

In: Frühe Bildung 7 (1) 2016, 3-11
doi: 10.1026/2191-9186/a000354

Helen Knauf

Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Eine Analyse aus theoretischer und empirischer Perspektive

Zusammenfassung: Die hier vorgestellte Studie untersucht theoretisch und empirisch, ob sich das in Neuseeland von Margaret Carr entwickelte Konzept der Lerngeschichten als Instrument der Bildungsdokumentation für Kinder in den ersten drei Lebensjahren eignet. Die theoretische Analyse kommt zu dem Schluss, dass es deutliche Übereinstimmungen des in der Frühpädagogik vorherrschenden Bildungsverständnisses für die ersten drei Lebensjahre mit dem Konzept der Lerngeschichten gibt. Dementsprechend werden sieben für die Bildungsarbeit mit 0- bis 3-jährigen Kindern besonders relevante Kategorien im Konzept der Lerngeschichten (u. a. Fokus auf Lerndispositionen) herausgearbeitet.

Auf dieser Basis wurden 111 Lerngeschichten aus deutschen Kindertagesstätten in einer explorativen Studie untersucht. Die empirische Analyse zeigt, dass ein großer Teil der Lerngeschichten die an sie gestellten theoretischen Ansprüche einl.st. Doch es zeigen sich auch Diskrepanzen zwischen Anspruch und Realisierung. So wird der subjektive Charakter dieser Dokumentationsform oftmals nicht deutlich gemacht, viele Lerngeschichten sind zudem sprachlich sehr anspruchsvoll und daher für Kinder und Eltern potenziell nur schwer verständlich.

Schlüsselwörter: Bildungsdokumentation, Kindertageseinrichtungen, Lerngeschichten

Learning Stories for Infants and Toddlers: A Theoretical and Empirical Analysis

Abstract: The study presented here investigates from theoretical and empirical perspectives whether the concept of learning stories developed in New Zealand by Margaret Carr is suitable as a way of documenting the education of children under 3 years of age. The theoretical analysis concludes that there are clear overlaps between the concept of education of children under 3 years of age that is predominant in early childhood education and the concept of learning stories. Seven categories relating to learning stories are identified that are especially relevant to the education of under-3s (including a focus on learning dispositions). On this basis, an exploratory study was conducted that analyzed 111 learning stories from German nurseries. The empirical analysis shows that in actual practice many of the learning stories do in fact meet the theoretical demands placed on them. However, there are also obstacles to using these stories in practice, such as the lack of clarification about the subjective character of this form of documentation or the variable linguistic accessibility of the learning stories.

Keywords: infants and toddlers, pedagogical documentation, early childhood education centers, learning stories

Junge Kinder: Anforderungen an Bildungskontexte

Die Bedeutung von Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist für Kindertageseinrichtungen deutlich gewachsen; erhöht haben sich sowohl die Zahl der betreuten Kinder als auch die wöchentliche Verweildauer in der außerfamiliären Betreuung (Statistisches Bundesamt, 2016). Gleichzeitig wurde das frühpädagogische Bildungsverständnis für die Bildungsarbeit mit dieser Altersgruppe ausdifferenziert (Haug-Schnabel & Bensel, 2010); so spielt hier die Verknüpfung von (Selbst-) Bildungsprozessen und der Qualität von Beziehungen bzw. Bindungen eine besondere Rolle (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011). Bildung wird als ko-konstruktiver Prozess verstanden, der wesentlich durch Interaktion geprägt wird (Liegler, 2013), wobei sich dies nicht nur auf Erwachsene, sondern insbesondere auch auf andere Kinder bezieht (Weltzien, 2014). Bildung wird insbesondere bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren als ganzheitlich beschrieben; d. h., Bildungsprozesse beziehen sich nicht auf isoliertes Wissen oder funktionale Fähigkeiten in einzelnen Domänen, sondern umfassen stets die gesamte Person bzw. Persönlichkeit (Oerter, 2007). Diese Vorannahmen prägen zunehmend auch die Arbeit in der Kindertagesbetreuung.

