzuarbeiten. Indem wir uns gegenseitig helfen, werden wir Teil einer verständnisvollen Gemeinschaft, die es jedem ermöglicht, das zu lernen, was für ihn wichtig ist. Sie schafft gleichzeitig Raum für jeden von uns, seinen eigenen Energien, Qualitäten und Fähigkeiten zu folgen. Es ist eine dynamische Gemeinschaft, die jeden von uns einlädt, seine Rolle in diesem komplexen Konzept, das wir Lernen nennen, zu spielen. In Greerton entwickelte sich die Idee der offenen Führung zu einem organischen Prozess, der die Lernenden, die Ideen und das Lernumfeld miteinander verbindet, indem die Führung von einem zum anderen übergeht. Dieses Konzept entwickelte sich, als die pädagogischen Fachkräfte zu erforschen begannen, wie Lernidentitäten gestärkt werden können, wenn verantwortungsbewusste Führungspersönlichkeiten (Kinder, Familien und Fachkräfte) sich gemeinsam einsetzen, um ein lebendiges, innovatives Umfeld zu schaffen, in dem die Lernenden an die Grenzen des Möglichen gehen können, um dann mit Gespür, Kreativität und Mut darüber hinauszugehen.

Ein Beispiel für das Thema Führung liefert Tanya Johnson, eine Pädagogin am Greerton Early Childhood Centre. Sie schrieb eine Lerngeschichte (eine narrative Bewertung/Einschätzung), die dies veranschaulicht. Die Geschichte bietet ein Beispiel für „expansive Möglichkeiten“, denn wenn Kinder eine Führungsrolle übernehmen und ihre Ideen weiterentwickeln, wird ihr Denken immer komplexer. Dies ist oft eine soziale Reaktion, bei der das Spielen im Vordergrund steht. Ein Ausschnitt daraus:

Als ich die Nähmaschine herausholte, um unseren Fallschirm zu reparieren, versammelte sich eine Gruppe neugieriger Kinder, die vor Ideen nur so sprudelten. Ein Stück Fell hatte Francescas Fantasie geweckt und sie beschloss, einen Wolfsschwanz zu nähen. Emma gefiel diese Idee auch, aber sie hatten nur ein Stück Fell. „Das weiß ich!“, erklärte Francesca. „Ich kann es in zwei Hälften schneiden und dann kannst du ein Stück haben!“, sagte sie. Das Lächeln auf Emmas Gesicht sagte alles. Was für ein Geschenk, wenn jemand einem das Gefühl gibt, dass man dazugehört und geliebt wird, indem er seinen Schatz mit einem teilt.

Die Definition von Führung durch unsere Gemeinschaft als gemeinsames Anliegen ist Teil einer reflektierten Auffassung von Lernen. Zeit ist in dieser Sichtweise wichtig, denn geplante, zeitgebundene Routinen oder Aktivitäten zerstören kreative Denkprozesse,

wenn sie motivierte, engagierte Lernende in ihrem „Tun“ unterbrechen. Stellen Sie sich vor, Francescas Erfahrung wäre an irgendeinem Punkt auf ihrem Weg zur Erfindung ihres imaginären Wolfs, ihrer wichtigen Theaterrequisite, unterbrochen worden oder ihre glückliche Interaktion mit Emma wäre eingeschränkt worden. Sobald dieser Faden unterbrochen wird, oft durch willkürliche Entscheidungen der Erwachsenen in einer Kleinkindereinrichtung, wird die Fähigkeit untergraben, das eigene Leben selbst in die Hand zu nehmen. Der ursprüngliche Aufbau eines sich entwickelnden Lernprozesses wird auf diese Weise unterbrochen. Wenn Erwachsene Kindern dies immer wieder antun, hat dies einen hohen Preis.

