

Carr, Margaret

Wechsel des Blickwinkels. Ein soziokulturelles Curriculum und die Erforschung der frühen Kindheit in Neuseeland

Diskurs 14 (2004) 3, S. 39-48



Quellenangabe/ Reference:

Carr, Margaret: Wechsel des Blickwinkels. Ein soziokulturelles Curriculum und die Erforschung der frühen Kindheit in Neuseeland - In: Diskurs 14 (2004) 3, S. 39-48 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-60008 - DOI: 10.25656/01:6000

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-60008>

<https://doi.org/10.25656/01:6000>

in Kooperation mit / in cooperation with:
Deutsches Jugendinstitut <https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

- 3 Sibylle Hübner-Funk
PERSPEKTIVENWECHSEL INTERNATIONAL: NEUE ANSÄTZE
DER FAMILIEN-, KINDHEITS- UND JUGENDFORSCHUNG
- 9 Kerry Daly
»Negative spaces« in family theory Using culture as a lens
- 19 Martina Beham, Lieselotte Wilk, Ulrike Zartler und Renate Kränzl-Nagl
Wenn Eltern sich trennen Bewältigungsstrategien aus Kinder- und Partnersicht
- 28 Julia Brannen
Familienleben aus kindlicher Sicht Ein britisches Projekt zur Verbreitung von
Forschungsergebnissen durch Video
- 39 Margaret Carr
Wechsel des Blickwinkels Ein soziokulturelles Curriculum und die Erforschung der
frühen Kindheit in Neuseeland
- 49 Elly Singer und Dorian de Haan
»Zusammen machen«: Gemeinsamkeit herstellen und Konflikte
lösen Beobachtungen aus der niederländischen Kleinkindbetreuung
- 57 Tom Erik Arnkil
Institutionelle Barrieren intersubjektiv überwinden Sorgenbezogene
dialogische Verfahren in der Frühintervention Finnlands
- 67 Katharine D. Kelly und Tullio C. Caputo
»Straßenjugend« als Risikogruppe Ein Überblick zu den Forschungen im
englischsprachigen Kanada
- 76 René Bendit, Kerstin Hein und Andy Biggart
Delayed and negotiated autonomy Domestic emancipation of young Europeans
- 86 Torild Hammer und Helen Russell
What are unemployed young Europeans up to? A comparative analysis of
gender-specific differences in employment commitment

Wechsel des Blickwinkels

Ein soziokulturelles Curriculum und die Erforschung der frühen Kindheit in Neuseeland¹

Margaret Carr

Im Jahr 1996 veröffentlichte das neuseeländische Bildungsministerium ein nationales Curriculum für die frühe Kindheit, genannt »Te Whāriki«. Dieses Curriculum führte eine neue – soziokulturelle – Sichtweise für einen Sektor ein, der zuvor seine Perspektiven und Strategien überwiegend aus der Psychologie gewonnen hatte. Der vorliegende Beitrag untersucht einige der Implikationen dieses bedeutsamen Paradigmenwechsels sowohl für die Praxis als auch für die Forschung. Die Autorin beschreibt das neue Curriculum für die frühe Kindheit mit besonderer Betonung auf jene Aspekte, die es »soziokulturell« machen. Sie spürt ihrer eigenen professionellen Entwicklung nach – von der Erzieherin zur Kindheitsforscherin – bis zu ihrer Übernahme der soziokulturellen Sichtweise der Maori, d. h. vor der Einführung des »Te Whāriki« und danach. Diese Innovation wird in Bezug auf drei Ebenen analysiert: Lernergebnisse, Motivation und Bewertung. Nach der Einführung des »Te Whāriki« rangieren die Lernergebnisse hinter der Teilhabe an einer Gemeinschaft von Lernenden. Die Autorin untersucht die Art und Weise, wie Lernen und Leistungsziele (Aspekte der Motivation) in Aktivitäten angelegt zu sein scheinen. Außerdem bilden sich narrative Arten der Bewertung aus, die mit der neuen curricularen Betonung des kontextbezogenen Lernens harmonisieren. Lerngeschichten von Kindern in frühpädagogischen Umfeldern, in denen der »Te Whāriki«-Ansatz implementiert wird, dienen als Illustration für die soziokulturellen Themen und Ideen, die den Beitrag strukturieren.²

Das nationale Curriculum Neuseelands für den frühpädagogischen Sektor erhielt die Bezeichnung »Te Whāriki« – ein Wort aus der Sprache der Maori (der Ureinwohner/innen der Inseln) mit der Bedeutung »gewebte Matte«. Der Titel nimmt eine Metapher aus der Webtechnik für einen nationalen Lehrplan, bei dem das Bildungsministerium die »Kettfäden« der richtungsbestimmenden Prinzipien anlegt und das frühpädagogische Umfeld sein lokales Muster hineinwebt und damit die individuelle »gewebte Matte« für die jeweilige Gemeinschaft und deren Serviceeinrichtungen ausbildet. Der frühpädagogische Bereich gehört zum Sektor der freiwilligen Bildung und Erziehung und ist durch eine Vielzahl von Einrichtungen gekennzeichnet: Kindergartenklassen für Drei- und Vierjährige, Kindertageseinrichtungen für Kinder von der Geburt bis zum 5. Lebensjahr,

von den Eltern geführte Spielplätze, »Köhanga reo« auf der Basis von »whänau« (ein frühpädagogisches Eintauchen in das Umfeld einer Maori-Großfamilie), Montessori-Zentren, Steiner-Zentren usw.

Das neue nationale Curriculum wurde von einer Arbeitsgemeinschaft entwickelt, die auch (ein ganz wesentlicher Punkt) Vertreter/innen der Bildungsgemeinschaften der einheimischen Maori und der pazifischen Nationen in Neuseeland umfasste³. Wichtige Beiträge kamen außerdem von den auf frühpädagogische Bildungseinrichtungen spezialisierten Lehrkräften in Neuseeland, die an den landesweiten Konsultationen teilnahmen, auf Positionspapiere reagierten, über Lehrpläne diskutierten – auch darüber, ob Spielen »Arbeit« sei – und sich mit dem Begriff »Vorschüler/in« abmühten. Der frühpädagogische Sektor wünschte ein Dokument zur frühen Kindheit und nicht eines zu den »Vorbereitungen für die Schule«, und die Reaktionen auf den Entwurf wiesen darauf hin, dass die Beteiligten auch ein spezifisch neuseeländisches Dokument wünschten. Tilly Reedy kommentierte dies wie folgt:

»Für mich verkörpert ›Te Whāriki‹ meinen Horizont und die Träume, die ich für mein Mokupuna-Erbe hege (...). Es bestätigt meine Glaubenssysteme und eure Glaubenssysteme. Außerdem ist es ›hausgemacht‹« (Reedy 1995/2003, S. 74).

