

**LERNEN**  
**WILLMICH**

**LERNEN**

**LERNEN**

**LERNEN**

**Ansichten von Lernen – Lernansichten**

**Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation**

**Pädagogische Arbeitsstelle · Deutscher Volkshochschul-Verband**

L  
E  
R  
N  
E  
N

Herausgegeben von  
Elisabeth Fuchs-Brüninghoff  
Monika Pfirrmann

# **Ansichten von Lernen – Lernansichten**

Pädagogische Arbeitsstelle  
Deutscher Volkshochschul-Verband

## **Arbeitsgruppe zum Thema „Lernen“**

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff  
PAS Frankfurt/M

Monika Heigermoser  
VHS Wuppertal

Barbara Heling  
Stiftung Berufliche Bildung Hamburg

Henriette Meinhardt-Bocklet  
VHS Neuwied

Monika Pfirrmann  
PAS Frankfurt/M

Adelgard Steindl  
Rotkreuz-Institut Berlin

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

### **Ansichten von Lernen – Lernansichten / Pädagogische**

Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband.

[Arbeitsgruppe zum Thema „Lernen“ Elisabeth Fuchs-Brüninghoff ...] Hrsg. von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff ;  
Monika Pfirrmann. – Frankfurt/M ... Pädag. Arbeitsstelle, Dt.  
Volkshochschul.-Verb., 1992

ISBN 3-88513-452-7

NE: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth [Hrsg.]; Arbeitsgruppe zum Thema  
Lernen

## **Impressum**

E. Fuchs-Brüninghoff, M. Pfirrmann (Hrsg.): Ansichten von Lernen – Lernansichten.  
Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes,  
Projekt „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation“

Das Projekt wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft  
gefördert.

© 1992 Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M

Alle Rechte vorbehalten.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel 5  
Druck: Lokay, Reinheim 1992

# Inhalt

Vorbemerkungen .....	4
Annäherung an unser Lernverständnis .....	6
Sechs Ansichten zu Lernen .....	22
WAHRNEHMEN für WAHR nehmen!?	46
Eine Störung im Arbeitsprozeß – eine wahrgenommene Lernchance .	56
ExpertInnen äußern sich zu „Lernen“ .....	62
Eigene Lern-Ansichten erschließen .....	82

# Vorbemerkungen

In den letzten Jahren ist eine intensive Diskussion um soziale und personale Kompetenzen als Innovationspotential entstanden. Sie werden in zunehmendem Maße als Bestandteil eines Gesamtfähigkeitsprofils des Menschen der heutigen Zeit gesehen. Das Augenmerk hat sich von der Fachkompetenz auf die Sozial- und Personalkompetenz verlagert. Der Bedarf an einer entsprechenden Kompetenzerweiterung wird von verschiedensten Seiten formuliert. Bei den personalen Kompetenzen werden u.a. genannt: Lernfähigkeit, Selbstbewußtsein, Weiterbildungsbereitschaft, perspektivisches Denken. Bei den sozialen Kompetenzen stehen häufig Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Gruppenfähigkeit und Fähigkeit zur Gestaltung des sozialen Umfeldes im Vordergrund. An die Erwachsenenbildung wird die Anforderung gerichtet, derartige Kompetenzen zu vermitteln.

Bei einer eingehenderen Betrachtung der sozialen und personalen Kompetenzen zeigt sich, daß es sich hierbei im wesentlichen um individuelle Einstellungen und Haltungen handelt. Einstellungen werden angesehen „als dem Verhalten zugrundeliegende Organisationsformen, die sich aus einem gegebenen Organismus in einer individuellen Lerngeschichte entwickeln und durch Gegenstandsbezug und Systemcharakter gekennzeichnet sind“. (Roth, 1967, S. 145 Zit. nach Blaschke)

Das pädagogische Personal sieht sich vor die Aufgabe gestellt, diese Kompetenzen an die WeiterbildungsteilnehmerInnen in transferfähiger Weise zu vermitteln. In der Vermittlungssituation werden sie mit den bereits vorhandenen Einstellungen und Haltungen der TeilnehmerInnen konfrontiert, die diese aus früheren Lernerfahrungen herausgebildet haben.

Für die Arbeit an persönlichen Einstellungen und Haltungen ist Wissen um ihre Entstehungszusammenhänge erforderlich, und es bedarf eines Instrumentariums, das ihre Reflexion auf verschiedenen Ebenen ermöglicht. Dies sind Qualifikationsanforderungen, die über das normale Repertoire an Vermittlungsmethoden hinausgehen.

Geschieht die Umsetzung dieses Wissens und die Anwendung der Methoden allerdings ohne eine Kenntnis der eigenen (Lern-)Haltungen, so besteht die Gefahr, Täuschungen zu erliegen oder sich in „affektiven Bindungen zu verheddern“. (Brocher, 1976, S. 32) Gelingt es jedoch eine Verknüpfung von theoretischem Wissen, Methoden und (Selbst-)Bewußtsein herzustellen, dann ist damit eine größere pädagogische Handlungsfreiheit verbunden. Ein klarer Blick auf die Gegebenheiten sowie geeignete Instrumente zur Analyse der Einstellungen und Haltungen ermöglichen eine präzisere Differenzierung der Einstellungen der am Lehr-/Lernprozeß beteiligten Personen. Finden die genannten Aspekte Berücksichtigung, so ist die Erwachsenenbildung in der Lage, soziale und personale Kompetenzen transferfähig zu vermitteln.

Als besondere Klippe bei der Umsetzung erweist sich das Erfassen und der Umgang der *subjektiven* Beteiligung der am Lehr-/Lernprozeß Beteiligten. Die Bearbeitung dieses Punktes ist Gegenstand des vorliegenden Bandes.

#### *Anmerkungen*

Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1976

Roth, E.: Einstellungen als Determinanten individuellen Verhaltens, Göttingen 1967, zitiert nach: Blaschke, D.: Soziale Qualifikationen im Erwerbsleben, Nürnberg 1987, S. 122

# **Annäherung an unser Lernverständnis**

Jeder Mensch eignet sich im Laufe seines Lebens verschiedenste Kenntnisse an, erwirbt Fähigkeiten und Fertigkeiten, sammelt Erfahrungen und findet mehr oder minder erfolgreiche Formen und Wege, um sein Leben zu bewältigen. Ermöglicht wird diese Entwicklung und Heranbildung der Person durch die ihr innewohnende Fähigkeit, zu lernen.

Was jedoch ist Lernen?

Versucht man ganz unbefangen, sich diesem Thema zu nähern, z.B., indem man in einer Bibliothek im Stichwortregister unter ‚Lernen‘ nachschaut, so sieht man sich alsbald einer schier unbewältigbaren Reihe von Werken gegenübergestellt, die sich mit der Klärung dessen, was es ist, wie es vonstatten geht oder unter welchen Bedingungen es gefördert werden kann bzw. auch verhindert wird, auseinandersetzt. Behaviorismus, klassische Konditionierung, Modellernen, soziales Lernen und andere Begriffe mehr sind unter dieser Thematik zu finden. Von der Psychologie über die Biologie und Pädagogik bis hin zur Literaturwissenschaft reicht die Palette der Bereiche, die versuchen, mehr Klarheit über diese menschliche Fähigkeit zu erhalten.

Viele Erkenntnisse konnten im Laufe der Zeit gewonnen werden, und ein Großteil des Wissens hat bereits Eingang in unsere Alltagswelt gefunden. Dies geht von der Werbung über die Sprachvermittlung bis hin zur Altersbildung. Mehrere Wissenschaftsbereiche scheinen in der Bearbeitung dieser Thematik jedoch die kognitiven Aspekte des Lernens in den Mittelpunkt zu rücken. Doch die Betrachtung individueller Lern- und Bildungsbiographien zeigt auf, daß noch andere Dimensionen eine gewichtige Rolle im menschlichen Lernprozeß spielen. Sinnhaftigkeit von Lernen, emotionale Betroffenheit, subjektive Geschichte, Körper und Sinnlichkeit, Ästhetik sind Aspekte, die es ebenso in das Nachdenken über Lernen einzubeziehen gilt.<sup>(1)</sup> Die Bedeutung dieser Aspekte wird zumeist erst offensichtlich, wenn wir feststellen, daß Lernen nicht funktioniert (hat) oder Störungen und Blockaden im Lehr-Lern-Prozeß auftauchen, wenn Ursachen für ‚nicht lernen‘ und ‚Lernbehinderungen‘ weitergehend analysiert werden.



In welche Richtung müssen wir also unseren Blick lenken, um etwas mehr von der Vielfalt lernbestimmender Faktoren und ihres Zusammenspiels zu begreifen, um tiefere Einsicht in die individuelle Verschiedenartigkeit des Lernens zu erhalten?

## **Verstehen, was Lernen für den einzelnen bedeutet**

Beim Thema „Lernen“ fühlt sich fast jeder angesprochen mitzureden. Zu Recht, denn jeder hat auch etwas dazu zu sagen, kann Auskunft geben über die jedem Menschen innewohnende Fähigkeit zu lernen. Einige lehr- und lernerfahrene Personen, danach befragt, was Lernen für sie bedeute, äußerten z.B.:

„Lernen ist für mich nichts, was ich erzwingen kann. Wenn ich richtig lernen will, dann muß ich für das (zu Lernende) offen sein, damit es mich auch wirklich erreicht und damit ich dauerhaft etwas davon habe.“(2)

„Lernen geschieht sehr oft aber auch ganz unbewußt. Man erlebt sich und seine Mitmenschen und seine Umgebung in ganz bestimmten Situationen und lernt daraus, wie man sich in einer ähnlichen Situation vielleicht nicht verhalten sollte, oder aber, daß man sich dann genauso verhält.“(3)

„Lernen – mit einem Muß verbunden – ist lästig. Aus freien Stücken heraus macht es Spaß, fruchtet und haftet. Man lernt praktisch ein ganzes Leben lang, mehr oder weniger bewußt, mehr oder weniger intensiv und nützlich.“(4)

„Das, was ich für mich gelernt, erfahren habe, ist anderen kaum so weiterzuvermitteln, daß sie in gleicher Weise davon profitieren könnten. Sie müssen ihre eigenen Erfahrungen machen, die dann in ihren Augen wieder anders aussehen können, als dies mit meinem Blickwinkel möglich war. Es bedeutet auch schon mal ein Umstellen von bisherigen Gewohnheiten – Unbequemlichkeit.“(5)

Wie diese Aussagen bereits aufzeigen, beinhaltet die „Selbstverständlichkeit des Lernens“ eine Vielfalt verschiedenster Komponenten,

stellt sie sich als ein äußerst komplexes Thema dar. Hier wird ausgesagt, daß Lernen Offenheit erfordert und den einzelnen erreichen muß. Es ist die Rede von mehr oder minder bewußten Lernvorgängen, von Spaß und Last des Lernens, von Übertragbarkeit, Freiwilligkeit, dauerhaftem und sozialem Lernen. Mit diesen Komponenten sind längst nicht alle das Lernen beeinflussenden Faktoren benannt. Doch sie geben bereits ein recht plastisches Bild über die sozialen und personalen Aspekte von Lernen ab.

Diese Aspekte gilt es, im folgenden näher in das Blickfeld zu rücken, um so weitere Anhaltspunkte für ein ganzheitliches Lernverständnis zu gewinnen. Das Aufzeigen neuerer oder effizienterer Lerntechniken oder eine Erweiterung didaktisch-methodischer Konzepte im Bereich kognitiver Wissensaneignung ist demzufolge nicht das Anliegen dieser Ausführungen.

Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu machen, heißt konfrontiert zu sein mit den lebensgeschichtlich bedingten Lernhaltungen und Lernstrategien jedes einzelnen. Sie werden virulent im aktuellen Lerngeschehen, vielfach ohne daß sie den Beteiligten bewußt sind oder ihre Wirkung erkannt wird. Ein Verständnis der unterschiedlichen Entstehungsgeschichten dieser Haltungen und Strategien ist u.E. jedoch – auf seiten der Lehrenden wie auf der der Lernenden – eine entscheidende Voraussetzung, um eine bessere Einschätzung dafür zu bekommen, wann Lernen erfolgreich ist und wann nicht.

Erkenntnisse über die individuell unterschiedlichen „Psycho-Logiken“ des Lernens sollten u.E. in die Konzipierung angemessener Lehrverfahren mit einbezogen werden. Um diese jeweilige „Psycho-Logik“ verstehen zu können, ist es notwendig, Einblick in die lebensgeschichtliche Entstehung der Lernhaltungen des einzelnen zu gewinnen. „Gilt uns die Fähigkeit zu lernen als unmittelbarer Ausdruck der Reflexivität und Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz, dann läßt sich Lernen im Bewußtsein des Subjekts nur geschichtlich erfahren, objektiv nur geschichtlich verstehen.“(6) Hierfür ist vielfach ein Perspektivenwechsel im Sinne des „Sich-

Einlassens“ auf andere Logiken als die eigene erforderlich. In den (alten) Schuhen des anderen gehen (ohne diese auf Dauer zu tragen) oder mit den Augen des anderen sehen, seine „Brille“ benutzen, sind Metaphern, die diesen Vorgang des Verstehens illustrieren.

Bei Autoren wie Adler, Bettelheim, Maurer u.a., die Lernen als einen komplexen, ganzheitlichen Vorgang begreifen, lassen sich wesentliche Anregungen finden, die hilfreich für das Verstehen von „Psycho-Logiken“ sind.

Mit der folgenden Darlegung verschiedener Beispiele zu vier wesentlichen Aspekten von Lernen, die eine Verknüpfung von Aussagen der genannten Autoren und ausgewählten, belegenden Aussagen aus Tiefeninterviews mit KursteilnehmerInnen aus der Erwachsenenbildung (7) darstellen, möchten wir der Leserin, dem Leser die Gelegenheit geben, einmal durch die „Brille“ der rückblickenden TeilnehmerInnen zu schauen und „Einsichten“ in die Verschiedenartigkeit der „Psycho-Logik“ des Lernens zu gewinnen.

## ***Lernen ist Beziehung***

*oder: Unzureichende Beziehungen stören das Lernen*

Lernen vollzieht sich in der Wechselwirkung von Individuum und Gemeinschaft. Über die zwischenmenschlichen Beziehungen erhält das Individuum die Möglichkeit, ein gesundes Selbst, seine Identität zu entwickeln. Kommunikation und Zuwendung sind deshalb positive Grundlagen für ein erfolgreiches Lernen. „Wie gesagt, das Ich des Menschen als Steuerungsprinzip des subjektiven Bewußtseins und der sozialen Interaktion baut sich von außen nach innen auf, vom sozialen Umfeld her – und das heißt immer vom konkreten Mitmenschen her. In seiner Identität erfährt der Mensch sich immer nur mittelbar, im Umweg über die sozialen Beziehungen zu seinen Mitmenschen, die ihm sein Wesen quasi spiegeln. Ohne Widerhalt im Ich des anderen könnte sich das eigene Ich (die eigene persönliche Identität) nicht konstituieren.“(8)

Wie bedeutsam sich die Beziehung zu konkreten Mitmenschen für die Motivation, zu lernen oder auch nicht zu lernen, darstellt, ist in allen geführten Tiefeninterviews offen-sichtlich geworden.

Das Gespräch mit Herrn P. erbrachte z.B. Zusammenhänge zwischen ihm wichtigen Personen in der Familie und einzelnen Unterrichtsfächern. Für die Vorliebe zum Fach Religion, die auch in der Benotung ‚sehr gut‘ ihren Ausdruck findet, benennt er die enge Verbindung zu seinen Großeltern.

**P.:** Und wo ich eigentlich dran interessiert war, war Religion.

**I.:** Wie kommt das?

**P.:** Weil ich von zu Hause ja katholisch erzogen bin, und meine Großeltern waren sehr streng katholisch.

**I.:** Zur Religion hattest du also über deine Familie eine gute Beziehung?

**P.:** Ja, das hatte ich. Das muß ich sagen. Das hat mich eigentlich sehr interessiert. Ich war ziemlich engagiert; als Meßdiener in der Kirche und sowas alles. Vielleicht war das etwas, was ich überhaupt hatte. Meine Mutter war evangelisch. Die hatte ja eigentlich zu unserer Kirche keine Beziehung.

**I.:** Also war es eher von den Großeltern her?

**P.:** Wahrscheinlich. Vielleicht habe ich da was übernommen.

**I.:** Hattest du denn zu deinen Großeltern eine gute, enge Beziehung?

**P.:** Ja, ich bin oft bei ihnen geblieben.

**I.:** Deine Großeltern haben sich also, als du klein warst, schon mal mit dir über Religion unterhalten?

**P.:** Ja, schon. Viel sogar! Die haben zu meiner Zeit in Köln gelebt, und dann waren wir auch jeden Sonntag im Dom zur Messe.