Bildungsdokumentation wird heute als wesentlicher Beitrag in diesem Prozess gesehen (Fröhlich-Gildhoff & Fischer, 2010; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2015). Bildungsdokumentation ist heute ein fester Bestandteil der Tätigkeit pädagogischer Fachkräfte (Waller, 2009; OECD, 2011; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013). Sie wird in der Reggio-Pädagogik als Ausdruck einer „Pädagogik des Zuhörens“ beschrieben, die es ermöglicht, die Denk- und Lernprozesse des Kindes zu erforschen (Rinaldi, 2005). Sie kann dabei nicht nur der Archivierung von Aktionen bzw. Interaktionen dienen, sondern auch der Anregung von Bildungsprozessen (Forman & Fyfe, 1998) sowie der Stärkung von Partizipation und Demokratie in Bildungseinrichtungen (Falk & Darling-Hammond, 2010; Suarez, 2010; Picchio, Di Giandomenico & Musatti, 2014). In den vergangenen Jahrzehnten sind verschiedene Dokumentationsverfahren (weiter-) entwickelt worden, mit deren Hilfe Bildungsprozesse beobachtet, dokumentiert und angeregt werden können (Knauf, 2015a; Misch, Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2011). Neben dem Portfolio spielen Lerngeschichten eine zentrale Rolle in deutschen Kindertageseinrichtungen (Fröhlich-Gildhoff & Strohmmer, 2011; Müller & Zipperle, 2011); in einer bundesweiten Studie von Viernickel et al. (2013, S. 89) gaben 29 % der befragten pädagogischen Fachkräfte an, diese zu verwenden. Zur Verbreitung von Lerngeschichten in Deutschland hat insbesondere das Deutsche Jugendinstitut (DJI) beigetragen, das den Ansatz für die deutsche Frühpädagogik adaptierte und erprobte (DJI, 2007). Das Konzept der Lerngeschichten stammt aus Neuseeland, wo es in den 1990er Jahren von Margaret Carr als ein Assessmentverfahren entwickelt wurde, das sich am neuseeländischen Curriculum für den Elementarbereich Te Whariki orientiert (Carr, 2004). Sowohl Te Whariki als auch die Lerngeschichten sind nicht anhand von Bildungsbereichen (z. B. Sprache oder Motorik) aufgebaut, sondern orientieren sich an übergreifenden Lerndispositionen. Diese sind als intellektuelle Gewohnheiten bzw. Muster zu verstehen (Katz, 2015). Durch das Erkennen von Lerndispositionen im Handeln der Kinder soll es möglich werden, individuelle Bildungsprozesse präzise wahrzunehmen und gezielt zu fördern. Carr (2001, S. 24 / 25) definiert die folgenden fünf Lerndispositionen: 1) Interessiert sein; 2) Engagiert sein; 3) Standhalten bei Widerständen; 4) Kommunikation mit anderen; 5) Verantwortung übernehmen.

Für Lerngeschichten werden Situationen, in denen die Kinder agieren, exemplarisch ausgewählt, beschrieben und interpretiert. Lerngeschichten sind als narratives Assessment und explizit nicht als objektive Messung konzipiert und unterscheiden sich damit von standardisierten und objektivierten Assessments (z. B. Kompetenz-Checklisten oder Entwicklungstabellen). Der narrative Charakter soll es ermöglichen, Lerndispositionen nicht isoliert darzustellen, sondern Lernprozesse ganzheitlich und in einen größeren (soziokulturellen) Kontext eingebunden zu erörtern. Lerngeschichten stellen also eine subjektive Interpretation dar, die als Grundlage für Diskussionen und gemeinsame Vereinbarungen aller beteiligten Akteure dienen kann (Carr, 2001, S. 125). Carr (2001, S. 8) betont, dass die Arbeit mit Lerngeschichten stets mit sozialer Interaktion einhergeht. Die Entstehung einer Lerngeschichte wird von Carr als ein dialogischer Prozess beschrieben, bei dem Beobachtung und

Deutung einer Situation von der dokumentierenden pädagogischen Fachkraft sowohl im Kollegium als auch mit dem Kind selbst besprochen werden; insofern werden als Zielgruppen von Lerngeschichten Kinder, Familien, das Team der Fachkräfte einer Einrichtung und die Fachkraft selbst beschrieben (Carr, 2001). Entsprechend dieser Sichtweise umfasst das Assessment in Form von Lerngeschichten drei Elemente (Ministry of Education, 2004, S. 6):

- „Noticing“: Wahrnehmung relevanter Situationen,
- „Recognizing“: Verstehen der Bedeutung dieser Situation und
- „Responding“: Eingehen auf die in der Situation zum Ausdruck gebrachten Lernbedürfnisse.

Das Konzept der Lerngeschichten ist mit seiner Orientierung an Lerndispositionen klar von anderen Formen des Assessments abgegrenzt. An die Stelle eines defizitorientierten Blicks auf das Kind soll ein ressourcenorientierter Blick treten (Carr, 2001, S. 11).

Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren

Die Auswertung der Literatur über Lerngeschichten zeigt, dass es insbesondere die folgenden sechs Faktoren sind, die diese in der Frühpädagogik und dort gerade für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren als besonders geeignet erscheinen lassen:

