

Vergleich der beiden Ansätze **„Wahrnehmendes Beobachten“** und Arbeit mit **„Lerngeschichten“**

Grundlage für diesen Vergleich bilden die beiden Bücher

- Schneider, Kornelia: **Mit Lerngeschichten wachsen**. Reflexionen – Ansporn – Entwicklungen. Weimar: verlag das netz **2019**¹
- Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): **Wahrnehmendes Beobachten**. Partizipatorische Didaktik in Krippe und Kindertagespflege. Freiburg u.a.: Herder **2021**

Es stimmt ziemlich viel überein bei der Arbeit mit Lerngeschichten und dem Wahrnehmenden Beobachten als Partizipatorische Didaktik, auch wenn nicht durchgängig die gleichen Begriffe verwendet werden und die Schwerpunkte der theoretischen Einbettung und der praktischen Arbeit etwas unterschiedlich gewichtet sind.

Es gibt sehr viele **Parallelen**².

1. Übereinstimmungen im pädagogischen Ansatz und der dahinter liegenden Philosophie

Beide Ansätze vertreten eine **Ressourcen orientierte Pädagogik** anstelle der Orientierung an einem konstruierten Normkind (vgl. z.B. Alemzadeh 2021, S. 48; Schneider 2019, S. 29). Beide stellen sich gegen den weit verbreiteten Defizitansatz, der auf das Erreichen von festgelegten Lehr- und Erziehungszielen ausgerichtet ist und Pädagogik zum Vehikel der Förderung noch nicht erreichter Fähigkeiten macht.

Bei beiden ist die Grundlage das **wahrnehmende Beobachten**³, um Bildungsprozesse von Kindern nachvollziehen, verstehen und unterstützend begleiten zu können⁴. Wahrnehmendes Beobachten ist einerseits eine Form des offenen Beobachtens und andererseits zugleich mehr als nur eine Methode oder ein Instrumentarium. Es geht um einen pädagogischen Ansatz zur Stärkung der „agency“ von Kindern (Handlungsbereitschaft und -fähigkeit aus eigener Kraft). Im Zentrum stehen die Interessen, Fähigkeiten, Vorhaben, Ausdrucks- und Herangehensweisen der Kinder als ihre Weltzüge.

¹ Dieses Buch baut auf dem Buch des Deutschen Jugendinstituts auf, in dem die Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten“ zum Zeitpunkt des Projektabschlusses festgehalten sind: Leu, Hand Rudolf u.a. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. verlag das netz.

Doch zeichnet es sich dadurch aus, dass es Prozesse der Arbeit mit Lerngeschichten in der Praxis und somit eine Weiterführung beschreibt. Es bezieht außerdem die Weiterentwicklung der Arbeit mit Lerngeschichten in Neuseeland mit ein, um Erfahrungen und Empfehlungen, die von dort kommen, wo der Ansatz erfunden wurde, auch in Deutschland bekannt zu machen und wirksam werden zu lassen.

² Es werden jeweils Seitenzahlen aufgeführt, wo Textstellen dazu zu finden sind. Die Angaben erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

³ In der englischen Fachliteratur zu Lerngeschichten wird es als „noticing“ bezeichnet, übersetzt mit „wahrnehmen“. Kornelia Schneider verwendet mitunter auch den Begriff „wahrnehmendes Beobachten“, den sie von Gerd E. Schäfer übernommen hat.

⁴ Beim Ansatz der Arbeit mit Lerngeschichten wird zusätzlich betont, das Lernen von Kindern zu „schützen“ (vgl. Schneider 2019, S. 17, 22).

Pädagogik wird verstanden als Antwort auf die Initiativen, die von Kindern ausgehen. Das setzt eine **responsive Gestaltung der Beziehung mit Kindern** voraus, die auf dem Kennenlernen der Kinder, dem Wahrnehmen ihrer Anliegen und ihrer Bildungsbemühungen, dem Erforschen ihrer Ressourcen und dem Eingehen auf ihre Äußerungen in Handlungen und Worten beruht. Beide Ansätze vertreten eine **Kultur der Responsivität** (Schneider 2019, S. 19, 105, 130, 142). Alemzadeh 2021 spricht von der „Entstehung und Sicherung eines wechselseitigen Resonanzraumes“ (S. 5, siehe außerdem S. 22ff und viele weitere Textstellen). „Das Ergebnis dieser Praxis sind keine Entwicklungsberichte oder pädagogische Evaluationsergebnisse, sondern Geschichten, in denen das soziale Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen in seinen bildungsrelevanten Aspekten deutlich wird“ (Alemzadeh 2021 S. 13).

