

Lothar Klein

Ohne Kinder geht es nicht – Wozu Lerngeschichten Erwachsene verpflichten (Vortrag Göttingen 2006)

Vorneweg eine Geschichte:

Der alte Mann und das Pferd

Ein alter Mann lebte in einem Dorf, zwar arm, aber selbst Könige waren neidisch auf ihn, denn er besaß ein wunderschönes weißes Pferd ... Könige boten ihm viel Geld für das Pferd, aber der Mann sagte: »Wie könnte man einen Freund verkaufen?“ Der Mann war arm, aber sein Pferd verkaufte er nie.

Eines Morgens fand er sein Pferd nicht im Stall. Das Dorf versammelte sich, und die Leute sagten: „Du dummer alter Mann! Wir haben immer gewusst, dass das Pferd eines Tages gestohlen würde. Es wäre besser gewesen, es zu verkaufen. Welch für ein Pech!“ Der alte Mann sagte: „Geht nicht so weit, das zu sagen. Sagt einfach: Das Pferd ist nicht im Stall. So viel ist Tatsache. Alles andere ist Bewertung. Ob es ein Schaden ist oder ein Segen, weiß ich nicht, weil dies ja nur ein Bruchstück ist. Wer weiß, was folgen wird?“

Die Leute lachten den Alten aus. Aber eines Abends kehrte das Pferd plötzlich zurück. Es war nicht gestohlen worden, sondern in die Wildnis ausgebrochen. Und nicht nur das, es brachte auch noch ein Dutzend wilder Pferde mit.

Wieder versammelten sich die Leute, und sie sagten: „Alter Mann, du hattest Recht. Es war kein Nachteil, es hat sich tatsächlich als Segen erwiesen.“ Der Alte entgegnete: „Wieder geht ihr zu weit. Sagt einfach: Das Pferd ist zurück. Wer weiß, ob es ein Segen ist oder nicht? Ihr lest nur ein einziges Wort in einem Satz, wie könnt ihr dann das ganze Buch bewerten?“

Der alte Mann hatte einen Sohn, der begann, die Wildpferde zu trainieren. Schon eine Woche später fiel er vom Pferd und brach sich die Beine. Wieder versammelten sich die Leute, und wieder urteilten sie. Sie sagten: „Wieder hattest du Unrecht! Dein einziger Sohn kann nun seine Beine nicht gebrauchen, und er war die einzige Stütze deines Alters. Jetzt bist du ärmer als je zuvor.“

Der Alte antwortete: „Ihr seid besessen von Bewertungen. Geht nicht so weit. Sagt nur, dass mein Sohn sich die Beine gebrochen hat. Niemand weiß, ob dies eine Prüfung oder ein Segen ist. Das Leben kommt in Fragmenten, und mehr bekommt ihr nicht zu sehen.“

Es begab sich, dass das Land nach ein paar Wochen einen Krieg begann. Alle jungen Männer des Ortes wurden zwangsweise zum Militär eingezogen. Nur der Sohn des alten Mannes blieb zurück, weil er verkrüppelt war. Der ganze Ort war von Klagen und Wehgeschrei erfüllt, weil man wusste, dass die meisten der jungen Männer nicht nach Hause zurückkehren würden.

Sie kamen zu dem alten Mann: „Du hattest Recht, alter Mann - es hat sich doch als Segen erwiesen. Dein Sohn ist zwar verkrüppelt, aber immerhin ist er noch bei dir. Unsere Söhne sind für immer fort.“ Der alte Mann antwortete wieder: „Ihr hört nicht auf, zu bewerten. Niemand weiß! Sagt nur dies: Dass man eure Söhne in die Armee eingezogen hat und dass mein Sohn nicht eingezogen wurde. Doch nur Gott, nur das Ganze, weiß, ob dies ein Segen oder ein Schicksalsschlag ist.“

Als ich das erste Mal vor ca. 3 Jahren von der „neuen Methode aus Neu-Seeland“ hörte, war ich sofort fasziniert. Schon der Begriff Lern-Geschichten! Keine Raster mehr, keine Bögen, keine Listen, kein aufwendiges standardisiertes Verfahren, das entweder teuer eingekauft oder umständlich in vielen Fortbildungstagen erlernt werden muss. Ein Verfahren mitten aus dem Leben, so schien es mir und das denke ich auch heute noch.

Geschichten erzählen etwas, sie haken nicht ab, sortieren nicht, ordnen nicht zu. Sie können in kein Raster gepresst werden. Sie haben Leben, kommen aus ihm, erzählen Abschnitte daraus, sind komplex in ihrer Aussage, vielseitig interpretierbar und nicht so blutleer und losgelöst von der vielschichtigen Wirklichkeit wie Berichte, Protokolle oder gar Einschätzskalen. Geschichten können immer wieder neu erzählt werden. Man hört ihnen gerne zu. Sie besitzen Spannung, können sich während des Erzählens verändern. Sie können nacherzählt und immer wieder von Neuem angehört werden. Geschichten haben Leben!