Als weitere Fächer, die Herr P. in seiner Schulzeit als interessant und für sich positiv beschreibt, in denen er seiner Meinung nach etwas gelernt hat, nennt er Heimatkunde und Geschichte. Für diese Fächer sprach aus seiner Sicht, daß ihm Kenntnisse auf diesen Gebieten die Möglichkeit gaben, mitzureden, d.h. teilzuhaben an der Gemeinschaft.

- I.:** Und wie war das mit Heimatkunde?
- P.:** Über die Orte W. und B., das hat mich schon sehr interessiert.
- I.:** Wozu?
- P.:** Damit ich was weiß über W. und B. Daß man mitreden kann oder sich mal mit jemandem unterhalten kann.
- I.:** Mit wem hast du denn da zum Beispiel gesprochen?
- P.:** Mit Freunden. Ja, und selbst auch mit unserer Mutter.
- I.:** Wieso Mutter?
- P.:** Zu meiner Mutter sag' ich, weil ich darüber auch gesprochen habe, über B. und W. und so. Sie ist nämlich aus W.
- I.:** Also, da habt ihr euch auch öfter mal unterhalten?
- P.:** Ja, da konnte ich mitreden.
- I.:** Und Geschichte, mochtest du das auch gerne?
- P.:** Ja, besonders griechische Sachen. Ich bin ja auch schon zweimal in Griechenland gewesen und habe mir diese Sachen alle angeguckt.
- I.:** Mit wem hast du denn über Geschichte gesprochen?
- P.:** Mit unserem Vater. Der hat auch immer zugehört. Der hat auch über Weltgeschichte gelesen, Chroniken und so.
- I.:** Also, was ich jetzt feststelle, jedes Fach, zu dem du einen angenehmen Zugang hattest, da hattest du auch eine Person, mit der du das verbunden hast.
- P.:** Ja, sicher, wo ich es ausdiskutieren konnte.
- I.:** Welches Fach hast du mit deinem Bruder verbunden?
- P.:** Eigentlich Geschichte und Heimatkunde. Und Religion auch. Weil mein Bruder ja genauso erzogen wurde, quasi auf die Sachen wie ich auch.

Daß Beziehungen sowohl zum Lernen ermutigen als auch dazu führen können, nicht oder nur schlecht zu lernen, zeigt das Gespräch mit Frau A. Auf die Frage, was die Schule für sie geboten habe, was dort interessant für sie war, antwortet sie: „Ja, das einzig Interessante war für mich damals in der Schule, ich hatte da eine Freundin. Dort war die einzige Möglichkeit, mit ihr zusammen zu sein.“ Das Fach Sport – und dort insbesondere

das Schwimmen – hat ihr Spaß gemacht. Zum einen, weil sie die Schwimmlehrerin nett fand und diese sie ermutigt hat, zum anderen, weil die Freundin mit ihr gemeinsam DLRG-Abzeichen erworben hat. „Die Lehrerin mit dem Schwimmen, die war nett. Die hat zu mir gesagt, jetzt schwimmst du erst mal an dem Rand, und dann schwimmst du so und dann – das schaffst du schon. Die hat mir Mut gemacht. Das hat mir wirklich Spaß gemacht. Mit ihr konnte man auch reden. Die, mit der ich befreundet war, die hat ja mit mir zusammen den DLRG gemacht. Wir waren die vierten oder fünften, die das gemacht haben. Da waren wir stolz drauf.“

Darauf angesprochen, ob ein Zusammenhang zwischen der Vorliebe für Schwimmen und dem gemeinsamen Tun mit der Freundin bestehen könne, sagt Frau A.: „Das kann sein. Damit kannst du recht haben, denn wenn meine Freundin nicht in die Schule gekommen ist, bin ich auch nicht gegangen.“ Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird deutlich, daß beide in den Fächern Deutsch und Mathematik *gleich* schlecht waren. Sie haben bewußt oder unbewußt gewählt – sich in der Schule gegenübergeessen, so daß sie in ständigem Blickkontakt miteinander waren. Sie haben diese Gelegenheit benutzt, viele Späße und Blödsinn zu machen. Sie äußert an dieser Stelle: „Ja, wenn ich heute darüber nachdenke, dann war das mit der Schule nur das, daß wir zusammen sein konnten. Weil, sie hatte zu Hause nichts, und ich hatte auch nichts. Sie mußte auf die Geschwister aufpassen, und ich mußte zu Hause den Haushalt machen. So, und das einzige, wo wir uns treffen konnten, war die Schule.“

### ***Lernen ist aktive persönliche Stellungnahme***

*oder: Ohne persönliche Entscheidung findet Lernen nicht statt*

Der Mensch wird nicht nur beeinflusst oder bestimmt durch biologische und soziale Gegebenheiten, sondern er ist ebenso aktiv an seiner Werdung beteiligt. „Ob aktiv strebend oder in Passivität verharrend, ob herr-

schend oder dienend, ob kontaktfähig oder egoistisch, mutig oder feig, verschieden in Rhythmus und Temperament, ob leicht bewegbar oder stumpf – das Kind entscheidet im vermeintlichen Einklang mit seiner Umgebung, die es in seinem Sinne auffaßt und beantwortet, für sein ganzes Leben und entwickelt sein Bewegungsgesetz.“(9) Der Mensch nimmt somit eine „innere Deutung“ äußerer Faktoren oder Wirklichkeiten vor und bildet sich aufgrund dieser unbewußten Stellungnahme (Entscheidung) seine Orientierungsmuster, die ihm die Wahrung und Sicherung seiner Identität garantieren. Überprüft, manifestiert oder verändert werden diese Muster in ihrer Erprobung. „Das Individuum ist mithin sowohl Bild wie Künstler. Es ist Künstler seiner eigenen Persönlichkeit. Doch als Künstler ist es weder ein vollkommener Handwerker noch ein Mensch mit untrüglichen Verständnis für Seele und Körper. Das Individuum ist vielmehr ein äußerst fehlbares und unvollkommenes Wesen.“(10)

Re-Aktionen, d.h. Handlungen, die auf die von außen wirkenden Faktoren vom Individuum erfolgen, sind für andere, für Außenstehende, vielfach nicht verständlich, da sie über die innere Deutung und Stellungnahme beeinflußt und „ver-rückt“ werden. Störungen im Lernen sind deshalb als verschlüsselte (ver-rückte) Botschaften zu begreifen, die erst über ein Verständnis der individuellen Logik, des Kontextes und deren Wechselwirkungen mit sozialen Komponenten wieder „logisch“ für den Betrachter werden können.

Frau S., heute etwa fünfunddreißig, hat in dem genannten Tiefeninterview Auskunft über die verschiedensten Schwierigkeiten und Behinderungen in ihrer Lerngeschichte gegeben, u.a. auch von ihrer Linkshändigkeit und deren Folgen berichtet: „Dann kommst du in die Schule, freust dich auf die Schule, und dann stellen sie fest, daß du Linkshänder bist. Sie verbieten mir, mit dieser Hand zu schreiben. Ich sage, ich kann nicht mit der anderen Hand schreiben. Ich will so schreiben. Und dies weiß ich noch wie heute, daß ich dann Blätter und Hefte mit Übungen von meinem Bruder mit in die Schule genommen und sie dem Lehrer gezeigt habe.

Dieser hat dann gesagt: Das ist aber toll, das hast du alles mit der linken Hand geschrieben? Gut, dann behalten wir es so.

Ein viertel oder ein halbes Jahr später sind wir nach W. gezogen. Dort habe ich es verboten gekriegt, mit der linken Hand weiterzuschreiben. Die linke Hand ist hinten an der Bank festgebunden worden. Ich sollte die rechte Hand nehmen. Probierst du es dann so, dann ist alles verschnakelt und verdackelt.“ Frau S. ist auch heute noch Linkshänderin. Auf die Frage, ob sie sich dann also durchgesetzt hätte, antwortet sie: „ Ja, das war mein Stolz. Ich habe mich mit meiner Linken, per links durchgesetzt. Einesteils ist es gut, andererseits schlecht. Das Gute war, ich habe mich durchgesetzt, ich habe meinen Willen erreicht. Das Schlechte war, daß ich nicht Lesen und Schreiben gelernt habe, ich halt in dieser Beziehung in manchen Sachen zurückgeblieben bin.“

Zur Wahrung und Sicherung der eigenen Identität ist es z.T. also auch notwendig, Widerstand zu leisten, was in diesem Falle hieß, „nicht zu lernen“.

### ***Lernen ist zielbestimmt***

*oder: Ohne Ziel findet Lernen nicht statt*

„Die Erfahrungen sind nicht die (unentrinnbare) Ursache von Erfolg, sondern wir machen aus unseren Erfahrungen, was unseren Zwecken (Zielen) dient.“(11) Das heißt, alle Handlungen des Menschen – und damit auch das Lernen – sind über seine Ziele bestimmt. Diese Ziele sind ihm vielfach bewußt, so z.B. bei alltäglichen Zielen wie: die Prüfung bestehen oder pünktlich sein wollen, zu einem großen Teil aber auch unbewußt. Ein alle Menschen betreffendes Ziel stellt das Gewinnen von Sicherheit dar. „Das Ziel endgültiger Sicherheit ist allen Menschen gemeinsam, aber manche verfehlen die Richtung, in der Sicherheit liegt, und ihre tatsächlichen Bewegungen führen sie in die Irre.“ (12) Was dem einzelnen Sicherheit gibt, welche Ziele er anstrebt und auf welchem Wege er dies zu erreichen versucht, darüber entscheidet jeder selbst. Ziele wie Wege sind so vielfältig wie die Menschen.



So wurde z.B. Herr L. im Interview gefragt, was sein Anlaß war, einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen, und was den Ausschlag dafür gegeben hat. Er antwortet: „Ja, der Ausschlag war schon eine ganze Zeit vorher. Der wichtigste Punkt war der, daß ich eine Frau habe, die angenommen hat, sie hat einen Mann, der lesen und schreiben kann. Ja, und das konnte ich ja nun nicht, und das wollte ich ausbessern. Ich habe gesehen, wir haben Kinder, und denen mußst du ja auch mal irgendwann was erzählen. Du möchtest ja alles erklären können.“

Daß nicht immer derart konkrete und bewußte Ziele wie bei Herrn L. das Lernen bestimmen, zeigt das folgende Beispiel von Frau C.

In dem Interview mit Frau C. geht es unter anderem auch darum, etwas über ihre Zugänge zu den verschiedenen Fächern, über ihre Stärken und Schwächen zu erfahren. Ihre „Lernpriorität“ lag, wie sie sagt, mehr beim Lesen, denn dies braucht man ihrer Meinung nach, um sich zurechtzufinden. Sie erzählt, daß sie viel gelesen hat und dies heute immer noch tut. Das Spektrum reicht von Kriminalromanen über Western und Kosalik bis hin zur Blechtrommel von Grass. Auf die Frage, wie es denn um die Lese- und Schreibgewohnheiten der Eltern bestellt gewesen sei, antwortet sie: „Ja, mein Vater konnte nicht lesen und er konnte nicht schreiben, weil er ja nicht sehen konnte. Er war blind. Der hat damals angefangen, die Blindenschrift zu lernen. Das wollte ich ja auch immer. Ich bin an und für sich viel mit meinem Vater zusammen gewesen. Er hat mir mal gesagt, ich nehm' dich mit, da bist du für mich meine Augen.“ Im weiteren Gespräch fragt die Interviewerin Frau C., ob es möglicherweise einen Zusammenhang zwischen der Bedeutung ‚Lesen ist wichtig, um sich orientieren zu können‘ und dem Blindsein des Vaters gibt. Sie antwortet: „Wahrscheinlich. Ich habe ja auch für ihn mitunter vorgelesen, aus der Zeitung oder so. Die Blinden haben da so Tonbänder, da wurden Bücher vorgelesen. Und ich habe mir dann manchmal das Buch auch selber geholt und das gelesen.“

Es ist zu vermuten, daß Frau C. unbewußt dem Ziel gefolgt ist, durch ihre Lesefähigkeit die Augen des Vaters sein zu können.

## **Lernen muß Sinn machen**

*oder: Mangelnder Sinn verhindert Lernen*

Bezogen auf schulisches Lernen und dessen Sinnhaftigkeit für den Lernenden, sagt Bettelheim: „Wenn Eltern oder Lehrer die Wichtigkeit schulischer Leistungen unterstreichen, ohne eine Verbindung zu einem übergeordneten Ziel herzustellen – wenn wir gute Noten oder gute Leistungen im Unterricht als Selbstzweck ansehen, ohne Rücksicht darauf, ob das Kind den Lehrstoff als sinnvollen Bestandteil eines umfassenderen Lebenszieles begreift -, dann kann das Kind mit Apathie reagieren, da es keinen Sinn darin sehen kann, gute Noten zu erzielen.“ (13) Die Frage der Sinnhaftigkeit von Dingen oder Gegebenheiten ist jedoch nicht allein auf den Bereich schulischen Lernens beschränkt. Ganz allgemein gilt, daß durch fortlaufende Interpretation und Reinterpretation der Mensch versucht, sich die zum Teil undurchsichtige Fülle seiner Lebenswirklichkeit in eine Ordnung und einen Zusammenhang zu bringen. Die von außen auf das Individuum einwirkenden Komponenten müssen für die eigene Person einen Sinn ergeben, sinnhaft eingeordnet werden können in das sich entwickelnde bzw. bereits vorhandene Wertesystem, um so Bezugspunkte für das eigene Handeln zu entwickeln. (14) Was Sinn macht und was nicht, ist deshalb eine Frage, deren Beantwortung nicht allgemeingültig erfolgen kann, sondern erst über die zweiseitige Betrachtung von „Sender“ und „Empfänger“, von außen und innen mehr Klarheit erbringen kann.

Wie unterschiedlich die Fragen nach Sinn, nach sinnvoll oder sinnlos beantwortet werden, zeigen die folgenden beiden Beispiele.

Auf die ersten Jahre in der Grundschule angesprochen, erinnert Frau S. sich an Schwierigkeiten mit dem Erlernen des Alphabets. Das methodische Vorgehen ihres damaligen Lehrers, der den SchülerInnen das Alphabet mit Hilfe von „Eselsbrücken“ erläuterte, machte in ihren Augen keinen Sinn. Sie sagt dazu: „Die haben dir das Alphabet mit Geräten und Sachen erklärt, das H als Turnstange, das J als Spazierstock. Und so ging

es noch mit vielen Buchstaben. Ich weiß es noch wie heute; ich hab' da gegessen und dachte: Das soll ein Buchstabe sein? Wieso ist das H jetzt ein Gerät?“ Sicherlich läßt sich zu diesem Beispiel einwenden, daß die Schülerin möglicherweise noch nicht zur erforderlichen Abstraktion fähig war oder daß sie hätte nachfragen können; andererseits kann jedoch die Tatsache, daß diese Erklärung für sie keinen Sinn ergab, als eine Behinderung ihres Lernens gesehen werden. Andere Hilfen wären für sie eventuell sinnvoller gewesen.

Wenn das Erlernen bestimmter Fähigkeiten für das Wertesystem des familiären Umfeldes nicht als sinnvoll angesehen wird und wenn eine sinnvolle Integration der Fähigkeiten in den Alltag nicht gesehen werden kann, dann stellt Nichtlernen, stellt mangelnder Lernerfolg auf diesem Gebiet eine logische Folge dar. Danach befragt, ob Frau G. sich daran erinnern könne, ob sie bereits in ihrer Schulzeit eine Vorstellung oder Idee davon gehabt habe, daß Lesen und Schreiben brauchbar seien, antwortet sie: „Eigentlich nicht. Das ist mir nie so in den Sinn gekommen, daß man das braucht. Später habe ich das bemerkt, in der Schule nie. Man hat sich darüber gar keine Gedanken gemacht. Bei uns in der Familie ist nie viel geschrieben worden. Bei uns wurde nur das Nötigste geschrieben, zum Beispiel an Behörden und so weiter. Später habe ich das erst erfahren, daß ich das brauche, zum Beispiel, um Briefe zu schreiben. Ich habe auch gerne einmal ein Buch oder Heftchen gelesen. Aber dann hat es ja oft genug geheißen, hast du sonst nichts zu tun als zu lesen. Mach' lieber deine Arbeit, flick die Hose, strick dir lieber einen Strumpf. Das war dann das Argument. Es ist gar kein Wert darauf gelegt worden, daß das gefördert wurde.“

Die zuvor dargelegten vier Aspekte von Lernen können ebenso wie andere Dimensionen von Lernen nicht nur getrennt voneinander betrachtet werden. Lernen ist ein System (Gefüge/gegliedertes Ganzes), das sowohl weit in die unbewußten Bereiche der Person reicht als auch nie nur einem Aspekt folgt. So steht sicherlich die Sinnhaftigkeit von Lernen in

Zusammenhang mit dem Aspekt Beziehung oder die persönliche Stellungnahme in Verbindung mit dem von Ziel und Zweck.