Professor Sir Peter Gluckman, Neuseelands führender Wissenschaftsberater, verbindet Selbstregulierung mit lebenslangem Erfolg (2011). Selbstregulierung definiert sich jedoch nicht nur durch die Fähigkeit, sich selbst zu disziplinieren, sich zu konzentrieren, durchzuhalten und die schwierigen, kniffligen Teile eines anspruchsvollen Ziels zu üben. Sie ist untrennbar mit dem sozialen Aspekt verbunden, es anderen zu ermöglichen, dies ebenfalls zu tun, ohne sich in ihr Recht einzumischen, eine selbst gesetzte Herausforderung zu verfolgen. Es geht noch weiter, wenn ein leidenschaftlicher Lerner andere in einen Plan einbezieht, indem er sie einlädt, ihnen zuhört und damit ihre Ideen so verändert, dass mehrere Stimmen Platz haben. Wenn Kinder all diese Dispositionen, Fähigkeiten und Arbeitsweisen in einer Gemeinschaft einüben können, mit Menschen, die bereit sind, aus Fehlern zu lernen, verschiedene Ideen zu übernehmen und kooperativ zu handeln, um neue Lösungen zu schaffen, dann wird das Selbstverständnis der Kinder als kreative, tolerante, engagierte und leistungsbereite Persönlichkeiten bestärkt.

Die Arbeitsmethoden von Kindern sind komplexe Reaktionen auf ihre soziale Welt. Unsere Forschung hat immer wieder gezeigt, dass Kinder, wenn ihnen Lernumgebungen geboten werden, die Auseinandersetzung, Anstrengung, Übung, Ausdauer und soziale Kompetenz zu schätzen wissen, um nur einige der Dispositionen zu nennen, die erfolgreiche lebenslange Lerner auszeichnen, sich selbst anspruchsvollere und schwierigere Ziele setzen, die weit über das hinausgehen, was sich Erwachsene für sie ausdenken würden. Peter Gray (2015, S. 220) bietet einen Überblick darüber, wie sich derartige Eigeninitiative entwickelt, und auch dies ist eine wichtige Vorstufe zu umsichtiger Führungsqualität:

Wenn Freiheit, Eigenverantwortung, Eigeninitiative, Ehrlichkeit, Integrität und Rücksichtnahme auf andere in Ihrem Wertesystem einen hohen Stellenwert haben und wenn Sie diese Eigenschaften bei Ihren Kindern sehen möchten, dann werden Sie ein vertrauensvoller Elternteil [oder Lehrperson] sein. Keine dieser Eigenschaften kann durch Belehrung, Zwang oder Zureden vermittelt werden. Sie werden durch tägliche Lebenserfahrungen erworben (oder verloren), die sie verstärken oder unterdrücken. Sie können Ihren Kindern helfen, diese Werte aufzubauen, indem Sie sie selbst leben und in den Beziehungen zu Ihren Kindern anwenden. Vertrauen fördert die Vertrauenswürdigkeit. Eigeninitiative und alle Eigenschaften, die von der Eigeninitiative abhängen, können sich nur unter Bedingungen der Freiheit entwickeln.

Führung kann sehr treffend als eines der Merkmale von Eigeninitiative hinzugefügt werden und erfordert ebenfalls die Freiheit, ihre Grundsätze zu trainieren, mit und neben anderen, die sowohl mehr als auch weniger erfahren sind als sie selbst. Peter Gray (2015, S. 76) sagt dies über das freie, altersgemischte Spiel:

... die Anwesenheit jüngerer Kinder aktiviert auf natürliche Weise die Fürsorgeinstinkte der älteren Kinder. Ältere Kinder helfen jüngeren, wenn sie zusammen am selben Ort spielen. Sie lernen auf diese Weise, zu führen und zu pflegen und entwickeln ein Konzept von sich selbst als verantwortungsbewusst und fürsorglich.

Ein wichtiger Aspekt unserer Gemeinschaft ist das freie Zusammensein von Kindern aller Altersstufen, von Säuglingen, Kleinkindern und jungen Kindern, und unsere jüngsten Überlegungen haben uns die Bedeutung vor Augen geführt, wenn Kindern alltäglich die Chance zum Führen gegeben wird. Tagesrhythmen und Rituale haben sich auf überraschende und entspannte Weise in der gesamten Einrichtung dadurch entwickelt.