Wie sich herausstellte, sind die Ideen des »Te Whāriki« für Lehren und Lernen in allen Bereichen relevant, und das Curriculum hat auch internationales Interesse auf sich gezogen, so z. B. vom Deutschen Jugendinstitut in München⁴.

Es wird immer darüber debattiert, ob es weise sei, ein nationales Curriculum für die frühe Kindheit aufzustellen oder ob ein derartiges Vorgehen kreative lokale Initiativen unterdrücke. Aber »Te Whāriki« ist – wie schon der Name sagt – eine Einladung zum »Weben«, bei der einige grundlegende Fäden vorgegeben sind. Bei den Fäden des Lernergebnisses geht es um Wohlbefinden und »mana atua«, Dazugehören und »mana whenua«, Kommunizieren und »mana te reo«, Beitragen und »mana tangata«, Entdecken und »Mana te ao tūroa«. Die erwähnten Maori-Bezeichnungen sind keine Übersetzungen der neuseeländischen Begriffe, sondern Parallelkonzepte mit ihrer eigenen Kulturgeschichte und ihren eigenen Zusammenhängen. Diese »Fäden« entwickeln eine Vision der Bildung und Erziehung als Teil-

haben an einer Lerngemeinschaft, als Betreuen, Verbundensein, Kommunizieren, Beitragen und kritisches Nachfragen. Sie sind zugleich mit vier curricularen Prinzipien verwebt:

- Schützen und Fördern der kindlichen Identitäten als kompetente Lernende und Kommunikatoren,
- einen ganzheitlichen Ansatz des Curriculums wagen,
- die Familien und Gemeinden beteiligen sowie
- das Lehren und Lernen als eine reaktive und gegenseitige Beziehung zwischen Menschen, Orten und Dingen betrachten.

Das »Te Whāriki«-Curriculum ist jetzt fast zehn Jahre alt, und lokale Initiativen haben sich auf interessante und aufregende Weise in seine Programme hineingewoben. Hier drei Beispiele dafür, wie Familien und Gemeinden in dieses Curriculum involviert sind:

»Eine Kindertagesstätte hat eine enge Beziehung zum örtlichen Krankenhaus für alte Menschen aufgebaut. Sie besuchen sich gegenseitig, und die »Lerngeschichten« der Kinder (eine narrative Art der Dokumentation des Lernens, die häufig Bilder einbezieht; vgl. Carr 2001) ergeben Möglichkeiten zu Gesprächen mit den alten Menschen.«

»Rangiatea, eine 146 Jahre alte historische Kirche in einem kleinen Dorf, brannte 1995 ab. Am Wiederaufbau war die gesamte Gemeinde beteiligt, darunter auch der örtliche Kindergarten. Die Kinder besuchten regelmäßig die Baustelle – zusammen mit ihren Familien – und dokumentierten den Fortschritt und erzählten Geschichten aus der Vergangenheit.«

»Ein »Mosaik«-Projekt wird seit mehr als zwei Jahren in einer Kindertagesstätte verfolgt. Es begann mit dem Interesse einer Familie, wobei ein Elternteil kam und den Kindern beibrachte, wie man Fliesen und Töpfe aus Mosaikstückchen zusammensetzt. Die älteren Kinder zeigten den jüngeren die notwendigen Fertigkeiten. Zum laufenden Projekt gehörte, dass die Kinder Mosaikfliesen für einen Freiluftbereich herstellten. Sie machten Skizzen von ihren Entwürfen, legten Muscheln, Tonbruchstücke und Fliesen zusammen, mischten und verlegten den Mörtel, zerschlugen die Tongefäße und erhielten häufig den Besuch und die Hilfe des Experten, eines Kachelbrenners für Mosaik (ein Elternteil). Als Reaktion auf die Nach-



Das Umfeld – die direkten physischen, sozialen und symbolischen Ressourcen im Kontext einer Person – nimmt maßgeblich an der Kompetenzentwicklung teil.

frage boten die Erzieher/innen auch einen Workshop für die Eltern an, und die örtliche Fliesenfirma stellte die Arbeiten der Kinder in ihrem Foyer aus.«

Bei »Te Whāriki« steht das Prinzip »ngā hononga« im Mittelpunkt, d. h. das Herstellen von Beziehungen bzw. das Lehren und Lernen als reaktive und gegenseitige Beziehung zwischen Menschen, Orten und Dingen. Dieses Prinzip beschreibt eine im wesentlichen *soziokulturelle Perspektive*. Gordon Wells (2002, S. 205) hat die analytische Einheit für diesen Ansatz »Lernen-und-Lehren« – verbunden durch Bindestriche – genannt; James Wertsch (1991, S. 12) definiert es als »Individuen, die-mit-mediatorischen-Mitteln-handeln«; und Gavriel Salomon (1993) bezeichnet es als »verteilte Kognition«. Diese soziokulturelle (oder »situative«) Perspektive geht davon aus, dass das Lernen über kulturelle Werkzeuge und andere Menschen (Menschen, Orte und Dinge) vermittelt und ausgedehnt ist. David Perkins (1992, S. 134) beschreibt sie daher als »Person-Plus«-Perspektive. Das Umfeld – die direkten physischen, sozialen und symbolischen Ressourcen im Kontext einer Person – nimmt maßgeblich an der Kompetenzentwicklung teil. Damit ist die Kompetenz in der Gemeinschaft der Lernenden, also in ihren kulturellen Gemeinschaften, enthalten; sie umfasst zugleich auch die Absicht, und daher ist die »absichtliche Aktion« anstelle des »Verhaltens« die interessierende Kategorie geworden. Danach werden die Lernenden geschickter in der Teilhabe an geteilten kognitiven Systemen. Gemäß James Greeno et al. (1996, S. 26) liegt die Betonung auf dem »Engagement, welches die inter-personalen Beziehungen eines Menschen und die Identität in den Gemeinschaften aufrecht erhält, in denen der/die Einzelne einen wesentlichen persönlichen Einsatz erbracht hat. Diese Ansicht betont, wie sehr sich die Identität eines Menschen von seinen partizipatorischen Beziehungen innerhalb einer Gemeinschaft herleitet. Nach dieser Ansicht können sich Schüler am Lernen engagieren, indem sie an Gemeinschaften teilhaben, in denen das Lernen geschätzt wird.«