Nach Durchführung der verschiedenen Tiefeninterviews und anschließender Interpretationsarbeit sind wir jedoch der Ansicht, daß diese vier Aspekte entscheidende Aspekte bei der Analyse von lebensgeschichtlich erworbenen Lernerfahrungen darstellen. Sie haben sich als äußerst hilfreiche Orientierungspunkte im Prozeß des Verstehens individueller „Psycho-Logiken“ des Lernens erwiesen.

Wenn wir also verstehen können,

- welcher Sinn sich hinter den verschiedenen Lernhaltungen für den einzelnen verbirgt,
- welche Beziehungserfahrungen dem Lernverhalten zugrunde liegen,
- welche Ziele und Zwecke der einzelne mit seinen Handlungen verfolgt
- und was seine eigene Aktivität dabei ausmacht,

dann stehen uns auch vielfältigere Möglichkeiten zur Verfügung, Lernprozesse erfolgreich – im Sinne aller Beteiligten – zu gestalten.

## **Verstehen lernen**

Lernen bestimmt sich über den Kontakt, das heißt über die Berührungen, die wir mit Dingen, mit anderen, mit uns selbst, mit Gesellschaft, Natur und Welt haben. Über das Erleben und Erfahren dieser „Berührungen“ bilden sich die je eigenen Lebens- und damit auch Lernmuster aus. Diese Muster sind uns Hilfe und Orientierung bei der Bewältigung von Neuem und Ungewohntem. Was sich bei diesen „Berührungen“ abspielt(e), wie sich dieser Kontakt gestaltet(e) und welche Wirkungen auf aktuelles Geschehen damit verbunden sind, das können wir im wesentlichen wieder nur über den Kontakt bzw. das Gespräch mit dem einzelnen erfahren. Über die Betrachtung der jeweiligen Lerngeschichte können wir Aufschluß darüber gewinnen, welche Sichtweisen, An-Sichten von Lernen in der aktuellen Lernsituation bedeutsam werden. Das Beratungsgespräch stellt einen Weg dar, diese Muster bewußt zu erfassen, sie für beide

Seiten verstehbar und damit auch verfügbar zu machen. Denn erst durch ein angemessenes (Selbst-)Bewußtsein eigener Strategien wird der Zugang zum darin enthaltenen Potential ermöglicht, kann ein kreativer Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen erlernt werden.

Wenn wir – die Lehrenden wie die Lernenden – in dieser Weise verstehen lernen, dann sind wirkliche Verhaltensänderungen leichter zu bewerkstelligen, reale Erfolge, Folgen möglich.

Das Verstehen, Ent-decken oder auch Er-kennen individueller Lernlogiken will ebenso erlernt sein wie das Lernen selbst. So etwas lernt man nicht von heute auf morgen und nur begrenzt aus Büchern oder im Selbststudium. Eine entsprechende Qualifizierung oder Weiterbildung sollte den bisherigen Ausführungen Rechnung tragen, d.h. eigenes Erleben, in Kontakt kommen mit ..., Sinnhaftigkeit und andere Aspekte mehr verbinden mit individueller und theoretischer Reflexion. Denn einfühlerisches Verstehen fällt leichter, wenn man selbst (bewußt) erfahren und erleben konnte, welche Verunsicherungen, Mühen, Ängste oder schmerzlichen Gefühle mit dem Lernen allgemein und dem Erkennen von Lernmustern im besonderen verbunden sind. Offenheit und Aufmerksamkeit sich und anderen gegenüber, die Fähigkeit, hin- und zuzuhören, sind erste gute Voraussetzungen für ein derart emphatisches Verstehen.

#### *Anmerkungen*

- (1) Vgl. Schäfer, Gerd E.: Von der anderen Seite des Lernens. In: Neue Sammlung, 31. Jg./Heft 2, 1991, S. 176-186
- (2) – (5) Bei diesen Aussagen handelt es sich um Auszüge aus Texten, die zur Frage „Was heißt Lernen für mich?“ von TeilnehmerInnen aus Berufsbildungsmaßnahmen und von Sachbearbeiterinnen aus der Erwachsenenbildung geschrieben wurden. Die Anmerkung in Klammern stammt von der Autorin.
- (6) Maurer, Friedemann: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Langenau – Ulm 1990, S. 13
- (7) Diese Tiefeninterviews wurden in einer bundesdeutschen Teiluntersuchung im Rahmen des EG-Aktionsforschungsprogramms zur „Prävention und Bekämpfung des Analphabetismus“ geführt. Ausgehend von der aktuellen Lernsituation im Kurs wurde die Lerngeschichte verschiedener Teilnehmer rückblickend betrachtet und analysiert. Ein

besonderes Augenmerk wurde in den Interviews auf die Zeit des Schuleintritts (Übergang Familie-Schule) und die erste Zeit nach Schulende (Übergang Schule-Beruf) gelegt. Alle „Interviews“ sind als Beratungsgespräche geführt, ebenso auf dieser theoretischen Grundlage ausgewertet worden. Die im Text verwendeten Teilnehmeraussagen sind nicht wortwörtlich zitiert. Es wurde versucht, möglichst nah an den Originalaussagen zu bleiben; einige Veränderungen waren jedoch um der Lesbarkeit willen unabdingbar.

- (8) Maurer, a.a.O., S. 92
- (9) Adler, Alfred: Der Sinn des Lebens. Frankfurt/M. 1973, S. 56
- (10) ders.: Kindererziehung. Frankfurt/M. 1976, S. 7
- (11) ders.: Wozu leben wir? Frankfurt/M. 1979, S. 21
- (12) ders., a.a.O. (1979), S. 32
- (13) Bettelheim, Bruno: Erziehung zum Überleben. Stuttgart 1980, S. 162-163
- (14) Vgl. Maurer, a.a.O., S. 23 ff

# **Sechs Ansichten zu Lernen**

**D**ie im Verlaufe des Lebens gesammelten Erfahrungen prägen unsere Sichtweisen – von uns selbst, von unseren Mitmenschen, von der Welt. Diese Sichtweisen, auch Deutungsmuster genannt, bilden quasi eine Brille, durch die wir alles Neue betrachten.

Um diese Tatsache wußten wir in der Arbeitsgruppe (AG). Auch hatte jede von uns in verschiedenen Zusammenhängen an ihren Lernmustern gearbeitet und sie sich zumindest teilweise bewußt gemacht.

Um die ständige Anwendung individueller Deutungsmuster und die damit verbundene Vielfalt in der Auffassung von Lernen für andere anschaulich und nachvollziehbar zu machen, beschlossen wir, gemeinsam folgende Übung durchzuführen:

Jede von uns bekam dieselben zwei Kunstpostkarten mit der Aufforderung, sie unter der Überschrift „Lernen“ zu betrachten und die eigenen Gedanken schriftlich festzuhalten.

## **Sechs Sichtweisen zu Bild 1**

### **// Klavierbild**

Wir machen zusammen Musik und führen Euch vor, was wir alles schon können. Unsere Kleinste spielt zwar noch kein Instrument, aber sie singt wunderschön. Daß wir hier so postiert sind, liegt nur am Fotografen, der uns so haben will. Wenn wir alleine sind, geht es hier bewegter zu, dann klingen auch schon mal falsche Töne an. Aber beim Vorspielen ist das Arrangement nun einmal so – wir finden das nicht schlimm, denn das gemeinsame Musizieren macht uns Spaß.



*AG-Teilnehmerin A*



*Bild 1*



*Auguste Renoir (1841-1919)*  
***Die Töchter von Catolle – Mendes am Klavier***

## // Bild: Mädchen am Klavier

Betrachte ich die drei Schwestern am Klavier und frage mich nach ihrem Lernen, so kann ich folgendes sagen: Sie haben gelernt, ein Instrument zu spielen. Sie beherrschen es so weit, daß sie vorspielen können. D.h., sie haben vermutlich viel geübt und dabei Disziplin gelernt. Sie wissen, wie man sich in Gesellschaft verhält, wenn man vorspielen darf/vorgeführt wird.

Sie haben erfahren, daß bestimmte Normen altersabhängig sind – z.B. Kleidung und Frisur.

Die jüngste von den Dreien lehnt relativ locker am Klavier. Ich vermute, daß sie auch ein Instrument erlernt, aber noch nicht vorspielt, sondern Noten umblättern darf. Weniger wahrscheinlich erscheint es mir, daß sie singt. Der Gesichtsausdruck der beiden älteren Schwestern wirkt auf mich ernst, zurückhaltend, wissend. D.h., sie wissen um die an sie gerichteten Erwartungen, sie kennen ihre Rolle.

//

*AG-Teilnehmerin B*

## // Musizierende Mädchen

Harmonie, behütet, die Bildungswelt der Jahrhundertwende steht offen, eine günstige Richtung und Entwicklung von Lernen scheint vorgegeben.

//

*AG-Teilnehmerin C*

## // *Das Drei-Mädel-Haus*

- Lernen geschieht spielerisch, nicht so ernst nehmen
- Lernen = Leben = Musik

Die Augen aller Beteiligten sind wie vor einem Spiel, gleich wird angefangen.

Das Bild veranlaßt mich unwillkürlich, darüber nachzudenken, welches der drei Mädchen ich selbst bin.

Wäre ich gerne die Klavierspielerin?

Nein, sie ist mit ihrem Instrument nicht mobil. Es ist zwar etwas ganz Besonderes, und auch anerkannt, beliebt, volkstümlich... wenn jemand flott Klavier spielt.

Die kleine Beobachterin (Jüngste) bin ich auch nicht. Kokett schaut sie dem Spiel der Schwestern zu, braucht nicht selbst zu üben oder mühsam anzueigenen und gehört doch selbstverständlich und auch anerkannt dazu.

Die Mittlere (ob ich will oder nicht), das schein ich selbst zu sein. Geigenspielen heißt, hart arbeiten zu können, setzt auch viel Fleiß voraus. Auch wenn die Geige zunächst zuviel Anstrengung und zu wenig Freude ausstrahlt, gefällt mir im Vergleich zum Klavier einfach die Tatsache, daß man sie mitnehmen kann. Lernen ist wie Geige spielen, man muß alleine Grundlagen schaffen, man kann zusammen üben und auch zusammen spielen (Erfolg haben, Freude haben). Lernen kann man überall, „man muß nur den Geigenkasten mitnehmen“.

Alleine pauken und zusammen spielen!

Lernen braucht die Kommunikation, das aktive Miteinander und auch das passive Zuhören, Zuschauen. Jede der Beteiligten auf dem Bild hat ihre Bedeutung für das Lernen der anderen.

Das Zusammenspiel ist möglich, aber oft auch schwer.



*AG-Teilnehmerin D*

## // Klavierbild

Drei Mädchen – es sind Schwestern für mich – um ein Klavier herum. Die Älteste hat ihre Finger auf den Tasten des Klaviers liegen, die Mittlere hält eine Geige in der Hand, die Jüngste steht daneben, hat vielleicht gesungen oder einfach nur zugehört.

Es sind Töchter aus gutem Haus, herausgeputzt, mit schönen Kleidern und blanken Lackschuhen, die Haare geflochten und mit Schleifen und Blumen geschmückt. Vielleicht sind Gäste gekommen. Die Mädchen sollen zeigen, was sie sind und was sie können. Sie sind gut erzogene junge Damen, die gemeinsam Musik machen können, so gut, daß man ihnen zuhören und sich daran erfreuen kann.

Was soll dieses Bild mit Lernen zu tun haben?

Erst der zweite Blick, der nachdenkliche Blick hinter mögliche Kulissen, eröffnet mir einen Zugang.

Klavier und Geige zu spielen will gelernt sein. Es fordert einem Kind viel Übungszeit, Geduld und Durchhaltevermögen ab. Zeit, die es vielleicht lieber zum Spielen hätte, wenn ihm das Musikmachen selbst nicht so richtig Freude macht.

*Ich habe selber kein Instrument spielen gelernt.*

Als Geschwister zusammen zu musizieren, im Einklang zu sein und Mißtöne vermeiden, will noch mehr gelernt sein. Es verlangt von den Kindern, Streitereien, das Ausspielen von Stärken und Schwächen in den Hintergrund zu stellen und gemeinsam an einer Sache zu arbeiten. Das kann Spaß machen, wenn es gut läuft, wenn Lob und Anerkennung kommen. Es kann aber auch großen Ärger geben, wenn eine(r) falsch spielt oder die Rhythmen nicht zusammenpassen. Schon allein durch den Altersunterschied und die unterschiedlichen Persönlichkeiten wird es für Geschwister schwer sein, an Instrumenten, die erst durch viel Geduld und Mühe zu beherrschen sind, gemeinsam Musik zu machen. Erleichtert wird dieser Lernvorgang dann, wenn es in der Familie eine Selbstverständlichkeit ist, zusammen Musik zu machen.

*Ich bin selber die Älteste von drei Schwestern.*

Die Mädchen auf dem Bild haben vermutlich noch etwas weiteres Schwieriges gelernt: Sie wissen sich als junge Damen zu geben. Sie haben ihre künftige Rolle als Frauen aus guten Verhältnissen geübt. Dazu gehören wohl gutes Benehmen, Sorgfalt dem eigenen Äußeren gegenüber, Anpassungsfähigkeit und kulturelle Aufgeschlossenheit. Der Schein des Bildes deutet darauf hin, daß die Mädchen das erfolgreich gelernt haben.

*Ich komme aus „einfachen Verhältnissen“.*

Für mich stellt sich an diesem Punkt eine wichtige Frage: Muß nicht häufiger mitüberlegt werden, daß der Preis dafür, etwas zu lernen, möglicherweise darin besteht, etwas anderes nicht lernen zu dürfen/können?

Muß nicht bedacht werden, daß sich manche Lernbereiche gegenseitig im Weg stehen, wenn nicht ausschließen, und eine Stellungnahme nötig ist, wohin der Weg geht und wohin nicht?

Es stellt sich also die Frage, was diese drei Mädchen möglicherweise nicht lernen durften. Vermutlich haben sie es nicht gelernt, Ungewünschtes und Ungewohntes auszuprobieren. Es ist nur schwer vorstellbar, daß sie richtig aus der Rolle fallen, frech und ungezogen sind. Es ist auch kaum vorstellbar, daß sie wild und ausgelassen im Freien spielen, sich im Gebüsch verstecken oder auf Bäume klettern. Vermutlich haben sie es nicht richtig gelernt, ihre Umgebung selbständig zu erkunden und zu begreifen. Vermutlich sind ihnen viele Lebensbereiche verschlossen geblieben.

*Ich bin auf dem Land aufgewachsen.*

Es kann auch sein, daß das Bild eine nur unter großen Mühen erstellte Momentaufnahme ist, bei der alles gestellt ist. Dann hätte ich mich vom Schein der „Lernerfolge“ blenden lassen. Dann wäre es auch denkbar, daß die Mädchen anderes gelernt haben als das, was sie zur Schau stellen.

