

Kornelia Schneider, *früh*Lernwerk, Tönsfeldtstr. 38, 22763 Hamburg

## Replik zu

Verbeek, Veronika (2020):

### **Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagesstätte: Kritik einer Methode.**

In: Pädagogische Rundschau 74 (2), 185-196

[https://www.peterlang.com/fileasset/Journals/PR/PR\\_02\\_2020\\_issue.pdf](https://www.peterlang.com/fileasset/Journals/PR/PR_02_2020_issue.pdf)

Schon die Überschrift lässt vermuten, dass die Autorin nicht viel übrig hat für Lerngeschichten. Wenn mich nicht interessierte, worauf die Autorin aus ist, würde ich schon nach dieser Überschrift aufhören zu lesen. Denn wer davon ausgeht, dass es sich nur um eine Methode – eine neben vielen anderen möglichen – handelt, hat weder den Geist der Lerngeschichten erfasst noch den Hintergrund und Sinn dieses Ansatzes verstanden.

Klar ist: Sie will Kritik üben an einer Methode. Oder meint sie, in einer Methode wäre Kritik enthalten? Das gilt es zu erkunden. Ich will wissen, was genau sie kritisiert und vor welchem Hintergrund sie das tut.

Nach dem Lesen des gesamten Beitrags bin ich der Meinung, er ist es nicht wert, sich damit auseinanderzusetzen. Denn er ist voller Widersprüche. Es ist schwer, den Argumentationslinien zu folgen, weil sie dauernd wechseln. Und leider geht aus dem Artikel nicht hervor, wofür die Autorin selbst ist. Ich musste es mir aus den Stichworten an verschiedenen Stellen zusammen reimen. Erst im vorletzten Satz rückt sie damit heraus, was ihr Favorit ist. Sie erklärt KOMPIK – einen Beobachtungs- und Einschätzungsbogen für Kinder von 3,5 bis 6 Jahre zu einem praxistauglichen Verfahren, um Kompetenzen und Interessen von Kindern zu erfassen (S. 194). Da sie KOMPIK jedoch nicht beschreibt und auch nicht begründet, worin der Vorteil gegenüber Lerngeschichten ihrer Meinung nach liegt, gibt es keinen Anhaltspunkt für einen konstruktiven Dialog, der Gelegenheiten böte, in eine fachliche Auseinandersetzung einzutreten, unterschiedliche Theorien, Ansätze und Verfahren miteinander zu vergleichen und Vor- und Nachteile zu benennen, um daraus zu lernen.

Ich nehme dennoch Stellung zu diesem Beitrag, weil mir daran liegt, Irrtümer, Missverständnisse und Fehlinformationen in Bezug auf die Arbeit mit Lerngeschichten auszuräumen. Mir ist – als engagierte Vertreterin der Arbeit mit Lerngeschichten, als Vertreterin einer offenen Pädagogik, die Subjekt orientiert, Prozess orientiert, Ressourcen orientiert und Dialog bewusst vorgeht, – wichtig, das Verständnis weiter zu vermitteln, das ich aus erster Hand von den Expertinnen für die Arbeit mit Lerngeschichten in Neuseeland kennen gelernt habe.

Offensichtlich kennt sich die Autorin mit Lerngeschichten nicht besonders gut aus, obwohl sie die Veröffentlichungen vom Deutschen Jugendinstitut und von Sibylle Haas erwähnt. Ihr reduziertes Verständnis von Lerngeschichten als Methode geht völlig an den Zielsetzungen der Arbeit mit Lerngeschichten vorbei. Sie betrachtet Lerngeschichten nur unter dem Gesichtspunkt, welche Mängel ihnen – ihrer Meinung nach – anhaften. Genau gegen so einen Defizitblick wurden Lerngeschichten entwickelt.

Gleich zu Beginn bemängelt die Autorin, dass es „kaum eine kritische Auseinandersetzung mit der Auffassung“ gibt, durch Lerngeschichten „tatsächlich auch zur Lernförderung von Kindern in der

Kindertagesstätte beizutragen“ und „stellt die die grundlegende Frage, ob Bildungs- und Lerngeschichten überhaupt nützlich sind“ (S. 185). Ihr fehlt ein „Wirknachweis“ (S. 192, 194). Dazu ist zunächst zu sagen, dass es so eine Erfolgskontrolle, die sie für Lerngeschichten fordert, bisher auch für kein anderes Dokumentationsverfahren gibt. In Deutschland wurde die Wirksamkeit verschiedener pädagogischer Konzepte bisher kaum erforscht<sup>1</sup>. Dokumentierte Erfahrungen sprechen dafür, dass Kinder und auch pädagogische Fachkräfte außerordentlich von der Arbeit mit Lerngeschichten profitieren, wenn sie sich auf die wesentlichen Prinzipien dieser Art von Dokumentation einlassen<sup>2</sup>.