Barbara Rogoff (2003, S. 58) hat den kulturellen Kontext der Entwicklung und des

Lernens betrachtet, indem sie eine Perspektive der »*Transformation von Partizipation*« entworfen hat. Sie analysiert die Partizipation als persönliche, zwischenmenschliche und kulturelle Prozesse, die in den Vordergrund, aber auch in den Hintergrund treten können:

»Miteinander stellen die zwischenmenschlichen, persönlichen und kulturell-institutionellen Aspekte eines Ereignisses die eigentliche Aktivität dar (...). Eine Analyse der zwischenmenschlichen Verhältnisse kann ohne das Hintergrundverständnis der Gemeinschaftsprozesse (wie z. B. die historische und kulturelle Rolle und sich ändernde Übungen der Schule und Familie) nicht erfolgen (...) Die Unterscheidung zwischen dem, was im Vordergrund, und dem, was im Hintergrund steht, liegt in der Art unserer Analyse und wird in der Realität nicht als getrennt betrachtet.«

Interessanterweise wurden wir von Maori-Berater/innen angeleitet, für welche das Wort »ako« sowohl Lehren als auch Lernen bedeutet; der Psychologe Lev Vygotsky hatte in seinem Lexikon das russische Wort »*obuchenie*« benutzt, das ebenfalls »Lehren und Lernen« bedeutet (vgl. Mercer 2002, S. 152). Dieser integrative Ansatz ist also kein gänzlich neuer Blickwinkel. Neu daran ist nur, dass er in ein nationales frühpädagogisches Curriculum (für Neuseeland) übersetzt wurde, das inzwischen seit fast zehn Jahren angewandt wird und die Formate der Bewertungspraxis wesentlich beeinflusst hat. Es wurde aktuell vom zuständigen Ministerium in einen strategischen Zehnjahresplan für die frühpädagogische Bildung und Erziehung überführt.

Foto-Objektive werden vor allem dazu verwendet, ein Bildfeld auszuwählen und scharf einzustellen. Als vormalige Geografie-studentin freute ich mich z. B. daran, Fotos von Landschaften durch ein Stereoskop-Objektiv zu betrachten: Plötzlich rückten die Berge und Schluchten näher und ferner, und ich hatte das Gefühl, sie fast berühren zu können. Ich schätze, etwas Ähnliches ist in meinem Land in den 1990er Jahren in Bezug auf die frühpädagogische Bildung und Erziehung geschehen. »Te Whāriki« hat uns ein Objektiv – d. h. einen Blickwinkel – gegeben, durch das (den) reaktive und wech-

selseitige Beziehungen schärfer sichtbar werden, und wir bemerken, erkennen und reagieren auf das Lernen der Kinder seitdem auf andere Weise.

Die folgende Beschreibung gibt meine persönliche Perspektive zu dieser Umstellung auf den neuen Blickwinkel wieder, d. h. sie erzählt die Geschichte meiner Verwandlung von einer Erzieherin vor »Te Whāriki« zu meiner Arbeit *mit* Erzieher/innen nach »Te Whāriki«. Ich werde diesen bedeutsamen Wechsel mittels dreier wichtiger Aspekte erläutern: Lernergebnisse, Motivation und Bewertung.

Vor »Te Whāriki«: Lernergebnisse, Motivation und Bewertung

Meiner Ansicht nach stehen die Lehrer/innen von kleinen Kindern unvermeidlich auch im Dienste der Bildungs- und Erziehungsforschung. Als ich in den 1980er Jahren selbst noch Erzieherin war, studierte ich implizit die Lernergebnisse für die Drei- bis Vierjährigen, die ich unterrichtete und suchte danach, wie ich sie motivieren konnte, während ich sie gleichzeitig informell bewertete. Wir hatten keinen speziellen Lehrplan. Im Nachhinein kann ich jedoch einige der damaligen Ideen in Bezug auf Lernergebnisse, Motivation und Bewertung benennen.

Lernergebnisse: Interesse an den Fertigkeiten und Einstellungen des einzelnen Kindes

Meinen ersten akademischen Artikel über die frühe Kindheit habe ich verfasst, als ich noch Erzieherin war (Carr 1987). Darin habe ich beschrieben, wie eines der Kinder einen Tischlerbohrer erfand, welcher der traditionellen »Schneebeckenkonstruktion«, bei der man hinunter drücken, den Bohrer gerade halten und drehen musste, wesentlich überlegen war. Daniel (vier Jahre alt) schraubte eine Leimzwinde verkehrt herum hoch und rief mir zu: »Margaret, schau mal, ich bohre in den Tisch hinein!«, wobei er sich sehr über seine Entdeckung freute. Die Leimzwinde am Tisch war abgegangen und er bohrte tatsächlich ein Loch in die Platte unseres Tisches.

Wenn wir solch eine alte Geschichte erzählen, können wir damit ein positives Licht auf unser Leben werfen, und ich erinnere mich, etwas in der Art von: »Wie geschickter von dir, das wird eine nützliche Erfindung werden« gesagt zu haben. Wir haben sogar ein Elternteil gebeten, Daniels Erfindung zu verwenden, um einen Bohrer herzu-

stellen, bei dem man nur den Bohrergriff bewegen muss. Zahlreiche Einrichtungen für frühpädagogische Erziehung haben tatsächlich diesen neuen Bohrer übernommen – und einige benutzen ihn immer noch. (Heute verwenden die Kinder in Neuseeland auch elektrische Bohrer und Leimpistolen.)

Aus heutiger Sicht war das ein gutes Beispiel für den gemeinten Perspektivenwechsel, d. h. die Änderung des Blickwinkels: *etwas umdrehen und es anders betrachten, erkennen und darauf reagieren*. Am interessantesten dabei ist jedoch, wie ich das Lernen analysiert und auf welche Ergebnisse ich mich konzentriert habe. Die Ergebnisse, die ich betonte, waren die unabhängigen Fertigkeiten, welche der Umgang mit diesem Werkzeug bot, und später begann ich ein kleines Forschungsprojekt über genau diesen Punkt. Als ich über Daniels Bohrer Geschichte schrieb, führte ich zudem aus: »Es gibt noch zusätzliche Pluspunkte: Der 5-mm-Bohrer produziert eine faszinierende Spirale von Holzspänen« (1987, S. 4). Ich war an Fertigkeiten und Verhaltensweisen interessiert, doch ich verband sie nicht miteinander.