Das Einüben von geteilter Führung bezogen auf das Lernen der Kinder im Greerton Early Childhood Centre

Während der Durchführung des Programms „Centre of Innovation“ konzentrierte sich das Team auf das Bild des Kindes als Forscher, als Entdecker, der den Menschen, Orten und Dingen in seiner Welt eine Bedeutung beimisst (Ministry of Education, 1996, 2017). Die Lehrkräfte wollten die Lern- und Unterrichtskultur in Greerton vollständig ausloten, und richteten alle Forschungsabläufe auf die wachsende Identität des Kindes als Lernendes aus. Dabei wurde immer deutlicher, dass Anstrengung und Übung der Schlüssel zur Steigerung der Fähigkeiten sind (Dweck, 2006). Die zentrale Forschungsfrage (des Teams in Greerton) lautete: Wie unterstützt eine Kultur des „Fragenstellens“ und „Fragenerforschens“ Kinder dabei, Arbeitstheorien zu entwickeln, um Wissen für einen konkreten Zweck zu formen und weiterzuentwickeln? Als wir sahen, wie die Kinder experimentell ihr Wissen formten und neu formten und ihre Fähigkeiten verfeinerten, erkannten wir, dass sie ihr eigenes Lernen in die Hand nahmen und andere Kinder, Erzieherinnen und Erzieher und ihre Familien in ihre Pläne einbezogen. Infolgedessen arbeiteten die Pädagoginnen und Pädagogen daran, eine Umgebung zu schaffen, die reichhaltige, lebendige Lernumgebungen bietet, um die Selbstwahrnehmung der Kinder als kreative, einfallreiche und belastbare Lernende zu unterstützen. Während der Forschung haben wir unter anderem entdeckt, dass Kinder, pädagogische Fachkräfte, und Familien ein außerordentliches Interesse am sozialen Lernen mitbringen. Die Fachkräfte waren sich einig, dass es dieser Kontext des Lernens und Lehrens als „kollaboratives Unterfangen“ war, der ihr Interesse weckte, mehr darüber herauszufinden, welche Arten von Settings und Beziehungen einen entscheidenden Beitrag zum Lernen der Kinder leisten. Es war unsere Absicht, konventionelle Denkweisen zu durchbrechen, indem wir Lerngeschichten schrieben, die einen zielgerichteten Umgang mit dem Lernen aufzeigten. Dazu gehörte die Ko-Konstruktion zwischen Kindern und Lehrpersonen, nachhaltige gemeinsame Aktivitäten, die das Denken der Kinder erweitern. Ebenso gehörte dazu die Wertschätzung des

Beitrags der Kinder zur Lernerfahrung und das Herstellen von Verbindungen über die Zeit hinweg, indem die Ideen und Interessen der Kinder wieder aufgegriffen wurden.

Da wir Erzieherinnen und Erzieher Wissen als einen Prozess (Gilbert, 2005) sehen, als einen Weg, etwas herauszufinden und ein Verständnis aufzubauen, der sich über einen langen Zeitraum erstrecken kann, schufen wir Zeit und Raum für die Kinder, um zu forschen und eröffneten ihnen die Möglichkeit, ihr eigenes Lernen selbst in die Hand zu nehmen und andere systematisch zur Teilnahme an ihren Plänen einzuladen. Als wir uns in den Aufbau dieser Art von Lerngemeinschaft vertieften, wurde uns bewusster als je zuvor, dass Kinder die Gestalter ihres eigenen Lernens sein sollten (Ministry of Education, 1996, 2017).

Unsere Forschung konzentrierte sich mehr auf die Erfahrungen von Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen, die die Möglichkeiten erkundeten, ein Umfeld zu bieten, das Beziehungen fördert (Ministry of Education, 1996, 2017); ein Umfeld, in dem Menschen einander zuhören. Im Laufe der Forschung entwickelten wir „Untersuchungsstränge“, in denen die Aspekte einer „führungsstarken Gemeinschaft“ beschrieben wurden, die es allen ermöglichen, über ihre Komfortzone hinauszugehen und komplexere Spiele und abenteuerliches Lernen zu erleben. Die Überlegungen von Costa und Kallick (2000, S. 34) zur Flexibilität beim Lernen haben unsere Forschung unterstützt. Sie schreiben:

Offensichtlich haben flexible Menschen einen fast unkontrollierbaren Drang, über bestehende Grenzen hinauszugehen. Sie sind unzufrieden mit der Bequemlichkeit; sie „leben am Rande der Kompetenz“. Sie scheinen, einem unwiderstehlichen Impuls folgend, sich in Situationen zu begeben, von denen sie nicht wissen, wie sie enden.