AG-Teilnehmerin E



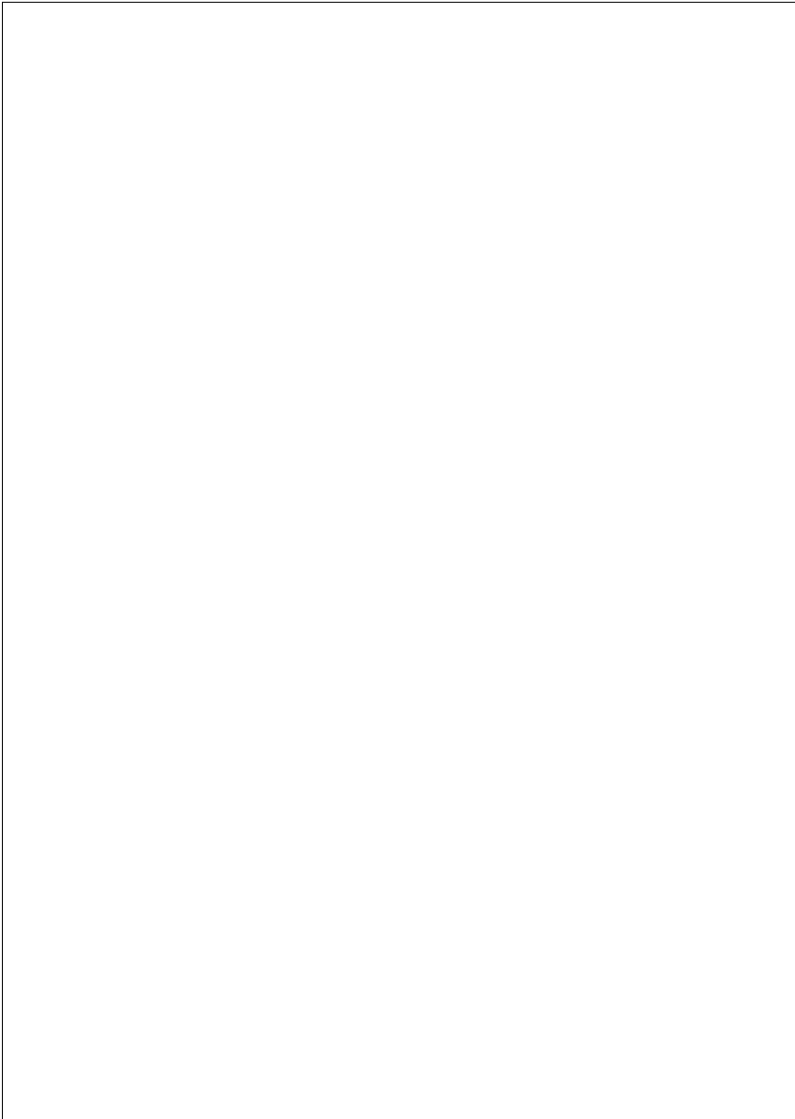
**//** Gedanken zu dem Bild ‚Musizierende Mädchen‘(?)  
unter dem Aspekt Lernen

- \* der Zugang zu bestimmten Lerninhalten ist oftmals mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht verknüpft
- \* gemeinsam lernen und reproduzieren kann ein vielfältigeres Glücksgefühl vermitteln
- \* man kann sich auf ein besonderes, eigenes Lerngebiet spezialisieren (Geige), weil ein anderes schon besetzt ist von einer Größeren (Klavier)
- \* man kann sich beim Lernen, wenn einer zuguckt (Maler), gestört fühlen und erst wieder Spaß haben und vielleicht Regeln außer acht lassen, wenn man wieder „unter sich“ ist
- \* manche werden zum Lernen in die unmöglichsten, einengendsten Korsetts gezwängt, so daß man zum Atmen und Luftholen – was ja fürs Lernen notwendig ist – viel zu wenig Raum hat
- \* man kann auch pro forma die Noten aufs Klavier stellen – damit sind die Erwachsenen zufriedengestellt – und ansonsten spielen(d lernen), was man selbst wirklich will
- \* wenn die Kinder etwas vorzeigbares Gelerntes vorführen und damit im hellen Licht stehen, kann trotzdem der Hintergrund ziemlich dunkel und verhangen sein.



*AG-Teilnehmerin F*

*Bild 2*



*Branko Bahunek (1935 - )*  
**Mädchen mit Puppe**

## Sechs Sichtweisen zu Bild 2

### // *Mädchen mit Puppe*

Nach draußen geschickt zum Spielen, stehe ich nun hier alleine ohne Spielkameraden. Alles ist aufgeräumt, ordentlich, nichts Unnützes liegt herum, nichts, das einen anregen könnte, die Phantasie beflügeln würde. Da läßt selbst meine Puppe schon den Kopf hängen. Was kann, was soll ich hier lernen? Das Alleinesein, die Sauberkeit? Anregendes sehe ich nicht – lediglich die Kopfträume sind existent. Die Augen sehen nach innen, denn dort ist das Leben, das außen fehlt.

Wer hat mich dort hingestellt?

Fragt denn keiner, was ich will?



*AG-Teilnehmerin A*

### // *Bild Mädchen mit Puppe*

Bei der ersten Betrachtung dieses Bildes bin ich mir nicht sicher, ob ich den Gesamtausdruck als kühl bis kalt empfinde oder ob die Form- und Farbgebung für mich Schlichtheit, Klarheit und Beschränkung auf das Wesentliche ausdrückt. Ich kann mich nicht für oder wider entscheiden und komme daher zu einem Sowohl-als-auch. Das Mädchen mit der Puppe vor einem leeren Platz, der von Häusern umgeben ist – was hat es gelernt?

Es hat gelernt, allein sein zu können. Dabei ist ihm die Puppe eine Begleiterin. Als Betrachterin habe ich den Ein-



druck, daß das Mädchen mich anschaut. Ich empfinde den Blick als mitteilend i.d.S.: Ich kann zu mir stehen. Ich habe gelernt, allein mit Situationen fertigzuwerden. Moralische Unterstützung hole ich mir dabei manchmal von meiner Puppe. Mit dieser Fähigkeit des Allein-für-mich-Stehens grenze ich mich von anderen ab. Das stimmt mich manchmal etwas traurig, aber sie ermöglicht es mir auch, bewußt auf andere zuzugehen. Nicht immer fühle ich mich richtig verstanden.



*AG-Teilnehmerin B*

// *Mädchen mit Puppe*

Einsam, beziehungslos, auch zur Puppe scheint keine Beziehung zu bestehen. Die Ausstrahlung des Bildes auf mich wirkt verschlossen, Körperhaltung geschlossen, Hof-Häuser-Anordnung geschlossen. Es sind enge, phantasiearme Voraussetzungen zur Entwicklung von Lernen gegeben.



*AG-Teilnehmerin C*

**//** Gedanken zu dem Bild ‚Mädchen mit Puppe‘ unter dem Aspekt Lernen

- \* es ist gut, zum Lernen eine Bezugsperson zu haben, und sei sie auch imaginiert (von der Lernenden beseelt: die Puppe)
- \* Lernen, bzw. das Bewußtsein, etwas gelernt zu haben, kann das Innere, das Selbst zum Leuchten bringen (rot)
- \* und es kann verwegen machen, keck, wie ein grünes Hütchen
- \* es kann aber auch einsam machen, weil man sich dadurch von anderen entfernt und weil es u.U. notwendigerweise alleine im Innern errungen wird
- \* es bleibt nicht bei dem gelernten „Gegenstand“, durch das „Wie“ des Lernens und die vielfältigen Bedingungen und Umstände um das Lernen herum verändern sich Strukturen, ganze Sichtweisen der subjektiv wahrgenommenen Welt: Der gepflasterte Platz erscheint in einer neuen, anderen Ordnung.  
Zu kleinkariert? zu eng? weiterführend?
- \* Lernen kann Horizonte erweitern, ganz neue, hellere, umstrahltere Kulissen im Hintergrund eröffnen
- \* Lernen, persönliche Entwicklung kann alte, vertraute Fenster und Türen schließen, so daß man sie, will man weiter wachsen, hinter sich lassen muß
- \* Lernen kann auch kräftezehrend sein, so daß man – vorübergehend – ganz abgemagerte Ärmchen bekommt.

**//**  
AG-Teilnehmerin F

## // Mädchen mit Puppe

Das Bild spricht mich in besonderer Weise auf Grund seiner Farben und seiner Zentriertheit an. Mittelpunkt ist das Gesicht des Mädchens mit seinen klaren, weit aufgerissenen Augen.

Die Aussage zum Aspekt Lernen:

Lernen ist etwas, daß jeder für sich ganz alleine bewältigen muß. Lernen ist etwas Großes, Großartiges. Das Mädchen, die Hauptperson ist groß – der Rest der Welt ist klein, ist Hintergrund. Sie steht weit weg und doch mittendrin! Lernen heißt: Distanz, Abstand gewinnen oder herstellen. Lernsituationen sind nach diesem Bild positiv, wenn sie in einer ruhigen (menschenleeren), selbstbestimmten Atmosphäre stattfinden. Das Mädchen wirkt, als habe es sich selbst in das Umfeld begeben, sie ist freiwillig auf diesen ruhigen Platz gegangen. Das Mädchen hat eine Puppe mitgenommen. Die Puppe im Arm ist Hilfe und Halt, den das Kind sich selbst gesucht hat. (Das Mädchen wirkt nicht wie ein Kind, eher wie eine Erwachsene, eine junge Frau.)

Mit der Puppe ist ein Dialog möglich, eine Einwegkommunikation mit einer Vertrauensperson (Vertrauensgegenstand). Rollenspiel und Rollentausch sind denkbar, und damit wird für mich ein wichtiges Moment von Lernprozessen angedeutet: das Erarbeiten unterschiedlicher Perspektiven.

Lernen bedeutet etwas klären, klar-machen = Klarheit der Farben und Formen.

Lernen ist keine runde Sache – der Halbkreis ist offen. Das Mädchen ist nur zur Hälfte zu sehen ... das Bild wirkt nicht geschlossen. „Da fehlt noch etwas“, ist mein Gedanke. Zum einen fehlen Menschen, Tiere, Autos ... all das, was zu einem Stadtbild gehört, aber andererseits liegt die Kraft des Bildes gerade in der Abwesenheit dieser Dinge und der starken Konzentration auf das Mädchen und seinen „Background“.

Es drängen sich noch weiter Details auf:

- Strenge und Disziplin,
- Fleißarbeit (Pflaster)

Lernen heißt vielleicht aus dem Kreis ausbrechen, aus dem Hof zum Licht, zu den Bäumen hinter der Mauer gelangen.



AG-Teilnehmerin D

## // Mädchen mit Puppe

Jedesmal, wenn ich Bahunek's ‚Mädchen mit Puppe‘ anschau, verändert sich mein Blick. Ich sehe immer wieder neue Zusammenhänge, neue Hintergründe, statt das Mädchen im roten Kleid mit Hoffnung oder Verlassenheit aus, sehe schwarz oder nehme einen Lichtstreifen am Horizont wahr.

Das Mädchen mit den großen Augen auf dem Bild blickt knapp an mir vorbei. Es sieht mich nicht, denn es schaut nach innen. Es entsteht kein (Blick-)Kontakt zwischen uns.

Das Mädchen hat ein farbloses, kränkliches Gesicht. Der Kontrast zum knallroten Kleid mit rosa Kragen fällt dadurch erst richtig auf. Ins Grübeln komme ich immer wieder durch die grünen Haare oder die grüne Mütze. (Hat es vielleicht die Haare aufgrund einer Krankheit verloren?)

Um das Mädchen herum ist Stadt: Pflaster, eine Straße, Häuser mit großen, verschlossenen Toren, uneinsehbare Fenster, Dächer, ein weiterer Straßenzug im Hintergrund. Das einzige Leben um das Mädchen herum besteht aus drei Bäumen hinter hohen Mauern, unerreichbar für es. Auf dem Steinboden der Stadt liegen noch nicht mal Unrat, Blätter oder lose Steine, mit denen Kinder spielen können. Es gibt keine Anreize zum Spielen, es sind auch keine anderen Kinder da. Das Mädchen wäre in dieser leblosen Gegend ganz allein, wiegte es nicht seine Puppe im Arm. Ich hoffe, daß es wenigstens durch diese Puppe, eine kleine Frau, etwas Wärme und Halt findet.

Auf mich wirkt das Bild beklemmend. Mir fällt eher etwas zum Nicht-Lernen ein.

In einer Umgebung, die keinen Zugang bietet, in der alles geordnet und verschlossen ist, finden Kinder nur schwer Nischen, in denen sie etwas erforschen können. Da gibt es Langeweile, Ver-

bote, aber keine Abenteuer und nur wenig Raum für Freundschaften. Kindliches Lernen findet hier wenig Anregungen.

Diese Umgebung tut dem Mädchen nicht gut, da hilft auch das schöne, rote Kleid nicht, das Blicke anziehen soll. Es ist auf sich gestellt, auf die eigene Phantasie, Neugier und Beharrlichkeit angewiesen, und es hat seine Puppe.

Auf sich allein gestellt haben es Kinder schwerer, sich zu entwickeln und zu lernen, denn Lernen braucht tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen, zu Kindern und Erwachsenen. Kinder, die allein gelassen sind, sind auf ihre eigene Kraft angewiesen. Wenn sie etwas erreichen wollen, müssen sie vieles erst ausprobieren und dadurch oft Umwege gehen. Sie brauchen mehr Zeit zum Lernen, denn sie bekommen nicht oft genug das, was sie wissen wollen, erklärt und gezeigt.

Kinder brauchen in ihrer Umgebung Raum zum Spielen. Sie lernen dadurch beobachten, lernen Gefahren kennen und werden mit der Zeit sicherer und selbständiger in ihrem Umfeld.

Ich hoffe, daß sich für das Mädchen mit der Puppe gleich etwas verändern wird, und habe dafür zwei Varianten:

a) Gleich kommt die Freundin um die Ecke, auf die das Mädchen seit einer halben Stunde gewartet hat, und die beiden laufen in den Park nebenan.

b) Es kann aber auch sein, daß das Mädchen zu mir will, daß ich sie durch das Fischauge (Spion) einer Haustür ansehe. Das würde erklären, warum der Hintergrund verzogen ist wie ein Kreisabschnitt. Das würde auch erklären, daß ich zwar das Mädchen sehe, aber es mich nicht sehen kann. Dann muß ich einfach nur die Tür öffnen.



*AG-Teilnehmerin E*

## Zur Bearbeitung der Aufgabe

Jede von uns hat die Fähigkeit, vor dem Hintergrund der eigenen Geschichte bestimmte Dinge besonders gut zu sehen. Erst das Wissen um die Geschichte befähigt uns zum bewußten Sehen, andernfalls bleiben wir unseren Projektionen verhaftet.

Drei Teilnehmerinnen aus der Arbeitsgruppe stammen aus einem „Drei-Mädels-Haus“. Zwei haben als Kind kein Instrument gelernt. Die Dritte hat als mittlere von drei Schwestern als Kind Geige spielen gelernt, wie das mittlere Mädchen auf dem Bild.

Von den anderen drei Frauen in der Arbeitsgruppe hat eine in ihrer Kindheit keine Erfahrungen mit dem Erlernen von Instrumenten, von den anderen beiden hat eine als Kind Klavierspielen, die andere Geigespielen gelernt.

Wie wirkt sich nun die eigene Geschichte auf die Betrachtung der Bilder unter der Überschrift „Lernen“ aus?

Nicht nur die Deutung der Bilder hat einen Bezug zur Lerngeschichte. Selbst die Herangehensweise ist davon gefärbt. Dies wurde bei der Besprechung der Texte in der Arbeitsgruppe offensichtlich und veranlaßte uns, sich die persönliche Herangehensweise rückblickend noch einmal bewußt und den anderen nachvollziehbar zu machen.

Einige Beispiele:

### **//** *Meine Herangehensweise:*

Die Auswahl der Bilder ist vorgegeben, wie in der Realität auch, Dinge sind oft vorgegeben – ich kann sie mir nicht aussuchen.

Ich finde die Bilder unterschiedlich schön.

Die Aufgabenstellung, über die Bilder einen anderen Zugang zum Thema Lernen zu finden, spricht mich an. Ich mache gleich Notizen und habe Gefallen am Nachdenken. Die Arbeit/Aufgabe macht mir Spaß. Mir fällt sehr viel ein und auf;

aber ich weiß nicht, wie ausführlich ich sein soll. Beim Aufschreiben (Reinschrift) bin ich unsicher über den verabredeten Rahmen der AG, da ich das letzte Treffen versäumt habe.

Ich habe bewußt die Wahl getroffen, mit welchem Bild ich beginne. ‚Mädchen mit Puppe‘ ist für mich emotional leichter zu betrachten, außerdem trifft es eher meinen Geschmack. Das ‚Drei-Mädel-Haus‘ heißt für mich, ich muß mich stellen. Ich assoziiere sofort meine eigene Familienkonstellation (ich bin Mittlere von drei Mädchen!) und spüre Zündstoff, der in diesem Bild liegen könnte. Grund genug, das Bild erst im zweiten Anlauf wirken zu lassen. Das ‚Harmlosere‘ wird zuerst erledigt, damit mein Kopf frei ist.

Mir ist es auch ein bißchen platt, sofort Parallelen zur eigenen Geschichte zuzulassen. Ich sträube mich innerlich und kann durch das Zurückstellen Abstand, Ruhe, Mut und Zeit für eine aktive Auseinandersetzung gewinnen.



*AG-Teilnehmerin D*

**//** *Herangehensweise an die ausgewählten Bilder zum Thema ‚Lernen‘.*

Nach dem Erhalt der Bilder bin ich sofort an die ‚Arbeit‘ gegangen. Beide Bilder haben meinen spontanen Widerstand hervorgerufen. Mädchen mit Puppe: Mein erster Impuls: ‚So stell ich mir Lernen nicht vor‘. Das Bild signalisierte mir Einsamkeit und Anreigungsarmut. Auch beim ersten Hinsehen war diese negative Ausstrahlung auf mich so stark, daß ich dieser keinesfalls nachgehen wollte.

Musizierende Mädchen: Dieses Bild fand ich kitschig. Ich mochte mir meinen Anteil an dieser ‚hochgezüchteten Idylle‘ nicht ansehen. Auch diesem Widerstand wollte ich sofort aus dem Wege gehen: Ich übersprang ihn durch ‚Tätigkeit‘.