1. Fokus auf Lerndispositionen. Lerndispositionen können „unabhängig vom Inhalt einer Tätigkeit“ in allen Situationen gefunden werden (Leu et al., 2007, S. 23), nicht nur in pädagogisch inszenierten bzw. intentional gestalteten Settings. Gerade bei sehr jungen Kindern vollziehen sich Bildungsprozesse über sinnliche und emotionale Erfahrungen in alltäglichen Situationen. Lerngeschichten kann es gelingen, gerade solche Bildungsprozesse zu verdeutlichen (Schneider, 2011).
2. Stärkenorientierung. Ein wesentliches Ziel von Lerngeschichten – im Unterschied zu normorientierten Verfahren der Dokumentation (siehe Viernickel & Völkel, 2007) – ist die Fokussierung auf das, was ein Kind besonders gut kann, bzw. was es mit großem Interesse, Engagement und Hartnäckigkeit verfolgt (Carr, 2001, S. 5). Damit verknüpft ist – zumindest auf der normativen Ebene – eine positive und wertschätzende Haltung gegenüber Kindern (Becker-Stoll et al., 2015, S. 40).
3. Wahrnehmen von Bildung. Die große Bedeutung, die gerade beiläufiges und implizites Lernen für Kinder hat, ist verschiedentlich herausgearbeitet worden (Oerter, 2012). Lerngeschichten sollen den „stillen“ Bildungsprozessen Beachtung verschaffen. Indem Bildungsprozesse sichtbar bzw. explizit gemacht werden, so der Grundgedanke, wird die Aufmerksamkeit auch auf diese alltäglichen und beiläufigen Situationen gelenkt (Carr, 2001).
4. Herstellen von Beziehungen. Lerngeschichten sind persönlich gestaltete Texte, in denen das Kind, die Fachkraft und auch die Beziehung zwischen beiden sichtbar werden können. Dies ist deshalb bedeutsam, weil Beziehungen als zentrale Grundlagen für Bildungsprozesse junger Kinder erachtet werden (Ahnert, 2015). Entsprechend bezeichnet Schneider (2001, S. 128) Lerngeschichten auch als „Beziehungsgeschichten“ (siehe auch: Weltzien & Viernickel, 2008).
5. Subjektivität der Beobachtung und der Interpretation. Lerngeschichten sind explizit als ein subjektives, qualitatives Verfahren konzipiert, das keine standardisierte oder normierte Messung vornimmt (Carr, 2001). Die Subjektivität greift dabei bereits auf der Ebene der Auswahl einer als wichtig wahrgenommenen Situation, geht über die Darstellung der beobachteten Situation im Text bis hin zu der von der beobachtenden Fachkraft vorgenommenen Interpretation (Carr & Lee, 2012). Lerngeschichten sollen durch ihre Gestaltung diese Subjektivität transparent machen und dadurch Kinder und Eltern zu Reflexion und Dialog einladen (Schneider, 2011).
6. Zugänglichkeit für Kinder. Selbst- / Reflexion über Lernen ist ein anspruchsvoller Vorgang. Sie wird mit Kindern insbesondere in der direkten Interaktion im Gespräch hergestellt (Carr & Lee, 2012). Lerngeschichten können durch das Anknüpfen an konkrete Situationen, durch ihren narrativen Charakter,

durch die Illustration mit Fotos sowie direkte Ansprache von Kindern im Text auch jungen Kindern Impulse zum Nachdenken geben (Schneider, 2011; Haas, 2012). Ein wichtiger Faktor ist dabei die konkrete sprachliche Gestaltung des Textes, die sich an dem jeweiligen Alter und Entwicklungsstand orientieren sollte (Carr & Lee, 2012; Viernickel, 2009).

Lerngeschichten als Forschungsgegenstand

Lerngeschichten sind – ebenso wie andere Dokumentationen – nicht als unmittelbares Abbild einer Situation zu sehen. Sie sind vielmehr von selektiven Wahrnehmungen, bewussten und unbewussten Selektionsprozessen und den Analysekompetenzen der Fachkräfte gepr. Es handelt sich also um subjektive Dokumente, in denen auch Informationen über die Haltungen und Sichtweisen der Fachkräfte enthalten sind. Die Untersuchung von Lerngeschichten hat den Vorteil, dass diese normalerweise impliziten Haltungen analysiert werden können, ohne dass der Forschungsprozess selbst in das Ergebnis eingreift, z. B. durch Effekte der sozialen Erwünschtheit bei Befragungen (Brosius, Haas & Koschel, 2012) oder der Veränderungen des Verhaltens der Untersuchten durch die Beobachtungssituation (Spradley, 2016).

Lerngeschichten sind durch ihre Schriftlichkeit besonders wirkmächtig: Flüchtige Momente und Interpretationen können durch sie den Charakter objektiver Fakten erhalten. Diese eigenständige Bedeutung der Dokumente steht im Mittelpunkt der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) Bruno Latours (1996); diese Theorie schreibt nicht nur Menschen, sondern auch Dingen eine eigene Wirkmächtigkeit zu, die soziale Tatsachen nicht nur maßgeblich beeinflussen, sondern schaffen (Weingart, 2003). Aufbauend auf der theoretischen Fassung von Dokumenten als Aktanten (analog zu Menschen als Akteure) zeigen beispielsweise Koch und Nebe (2013), wie das Kind durch eine Lerngeschichte als lernendes Kind konstituiert wird.

Vor diesem Hintergrund stellt die hier vorgestellte Untersuchung Lerngeschichten selbst als Dokumente in den Mittelpunkt. Ihre Struktur und die enthaltenen Botschaften wurden unabhängig vom Prozess ihres Zustandekommens untersucht. Die Analyse umfasst eine erste Exploration zur Frage, wie Lerngeschichten für Kinder unter drei Jahren in Deutschland heute gestaltet werden und ob sich die im Konzept theoretisch enthaltenen Potenziale auch auf der Ebene der praktischen Ausgestaltung wiederfinden.