Wenn Kinder in einer Gemeinschaft leben, die ihren Forscherdrang, ihren Appetit auf Neugier – sowie auf Gemeinschaft, Rhythmus und Rituale – stillt, dann fließen Ideen, und es entsteht genau daraus etwas. Kinder führen, und da wir in einem soziokulturellen Kontext leben und lernen, führen auch Pädagoginnen und Pädagogen und Familien, aber sie tun dies in einem Geist des Respekts für die wachsenden Fähigkeiten der Kinder. Der wichtigste Punkt ist, dass Führung eine sich wandelnde Möglichkeit ist und dass keine Person oder Gruppe das Vorrecht hat, alle Entscheidungen zu treffen. Dies schafft ein attraktives, intellektuell anregendes und sozial integrierendes Umfeld.

Die Rolle von Lerngeschichten (narrative Bewertung) bei der Weiterentwicklung der Führungsqualitäten in Greerton

Im Laufe der Zeit haben wir unsere Praxis mit dem Lehrplan für die frühe Kindheit, Te Whāriki, und seinen Grundsätzen und Schwerpunkten abgestimmt (Lee, Carr, Soutar, & Mitchell, 2013). Einer der wichtigsten Gründe für die Vertiefung unseres Verständnisses dieser Prinzipien ist das Verfassen von Lerngeschichten, die eine erzählende Bewertung/Einschätzung darstellen. Lerngeschichten (Carr, 2001) boten uns eine praktische Möglichkeit, uns mit den Prinzipien von Te Whāriki zu verbinden, die uns zuvor nicht bewusst gewesen waren. Wir haben auf eine engagiertere, emotionalere

Weise geschrieben. Während sich Familien und Kinder an den Geschichten erfreuten, die damit begannen, was Kinder tun können, analysierten wir die Lernwege aus einer Vielzahl von Blickwinkeln und bewegten uns auf neue Handlungsmöglichkeiten zu. Wir erkannten bald die transformierende Kraft dieser Lerngeschichten (Carr & Lee, 2012). Unser Handeln war anders als zuvor, denn wir begannen, das Lernen der Kinder auf eine bisher nicht gekannte Weise wahrzunehmen, zu erkennen und darauf zu reagieren. Allein der Akt des Aufschreibens unserer Perspektive des kindlichen Lernens machte unsere Unterrichtspraxis sichtbar, und die ehrlichen, oft rätselhaften Berichte über unsere Rolle bei der Unterstützung dieses Lernens richteten uns neu aus als Forscher, Lernende und Führungskräfte, die an der Seite der Kinder auf dem Weg sind. Wir erkannten, dass Kinder ebenso motiviert waren, ihre Welt zu erforschen, über Dinge zu rätseln, die neu waren, und ihre Nachforschungen mit einer wachsenden Geselligkeit zu verbinden, die andere mit einbezog (Fleet, Patterson, & Robertson, 2006). Unserer Erfahrung nach ergeben sich Veränderungen in der Praxis aus längeren Gesprächen der Erzieherinnen und Erzieher über Pädagogik. Wenn die Te Whāriki-Prinzipien für die Lehrkräfte so verbindlich sind, wie sie für Kinder und Familien gedacht sind, haben sie einen starken Einfluss auf die Art und Weise, wie Lehrkräfte lehren und lernen. Die Schriften von Terry Atkinson und Guy Claxton (2000) über die Arbeit von intuitiven Praktikern haben uns nachhaltig beeinflusst. Wenn Pädagogen die Freiheit haben, sich damit anzufreunden, „nicht zu wissen“ und nicht unbedingt Wissen zu vermitteln, können sie mit Ideen um sich werfen, spielerisch und fantasievoll sein, und das alles in einem Rahmen, der Raum für die Entfaltung von Intuition bietet.

