

# 1. EINLEITUNG

„Durch alle Zeitalter und über alle Kulturen hinweg sind Geschichten nach wie vor ein fundamentaler Ausdruck der grundlegenden Natur menschlichen Daseins. Geschichten sind nicht auf die leichte Schulter zu nehmen, weil sie maßgebliche Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten enthalten und auch dazu inspirieren. Geschichten müssen gepflegt werden, denn sie sind das Herzstück dafür, wie wir unseren Erfahrungen in der Welt einen Sinn geben.“<sup>1</sup>

---

1 Janice Huber, Vera Caine, Marilyn Huber und Pam Steeves, 2016: 214

## Die wichtigsten Botschaften

---

- Die Macht der Geschichten
- Das Gespräch über eine Dispositions-Theorie des Lernens fortführen
- Der Fundus an Lerndispositionen
- Bewertungsverfahren (assessment) für das Lernen in der frühen Kindheit:  
Zweck und Aufbau dieses Buches

## DIE MACHT DER GESCHICHTEN

Wir teilen die Sichtweise von Janice Huber: Geschichten über das „Lehren“ und Lernen sind das Herzstück dafür, wie wir unseren Erfahrungen Bedeutung verleihen. Der klassische Erzähler von Geschichten über die Macht von Geschichten ist Jerome Bruner. Seine Schriften über Bildung und Entwicklung, bezogen auf Sprache, Lernen und Erzählen, inspirierten viele Gedankengänge in diesem Buch. In Kapitel 4 seines Buches „Making Stories“<sup>2</sup> fragt er: „Warum also Erzählungen?“ Und er beantwortet diese Frage so:

„Eine Wahrheit liegt auf der Hand: Obwohl das Erzählen von Geschichten erwiesenermaßen zu unseren Vergnügungen gehört, ist es eine ernste Sache. Auf jeden Fall ist Erzählen unser bevorzugtes, vielleicht sogar unser unverzichtbares Medium, menschliche Sehnsüchte und ihre Unbeständigkeit auszudrücken, unsere eigenen und die der anderen Menschen. Unsere Geschichten geben dem, was wir erleben,

---

2 Geschichten machen

auch eine Struktur vor, eine zwingende Realität, ja sogar eine philosophische Haltung. Durch die Erzählung konstruieren und rekonstruieren wir das Gestern und das Morgen, erfinden es in gewisser Weise neu. Erinnerung und Vorstellungskraft verschmelzen den Prozess.“<sup>3</sup>

Vivian Gussin Paley berichtet von den Geschichten der Kinder in den Gruppen, die sie begleitet hatte. Ihre zahlreichen Bücher dokumentieren Geschichten, die von Kindern erzählt, von Pädagog\*innen aufgeschrieben und von den Kindern mit Leben gefüllt wurden, wenn sie sie spielten.<sup>4</sup> In ihrem 2004 erschienenen Buch „A Child’s Work: The Importance of Fantasy Play“<sup>5</sup> stellt sie fest: „Wenn das Fantasiespiel das nährenden Milieu für das Wachstum kognitiver, narrativer und sozialer Verknüpfungen bei kleinen Kindern bietet, dann stellt es sicherlich den Raum für unsere gemeinsame Unternehmung bereit, im Rahmen von Kindertagesbetreuung eine frühe Erfahrung zu ermöglichen, die die natürliche Entwicklung kleiner Kinder am besten repräsentiert.“<sup>6</sup>

Vielleicht sind Lerngeschichten eine Kombination aus den Geschichten der Pädagog\*innen über die Geschichten der Kinder. Oft werden pädagogische Fachkräfte die Kinder nach ihrer Meinung fragen, und sicher werden sie einen Bildungsplan im Kopf haben. Doch es bleiben Geschichten, und die Fachkräfte werden darauf achten, „Lernen ganz zu machen“<sup>7</sup> oder zu etwas Ganzheitlichem zu machen, wie David Perkins in seinem gleichnamigen Buch nahelegt.

Die Kraft von Lerngeschichten beschränkt sich nicht auf den frühkindlichen Bereich. Bevan Holloway, ein Lehrer der Sekundarstufe, sagt in seinem Beitrag über Bewertungsverfahren und Spiel: „Lerngeschichten haben mich die Ebene der gelebten Verwirklichung des Curriculums wahrnehmen lassen, wie ich es vorher nicht kannte. Sie geben mir eine authentische Möglichkeit, die ‚soft skills‘ (weichen Fähigkeiten) von Schülerinnen und Schülern anzuerkennen.“<sup>8</sup>

---

3 Jerome Bruner 2003: 89, 93

4 Siehe Kapitel 6

5 Die Arbeit eines Kindes: Die Bedeutung des Fantasiespiels

6 Vivian Gussin Paley 2004: 8

7 Making learning whole

8 Holloway, 2018: 39

## DAS GESPRÄCH ÜBER EINE DISPOSITIONS-THEORIE DES LERNENS FORTFÜHREN

Bruner und Paley inspirierten auch zwei unserer früheren Bücher über Lerngeschichten<sup>9</sup>. „Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories“<sup>10</sup> plädiert für einen Paradigmenwechsel beim Begutachten von Leistungen: weg von Fähigkeiten und Kenntnissen – hin zu Lerndispositionen. Und in dem Buch „Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education“<sup>11</sup> wird erzählt, wie Lerngeschichten entwickelt wurden.