Material und Methoden

Die Untersuchung basiert auf der Auswertung von Lerngeschichten aus Kindertageseinrichtungen, die für Kinder in den ersten drei Lebensjahren geschrieben wurden. Dieses Untersuchungsfeld ist bislang nur wenig erforscht worden, weshalb diese explorative Studie mit einem qualitativen Forschungsansatz arbeitet. Die untersuchten Lerngeschichten sind Teil eines größeren Datenkorpus' im Rahmen des Projektes „Lerngeschichten: Exploration der Praxis pädagogischer Dokumentation in deutschen Kindertageseinrichtungen“. Hierfür wurden Kindertageseinrichtungen gebeten, in ihren Augen typische Lerngeschichten auszuwählen und bereitzustellen. Die beteiligten Einrichtungen wurden nach dem Verfahren des Theoretical Sampling (Kelle & Kluge, 2010) angefragt und mit dem Ziel ausgewählt, eine größtmögliche Varianz von Lerngeschichten (Prinzip der Maximierung von Unterschieden) zu erzielen (Kelle & Kluge, 2010), d. h. im Laufe der Untersuchung wurde kontinuierlich nach Einrichtungen gesucht, die neue Varianten von Lerngeschichten und Kontraste zu den bereits identifizierten Lerngeschichten umsetzen (Breuer, 2010). Durch dieses Verfahren „des ständigen Vergleichens“ (Strübing, 2004, S. 18) und die damit verbundene Erweiterung des Datenkorpus' sollen möglichst differenzierte Erkenntnisse über das Phänomen (= Lerngeschichten) gewonnen werden (Strübing, 2004, S. 78). Dieses Verfahren wurde so lange fortgesetzt, bis keine neuen Varianten von Lerngeschichten identifiziert werden konnten, bis also eine theoretische Sättigung eintrat (Corbin & Strauss, 2015). Gerade für explorative Studien wird diese Vorgehensweise als sinnvoll erachtet, weil zu Beginn der Untersuchung noch unklar ist, welche Auswahlkriterien sich als entscheidend erweisen (Merkens, 2000). Die Gesamtstichprobe umfasste 338 Lerngeschichten für

Kinder in den ersten sechs Lebensjahren: Für die hier vorgestellte Untersuchung wurden nur die Lerngeschichten einbezogen, die für Kinder in den ersten drei Lebensjahren geschrieben wurden. So umfasst die hier analysierte Teilstichprobe 111 Lerngeschichten aus 23 verschiedenen Kindertageseinrichtungen aus ganz Deutschland. Für die Analyse wurden die im Abschnitt „Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ herausgearbeiteten sechs Faktoren, die Lerngeschichten als besonders geeignet für Kinder in den ersten drei Lebensjahren qualifizieren, als Auswertungskategorien verwendet. Für jede Kategorie wurden Indikatoren entwickelt, die auf ihr Vorhandensein in einer Lerngeschichte hinweisen; diese werden in Tabelle I dargestellt. Jeder einzelne Indikator wurde als Grundlage für einfache Häufigkeitsauszählungen verwendet und jeweils so gebildet, dass eine einfach dichotome Zuordnung (vorhanden – nicht vorhanden) möglich war; lediglich das Vorhandensein von Fotos wurde in mehreren Abstufungen kategorisiert.

| Auswertungskategorie | Indikator |
|--|---|
| Fokus auf Lerndispositionen | Zuordnung zu den Lerndispositionen <ul style="list-style-type: none"> • Interessiert sein • Engagiert sein • Standhalten bei Widerständen • Kommunikation mit anderen • Verantwortung übernehmen (Mehrfachzuordnungen möglich) |
| Stärkenorientierung | <ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzende Formulierung (z.B. positive Adjektive) • Benennung einer Stärke (z.B. Beschreibung einer Kompetenz) |
| Wahrnehmen von Bildung | <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung einer Alltagssituation (im Unterschied zu einer herausgehobenen Situation, wie beispielsweise einem Ausflug oder einem Fest) |
| Subjektivität der Beobachtung und der Interpretation | <ul style="list-style-type: none"> • Verwendung von „Ich“ • Fragen an das Kind • Abschnitt, der explizit der Analyse dient, kenntlich etwa durch eine Zwischenüberschrift und/oder sprachliche Veränderung (z.B. 3. Person statt 2. Person) |
| Herstellen von Beziehungen | <ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Grußformeln • Direkte Anrede im Text • Markieren der eigenen Perspektive und Gefühle |
| Zugänglichkeit für Kinder | <ul style="list-style-type: none"> • Schilderung einer wiedererkennbaren Situation • Nennung des Namens des Kindes • Alltagswortschatz der Kinder • Kurze Sätze • Verzicht auf Nominalisierungen; Verbalstil • Mindestens ein Foto/Zeichnung/Symbol |

Tab. I: Auswertungskategorien und Indikatoren

Die entstehenden Verteilungen beziehen sich auf den dieser Studie zugrundeliegenden Datenkorpus, wodurch die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar sind.

Ergebnisse

Von den 111 Lerngeschichten richten sich 53 an einen Jungen und 58 an ein Mädchen. Das Alter der Kinder, an die die Lerngeschichten adressiert sind, wird nur zu einem kleinen Teil vermerkt; die Einschätzung anhand der Fotos zeigt jedoch, dass nur wenige der angesprochenen Kinder jünger als ein Jahr alt sind. In 96 Lerngeschichten steht ein einzelnes Kind im Mittelpunkt; nur 12 Lerngeschichten zeigen Situationen mit mehreren Kindern und 3 die gesamte Gruppe. Die Lerngeschichten variieren stark in ihrer Länge, wobei ein Teil ($n = 45$) mehr als 12 Sätze umfasst, ein weiterer Teil ($n = 35$) zwischen 6 und 12 Sätzen lang ist und 31 Lerngeschichten weniger als 6 Sätze lang sind. Im Folgenden werden die Ergebnisse entsprechend der in Tabelle 1 beschriebenen Auswertungskategorien vorgestellt.

Fokus auf Lerndispositionen

In fast allen untersuchten Lerngeschichten lässt sich ein Bezug zu einer oder mehreren Lerndispositionen erkennen; lediglich in drei der analysierten Lerngeschichten ist dieser Bezug nicht erkennbar. Abbildung 1 zeigt die Häufigkeit, mit der die jeweiligen Lerndispositionen in den Lerngeschichten beschrieben werden.

