
LERNGESCHICHTENARBEIT

Algermissen U.

Zur Entwicklung von Kreativität durch biographische Impulse

Learning Stories and Development of Creativity

Understanding learning contexts heterogeneously and using its didactical potential, calls for new designs of the interrelationships of living and learning in schools. The practice of learning stories (Leu, 2011) has been introduced in many educational contexts because they show many features of democratic and responsible learning communities. It is compatible with psychological beliefs and can be justified in cooperative educational contexts. Whether learning stories are capable to support reflexive processes of students is still open.

Vignettes from learning stories in a "school for social and emotional development" (Special education) are examined in their relation to biography-effective impacts.

Forschungsanlass

Creation comes,
when you learn to say no.
Madonna.

Diese Art von Wortunmächtigkeit.
Die einen Menschen einsperrt,
ohne dass er über dieses Selbst etwas
Näheres wissen kann.
Christa Wolf

Bei Kindern und Jugendlichen im Förderkontext der sozialen und emotionalen Entwicklung fällt pädagogischen Akteuren deren gering ausgeprägter Mut auf, sich "kreativ" zu betätigen. Die Kinder haben offensichtlich Angst, etwas mit Material zu tun, weil sie glauben etwas falsch zu machen oder nicht Bedeutendes sagen bzw. zeigen zu können. In sozialen Zusammenhängen macht ihnen die Kontingenz der Beziehungssysteme zu schaffen. Daher zerstören sie ihre Arbeiten oder Beziehungen, wenn diese nicht so sind, wie sie es erwartet haben oder sie annehmen, dass sie erwartet wurden.

Kinder und Jugendliche im emotionalen Ungleichgewicht fällt es schwer, sich zu dezentrieren, sich auf neue sachliche und soziale Herausforderungen einzulassen [vgl. Gerspach, 2000, S. 215]. Vor allem das Stellung beziehen, das auf sich bezogene Ja oder Nein gelingt ihnen nicht. Es muss davon ausgegangen werden, dass Selbstsicherheit und Grundvertrauen erheblichen Einfluss auf die Fähigkeit zu kreativem Handeln haben. Diese sind auf positives Selbstwerterleben angewiesen. Um Kindern, bezogen auf die sozialemotionale Dimension, angemessen zu begegnen, fordert Gerspach [a.a.O.] "ihnen einen Beziehungsrahmen anzubieten, der ihnen dort Halt gibt, wo sie es brauchen und ihnen etwas zumutet, wo sie es verkraften, und ihnen Materialien so aufbereitet, dass es ihrer Lernbereitschaft wie ihrem Wissensdrang gerecht wird."

Die Lerngeschichtenarbeit, von Carr [2012] für die Vorbereitung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule begründet, kann als Anker für die Integration vieler Forderungen einer neuen Schulkultur gesehen werden. Sie orientiert sich an konkreten Lernprozessen, richtet sich auf die Partizipation von Eltern und Schülern und ist geeignet, die dialogische Erfassung und Reflexion der individuellen Lernentwicklung mit impliziter qualitativer Diagnostik zu verbinden. Die Schwerpunkte für die Beobachtungskultur und die zu entwickelnden Dimensionen können vom pädagogischen Team festgelegt werden. Im Anschluss an meine Arbeiten zu Arbeitsbündnissen mit besonders herausfordernden Schülern

[Algermissen, 2012] und im Kontext meiner Arbeiten zur Grundlegung einer nicht statusbestimmten kooperativen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern soll untersucht werden, wie weit die Lerngeschichtenarbeit die Differenzierung reflexiver Selbstbeschreibungen von Schülerinnen und Schülern in Grundschulkontexten unterstützt.

Was ist Lerngeschichtenarbeit?

Leu und Flämig [2011] haben einer deutschen Rezeption und Implementierung der Lerngeschichtenarbeit vorgearbeitet. Es handelt sich um Geschichten, die über das Handeln des Kindes erzählen und

- auf der Grundlage von **Beobachtungen** und deren **Auswertungen** auf Basis von Lerndispositionen basieren,
- für jedes Kind **individuell** geschrieben werden,
- dazu dienen, mit dem Kind selbst und mit seinen Eltern in **Dialog** zu treten.
- im **Portfolio** des Kindes aufbewahrt werden und verschiedene, individuelle Gesichter haben.