Lerngeschichten! Sofort hatte ich ein Bild davon, wie sie aussehen können. Als Freinet-Pädagoge kenne ich solche Lerngeschichten schon lange. Sie stehen in Tagebüchern, wurden in Arbeitsbesprechungen oder Ideentreffen von den Kindern selbst erzählt, danach gedruckt und in persönlichen „Lebensbüchern“ gesammelt. Lerngeschichten zu erzählen, das bedeutet für mich schon lange:

- Sich einlassen auf Prozesse anstelle des einseitigen Blicks auf das Ergebnis.
- Jedem Kind seine ganz individuellen Lernwege zugestehen, statt es unentwegt an einem von der Wissenschaft entworfenen Modellkind zu messen.
- Nah dran sein am Leben der Kinder, statt sie von außen zu betrachten und immer wieder festzustellen, dass sie nicht unseren eigenen Erwartungen entsprechen.
- Kindern das Wort geben, statt bloß so zu tun.
- Und natürlich dokumentieren und präsentieren, was und vor allem wie gearbeitet, geforscht und gelernt wurde.

Natürlich sind auch Lerngeschichten nicht immer gefeit gegenüber den Gefahren, die allen pädagogische Methoden zuweilen anhaften, nämlich sich zu verselbständigen,

sich in sich selbst zu verlieben und sich dann schließlich doch wieder von den Kindern und ihrem Alltag zu entfernen. Das passiert immer wieder und ist auch aktuell zu beobachten. Es kommt darauf an, rechtzeitig die Notbremse zu ziehen, so wie Paul Le Bohec, ein französischer Freinet-Pädagoge, der sich einmal sehr kritisch über die Anziehungskraft pädagogischer Methoden äußerte. Er schreibt: „In meiner Klasse habe ich alle Freinet-Techniken ausprobiert. Nach einem Jahr hatte ich eine Schülerzeitung, die Druckerei, die Korrespondenz und eine kooperative Organisation des Klassenlebens. Später, um ein Experiment zu machen, habe ich das alles wieder weggelassen. Was fehlte uns, mir und den Kindern? Nichts! Im Gegenteil! Wir sind in der Arbeit weitergekommen.“ Und weiter: „Ich habe den Eindruck, dass zwar viele Lehrer mit den Techniken arbeiten, aber nicht unbedingt mit den Kindern.“

Daher der Titel meines Vortrags: Ohne Kinder geht es nicht!

Ich möchte heute also auch dazu anregen, einmal grundsätzlich darüber nachzudenken, inwieweit wir Erwachsenen uns nicht vielleicht zu selbstverständlich das Recht herausnehmen, Kinder zu beobachten und ihr Verhalten einzuschätzen, zu deuten und auch zu bewerten. Es soll also auch um Fragen einer Ethik des Beobachtens gehen. Daraus, so denke ich, entstehen Verpflichtungen an uns Erwachsene Kindern und ihren Lerngeschichten gegenüber.

Was sind Lerngeschichten eigentlich überhaupt?

Betrachten wir zunächst noch einmal genauer, was Lerngeschichten eigentlich ausmacht. Erinnerung ich mich an meine eigene Lerngeschichte, so fallen mir immer wieder u.a. folgende ein:

Zu meinem 7. Geburtstag habe ich mir fünf Pfund Bananen gewünscht, weil ich ausprobieren wollte, wie lange Bananenschalen brauchen, bis sie knochentrocken sind und welche Farben sie bis dahin annehmen. Darüber habe ich mit sieben Jahren Buch geführt, alleine, insgeheim aber planvoll und durchdacht. Die Schalen mussten natürlich an geheimen Orten gelagert werden, z.B. weit hinten unter meinem Bett. Erwachsene hätten, wenn sie es mitbekommen hätten, dieses Verhalten sehr wahrscheinlich als höchst seltsam bewertet.

Was aber anderen sehr sonderbar vorkam, hatte doch für mich persönlichen Sinn. So habe ich mich selbst nicht darüber gewundert, dass ich, Briefmarkensammler, der ich war, doppelte Briefmarken nicht hergeben (und tauschen) wollte, sondern eben behalten und anhäufen. Viele von derselben Sorte, war mein Ziel, dann zählen, wie viele es sind, von welchen ich die meisten habe usw. Auch, dass ich meine Alben ständig umsortiert habe, statt einmal froh zu sein, dass sich alles in richtiger Ordnung befindet, fand ich selbst absolut schlüssig und sinnvoll. Einmal habe ich nach Farben sortiert (Länder, Sätze, Ausgabejahre querbeet), einmal nach Formen, nach Anzahl der

Zacken, nach Motiven: Am Ende waren es geometrische Muster, die ich in meinen Alben geschaffen habe.

Dann erinnere ich mich an den Perfektionismus, mit dem ich 10ner-Ball betrieben habe. Immer neue Schwierigkeiten mussten her. Und schließlich mein erstes selbst gekauftes eigenes Buch: Prof. Dr. Heinz Haber: Unser Planetensystem. 4,50 DM hat es mich als 10jährigen gekostet und viele Woche Sparen.