### **Zum pädagogischen Ansatz der Arbeit mit Lerngeschichten**

Lerngeschichten sind eingebettet in eine klar umrissene Pädagogik, die auf den aktuellen Erkenntnissen von Säuglingsforschung, Hirnforschung, Lernforschung und Forschung zur Persönlichkeitsentwicklung aufbaut. Sie erklären sich nur im Zusammenhang mit „Te Whāriki“, dem Neuseeländischen Curriculum für die frühe Kindheit (Ministry of Education 1996 und 2017). Dieses Curriculum hat einen anderen Charakter als die Bildungspläne in Deutschland, die Beobachtung und Dokumentation als Auftrag an pädagogische Fachkräfte formulieren. Wenn Lerngeschichten nur als Verfahren, Instrumentarium oder gar „Beobachtungs- und Dokumentationsroutine“ (S. 185) eingesetzt werden, können sie ihre Wirkkraft nicht voll entfalten.

Die Autorin ist offensichtlich nicht daran interessiert zu erleben, wie Lerngeschichten Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte beflügeln können. Sie wendet sich in ihrer Kritik daher tatsächlich nur gegen diese Art „analysierter und verschriftlichter Beobachtungen“, die ihr zu aufwändig erscheint (S. 185). Darin stimme ich mit ihr überein. Wenn es bloß darum geht, den Dokumentationsauftrag zu erfüllen, kann man das einfacher haben mit anderen Verfahren. Der Aufwand lohnt sich nicht, wenn das Beobachten, Beschreiben und Analysieren von Handlungen der Kinder nicht dazu dienen, die Pädagogik zu leiten.

Wie die Autorin erwähnt, haben Recherchen ergeben, dass rund zwei Drittel der Lerngeschichten, die in deutschen Kindertageseinrichtungen geschrieben werden, nicht der „theorie-konformen Umsetzung“ entsprechen, weil „in den meisten Einrichtungen nicht das theoretisch fundierte Konzept Anwendung findet“ (S. 193). Damit hat sie Recht. Es passiert genau dadurch, dass Lerngeschichten nur als Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eingesetzt und nicht für die Reflexion der pädagogischen Praxis genutzt werden. Schade, dass sie selbst sich nicht dafür engagiert, das „theoretische fundierte Konzept“ zur Anwendung zu bringen, sondern bei der

---

<sup>1</sup> Nur die Verwirklichung des Situationsansatzes in der Praxis und seine Auswirkung für Kinder wurde untersucht (s. Zimmer, J./ Preissing, C./ Thiel, T./Heck, A./ Krappmann, L.: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze-Velber 1997). Dabei kam heraus, dass – ganz ähnlich wie bei Lerngeschichten – nur etwa ein Drittel der Einrichtungen dem ursprünglichen Anspruch genügt. Das spricht nicht gegen den Situationsansatz sondern für den Bedarf an besserer Vermittlung und besseren Bedingungen für die Umsetzung. So verhält es sich auch mit Lerngeschichten. Auch bei generellen Qualitätsuntersuchungen in Kindergärten anhand der Kindergarten-Einschätzungsskala (Tietze) erweist sich nur etwa ein Drittel als Einrichtungen von guter Qualität. Ein Nebenergebnis der NUBBEK-Studie verweist darauf, dass Kindertageseinrichtungen, die nach einem offenen Konzept arbeiten, Kindern besonders gute Bedingungen für ihre Entwicklung bieten (s. Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G., Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit: NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin 2012).

<sup>2</sup> Vgl. z.B. Schneider, Kornelia: Mit Lerngeschichten wachsen. Reflexionen – Ansporn – Entwicklungen. Weimar: verlag das netz 2019

verkürzten Rezeption stehen bleibt, die das Projekt-Buch des Deutschen Jugendinstituts (Leu u.a. 2007) nur als „Fortbildungsmanual“ zur „Anleitung für das Verfassen von Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis“ (S. 186) sieht!