Sie werden in für Kinder verständliche Formulierungen mit nachvollziehbaren und relevanten Inhalten in Briefform gestaltet. Sie enthalten einfache und klare, die Kinder direkt ansprechende Sätze. In den Geschichten wird auf konkrete gemeinsame Erlebnisse, beobachtete Handlungsverläufe bezuggenommen, die zusammenfassend wiedergegeben werden. Als Bezugsgröße dienen Lern- dispositionen:

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?)

Potentiale der Lerngeschichtenarbeit aus biographischer Perspektive

Ein bisher nicht beschriebenes und erforschtes Merkmal der Lerngeschichten- arbeit liegt in ihrer Eignung zur Unterstützung der Aneignung einer eigenen Geschichte. Ihr kommt damit ein biographischer 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 Handlungs- gemeinschaft. Zu ihrer Stabilisierung müssen sie sich *eine* kommunizierbare Lern- und Erlebnisgeschichte aneignen. Hypothese meiner Arbeit ist, dass Lerngeschichten diese psychische Arbeit auch bezogen auf die Aneignung der eigenen Emotionalität intensiv unterstützen. Sie kann als gemeinsamer qualitativer Forschungsprozess verstanden werden. In diesem Prozess wird

- die Bewusstheit eigener emotionaler Zustände durch selektive Aufmerksam- keit hervorgehoben,
- die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen zu erkennen, unterstützt,
- das Vokabular für Gefühle und Ausdruckswörter für emotionale Befindlich- keiten kommuniziert und (aus-)differenziert,
- auf konkrete Situationen abgehoben, in denen ein Kind z. B. emphatisch auf einen anderen Menschen eingegangen ist,
- ein Portfolio an selbstregulativen Strategien kultiviert und durch Betonung performativer Prozesse die Selbstwirksamkeit in schulischen Zusammenhängen Schule gefordert und gefördert werden.³

³ Grundlage für diese Liste sind die Fertigkeiten emotionaler Kompetenz nach Saarni [vgl. bei Salisch, 2002, S. 13]

Das Forschungsdesign - erweiterte Fallgeschichtenarbeit

Lenk [2000, S. 80] hat das von Meichenbaum [1979] beschriebene Selbstinstruktionstraining "als einzige Methode, die hinsichtlich der Kreativitätsförderung irgendeinen Erfolg zeitigt" beschrieben. Kern der Methode war es, negative Statements zurückzuhalten und positives Denken im kreativen Versuchsprozess zu initiieren bzw. zu aktivieren [vgl. Lenk, 2000, a.a.O.]. Vor handlungstheoretischem Hintergrund hat Jetter [Jetter & Schönberger, 1979] im Anschluss an Lenk gefordert, alles menschliche Handeln als zielgerichtet, planmäßig und wertorientiert zu begreifen. Menschen handeln daher immer nach angeeigneten schematisierten Handlungsplänen. Da Kreativität nur als Sinnbezogenheit eine pädagogische Kategorie sein kann, sind Lebensäußerungen von Menschen immer als kreative Lösungsstrategien zu sehen [vgl. dazu Algermissen 2012, S.64f.]. Die Entwicklung der Fähigkeit, Gedanken, Gefühle, Absichten, also die innere psychische Welt bei sich und anderen wahrzunehmen, wird in jüngerer Zeit unter der Kategorie des Mentalisierens erfasst [Kirsch, H. (Hg.), 2014]. Diesbezügliche Forschungen ergänzen die biographische Lerngeschichtenarbeit hervorragend.

Um die Tauglichkeit des Lerngeschichtenansatzes für die Schule zu überprüfen, ist geplant, eine Reihe von Fallanalysen zur angewandten Fallgeschichtenarbeit durchzuführen. In die rekonstruktive Arbeit sollen auch das veränderte Erleben der Lehrerinnen und Eltern einbezogen werden. Die Versuchsreihe beschränkt sich zurzeit auf Kinder mit sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen, die emotional besonders stark auf formale Rückmeldungen zu ihrem Handeln reagieren. Es bieten sich vergleichende Studien in inklusiven Zusammenhängen an. Forschungsdesiderate sind gegenwärtig vor allem die Erarbeitung von Praxishinweisen für die Beobachtungspraxis, zur Auswahl der Beobachtungsanlässe und zur qualitativen Beschreibung der Praxissituationen. Bei der Ausarbeitung orientiere ich mich wesentlich an Geertz [1987].