Die Lerngeschichten der Erzieherinnen und Erzieher in Greerton spiegeln dieses Konzept zunehmend wider. Viele der narrativen Beurteilungen waren der Ausgangspunkt für Gespräche mit Kindern, Familien und untereinander, wobei die Idee eine herausragende Rolle spielte, dass sinnvolles, gemeinschaftliches und umfassendes Lernen von einem wachsenden Sinn für Fairness abhängt. Fürsorge und Wohlwollen sind Bedingung, um das Lernen der Kinder bis an die Grenzen und darüber hinaus auszudehnen, mit und neben ihren Freunden. In einer Welt des 21. Jahrhunderts, die voller Überraschungen und Ungewissheit ist, in der Veränderungen exponentiell auf uns zukommen, basiert die Arbeit in Greerton auf der Ansicht, dass erfolgreiche Lernende diejenigen sind, die die Welt als einen Ort voller Perspektiven sehen. Es ist unsere erklärte Absicht, einfallsreiche, widerstandsfähige Lernende zu fördern, die sich intensiv mit ihrem Lernen auseinandersetzen und ihr eigenes Lernen und das anderer aktiv vorantreiben. Mit dem Fortschreiten der Forschung begannen wir, unser Verständnis von Führung neu zu definieren, und wir begannen, diese wertschätzende Sichtweise auf das Lernen sichtbarer zu machen in der Art und Weise, wie wir unsere Lerngeschichten aufgebaut haben. Die Erzieherinnen und Erzieher wollten sicherstellen, dass unsere Kinder sich selbst in diesen Erzählungen als Lernende und Führungskräfte sehen können, die ernsthaften Spaß daran haben, schwierige, interessante Dinge anzupacken und anstrengende Arbeit zu leisten, die einen ans Ziel bringt! Die Erzieherinnen und Erzieher begannen zu erkennen, dass dies die Art von Lernenden und Führungskräften ist, die die Welt im 21. Jahrhundert unbedingt braucht. Wir schreiben die Lerngeschichten mit ganzem Herzen und energiegeladener Intelligenz, basierend auf der Ansicht, dass das Spiel der Kinder jede Synapse in ihrem Gehirn zum Leuchten bringt (Brown, 2010) und

dass die Geschichten, die wir schreiben, einen Unterschied machen werden, jetzt und in der Zukunft – für die Kinder, für die Familien und für uns selbst.

Amelie ist eine solche Lernende, und die folgende, von Lorraine geschriebene Lerngeschichte bietet einen hilfreichen Einblick in das, was die Greerton-Gemeinschaft zu verwirklichen versucht hat.

Wie wäre es mit einem Schwimmbad für Dinosaurier? Das ist auch in Greerton kein gewöhnliches Ereignis, aber so viel kreative Fantasie, die hier zum Vorschein kommt, kann man wirklich nicht als „gewöhnlich“ bezeichnen. Wenn sich Freunde mit Ideen verbünden, dann entstehen die wirklich großartigen Dinge! Warum also nicht etwas Wasser in ein Glas geben, um das Ganze echter zu machen, ein paar zur Verfügung stehende Dinosaurier ins Spiel holen und dieses Objekt bauen, um alles in den Griff zu bekommen?

Meine Gedanken zu deinem Lernen...

Amelie, du weißt, wie du mit deinen Freunden zusammenarbeiten kannst und den „Sweet Spot“ erreichst, d. h. das richtige Maß an „Können“, das richtige Maß an „Anstrengung“ und die emotionale Intelligenz, um kreativ mit deinen Freunden an einem Strang zu ziehen.

Wie könnte dieses Lernen weitergehen?

Erzieherinnen und Erzieher denken vielleicht, sie könnten das Lernen „planen“, aber „nein“, das machst du! Alles, was wir tun können, ist, das Umfeld zu planen, das „hinter“ dem Lernen den Weg ebnet, sodass es sich frei entfalten kann, weil es Zeit, Raum, interessante Ressourcen und eine Lernkultur gibt, die sich für Kreativität in all ihrem Durcheinander, ihrer eigenen Logik, ihrer unergründlichen Tiefe des kreativen Denkens und des „sozialen Funkenflugs“ begeistert! Ich freue mich, wenn ich mit ansehen kann, wie sich das alles entfaltet, und ich versuche zu „wissen“, wann ich spannende Gespräche haben kann und wann ich einfach nur zusehen und staunen sollte. Das ist gar nicht so einfach zu wissen, denn Erwachsene sind sehr gut darin, die Ideen von Kindern zu übernehmen, und das ist nicht fair! Also, liebe Amelie, ich werde weiterhin jeden Tag bewundern, wie sich dein kreativer Geist und deine Lebensfreude entfalten, und ich werde mich gerne einladen lassen, mich zu beteiligen oder Ideen als Beitrag anzubieten, auf keinen Fall, um deine Richtung zu ändern!

Jede Fachkraft in Greerton vertritt die Ansicht, dass „Spiel“, d. h. ununterbrochene, komplexe Gelegenheiten, in denen Kinder ihr Lernen selbst in die Hand nehmen können, der Schlüssel ist. Im Spiel können Kinder alle Aspekte kultureller und sozialer Kompetenz, Resilienz, sozialen Einfallsreichtums und Kreativität erfahren (siehe Abbildung 3.1). Das Spiel ist das Fundament für die Identität der Lernenden; die Kommentare von David Perkins (2009, S. 29) spiegeln die Art und Weise wider, wie wir führungsorientiertes Lernen verstehen.