Ein Grund für das vorliegende Buch war, ein Gespräch abzuschließen, das begann, als wir unser Buch über Lerngeschichten im Jahr 2012 beendeten. Darin verwendeten wir den Begriff „Speicher“ (Stores), um auf „die Verflechtung von Wissens- und Dispositionsspeichern“ hinzuweisen.<sup>12</sup> In Anmerkung 4 am Ende des ersten Kapitels würdigten wir den richtungweisenden Begriff „Wissensfundus“ (funds of knowledge), den Norma González, Luis Moll und Cathy Amanti 2005 einführten. Dieser Ausdruck bezieht sich auf die „historisch angesammelte und kulturell entwickelte Verkörperung von Wissen und Fähigkeiten, die für das Funktionieren und das Wohlergehen eines Haushalts oder Individuums unerlässlich sind“<sup>15</sup>. Auf Kinder in einer Kindertageseinrichtung oder Schulklasse bezogen, kommen diese häuslichen Bestände an kulturellem und gemeinschaftlichem Wissen mit dem Wissensfundus im Curriculum zusammen (dem informellen und auch dem formellen, dem offen verkündeten und dem verdeckten).

In dem 2005 erschienenen Buch „Funds of Knowledge“<sup>14</sup> erklärt Norma González, dass sich aus der Überschneidung dieser verschiedenen Wissensbestände Hybridität ergibt. Sie vertritt, dass wir nur durch den „respektvollen Dialog miteinander“ die „Konstruktionen von Differenz überwinden“<sup>15</sup> können, indem wir Unterschiedliches miteinander verbinden. Wir stimmen ihr zu.

---

9 Carr, 2001; Carr und Lee, 2012

10 Bewertungsverfahren in Kindertageseinrichtungen: Lerngeschichten; Carr, 2001: 4-11

11 Lerngeschichten: Lernidentitäten aufbauen in der Frühpädagogik; Carr und Lee, 2012: 34-40

12 Carr und Lee, 2012: 130

13 Moll et al., 1992: 133

14 Wissensfundus

15 González et al., 2005: 44

In diesem Buch vertreten wir den Standpunkt, dass Bewertungspraktiken wie Lerngeschichten mithilfe von Bewertungsportfolios Brücken schaffen können, um Gespräche über das Lernen zu beginnen: zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, Kindern und Kindern, pädagogischen Fachkräften und Familien sowie Kindern und Familien. In solchen Gesprächen mit Erwachsenen und anderen Kindern, die Lerngeschichten wieder aufgreifen, wird der wachsende Fundus an Lerndispositionen der Kinder gestaltet, gefeiert und diskutiert.

### DER FUNDUS AN LERNDISPOSITIONEN

In unserem Lerngeschichten-Buch von 2012 wählten wir den Begriff „Dispositionsspeicher“ (stores of dispositions) statt „Fundus an Dispositionen“ (funds of dispositions) und stellten ihn neben „Wissensspeicher“ (stores of knowledge) – eingedenk der Leser und Leserinnen der einschlägigen Arbeiten von Moll et al.<sup>16</sup> und González et al.<sup>17</sup> über soziale und kulturelle Wissensbestände. In diesem Buch benutzen wir jedoch den Begriff Fundus an Lerndispositionen (funds of learning dispositions). Die Entwicklung von Lerngeschichten und Lerndispositionen in frühpädagogischen und schulischen Kontexten überzeugte uns davon, dass eine soziokulturelle Parallele von Wissensfundus und Fundus an Lerndispositionen besteht. 2016 steuerten Bronwen Cowie und Margaret Carr ein Kapitel zur „Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory“<sup>18</sup> bei, das Möglichkeiten darlegt, durch narrative Bewertungsverfahren die Bandbreite des Lernens von Kindern in Berichten, in unterstützender Lernbegleitung und in Dokumentationen zu erfassen. Das Kapitel trägt den Titel „Narrative assessment: a sociocultural view“<sup>19</sup> und beschreibt in drei Punkten, was ein soziokulturelles Verständnis von Bewertung beinhaltet:

---

16 Moll, Amanti, Neff und González, 1992

17 González, Moll und Amanti, 2005

18 Enzyklopädie der Bildungsphilosophie und -theorie

19 Narrative Bewertungsverfahren: ein soziokultureller Blick

„in Erzählungen eingebettete (narrative) Bewertungsverfahren

1. sind eine Möglichkeit, die differenziert aufgefächerte Beschaffenheit der Natur des Lernens anzuerkennen (distributed nature);
2. bieten Gelegenheiten, Lernen zu verbessern und Lernreisen zu entwickeln;
3. dienen als Werkzeug, Grenzen zu überbrücken und Gespräche zwischen interessierten Gruppen auszulösen.“<sup>20</sup>