Motivation: Interesse am Lernen und Leistungsziele

Der zweite Aspekt meines Bildungsverständnisses zur damaligen Zeit – vor »Te Whāriki« – hatte mit Motivation zu tun. Als ich im Kindergarten arbeitete, begann ich Bemerkungen der folgenden Art zu hören und darauf zu achten⁵. Die vier Jahre alte Laura sagte: »Ich mache die Dinge, von denen ich weiß, wie sie gemacht werden sollen.« Trevor erklärte seinem Freund: »Wenn du einen Fehler machst, dann lass die Finger davon« (Carr 2001, S. 31/32). In voller Länge lautet eines der aufgenommenen Gespräche wie folgt:

»Ich frage Susie, warum sie es nicht mit dem Sieb drucken probieren will. Sie erklärt:

Susie: ›Das ist zu schwer. Ich weiß nicht, wie man Dinge ausschneidet. Ich weiß nicht, was ich ausschneiden soll.‹

Ich: ›Aha.‹

Susie: ›Aber ich habe es gemacht, als Alison (eine frühere Erzieherin) da war. Aber ich kann mich nicht erinnern, wie ich das machen wollte.‹

Ich: ›Aha.‹

Susie: ›Ich habe ein Mädchen mit zwei (Pause) Augen gemacht. Und Alison hat die Augen ausgeschneitten. Es schaute

super aus, aber ich weiß nicht mehr, wie man das macht.

Ich: ›Soso. Also du möchtest es nicht noch einmal probieren?‹

Susie: ›Nein!‹

Ich: ›Hm.‹

Susie: ›Weil – ich könnte einen Fehler machen.‹

Ich: ›Du könntest einen Fehler machen? Und was würde dann passieren?‹

Susie: ›Äh hm, weil manchmal, wenn man die Farbe drangeben kann, dann habe ich eigentlich zu viel drangegeben. Das möchte ich nie wieder tun.‹

Wenn ich darauf zurückblicke und überlege, was ich heute weiß, dann denke ich, dass ich am Lernen und an Leistungszielen interessiert war. Carol Dweck und ihre Kolleg/innen (vgl. Smiley und Dweck 1994) haben im Rahmen eines beeindruckenden, zwanzig Jahre laufenden Forschungsprogramms beschrieben, wie Kinder ihre Orientierung auf »Lernziele« und »Leistungsziele« schon in einem sehr frühen Alter entwickeln. Die Kinder, die ich bei meiner Arbeit im Kindergarten beobachtet habe (Laura, Trevor und Susie), schienen eine Orientierung in Richtung »Leistungsziele« zu entwickeln, in denen sie als Lernende ihr Versagen und ihre Fehler dahingehend interpretierten, dass sie belegen, dass sie unfähig oder inkompetent sind. Kinder jedoch, die ein Lernziel haben, »erfahren positivere Gefühle während schwieriger Aufgaben, geben Anweisungen und motivierende Erklärungen an sich selbst, konzentrieren sich auf Anstrengung und Strategien und halten oder verstärken so ihre Leistungen. Nach solchen Erfahrungen erinnern sie sich genau an vergangene Leistungen; sie haben positive Selbstbewertungen ihrer Fähigkeiten, und ihre Erwartungen an künftige Leistungen sind hoch«, stellen Smiley und Dweck fest (1994, S. 1723).

Als ich noch im Kindergarten arbeitete, kannte ich Carol Dwecks einschlägige Arbeit noch nicht. Kathy Sylva stieß 1992 darauf, als sie den Einfluss der frühen Kindheit und der Schulerfahrung auf das spätere Lernen untersuchte. Paul Black und Dylan Wiliam (1998) zitierten ebenfalls Carol Dweck zu den Leistungs- und Lernzielen, als sie eine Erklärung dafür suchten, warum die Selbstbewertung einen so starken Einfluss auf die Lernleistung zu haben scheint.

Bewertung

Der dritte Aspekt, den ich beleuchten möchte, ist die Bewertung. In den 1980er Jahren führten wir keine formelle Bewertung in der Frühpädagogik durch, abgesehen davon,

dass wir eine Liste von ca. 10 Punkten von Kenntnissen und Fertigkeiten hatten, auf welche wir die Kinder testeten, bevor sie zur Schule kamen, um festzustellen, ob sie die nötige *Schulreife* erlangt hatten. Es war eine summarische Bewertung in letzter Minute, auch wenn ich mich erinnere, wie die Kinder, welche bei dem Test versagt hatten, gepaukt wurden. Später erkannte ich, dass wir die Kinder eigentlich auf eine äußerst wichtige Vermittlung vorbereiteten: die Erwartungen der neuen Lehrkraft, und dass die Folgen dieser Bewertung nichts mit Lernstrategien oder Dispositionen zu tun hatten, die als Beitrag zum Lernen in der Schule beschrieben werden könnten.

Nach »Te Whāriki«: Lernergebnisse, Motivation und Bewertung

Das »Te Whāriki«-Curriculum wurde 1996 veröffentlicht, und es brachte einen komplett anderen Blickwinkel in Bezug auf Ergebnisse, Motivation und Bewertung des frühkindlichen Lernens. Es änderte die Art und Weise, wie wir Lernen und Lehren betrachteten. Zusammenfassend lässt sich folgendes sagen: Der mit »Te Whāriki« verbundene Perspektivenwechsel

- hat als Analyseeinheit »Lernende, die mit mediatorischen-Mitteln agieren« statt deren geistiges Funktionieren als Individuum (Wertsch 1991);
- stellt das Lernen in das Umfeld der lokalen (sozial-räumlichen) Aktivität, in die die Teilnehmer/innen aktiv eingebunden sind. Er interessiert sich also für deren Teilhabe am Ganzen (Rogoff 2003);
- ist interessiert an geeigneten Theorien und den heranreifenden Identitäten der Kinder als Lernende (Wenger 1998; Gipps 2002);
- sieht »whānau« (die Großfamilie) und die Gemeinschaft als einen Teil des Curriculums.

Nach »Te Whāriki« befasste ich mich mit etlichen Forschungsprojekten, welche die Implikationen dieses neuen Blickwinkels untersuchten. Die folgenden Beispiele stammen aus diesen Projekten.

Lernergebnisse

Bei den Lernergebnissen geht es jetzt um Wohlbefinden, Zugehörigkeitsgefühl, Partizipation, Kommunikation, Exploration – also um Identität und Teilhabe. »Te Whāriki« (New Zealand Ministry of Education 1996, S. 9) umschreibt eine Vision für die frühpädagogische Bildung und Erziehung, wo

nach Kinder »als kompetente und selbstbewusste Lernende und Kommunikator/innen aufwachsen sollen, gesund an Geist, Körper und Seele, sicher in ihrem Zugehörigkeitsgefühl und in dem Wissen, dass sie einen geschätzten Beitrag zur Gesellschaft leisten«.