Es geht nie nur um Routine. Es geht darum, über das, was man bereits kennt, nachzudenken und Neues auszuprobieren. Es geht um offene oder unstrukturierte Probleme und neue, rätselhafte Situationen. Es geht nie nur um das Lösen von Problemen, sondern um das Ausloten von Problemen. Es geht nicht einfach nur um richtige Antworten. Es geht um Begründungen und Auslegungen. Es ist keine oberflächliche Emotionalität (keine Gefühlsduselei). Es geht um Neugier, Entdeckung, Kreativität und Solidarität/Zusammengehörigkeit (engl. camaraderie).

Das Phänomen Zusammenhalt hat uns besonders beeindruckt, weil es uns einen weiteren Aufschluss darüber gab, welche Art von Führung wir entwickeln wollten. Es folgten viele Diskussionen darüber, wie kollaboratives Lernen aussehen könnte, insbesondere darüber, wie wir alle Kinder, jedes einzelne, dazu ermutigen könnten, diese Art des Lernens zu leiten. Gavin Kerr, Erzieher in Greerton, untersuchte, während eines üblichen wöchentlichen Ausflugs zu einem Wald und einem Bauernhof in der Nähe, wie sich Zusammengehörigkeit („camaraderie“) auf Führung auswirkt, wenn sie auf gemeinsamen Erfahrungen und einem gemeinsamen Ziel beruht. Seine nun folgende Lerngeschichte fasst das Wesen mutiger, kooperativ Lernender zusammen. Der folgende Auszug zeigt, auf welche Art und Weise Kinder Überraschungen und Ungewissheit in ihr Handeln einbauen können:

Heute entdeckten wir im Wald einige umgestürzte Ponga-Stämme (NZ-Baumfarn). Wir haben sie auf das offene Feld am Fuße der Farm geholt, um sie näher zu untersuchen ... Durch Teamwork gelang es den Kindern, die Stämme zu einem nahegelegenen Bach zu tragen, der durch den Regen angestiegen und schwer zu überqueren war. Es bedurfte einiger Überlegungen und Planungen, bis es uns schließlich gelang, die Baumstämme über den Bach zu bringen ... Diese Brücke hielt stand und ein kleiner Jubel brach aus, als Catalina (Erzieherin) es trocken auf die andere Seite schaffte! Danach wechselten wir uns beim Überqueren unserer neuen Ponga-Brücke ab. Wir bauten auf den Techniken auf, die wir vor vielen Wochen im Steinbruchpark geübt hatten.

Meine Gedanken zu diesem Lernen...

Es ist erstaunlich, den Ideenfluss in der Gruppe mitzuerleben – wie sie Gedanken und Ideen miteinander austauschen und neue Ideen auslösen, indem sie Erinnerungen an frühere Erfahrungen einbringen ... Neues Lernen und ein Verständnis für eine Reihe von Konzepten wurden heute greifbar, als die Kinder ihre gemeinsamen Fähigkeiten und ihr gemeinsames Wissen einsetzten, um eine praktische, funktionierende Brücke zu bauen und dabei die vorhandenen Ressourcen zur Lösung eines Problems zu nutzen. Was für eine faszinierende Art des sozialen Lernens!



Figure 3.1 Learning is emotional

Niemand weiß, wann die Führung wechseln wird – und dies kann auf vielfältige Weise, im Laufe der Zeit oder innerhalb weniger Augenblicke geschehen. Wichtig ist dabei, dass der Beitrag jedes Einzelnen geschätzt, erforscht, geprüft und erwogen wird. Dies geschieht durch Gespräche, nicht durch formelle Autorität. Alle Beiträge sind es wert, geprüft zu werden, und jeder hat das Recht, sich zu artikulieren und andere zu überzeugen. Ideen, die mit Leidenschaft und Engagement sowie mit rationalen Überlegungen vorgetragen werden, werden von der Gruppe eher akzeptiert. Wenn Kinder diese Gespräche häufig führen, werden sie in der Tat wortgewandter und trauen sich, Ideen vorzubringen, auch wenn diese nach einigem Nachdenken abgelehnt werden. Das nennt man emotionales Durchhaltevermögen, Einfühlungsvermögen und kollegiales Bemühen. Nichts Kreatives geschieht, wenn wir nicht bereit sind, verletzlich zu sein, offen für Misserfolge zu sein, zu lernen und neu zu denken, neu zu erfinden, neu zu konzipieren. Wettbewerb mag seinen Platz haben, aber Gemeinschaften gedeihen nur in Zusammenarbeit.