Ich packte meine eigene Postkartensammlung aus.

Die von mir herausgesuchten und schnell gefundenen Postkarten beschrieb ich in Kürzestform. Im Rückblick versuche ich mich zu erinnern, welche Kriterien ich bei der Auswahl anlegte. Ich vermute, es war einfach Widerstand, mit dem ich glaubte konstruktiv umgehen zu müssen, indem ich mich nicht auf die Aufgabenstellung einließ.



*AG-Teilnehmerin C*

### **//** *Meine Herangehensweise an die Bilder*

Ich bin arbeitsmäßig sehr belastet. Die Beschreibung der Bilder ist eine Zusatzaufgabe. Bei meiner Zeitplanung suche ich nach einem geeigneten Zeitpunkt, um sie zu erledigen. Ich entscheide mich für eine ca. dreistündige Zugfahrt während einer Dienstreise. Ich weiß von mir, ich brauche für solche Aufgaben einen Zeitpunkt zur Bearbeitung, der gefühlsmäßig paßt. Ich brauche genügend Raum (zeitlich und räumlich).

Ich sitze im Zug, der geplante Arbeitszeitpunkt ist gekommen. Ich betrachte die Bilder nacheinander – zusammen ca. 20 Minuten.

Anschließend schreibe ich meine Gedanken in einem Rutsch auf (pro Bild eine handgeschriebene Seite).

Zur Reihenfolge der Bilder: Das Klavierbild spricht mich weniger an. Ich beschreibe es zuerst i.S. ‚eine Aufgabe erledigen‘. Bei dem zweiten Bild empfinde ich einen stärkeren Bezug zu mir. Mit dem Bild möchte ich aufhören, d.h. der Arbeit ein positives Ende geben, die Gedanken mich selbst betreffend nachklingen lassen.

Nachträglich mit Abstand merke ich, die Punkte sind hingestellt. Es war genügend Raum, um die Aufgabe zu erledigen, aber es fehlte die Muße, die Punkte in gewohnter Weise zu plazieren.



*AG-Teilnehmerin B*



// *Meine Arbeitsweise:*

Ich brauche Zeit, weil ich mich erst in die Aufgabenstellung hineindenken muß. Bei einer derartigen Aufgabe (Bildbetrachtung zum Thema Lernen), die assoziatives Denken und damit die Wahrnehmung der eigenen emotionalen Beziehung zu einem Bild erfordert, ist für mich eine Zeitspanne des Hineinfühlens, des Immer-wieder-darüber-Nachdenkens nötig. Dieses Nachdenken beschränkt sich nicht auf meine Arbeitszeit im Büro, es geht mir oft bis in die Zeit vor dem Einschlafen oder in Ruheperioden, in denen ich einfach für mich hindöse, nach. Meine Gedanken zum Thema werden damit dichter und konkreter.

Ich mache mir Stichpunkte, stelle mit Strichen Beziehungen zwischen den einzelnen Aspekten her, ergänze manchmal mit Formulierungen, die mir gefallen. Es kommt mir vor, als ob ich Steine sammeln würde, die in die richtige Anordnung zu bringen sind, um ein stimmiges Mosaik, ein Gesamtbild zu ergeben.

Es wächst. Ich nehme mir dabei den Vormittag vor, um den Beitrag auszuformulieren, setze mich hin und mache es. Dann überprüfe ich es, korrigiere. Eine Kollegin aus dem Schreibbüro tippt es schließlich ins Reine. Das ganze dauert vielleicht eine Woche.

//

*AG-Teilnehmerin E*

## Die Besprechung der Bildtexte in der Gruppe

Wir haben die Texte personenweise besprochen. Jede hat nochmal die Texte derjenigen, die dran war, gelesen. Dann haben wir der Reihe nach mitgeteilt, wie die Texte auf uns wirken, welche Fragen sie bei uns auslösen und welche Vermutungen bzw. Hypothesen wir bezogen auf das Lernverständnis der Schreiberin haben.

Bei diesem Vorgehen war uns bewußt, daß wiederum jede von uns ihre Rückmeldungen vor dem eigenen Hintergrund gibt.

Nach dieser Runde hat jeweils die Schreiberin die Möglichkeit zu sagen, was die Rückmeldungen bei ihr ausgelöst bzw. was ihr dadurch bezüglich des eigenen Lernverständnisses nochmal bewußt oder neu deutlich geworden ist.

Einige Beispiele:

// Aus dem Gruppengespräch nehme ich für mich mit, daß mir Dinge, die ich leicht gelernt habe, nicht als gelernt bewußt sind. Ich kann sie mir nicht sichtbar machen, damit sind sie nicht unterscheidbar, damit kann ich sie nicht mit anderen verknüpfen.

In der Umkehrung bedeutet das, mühselig Erarbeitetes ist mir bewußt, ist mir als gelernt sichtbar, damit unterscheidbar, damit verknüpfbar.

Mit dieser Sichtweise versperre ich mir den Blick auf Dinge, die mir leicht von der Hand gehen. Das ist einiges, aber ich kann es bisher nicht als Erfolg genießen.

Darüber hinaus ist mir noch einmal deutlich geworden, daß ich auf eine anregende Lernumgebung angewiesen bin. Anregungsarme Umgebung lähmt mich. Es fällt mir äußerst schwer, sie eigenaktiv zu verändern oder zu verlassen.

//

*AG-Teilnehmerin A*

// Bezogen auf mein Motto: Lernen heißt, sich unterschiedliche Perspektiven anzueignen, ist meine Herangehensweise an die Aufgabe stimmig.

Mein Motto und meine Art, mit den Bildern umzugehen, haben Einfluß auf den Inhalt, wie beide Texte zeigen. Meine Sichtweise hebt eben ganz persönlich gefärbte Aspekte von Lernen bei der ‚Bildbetrachtung‘ hervor.

Beispiel: Lernen heißt für mich aus eigener Erfahrung auch, *alleine* lernen. Viele Dinge habe ich alleine gelernt, mir aneignen müssen ohne fremde Hilfe. Unterstützung und Halt habe ich selbst gesucht. Lernen ist für mich keine runde Sache, ist nie zu Ende, hat immer neue Aspekte ....

Das Bild Mädchen mit Puppe hat folglich auch mehr ganz persönlich gefärbte Züge in meiner Beschreibung als mir selbst beim Schreiben bewußt war. Eine wichtige Erfahrung/Einsicht, die in der Reflexion der Gruppe offensichtlich wurde, *ohne* daß wir explizit darüber reden mußten (nur möglich durch gemeinsamen Hintergrund).

Beispiel: Lernen heißt, über unterschiedliche Perspektiven aktiv verfügen können. Nur dieses eigene, persönliche Verständnis macht meinen Umgang mit dem Drei-Mädel-Haus verständlich. Vor diesem Hintergrund kann ich abwägen, mögliche Rollen und Lernhaltungen einnehmen oder ablehnen. Das Gruppengespräch, das Erleben der Sichtweise der anderen hat die individuelle Schwerpunktsetzung noch einmal deutlich gemacht. Das jeweils Eigene kommt bei genauerem Hinsehen immer wieder an die Oberfläche. Wir schauen die gleichen Bilder an, die Geschichten, Begriffe, Schlüsselwörter ..., die zum Thema Lernen hochkommen, sind immer verknüpft mit der eigenen Lerngeschichte, der eigenen Bewertung von Erlebtem. Für mich entscheidend ist dabei die Bewußtheit der eigenen Subjektivität. In diesem Prozeß spielt die AG eine wichtige Rolle, da ich die Subjektivität im eigenen Arbeiten über die subjektive Arbeit der anderen erlebe. Das Aufdecken der persönlichen Sichtweise stellt

eine ungeheuere Bereicherung dar (ein Mehr!).

Die Vielschichtigkeit von Lernkonzepten, wie sie sich in uns allen persönlich realisieren, wurde deutlich. Bestätigung, daß unser Bild von der Brille richtig ist.

Mir selbst wurde darüber hinaus nochmal klar, wie stark Bildmaterial (oder andere Medien) Auslöser für innere Sichtweisen sein können.

*AG-Teilnehmerin D*



Für diejenige von uns, die auf die Aufgabenstellung mit Widerstand, also mit einer Arbeitsstörung reagiert hat, hat sich durch das Gruppengespräch einiges geklärt.



Ganz schnell merkte ich, daß ich mich auf ‚meine Weise‘ der Aufgabe entzogen hatte. Ich war meinem Muster treu geblieben. Wenn mir etwas nicht paßt, packe ich Neues auf den Tisch. Ich habe mich in der Situation (Auswertung durch Gruppenberatung) erst ganz unwohl gefühlt, es war mir peinlich, ich fühlte mich ertappt. Überlagert wurde das Gefühl von Ratlosigkeit und Traurigkeit. Ich spürte, welche Möglichkeiten ich mir – wieder einmal – selbst genommen hatte: Die Möglichkeit, meine Sichtweisen von „Lernen“, meine Verflechtungen in den vorgegebenen Konstellationen genauer anzuschauen und kennenzulernen.

Mein Weg, mich zu entziehen, hat eine Geschichte, die mir heute, bis in meine Schulzeit zurück, bewußt ist:

- nicht hinsehen
- überspringen
- nicht bleiben, weitergehen.

Die Auseinandersetzung mit diesem Weg habe ich hin und wieder probiert. Beim Probieren habe ich einige Male erlebt, daß es für mich Situationen gibt, an denen ich vor Vertiefung der Auseinandersetzung zurückschrecke. Wahrscheinlich ist es Angst, den mir so

mühsam erworbenen Boden unter den Füßen zu verlieren. Ich habe dieses Gefühl von Ratlosigkeit und Trauer, wenn ich merke, daß ich immer wieder auf dieses Muster zurückgeworfen werde. Es ist fast wie Stagnation, und damit verbinde ich Erstarrung.

Heute, am 1. Februar, also drei Wochen nach diesem Erlebnis, bin ich zuversichtlicher, daß ich inzwischen beginne, mit meinem Muster ein bißchen anders umzugehen. Die letzten Tage, schwierige Situationen auf der Arbeit, haben mich in meiner Zuversicht gestärkt. Mir fällt der Satz für mich ein: *Ich habe Fehler kultiviert, ich habe gern damit kokettiert und hab sie für mich selbst teilweise in Zement gegossen.* Jetzt merke ich, ich möchte an meinem Verständnis für eine Fehlerkultur weiterarbeiten. *Fehlerkultur, damit meine ich, ich nehme meine Muster, mir selbst etwas zu verschließen, wahr, ich kann mir Zeit lassen bei dieser Wahrnehmung, ich kann tief durchatmen, ich kann langsam sein, ich kann mir selbst vertrauen.* Wenn ich diese Möglichkeiten für mich nutze, sehe ich neue Wege. Dann habe ich mehr als nur den Weg, den ich mir mit meinem Muster selbst vorschreibe.

Dankbarkeit empfinde ich für die Frauen in dieser Arbeitsgruppe. Sie haben mich in dieser Gruppenberatungssituation einfühlsam zu mir selbst begleitet. Durch Offenheit und sensibles Miteinander-Arbeiten hatte ich die Gelegenheit, mich im Spiegel der anderen Persönlichkeiten zu sehen. Ich konnte mit geöffneten Augen in diese Spiegel sehen, meine Augen mußten nicht weghuschen, Neues suchen. Ich mußte meine Unsicherheit nicht wegdrücken, sie hat Platz, und sie hat *Gründe*.

Wenn ich das jetzt so aufschreibe, dann ist dieses Erlebnis ein Punkt in einem langen Prozeß. Es ist mir so wichtig, *diesen* Punkt festzuhalten, weil ich das Gefühl habe, in dieser Situation besonders nah an mich selbst, an das bewußte Erleben dieses Musters rangekommen zu sein. Ratlosigkeit und Trauer, hilflos zu sein, diese Gefühle auch zuzulassen, haben mir das bewußte

Erleben so stark werden lassen. In der Theorie mir so lang bekannte Positionen. ‚Die Entdeckung des Selbstverständlichen‘!



*AG-Teilnehmerin C*

## **Fazit**

Das, was uns an der Arbeit mit Bildern wichtig ist, läßt sich mit einigen Zitaten von Tobias Brocher aus seinem Buch „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ auf den Punkt bringen.

„Jede neue Lebenssituation [somit auch jede neue Lernsituation] wird damit für das Individuum mit den Erfahrungen vergleichbar, die in seinem biographischen, geschichtlich gewordenen Identitätsbewußtsein vorhanden sind, auch wenn solche vergleichenden Kontrollen unbewußt bleiben.“ (1)

„Diese Zeichen mit ihren Hintergründen richtig zu erkennen und für die Arbeit einer Gruppe fruchtbar werden zu lassen, ohne sich selbst in affektive Bindungen zu verheddern oder auf unbewußte Provokationen falsch zu reagieren, sollte zu den ausgebildeten Fähigkeiten eines Gruppenleiters in der Erwachsenenbildung gehören.“ (2)

Die von Brocher formulierte Qualifikationsanforderung an Erwachsenenbildner wird von uns einhellig geteilt. Allerdings sind wir auch realistisch genug zu sehen, daß es bisher und gegenwärtig nur sehr begrenzte Möglichkeiten für Erwachsenenbildner gibt, sie zu erwerben. Entsprechende Fortbildungsseminare werden nur äußerst selten für akzeptable Bedingungen angeboten. Das vom Projekt entwickelte Konzept zur personenbezogenen Fortbildung stellt unseres Erachtens einen wichtigen Schritt in diese Richtung dar.

Was wir mit dieser Publikation tun können ist, die Leserin und den Leser einzuladen, unseren Gedankengängen zu folgen und die eine oder andere Übung einmal für sich selbst auszuprobieren und, falls sich die Möglichkeit bietet, mit Kolleginnen und Kollegen in Austausch zu treten.

### **Anmerkungen**

(1) Tobias Brocher, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1976, S. 33

(2) ebenda, S. 32-33

**WAHRNEHMEN  
für  
WAHR nehmen!?**

**D**aß wir unsere Umwelt selektiv wahrnehmen, ist natürlich (!) so banal wie wahr.

Wenn ich mich z.B. gerade mit dem (Nicht-)Erlernen von Lesen und Schreiben beschäftige, höre ich wohl das vielfältige Stimmengewirr während einer Busfahrt, ganz deutlich jedoch sticht für mich folgender Dialog hervor:

„In ein paar Tagen hast du ja Geburtstag, und dann kommst du auch bald in die Schule. Dort lernst du Lesen. Lesen ist wunderschön. Und du hast ja auch schon so viele Bücher...“

„Dann kann ich mich ja erst mal zehn oder zwanzig Wochen hinsetzen und alles lesen. Und dann kann *ich euch* mal vorlesen!“

Dieses Beispiel *paßt* einfach gut zu dem gerade von mir bearbeiteten Thema: nämlich wie und wozu und wodurch (Lesen- und Schreiben-)Lernen ermöglicht und bestimmt wird. Ich sehe daran meine theoretischen Annahmen illustriert, daß z.B. die Motivation und die Möglichkeit zum (Lesen- und Schreiben-)Lernen etwas mit Beziehung zu Personen zu tun hat; mit dem Bedürfnis, dazuzugehören und selbst einen Beitrag leisten zu wollen, daß ein familiäres schriftfernes Milieu diese Motivation be- oder verhindern kann – ein schriftbezogenes jedoch förderlich ist. Und ich habe die Phantasie, daß dieses Kind im Bus gut und gerne lesen lernen wird. Daß ich vor diesem Hintergrund die anderen Gespräche im Bus nicht wahrnehme – daran ist nichts verwunderlich, und ich verfele selbstverständlich nicht auf die Einschätzung, daß nun alle Welt sich nur noch mit dem Lesenlernen auseinandersetze.

Von etwas generalisierender Bedeutung ist folgendes Beispiel:

Als 22jährige hatte ich mich im Rahmen meines Französischstudiums mit „Madame Bovary“ von Flaubert auseinanderzusetzen. Ich habe das mit Ernsthaftigkeit, Eifer und – wie ich mich kenne – sicherlich auch mit Spaß betrieben. Fast zwanzig Jahre später noch erkennbare Spuren dieser Auseinandersetzung sind unterschiedlich heftige Unterstreichungen im Text, zum Teil mit Ausrufezeichen oder Kommentaren am Rand versehen.



Ich habe damals sehr gut begriffen, „was uns der Autor damit sagen wollte“, habe meine Erkenntnisse über Form und Inhalt in eine stimmige Interpretation und Bewertung gebracht und möglicherweise eine gute Note dafür bekommen.