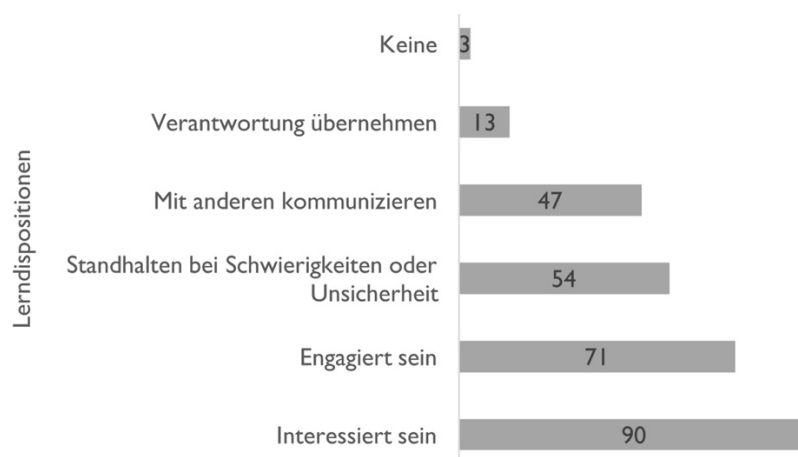


Abb. 1: Häufigkeit der Bezugnahme auf einzelne Lerndispositionen (einfache Häufigkeitsauszählung, Mehrfachnennung, $n=111$)

Die Lerndisposition Interessiert sein sticht in der Häufigkeit ihres Auftretens deutlich hervor, denn sie lässt sich in nahezu allen Lerngeschichten erkennen. Dies ist letztlich wenig überraschend, denn das Erkennen und Beschreiben einer für das Kind relevanten Begebenheit ist ein Kernelement für das Zustandekommen einer Lerngeschichte. Vergleichsweise selten ist die Lerndisposition Verantwortung übernehmen zu finden.

Stärkenorientierung

Die positive Darstellung der Aktivitäten des Kindes ist das verbindende Glied der untersuchten Lerngeschichten. Ausnahmslos alle Lerngeschichten stellen das Kind wertschätzend, teilweise auch lobend dar. 74 Lerngeschichten arbeiten eine besondere Stärke des Kindes explizit heraus, indem die beschriebene Aktivität in einen Zusammenhang mit Kompetenzen der Kinder gestellt wird: Das Bauen eines Turms wird als ausdauernd gedeutet oder beim Puzzeln wird die Konzentrationsfähigkeit hervorgehoben.

Wahrnehmen von Bildung

In einem Großteil der untersuchten Lerngeschichten ($n = 71$) werden alltägliche (nicht gezielt herbeigeführte) Situationen geschildert, in denen die Kinder ihren Interessen nachgehen und eigene Spielideen verfolgen. Die

Lerngeschichten beschreiben hier im Detail, was das Kind tut und durch welche Gefühlsäußerungen (Worte, Mimik) dies begleitet wird. Dadurch wird auf die beiläufig und implizit stattfindenden Lernprozesse in diesen alltäglichen Situationen aufmerksam gemacht.

Der andere Teil der Lerngeschichten (n = 40) hingegen hebt Situationen hervor, in denen gezielt ein pädagogisches Setting hergestellt wurde (z. B. mit einem besonderen Material oder an einem nicht alltäglichen Ort). Hier werden als „lehrreich“ herausgehobene Situationen beschrieben. Auch wenn diese Lerngeschichten oft weniger individuell sind, beschreiben sie detailliert spezifische Erfahrungen des Kindes, so dass auf Bildungsprozesse aufmerksam gemacht wird.

Subjektivität der Beobachtung und der Interpretation

Durch verschiedene Rahmungen oder Einleitungen (z. B. „Nun möchte ich dir erzählen, was ich gesehen habe“) wird in knapp der Hälfte der untersuchten Lerngeschichten verdeutlicht (n = 50), dass die geschilderte Sichtweise oder Interpretation die subjektive Perspektive der Fachkraft wiedergibt. Dabei wird der subjektive Charakter der Beobachtung meist nur angedeutet. Expliziert wird er lediglich in sieben Lerngeschichten, in denen auf die Schilderung der Beobachtung ein Abschnitt mit Interpretationen folgt, der deutlich als subjektiv gekennzeichnet ist durch Überschriften wie „Welches Lernen könnte ich hier gesehen haben?“. Durch solche Formulierungen wird ein eindeutig markierter Funktionswechsel von der Beschreibung zur Interpretation vorgenommen. Eine weitere Möglichkeit, die eigenen Interpretationen zu relativieren, besteht in der Formulierung der Ideen und Hypothesen der Fachkräfte als Fragen an das Kind („Ich habe den Eindruck, du fragst dich, was ...“). Dieses Vorgehen findet sich lediglich in 14 Lerngeschichten.