Beide Ansätze gehen davon aus, dass größtmögliche Beteiligung von Kindern einerseits durch Freiräume zum Erforschen der Welt und andererseits durch einfühlsame Anteilnahme von pädagogischen Fachkräften an den Belangen und Tätigkeiten der Kinder entsteht (vgl. z.B. Alemzadeh 2021, S. 30, 32; Schneider 2019, S. 61, 174).

2. Übereinstimmungen einzelner Aspekte des Gesamtzusammenhangs

(1)

Beide Ansätze meinen mit **Beteiligung (oder Partizipation)** einen motivationalen Zustand, der als inneres beteiligt Sein im Sinne von Interesse und Engagiertheit weit über eine formal geregelte Teilhabe von Kindern an Entscheidungsprozessen (gemäß parlamentarischer Gepflogenheiten) hinausgeht. Bei beiden herrscht der Grundgedanke vor: Bildung erwächst aus Beteiligung, die Einflussnahme und eigenes Gestalten beinhaltet, (vgl. Alemzadeh 2021, S. 22, 48; Schneider 2019, S. 22) und ist eingebettet in Beziehungen und kulturelle Zusammenhänge⁵. Bei beiden wird große Bedeutung einer **Kultur des Lernens** beigemessen, in der jede Stimme zählt und alle Beteiligten sowohl Lernende als auch Lehrende sind, die sich wechselseitig bereichern (vgl. z.B. Alemzadeh 2021, S. 5, 21, 39, 66, 75, 203; Schneider 2019, S. 21, 48, 119, 142, 161). Das setzt die Bereitschaft pädagogischer Fachkräfte voraus, von den Kindern zu lernen bzw. zu erkunden, was für die Kinder von Bedeutung ist. Und das geht nur über Wahrnehmendes Beobachten und Dialog mit Kindern (= Praxisforschung).

(2)

Zugleich ist viel **Fachwissen**⁶ notwendig, um verschiedene Perspektiven auf mögliche Bedeutungen einnehmen zu können (vgl. Schneider 2019, S. 10, 19, 47, 78f, 85f; Alemzadeh 2021, S. 207, 215). Denn Handlungsweisen von pädagogischen Fachkräften sollen sich aus Wahrnehmenden Beobachtungen „mit dem Fokus auf frühkindliche Bildungsprozesse“ ableiten (Alemzadeh 2021, Kap. 2.1, S. 106ff; vgl. dazu bei Schneider 2019 Ausführungen zum Stichwort „responding“, z.B. S. 19). Wahrnehmendes Beobachten und der kollegiale Austausch über verschiedene Perspektiven sind eine gute Grundlage für die **Erweiterung des eigenen Repertoires** an Wissen und Handlungsmöglichkeiten (Alemzadeh 2021, S. 11, 174, 213; Schneider 2019, S. 35, 40, 79, 91).

(3)

Beide Bücher beschreiben, dass und wie die **Verbindung von Theorie und Praxis** in fachlich begleiteten Projekten zur Weiterentwicklung des Ansatzes dazu beiträgt, eine fragende Haltung,

⁵ Margaret Carr, die Erfinderin der Lerngeschichten, beschreibt Lernen auch als fortschreitende Partizipation an der Kultur der Gemeinschaft, in der Kinder leben.

⁶ Alemzadeh verwendet den Ausdruck „Professionswissen“.

Praxisforschung und Reflexion der Praxis voranzutreiben, wenn Expert/inn/en der Frühpädagogik (aus dem Berufsfeld der Wissenschaft und Beratung) mit pädagogischen Fachkräften zusammenarbeiten.