James Greeno (1997, S. 9) hat eine ähnliche Ansicht über Lernergebnisse in der Frage zusammengefasst:

»Sollten wir die wichtigsten Ziele und Ergebnisse des Lernens primär als Sammlung von untergeordneten Fertigkeiten sehen oder als erfolgreiche Teilnahme an gesellschaftlich organisierten Aktivitäten und konstruktive Entwicklung der Identitäten der Schüler/innen als Lernende?«

Etienne Wenger und andere Autor/innen wiederum haben vorgeschlagen: »Identität ist das Vehikel, das unsere Erfahrungen von Kontext zu Kontext weitertreibt« (Wenger 1998, S. 268). Ein gutes Beispiel stammt aus einem Projekt, bei dem wir Bewertungsbeispiele von frühpädagogischen Einrichtungen sammelten: dem »*Early Childhood Learning and Assessment Exemplar Project*« (Carr/Lee/Jones 2005):

»Ezra (ein Vierjähriger) erklärte den Erzieher/innen, dass er »etwas Echtes« machen wolle. Mehrere Tage lang baute er einige Lastwagen aus Schachteln, Rädern und diversen Rohmaterialien zusammen: Einmal fügte er auch eine Küche an. Mitfahrer und Mitbauer kamen hinzu. Die Erzieher/innen entschlossen sich, einige Experten – nämlich die örtlichen Straßenbauarbeiter – einzuladen, und die Kinder probierten ihr Getriebe und ihr Fahrerhaus aus und bereiteten Fragen vor, die sie ihnen stellen wollten. Die Erzieher/innen machten Fotos und schrieben die Geschichten auf. Diese Dokumentation konnte daher von Ezra überprüft werden (der bereits lesen und die Geschichte anhand der Fotos nacherzählen konnte). – Das Lernen wurde aufgezeichnet, weil es bewertet wurde. Es beschrieb den Lernenden als eine Person, die Projekte initiiert, Ressourcen auftreibt, um ein Ziel zu erreichen, das Ziel anpasst, um die verfügbaren Menschen und Ressourcen einzubeziehen, mit anderen zusammenarbeitet und verhandelt, Experten konsultiert und diesen auch wichtige Fragen stellt.«

Die Lernergebnisse werden in »Te Whāriki« als Arbeitshypothesen und Lerndispositionen zusammengefasst. Ich befasse mich gegenwärtig mit einem Forschungsprojekt, bei dem wir untersuchen, welche Auswirkungen die Anwendung eines sozio-kulturellen Blickwinkels auf die Lerndispositionen hat. Bei unserer Sammlung von Daten für das Projekt »*Dispositions in*

Social Context«⁶ verfolgen wir 27 Vierjährige bei ihren Erfahrungen von der frühpädagogischen Erziehung bis in die Schule und untersuchen deren Lerndispositionen. Wir sind dabei, drei Teile einer Lerndisposition festzustellen und zu erkennen. David Perkins und seine Kollegen nannten diese Teile Neigung, Sensibilität gegenüber dem Anlass und Fähigkeit (Perkins / Jay / Tishman 1993). Guy Claxton und ich nennen sie »bereit, willig und imstande sein« (Carr 2001; Claxton/Carr 2004). David Perkins beschrieb später die »Sensibilität gegenüber dem Anlass« als »Bereitschaft«. Bei der »*Breakthroughs Conference*« – der 9. Internationalen Konferenz über das Denken – in Auckland (im Jahre 2001) führte er aus, dass Einstellung, Bereitschaft und Fähigkeit »eng miteinander verbunden« seien und dass seine Forschungen ergeben hätten, dass die Bereitschaft der Flaschenhals für »gutes Denken« sei. Barbara Rogoff kommentierte (2003, S. 253), dass zu einer Verallgemeinerung der Erfahrung aus einer Situation in eine andere das Wissen gehört, »welche Strategien unter welchen Umständen hilfreich« sind.

Die Dimension »Sensibilität gegenüber dem Anlass« legt eine soziokulturelle Perspektive auf etwas, das vorher vor allem eine individuelle und psychologische Analyseseinheit war – die »Lerndisposition«. Dies erfordert, dass der Beziehung zwischen Lernenden und Umfeld große Aufmerksamkeit zu widmen ist und akzeptiert werden muss, dass die Entwicklung der Lerndisposition in einem sehr engen Zusammenhang mit den Lerngelegenheiten, Möglichkeiten und Beschränkungen im jeweiligen Umfeld steht (Carr/Claxton 2002, S. 12).

Ein weiteres Beispiel aus dem o. g. »Exemplar-Projekt« illustriert folgenden Punkt: Die vierjährige Fuka spielt darin die Hauptrolle. Vorher hatte Fuka keine besondere Neigung zu den anderen Kindern in der Kindertagesstätte entwickelt; denn Englisch war für sie und ihre Familie die Zweitsprache.

Die Lernergebnisse werden in »Te Whāriki« als Arbeitshypothesen und Lerndispositionen zusammengefasst.



»Fukas Vater brachte sie in das Zentrum, und sie beschlossen, ihre Familienhennemitzunehmen. Zahlreiche Fotos dokumentieren Fuka mit ihrer Henne, Fukas Vater und die Kinder, wie sie die Henne halten, füttern und ihr nachlaufen. Nach dem Besuch wurde beschlossen, anhand der Fotos ein Buch unter Verwendung des von den Kindern Gesagten zu schreiben. Das Buch wurde produziert und Fuka überreicht. Es bot eine Gelegenheit zum Sprechen, einen Ort der Konversation, des Erinnerns und des Lachens.«

Zusammen mit ihrem Vater und den Erzieher/innen entwickelte Fuka ein Teilhaberepertoire, das auf Gegenseitigkeit in dieser Kindertagesstätte beruhte. Dieses Repertoire stellte eine Verbindung zwischen ihrer Familie und der frühpädagogischen Einrichtung her und war sowohl für ihre Familie als auch für die Kindertagesstätte wichtig. Das Repertoire enthielt Strategien für die Kommunikation, Beteiligung und Entwicklung eines Gefühls des Dazugehörens.