Vor einem Jahr habe ich eine deutsche Ausgabe dieses Buches von einem Freund geschenkt bekommen und gelesen. Ich war jetzt offensichtlich in einer ganz anderen Situation des Wahrnehmens, Begreifens, denn als ich mir nach der Lektüre meine alte französische Ausgabe noch einmal vornahm, war ich fast gerührt darüber, was mir damals so bedeutsam und wahr, gut oder weniger gut gelungen erschienen war.

Die Ergebnisse beider Auseinandersetzungen waren für mich stimmig. Ich habe zum jeweiligen Zeitpunkt das verstanden, was für mich Bedeutung hatte.

Ich will noch ein drittes Beispiel berichten – dieses Mal direkt aus dem pädagogischen Tätigkeitsbereich –, bei dem ganz subjektive persönliche Konzepte zum Ausdruck kommen und nun durchaus generalisierenden Charakter annehmen (können):

Bei der Vorbereitung einer KursleiterInnen-Fortbildung zum Thema „Lernen lernen“ hat es mir großen Spaß gemacht, eine Vielzahl von (Kunst-)Postkarten zusammenzutragen, die nach meinen Kriterien alle – mehr oder minder gegenständlich, direkt, konkret – „irgendwie“ den (meinen) Begriff von „Lernen“ zum Ausdruck brachten.

In der Fortbildung selbst bestand dann eine Aufgabe an die TeilnehmerInnen darin, sich *die* Postkarte auszuwählen, die am deutlichsten ihren je eigenen Begriff von Lernen wiedergebe, diesen Begriff anhand des Bildes schriftlich zu erläutern, um dann im nächsten Schritt weiterzugehen zu der Frage: Wie spiegelt sich mein Bild von Lernen in meiner Art zu *lehren* wider? Alle TeilnehmerInnen haben eine sehr gut „passende“ Karte gefunden, einige waren sogar der Ansicht, daß ihre die schönste und (auf alle Fälle für sie) die „richtigste“ sei, und in keinem Falle mußten zwei Personen um eine Karte in Konkurrenz zueinander treten.

In der Wahl des Bildes fanden die individuell unterschiedlichen Konnota-

tionen zu „Lernen“ ihren Ausdruck, wurden die subjektiv geprägten Konzepte des in ihrer pädagogischen Arbeit potentiell sehr weitreichenden Lernbegriffs deutlich.

In allen organisierten Lehr-/Lern-Situationen treffen diese individuellen Konnotationen zu „Lernen“ aller Beteiligten aufeinander und beeinflussen den Prozeß.

Wenn die Auffassung richtig ist, daß

- Lernen wesentlich über Beziehung (zu Personen, Sachen) stattfindet,
- wir in der Auseinandersetzung mit diesen anderen uns ein Bild von der Bedeutung, Wichtigkeit, Sinnhaftigkeit von Lernen machen,
- diese Bilder individuell sehr verschieden sein können,
- die daraus folgende subjektive Sichtweise anderes (für andere) Wesentliches ausblendet,
- Gespräche über Lernen immer auch Veränderungen und damit Lernen selbst zum Ziel haben,
- alle an dem Gespräch Beteiligten wechselseitig Einfluß aufeinander nehmen,

dann müssen sich unsere persönlichen Sichtweisen von Lernen auch in einer je unterschiedlichen Schwerpunktsetzung bei der Begegnung mit einer fremden Lerngeschichte aufzeigen lassen.

## **Die subjektive Interpretin**

In einem nächsten Schritt unserer Arbeit in der Gruppe ging es um die Illustration dieses Phänomens. In einem ersten Schritt fragten wir uns: Welche Aspekte fallen jeder einzelnen von uns bei der Betrachtung einer fremden Lerngeschichte besonders auf. Ein zweiter Schritt bestand darin, zu hinterfragen, was diese Erkenntnisse ganz speziell mit uns selbst jeweils zu tun haben. Und es war durchaus auch für uns, die wir um die subjektive Beteiligung wissen, frappierend zu sehen, in welchem Maße uns unsere „Brille“ sensibel macht für die Dinge, die wir von „drinnen“ bereits mitbringen. Sie macht uns „Entsprechungen draußen“ besonders augenfällig.

Was mit „Entsprechungen draußen“ gemeint ist, soll an folgenden Beispielen konkretisiert werden.

Bei der gemeinsamen Besprechung dessen, was der einzelnen besonders aufgefallen ist, formuliert AG-Teilnehmerin B ihren ersten Eindruck wie folgt:

„Mir ist besonders aufgefallen, daß Frau A. bei vielen Dingen, die sie tut, diese gleichzeitig *für* und *gegen* jemanden tut bzw. *mit* jemandem. Mit anderen Worten, sie hat immer Verbündete und Gegner. Sie befindet sich zwischen den Fronten:

Schwimmen *gegen* die Mutter *für* die Lehrerin  
Nicht lesen und schreiben *für* die Mutter *gegen* den Lehrer  
Stören *mit* der Freundin *gegen* den Lehrer  
Trinken *mit* den Leuten *gegen* den Mann  
Entzug *mit* Herrn K. *für* die Kinder *gegen* die Mutter“.

Zu zwei dieser Sichtweisen werden nachfolgend die Textstellen aus dem Gesprächsprotokoll aufgeführt, aus denen AG-Teilnehmerin B ihre Aussagen abgeleitet hat:

- **Nicht lesen und schreiben *für* die Mutter *gegen* den Lehrer**

„Ja, wenn meine Mutter gesagt hat, was willst du denn damit, du brauchst das später nicht, du kannst putzen gehen – ich geh auch putzen. So! Ja, da hab ich mir gesagt, wenn die das nicht braucht, wofür brauch ich das? Meine anderen Geschwister haben es auch nicht gelernt.“

Über den Lehrer:

„..., bei dem hing man immer am Katzentisch. Und dann war der immer mit dem Bambusstock dran. Mit dem hat der auf die Finger geschlagen.

...

Wenn ich in die Schule gegangen bin und der war da, da hat der mich immer gerufen. Der hat zu mir gesagt, ich soll an die Tafel kommen. Und da hab ich immer gedacht, der macht das extra. ... Der will den

anderen zeigen, daß ich das nicht kann. Die haben dann gelacht. ... Und der wußte doch genau, ich kann das nicht, also ist das doch Blödsinn, wenn ich an die Tafel gehe, weil der doch genau weiß, ich konnte das nicht, aber er hat es trotzdem verlangt.“

- **Schwimmen gegen die Mutter für die Lehrerin**

„Ich hab mein DLRG gemacht, Frei-, Fahrten- und Jugend. Da bin ich auch immer in die Schule gegangen, wenn Schwimmen war.“

Um die DLRG-Abzeichen zu erwerben, benötigen die Schülerinnen die Einwilligung der Eltern. Dazu die Teilnehmerin:

„Ich hab ja auch so'n Theater gehabt, bis ich die hatte. Meine Mutter wollte das ja nicht. Die hat gesagt, das machst du nicht, unterschreib' ich nicht. ... Nee, ich wär zu jung, und das wär sowieso Blödsinn und hätte keiner in der Familie. Ja, warum ich?“

Über ihre Schwimmlehrerin äußert sie sich wie folgt:

„Das einzige, wo ich gern war, ist bei der Lehrerin mit dem Schwimmen. ... Die war nett. ... Ja, die hat zu mir gesagt, jetzt schwimmste erst mal an dem Rand vorbei, und dann schwimmste so und dann – das schaffste schon. Die hat mir Mut gemacht, ne. So, weil ich hatte auch Angst zuerst – mein Gott, schaffstes oder schaffstes nicht, ne. Die war nett, die hat gesagt, nächste Woche, wenn du kommst, dann machste bei dem Bademeister die Prüfung, und dann kriegste das Buch, ne, machste nach und nach. Und das hat mir wirklich Spaß gemacht, ne. Mit ihr konnt man auch reden. ...

Bei dem anderen Lehrer wär ich doch nie hingegangen und hätte gesagt, zu Hause so und so ...“

Die Lehrerin hat ab und zu ihre SchülerInnen nachmittags mit ins Freibad genommen oder zu sich nach Hause eingeladen.

„Ich war gerne mit der zusammen, wenn die Schwimmen gegangen ist. Da bin ich auch immer gegangen. Da gabs ja auch zu Hause Krach. ... Wir wollten mit ein paar da hingehen (zur Lehrerin nach Hause), wir sind aber nicht. Also vielmehr die anderen sind gewesen; aber ich bin nicht gewesen. ... Nee, meine Mutter, die, die wollte das nicht.“

Über ihren eigenen lerngeschichtlichen Hintergrund berichtet sie:

„In meiner Kindheit gab es mehrere Erwachsene, die untereinander wechselnde „für“- und „gegen“-Beziehungen hatten. Ich war als Kind darauf bedacht, nicht zwischen diese Fronten zu geraten. Ich wollte nicht von einem in seinem Kampf gegen einen anderen benutzt werden. Ich war stets darauf bedacht, meinen Standpunkt bzw. eine von mir bestimmte Position zu haben.“

Viele Monate nach der Auswertung des Beratungsgesprächs haben wir in der Arbeitsgruppe unsere persönlichen Mottos zu Lernen, also quasi die Essenz unseres Begriffs von Lernen, zusammengetragen. Für AG-Teilnehmerin B lautet ein Motto unter anderen: Lernen heißt Position beziehen, zu sich stehen.

AG-Teilnehmerin F der Arbeitsgruppe formuliert bei der gemeinsamen Auswertung des gleichen „Interviews“ folgende „Wahr“-nehmungen:

Vernachlässigung durch die Mutter mit der Folge von Resignation  
Gute Lernerfolge bei Spaß und Interesse  
Phantasie und Kraft beim Durchsetzen eigener Interessen  
Wille zur Selbstbehauptung.

Zu zwei dieser Sichtweisen werden nachfolgend die Textstellen aus dem Gesprächsprotokoll aufgeführt, aus denen AG-Teilnehmerin F ihre Aussagen abgeleitet hat:

- **Vernachlässigung durch die Mutter und Phantasie und Kraft beim Durchsetzen eigener Interessen**

**TN:** Meine Mutter hat nie einmal gesagt, nun mußte was lernen oder was haste gelernt. So. Ich hab der aber auch nie meine Hefte gezeigt, weil ich genau wußte, das ist uninteressant für die.

**I:** Und deine Mutter hat dich aber auch -

**TN:** Ich hab ihr die Zeugnisse gegeben, das Halbjahrzeugnis, das war in so 'ner Mappe, da hat sie die genommen, hat die in den Schrank gelegt, und da lag es, da lag es, da lag es, so, bis daß die das unterschrieben hat.

- I:** Mhm, sie hat dich auch nie geschimpft?
- TN:** Meine Mutter schimpfte nie, wenn ich nicht in die Schule bin.
- I:** Mhm.
- TN:** Höchstens, wenn ich ging, dann ja, aber nie, wenn ich zu Hause war.
- I:** Also, wenn du schlecht warst, wenn du nicht in die Schule gingst, da hat sie nie geschimpft? Nie?
- TN:** Nein.
- I:** Sie hat bloß geschimpft, wenn du in die Schule gingst?
- TN:** Ja, wie ich gesagt hab, wie ich auch nachmittags mal nach der Lehrerin gehen wollte. Wollte sie ja auch nicht.
- I:** Das war die nächste Frage: Wie reagierte deine Mutter auf Leistungen, also auf Sachen, die du geschafft hast in der Schule? Also zum Beispiel mit dem Schwimmen.
- TN:** Das war der doch egal, ob ich schwimmen kann. Ist der noch heute egal, ob ich schwimmen kann.
- I:** Also, sie hat das – versteh ichs richtig, es war ihr nicht nur egal, sondern sie hats auch noch abgelehnt oder versucht, zu verhindern?
- TN:** Nee, die wollte, daß ich den DLRG nicht mache, und die wollte mir auch das Geld nicht geben dafür. So, und da hab ich es aber gemacht, und da hat sie nur gesagt, na ja, ist gut, und fertig. So, die hat nicht mal gesagt: A., haste toll gemacht oder so, gar nichts.
- I:** Hat sie nie gesagt?
- TN:** Nein.
- I:** Nie. Hat sie's denn irgendwann mal gesagt, bei irgendwas: A., haste toll gemacht? Muß jetzt auch nichts mit Schule unbedingt zu tun haben.
- TN:** (Leises Lachen)
- I:** Irgendwann zu irgendwas, Haushalt oder -: A., das hast du gut gemacht.
- TN:** Du könntst mich erschlagen, nee.
- I:** Bist du dir sicher?
- TN:** Bin ich mir hundert Prozent sicher. Die vergißt doch jedes Jahr meinen Geburtstag sogar. Die hat das ???, das kenn ich auch von der gar nicht. Ich kenn auch nicht von der, daß die sagt, hör mal, was

haste, oder so. So, ich hab der erzählt von dem Kursus. Da sagt sie zu mir: Was soll das denn; überleg mal, wie alt du bist; die Kinder sind doch schon groß. Ja, das sagt die für mich. Putzen gehen ??? Wenn du putzen willst, putzen kannst du überall. Da brauchst du kein Lesen und Schreiben für. Ja, so sagt die.

- **Vernachlässigung durch die Mutter und Wille zur Selbstbehauptung**

**TN:** Und ich sag mir aber so, das schafft keiner nicht mehr, mich so weit zu kriegen, wieder so runter. Ich hab mit meinen Kindern ein gutes Verhältnis, ich komm mit den Pflegeeltern aus. Ich kann aus meinem Leben das machen, was ich möchte. So! Ich versuch, das Beste draus zu machen.

**TN:** Wo ich mir gesagt hab: Jetzt zeig ich meiner Mutter auch nicht, daß ich das kann.

**I:** Also dieser Punkt war der Punkt, wo in dir diese Weiche umgeschlagen hat, auch gegen die Mutter.

**TN:** Meine Mutter hat doch genau, wie jetzt sagt sie, wie mit Lesen und Schreiben: Lernst ja doch nie. So! Und da hat sie auch gesagt: Wirst ja nie mehr normal. Die hat gesagt zu dem Arzt, ich wär geisteskrank.

**I:** Also, du hast dich da für dich entschieden, gegen deine Mutter, für deine Kinder. Stimmt das?

**TN:** Ja, ja, hab ich gemacht. Ich hab gesagt zu dem: Ich bin ja hier, hab gesagt, paß mal auf, ich geh nach L., ich mach das. Koste es, was es wolle.

**I:** Deine Mutter hätte das aber nicht gewollt?

**TN:** Nee, ach, der wär das doch egal gewesen. Die hat mal zu mir gesagt, ich wär nicht ihre Tochter. Zu dem vom Krankenhaus hat sie gesagt: Von mir aus kann sie verrecken. So! Und ich hab meine Mutter in der Zeit, wo ich in W. war, drei oder viermal angerufen. Und da hat meine Mutter gesagt: Bei mir nicht, bei mir brauchst du nicht hinzukommen.

Über ihren eigenen lerngeschichtlichen Hintergrund berichtet sie: „Aufgrund der Ablehnung durch meine Eltern habe ich mir mein Betätigungs-

feld in der Schule, in schulischem Lernen gesucht. *Ich* habe mir dieses Feld ausgesucht, habe meine eigenen Interessen verfolgt. Und wenn sie denen meiner Eltern zuwiderliefen, habe ich durchaus meinen eigenen (heimlichen) Weg zur Weiterverfolgung gefunden.“

Ihr Monate später formuliertes persönliches Motto zu lernen lautet: Lernen heißt für mich Kongruenz. Und: Spaß und Inter-esse.

Derartige lebensgeschichtlich bedingten „Entsprechungen“ oder „Sensibilitäten“ sind ständiger Bestandteil pädagogischer Arbeit.

Das, was hier am Beispiel einer verschriftlichten Lerngeschichte beschrieben wurde, gilt ebenso für Beratungsgespräche, in denen Lerngeschichte thematisiert wird.

Jede von uns führt ihre Beratungsgespräche mit den KursteilnehmerInnen natürlich anders. Schließlich sind *wir* es, die hören, die sehen, die Vermutungen anstellen zu dem, was damals gewesen ist, an welchen Schaltstellen in seiner Lerngeschichte unser Gesprächspartner welchen Weg eingeschlagen hat und die mit ihm erarbeiten, welchem dahinterliegenden unbewußten Ziel er gefolgt ist.

Wenn wir uns vor Augen halten, daß wir Anhaltspunkte dafür – verbaler und nonverbaler Art – immer vor dem Hintergrund unserer eigenen Geschichte, durch unsere persönliche „Brille“ wahrnehmen, heißt das, daß diese Wahrnehmungen weniger wahr als vielmehr in unser Wahrnehmungsraster passend sind. An dieser Stelle fällt mir die Stimmigkeit und besondere Bedeutung des Begriffs „Anhaltspunkte“ auf: er impliziert eine Einladung zum Anhalten, zum Bewußtwerden der subjektiv vorgenommenen Auswahl eben dieses Punktes.

