

## Lerngeschichten.

### Wertschätzende Dialogisierung des sozialen Handelns und der Lernentwicklung

Woraus entsteht Selbstvertrauen?  
Aus gemeinsamer Tätigkeit,  
in der man die anderen  
und sich selbst kennen lernt.  
Christa Wolf

Lerngeschichten sind ein von Carr (2001) im Zusammenhang der Modellierung der Arbeit der frühen und mittleren Kindheit vorgestelltes Verfahren. Es ist geeignet, die dialogische Erfassung und Reflexion der Lernentwicklung mit einer dem Lehrprozess impliziten Diagnostik (wie sie z. B. in Inklusionszusammenhängen gefordert wird) zu verbinden. Leu und Flämig (2007) haben zu einer deutschen Rezeption und Implementierung vorgearbeitet. Es handelt sich um Geschichten, die Lehrerinnen und Lehrer auf Grund von Beobachtungen beim Spielen und Lernen über das Handeln des Kindes als persönliche Briefe schreiben und zunächst erzählen,

Die Lerngeschichten werden

- auf der Grundlage von **Beobachtungen** und deren **Auswertungen** mit Hilfe der Lerndispositionen erstellt
- für jedes Kind **individuell** geschrieben und haben verschiedene, individuelle und kreative Gesichter
- als Mittel erstellt, mit dem Kind selbst und mit seinen Eltern in **Dialog** zu treten
- im **Portfolio** des Kindes aufbewahrt und dienen als Grundlage für Reflexionsgespräche.

Sie werden in für Kinder verständliche Formulierungen mit nachvollziehbaren und relevanten Inhalten in Briefform gestaltet und enthalten einfache und klare, die Kinder direkt ansprechende Sätze, die ohne Verallgemeinerungen auskommen sollen („immer“ etc.). Sie basieren auf konkreten gemeinsamen Erlebnissen. Beobachtete Handlungsverläufe werden zusammenfassend wiedergegeben.

Als Bezugsgröße dient die Art und Weise, in der Kinder mit der ihnen bereitgestellten Spiel- und Lernwelt in Beziehung treten. Sie heißen in der Originalliteratur Lerndispositionen:

- **Interessen** (Welchen Tätigkeiten und Zusammenhängen wendet sich das Kind aufmerksam zu?)
- **Engagement** (Auf welche Tätigkeiten lässt es sich gern ein und drückt dabei Wohlbefinden/Akzeptanz aus?)
- **Standhalten** bei Herausforderungen (Welche Tätigkeiten führt es auch bei Schwierigkeiten weiter?)
- **Sich ausdrücken und mitteilen** (Wie teilt es welche Ideen, Gefühle, Wünsche, Interessen mit anderen Kindern?)
- **Partizipation:** (Wie wirkt es an der Lerngemeinschaft mit und übernimmt Verantwortung?)

Die pädagogische Intention der Arbeit mit Lerngeschichten ist die sensibel erfasste Anerkennung von konkreten Lernmöglichkeiten jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen. Beobachtete Stärken und Fähigkeiten eines Kindes werden betont, um die individuellen Lernaktivitäten zu bestärken. Auf der Basis der Lernaktivitäten werden die Lernmöglichkeiten erfasst und geplante „nächste Schritte“ in noch unsichere Lernzusammenhänge und Herausforderungen formuliert, um diese für Kinder und Eltern einen Zusammenhang zwischen Be(ob)achtung und individueller Planung der Lernunterstützung transparent zu machen und ihnen die Mitgestaltung bei der Umsetzung von Zielen praktikabel darzustellen.

Lerngeschichten sind geeignet, das Beziehungsgeschehen zwischen Kindern, Eltern und Kollegen prozessual zu erfassen, darzustellen und zu kommunizieren. Die je eigene Vorgehensweise und Rolle der erwachsenen Menschen wird mit aufgenommen. Eine Lerngeschichte kennt daher keine ‚reinen‘ Daten oder ‚objektiven‘ Zusammenhänge. Es geht vielmehr um praktizierte Demokratie, den Erhalt der Würde der Kinder im Beobachtungsprozess und eine Haltung impliziter Bescheidenheit angesichts des immer subjektiven Konstruktcharakters von Beobachtungen.

Die Beobachtungen haben damit den Status einer Grundlage für die Selbstkorrektur der eigenen Einstellungen, einer diskursiven Vorlage im pädagogischen Team und in Beratungen mit Eltern und Erziehungspartnern. Sie dienen daher einer verbesserten Kommunikation mit dem beobachteten Kind, dem Finden einer gemeinsamen Sprache durch Sich-Erklären und einem vorläufigen Verständnis als gemeinsame und immer vorläufige Definition eines Arbeitsbündnisses für den Kooperationsprozess.

Die Erfassung von Alltagsbeobachtungen nutzt die vorhandene allgemeinverständliche Sprache der Kinder, nimmt sie mit der Absicht des besseren Verstehens- und Kennenlernens auf. Die Erfassung der situativen Beobachtungen in Form von Kurznotizen macht das Gesehene und Gehörte für die nachdenkenden und sich beratenden Pädagoginnen und Pädagogen verfügbar. Im Beratungsprozess müssen die pädagogischen Akteure begründen und entscheiden, ob und welche Theoriebestände sie für die weitere Gestaltung der Förderung an das Handeln der Kinder heranziehen wollen (vgl. Kazemi-Weisari 2007: S.56).