Motivation

Während meiner Zeit als Erzieherin erwachte mein Interesse an Kindern wie Susie, die offensichtlich am liebsten Schwierigkeiten und Herausforderungen vermeiden, um als fähig angesehen zu werden. Später untersuchte ich im Rahmen meiner Forschungsarbeit über die Interaktionen der Kinder bei Bastel- und Kunsttätigkeiten im Kindergarten zunächst deren Fertigkeiten, dann ihre Orientierungen und kam schließlich in einen Bereich, in dem Geschichte, Identität und Arbeitshypothesen zum Ich betrachtet werden. Ein Forschungsprojekt über Kinder, die mit Alltagstechniken lernen, kam zu dem Schluss, dass Carol Dwecks Leistungs- und Lernziele sich im Laufe der Zeit an die Aktivitäten und häufig auch an die konkreten Orte anlehnten. Ich selbst beobachtete, dass gelegentlich ein lernendes Kind aus einer bevorzugten oder privilegierten leistungsorientierten Nische herausgedrängt wird, um eine Herausforderung anzunehmen oder ein Risiko einzugehen. Anders gesagt, diese Orientierungen waren zwar »situiert«, konnten sich aber trotzdem ändern. Das folgende Beispiel stammt aus diesem Projekt (Carr 2002):

»Nell gesellte sich zu Jasons Marmorieraktivität (die er innovativ in eine Aktivität des Bemalens und Tablettmachens verändert hatte) und fragte ihn, wie man ein Tablett macht, wobei sie zugab, dass sie es noch nicht wusste. Jason zeigte es ihr. Er hatte die Führung darin übernommen, diese Aktivität

in Richtung ›Lern-Ziele‹ voranzutreiben, und Nell schien mit einer neuen Orientierung oder Disposition gegenüber der technischen Schwierigkeit und dem Fehlschlagsrisiko zu experimentieren – es war das erste Mal, dass sie hörbar sagte, dass sie nicht wusste, wie man etwas machte. Sie hielt mit dieser schwierigen Aufgabe durch und unterrichtete später selbst ein anderes Kind, Jinny, wie man ein Tablett zum Marmorieren herstellte, wobei sie auf einige der Schwierigkeiten hinwies. Bei dieser Aktivität dürfte Jason seinen Status als ›Technologe‹ in einen anderen umgeändert haben, aufgrund dessen eine herausfordernde Aufgabe interessant und sozial stimulierend ist und ›jemandem ein Freund zu sein‹ ein Teil davon sein kann«.

Ich schloss aus dieser Untersuchung, dass Leistungs- und Lernziele als solche in ein komplexes und wechselndes Muster von sozio-kulturellen und historisch bestimmten sozialen Schemata, Identitäten oder Absichten eingebettet sind, dass Kinder bestimmte soziale Identitäten favorisieren und dass diese Identitäten mediatorische Mittel darstellen, die es ihnen ermöglichen, aus dem angebotenen Curriculum auszuwählen – und es gegebenenfalls abzuändern. Ich charakterisierte diese sozialen Identitäten wie folgt: »Freund sein, fast fünf Jahre alt sein, brav sein, Mädchen sein, Junge sein, Technologe sein.«

Bewertung

Nachdem das »Te Whāriki«-Curriculum formuliert und sein Rahmen festgeschrieben worden war, wurde uns bewusst, dass die Bewertung weitergehen musste. Im Jahr 1998 wurde vorgeschrieben, dass die frühpädagogischen Einrichtungen Neuseelands den Nachweis von dokumentierten Bewertungen, die zum Lernen beitragen, zu erbringen hatten. Ein soziokulturelles Curriculum benötigte aber eine sozio-kulturelle Bewertungspraxis. Wie könnte diese ausschauen? Eindeutig ganz anders als mein Vorschulstest von einst!

Caroline Gipps hat vor kurzem einen sozio-kulturellen Bewertungsansatz beschrieben. Sie meint, es gehe um die »beste Leistung«, verteilt über kulturelle Werkzeuge und Lehrkräfte. Sie schlägt weiter vor, dass dieser Ansatz ganzheitlich sein und die sozialen, emotionalen und kognitiven Aspekte des Lernens nicht abtrennen sollte. Und sie betont die Rolle der Bewertung für die Identitätsbildung (Gipps 2002, S. 80):

»Die Sprache der Bewertung und Evaluierung gehört zu den Verfahren, durch die

die Identität der Jugendlichen geformt wird – zumindest für schulische Zwecke (...). Wenn die Identität so verstanden wird, dass es dabei darum geht, wie man andere und sich selbst überzeugt, wer man ist und was man kann, dann ist das Urteil der anderen entscheidend.«

»Te Whāriki« hat dieser Definition noch ein weiteres Element hinzugefügt: Die Bewertung muss die Familie (im weitesten Sinne des Wortes) mit einbeziehen.

In einem Forschungsprojekt mit Erzieher/innen in unterschiedlichen Umfeldern (Carr 2001) haben wir einen Bewertungsrahmen entwickelt, den wir »Lerngeschichten« genannt haben. Diese »Lerngeschichten« – als Werkzeuge für die Bewertung der frühpädagogischen Bildung und Erziehung – können dazu beitragen,

- das Lernen auf Menschen, Orte und Dinge zu verteilen – die Lehrenden, die Aktivität und ihr Zweck, die Werkzeuge und die diskursiven Praktiken, unter Berücksichtigung nicht nur der Kompetenz, sondern auch der Umstände;
- eine Darstellung anzubieten, zu der die Lernenden und ihre Familien zurückkehren können. Das *Niederschreiben* hat u. a. den Sinn, dass dabei die Kinder sich genau an ihre frühere Leistung erinnern können, eine positive Selbstbewertung ihrer Fähigkeiten erfahren und hohe Erwartungen für ihre künftigen Leistungen aufrecht erhalten können (Charakteristika der Lernziele laut Dweck). Die »Lerngeschichten« ermöglichen überdies die Konstruktion einer gewissen Kontinuität des Lernens;
- die Kinder und ihre Familien dazu zu ermuntern, an Bewertungen teilzunehmen: ihre eigene Geschichte aufzuschreiben oder zu erzählen und an der Selbstbewertung teilzunehmen. Damit verbreitern sie die Gemeinschaft der Lernenden.

Als Ergebnis unserer Forschungsarbeiten während des »Exemplar-Projektes« haben Bronwen Cowie und ich die Folgen der soziokulturellen Bewertung als »Gemeinschaft, Kompetenz und Kontinuität« beschrieben. Wir haben vorgeschlagen, dass die Bewertungen

- als »Einberufungs«-Werkzeug (Anwerbung) für die Beteiligten dienen, welches die Mitgliedschaft in einer sozialen *Gemeinschaft* von Lernenden und Lehrenden definiert: Kinder, Familien und Mitarbeiter/innen;

- ein Mittel sind, durch welches die *Kompetenz* und kompetente Lernende entwickelt werden und
- die *Lernkontinuität* illustrieren und fördern.