Schafft es die pädagogische Praxis in der frühkindlichen Bildung (ECE) effektiv, authentisch und innovativ zu sein und gleichzeitig die Anforderungen des externen Systems zu erfüllen?

Jede frühkindliche Einrichtung und Schule in Neuseeland wird vom Education Review Office (ERO) extern überprüft. Die Greerton-Fachkräfte schätzen die externe Evaluation, weil sie die Perspektive eines Außenstehenden bietet und es uns ermöglicht, unser Denken weiter zu verfeinern. Im letzten Bericht des Education Review Office (2017, S. 1) heißt es dazu:

Der hochwirksame Lehrplan wird als pōkeka (Mantel) umgesetzt, der das ganze Kind umfasst. Die Kinder bestimmen den Lehrplan durch ihre Interessen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Neigungen. Eltern und Whānau (die weitere Familie) haben viele Möglichkeiten, zum Lernen beizutragen. Die Kinder profitieren von einem breit gefächerten, reichhaltigen Lehrplan, der entsprechend ihren Interessen Risiken und Herausforderungen bietet ... Alle Bereiche des ganzheitlichen Lehrplans, einschließlich Lesen und Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften, sind auf natürliche Weise in das Programm integriert und bieten den Kindern sinnvolle Anknüpfungspunkte. Die Lehrpersonen fördern geschickt die mündliche Sprachentwicklung. Kinder und Lehrpersonen haben Zugang zu Informationen und machen regelmäßig Ausflüge in die örtliche Gemeinschaft, um Interessen und Untersuchungen zu ermöglichen. Eine Besonderheit des Programms für ältere Kinder ist der wöchentliche Besuch auf dem Bauernhof, der sie bei der Entwicklung von Resilienz und Erkundungskompetenz unterstützt. Die Kinder planen gemeinsam ihren Tag und erkunden die natürliche Umgebung. Sie profitieren von der Teilnahme an Bildungsaktivitäten innerhalb und außerhalb des Zentrums und entwickeln Fähigkeiten für lebenslanges Lernen. Die strengen Beurteilungs- und Planungspraktiken sind kreditbasiert und konzentrieren sich auf dispositionelles Lernen. Die Lehrkräfte arbeiten eingehend mit den Grundsätzen und Strängen von Te Whāriki (Bildungsministerium, 2017) und sind gleichzeitig hochqualifiziert darin, pädagogische Theorie, Forschung und hochwertiges Lernen in der frühen Kindheit mit den Eltern zu teilen.

Aus dem ERO-Bericht geht hervor, dass ein führungsorientierter Unterricht die Anforderungen des Bildungsministeriums erfüllen kann. Aber wie sieht das in der Praxis aus und wie geben wir diese pädagogische Theorie in unserer Gemeinschaft weiter? Wir schreiben auf eine Art und Weise, die Familien einen Einblick in die Lerntheorie bietet. Unsere Absicht ist es, diese Ideen emotional ansprechend, relevant für die Familie und spezifisch für das Kind zu halten, indem wir den Kontext für das Lernen mit Fotos darstellen, die Aspekte des Fortschritts, der Konzentration und der sozialen Verbindung zeigen. Diese Geschichten heben oft die Beiträge der Familien zu unserer Lerngemeinschaft hervor. Wenn Familien die Bedeutung von solchen Sachen wie „lose Restmaterialien“ für die Anregung kreativer Gedanken erkennen, sind sie gerne bereit, sowohl Ressourcen zu sammeln als auch ihre Hilfe anzubieten. Lerngeschichten verzichten auf „Schlaumeierei“ (lehrerhafte Sprache), z. B. auf Sätze wie diese: *die*