Damit wechselseitiges Vertrauen und Verständnis wachsen können, müssen die Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam entscheiden, welche situativen Beobachtungen ein Muster erkennen lassen, dass ihnen und den Kindern Wege über Verschiedenheit hinweg zu einem besseren gemeinsamen Umgang mit der sozialen und gegenständlichen Welt weisen kann. Dazu müssen Kinder selbst die Gelegenheit haben, über ihre Bildungs- und Aneignungstätigkeit anhand solcher Mustersituationen mit zu reflektieren. In ihnen können sich die Erziehungspartner selbst erkennen und so am Beispiel ihrer eigenen Handlungssequenzen lernen. Den Kindern kann die Bedeutung ihrer Gedanken und Emotionen nur dann bewusster werden, wenn Dokumentationen „nicht nur eine Bestandsaufnahme [sind], sondern zu Verknüpfungs-, Vergleichs-, Vertiefungs- und Erweiterungsarbeiten werden“ (vgl. ebd.: S.108). Die inhaltlich widerspiegelnde Komponente einer solchen dem pädagogischen Prozess impliziten Routine nimmt den jungen handelnden Menschen qualitativ wertvoll an und auf.

Ein weiteres und bisher nicht beschriebenes besonderes Merkmal der Lerngeschichtenarbeit liegt in ihrer Eignung zur Unterstützung der Aneignung einer eigenen Geschichte. Ihr kommt damit ein biographiewirksamer Aspekt zu. Menschen, die sich selbst als wenig gefördert, gefordert sowie ge- und beachtet erlebt haben „entgleist der Dialog“, sie isolieren sich aus der Sprach- und Handlungsgemeinschaft. Zu ihrer Stabilisierung müssen sie sich *eine* kommunizierbare (Lern-und Erlebnis-) Geschichte aneignen. Lerngeschichten unterstützen diese psychische Arbeit intensiv. Sie kann als gemeinsamer Forschungsprozess verstanden werden, indem:

- die Bewusstheit eigener emotionaler Zustände durch selektive Aufmerksamkeit hervorgehoben werden
- die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen zu erkennen, unterstützt wird
- Vokabulare für Gefühle und Ausdruckswörter für emotionale Befindlichkeiten kommuniziert und (aus-)differenziert werden können
- konkrete Situationen beschrieben werden, in denen ein Kind z. B. emphatisch auf einen anderen Menschen eingeht
- selbstregulative Strategien kultiviert werden und durch Betonung performativer Prozesse die Selbstwirksamkeit in schulischen Zusammenhängen Schule gefordert und gefördert werden.<sup>1</sup>

Es gibt gute Gründe dafür anzunehmen, dass die mit der Lerngeschichtenarbeit verbundene emotionale Intensität es sozial herausfordernden Kindern und Jugendlichen erleichtert, in der Schule ein pädagogisches Arbeitsbündnis einzugehen. Diese ist abseits kooperativ erlebter Lebens- und Lernwelten nicht zu haben. Ein Perspektivwechsel bezogen auf die Aufgabe der Entwicklung pädagogischer Arbeitsbündnisse eröffnet eine veränderte Sichtweise menschlichen Handelns. Zu deren Entwicklung müssen pädagogische Akteure ihr Handeln und ihr Fühlen ändern (vgl. Ciompi, 1982).

Nur wenn sich die Kinder und Jugendlichen unterstützt und sicher fühlen, werden sie sich dezentrieren können, sich also auf andere und anderes einlassen können und über sich hinaus zu wachsen wagen: sich neu (er-)finden.

## Literatur

**Algermissen, U.** (2012). Pädagogische Arbeitsbündnisse kooperativ gestalten. Untersuchungen zum gemeinsamen Handeln mit sozialemotional herausfordernden Kindern in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Algermissen, U.** (2015). Lerngeschichtenarbeit und Entwicklungsbegleitung. Impulse für eine pädagogische Lernkultur. In *Individuelle Förderung als Weg zur inklusiven Schule* (Bd. Band 61/14). Loccum: Evangelische Akademie.

**Algermissen, Ulf.** (2014). Sich im kooperierenden Miteinander (er-)finden - Schulische Arbeitsbündnisse bei sozialen und emotionalen Herausforderungen. In *Selbst - Lernen - Können*. Hohengehren: Schneider.

**Carr, M.** (2001). *Assessment in early childhood settings. Learning stories*. London: Paul Chapman.

**Ciompi, L.** (1982). *Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung*. Stuttgart: Klett.

**Gerspach, M.** (2000). *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.

**Kazemi-Weisari, E.** (2007). *Kinder verstehen lernen. Wie Beobachten zu Achtung führt*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

**Leu, H. R.** (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: Das Netz.

---

<sup>1</sup> Grundlage für diese Liste sind die Fertigkeiten emotionaler Kompetenz nach Saarni (vgl. bei Salisch, 2002, S. 13)

**Prengel, A.** (2004). Diagnostische Didaktik - Lernprozessanalysen nach der Einschulung ohne Auslese. In U. Carle & A. Unckel (Hrsg.), *Entwicklungszeiten* (S. 174–183). Opladen: Leske und Budrich.

**Saarni, C.** (2002). Die Entwicklung emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, M. v. Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. S. 3-30. Stuttgart: Kohlhammer.

Autor:

Dr. Ulf Algermissen

St. Ansgar Schule Hildesheim

Universität Hildesheim