Sie bieten einen Ort für die Verhandlung und den Nachweis von individuellen und kollektiven Lernkurven. Sie laden die Beteiligten ein, gemeinsam zu diskutieren, was gelernt wird, und zu entscheiden, was als Nächstes kommen soll. Dieses Erzählen und Nacherzählen schafft vielfältige Pfade des Lernens als »laufende Arbeit« (Cowie/Carr 2004, S. 96). Die Kinder beginnen, ihre eigenen Lerngeschichten anderen zu diktieren.

Ein Beispiel dafür (aus dem »Exemplar-Projekt«) ist Lachlan, der einige Zeit damit verbrachte, sich mit dem Hula-Reifen zu perfektionieren. Er ruft der Erzieherin zu:

»Schreib, wie ich mich bewege. Ich kreise mit dem Bauch, damit der Reifen sich weiter bewegt. Wenn er hinunter geht, muss ich schneller werden, siehst du das?«

Die Erzieherin kommentiert:

»Lachlan zeigt mir, wie schnell er sich bewegen muss, damit sich der Hula-Reifen weiter dreht.«

Die Erzieherin macht Fotos für einen geschriebenen Kommentar (von Lachlan initiiert und teilweise diktiert) und fügt eine Analyse des Lernvorganges hinzu.

Solche narrativen Rahmungen haben sehr viel der Arbeit von Vivian Gussin Paley zu verdanken, über die Jerome Bruner (siehe Mahany 1995, S. 15) treffend gesagt hat:

»Sie gehört zu jenen großartigen Menschen, die intuitiv wissen, wie man sich in das Reich der Kinder einfühlt (...). Ich wünsche mir immer, sie hätte meine Kinder unterrichtet, und dann wünsche ich mir, sie hätte mich unterrichtet!«

Paley selbst meinte einst: »Jede Klasse – wobei ich den Kindergarten am besten kenne – sollte sich zu einer engen Gemeinschaft von Menschen entwickeln, die sich intensiv umeinander kümmern« (siehe Mahany, 1995, S. 28). Ihre Sorge um Gerechtigkeit und Fairness, ihre Konzentration auf das kindliche Gefühl der Zugehörigkeit und ihre Leidenschaft für Geschichten haben viele von uns beim Prozess des Heranwachsens inspiriert. In »*The boy who would be*

Wenn unsere Vision von Bildung und Erziehung sich um Teilhabe und Identität dreht, dann ist es klar, dass sich das Lehren nicht nur auf die Vermittlung der »richtigen« Antwort richten darf.

a helicopter« (Paley 1990, S. 102/104) schreibt sie über Jason, der einen Großteil der Zeit im Klassenzimmer damit verbringt, ein Hubschrauber zu sein, und nicht mit den anderen interagiert.

Paley berichtet über die Situation, als Edward eine Geschichte erzählt, in der Jason vorkommt, und Jason darauf reagiert: »Jason lächelt und sagt: »Möchtest du meine Geschichte hören? Der Hubschrauber fliegt in der Nacht. Edward ist im Flugzeug.« Jason hat den wechselseitigen Zusammenhang zwischen den Geschichtenerzählern erkannt: »Ich lasse dich in meine Geschichte, wenn du mich in deine lässt.«

Wie kommt dieses Verstehen zustande? Das Gewicht der Erfahrung muss der Hauptfaktor in der Entwicklung dieses essenziellen Bestandteils des Lernprozesses sein: »Du hörst meiner Idee zu und ich höre deiner zu.« Paley wechselt zwischen ihren Gedanken und dem Erzählen der Kindergeschichten ab, wenn sie versucht, das, was sie gehört und gesehen hat, zu verstehen. »Lerngeschichten« versuchen dies ebenfalls.

Weitergehende Implikationen

Die Erforschung dessen, was den »*Te Whāriki*«-Blickwinkel ausmacht, war für mich eine faszinierende Reise, auf die sich jetzt auch viele andere Forscher begeben haben. Wir haben noch einen langen Weg vor uns, aber ich hoffe, dass in – sagen wir – zehn Jahren »*Te Whāriki*« sein Versprechen von Bildung und Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit gehalten sowie seine Fähigkeit dokumentiert haben wird, intuitiv Lehrende und Kinder, die ihre eigenen Lernziele entwickeln können, zu ermutigen.

Ergebnisse, Motivation und Bewertung sind natürlich eng miteinander verbunden. Es gibt Hinweise aus der Forschung, dass eine Bewertung der Art, die den Lernenden die Kontrolle raubt, letztlich nur die Leistungsziele hochschraubt und zu »oberflächlichem« Lernen führt. Mihaly Csikszentmihalyi

(1996) interviewte einmal 91 »kreative« Menschen, darunter 14 Nobelpreisträger. Er argumentierte, dass Kreativität große Aufmerksamkeit und Mühe erfordert. Er kommentierte, dass keiner seiner Gesprächspartner ein Wunderkind oder auch nur ein talentiertes Kind, so wie wir es heute definieren, gewesen sei (S. 158): »Aber sie waren enorm interessiert, zeigten brennende Neugier, zumindest bezüglich eines Aspektes ihrer Umgebung« und: »Sie scheinen schon früh zur Erforschung und Entdeckung eines Teils ihrer Welt aufgebrochen zu sein«. In einer Parallelstudie analysierten Peter Fensham und Ference Marton (1992) Gespräche mit 83 Nobelpreisträgern für Physik, Chemie und Medizin. 72 von ihnen wiesen auf die Bedeutung der Intuition hin. Einer sorgte sich (S. 119), dass die Student/innen »den Eindruck bekommen, das, was wirklich zähle, sei, Recht oder Unrecht zu haben – besonders in den Wissenschaften (...). Und ich möchte meinen Student/innen gegenüber betonen, dass sie große Ähnlichkeit mit Forscher/innen aufweisen: da wir nicht wissen, wie wir die richtige Antwort bekommen. Wir arbeiten in Bereichen, wo wir die richtige Antwort nicht kennen.« Wenn unsere Vision von Bildung und Erziehung sich um Teilhabe und Identität dreht, dann ist es klar, dass sich das Lehren nicht nur auf die Vermittlung der »richtigen« Antwort richten darf.