Im ersten Punkt wird anerkannt, dass „Lernen mit den materiellen, sozialen, kulturellen und historischen Eigenheiten des Lernumfelds verwoben ist und zugleich dadurch ermöglicht wird“. Kinder sind sensibel für Lerngelegenheiten, und diese Eigenheiten des Lernumfelds fordern Kinder dazu auf, bereit und willens<sup>21</sup> zu sein, sich auf die Gelegenheiten eines Ortes einzulassen.<sup>22</sup>

Der zweite Punkt betrifft den Fortschritt im Laufe der Zeit.<sup>23</sup>

Im dritten Punkt geht es darum, Brücken von einer Gemeinschaft in eine andere zu schlagen, und zwar von der Kindertageseinrichtung oder Schule zum Zuhause.<sup>24</sup>

Im Lerngeschichten-Buch von 2001 wurde unser Bewertungsrahmen (assessment frame) folgendermaßen definiert: „Kinder sind bereit, willens und fähig“ zu lernen. Wir danken Lauren Resnick<sup>25</sup> und David Perkins, Eileen Jay und Shari Tishman<sup>26</sup> in Harvard für ihre Arbeit zu Denkk dispositionen mit dem Titel „Beyond abilities: a dispositional theory of thinking“<sup>27</sup>. Sie beschreiben die Denkk dispositionen als dreiteilig, und zwar als: Fähigkeit, Neigung und Gefühl für die Gelegenheit. Diese Trias übernahmen wir, um uns dem Lernen in umfassender Weise widmen

---

20 Cowie und Carr, 2016: 397

21 Siehe dazu den nächsten Absatz

22 Siehe auch Kapitel 2 und 3

23 Siehe auch Kapitel 8, in dem wir uns mit dem Verständnis von Lernen als „Knäuel“ (tangle) befassen.

24 Siehe auch Kapitel 7

25 Resnick, 1987

26 Perkins et al., 1993

27 Über Fähigkeiten hinaus: eine Dispositions-Theorie des Denkens

zu können. Zwar überschneiden sich die drei Dimensionen, doch haben alle drei ihre besondere Bedeutung: Neigung schließt die Vorstellung ein, sich der wahrgenommenen Lerngelegenheit offen und gern zuzuwenden. Das Gefühl für die Gelegenheit umfasst ein einführendes „Lesen“ der Umgebung oder der Kultur des Klassenzimmers beziehungsweise der Kindertageseinrichtung, zum Beispiel: ob die Umgebung Neugier und Entdeckerfreude fördert; wer ausgewählt wird; ob es in Ordnung ist, Unsicherheit oder Kritik zu äußern. Fähigkeit bedeutet, zumindest über einige Fähigkeiten und Kenntnisse zu verfügen, die erforderlich sind, um dieses „Etwas“ anzugehen und zu erlernen. Übertragen auf die Ebene von Eigenschaftswörtern wurden diese drei Aspekte einer Lerndisposition auch bezeichnet als „bereit, willens und fähig sein“<sup>28</sup>.

Das vorliegende Buch sagt allerdings noch mehr über Lerndispositionen aus. Um zu illustrieren, wie sich das in der Praxis zeigt, fügen wir viele Lerngeschichten ein. Hier ein (gekürztes) Zitat von Gary, einem Grundschuldirektor, der im Rahmen eines Forschungsprojekts mit Wissenschaftler\*innen über Schlüsselkompetenzen, Bewertungsverfahren (assessment) und Lerngeschichten sprach und befand: Die fünf schulischen Schlüsselkompetenzen sind dispositionale „Fähigkeiten für das Leben und für lebenslanges Lernen“.

„Wir müssen die Art und Weise überdenken, in der wir mit Schlüsselkompetenzen umgehen. Man kann nicht ankreuzen: ‚Ich bin ein Bürger, der sich kümmert‘ oder ‚Ich beteilige mich und leiste meinen Beitrag‘. Diese Form der (Selbst-)Einschätzung (assessment) passt nicht, weil es sich um grundlegende Dispositionen handelt, die wir unser ganzes Leben lang entwickeln. Lehrkräfte müssen sich also von der Mentalität des Ankreuzens und Abhakens lösen. Was ist ein besserer Weg? Wie kann ich Entwicklung und Wachstum in den Schlüsselkompetenzen zeigen? Wie kann ich zeigen, dass die Kinder über ihr Lernen nachdenken? Dafür eignen sich Lerngeschichten, und zwar auf sehr wirkungsvolle Weise.“<sup>29</sup>

Guy Claxton, Meryl Chambers, Graham Powell und Bill Lucas<sup>30</sup> stellen dar, dass