(4)

Um das zu ermöglichen, sind **Dokumentation** von Beobachtungen, **kollegialer Austausch** und **Reflexion** unverzichtbar. Sie gelten als **praktische Anwendung** des Wahrnehmenden Beobachtens **in** mehreren **Arbeitsschritten**.

Bei Alemzadeh werden vier Schritte für die Umsetzung Wahrnehmenden Beobachtens genannt:

- Wahrnehmend Beobachten
- Beschreiben
- Reflektieren
- Dokumentieren (Alemzadeh 2021, S. 62ff).

Das entspricht im Prinzip den vier Arbeitsschritten, die Margaret Carr (2001) ursprünglich für die praktische Arbeit mit Lerngeschichten als die „4 D’s“ empfohlen hat⁷:

- Describing = Beschreiben
- Discussing = Diskutieren
- Documenting = Dokumentieren
- Deciding = Entscheiden.

Sie wurden später abgelöst durch den sog. „progressiven Filter“ von Wahrnehmen – Erkennen – Reagieren als „responding“ = responsiv Eingehen auf das, was von den Kindern kommt (Schneider 2019, S. 53, 55, 123, 172)⁸. Mit dem Begriff „progressiver Filter“ soll zum Ausdruck kommen, dass immer nur ein Teil dessen, was pädagogische Fachkräfte laufend wahrnehmen, genutzt wird, um das Lernen bzw. den Bildungsgehalt darin zu erkennen, und davon wiederum nur ein Teil, um in einem dialogischen Prozess darauf zu antworten. Und genau das, was am seltensten vorkommt, ist das, was am stärksten auf die Bereitschaft und Fähigkeit Wahrnehmenden Beobachtens zurückwirkt. Es handelt sich also um einen **Kreislauf im Sinne eines Spiralprozesses**. Im Lauf der Zeit wurde der progressive Filter noch um ergänzende Handlungsweisen erweitert, so dass der Spiralprozess jetzt beinhaltet: Wahrnehmen => Erkennen => Responsiv Reagieren => Dokumentieren => Wieder Anschauen => Rückschau halten => weiter wieder von vorn mit Wahrnehmen (Schneider 2019, S. 172).

Bei Alemzadeh (2021) gibt es ein ähnliches Modell. Die praktische Anwendung des Wahrnehmenden Beobachtens wird auch als spiralförmiger Prozess oder Kreislauf beschrieben (S. 24, 84). Das Modell beinhaltet dort: Beobachtung kindlichen Tuns => Verschriftlichen => Reflektieren => Pädagogische Schlüsse ziehen => vielfältiges pädagogisches Handeln als Antwort auf das Tun der Kinder => Reflexion des eigenen Handelns und Dokumentation => weiter wieder von vorn mit Beobachtung kindlichen Tuns (S. 84). Auch hier geht es um einen intensiven „Wechselwirkungs-prozess zwischen pädagogischem Handeln, Wahrnehmenden Beobachtungen, deren Reflexion und Interpretation“ (S. 83f): „Der nächste Schritt ergibt sich aus der Reflexion und Interpretation der vorherigen Schritte“ (S. 84).

⁷ Carr, Margaret: Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London et al.: Sage Publications 2001

⁸ Nach diesen drei pädagogischen Handlungsweisen sind auch Lerngeschichten aufgebaut. Sie zeugen davon, was eine pädagogische Fachkraft wahrgenommen hat, welche Bedeutung sie darin für das Lernen (bzw. die Bildung) des Kindes erkennt und welche Schlussfolgerungen sie daraus zieht.

(5)

Dazu passt, dass beide Ansätze auf **ständige Weiterentwicklung** setzen (vgl. z.B. Alemzadeh 2021, S. 17f; Schneider 2019, S. 7ff, 36, 88, 159, 170). Die Leitziele und Prinzipien bleiben gleich, doch der Umgang damit in der alltäglichen Praxis verändert sich möglicherweise im Zusammenhang mit den Erfahrungen und der fortlaufenden Reflexion, so dass sich Vorgehensweisen und theoretische Begründungen weiter ausdifferenzieren (vgl. Alemzadeh 2021, Kap. 1.1; Schneider 2019, Kap. 1).