Die Forschung sagt uns, dass sich die Aktivitäten in zahlreichen Klassenzimmern (und Einrichtungen für frühpädagogische Erziehung) auf Ordnung, summarische Bewertungen, konvergierende Aufgaben konzentrieren und – im ersten Schuljahr – zentral um Regeln und Routineabläufe drehen. Eine aktuelle Überprüfung des schulischen Curriculums von Neuseeland wird, so hoffe ich, den geäußerten Bedarf nach Inhalten reduzieren und es den Lehrkräften ermöglichen, mehr Zeit dafür aufzuwenden, den Schüler/innen zu helfen, eigenständige Teilhaberepertoires und Identitäten als Lernende zu entwickeln. _____

Anmerkungen

- 1 Dieses Paper wurde im Rahmen der Jean Herbison Lecture bei der AARE- & NZARE-Konferenz (Australian Association for Research in Education & New Zealand Association for Research in Education) in Auckland/Neuseeland am 3. Dezember 2003 vorgetragen. Es wird in englischer Sprache veröffentlicht in: D. M. McInerney/S. Van Etten (Eds.): *Research on sociocultural influences on motivation and learning*. (Focus on Curriculum, Band 5). Greenwich, CT: Information Age Publishing 2005. Wir danken George F. Johnson für die Gewährung der Rechte an der deutschen Übersetzung dieses (revidierten und gekürzten) Berichtes.
- 2 Die Daten für diese Präsentation stammen vom »Early Childhood Learning and Assessment Exemplar Project«, das aus Mitteln des Bildungsministeriums finanziert wird, und dem »Dispositions in Social Context Project«, das aus dem Royal Society of New Zealand Marsden Fonds gefördert wird. Das Bildungsministerium brachte auch die Mittel für das »Assessing Children's Experiences in Early Childhood Project« auf, mit dem die Bewertungsforschung begonnen wurde. Dank gebührt den Kindern, Familien und Erzieher/innen dieser Projekte sowie dem Bildungsministerium und der Royal Society of New Zealand.
- 3 Helen May und die Autorin leiteten das jeweilige Curriculumentwicklungsjahr. Mit gebührender Wertschätzung zu erwähnen sind jedoch auch Tamati Reedy und Tilly Reedy, die sie großzügig und mit großem Wissen durch die Fahrwasser der zwei Kulturen führten und ihnen Hilfe bei der gemeinsamen Erstellung eines so grundlegend anderen Lehrplanes gewährten.
- 4 Das Deutsche Jugendinstitut führt in seiner Abteilung »Kinder und Kinderbetreuung« seit Februar 2004 (mit einer Laufzeit bis Ende Januar 2007) im Auftrag des BMFSFJ das an das »Te Whāriki«-Curriculum angelehnte Erprobungsprojekt »Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich« durch, an dem insgesamt 25 Bildungseinrichtungen aus vier Bundesländern teilnehmen.
- 5 Ich nahm später einige der verbalen Interaktionen der Kinder auf Band auf.
- 6 Es handelt sich hier um ein gemeinsames Projekt des Children's Issues Centre in Otago und Forschern an der Universität Waikato mit Geldern des Royal Society Marsden Fonds, Neuseeland. Eine Veröffentlichung unserer Ergebnisse ist in Vorbereitung: Margaret Carr/Anne B. Smith/Judith Duncan/Carolyn Jones/Wendy Lee/Kate Marshall: *Learning dispositions and learning architectures*.

Literatur

- Black, Paul/Wiliam, Dylan (1998):** Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7–74
- Carr, Margaret (1987):** A pre-school »drill« for problem-solving? *Investigating*, 3, 1–3–5
- Carr, Margaret (2001):** Assessment in early childhood settings: Learning stories. London: Paul Chapman
- Carr, Margaret (2002):** Emerging learning narratives: a perspective from early childhood education. In: G. Wells/G. L. Claxton (Eds.): *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell
- Carr, Margaret/Claxton, Guy L. (2002):** Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in Education*, 9,1, 9–37
- Carr, Margaret/Lee, Wendy/Jones, Carolyn (2005):** Kei tua o te pae. Assessment for learning: early childhood exemplars. Wellington: Learning Media
- Claxton, Guy L./Carr, Margaret (2004):** A framework for teaching learning: learning dispositions. *Early Years International Journal of Research and Development*, 24,1, 87–97
- Cowie, Bronwen/Carr, Margaret (2004):** Consequences of sociocultural assessment in early childhood settings: community, competence and continuity. In: Angela Anning/Joy Cullen/Marilyn Fleer (Eds.): *Early childhood education: society and culture*. London: Sage. Chapter 8, 95–106
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1996):** Creativity: flow and the psychology of discovery and invention. New York: HarperCollins
- Fensham, Peter/Marton, Ferrence (1992):** What has happened to intuition in science education? *Research in Science Education*, 22, 114–122
- Gipps, Caroline (2002):** Sociocultural perspectives on assessment. In: G. Wells/G. Claxton (eds.): *Learning for Life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwells. Chapter 6, 73–83
- Greeno, James G. (1997):** On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26, 1, 5–17
- Greeno, James G./Collins, Alan. M./Resnick, Lauren B. (1996):** Cognition and learning. In: David C. Berliner/Robert C. Calfee (Eds.): *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan and London: Prentice Hall, 15–46
- Mahany, Barbara (1995):** Mrs. Paley's lessons. *Chicago Tribune Magazine*. June 25, Section 10, 12–20, 28–29
- Mercer, Neil (2002):** Developing dialogues. In: Gordon Wells/Guy Claxton (Eds.): *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwells. Chapter 11, 141–153
- New Zealand Ministry of Education (1996):** Te Whāriki. He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum. Wellington: Learning Media
- Paley, Vivian Gussin (1990):** The boy who would be a helicopter. Cambridge Mass.: Cambridge University Press
- Perkins, David (1992):** Smart schools: better thinking and learning for every child. New York: The Free Press.
- Perkins, David N./Jay, Eileen/Tishman, Shari (1993):** Beyond abilities: a dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1, January), 1–21
- Reedy, Tilly (1995/2003):** Toku Rangatiranga na te Mana-Mātauranga »Knowledge and power set me free ...« In: Joce Nuttall (Ed.): *Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice*. Wellington: NZCER. Chapter 2, 51–77
- Rogoff, Barbara (2003):** The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press
- Salomon, Gavriel (1993):** No distribution without individual's cognition: a dynamic interactional view. In: Gavriel Salomon (Ed.): *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press
- Smiley, Patricia A./Dweck, Carol S. (1994):** Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723–1743
- Wells, Gordon (2002):** Inquiry as an orientation for learning, teaching and teacher education. In: G. Wells/G. Claxton (Eds.). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwells. Chapter 15, 197–210
- Wenger, Etienne (1998):** Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press
- Wertsch, James (1991):** Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge Mass.: Harvard University Press