---

28 Carr und Claxton, 1989

29 Davis et al., 2013: 19

30 Claxton et al., 2011

sich der Blick auf die Unterrichtsgestaltung in zwei Richtungen aufspaltet und zwei Fokussierungen hat. Einerseits liegt der Fokus auf dem Inhalt oder dem Fachgebiet (oder Lernbereich). Andererseits liegt er auf Lerndispositionen (den Schlüsselkompetenzen). Die Autor\*innen argumentieren wie folgt:

„Jeder Unterricht hat einen doppelten Zweck, unabhängig vom Alter und den Fähigkeiten der jungen Menschen oder dem unterrichteten Fachgebiet. Es gibt die inhaltliche Dimension, bei der ein bestimmter Stoff beherrscht werden muss, und es gibt die ‚epistemische‘ Dimension<sup>31</sup>, bei der eine Reihe von Lernfähigkeiten und Lerngewohnheiten trainiert wird. Die Gefahr in konventionellen Schulklassen ... besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler Gewohnheiten von Anpassung und Abhängigkeit erlernen, anstatt Neugier und Eigenständigkeit zu entwickeln. Wir nennen es Unterrichtsgestaltung mit geteiltem Bildschirm (split-screen) oder mit zwei Schwerpunkten (dual-focus), wenn Lehrende bewusste Entscheidungen darüber treffen, welche Gewohnheiten sie im Laufe des Unterrichts einführen und ausweiten wollen.“<sup>32</sup>

In dem Buch von Claxton et al. finden sich Diagramme, die den Zeitraum darstellen, von dem an Lehrkräfte in sieben Grundschulen und neun weiterführenden Schulen begannen, sich stärker auf den „Aufbau von Lernvermögen“ (building learning power) oder auf „Lerngewohnheiten“ zu konzentrieren. Im gleichen Zeitraum verbesserten sich die Testergebnisse (SATs<sup>33</sup> oder GCSE<sup>34</sup>-Werte) oft signifikant.

---

31 Eine Dimension, die die Erkenntnismöglichkeiten und die Erkenntnislage des einzelnen Menschen auf der Basis des persönlichen Wissen in der aktuellen Situation betrifft

32 Claxton et al., 2011: 93

33 SAT: Scholastic Assessment Test, ein US-amerikanischer standardisierter Lernfähigkeitstest

34 GCSE: General Certificate of Secondary Education

## **BEWERTUNGSVERFAHREN FÜR LERNEN (ASSESSMENT FOR LEARNING)<sup>35</sup> IN DER FRÜHEN KINDHEIT UND DEN ERSTEN SCHULJAHREN: ZWECK UND AUFBAU DIESES BUCHES**

Oft wurden wir aufgefordert, ein Folge- oder Begleitbuch zum 2012 erschienenen Buch zu schreiben, ein Buch, das praktische Ratschläge für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte enthält, die einsteigen möchten in „narrative Verfahren von Bewertungen, die dem Lernen zuträglich sind“ (narrative assessments-for-learning). Inspiriert von unserer Arbeit mit pädagogischen Fachkräften in vielen Ländern und in Übereinstimmung mit dem Buch von 2012, das diese Arbeit begleitete, präsentieren wir nun unsere Bewertungsmerkmale (characteristics of assessment), die das Lernen in Kindertageseinrichtungen oder Schulen fördern. Unser Schwerpunkt ist der Einsatz von Lerngeschichten. Die meisten Beispiele stammen aus Tageseinrichtungen für Kinder vor der Einschulung, doch auch eine Reihe von Schulen arbeitet mit Lerngeschichten. In beiden Bereichen gelten die gleichen Grundsätze einer Bewertung, die Lernen fördert (assessment for learning). Um sie exemplarisch zu beleuchten, ziehen wir Beispiele von Pädagoginnen und Pädagogen aus aller Welt heran.<sup>36</sup>

Unser Buch möchte auch ermutigen, sich über die wichtigsten Merkmale narrativer Bewertungspraktiken und über Portfolios auszutauschen, die wir als lernfördernde Bewertungen (assessment for learning) beschreiben. Die Kapitel entstanden auf der Basis von Denkanstößen und Fragen pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte in Gesprächen auf Konferenzen, bei Vorträgen oder Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung und während unserer Forschungstätigkeit. Wir entwickelten daraus Schlüsselideen, die den Rahmen für dieses Buch bilden.

---

35 „For learning“ (für Lernen) bezeichnet Bewertungsverfahren, die dem Lernen dienen und Lernen fördern – im Gegensatz zum Feststellen des Lernstands.

36 In diesem Buch verwenden wir den Begriff „Lehrer“ (teacher) für alle Fachkräfte, die sich um Babys, Kleinkinder und ältere Kinder kümmern und ihr Lernen außerhalb des Elternhauses begleiten und unterstützen. In vielen Ländern sind pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu 100 Prozent in dreijährigen Studien- und Praxisprogrammen qualifiziert, – genauso wie die Kolleg\*innen in der Grundschule – und wir alle verfolgen dieses Ziel.