Das alles sind meiner Auffassung nach Lerngeschichten. Was fällt einem dabei sofort ins Auge?

- Sämtlich sind sie aus dem Leben heraus entstanden, aus zufälligen Gelegenheiten.
- Sie weisen auf ganz persönliche Zugänge hin.
- All meine Lerngeschichten entwickelten sich von Erwachsenen weitgehend unbemerkt, ohne ihre Resonanz, ohne ihr Interesse. Das war mir damals recht, weil die Erwachsenen, mit denen ich es zu tun hatte, sofort bewertet hätten, was ich getan habe.
- Meine Lerngeschichten mussten sogar regelrecht vor Desinteresse und Bewertung durch andere, geschützt werden. Ich habe sie heimlich verfolgt und nicht darüber kommuniziert.

1. Lerngeschichten entstehen aus dem Zufall, aus dem Leben heraus.

Sie führen uns den Mechanismus des entdeckenden Lernens vor Augen: irgendetwas erregt unsere Aufmerksamkeit, bringt uns ins Staunen, weckt unser Interesse. Weshalb gerade das und weshalb gerade jetzt – ist schwer zu beantworten. Karin Ernst, die „Mutter“ aller deutschen Lernwerkstätten schreibt: „Es handelt sich wahrscheinlich dabei um „ein Wieder-Aufgreifen zuvor liegen gelassener Themenfäden. Im Rückblick ist der *persönliche* Lernprozess faszinierend folgerichtig!“ Was da also scheinbar zufällig und in jedem Fall ungeplant daherkommt, passt offensichtlich zusammen.

Ich könnte diesen Mechanismus für jede meiner Lerngeschichten beschreiben. All die darin enthaltenen „Themen“ beschäftigen mich heute noch und haben dazu beigetragen, welche Fragen ich selbst an die Welt entwickelt habe.

2. Lerngeschichten handeln von Kleinigkeiten und von großen Erkenntnissen zugleich.

In einer offenen Einrichtung in Bischofsheim bei Mainz sammeln die Erzieherinnen „Lernspots“. Sie bitten die Kinder dabei um Mithilfe. Die Kinder sollen es ihnen mitteilen, wenn ein solcher „Lernspot“ entstanden ist. Dann wird ein einziges Foto davon gemacht – und Kinder können, wenn sie wollen, der Erzieherin diktieren, was sie dazu zu erzählen haben. Auf den Fotos sieht man z.B. eine Lego-Duplo-Familie mit dem Titel „Vater-Mutter-Kinder“ oder einen „Staubsauger“ aus Riesenlegosteinen mit einem ca. drei Meter langen Saugrohr. Dahinter stehen die vier Jungen, von denen diese Alltagserfindung stammt. Kleinigkeiten, nicht der Rede wert! Oder? Von Rosy Henneberg kenne ich die Geschichte, wie der fünfjährige Lars eines

Tages ein „ICE-Buch“ mit dem Kommentar herstellte „Wir haben noch keins.“ Auf vielen Seiten werden viele Einzelheiten eines ICE dargestellt. Das fertige Buch fand schließlich seinen Platz im Regal zwischen den anderen vorhandenen Nachschlagewerken. Woher Lars seine Informationen hatte und weshalb ihm ein „ICE-Buch“ so wichtig war, wollte er nicht verraten. Auch von Rosy Henneberg kenne ich die Lerngeschichten, in denen Kinder Kleisterexperimente unternehmen oder versuchen Erdnussbutter selbst herzustellen und dabei den einen oder anderen Umweg gehen müssen.

Welche dieser Geschichten ist nun als Kleinigkeit weniger bedeutsam, als die andere? Welche ist es wert, dokumentiert zu werden, welche nicht? Welche handelt von großen Erkenntnissen, welche von kleinen? Schwer zu sagen, oder? Es kommt eben auf die Perspektive an! Erwachsene warten manchmal auf die „großen Sachen“, die vorzeigbaren, auf die, die etwas hermachen. Aus der Perspektive der Kinder ist im Grunde genommen alles, was sie tun, eine Lerngeschichte und damit auch wert wahrgenommen zu werden!

3. In Lerngeschichten drücken sich Beziehungen aus.

Zu anderen Menschen, zu sich selbst und zur Welt! In einem Buch mit dem bezeichnenden Titel „Die Purzelbaumphilosophie – Wie mir meine Kinder die Welt erklären“ von Marc Parent, schildert der Autor unter anderem, in welcher Weise seine Kinder ihn immer wieder um Antworten auf ihre Fragen gebeten haben. Sie sind demnach nicht bloß und nicht einmal in erster Linie daran interessiert, wie etwas ist, sondern daran, wie wir oder jemand anderes es sieht, wie *wir* darüber denken. Sie verbinden also immer Beziehung und Wissen und lernen, wenn sie etwas von uns erfahren, auch etwas über uns selbst.