Lerngeschichtenarbeit und kooperative Pädagogik

Während des Vorstellungsgesprächs, zu dem ihre Mutter sie mitgebracht hatte, nahm Lena sich Gegenstände von den Schreibtischen, versuchte das Regal hinauf zu klettern, öffnete die Tür und lief laut schreiend durch die ganze Schule. Nach einer Weile kam sie ohne T-Shirt mit nacktem Oberkörper in den Raum zurück, verfolgt von einem Schüler, dem sie spontan auf dem Weg durch die Schule „mal eben eine geknallt hatte“. Ein Psychiater hatte der Kindesmutter die Anmeldung in einer Förderschule empfohlen, weil sie bereits zwei Kindergärten an die Grenzen der Belastbarkeit gebracht hatte. Eine weitere Kindertagesstätte hatte beschlossen, Lena wegen Verletzungsgefahr bis auf Weiteres zu beurlauben. Da Lena untergewichtig ist, kann sie nur unzureichend mit Amphetaminen „beruhigt“ werden.

Im Lehrerzimmer nimmt sie jeden Morgen körperlichen Kontakt zu den ihr zugewandten pädagogischen Lehrerinnen und Mitarbeiterinnen auf, zeigt ihnen erledigte Aufgaben oder etwas aus ihrer Tasche, das sie zum Spielen oder Lernen dabei hat. Nach einer Weile geht sie meist in die Eingangshalle, in der die anderen Schülerinnen und Schüler sich vor dem Unterricht versammeln. Schnell kommt es durch ihre provokanten Annäherungsversuche zu Konflikten, die (nicht nur ihr) schnell die Laune verderben, denn Lena teilt gerne und für andere relativ unvermittelt Schläge aus.

Das pädagogische Handeln mit Lena wird aus ihren kommunikativen Angeboten abgeleitet. Es ist durch ein iteratives Wechselspiel von Gewährenlassen und Umlenken gekennzeichnet, bereichert durch dialogische Angebote in ruhigen Minuten, in denen Lena beobachtete Handlungssequenzen erzählt werden. Sie hat dann Gelegenheit, diese Geschichten zu erweitern, zu bereichern oder zu verändern. Durch die perspektivische Veränderung, gemeinsam einen narrativen Blick auf ihr Handeln zu werfen, wird der von Lena angebotene "Als ob Modus des Erwachsenenseins" [Kirsch, 2014, S. 25] aufgenommen.

Lena erscheint uns als Spezialist für das Erfühlen von Gefühlszuständen anderer Menschen. Daher nehmen wir einen Impuls von Johnstone [2010, S. 92] auf: "Man muss mit dem Schüler so zusammenarbeiten, als wollte man gemeinsam das Verhalten einer dritten Person ändern." Dann kann Lena über Handlungsänderungen nachdenken, ohne in einen Verteidigungsmodus zu geraten.

Kooperatives Handeln ist gegenstandsgebunden, ist gemeinsame zielgerichtete Tätigkeit. Die Pädagoginnen können ihr Arbeitsbündnis mit Lena nur über gemeinsames Handeln begründen und ausbauen. Lena bietet viele Ressourcen und Interessen an, die sich für kooperatives Handeln eignen. In diese Prozesse ein- und angebunden lassen sich Gespräche anschließen, in denen die Selbstwahrnehmung, die tiefere Bedeutung von Emotionen und das auf Lenas Entwicklungsalter abgestimmte Verstehen von Gefühlen und mögliches Umgehen mit emotionalen Schüben über Continual Feedbacks [Ziegler, 2002, S. 80] mit dem Kind mentalisiert und in zielführende Handlungspläne überführt werden kann. Das Ausdrücken und Erkennen/Benennen eigener und fremder Gefühle stellt im Rahmen dieser Hilfen eine wichtige Qualität dar [vgl. Schweitzer, Schlippe, 2007, S. 271], die sich in eine Lerngeschichtenarbeit einbinden lassen.

Lena wird Halt gegeben, wenn sie ihn einfordert. Die Lehrerinnen lehnen körperliche Nähe und Berührungen nicht ab. Wenn Lena auf Grund von nicht verarbeiteten und sie überfordernden sozialen Herausforderungen die Kontrolle verliert und entsubjektiviert handelt, wird ihre psychische Kontrolle durch das intensive Fühlen ihres Körpers und ihrer Körpergrenzen in der Wiedergewinnung von Sicherheit unterstützt. Die ungerichtete Selbststimulation durch hektisches, konfliktäres Handeln kann auf diese Weise häufig unterbrochen werden. Es genügt jedoch nicht, die Dynamik des Bewegungshandelns zu beschränken, vielmehr muss die Wert- und Zielgerichtetheit der Wunsch, gemocht und geliebt zu werden und an den Tätigkeiten anderer teilzuhaben erhalten bleiben. Alternativen und Perspektiven, die es Lena erlauben, diesem Ziel aus eigener Kraft näher zu kommen, müssen mit ihr erarbeitet werden.