Eine weitere Erkenntnis aus den Gesprächen: Fachkräfte im Bereich der Frühpädagogik geben Kindern bereits Rückmeldungen mit dem Ziel, ihr Lernen zu unterstützen. Dieses Feedback umfasst Gesten, Lächeln, Stirnrunzeln, Lachen, Körperhaltung und Nicken.

In diesem Buch wollen wir Lerngeschichten als „vergegenständlichtes“ Feedback aufgreifen, das quasi zu einer Sache, einem Objekt wird, sich also materialisiert, wenn es aufgeschrieben und fotografiert wird. An verschiedenen Beispielen zeigen wir, wie dieses Materialisieren vor sich geht und wirkt, und liefern Ideen, die einige Schlüsselfragen von Pädagog\*innen beantworten können. Jede Kapitelüberschrift ist als kurze Antwort auf eine „Frage von Pädagog\*innen“ zu verstehen.



Lerngeschichten sind formative, also prozessorientierte, aufbauende Bewertungen (formative assessments). Sie sind nicht summativ ausgerichtet, obwohl sie summative Elemente enthalten können. Die Frage, die es zu beantworten gilt, lautet: „Sind Lerngeschichten wirklich Bewertungsinstrumente? Diese Frage wird in Kapitel 2 diskutiert: Formativ sein.“

Narrative (in Erzählungen eingebettete) Bewertungen konzentrieren sich ganzheitlich auf Lerndispositionen: „bereit, willens und fähig“ sein. Die Frage, die es zu beantworten gilt, lautet: „Gibt es etwas Entscheidendes in der Bewertung durch Lerngeschichten (key feature of learning story assessments), was Tests nicht leisten können?“

Eine Bewertung, die Lernen fördert (assessment for learning), wird sich nicht nur auf Wissen und Fähigkeiten konzentrieren, denn das Lernen ist von Merkmalen bestimmt, die sich fortlaufend weiterentwickeln und sich um Fähigkeiten ranken, mit denen sie auch verwoben sind: Neigung und ein Gefühl für Gelegenheiten. Bringt das Lernumfeld Wissen und Fähigkeiten nicht zum Blühen, dann ist die Bewertung nicht fair, weil die oder der Lernende nicht gewillt sein wird, sich einzulassen (participate). Und wenn die vorhandene Lernumgebung oder die ange-tragenen Aufgaben die Neigung nicht fördern – eine emotionale Reaktion, die von Neurowissenschaftler\*innen, die sich für das Lernen interessieren, als unerlässlich herausgestellt wird –, dann verschwenden die Pädagog\*innen ihre Zeit. Dies ist das Thema von Kapitel 3: Fair sein, also gerecht sein und, bezogen auf die Perspektive der Kinder, angemessen handeln, so dass Kinder für sich einen Anknüpfungspunkt finden können.

Die Bewertungen (assessments) werden klar eingebunden in die Ziele von Lehren und Lernen, wobei „Lehren“ ein weites Verständnis als Begleiten voraussetzt. Die Frage lautet hier: „Worauf achten wir, wenn wir eine Lerngeschichte schreiben?“ Es geht dabei um die Wirkungsmacht von Rahmen oder um Bildung im Großen und Ganzen (big picture learning), die wir für unsere jüngsten Lernenden anstre-



ben. Die Verbindung zwischen dem Großen Ganzen und den einzelnen Teilen (den Ereignissen, um die es in einer Lerngeschichte geht) muss von allen Autor\*innen und Empfänger\*innen von Lerngeschichten sowie von Zuhörer\*innen erkannt werden können. Normalerweise wird das in einem nationalen Curriculum verankert. In Kapitel 4 nennen wir es: Die Wirkungsmacht der Bezugsrahmen erkennen.

Eine andere Frage, die hier ebenfalls beantwortet wird, lautet: „Kinder verbringen viel Zeit im Spiel: Ist es in Ordnung, unsicher zu sein, was gerade stattfindet?“ Wir wissen das zu schätzen, denn wir beide waren als pädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder tätig. Pädagog\*innen werden als Team – wo auch immer – einige Zeit brauchen, um miteinander beständig auf eine Kultur, ein Klima hinzuarbeiten, in dem formative Bewertung die „Hausprache“ ist und sich die „nächsten Schritte“ für das Lernen in den Portfolios der Kinder zeigen.

Teamteaching und Teamsitzungen sind wesentliche Qualitätsmerkmale, um ein optimal auf Gemeinschaft ausgerichtetes Klima zu verstärken. Aufgrund des Charakters dispositionalen Lernens und wegen der häufig sprunghaften Reaktionen und Interessen der Kinder brauchen pädagogische Fachkräfte die grundlegende Fähigkeit, mit Mehrdeutigkeiten umzugehen (managing ambiguity). Dies ist das Thema von Kapitel 5.