feinmotorische Koordination, die für die Handhabung der Materialien erforderlich ist. Lerngeschichten konzentrieren sich stattdessen darauf, zu vermitteln, was ein „kreativ denkender Mensch“ ist, auf die Kraft der Entwicklung einer positiven Grundeinstellung, auf die Rolle der Resilienz und des Einfallsreichtums bei der Unterstützung eines selbstbestimmt lernenden Menschen. Das veranschaulicht Eltern und Familien, wie wichtig neben Fähigkeiten und Wissen vor allem die Dispositionen sind. Es zeigt ihnen den umfassenden Nutzen des selbstgesteuerten, ergebnisoffenen Spiels und die Umgebung, die erforderlich ist, um dies zu fördern und zu unterstützen. Bücher, verwertbares Restmaterial und die Freiheit für Kinder, die Ausrüstung und das Material an die vielen und unterschiedlichen Orte zu bringen, die sie zur Verwirklichung ihrer kreativen Absichten nutzen, bieten die Chance, dass viele Kinder in einem komplexen Spiel mit selbst hergestellten Requisiten zueinander Beziehung entwickeln können. Die Fachkräfte planen diese „Umgebungsgestaltung“ (und nicht die Aktivitäten) und vertrauen darauf, dass die Kinder in einer Umgebung, die Raum und Ressourcen für Neugier bietet, die nicht durch die Einmischung von Erwachsenen eingeschränkt wird, sowie unbegrenzte Zeit, um sich in Spielszenarien dramatische Requisiten auszudenken, herzustellen und auszutauschen, ihr eigenes Lernen steuern werden.

Entscheidend dafür, dass Führung für alle zu Lernen für alle führt, ist die Überzeugung, dass Lernen für alle gleichermaßen verlockend sein sollte (auch für Pädagog:innen 😊 Kock) (Fullhan, 2012). Jeder Einzelne von uns trifft jeden Tag Entscheidungen über Führung und Lernen, und ein Kind hat nur ein einziges Leben in der frühen Kindheit, um das Gehirn zu bilden, das es ein Leben lang benötigt; die Verantwortung für den Aufbau einer Lerngemeinschaft, in der sich diese sozialen/kulturellen Gehirne entfalten können, ist in der Tat von großer Tragweite. Diese Gemeinschaft wird gestärkt, wenn jeder die Möglichkeit hat, sein eigenes Lernen zu leiten, mit und neben anderen, die sich gegenseitig zuhören und unterstützen. Individuell und kollektiv bestimmen wir, wie Lerngemeinschaften aussehen, und individuell und kollektiv sind wir verantwortlich für die Art von Gemeinschaften, die wir aufbauen, Moment für Moment, Idee für Idee.

References

- Atkinson, T., & Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. New York: Open University Press.
- Brown, S. (2010). *Play, how it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul*. Victoria, Australia: Scribe Publications.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning Stories*. London: Paul Chapman Publishing.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing learner identities in early education*. London: Sage Publishing.

- Costa, A., & Kallick, B. (2000). *Habits of mind*. Alexandria, VA: ASCD Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Education Review Office. (2017). Greerton ECC. Retrieved from www.ero.govt.nz/review-reports/greerton-ecc-toddlers-and-young-children-30-06-2017/
- Fleet, A., Patterson, C., & Robertson, J. (2006). *Insights. Behind early childhood pedagogical documentation*. New South Wales: Pademelon Press.
- Fullhan, M. (2012). *Stratosphere, integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Canada: Pearson.
- Gilbert, J. (2005). *Catching the knowledge wave: The knowledge society and the future of education*. Wellington: NZCER Press.
- Gluckman, P. (2011). *Improving the transition, reducing social and psychological morbidity during adolescence*. Auckland, New Zealand: Office of the Prime Minister's Science Advisory Committee.
- Gray, P. (2015). *Free to learn*. New York: Basic Books.
- Lee, W., Carr, M., Soutar, B., & Mitchell, L. (2013). *Understanding the Te Whāriki approach. Early years education in practice*. London: Routledge.
- Meade, A. (2007). *Riding the waves: Innovation in early childhood education*. Wellington: NZCER Press.
- Ministry of Education. (1996). *Te Whāriki: He whāriki mātauranga mo nga mokopuna o Aotearoa*. Wellington: Learning Media.
- Ministry of Education. (2017). *Te Whāriki: He whāriki mātauranga mo nga mokopuna o Aotearoa*. Wellington: Learning Media.
- Perkins, D. (2009). *Making learning whole*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* Retrieved from www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sands, L., Carr, M., & Lee, W. (2012). Question-asking and question-exploring. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 553–564.