(6)

Wahrnehmendes Beobachten hat selbstverständlich auch Auswirkungen auf die **Gestaltung von Strukturen und Abläufen des Alltags** in Kindertageseinrichtungen. Um individuelle Lebenslagen, Bedürfnisse und Gewohnheiten aller Kinder angemessen zu berücksichtigen, bedarf es einer flexiblen Handhabung von Organisationsstrukturen des Alltagsbetriebs. Offenheit ist gefragt, damit routinemäßig vollzogene Tagesablaufpläne und Gruppenzuordnungen nicht über die Kinder hinweggehen. Das wird bei Alemzadeh 2021 ausgedrückt als Prinzip: „Erst die Kinder, dann der Plan“ (S. 34ff). In der Arbeit mit Lerngeschichten ist die Rede davon, einen „Rhythmus statt Routine“ zu leben (Schneider 2019, S. 54, 109, 160).

(7)

Beide Ansätze stellen hohe **Anforderungen an pädagogische Fachkräfte**, in offenen Austausch zu gehen und ihre Praxis zu reflektieren. Sie gehen davon aus, dass eine fortlaufende Arbeit an der **professionellen Weiterentwicklung** von pädagogischen Fachkräften notwendig ist, die durch fachliche Begleitung unterstützt werden sollte. Dazu dienen vor allem Impulse in Form von **Erkundungs- und Reflexionsfragen**, die Teams zu fachlicher Auseinandersetzung anregen, ohne Vorgehensweisen vorzugeben.

(8)

Der **Reflexionsbogen** zur wahrnehmenden Beobachtung (Alemzadeh 2021, S. 71) ist etwas anders aufgebaut als die **Beobachtungs-, Austausch- und Einschätzbögen** zur Arbeit mit Lerngeschichten nach dem DJI-Buch von Leu u.a. (2007)⁹. Er enthält allerdings viele der Fragen, die auch bei der Arbeit mit Lerngeschichten eine Rolle spielen. **Teil 1:** „Die Situation und ich“ beginnt mit der Frage: „Was machte mich auf die Situation aufmerksam?“. Genau diese Frage empfehlen die Expertinnen für die Arbeit mit Lerngeschichten in Neuseeland, damit sich diejenigen, die eine Lerngeschichte schreiben, klar machen, was sie bewegt und berührt hat. Denn das ist nach ihrer Auffassung das Entscheidende, um Kindern (und Eltern) mit Lerngeschichten ein Geschenk zu machen (vgl. Schneider 2019, S. 40f, 56, 87). **Teil 2:** „Das Kind in der Situation“ beinhaltet im Wesentlichen die Aspekte, die für die Lernanalyse bei den Lerngeschichten ausschlaggebend sind (entspricht Teil 2 der Lerngeschichte). Dazu gehört auch die Frage: „Kann ich der Beobachtung einen Titel geben?“ Auch die Neuseeländerinnen empfehlen, eine Überschrift für eine Lerngeschichte zu finden, die auf das Wesentliche lenkt (vgl. Schneider 2019, S. 52). **Teil 3:** „Schlüsse und Anregungen für die Praxis“ beinhaltet die Aspekte für das „Responding“, wie pädagogische Fachkräfte in nächster Zukunft darauf eingehen wollen, was sie wahrgenommen haben (entspricht Teil 3 der Lerngeschichte)¹⁰.

(9)

Wie Beobachtendes Wahrnehmen mit seinen Schlussfolgerungen in der Praxis umgesetzt wird, wirkt sich direkt auf die **Qualität der Pädagogik** und der Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern aus.