Schon früh können Kinder ermutigt werden, ihre Lernleistungen und -strategien einzuschätzen (assess): „Können wir das als Teil ihres Lerngeschichtenportfolios verwirklichen? Müssen wir dafür anders an Lehren und Lernen herangehen (teach differently)?“ Dazu gehört auch, Kindern zu helfen, erkennen zu können, dass das, was sie tun, ein Beispiel oder eine Gelegenheit ist, die mit dem Rahmenplan für Bildung bzw. Bildungsangebote (curriculum) verknüpft ist. Dabei geht es darum, das Portfolio und die Lerngeschichten wieder anzuschauen.

Pädagog\*innen haben sich gefragt, wie sie dies am besten tun können. Kapitel 6 – Verantwortung mit Lernenden teilen – widmet sich diesen Fragen.

Die Themen in den Kapiteln 5 und 6 gehen von der weit verbreiteten Auffassung aus, dass „es ein Dorf braucht, um ein Kind aufzuziehen“.<sup>37</sup> Deshalb erfordert die Bewertung für das Lernen in den ersten Jahren Partnerschaft mit den Familien, mit anderen Personen, die in der Gemeinde unterstützend tätig sind, und mit den Lehrkräften der örtlichen Schule.

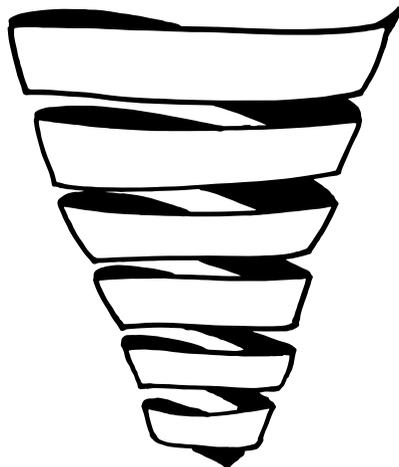
Die Frage von Pädagog\*innen lautet: „Wie ermöglichen wir Familien, die Lerngeschichten zu lesen und darauf zu reagieren? Und wie ermutigen wir sie dazu?“ Einige Möglichkeiten, auf welche Weise Lerngeschichten zur Entwicklung von Partnerschaften mit Familien und der Gemeinde beitragen können, stellen wir in Kapitel 7 dar: Partnerschaften mit Familien aufbauen.



---

37 Wir zitieren an dieser Stelle Wikipedia: „Dies ist eine afrikanische Redensart. Sie bedeutet, dass es eine Gemeinschaft verschiedener Menschen braucht, die mit Kindern interagieren, damit ein Kind in einer sicheren Umgebung Erfahrungen sammeln und wachsen kann.“ Gemeint ist, dass alle Dorfbewohner\*innen nach den Kindern schauen. Das bedeutet aber nicht, dass ein ganzes Dorf für das Aufwachsen seiner Kinder und/oder einer Gruppe von Kindern verantwortlich ist.

Ein Portfolio, das Lerngeschichten enthält, die das Lernen erkennen, aufzeichnen und dadurch zugleich wiederum hervorrufen, wird sichtbar machen, wie Kinder ihre Identität als Lernende entfalten. Pädagog\*innen fragen oft: „Wie beschreiben wir Fortschritt?“ In Kapitel 8 – Fortschritt bestimmen – blicken wir darauf zurück, wie in diesem Buch Fortschritt in Lerngeschichten beschrieben wurde. Außerdem veranschaulichen wir mit einer Fallstudie, wie Lerngeschichten (verschlungene) Wege des Fortschritts nachvollziehen und konstruieren können. Wir stellen einen „progressiven Filter“ vor, der den Prozess einer einschätzenden Bewertung bei der Arbeit mit Lerngeschichten veranschaulicht. In den Diskussionen über Fortschritt in Kapitel 8 kommen wir darauf zurück. Es passiert viele Male an einem Tag in der Kindertageseinrichtung, dass pädagogische Fachkräfte Lernen wahrnehmen, erkennen und auch darauf reagieren (noticing, recognising and responding). Einige dieser Gelegenheiten werden als Lerngeschichten für die Portfolios aufgeschrieben und dadurch festgehalten.



**Wahrnehmen**  
**Erkennen**  
**Reagieren**  
**Dokumentieren**  
**Wieder anschauen**  
**Rückschau halten**

## LERNERFAHRUNGEN TEILEN

Jared, als ich morgens am Mosaik-Tisch arbeitete, hörte ich aufgeregte Stimmen, die von der roten Couch bei den Portfolios zu mir drangen. Sie kamen von Dir und Zavier. Ihr habt Euch zusammen Eure Portfolios angesehen.

„Schau, ich kann schon die Affenstange (monkey bar). Ich übe das“, sagte Zavier. Du sahst die Lerngeschichte an, die Zavier Dir zeigte, und blättertest dann die Seiten in Deinem Portfolio durch. „Ich kann die Affenstange auch“, sagtest Du und zeigtest auf die Geschichte in Deinem Buch.