Herstellen von Beziehungen

Die Mehrzahl der untersuchten Lerngeschichten (n = 83) ist als Brief an das Kind geschrieben; sie beginnen mit einer persönlichen Anrede (z. B. „Lieber Linus“) und enden größtenteils auch mit einem persönlichen Gruß (n = 65). Darüber hinaus findet sich jedoch nur in einem Drittel der Lerngeschichten eine persönliche Ansprache im Text, in der mit Hilfe der Namensnennung des Kindes noch einmal ein direkter Kontakt aufgenommen wird oder das Kind durch Fragen angesprochen wird. Wenn eine solche wiederkehrende Namensnennung vorhanden ist, geschieht dies oftmals in Zusammenhang mit der Empfehlung für mögliche Aktivitäten bei den weiteren Entwicklungsschritten des Kindes. Durch die direkte Anrede werden die Kinder als unmittelbare Adressaten der Lerngeschichte sichtbar; die Briefform ist so nicht nur eine rhetorische Figur, sondern kann als tatsächliches Dialogangebot gedeutet werden. Darüber hinaus wird in vielen Lerngeschichten die Autorin sichtbar, indem sie ihre eigenen Gedanken deutlich als solche markiert und auch eigene Gefühle thematisiert (z. B. „Meine Neugierde war gepackt und so beobachtete ich dich bei deinem Vorhaben“).

Potenzielle Zugänglichkeit für Kinder

Zugänglichkeit wird in den Lerngeschichten auf verschiedene Weise hergestellt. Fast alle Lerngeschichten (n = 99) beziehen sich auf eine konkrete Situation; größtenteils wird diese Situation sogar sehr detailliert beschrieben. Auf diese Weise bieten die Lerngeschichten den Kindern Anknüpfungspunkte für Erinnerungen. Dies geschieht auch an den Stellen, an denen die Kinder direkt angesprochen oder sogar gefragt werden (siehe ausführlich den Abschnitt „Herstellen von Beziehungen“).

Ein weiterer Indikator ist die sprachliche Zugänglichkeit. Etwa ein Drittel der Lerngeschichten (n = 38) enthält sprachliche Hindernisse: lange und komplizierte Sätze, Fremdworte und Nominalisierungen. Zugänglichkeit wird darüber hinaus durch Bilder hergestellt; die meisten der untersuchten Lerngeschichten sind reich bebildert: 79 Lerngeschichten sind mit drei oder mehr Fotos illustriert. Nur 16 enthalten kein Foto.

Diskussion

Lerngeschichten sind nicht speziell für Kinder in den ersten drei Lebensjahren konzipiert worden, sondern vielmehr für Kinder aller Altersstufen, wie die zahlreichen Beispiele bei Carr und Lee (2012) zeigen. Dennoch, so hat die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema ergeben, entsprechen Lerngeschichten von ihrem Anspruch und ihrer Konzeption her den Erfordernissen an eine Bildungsdokumentation für diese Altersgruppe (vgl. die im Abschnitt „Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ definierten sechs Faktoren, die als Auswertungskategorien dienen). Die Analyse der 111 Lerngeschichten zeigt, dass ein großer Teil diese theoretischen Ansprüche auch in der praktischen Umsetzung einlöst. Die Mehrzahl der Lerngeschichten orientiert sich an Lerndispositionen. Häufig werden beiläufig und implizit stattfindende Lernprozesse in den Blickpunkt gerückt. Andererseits beschäftigt sich ein großer Teil der Lerngeschichten mit nicht alltäglichen, expliziten Bildungssituationen.

Auch diese Situationen sind Teil der Arbeit in Kindertageseinrichtungen, doch hier zeigt sich auch eine mögliche Doppelfunktion von Lerngeschichten: Neben der Sichtbarmachung von Bildungsprozessen der Kinder könnte auch die positive Darstellung der eigenen Tätigkeit im Sinne eines Impression Managements I (Goffman, 1999) ein Motiv sein, diese Geschichten zu schreiben (Knauf, 2016).

Alle untersuchten Lerngeschichten beschreiben eine besondere Stärke des Kindes (oder auch mehrere). Dieses „Focusing on credit“ (Carr, 2001, S. 107) ist ein zentrales Prinzip von Lerngeschichten (Kebbe, 2009), das von den Fachkräften auch realisiert wird. Evaluationen und Erfahrungsberichte der Arbeit mit Lerngeschichten zeigen, dass die beteiligten Fachkräfte Kinder stärkerorientierter wahrnehmen bzw. konstruieren, wenn sie Lerngeschichten einsetzen (DJI, 2007; Müller & Zipperle, 2011; Haas, 2012; Weltzien & Ziesemer, 2009).

Durch die narrative Gestaltung der Lerngeschichten sind Lernen und Entwicklung in einen situativen Kontext eingebunden. Zugleich sind die dargestellten Situationen jedoch auch konkret, so dass die Bedeutung verschiedener Ebenen und Aspekte des Lernens einbezogen werden. Goffman (1999) geht davon aus, dass jede Kommunikation auf die Erzielung eines bestimmten Eindrucks hin gestaltet wird. Welchen Eindruck eine Person erzielen möchte, hängt maßgeblich davon ab, welche Erwartungen ihrer Meinung nach von anderen an sie gestellt werden. Lerngeschichten können in diesem Sinne als eine Kommunikation verstanden werden, die darauf abzielt, einen bestimmten Eindruck zu hinterlassen. Carr und Lee (2012, S. 28) bezeichnen die Arbeit mit Lerngeschichten auch als „Narrative Research“, also als einen Weg, um die Vielschichtigkeit und Komplexität von Bildungssituationen angemessen erfassen und damit einer pädagogischen Bearbeitung zugänglich zu machen, wie auch Koch und Nebe (2013) in ihrer Untersuchung zeigen.