Wie wichtig Kindern diese Verbindung von Beziehung und Wissen ist, habe ich selbst erlebt, als mich mein damaliger Klassenlehrer, Lehrer Aumann, einmal zu sich nach Hause eingeladen hat, um mir seine Briefmarken zu zeigen. Er hatte u.a. viele spanische. Die haben mich natürlich interessiert. Noch mehr aber die persönlichen Erlebnisse, die mein Klassenlehrer während seiner Aufenthalte in Spanien daran knüpfen konnte. Natürlich hat er mir auch eine Briefmarke geschenkt. Noch heute sehe ich diese Situation im Wohnzimmer meines Klassenlehrers, ich war damals ganze 7 Jahre alt, ganz genau vor mir, rieche den Kakao, sehe die Briefmarkenalben auf dem Wohnzimmertisch liegen, kann die Unendlichkeit spüren, die ich damals empfunden habe.

4. Lerngeschichten sind mit großen Gefühlen verbunden.

Wir brauchen uns bloß selbst zu erinnern: Stolz, wenn etwas geklappt hat, Ärger über Misserfolge, Freude, Spannung, Befriedigung, Verbundenheit mit anderen, Versunkenheit, all diese Gefühle waren da. Es geht nicht bloß um abstraktes Wissen oder das Ansammeln von Fertigkeiten und Fähigkeiten. Hier lernt der ganze Mensch. Alles ist in Allem!

5. Lerngeschichten sind also vor allem etwas sehr Persönliches!

Ein Beispiel aus dem Kita-Alltag: Erzieherinnen aus Eisenach stellten ihren Kindern eines Tages einen Matschtisch zur Verfügung. Er wurde aus dem Keller geholt, entstaubt und mit Sand und Wasser gefüllt. Das war der Beginn von einer ganzen Reihe mathematisch-naturwissenschaftlicher Experimente und Fragen mit ganz persönlichen Hintergründen.

Eine Erzieherin hat die Lerngeschichte(n) aufgeschrieben:

„Bald zog Ritterburg mit Mann und Maus, im wahrsten Sinne des Wortes, vom Bauteppich auf den Sand. Die Burganlage wurde erweitert, Höhlen entstanden, der nächste Ritterkampf fand in der Wüste statt. Das Burgfräulein bekam einen Garten mit Teich...

Eines Tages passierte etwas Schreckliches: Das Burgfräulein fiel in den Teich! Jannik (4): „Die geht ja gar nicht unter!“ Das war der Beginn aufregender Forschungen und bald wurde alles, was in der Nähe greifbar war, dem Schwimmtest unterzogen. Die Kinder gingen in die Küche und andere Räume. Sie holten sich ihr Material zusammen. Eine erste Hypothese stellte Markus (7) auf: „Was schwer ist, geht unter – was leicht ist, schwimmt!“

Woher weiß man, was leicht oder schwer ist? Lukas (6): „Man muss es wiegen!“ Also mussten Waagen her. Das Tun am Sand- und Wassertisch verlagerte sich in alle Richtungen. Alles wurde gewogen: Puppen, Bausteine, Kinder, Erwachsene, Eltern, Zahnputzbecher, Schüsseln mit Sand und Kastanien.

Parallel zur Wiegerei ergab sich das Messen. Yuri (5) wollte wissen, ob der Garten vom Burgfräulein etwa breiter ist als die Ritterburg. Wie kann man das feststellen? Yuri: „Mit dem Zollstock, so macht das mein Papa immer!“ Aus der Werkstatt im Keller wurden Zollstöcke geholt und nun begann eifriges Messen aller Dinge: Tische, Finger, Nudeln, Türen...

Und wieder taucht nebenbei eine ganz neue Frage und Idee auf: Emanuel (6) misst und misst an der Tür herum und kommt schließlich mit der Frage zu mir: „Ich habe festgestellt, dass die Tür aus Holz ist. Weißt du von welchem Baum?“ Ich weiß es nicht und gebe das auch noch zu...“
Soweit die aufgeschriebene Geschichte.

Weshalb stutzt Jannik, als das Burgfräulein nicht untergeht? Er verknüpft eigene Erlebnisse und Erklärungen spielerisch mit der neuen Situation und wundert sich. Das Burgfräulein existiert, es könnte schwimmen, so wie er selber schwimmen kann. Aber, es macht keine Bewegungen, also müsste es doch untergehen, oder? Aus der Verbindung von persönlichen Erfahrungen und beobachteten Phänomenen entstehen Fragen. Aber eben nur bei Jannik! In diesem Fall bei anderen nicht! Wir wissen es nicht. Und nur Jannik selbst könnte uns mehr darüber mitteilen.

Soviel aber ist klar: Dass gerade ihn dieses Ereignis interessiert, muss etwas mit ihm und seinem Innenleben, seinen Gefühlen oder wie es Hirnforscher nennen, seinen inneren Bewertungssystemen zu tun haben. Andere fühlen in diesem Moment anders, bewerten anders, wählen anders aus und kommen auch zu vollkommen anderen Fragen und Versuchen. Weshalb z.B. muss in Eisenach erst ein Ritterszenario entstehen, damit naturwissenschaftliche Fragen geweckt werden? Es ist eben so: „Der Blick hinter die Frage ist ein Blick auf die ganze Person. Die Fragen verdienen deshalb einen spezifischen Respekt, den auch der Fragende verdient. Denn in seinen Fragen tritt der Fragende selbst auf.“, so lautet eine Erkenntnis von Teilnehmerinnen eines internationalen Lernwerkstättenkongresses 1995 in Berlin.