Zu erkennen, wann ich in der anderen Person lediglich eigene Anteile wahrnehme, verstärke, übersehe, in „meine“ Richtung lenke, hat zur Voraussetzung, daß ich meine eigene (Lern-)Geschichte reflektiert und mir bewußt gemacht habe. Sonst könnte ich gar auf die Idee kommen, daß ich schon am besten weiß, was für meine TeilnehmerInnen/SchülerInnen „richtig“ ist und wie sie am besten lernen.



**Eine Störung im  
Arbeitsprozeß – eine  
wahrgenommene  
Lernchance**

In unserem beruflichen Alltag sind wir auf verschiedenen Ebenen Expertinnen im Umgang mit Lernstörungen.

Daß wir, als Expertinnen, selbst in eine Phase von Stagnation gelangen könnten, überraschte mich. Heute, in der Rückschau, staune ich, welches Bild ich von mir, von der Arbeitsgruppe gehabt haben muß, gehen wir doch selbstverständlich davon aus, daß Arbeitsphasen, in denen es „sprudelt“, im Wechsel stehen mit stagnierenden. Warum nicht auch Stagnation bei Expertinnen?

Die Diskussion um unser Lernverständnis drehte sich im Kreis. In meinem Empfinden traten wir auf der Stelle. Ich meldete dies als Störung an. Die anderen stimmten mir zu.

Ich möchte meine Sichtweise von *unserem Umgehen* mit der von mir empfundenen Stagnation aufzeigen und meine neu gewonnenen Erfahrungen aus diesem Prozeß darstellen.

Wir gestatteten uns selbst eine Methode, die ich in ähnlichen Situationen in der Arbeit mit Teilnehmern benutze.

1. Wir vergegenwärtigen uns unsere *gemeinsame Basis* als ein vorläufiges Ergebnis unserer unterschiedlichen, persönlichen Lebens- und Lerngeschichten.

Wir formulierten als Konsens (s. Grafik, mittlerer Kreis): *Lernen ist Beziehung*.

2. Aus diesem Gruppenkonsens herausgehend und in der Bewußtheit, daß es diesen Gruppenkonsens gibt, formulierte jede von uns ihre *persönliche Assoziation zum Gruppenkonsens* „Lernen ist Beziehung“ in Kürzestform (s. Grafik, sechs Kleinkreise, die sternenförmig von dem mittleren Kreis abgehen).

Unsere Leitgedanken nacheinander am 15.8.1991:

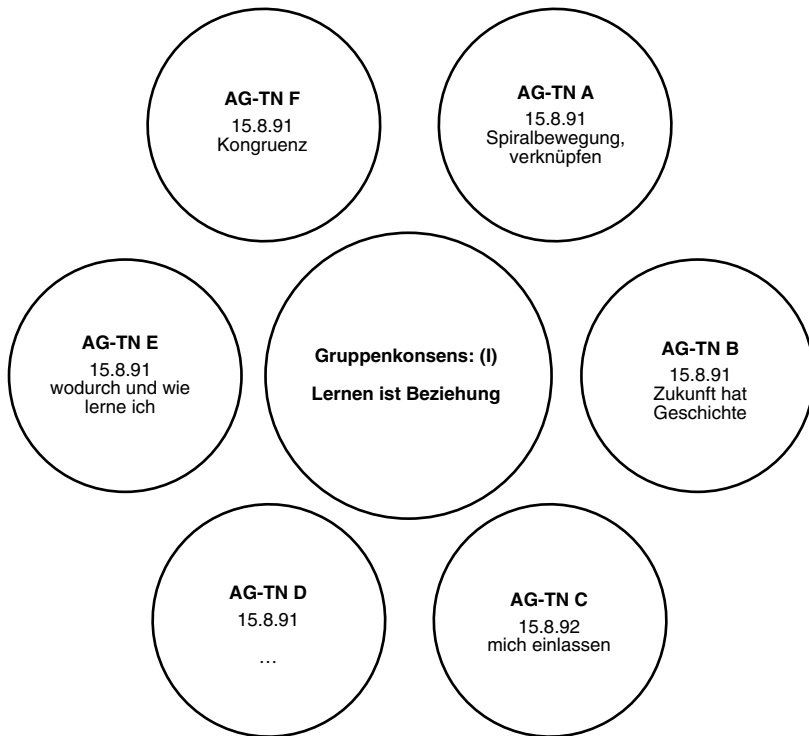
- Zukunft hat Geschichte
- mich einlassen
- Spiralbewegung, verknüpfen
- Kongruenz
- .....

– Lernmilieu: Wodurch und wie lerne ich?

### *Vorläufiges Ergebnis*

Etwas unbewußt Wirkendes erlangte Bewußtheit und konnte in das Gruppengefüge mit einfließen. Gleichzeitig wurde der Arbeitsgruppe durch das Anschaulich-Machen der unterschiedlichen jeweiligen Mottos eine beeindruckende Vielseitigkeit vorgeführt.

In der unmittelbaren Situation verfolgten wir diese für jede persönlich



AG-TN = Arbeitsgruppenteilnehmer:in

bedeutsamen Leitgedanken zum Thema „Lernen“ nicht weiter. Das Bewußtmachen des persönlichen Mottos und die Möglichkeit, daß es in dem Prozeß, in dem sich die Arbeitsgruppe befand, seinen Platz gefunden hatte, löste die von mir empfundene Stagnation in der Arbeit auf.

Einige Überlegungen zu der Frage:

Welche veränderten Arbeitsmöglichkeiten waren entstanden?

Die gewählte Methode ging aus von dem *Bewußtmachen des Gruppenkonsens*. Dies ist eine Möglichkeit, einen Konsens schärfer zu umreißen, ihn zu überprüfen, zu aktualisieren, ihn bewußt zu machen.

Der zweite Schritt war die *Hinwendung zum persönlichen Lernmotto*. Dies kann ein Schritt sein, vor dem Hintergrund des Gruppenkonsens sich den eigenen gegenwärtigen Standpunkt zum Thema zu verdeutlichen, ihn sich bewußt zu machen. In Bezug auf den Gruppenkonsens ist es zunächst eine Phase der Ablösung.

Der dritte Schritt – das Einbringen des „bewußten Ichs“ in die Gruppe – birgt die Chance in sich, ein *verändertes, geistig erweitertes, durchlässigeres Gruppengefüge* entstehen zu lassen, in dem der einzelnen Persönlichkeit eine veränderte Rolle zukommt. *Zusammengefaßt:*

Mit dem Finden des eigenen Standortes zum Thema „Lernen“ werden auch die Unterschiede zu anderen Standorten deutlich. Die Unterschiede lassen eigene Grenzen erkennen, sie lassen auch eigene Fähigkeiten deutlich werden. Die Fähigkeit, die Unterschiede als Vielseitigkeit wahrzunehmen, zu erkennen, wertzuschätzen, kann für einen Gruppenprozeß eine große Bereicherung bedeuten:

Die Vielseitigkeit der einzelnen kann gepflegt werden, sie kann sich für den einzelnen weiterentwickeln und im Spiegel der Gruppe erfahrbar werden, sie kann immer neue Verknüpfungen im Gruppengefüge erfahren.

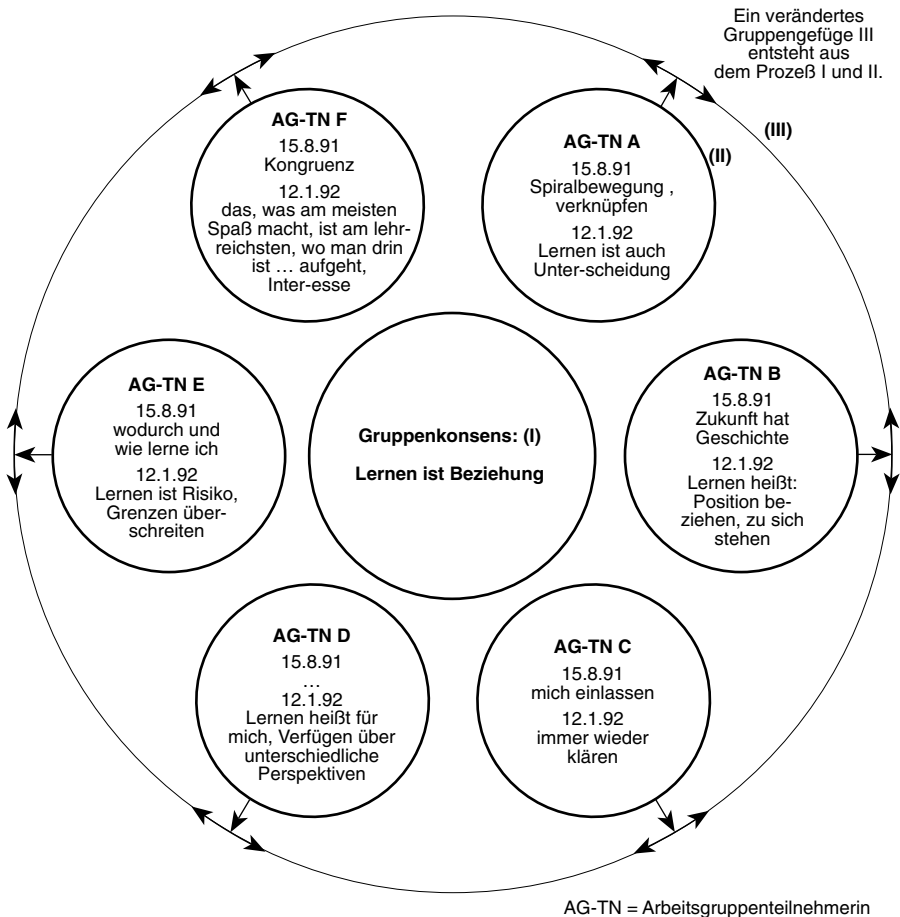
## **Wie es mit den Lernmottos weiterging**

Am 12.1.1992 hatten wir ein erneutes Arbeitstreffen. Anhand von zwei Vorgaben aus der Malerei hatte jede von uns die Aufgabe, herauszuarbeiten, welche Aspekte von Lernen sie für sich in diesen zwei Vorgaben sieht. An unseren aufgeschriebenen Einschätzungen wollten wir arbeiten. Zuvor ließen wir uns jedoch Zeit zu einer erneuten Standpunktfindung/-bestimmung zum Thema „Lernen“.

Auf der Grundlage vom 15.8.91, das heißt auf dem Gruppenkonsens und dem jeweiligen persönlich bestimmten Motto, entwickelte jede ihr Motto für den 12.1.92 (s. Grafik, 2. Motto in den 6 Kleinkreisen).

Die veränderten persönlichen Leitgedanken hießen (in der gleichen Reihenfolge wie am 15.8.1991):

- Lernen heißt: Positionen beziehen, zu sich stehen
- ich muß immer wieder klären



- Lernen ist auch Unter-scheidung
- das, was am meisten Spaß macht, ist am lehrreichsten, wo man drin ist ... aufgeht, Inter-esse
- das Verfügen über unterschiedliche Perspektiven
- Grenzsituation, Risiko, Überschreitung.

*Ohne mir zunächst dessen bewußt zu sein*, erlebte ich bei der anschließenden Betrachtung und Auswertung der oben erwähnten Vorlagen das Wirken und die Wirksamkeit des Lernmottos bei jeder einzelnen Teilnehmerin der Arbeitsgruppe in beeindruckender Klarheit (s. Kapitel „Sechs Ansichten von Lernen“).

# **ExpertInnen äußern sich zu „Lernen“**

In diesem Kapitel möchten wir unterschiedlichste Personen zum Thema „Lernen“ zu Wort kommen lassen. Es handelt sich um KursteilnehmerInnen aus der Erwachsenenbildung, Literaten und Fachautoren. Alle haben aus ihrer Perspektive Treffendes zum Thema „Lernen“ zu sagen. Uns hat beeindruckt, daß die Äußerungen, die aus ganz unterschiedlichen Zeiten und Lebenszusammenhängen stammen, in ihren Aussagen so gut zueinander passen. Wir haben die Auswahl nach thematischen Aspekten zusammengestellt.

Anmerkung:

Alle namentlich nicht gekennzeichneten Zitate sind Aussagen von KursteilnehmerInnen aus Alphabetisierungs-, Elementarbildungs- und berufsqualifizierenden Kursen in der Erwachsenenbildung.



## Lernen bedeutet für mich ...

„Lernen bedeutet für mich auch kennenlernen, Menschen kennenlernen, Zusammenhänge kennenzulernen, mich kennenlernen.“

„Lernen ist für mich aber nichts, was ich erzwingen kann. Wenn ich richtig lernen will, dann muß ich offen für das (zu Lernende) sein, damit es mich auch wirklich erreicht und damit ich dauerhaft etwas davon habe.“

„Wenn man schlechte Laune hat, oder es geht einem nicht gut, dann fällt es viel schwerer zu lernen.“

„Am leichtesten ist Lernen für mich dann, wenn ich zu mir selber sage, ich will das jetzt lernen, das interessiert mich, und wenn ich das Gefühl habe, es bringt mir ganz persönlich etwas.“

„Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder zu beleben.“

*J.W. v. Goethe*

## Lernen braucht Zeit, Ruhe und die Abwesenheit von Druck

„Die Schüler müssen entdecken lernen. Vor allem ihre eigene Art des Sehens und ihre Geschwindigkeit, jeder für sich“, sagte John. Jane schwieg, weil sie wußte, daß John nicht zu Ende gesprochen hatte, wenn sein Auge immer noch auf einen bestimmten Punkt gerichtet war. „Schlechte Schulen“, fuhr John fort, „hindern jeden daran, mehr zu sehen als der Lehrer–“

„Man kann andererseits die Lehrer nicht zwingen, mehr zu sehen!“

„Respekt sollen sie haben“, entgegnete John, „keinen zur Eile treiben. Und beobachten müssen sie können“.

„Willst du das verordnen?“

„Vorführen. Respekt kommt vom Sehen. Die Lehrer dürfen nicht nur Lehrer, sondern müssen auch Entdecker sein. Ich hatte so einen.“

*Aus: Stan Nadolny: Die Entdeckung der Langsamkeit.  
München 1987, S. 329*

„Lernen bedeutet auch Zeit haben. Unter Zeitdruck kann man nicht so schnell lernen.“

„Ich brauche schon etwas Ruhe beim Lernen. Ich brauche mehr Ruhe bei Sachen, die ich schlecht lernen kann.“

„Die Entstehung des Individuums durch Geschwindigkeit“ – er hatte immer befürchtet, in der Schrift könne stehen, wie es mit ihm weitergehen würde. Jetzt hoffte er das sogar, denn etwas Schlechtes konnte es nicht mehr sein.

Dr. Orme gebrauchte schwierige Wendungen wie: „Die Verschiedenheit der Menschen, insofern sie sich, gemessen an einer beliebigen Menge wahrnehmbarer Einzelercheinungen, durch den Grad der Vollständigkeit ihres Sehens unterscheiden.“ Die Verschiedenheit begründete Dr. Orme nicht etwa mit mechanischen Eigenschaften des Auges oder des Ohrs, sondern mit einer Einstellung des Gehirns: „Langsam ist der Schüler F., weil er alles, was ihm einmal aufgefallen ist, sehr lang ansehen muß. Das ins Auge gefaßte Bild bleibt zur gründlichen Erforschung stehen, nachfolgende gleiten unbesehen vorüber. Schüler F. opfert die Vollständigkeit zugunsten der Einzelheit. Für die letztere wird der ganze Kopf gebraucht, und es dauert seine Zeit, bis für eine nächste wieder Platz ist. Daher kann der Langsame keine schnellen Entwicklungen verfolgen.“

Aber ich habe die Blindheit und den starren Blick, dachte John, warum hat er das nicht erwähnt?

„– kann aber alles Einzigartige und die allmählichen Entwicklungen besser erfassen.“

Danach schrieb Dr. Orme über die „fatale Beschleunigung des Zeitalters“: Er schlug vor, die Geschwindigkeit aller Individuen mit Geräten zu messen und dann zu entscheiden, wofür jedes sich besonders eigne. Es gebe „Überblicksberufe“ und „Einzelheitsberufe“. Viele sinnlose Anstrengungen und Leiden erübrigten sich bei rechtzeitigem Messen der Geschwindigkeit. Schon in der Schule könne man Abteilungen für schnelle und für langsame Kinder einrichten.