Eine ganze Zeitlang teiltet Ihr beide Euer Lernen miteinander. Du zeigtest Zavier Deine Geschichte vom Bauen mit Eisenbahnschienen, und Zavier zeigte Dir seine Geschichte darüber, wie er ein Buch machte. „Ich kann auch Bücher machen“, sagtest Du.

## **WAS DENKE ICH, WELCHES LERNEN HIER FÜR JARED PASSIERT?**

Als Produkte, die mit Lese- und Schreibkompetenz zu tun haben, spielen die Portfolios von Kindern eine große Rolle für ihr Lernen im Kindergarten.

Wir wissen, dass Jared sein Portfolio liebt. Fast jeden Tag nimmt er die Gelegenheit wahr, sich hinzusetzen und sein Lernen in seinem Portfolio zu verfolgen – manchmal für sich allein, manchmal mit seinen Freunden oder Erzieher\*innen.

Wir wissen, dass Kinder sich eher über ihr Lernen unterhalten, wenn sie ihre Portfolios betrachten und sehen, welche Erfahrungen sie schon gemacht hatten. Jared nutzte die Bilder, um mit seinem Freund Zavier über eigene und gemeinsame Interessen zu sprechen.

Lernerfahrungen von früher anzuschauen ist für Jared ein Weg, seine Identität als Lernender zu stärken. Wenn er sein Portfolio benutzt, entwickelt er seine Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung und zum Nachdenken über sein Lernen weiter.

Es sind die Lerngeschichten und das Portfolio, die es Kindern ermöglichen, ihre Lernwege zu erkennen.

Jared, ich weiß, wie sehr Du Dein Portfolio liebst. Und Du warst stolz, Deine Geschichten und Fotos mit Deinem Freund Zavier zu teilen.

Geschrieben von Nadine

Wie die Lerngeschichte 1.1 in diesem Kapitel zeigt, werden viele Lerngeschichten in einem Portfolio von den Familien<sup>38</sup>, dem Fachkräfte-Team und den Kindern wieder aufgegriffen und überdacht (revisited and reviewed). Hier „lesen“ die beiden Kinder die Fotos in ihren Portfolios, um die Ereignisse noch einmal Revue passieren zu lassen (revisiting). Die pädagogische Fachkraft widmet ihre Aufmerksamkeit dem Gespräch, das in der Rückschau (reviewing) entsteht: Einer der Jungen, Zavier, gibt einen Kommentar zu der Geschichte ab, in der er das Hangeln an der Affenstange erprobt, einem Hangelgerät. Und Jared findet eine parallele Geschichte: „Ich kann die Affenstange auch.“ Wir stellen fest: Oft erscheint die Affenstange in den Portfolios als Beleg für Fortschritt – das Zählen der Haltegriffe, die das Kind erreicht, bevor es hinunterspringt. Die pädagogische Fachkraft weist darauf hin, dass die Portfolios „ein Gegenstand der Lese- und Schreibfähigkeit“ sind und zu Gesprächen anregen.

Eine Lerngeschichte stellt eine Art der Bewertung dar, die das Erfassen und Begleiten von Lernen miteinander verbindet. Das Lerngeschichten-Portfolio dient als „Brückenobjekt“ (boundary object), das zwei Kindern etwas bietet, worüber sie miteinander sprechen können, und das ihre Freundschaft wachsen lässt, wie wir in dieser Lerngeschichte sehen. Darüber hinaus handelt es sich um ein Lese- und Schreibereignis: Die Kinder „lasen“ die Fotos und sprachen über die ihnen vertrauten Versuche, erfolgreich zu sein. Zu solchen Gelegenheiten, ein Portfolio zu „lesen“, gehören auch das fortlaufende Umblättern der Seiten und das Vertraut-Werden mit Druckerzeugnissen, die auf sehr persönliche und emotionale Weise mit den Fotos der „Lesenden“ verbunden sind. Forschungsergebnisse belegen, dass ähnliche Ereignisse rund um Erzählungen (narrative events) zu Hause ein Vorhersagemerkmal für die Lesekompetenz sind.<sup>39</sup>

Die Themen in Kapitel 9 für einen Lerngeschichten-Workshop greifen nochmals alle Kapitelthemen dieses Buchs auf. Außerdem enthält das Kapitel weitere Fragen zum Erkunden, Ideen zum Ausprobieren, Themen zum Weiterdenken und Vorschläge für die Zusammenarbeit in einem Team.