Und genau deshalb verpflichten uns Lerngeschichten dazu, uns auch ethische Fragen wie die folgende zu stellen.

Darf man überhaupt beobachten?

Die Bildungsempfehlungen und – pläne sprechen eine deutliche Sprache. Beobachtungen sind mittlerweile überall Mindeststandart. Man muss beobachten und am besten so oft wie möglich. Ganz selbstverständlich wird dies postuliert, ohne den geringsten Zweifel, ohne überhaupt auch nur über die ethische Seite von Beobachtungen (und Erfassung) von Kindern und ihrem Tun nachzudenken.

Ganz anders erlebe ich dies übrigens hier auf dieser Fachtagung! Anne Gregls Sätze „Wir beobachten nicht Kinder, sondern, das, was sie tun.“ Und „Beobachtungen sind Teil einer Beziehung...“ kann ich voll und ganz zustimmen!

Gerade aber weil im Allgemeinen Erwachsenen allzu selbstverständlich das Recht zugebilligt wird, Kinder zu beobachten, wann immer sie wollen, meine ich, hat die Frage ihren Sinn. Denn: haben Kinder andere Freiheitsrechte als Erwachsene?

Auch Erwachsene werden beobachtet. Wir tun dies alle: im Zug, im Flugzeug, im Ausland, im Cafe, im Restaurant, nebenbei oder auch, weil wir gerade nichts anderes zu tun haben. Erwachsene werden auch von professionellen Beobachtern beobachtet. Journalisten, Filmemacher oder Forscher sind dabei akribisch genau, erfassen Daten, erfragen Informationen, erstellen und vergleichen sogar Listen und tun dies systematisch.

Doch weder *wir* beobachten andere mit dem Ziel Informationen darüber zu sammeln, wie wir den Anderen am besten unserem Bild von ihm anpassen können, noch tun dies professionelle Beobachter. Wir wollen, wenn wir Erwachsene beobachten, verstehen, nicht aber verändern! Das war durchaus einmal anders, wenn wir bloß an das Vorgehen von Ethnologen früherer Jahrzehnte denken oder daran, wie die Kirche aus so genannten „Wilden“ „zivilisierte Menschen“ machen

wollte. Heute hat sich unser Menschenbild grundlegend gewandelt. Aber muss das dann nicht auch für Kinder gelten?

„Die Ansicht, dass Kinder offen sind, dass ihr inneres Wesen sozusagen pur aus ihnen heraus sickert, ist weit verbreitet. Das ist falsch. Niemand hält sich bedeckter als ein Kind, niemand muss es so sehr sein. Als Antwort auf eine Welt, „...die dauernd mit dem Büchsenöffner ankommt, um nachzusehen, was es in sich hat, und um festzustellen, ob es nicht vielleicht gegen eine gängige Konserve eingetauscht werden sollte.“ Ich finde, da hat Peter Høeg, der Autor von „Fräulein Smillas Gespür für Schnee“, Recht!

Also noch einmal die Frage: Darf man Kinder beobachten und wenn ja, zu welchen Bedingungen? Wozu sind wir in diesem Fall verpflichtet?

Wer beobachtet, lässt sich von Vorannahmen, Bildern, Vermutungen, Weltansichten usw. leiten. Wahrnehmung und Aufmerksamkeit sind nicht neutral und auch nicht vollständig, sondern abhängig von unserem eigenen Innenleben. Im Alltag helfen uns diese inneren Bewertungssysteme uns zu orientieren. Die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen ist aber immer auch ein Machtverhältnis.

Beobachtungen dienen, wenn sie nicht von einer dialogischen, verstehen wollenden Haltung getragen werden dazu, Informationen darüber zu sammeln, was man wie aus dem Kind formen kann. Einmal davon abgesehen, dass das ja sowieso nicht gelingt, müssen Kinder genau davor geschützt werden. „Woher weiß du, was für uns gut ist?“ fragt das älteste Mitglied eines Nordschwedischen Chors ihren Chorleiter in dem wunderbaren Film „Wie im Himmel“.

Beobachtungen, auch die von Lerngeschichten, müssen von einer Haltung getragen werden, die Kinder als eigenverantwortliche Subjekte begreift und ihrem Tun deshalb Respekt entgegen bringt. Auf keinen Fall darf das „gläserne Kind“ Ziel von Beobachtungen sein.

Wozu also verpflichtet uns der Umgang mit den Lerngeschichten der Kinder nun genau?