⁹ Siehe Anm. 1

¹⁰ Vgl. z.B. Schneider 2019, S. 52, 59

In Neuseeland haben Lerngeschichten ihren Ursprung im Rahmen der Suche nach einer passenden Möglichkeit des **Assessment** (Einschätzung, Bewertung), direkt am Verhalten der Kinder abzulesen, ob das Curriculum für die frühe Kindheit verwirklicht wird (vgl. Schneider 2019, S. 22 und 165). Bei Alemzadeh 2021 heißt es: „Das Wahrnehmende Beobachten bildet den Prüfstein, an dem Praxis durch brauchbare Theorien durchsichtig gemacht und geeignete Theorien an praktischen Bezügen konkretisiert werden können. Wir nennen das dialogische Empirie“ (S. 15). Entscheidend ist, wie sich in der Praxis des Wahrnehmenden Beobachtens oder des Schreibens von Lerngeschichten (sowie den jeweiligen Schlussfolgerungen daraus) das Bild vom Kind und von Pädagogik zeigt. In Neuseeland werden deswegen im Rahmen von Anerkennungsverfahren als „registrierte pädagogische Fachkraft“ und im Rahmen der Qualitätssicherung tatsächlich auch Lerngeschichten zur Begutachtung der Pädagogik herangezogen (vgl. Schneider 2019, S. 95).

3. Bilanz

Zusammenfassend ist festzustellen:

Lerngeschichten sind **subjekt-, dialog-, ressourcen-, prozessorientiert** (Schneider 2019, S. 93). Das Gleiche gilt für eine „Partizipatorische Didaktik“ auf der Grundlage von „Wahrnehmendem Beobachten“, auch wenn diese Begriffe nicht ausdrücklich genannt werden¹¹. Die Rolle von pädagogischen Fachkräften wird in beiden Ansätze beschrieben als Begleiter/innen und Dialogpartner/innen von Kindern (vgl. z.B. Alemzadeh 2021, S. 16, 21; Schneider 2019, S. 19, 72). Ziele und Vorgehensweisen sind sehr ähnlich und entsprechen sich zum Teil vollständig. Deshalb können beide Bücher sehr gut einander ergänzend eingesetzt werden.

Schade ist, dass bei Alemzadeh (2012) die Lerngeschichten nur in einem Satz Erwähnung finden und dann auch noch missverstanden sind! Alemzadeh vermerkt, dass sie den Ansatz des Wahrnehmenden Beobachtens um „narrative Erzählungen und Dokumentationsverfahren“ erweitert hat, „die es möglich machen, das Erleben von Kindern und Erwachsenen in einer Geschichte zusammenzufassen“. Direkt daran anschließend sagt sie: „Solche Geschichten weisen zwar eine Nähe zu den Bildungs- und Lerngeschichten des Deutschen Jugendinstituts auf, unterscheiden sich aber von diesen gerade dadurch, dass sowohl die Beteiligung der Kinder als auch der Erwachsenen an diesem Geschehen gleichermaßen in diese Geschichten einfließt“ (S. 13).

Keineswegs enthalten Lerngeschichten nur die Beteiligung von Kindern, nicht einmal dann, wenn nur Handlungen beschrieben sind, die Kinder ohne unmittelbare Beteiligung von pädagogischen Fachkräften vollziehen. Von Beginn an war klargestellt, dass Lerngeschichten immer Beziehungsgeschichten sind, deren Erzählung von der Perspektive der Schreibenden geprägt ist und unbedingt ins Gespräch gebracht werden soll durch den Austausch mit Kindern, mit Eltern und unter pädagogischen Fachkräften. Es täuscht, wenn der Eindruck entstanden ist, dass pädagogische Fachkräfte sich grundsätzlich heraushalten aus den Tätigkeiten der Kinder und distanziert darauf schauen, was Kinder tun, um es zu beschreiben. Diese Fehleinschätzung könnte der Tatsache geschuldet sein, dass im Projekt des Deutschen Jugendinstituts zunächst für den Einstieg ins Beschreiben Situationen gewählt wurden, in denen die pädagogische Fachkraft nicht direkt in eine Handlung oder einen Dialog involviert war. Entsprechende Empfehlungen, zunächst mit Situationen zu beginnen, die nicht allzu komplex sind, gibt es auch für das Einüben von Wahrnehmendem Beobachten (s. Alemzadeh 2021, S. 66).