---

38 Siehe dazu Kapitel 7

39 Vgl. Reese et al., 2010

## LERNGESCHICHTEN ALS PHILOSOPHIE DES BEWERTENS, LERNENS UND LEHRENS



Lerngeschichten ermöglichen allen pädagogischen Fach- und Lehrkräften, ihre Authentizität, ihre Leidenschaft für das Leben, ihre Freude und Kreativität einzusetzen, um die Einzigartigkeit eines jeden Kindes zu feiern. Sie tragen auch dazu bei, dass Pädagog\*innen ihre Beziehungen zu Kindern, Eltern und Kolleg\*innen verändern können, wenn sie sich auf vertiefte Reflexion darüber einlassen, was

einen echten Unterschied macht. Carla Rinaldi sagt über das Fördern und Begleiten des Lernens (teaching): „Es ist ein schwieriger Weg, der Anstrengungen, Krafteinsatz, harte Arbeit und manchmal Leiden erfordert, aber auch Verwunderung, Staunen, Freude, Begeisterung und Leidenschaft hervorruft.“<sup>40</sup>

Lerngeschichten enthalten das Potenzial, Pädagog\*innen den Wert des Lernens in ihrer Gemeinschaft sichtbar zu machen, ihre Professionalität zu steigern, Begeisterung für ihren Beruf zu entwickeln und in ihrem Berufsleben starke Spuren zu hinterlassen.

Wiewohl Lerngeschichten ein leistungsfähiges Instrument für die einschätzende Bewertung von Bildungsprozessen der Kinder sind, sind sie zugleich auch eine soziokulturelle Philosophie des Lehrens oder Begleitens. Es geht um die Macht des Lernumfelds und die Kultur eines Klassenzimmers oder der Kindertageseinrichtung.

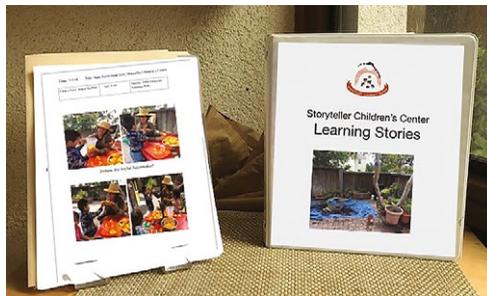
Oft findet institutionell betriebene Bewertung außerhalb von oder neben Lehr- und Lernsituationen statt, doch mit Hilfe von Lerngeschichten wird sie tief in den Alltag der Bildungseinrichtung eingebettet, denn sie wird mit dem bestehenden Geflecht angebotener Lerngelegenheiten verwoben. Daher verwenden wir in

---

40 Rinaldi, 2006: 67

einigen Lerngeschichten und im gesamten Text dieses Buches Māori-Wörter. Die Bedeutung dieser Wörter erklären wir in einem Glossar jeweils am Ende des Kapitels, in dem sie zum ersten Mal erwähnt werden.

Entscheidend ist, dass die Kinder täglich Zugang zu ihren Portfolios mit Lerngeschichten haben und sie mit anderen Menschen (Kindern, Eltern und Pädagog\*innen) teilen, denn dies trägt dazu bei, die „Lern- und Lehr- oder Begleitkultur“ in der Einrichtung zu fördern. Vivian Gussin Paley beschreibt, wie Geschichten der Kinder ein fester Bestandteil des Lebens in der Bildungseinrichtung werden könnten. Lerngeschichten sollten also tief in das Curriculum eingebettet werden. Wenn Pädagog\*innen und Kinder Geschichten miteinander teilen, entwickeln sie gemeinsam die Lernkultur in der Kindertageseinrichtung. Denn Lerngeschichten haben nicht nur die Eigenschaft, Lernen sichtbar zu machen, sondern sie stärken auch Beziehungen, bilden Identitäten von Lernenden, binden die Familien ein, unterstützen Übergänge, entwickeln sich zu Planungsgeschichten und tragen zur Übernahme von Verantwortung bei.



Dieses Bild aus dem Storyteller Children's Center veranschaulicht die Philosophie des Zentrums und verdeutlicht, dass es in der Macht von Geschichten liegt, Lernen sichtbar zu machen. Jeden Tag werden Lerngeschichten einzelner Kinder ausgewählt und mit der Gruppe geteilt.

## Weiterdenken

---

- Blicken Sie zurück: Denken Sie an eine Erzählung darüber, wie Sie etwas gelernt hatten, als Sie noch sehr jung waren.
- Warum erinnern Sie sich daran?
- Haben Sie schon einmal (oder auch öfter) bewusst verfolgt, wie ein kleines Kind etwas lernt? Was erregte Ihre Aufmerksamkeit?

## Weiterlesen

---

Carr, Margaret und Lee, Wendy (2012): Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education. London: SAGE. Kapitel 2: Warum eine Geschichte?

New Zealand Ministry of Education (2004): Kei tua o te Pae Book 1 – An Introduction to Kei Tua o te Pae. Assessment for Learning: Early Childhood Exemplars. Online unter: [www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Kei-Tua-o-te-Pae/ECEBooklet1Full.pdf](http://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Kei-Tua-o-te-Pae/ECEBooklet1Full.pdf) (Zugriff: 15. 9. 2021)