1. Lerngeschichten verpflichten zum Verstehen-Wollen

Lerngeschichten können mit vielen „Augen“ betrachtet werden. Erinnern wir uns an das Eisenacher Burgfräulein, das nicht untergehen wollte:

- Es ist z.B. möglich, nach den „Themen“ der Kinder zu suchen – aber, sind die Ritter in unserem Beispiel ein „Thema“ oder das Wiegen oder eher die Beziehung zwischen Mann und Frau oder etwas ganz anderes?
- Nach Lerndispositionen und Engagiertheitsgraden kann gesucht werden – Wie konzentriert sind sie dabei, wie gehen sie mit Schwierigkeiten um?
- Lernmuster können entdeckt werden – Fallen lassen, Einwickeln, Transportieren.

- Auch Fähigkeiten könnten aufgedeckt und vertieft werden – Was wissen die Kinder schon alles über Wasser, das Schwimmen, das Wiegen usw. Alles hat in gewisser Weise seine Berechtigung.

Nur, ohne den Blick darauf, welche subjektive Bedeutung das, was Kinder tun, für sie selbst hat, werden aus Lerngeschichten wieder bloß Messinstrumente, mit deren Hilfe Erwachsene sich Angebote überlegen, die ihren eigenen Perspektiven entspringen. Sie gehen mehr oder weniger an den Kindern vorbei.

Verstehen definiert Erika Kazemi-Veisari als „Sinn erfassen“. Es folgt der tiefen Erkenntnis Martin Bubers „Ich bin nicht du. Ich weiß dich nicht!“ Ich schaue dir zu, sehe genau hin, weil ich etwas von dem Sinn, den dein Handeln für dich selbst macht, verstehen möchte.

„Die Art und Weise, wie Kinder sich ausdrücken, ist für Erwachsene nicht unmittelbar plausibel, also nicht im schlichten Nachvollziehen verstehbar. Das heißt, dass nicht in direkter Ableitung aus erwachsenem Handeln und Denken verstehbar ist, was Kindern daran wichtig ist, wie sie handeln und was sie sagen. Verstehen muss erarbeitet werden. Das bedeutet, sehr gezielt die mögliche Perspektive des Kindes zu suchen.“, so Erika Kazemi-Veisari.

Sinn wird immer im individuellen Inneren gebildet: es ist der „gute Grund“ für das, was ich tue. Sinn ist für jeden etwas anderes. Der Sinn meines Handelns ist mir selbst nicht immer unmittelbar präsent. Dennoch ist er da, dennoch ist jedes Handeln sinnvoll und aus der subjektiven Sicht heraus folgerichtig. Weil Sinn etwas an die jeweilige Person Gebundenes ist, tritt mir in dem Tun des Anderen immer auch etwas Fremdes, mir selbst Unbekanntes gegenüber.

2. Lerngeschichten verpflichten uns zum Dank an die Kinder und in gewisser Weise auch zur Demut.

Der Blick auf die Lerngeschichten erlaubt es uns, etwas am Kind wahrzunehmen, was wir bisher nicht wussten. Kinder stellen uns *ihre* Lerngeschichten zur Verfügung. Sie erlauben uns den Blick in ihre Welt. Lerngeschichten sind ein Angebot der Kinder an uns Erwachsene.

Wir dürfen uns nicht einfach ihrer bemächtigen, sondern müssen uns als Gast betrachten im Leben der Kinder. In der Praxis bedeutet das, *unseren* Schlussfolgerungen immer selbstkritisch gegenüber zu stehen. Deutungen und Interpretationen dürfen nicht in Gewissheiten über das Kind münden, sondern in neue Fragen an das Kind. In dieser Selbstdisziplin drückt sich unser Dank an die Kinder aus.

3. Lerngeschichten verpflichten uns zur Verständigung, zur Kommunikation, zum Dialog

Sie müssen Kindern vorgelesen werden, müssen mit ihnen gemeinsam betrachtet werden, regelmäßig, unaufgefordert, aber keinen zu starr schematisierten Regeln

folgend. Beobachtungen dürfen den Dialog und auch das gemeinsame Tun von Erwachsenen und Kindern nicht ersetzen!

Ich kenne nicht wenige Erzieherinnen, die mit gutem Grund behaupten, keine Zeit für Beobachtungen zu haben, weil sie selbst in die Welterkundungen der Kinder einbezogen werden, weil sie sich mit ihnen darüber unmittelbar verständigen, weil sie alles kommunizieren, was geschieht. Lerngeschichten müssen in Dialoge mit Kindern münden, sonst sind sie nutzlos!