Entwicklungslogisch handelt Lena auf der Rollenspielebene kompetent und verantwortlich. Sie konkret durch Kleidung (Verkleiden und Theaterspielen) und Gegenstände (Picknickausrüstung) spielend in soziale Zusammenhänge zu begeben, zeigt ihr Bemühen, sich Rollenidentitäten zu erarbeiten. Sie handelt mitfühlend, sozial phantasievoll und um die Bedürfnisse anderer Kinder bemüht. Wenn sie eine *Schülerin* werden soll, muss ihr dieser Spielraum auf unbestimmte Zeit eingeräumt werden, auch wenn sie nicht mehr im Kindergarten ist. Nur in der Routinierung sozialer Handlungspläne in selbstbestimmter Tätigkeit liegt Lenas Chance auf jenen Status an Sicherheit, der ihr operationalere und abstraktere Formen der Beziehungsgestaltung zu sich und anderen eröffnet. "Selbstverbesserung ist verbunden mit der Erkenntnis des eigenen Werts" [Feldenkrais, 1996, S. 42]. Für die Lehrerinnen ist die Annahme ihrer Spielangebote eine Praxis individueller Anerkennung, die in einer Kooperation auf Lenas Entwicklungsniveau liegt. Wer Lenas Kooperationsangebote anzunehmen weiß, ist erstaunt, zu welchen kognitiven Leistungen und Reflexionen sie in der Lage ist.

Emotionale Intensität scheint eine Größe zu sein, die es sozial und emotional herausfordernden Kindern erleichtert, pädagogische Arbeitsbündnisse einzugehen. Diese baut auf kooperativ erlebte Lebens- und Lernwelten auf. Es zeichnet sich bereits nach einjährigem Schulbesuch ab, dass Lena mit zunehmendem Sicherheitsempfinden ruhiger wird, sich eher dezentriert, also sich länger und intensiver auf andere oder etwas einlassen kann. Es sind neben den von Lena angebotenen Kooperationsangeboten unter anderem Bezüge zur Traumatherapie, zur Bindungstheorie und zur Entwicklungspsychologie, die das pädagogische Handeln der Kolleginnen orientieren.

Vor allem jedoch die Dialogführung im Rahmen der Lerngeschichtenarbeit scheint Lena zu einem höheren Maß an Kontrolle, Selbstwernerleben und differenzierter Mentalisierung zu führen. "Je schlimmer die Wörter, die ich Dir sage, umso mehr mag ich dich", äußerte sie sich jüngst gegenüber ihrer Lehrerin.

Literatur

1. Algermissen, U. (2012): Pädagogische Arbeitsbündnisse kooperativ gestalten. Bad Heilbrunn.
2. Carr, M., Lee, W. (2012): Learning Stories. Constructing Learner Identities. London.
3. Feldenkrais, M. (1987): Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Frankfurt am Main.
4. Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Frankfurt.
5. Gerspach, M. (2000): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart.
6. Hentig, H. v. (2000): Kreativität: hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim.
7. Jantzen, W. (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin.
8. Jetter, K. & Schönberger, F. (1979): Verhaltensstörung als Handlungsveränderung: Beiträge zu einem Förderkonzept Behinderter. Bern.
9. Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt.
10. Johnstone, K. (1995): Improvisation und Theater (2. Auflage). Berlin.
11. Kazemi-Weisari, E., (2007): Kinder verstehen lernen. Wie Beobachten zu Achtung führt. Seelze.
12. Lenk, H. (2000): Kreative Aufstiege. Zur Philosophie und Psychologie der Kreativität. Frankfurt Main.
13. Leu, H. R., Flämig, u. a. (2011): Bildungs- und Lerngeschichten. Weimar.
14. Meichenbaum, D.W., (1979): Kognitive Verhaltensmodifikation. München, Wien, Baltimore.
15. Prashak, W. (2013): Piagets Theorie der Entwicklung geistiger Operationen. In: Feuser, G. und Kutscher, J. (Hg.) Entwicklung und Lernen. Stuttgart.
16. Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, Maria v. (Hg.). Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart.
17. Schweitzer, J. & Schlippe, A. v. (2007): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II: Das störungsspezifische Wissen. Göttingen.
18. Winter, Felix. (2012): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren.
19. Ziegler, D. (2002): Traumatic Experience and the Brain: A Handbook for Understanding and Treating Those Traumatized as Children. Phoenix.