¹¹

Auf alle Fälle gilt für die Arbeit mit Lerngeschichten in ihrem Ursprungsland: „In Neuseeland nutzen pädagogische Fachkräfte die Lerngeschichten, die sie für die Kinder schreiben, zunehmend auch als Anlass für ihre persönliche Bildungsreise (learning journey). Sie nehmen in die Lerngeschichten mit auf, was sie selbst bewegt, und dokumentieren auf diese Weise auch ihre Beteiligung und ihr Lernen. Sie nutzen eine »Sprache des Lernens«, die sowohl die Kinder als auch die PädagogInnen einbezieht“ (Schneider 2019, S. 105; vgl. auch S. 60).

Was einen **Unterschied** ausmacht zwischen beiden Ansätzen, sind vor allem Gewichtungen und zum Teil Begriffe:

Alemzadeh benennt das Wahrnehmende Beobachten als „Herzstück einer Partizipatorischen Didaktik, die auf die Tätigkeiten und Interessen des Kindes achtet“ (Alemzadeh 2021, S. 61). Bei der Arbeit mit Lerngeschichten kommt der Lernanalyse die Funktion als „»Herzstück« jeder Lerngeschichte“ zu (Schneider 2019, S. 168). Die Lernanalyse – das Erkennen, um welches Lernen es gehen könnte – ist der wesentliche Teil einer Lerngeschichte. Schäfer sagt: „Erkennen beginnt mit der Frage: Was nehme ich wahr?“ (Alemzadeh 2021, S. 49). Das gilt auch für die Arbeit mit Lerngeschichten.

Doch während der Ansatz des Wahrnehmenden Beobachtens die **Selbstreflexion** pädagogischer Fachkräfte zum Erkennen der eigenen Wahrnehmungsmuster in Verbindung mit biografischer Arbeit in den Mittelpunkt stellt, sind es beim Ansatz der Arbeit mit Lerngeschichten die **Lerndispositionen** der Kinder. Denn Lerngeschichten zielen auf „Assessment“, d.h. auf die Einschätzung, wie im Alltag der Kindertageseinrichtung die Lerndispositionen eines Kindes zum Tragen kommen und sich weiter entfalten. Dabei geht es bei Lerngeschichten selbstverständlich auch um die Frage: Was löst das, was ich bei Kindern wahrnehme, in mir aus und woher kommt das (vgl. z.B. Schneider 2019, S. 35, 41)?

Der Begriff „Lerndispositionen“ wird bei Alemzadeh nicht verwendet, stattdessen ist von einer „Basisausstattung“ grundlegender Fähigkeiten kleiner Kinder die Rede (S. 21). Doch kommen im fachlichen Austausch zu dokumentierten Szenen anhand des Reflexionsbogens auch zum großen Teil die grundlegenden Voraussetzungen für Lernbereitschaft und -vermögen (= Lerndispositionen) zur Sprache, auf die bei Lerngeschichten geachtet wird: Interesse entwickeln, Engagiertheit aufbringen, Standhalten, sich ausdrücken und mitteilen sowie zu Lerngemeinschaften beitragen (Schneider 2019, S. 168). Was Schäfer, der bei Alemzadeh zitiert wird, als **Selbstbildungspotenziale** bezeichnet, kommt den Lerndispositionen sehr nahe: Mit Selbstbildungspotenzialen sind „Handlungs- und Denkmöglichkeiten“ gemeint, „die ein Individuum im Verlaufe seiner Biografie entwickelt hat, um sich in der Welt zu orientieren, darin leben, handeln und denken zu können. Sie gehen von den Möglichkeiten aus, die mit der Geburt gegeben sind, und erweitern sich in dem Maße, in dem sie in konkreten Lebenssituationen tatsächlich angewendet werden“ (S. 20). Der Unterschied zum Begriff Lerndispositionen liegt darin, dass dieser nicht nur beinhaltet, was in der Person angelegt ist, sondern auch, was die Rahmenbedingungen einer Situation hergeben, um das zur Verfügung stehende Potenzial an Neigung, Gefühl für die Gelegenheit sowie Fähigkeit (= Wissen und Können) zu nutzen¹². Allerdings stellt auch Alemzadeh in den Mittelpunkt der Reflexion die Frage, „inwieweit die Situation kindliche Bildungsprozesse zulässt und unterstützt“ (S. 69).