4. Lerngeschichten verpflichten uns zu unbedingtem Respekt und zur Bitte um Erlaubnis

Lerngeschichten wie etwa die folgende Aufzeichnung einer Erzieherin, sollten keinen Platz in unserer Praxis haben: „Bei unserem Welpenbesuch war Ramona zurückhaltend, aber interessiert. Bei Kreisspielen befürchtet sie, dass sie ausgelacht wird. In Erzählrunden zeigt sie unglaubliche Phantasie. Leider können die anderen Kinder ihr nur selten folgen.... Im Anschluss daran buhlt sie dann immer unaufhörlich nach Aufmerksamkeit.“

Der Respekt verlangt, das Erleben des Kindes weitgehend aus dessen Perspektive widerzuspiegeln. Sie müssen beschreibend sein, nicht deutend, wertend, interpretierend, sonst können sie kaum mit Kindern kommuniziert werden. Respekt setzt das Bemühen voraus, dem Kind und seinem Erleben so gerecht wie möglich zu werden, vor allem dann, wenn Lerngeschichten im Nachhinein verfasst werden. Beobachten, Sammeln, Dokumentieren dürfen nicht ohne die Erlaubnis der Kinder geschehen. Das muss ernst genommen werden. Sie müssen nicht nur darüber informiert sein, dass wir ihnen zuschauen, etwas fotografieren, dokumentieren und eventuell anderen zur Verfügung stellen, sondern auch über den Inhalt dessen, was wir wahrgenommen haben. Sie müssen ergänzen, korrigieren oder auch ablehnen können.

Das bedeutet auch, dass eine Lerngeschichten eigentlich erst dann im Team betrachtet werden darf, wenn das Kind sie kennt und zumindest dem Inhalt zugestimmt hat: „Ja, so war es.“

5. Lerngeschichten verpflichten zum Verzicht auf Perfektion!

Das sage ich auch auf die Gefahr hin, mich unbeliebt zu machen. Es geht eben nicht um das gläserne Kind! Es geht auch nicht um Diagnostik und Erfassen eines Entwicklungsstandes, was immer das ist und aus welchem Denkgebäude heraus auch immer das beschrieben oder festgelegt wird. Auch die gleichmäßige Verteilung von Aufmerksamkeit auf alle 25 Kinder wäre nicht nur eine Illusion, sie wäre nicht einmal gerecht. Kinder sind eben unterschiedlich und verlangen auch unterschiedliche Aufmerksamkeit.

Erwachsene neigen gerne dazu, eine Methode zu perfektionieren, zu standardisieren und schließlich zu schematisieren. Gut ist, wenn man viel tut! Und

das kann leicht über das Ziel hinausschießen. Dann verselbständigt sich die Methode leicht.

Eine Kindertagesstätte in Wittlich stellt in der Zeitschrift „betrifft Kinder“ vor, was sie alles tut und das hört sich dann so an:

„Wir benutzen einen Orientierungsbogen mit Fragen zur Sinneserfahrung, zur sozialen, sprachlichen, emotionalen und motorischen Intelligenz. Ein weiterer Gradmesser für die Entwicklung eines jeden Kindes ist der jährliche Steckbrief, der besprochen wird und den am Schluss jedes Kind unterschreibt.

Entscheidungsprozesse von Kindern („Wo gehe ich heute hin?“) werden im sog. Bildungsbuch als Tagesabläufe festgehalten. Dabei notieren wir in einer Tabelle ungefähr alle 15 bis 30 Minuten, in welchem Raum ein Kind spielt, was, mit wem und wie. In Karteikästen sammelt das Team zufällige und teilnehmende Beobachtungen und neben den Tagesabläufen halten Tagebücher fest, was die Kinder in den einzelnen Räumen entdecken, womit und mit wem sie sich beschäftigen. Hinzu kommen: regelmäßige Soziogramme, die Lerngeschichten-Bögen des DJI, natürlich regelmäßige Interviews mit Kindern, Könnertafel und schließlich ein Portfolio mit ausgewählten Dokumenten.“

Ich weiß nicht, wie es Ihnen geht, mich erschreckt ein solcher Perfektionismus! Mag sein, ich tue diesem Team Unrecht - und unterstellt, es geht ihnen wirklich darum, die Lernwege der Kinder besser zu verstehen, drängen sich mir dennoch zumindest zwei Fragen auf:

- Steckt dahinter nicht doch vielleicht das Ziel, möglichst nichts zu verpassen und am Ende das Kind vollkommen durchleuchtet und erfasst zu haben?
- Wann bleibt hier noch Zeit für Beziehungsgestaltungen und gemeinsames Welterkunden?

„Zu viel Perfektionismus hat schon immer ein Sich-Einlassen auf die Unwägbarkeiten und die Komplexität des Lebens verhindert. Statt offen zu sein für Überraschungen, neigen Perfektionisten dazu, möglichst alles Unkalkulierbare auszuschalten oder zumindest zu übersehen, bringt es doch die schön geplante Perfektion in Gefahr. Reinhard Kahl hat es so formuliert: „Was gelingen muss und nicht scheitern darf, das geht irgendwann katastrophal schief.“

Auch schematisierte Abläufe: Jede Erzieherin einmal die Woche eine Lerngeschichte oder Zwei Erzieherin dreimal jährlich für je 25 Kinder je eine oder Ähnliches, sollten so weit wie möglich vermieden werden. Solche Festlegungen bergen die Gefahr, dass Quantität statt Qualität zum Merkmal eines guten Umgangs mit Lerngeschichten wird.