Im Hinblick auf die Verdeutlichung der Subjektivität von Beobachtung und Interpretation durch die Fachkraft entspricht ein Teil der untersuchten Lerngeschichten nicht den Anforderungen, die Carr (2001) bzw. Carr und Lee (2012) an sie stellen. Der subjektive Charakter der Lerngeschichte wird mehrheitlich nur implizit dadurch erkennbar, dass die Fachkraft aus der „Ich“-Perspektive schreibt. Gerade im Kontext einer sozialkonstruktivistisch ausgerichteten Frühpädagogik (König, 2007) wäre aber die Markierung subjektiver „Konstruktionen“ über Kinder von zentraler Bedeutung. Ergebnisse von Kinderbeobachtungen wären damit nicht als objektive Wahrheiten darzustellen, sondern als individuelle, wenngleich durch fachliche Expertise und Erfahrung gestützte Interpretationen der Fachkräfte.

Unter dem Gesichtspunkt der Zugänglichkeit ergibt sich ein heterogenes Bild. Der vorhandene Bezug auf konkrete Situationen und die Illustration mit zahlreichen Fotos lassen vermuten, dass die meisten der hier analysierten Lerngeschichten auch für junge Kinder anschlussfähig sind. Vielen Fachkräften gelingt es, die Lerngeschichten in einer verständlichen Sprache zu formulieren. In etwa einem Drittel der untersuchten Lerngeschichten jedoch werden anspruchsvoller Satzbau und hochsprachliches Vokabular kombiniert, sodass sie für Kinder, aber möglicherweise auch für viele Eltern, nicht oder nur schwer verständlich sind. Genz (2014) unterscheidet zwischen sozialer, emotionaler und kognitiver Zugänglichkeit, wobei die soziale Zugänglichkeit als Verfügbarkeit bzw. Erreichbarkeit verstanden wird, die nicht Gegenstand dieser Untersuchung war.

Die Analyse der Lerngeschichten zeigt, dass die emotionale Zugänglichkeit über Bilder und Geschichtencharakter hergestellt werden konnte; die kognitive Zugänglichkeit erscheint jedoch in den analysierten Lerngeschichten oftmals erschwert. Zudem ergibt sich hier offenbar ein Zielkonflikt: Einerseits sollen die Lerngeschichten möglichst einfach geschrieben und für Kinder leicht zugänglich sein, andererseits sollen sie methodisch korrekt und differenziert sein.

Die vorliegende Studie stellt die Lerngeschichten als Dokumente in den Mittelpunkt der Analyse. Deshalb können hier keine Aussagen darüber getroffen werden, wie die Lerngeschichten zustande kommen und ob sie tatsächlich auf systematischen Beobachtungen beruhen, woran nach den Erkenntnissen der Untersuchung von Viernickel et al. (2013) deutliche Zweifel geboten sind. Auch über die weitere Verwendung der Lerngeschichten, etwa in der Frage, ob diese zusammen mit den Kindern gelesen und ggf. sogar ergänzt werden, stehen hier keine Informationen zur Verfügung.

Die theoretische und empirische Untersuchung von Lerngeschichten macht deutlich, dass sie eine geeignete Form der Bildungsdokumentation für Kinder in den ersten drei Lebensjahren sein können. Nicht alle in der Literatur genannten Ziele sind jedoch in der Praxis zu finden. Auch wenn die Aussagekraft der Forschungsergebnisse aufgrund der kleinen Stichprobe relativiert werden muss, weist die hier vorliegende Untersuchung darauf hin, dass das Verfassen von Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit spezifischen Problemen behaftet ist. Einiges deutet darauf hin, dass eine unklare Zielsetzung von Bildungsdokumentation die Arbeit mit Lerngeschichten behindern kann: Die oftmals anspruchsvolle sprachliche Gestaltung gibt einen Hinweis darauf, dass Kinder als Adressaten oftmals eher im Hintergrund stehen, wie auch andere Untersuchungen zur Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen gezeigt haben (Knauf, 2017). Auch der objektivistische Charakter zahlreicher Lerngeschichten lässt vermuten, dass hier schulische Lernberichte zum Vorbild genommen wurden und damit die subjektive Deutung verschleiert wird. Daneben können es aber durchaus auch sehr praktische Hindernisse sein, die das Verfassen von Lerngeschichten im Sinne des von Margaret Carr entwickelten Konzepts behindern. So sind für die Arbeit mit Lerngeschichten vielfältige professionelle Kompetenzen erforderlich, wie beispielsweise in den Bereichen Beobachtung und Diagnostik, aber auch die Fähigkeit, eine Lerngeschichte sprachlich zu formulieren und optisch zu gestalten. Die Untersuchung macht deutlich, dass Lerngeschichten zwar dazu geeignet sein können, Bildungsprozesse sehr junger Kinder zu dokumentieren und zu bereichern, sie jedoch zugleich ein auf vielen Ebenen anspruchsvolles Verfahren darstellen.