Die neuseeländische Fachliteratur zur Arbeit mit Lerngeschichten stellt ins Zentrum, dass Lerngeschichten Beziehungsgeschichten sind und dass das Handeln von pädagogischen Fachkräften aus dem Wahrnehmen und Erkennen des Bildungsgehalts in den Tätigkeiten der Kinder erwächst. Es kommt darauf an, dass Fachkräfte auf Anliegen und Fähigkeiten der Kinder eingehen, dass sie ihre Angebote daran ausrichten, was Kinder zeigen. So ein Handeln als Schlussfolgerung aus Beobachtungen und Gesprächen wird „Responding“ genannt: feinfühlig reagierendes Antworten auf Bildungsinteressen und Bildungswege von Kindern. Neben direkten Interaktionen und Planungshandeln sind die Lerngeschichten selbst eine Art von Responding.

Dass eine Fachkraft in Lerngeschichten festhält, was sie wahrgenommen hat, dient dazu, das Lernen ins Gespräch zu bringen. Der Austausch ist entscheidend, um Lernen zu befördern, und zwar sowohl bei den Kindern als auch bei den Erwachsenen. Auch pädagogische Fachkräfte müssen dazulernen, wenn sie den Anspruch erfüllen wollen, mit Lerngeschichten das Lernen der Kinder zu entdecken, zu verstehen und sichtbar zu machen. Davon kommt in dem gesamten Beitrag nichts vor. Insofern verfehlt die Kritik der Autorin den Kern der Arbeit mit Lerngeschichten.

Lerngeschichten erzählen vom Lernen der Kinder aus der Sicht der pädagogischen Fachkräfte (oder anderer Erwachsener). Wie diese Erzählungen ausfallen, welche Aspekte des Lernens sie aufgreifen und was sie vom Lernen erfassen und erkennen, offenbart immer auch etwas über diejenigen, die sie schreiben. Lerngeschichten erzählen also auch etwas über das Bild vom Kind, über das Bildungsverständnis und über die Pädagogik, die die Schreibenden vertreten. Sie fallen anders aus, wenn im Vordergrund der Betrachtung vorrangig an Normen ausgerichtete abfragbare Lernergebnisse und „archivierbare Lernprodukte des Kindes“ (S. 185) stehen, als wenn Lerndispositionen und Prozesse des Lernens in den Blick genommen werden. Das ist durchaus zu kritisieren, besagt jedoch nichts darüber, wie stimmig der Ansatz ist, sondern nur darüber, welche ungenügenden Niederschlag er in der Praxis von Kindertageseinrichtungen in Deutschland findet.

Es stimmt, dass die Lerngeschichten als „narratives Assessment“ von Lernprozessen bei Kindern „zur lernbezogenen Kommunikation einladen sollen“ (S. 185). Ob das geschieht, hängt jeweils davon ab, wie weit pädagogische Fachkräfte daran interessiert und in der Lage sind, mit Kindern, Kolleg/inn/en und Eltern über das Lernen von Kindern und das eigene Lernen in Dialog zu treten. Es spielt auch eine Rolle, welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen, ob das Fachwissen ausreicht und ob es Raum und Zeit für fachlichen Austausch und zur Erweiterung von Fachwissen gibt. Wo das nicht der Fall ist, bleibt vom Ansatz der Arbeit mit Lerngeschichten tatsächlich nichts weiter übrig als eine Dokumentationsmethode, die für Kinder nichts verändert.

Die Autorin verweist auf die Selbstbestimmungstheorie, die Systemtheorie und die Lernpsychologie. Sie erwähnt „ressourcenorientierte und kontextuelle Perspektiven“ als Selbstverständlichkeit in der Systemtheorie und im Konstruktivismus sowie „positive Lernemotionen und Selbstwirksamkeitserwartungen“ als „wichtige Antriebskräfte für Lernaktivitäten“ (S. 189). Diese Theorien sprechen für die Arbeit mit Lerngeschichten und werden in Neuseeland auch tatsächlich herangezogen, um diese Arbeit theoretisch zu untermauern. Doch die Autorin stellt diesen Bezug nicht her, sondern erwähnt diese Theorien nur, um anzuführen, dass Margaret Carr mit der

Begründung für Lerngeschichten nichts Neues entwickelt hätte. Wozu sie selbst diese Theorien nutzt, bleibt im Dunkeln.