6. Lerngeschichten verpflichten zum weitgehenden Verzicht auf Zweckgebundenheit

Ich glaube, das Schlimmste, was Lerngeschichten passieren kann, ist wenn etwas mit ihnen gemacht wird, wenn Erwachsene Ziele damit verfolgen, die sie nicht mit

den Kindern kommunizieren. Das verstecken sie gerne hinter Begrifflichkeiten wie der Forderung nach „gezielter Förderung“. Das kommt gut an, gaukelt es doch Steuerung und Planungssicherheit vor. Beides aber gibt es im Zusammenhang mit dem Lernen von Kindern nicht.

Eine solche Zweckgebundenheit: „Beobachtungen und Lerngeschichten taugen erst etwas, wenn sie in Handeln münden“ ist gefährlich. Zu schnell eilen die Gedanken zum möglichen Ergebnis voraus und behindern das Verweilen beim Kind. Es ist natürlich überhaupt nicht schlimm, wenn Lerngeschichten zu Schlussfolgerungen und Impulsen von Erwachsenen führen. Nicht, dass etwas geschieht, ist beklagenswert, sondern dass etwas geschehen *muss*.

Noch ein Zitat von Paul Le Bohec, um diesen Gedankengang zu untermauern: „Aber jeder Schritt vorwärts, den der Lehrer vorschlägt, muss ein sehr vorsichtiger Schritt sein, weil er genau weiß, dass er - wenn er zu forsch vorangeht - die Kinder in 'seiner' Welt hinüberzieht und sie gefangen nimmt. Er lenkt sie von ihren eigenen Wegen ab. Dann geht es nicht mehr um die Angelegenheiten der Kinder, sondern um seine. Er enteignet sie sozusagen und betrachtet sie als sein Eigentum. Also, anstatt die Kinder auf seine Gebiete zu drängen, ist es besser, sie ihre eigenen erforschen zu lassen, da sie ihrer Realität mehr entsprechen.“

7. Lerngeschichten verpflichten uns Erwachsene dazu, wieder selbst zu fragen, zu staunen und zu lernen

Wie sollten wir sonst überhaupt die Art und Weise verstehen, in der Kinder sich immer wieder fragend auf die Welt einlassen? Wer die subjektive Seite von Lerngeschichten wirklich verstehen will, muss das eigene forschende Kind in sich wieder entdecken, sich der Welt selbst wieder fragend zuwenden und öfter mal wieder den Konjunktiv benutzen: „Es könnte auch anders sein, als ich es jetzt sehe.“ Lerngeschichten von Kindern können uns Erwachsene also wieder mit unseren eigenen Fragen konfrontieren und helfen, Gewissheiten, mit denen wir herumlaufen, wieder in Frage stellen. Geschieht dies, stehen wir am Anfang gemeinsamer Lern- und Entdeckungsprozesse mit Kindern.

Machen Sie doch selbst einmal wieder die Erfahrung, sich alltäglichen Dingen fragend zu nähern. Nehmen Sie z.B. eine Rosine. Suchen Sie sich mit Ihrer Rosine einen schönen Platz und lassen Sie sich 10 Minuten Zeit, um sie genauer kennen zu lernen. Konzentrieren Sie sich dabei zuerst wirklich nur auf die Rosine. Sobald Sie das Gefühl haben, vollkommen konzentriert zu sein, an nichts mehr als an die Rosine in ihrer Hand zu denken, beginnen Sie sie zu analysieren: Was sehen Sie? Was fühlen Sie? Was denken Sie? Was wissen Sie? Welche Fragen kommen auf? Lernen Sie die Rosine kennen und verstehen, lassen Sie dabei unbedingt alle eigenen Fragen zu! Reden Sie möglichst nicht dabei! Schreiben Sie erst alle ihre Fragen, Hypothesen und Erinnerungen auf.

8. Und schließlich die wichtigste Aufforderung am Schluss: Der Blick auf die Lerngeschichten der Kinder verpflichtet uns dazu, sie vor unserer eigenen Bewertung zu schützen.

Dann können wir bewusster und genauer wahrnehmen und sehen klarer, was außer uns und in uns geschieht. Dann sind wir weniger auf einzelne Teile eines Ganzen eingeengt. Dann sind wir weniger starr in unseren Auffassungen und Vorannahmen, haben mehr Möglichkeiten, durch neue Erfahrungen und Nachdenken etwas zu sehen, was wir vorher vom beobachteten Kind nicht kannten. Dann fällt es auch leichter, die Realität des Lernens mit all seinen Einschränkungen, Unzulänglichkeiten und kleinen Schritten zu akzeptieren. Erinnern Sie sich bitte an den alten Mann mit seinem Pferd am Beginn meines Vortrags. Und schließlich kann ein Dialog mit Kindern, und darauf kommt es vor allem anderen an, überhaupt erst in einem bewertungsfreien Raum entstehen!

Denn:

"Was hast du gemacht? – Jemand stellte die Frage zornig, jemand besorgt, jemand misstrauisch, jemand drohend. Aber jemand fragte unbeschwert neugierig. Das machte die Antwort leicht."