Graduelle Unterschiede gibt es vor allem in der Bedeutung von Dokumentation. Das mag damit zusammenhängen, dass die Funktion von Dokumentation beim Ansatz des Wahrnehmenden

¹² Doppelcharakter von Lerndispositionen: Sie liegen sowohl in der Person als auch in der Situation.

Beobachtens erst nach und nach entwickelt wurde, während Lerngeschichten von vornherein als Bildungsdokumentation gedacht waren, die auf wahrnehmendem Beobachten beruht. So enthält der Abschnitt „Dokumentation als Beteiligung“ (Alemzadeh 2021, S. 91) keine Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern an der Dokumentation.

Auch der Dialog mit Kindern hat beim Ansatz des Wahrnehmenden Beobachtens einen geringeren Stellenwert als beim Ansatz der Arbeit mit Lerngeschichten. Der Dialog unter pädagogischen Fachkräften steht wesentlich stärker im Mittelpunkt als der mit Kindern. Doch deutet sich in der Veröffentlichung von Alemzadeh 2021 an, dass er mehr und mehr an Bedeutung gewinnt.

4. Nutzen der Veröffentlichung von Alemzadeh 2021 für die Arbeit mit Lerngeschichten

Für die Arbeit mit Lerngeschichten und die Weiterentwicklung ihrer Qualität sind sowohl die **Ausführungen zur theoretischen Einbettung** im ersten Teil des Buches als auch **die praktischen Beispiele** im zweiten Teil des Buches ein Gewinn.

Die Ausführungen zur theoretischen Einbettung im ersten Teil des Buches beinhalten z.B.:

- Bedeutung von Wahrnehmung („als sinnliche Konstruktion der Wirklichkeit“ und als „eine Form der sozialen Resonanz“) und von Wahrnehmungsschulung
- Bild vom Kind
- Selbstbestimmungstheorie (S. 21)
- Beziehungspotenziale und Gestaltung responsiver Beziehungen (auf der Grundlage geteilter Erfahrungen)
- Typen pädagogischer Handlungsweisen oder verschiedener Rollen von pädagogischen Fachkräften
- Bedeutung von Gleichaltrigen-Interaktionen
- Alltagsroutinen und Schlüsselsituationen

Die **ausführlichen Darstellungen von praktischen Beispielen** könnten genauso gut in einem Buch zu Lerngeschichten vorkommen und als Lerngeschichten verfasst werden. Es gibt sowohl wunderbare Beschreibungen von Handlungssequenzen einzelner Kinder, Kinderpaare oder -gruppen als auch sehr detaillierte Reflexionen pädagogischer Fachkräfte dazu. Sie wurden in der Regel angereichert durch Ausführungen zu grundlegendem Fachwissen in Bezug auf verschiedene Handlungsfelder von Kindern in den ersten Lebensjahren (z.B. Bauen und Konstruieren, ästhetische Bildung und kreatives Gestalten, Bewegung, Sprachbildung, Erfahrungen mit Wasser). Auch die Situationsbeschreibungen und Überlegungen zur Gestaltung von Schlüsselsituationen und zum Umgang mit Herausforderungen im Verhalten von Kindern (Kap. 2.2 und 2.3) bereichern das Repertoire an Fachwissen ungemein. In Bezug auf die beiden Abschnitte zur Bedeutung von Gleichaltrigen-Interaktionen (S. 30ff) und zum Konfliktverhalten unter Kindern (S. 150ff) gilt das allerdings nur mit Einschränkung, denn sie entsprechen nicht ganz dem aktuellen Stand an Fachwissen, wie im Buch von Wüstenberg/Schneider 2021¹³ nachzulesen ist.

Insgesamt empfehle ich das Buch „Wahrnehmendes Beobachten“ ausdrücklich allen, die Lerngeschichten schreiben und Lust darauf haben, ihr Repertoire zu erweitern, um immer besser Lernaspekte und den Bildungsgehalt in den Handlungen von Kindern herauszufiltern und ihre Pädagogik zu überdenken.

¹³ Wüstenberg, Wiebke/Schneider, Kornelia (2021): Ich – Du – Wir. Wie Kinder in den ersten Lebensjahren ihre Beziehungen miteinander gestalten. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Berlin: wamiki