Stattdessen unterstellt sie der Arbeit mit Lerngeschichten „Merkmale von Ideologisierung“ (S. 185), und „typische Manipulationsmechanismen“ (S. 189), weil diese als „eine Reaktion auf den PISA-Schock nach 2000“ im Zuge der „Reaktivierung des Bildungsbegriffs in der Kindertagesstättenpädagogik“ Einzug in Kindertageseinrichtungen hielten. Ihr passt offensichtlich die Veränderung des Blicks auf Kinder und auf ihr Lernen nicht. Sie wendet sich gegen das neue Bild vom Kind, was sich ihrer Meinung nach als „Selbstbildungsparadigma in der Kindertagesstätte“ (S. 186) niederschlägt. Wer sich wünscht, dass ein Dialog auch den Ansprüchen der Autorin Rechnung trägt, gerät unter „Ideologieverdacht“ (S. 188).

### **Zum Bild vom Kind, vom Lernen und von Entwicklungsförderung der Autorin**

Was sie unter Bildung versteht, bleibt unklar und widersprüchlich. Sie kritisiert das neue Verständnis von Bildung, ohne den eigenen Bildungsbegriff zu erläutern oder zu befragen. Sie spricht sowohl von einem „konstruktivistischen Verständnis von Lernen“, als auch vom „Selbstbildungsansatz in der Kindertagesstätte“ (S. 185). Ihre Ankündigung, dass der Selbstbildungsansatz „als theoretischer Kontext dargestellt“ (S. 185) würde, löst sie nicht ein. Stattdessen wird allmählich beim Lesen klar, dass sie einfach nichts davon hält – aus welchem Grund auch immer. Eine gründliche theoretische Auseinandersetzung erfolgt nicht.

Es gibt keinen „Selbstbildungsansatz“, auch wenn der Begriff „Selbstbildung“ grassiert. Es gibt nur unterschiedliche Sichtweisen, was Bildung sei. Die traditionelle Auffassung versteht unter Bildung das, was Menschen verpasst bzw. ermöglicht wird durch Bildungsinstitutionen und Lehrende. Dagegen setzte Prof. Gerd E. Schäfer den Begriff „Selbstbildung“, um die aktive Seite von Bildung hervorzuheben: Kein Mensch kann gebildet werden, sondern jeder Mensch bildet sich selbst. Säuglingsforschung und Hirnforschung der letzten Jahrzehnte bestätigen diese Sichtweise: Jeder Mensch trifft selbst seine Wahl. Wie die Wahl ausfällt und welche Gelegenheiten ein Mensch ergreift, um sich zu bilden, hängt davon ab, was für ihn emotional von Bedeutung ist, welche Interessen er hat, welche Möglichkeiten sein Umfeld bietet und welche er selbst gestalten kann.

Die Wortschöpfung „Selbstbildung“ ist nicht glücklich, sondern eine Tautologie und sollte deswegen gar nicht verwendet werden – außer es wäre die Bildung des Selbst gemeint. Bildung als aktiver Prozess kann nur selbst hergestellt werden. Sie entsteht zwar als Reaktion auf die gegebenen oder selbst geschaffenen Möglichkeiten, doch spielen sich Lernen, Persönlichkeits-, Beziehungs- und Gefühlsbildung immer im Innern jedes Menschen ab. Insofern ist Bildung selbstgesteuert, auch wenn sie Einflüssen von außen unterliegt.

Zu unterscheiden ist allerdings, wie weit der Organisationsrahmen, in dem für einen Menschen Bildung stattfindet, selbst organisiert oder von anderen strukturiert ist. Es gibt Fremdbestimmung und Fremdsteuerung und entsprechende Versuche, die Bildung von Menschen dadurch zu lenken. Doch gibt es keine Fremdbildung. Auch bei „Lernen durch Anleitung“ (S. 190) bestimmt ein Mensch selbst, was er aufnimmt, übernimmt und für sich nutzt. Die Aussage „Selbstbildung kann überfordern“ (S. 190) klebt an der Vorstellung des Gegensatzes von Selbstbildung und Fremdbildung. Nur Rahmenbedingungen, Erwartungen und Anforderungen von außen können über- oder unterfordern.

Die Autorin stellt nicht dar, was sie unter „Bildungsbegleitung“ (S. 186) und „Förderung“ (S. 188) versteht, sondern kritisiert nur, was beim neuen Bild vom Kind oder der Arbeit mit Lerngeschichten betont wird.