Literatur

- Ahnert, L. (2015). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Berlin: Springer Spektrum.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. (2015). Documentation in Childhood. *Children & Society*, 29(3), 169–173.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2015). *Handbuch Kinderkrippe*. Freiburg: Herder.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brosius, H.-B., Haas, A. & Koschel, F. (2012). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*. London: Sage.
- Carr, M. (2004). Wechsel des Blickwinkels. *Diskurs*, 3 (39-48).
- Carr, M. & Lee, W. (2012). *Learning Stories*. London: Sage.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. London: Sage.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI). (2007). *Abschlussbericht des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich“*. München: DJI.
http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bildung-lerngeschichten/BuLG_Abschlussbericht.pdf
- Dreier, A. (2010). *Was tut der Wind, wenn er nicht weht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Falk, B. & Darling-Hammond, L. (2010). Documentation and Democratic Education. *Theory into Practice*, 49(1), 72–81.
- Forman, G. E. & Fyfe, B. (1998). Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse. In C. P. Edwards, L. Gandini, & G. E. Forman (Hrsg.), *The Hundred Languages of Children* (S. 239–260). Greenwich: Ablex.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Fischer, S. (2010). Bildungsdokumentation in Krippen. In W. Weegmann & C. Kammerländer (Hrsg.), *Die Jüngsten in der Kita* (S. 266–280). Stuttgart.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Strohmer, J. (2011). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV* (S. 37–68). Freiburg: FEL.
- Genz, J. (2014). Zugänglichkeit als Wirkungskategorie. In G. Ueding & G. Kalivoda (Hrsg.), *Wege moderner Rhetorikforschung* (S. 455–469). Berlin: De Gruyter.
- Goffman, E. (1999). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Gloucester: Peter Smith.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2010). Ziele in der Krippenpädagogik: Bildungsziele der deutschen Frühpädagogik in der Diskussion. In W. Weegmann & C. Kammerländer (Hrsg.), *Die Jüngsten in der Kita* (S. 145–163). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jasmund, C., Krus, A., Siems, S., Fischer, C., Böllert, K., Bergs-Winkels, D. & Pitsch, M. (2012). *Auftaktbericht zur Strukturabfrage*. Münster. http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/150911_Auftaktbericht.pdf
- Katz, L. G. (2015). Engaging Children's Minds: Innovative Research and Practice. In O. S. Tan, S. H. Seng, & H. O. Wong (Hrsg.), *Global Voices in Education* (S. 115–120). Singapur: Springer.
- Kebbe, A. (2009). Stärken wahrnehmen und stärken. In S. Viernickel (Hrsg.), *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft*, (S. 66–97). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Knauf, H. (2015a). Styles of Documentation in German Early Childhood Education. *Early Years*, 35, 232–248.
- Knauf, H. (2015b). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–17. doi:10.1080/1350293X.2015.1102403
- Knauf, H. (2016). Making an Impression: Portfolios as Instruments of Impression Management for Teachers in Early Childhood Education and Care Centres. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), 1–11. doi:10.1007/s10643-016-0791-0
- Koch, S., & Nebe, G. (2013). Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen. In R. Meyer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst* (S. 111–135). Wiesbaden: Springer.
- König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 4(1). <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/54/57> Abruf: 14 Dezember 2016
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369–381.
- Leu, H. R., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K., & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten*. Weimar: Verlag das Netz.
- Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liegle, L. (2013). *Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Merkens, H. (2000). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. V. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 286–299). Reinbek: Rowohlt.
- Ministry of Education. (2004). Kei Tua o te Pae. Assessment for Learning: Early Childhood Exemplars. Wellington. <http://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Kei-Tua-o-te-Pae/ECEBookletIFull.pdf>. Abruf: 14 Dezember 2016.

- Mischo, C., Fröhlich-Gildhoff, K., & Weltzien, D. (2011). *Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik*. Kronach: Link.
- Müller, G., & Zipperle, M. (2011). Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV* (S. 121–150). Freiburg: FEL.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- OECD (2011). *Starting Strong III*. Eine Qualitäts-Toolbox für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. OECD und DJI, o.O., http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/starting_strong.pdf
- Oerter, R. (2012). Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(4), 389–403.
- Oerter, R. (2007). Entwicklungspsychologische Perspektiven von Bildung. In M. Harring, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung* (S. 117–136). Wiesbaden: VS Verlag.
- Picchio, M., Di Giandomenico, I., & Musatti, T. (2014). The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, 34(2), 133–145.
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Schneider, K. (2011). Mit Bildungs- und Lerngeschichten auf die Interessen von Kindern eingehen. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik* (S. 127–139). Berlin: Cornelsen.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant Observation*. Erstveröffentlichung: 1980. Long Grove: Waveland Press.
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016*. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402167004.pdf?__blob=publicationFile Abruf: 14 Dezember 2016
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Suárez, S. C. (2010). Show Me Again What I Can Do: Documentation and Self-Determination for Students with Social Challenges. *Theory Into Practice*, 49(1), 21–28.
- Viernickel, S., & Völkel, P. (2007). *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder.
- Viernickel, S. (2009). *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung*. Hrsg. v. Der Paritätische, Diakonie, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Berlin.
- Waller, T. (2009). *An Introduction to Early Childhood*. London: SAGE.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Weltzien, D., & Viernickel, S. (2008). Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & R. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, Band 1* (S. 203–234). Freiburg.
- Weltzien, D., & Ziesemer, S. (2009). *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft*. Ludwigshafen. Zugriff am 28.04.2017. Verfügbar unter: https://www.offensive-bildung.de/p05/engagement/de/function/conversations/publish/images/evaluationen/24_Seiter_Beobachtung.pdf
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita*. Weinheim: Beltz Juventa.