Sie beanstandet,

- dass pädagogischen Perspektiven wie „Lernen als Instruktion“ und „Entwicklungsdefizite“ „einseitig negativ dargestellt werden“ (S. 189).
- dass die Arbeit mit Lerngeschichten „bildungsideologisch motiviert“ sei (S. 193);
- dass „eine verflachte Erziehung“ damit einherginge (S. 191), da die „einseitige Stärkenorientierung“ Förderbedarf und „Entwicklungsprobleme tabuisiert“ (S. 191);
- dass „das kindliche Lernen mystifiziert wird“ (S. 191);
- dass „Lerngeschichten als Erfolgserlebnisse der Kinder präsentiert“ werden (S. 188);
- dass von einer „offenen, anerkennenden, fast bewundernden Haltung gegenüber dem Kind und seinem Lernen“ die Rede ist, dass es um die „Suche nach dem ‚Besonderen‘ im Kind und seinen Handlungen“ geht (S. 188).

Was die Autorin den Vertreter/innen der Arbeit mit Lerngeschichten vorwirft, gilt eher für sie selbst: „Von wissenschaftlicher Distanz, Ausgewogenheit in der Betrachtung oder der forschenden Haltung, dass alles prinzipiell auch ganz anders ein könnte, keine Spur“ (S. 188). Sie löst ihren eigenen Anspruch an „Wissenschaftlichkeit“ nicht ein, sondern benutzt beliebig Theorien und Perspektiven, um anderen „Unstimmigkeiten und ganz konkrete Denkfehler“ (S. 190) nachzuweisen. Nur mühselig ist aus ihrem Text anhand von Stichworten herauszufiltern, was sie denn vertritt, wenn es nicht die Lerngeschichten sind.

Sie hat etwas gegen

- die „Projektmethode mit den Elementen Freiwilligkeit und Partizipation“ (S. 186);
- die „Verbreitung eines individualisierten Bildungsbegriffs und einer offenen Didaktik“ (S. 189);
- die „Überbetonung des autogenen Faktors für das Lernen von Kindern“ (S. 190);
- die „Eigenaktivität und Zielgerichtetheit“ (S. 190) beim lernenden Kind;
- die „Einengung auf ressourcenorientierte und projektbezogene Methoden“ (S. 190);
- „offene Beobachtungsformen“ (S. 191);
- die intraindividuelle Perspektive als „Vergleich des Kindes mit sich selbst“ (S. 191);
- einen „Ressourcenbegriff, der nicht ergänzend, sondern ausschließlich gebraucht wird“ (S. 191). Ich frage mich, was sie damit meinen könnte. Wie kann man Ressourcen als Ergänzung verstehen, wenn sie doch die Grundlage an Kräften und Bedingungen sind, aus denen ein Mensch schöpft? Ohne Ressourcen kann kein Mensch etwas entwickeln.

Sie befürwortet:

- „Messungen objektiver Kompetenzen“ (S. 192);
- eine „interindividuelle Vergleichsnorm“ (S. 192) als Ausdruck eines „interindividuellem Referenzrahmens“ (S. 191);
- die „wichtige Rolle des Instruktionlernens“ (Anm. 31).

Es läuft darauf hinaus, dass KOMPIK erfüllt, was sie sich vorstellt, ohne dass sie gegenüberstellt, was dieses Instrument im Vergleich mit Lerngeschichten leisten kann (S. 194).

Es bleibt also nur festzustellen, dass Lerngeschichten diesen Rahmen absolut sprengen. Und es gilt noch einige Irrtümer zu berichtigen.

## **Aufklärung von Irrtümern und Missverständnissen**

### **1. Betr. den Projektrahmen „Bildungs- und Lerngeschichten“ des Deutschen Jugendinstituts**

Das Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“ war keine „Auftragsforschung“ (S. 189), sondern wurde vom Deutschen Jugendinstitut beim Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend beantragt und bewilligt. Weder die Bundesländern noch die 25 Kindertageseinrichtungen, die sich an der Erprobung beteiligt haben, wurden subventioniert.

### **2. Betr. Lerngeschichten**

**Portfolio** und **Lerngeschichten** sind nicht gleichzusetzen. Lerngeschichten sind Teil des Portfolios. Doch können Portfolios auch geführt werden, ohne Lerngeschichten aufzunehmen.

**Das Entstehen von Lerngeschichten** wurde zu Beginn des Projekts einmal mit der Idee verbunden, mehrere Beobachtungen zusammenzufassen, um einen roten Faden in Bildungsprozessen der Kinder auszumachen. Es stellte sich jedoch schnell heraus, dass das „situative Handeln des Kindes“ (S. 186) besser zeitnah erfasst wird, damit eine Lerngeschichte dem Kind auch etwas bringt, solange das Erleben noch nah ist. Lerngeschichten sollten unmittelbar nach einer beobachteten Situation und nicht erst dann geschrieben werden, wenn sich mehrere Beobachtungen angesammelt haben. Je jünger die Kinder sind, umso wichtiger ist ein möglichst promptes Responding, das Kinder in ihren Interessen und Stärken unterstützt.

**Lerndispositionen** sind entscheidend für die Einschätzung des Lernens in Lerngeschichten. Das Herausarbeiten von Lerndispositionen ist gerade das, was die Arbeit mit Lerngeschichten von allen anderen Verfahren und Instrumenten der Bildungsdokumentation unterscheidet<sup>3</sup>. Die Autorin verwechselt Lerndispositionen mit Kompetenzen im Sinne von Lernergebnissen. Lerndispositionen müssen nicht aufgebaut, höchstens ausgebaut werden (S. 191), da jeder Mensch mit Lerndispositionen geboren wird. Sie können allerdings befördert oder behindert werden. Deswegen kommt es darauf an, eine anregungsreiche Umgebung für Kinder bereitzustellen, die dazu beiträgt, dass sie ihre Lerndispositionen entfalten können. Das Ermitteln von Lerndispositionen enthält keinesfalls eine „defizitorientierte Perspektive“ (S. 191), sondern forscht im Gegenteil nach vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten, die Ressourcen zu nutzen und auszuweiten.

Es geht nicht darum abzuhaken, ob sich eine Lerndisposition zeigt – was tatsächlich kein großer Aufwand wäre (vgl. S. 191) –, sondern es geht darum zu erfassen, für welche Tätigkeiten die Kinder sie einsetzen, d.h. wofür sie sich interessieren, wobei sie sich engagieren und auch standhalten, wenn Unsicherheit und Schwierigkeiten aufkommen, was sie ausdrücken und mitteilen und was sie in Lerngemeinschaften entwickeln. Der Erkenntnisgewinn liegt genau darin, dass das WIE (Lerndispositionen) mit dem WAS (Lerninhalte) verbunden wird.

---

<sup>3</sup> Nur die Leuener Engagiertheitsskala geht einer Lerndisposition nach, nämlich Engagiertheit.

Es stimmt: **Formen der „offenen Beobachtung“** befreien Kinder nicht per se aus dem Status eines beobachteten Objekts (vgl. S. 190). Doch geht es bei Lerngeschichten darum, die Beobachtungen mitzuteilen und ins Gespräch zu bringen, so dass ein Austausch über Sichtweisen und Einschätzungen entstehen kann, in den sich alle gleichermaßen als Subjekt einbringen können. Insofern sind Beobachtungen in der Arbeit mit Lerngeschichten eben nicht „distanziert“ (S. 188), sondern entscheidend für eine „beziehungsstiftende Wirkung“ (S. 186).

Der **hohe Aufwand**, der unter dem „Kosten-Nutzen-Kalkül“ (S. 188) beanstandet wird (vgl. S. 191), verringert sich 1. mit der Übung, 2. unter dem Gesichtspunkt, dass sich der gesamte Organisationsrahmen verändert, wenn für andere Aktivitäten weniger Aufwand betrieben werden muss, die sonst „eine schlechte Ökonomie“ (S. 191) verursachen.

### **Fazit**

Die Autorin vertritt ein traditionelles – sei Jahren überholtes – Verständnis von Lernen und Bild vom Kind. Sie bewegt sich in einem Denkraum, der dem Ansatz der Arbeit mit Lerngeschichten zuwiderläuft. Das narrative Format von Lerngeschichten als Instrument der Bildungsdokumentation ist nicht zu trennen von dem Interesse, Lerngeschichten als Mittel zur Stärkung eines positiven Selbstbilds von Kindern (als kompetent lernende Wesen) und als Mittel zur Reflexion der Pädagogik einzusetzen.