*Aus: Stan Nadolny: Die Entdeckung der Langsamkeit, München 1987, S. 329*

„Vom Druck her haben die Lehrer gesagt: ‚Das mußt du schon morgen können!‘ Wenn man zu langsam war, hatten die so gemeine Tricks. Dann mußt du draußen vor der Klasse stehen oder in die Ecke schämen gehen.“

„Die Aufgabe des Pädagogen bestünde dann nicht darin, die Lernenden ungeduldig hinter sich herzuzerren, bis ihnen schließlich die Zunge heraushängt (und diese Geste kann dann vom Lehrer auch noch guten Gewissens mit einem Tadel im Klassenbuch vermerkt werden). Vielmehr bestünde sie in der Anleitung zur Entwicklung und zur Ermöglichung von Eigenzeiten, die die einzelnen Subjekte zur Konzentration und zur Aufmerksamkeit benötigen. Zeit würde so zum Raum und zum Schutz für kognitive und emotionale Entwicklung. Damit verbunden wäre ein Respekt vor der Eigengesetzlichkeit des Individuums und das Abkoppeln von der verbreiteten Hybris, alles machen, alles planen, alles erreichen können.“

*Aus: Karlheinz A. Geissler: Zeit leben. Weinheim 1985, S. 167*

„Es hat aber auch Kämpfe gegeben. Vor allem bei den Hausaufgaben. Ich habe geheult und meine Mutter war verzweifelt. Das ging schon los, bevor ich mich überhaupt hingesetzt hatte. Ungefähr so: Meine Mutter sagte: ‚Du mußt Schularbeiten machen.‘ Ich: ‚Laß mich, ich will spielen‘. Meine Mutter schrie mich an. Ich schrie sie an. Dann flog ein Bleistift durch die Gegend. Das ging immer mit ‚Du mußt, du mußt‘. ...

... Das war eine komische Situation, da man innerlich gern möchte und außen ist dann so ein Druck. So geht mir das heute noch. Ich möchte gerne, und ich kann dann nicht. Ich möchte wenige Fehler machen und dann kann ich das nicht. ‚Immer diese dummen Fehler. Kannst du nicht besser aufpassen?‘ So red ich mit mir und dann geht es erst recht nicht.“

„Daß die Menschen unentwegt vergessen, was um der Zukunft willen nicht vergessen werden darf, ist das größte Hindernis bei den schwierigen Versuchen, Zeit zu gewinnen. Es ist eine Störung der Erinnerung, welche die Zukunft verbaut. Denn vergessen, was nicht vergessen werden darf, bedeutet Zeiterfahrung unter dem Diktat einer unbewältigten Vergangenheit, bedeutet Wiederholungszwang, bedeutet Herrschaft der toten Zeit über die lebendige.“

*Dietmar Kamper: Umgang mit der Zeit. In: Wolfgang Kaempfer: Die Zeit und die Uhren. Frankfurt, Leipzig 1991. S. 289-290*

„Die Summe unserer Erkenntnisse besteht aus dem, was wir gelernt und aus dem, was wir vergessen haben.“

*Marie v. Ebner-Eschenbach*

„Bildungsprozesse sind häufig überraschend. Ihre Resultate bleiben immer unsicher. Sie sind eben, obgleich dies manche Unterrichtsplaner und viele Bildungspolitiker nicht sehen (wollen), *nichtlinear*. Sie gehorchen keineswegs einer nur quantitativen Logik, deren herausragendes Symbol die Regelmäßigkeit der mechanischen und der elektronischen Uhr ist. Der Bildungserfolg (Wissen, Können, neue Einstellungen, geändertes Handeln etc.) kann nicht – wie im betrieblichen Produktionsprozeß der Output – schematisch, durch ein Mehr an Zeit, gesteigert werden.“

*Aus: Karlheinz A. Geissler: Zeit leben.  
Weinheim 1985, S. 117*

„Lehren muß, bezogen auf den Umgang mit der Zeit, das Experimentieren, Suchen, Tasten, Umher- und Abschweifen, Phantasieren für die Subjektivitätsentwicklung anerkennen, ermöglichen und fördern. Es kommt darauf an, über eigene Erfahrungen, Interessen, Assoziationen, die man mit der Sache verbindet, auf bestimmte Schlüsselerfahrungen, -kontakte, -begriffe zu kommen. In gewisser Weise ist das ein Versuchsverfahren, an die Sache heranzukommen, mit beträchtlich mehr Umwegen als das additive Verfahren‘ (Negt).“

*Aus: Karlheinz A. Geissler: Zeit leben.  
Weinheim 1985, S. 118*

„Die einfachste und bekannteste Wahrheit erscheint uns augenblicklich neu und wunderbar, sobald wir sie zum ersten Mal an uns selbst erleben.“

*Marie v. Ebner-Eschenbach*

„Lernen, Erkenntnisse und Erfahrungen vermitteln und aneignen, dies geht nicht auf einem geraden, linearen Weg. Umwegiges Suchen über holprige ‚Feld‘-wege und nicht auf vorgefertigten, breiten, naturzerstörenden Schnellstraßen mit Überholungszwang gewährleisten die Aneignung des Neuen und dessen Integration ins bereits Gekannte. ‚Wer gibt uns die Zeit, um in jenes Unsichere uns einzulassen, dessen Ausstehen allein vor dem Scheinerfolg schützen und uns wirklich Sicherheit geben kann?‘ – so fragt *Wagenschein* und hinzuzufügen wäre: Wer nimmt sie sich?“

*Aus: Karlheinz A. Geissler: Zeit leben.  
Weinheim 1985, S. 165-166*

## Lernen im familiären Kontext

„Heute sag' ich mir, ‚Das kannst du auch alles!‘ Im Kurs hat mal jemand gesagt, daß man nicht doof geboren wird, sondern von den Eltern dazu gemacht wird. Da kenne ich viele von.“

„Als ich 8 Jahre alt war, hat meine Mutter geheiratet. Da kriegte ich einen Vater, aber das war keiner, das war ein Unmensch!  
Was meinst du, was ich Angst hatte in der Schule, wenn ich etwas machen mußte und der Lehrer stand hinter mir. Dabei hatte ich eigentlich ein gutes Verhältnis zu meinen Lehrern. Aber das war so: Was die aufgebaut haben mit mir, das hat der Alte wieder umgeschmissen. Ich war total fertig.“

„Ich würde heute jedem abraten, Kinder zu verprügeln wegen schulischen Dingen. Es begann bei mir in der Schule, ich hatte Schwierigkeiten mit dem Schreiben. Bei den Hausaufgaben hat mich meine Mutter geprügelt. Neben den Schularbeiten lag immer so ein Schlagwerkzeug. Ich nehme an, daß das der Auslöser war für mein totales Versagen in der Rechtschreibung.“

„In der gleichen Zeit, wo ich auf die Sonderschule gekommen bin, haben sich meine Eltern getrennt. Sie haben sich scheiden lassen. Dadurch gab es viel Hin und Her. Ich weiß nicht, ob das mit der Schule so war, weil meine Eltern sich getrennt haben. Das war mehr so'n Brei. Aber ich war dann mehr so auf mich gestellt. Meine Mutter war arbeiten. Ich hatte den Wohnungsschlüssel. Ich fand das gut. Dadurch hab ich viel gelernt – bis zum heutigen Leben. Aus Schaden kannst du nur klug werden.“

„Interesse für schulische Dinge hatten meine Eltern nicht. Meine Mutter kontrollierte zwar meine Hefte, aber wirklich geholfen hat sie mir nicht bei den Schularbeiten. Dafür war keine Zeit. Ich hatte auch keinen eigenen Raum für die Schularbeiten.“



Der Lehrer verteilte Einladungen zum Elternabend, und die sollten wir unterschrieben wieder am nächsten Tag mit in die Schule bringen. Ich hatte zwar kein schlechtes Gewissen, aber bis jetzt gab es immer Ärger, wenn Mutti von so einem Elternabend nach Hause kam, denn so ein Lehrer hatte ja immer etwas auszusetzen. Naja, ich brachte die Einladung nach Hause, in der Hoffnung, daß Mutti keine Zeit dazu hat, dort hinzugehen.

Ich wurde geweckt und wunderte mich, daß es noch dunkel war. Ich schlug die Augen auf, und Mutti stand da. Sie forderte mich auf, ins Wohnzimmer zu kommen. Ich kroch aus dem Bett und schaute auf die Uhr, es war kurz nach einundzwanzig Uhr. Warum weckt mich Mutti bloß um diese Zeit, fragte ich mich, und da fiel mir dann auch gleich wieder der verdammte Elternabend ein. Sie mußte gerade erst vom Elternabend nach Hause gekommen sein, und wenn sie mich dann weckte, kann es nur Schlechtes bedeuten. In mir kroch gleich so ein Gefühl von Angst und Ungewißheit auf, und ich fragte mich, was jetzt wohl kommen wird.

Ich ging dann also ins Wohnzimmer. Mutti saß auf dem Sofa, und Pappa stand da mit einem Hosengürtel in der Hand. Als ich das sah, wäre ich am liebsten gleich weggelaufen. Pappa mußte nach Hause gekommen sein, während ich schlief, denn vorher war er noch nicht da.

»Na, ich komme gerade vom Elternabend. Hast du mir nichts zu sagen?« fragte mich Mutti.

»Nein, ich wüßte nicht, was«, erwiderte ich zögernd.

»Dein Lehrer hat gesagt, du tätst dich nicht konzentrieren, auf den Unterricht, sondern Löcher in die Luft glotzen, einmal wärst du sogar während dem Unter-

richt fast eingeschlafen, und deine Hausaufgaben, die er dir aufgegeben hat, die hattest du auch ein paarmal nicht gemacht.«

Ich konnte darauf nichts erwidern, und so fing ich an zu schluchzen, ohne daß ich es wollte. Naja, ich kassierte halt meine Tracht Prügel, und diesmal war sie wahrhaftig nicht von schlechten Eltern, denn je mehr ich anfing zu schreien, um so mehr Prügel bekam ich. Pappa schlug diesmal fürchterlich zu, denn er war besoffen.

»Beim nächsten Elternabend will ich was anderes hören, wenn du wieder so einen Mist baust, dann kriegst du nicht nur von Pappa eine Abreibung, sondern von mir noch eine dazu. Ich hoffe, wir haben uns verstanden?« sagte Mutti zu mir.

»Ja«, gab ich sofort zur Antwort.

»Und jetzt hau ab ins Bett, du Flegel«, gab mir Mutti den Befehl.

Ich weinte immer noch, und im Bett mußte ich mich auf den Bauch legen, da mir der ganze Arsch weh tat. Ich spürte nicht mehr den einzelnen Schmerz der Striemen, sondern nur einen einzigen Schmerz, und das war mein ganzer Arsch. Ich heulte noch eine ganze Weile vor mich hin und wünschte Lehrer und alles, was auf der Welt ist, in die Hölle.

Wenn die Lehrer gewußt hätten, daß ich für das, was sie gesagt haben, so eine Tracht Prügel kassiere, hätten sie bestimmt ihren Mund gehalten. Aber so endete fast jeder Elternabend. Bettarrest konnten sie mir ja nicht geben, da ich saubermachen und auf meine Geschwister aufpassen mußte, wenn Mutti und Pappa arbeiten waren.

*Aus: Fritz Mertens: Ich wollte Liebe und lernte hassen!  
Zürich 1987, S. 93-95*

„Siehst du, er kann's gar nicht erwarten, zur Schule zu kommen«, sagte sie prahlend direkt zu Papa, und einen Augenblick lang erstrahlte Martin in dem Stolz, daß er ihr ähnelte. Aber als er sah, wie erfreut und unschuldig Papa nickte, verdunkelte sich seine Stimmung wieder; er wußte eins genau: Sie durfte ihn vor Papa nicht so offen für sich beanspruchen, und er hatte das Gefühl, daß zwischen ihm und seiner Mutter ein böses Bündnis entstand, ein geheimes Einverständnis, auf das er begierig war und das er nicht ertragen konnte.

»Ich kann ‚Strand‘ buchstabieren!« sagte er plötzlich und bekam sofort wieder Angst.

»Oh, du! Du wirst bald alles buchstabieren können!« Sie wedelte ihm die Worte mit der Hand zu.

»Mach mal – buchstabier ‚Strand‘.«

»‚Strand‘«, sagte er, weil er wußte, daß man das Wort in der Schule zuerst aussprach und dann buchstabierte. Er sah, daß Ben grinste; weil er stolz war oder weil er bezweifelte, daß er das Wort wirklich buchstabieren konnte? Martin versuchte, sich scharf an jeden einzelnen Buchstaben zu erinnern. »‚st‘...«

»Richtig!« sagte sie mit zufriedennem Nicken.

»‚r‘...«

»Sehr gut!« sagte sie und warf Papa einen stolzen Blick zu.

»‚a‘...« sagte er schon leiser.

Sie schien die Unsicherheit in ihm zu spüren und schwieg. Er sah jetzt seinen Vater an, sein warmes, großzügiges Lächeln, seinen ganz und gar selbstlosen Blick – und er wußte in dem Augenblick, daß sein Vater ‚Strand‘ nicht buchstabieren konnte. Er und Ben und Mama konnten es, aber Papa war in seiner geduldigen Unwissenheit ganz allein.

»‚S-t-r-a‘ und weiter?« half seine Mutter ein. Er

fühlte die umfassende Kraft ihrer Forderung wie einen Windstoß im Rücken, und er lehnte sich entschlossen dagegen. Aber Papa sah nichts, nur das Wunder, das gleich aus dem Munde seines Sohnes kommen würde, und in Martin brannte die Scham, daß er ihn verriet.

»Und weiter, Liebling? ,S-t-r-a'...«

»,S-t-r-a'...« begann Martin wieder, langsam, um Zeit zu gewinnen. Er senkte die Augen, als suchte er nach den fehlenden Buchstaben, aber ihm wurde klar, daß er seinen Vater belehrte. Wie konnte er es wagen, Papa zu belehren! Sie mußte still sein, oder etwas Schreckliches würde auf sie alle herabstürzen. Weil ... er wußte nicht warum, aber er wollte hier nicht vor Papa stehen und ihn darüber belehren, was er von ihr oder ... Seine Gedanken ertranken in den Folgen wie im Schwall einer hereinkommenden Welle. »Ich kann ,Telefon' buchstabieren«, sagte er. Sie lachten alle. Irgendwie war ,Strand' jetzt verboten. Er erinnerte sich plötzlich daran, daß er für Papa einmal das Wort ,Telefon' vom Umschlag des Telefonbuchs buchstabiert hatte. Er wollte unbedingt wieder ,Telefon' für ihn buchstabieren und die Erinnerung an ,Strand' auswischen.

»Buchstabier erst ,Strand'«, beschwerte sie sich ein wenig.

»Du kannst es.«

Ben sagte etwas. »Ist dasselbe wie ,Rand'.«

»Weiß ich!« zischte Martin seinen Bruder an. Sein Herz schlug schneller vor Angst, daß Ben ,Strand' selbst buchstabieren würde.

»Oder ,Sand'«, sagte Ben.

»Sei still!« schrie Martin, und seine Mutter und sein Vater begannen beide zu lachen.

*Aus: Arthur Miller: Laßt sie bitte leben.  
Short Stories. Frankfurt/M. 1968*

Ich versuchte herauszubekommen, was es war, das ihn an der Zeitung so fesselte, anfangs dachte ich, es sei der Geruch, und wenn ich allein war und mich niemand sah, kletterte ich auf den Stuhl und roch begierig an der Zeitung.

Aber dann beobachtete ich, wie er den Kopf am Blatt entlang bewegte und tat es ihm nach, hinter seinem Rücken, ohne das Blatt vor Augen zu haben, das er auf dem Tisch zwischen beiden Händen hielt, während ich hinter ihm auf dem Boden spielte. Einmal rief ihn ein Besucher, der eingetreten war, an, er drehte sich um und ertappte mich bei meinen imaginären Lesebewegungen. Da sprach er zu mir, noch bevor er sich um den Besucher kümmerte, und erklärte mir, daß es auf die Buchstaben ankomme, viele kleine Buchstaben, auf die er mit dem Finger klopfte. Bald würde ich sie selber lernen, sagte er, und weckte in mir eine unstillbare Sehnsucht nach Buchstaben.

*Elias Canetti: Die gerettete Zunge.  
Frankfurt/M. 1979, S. 36*

Dann kam Laurica in die Schule und blieb den Vormittag weg. Sie ging mir sehr ab. Ich spielte allein und wartete auf sie, und wenn sie nach Hause kam, fing ich sie gleich beim Tor ab und fragte sie aus, was sie in der Schule getan hätte. Sie erzählte mir davon, ich stellte es mir vor und sehnte mich danach, in die Schule zu gehen, um mit ihr zu sein. Nach einiger Zeit kam sie mit einem Schreibheft zurück, sie lernte lesen und schreiben. Sie schlug es feierlich vor meinen Augen auf, es enthielt Buchstaben in blauer Tinte, die mich mehr faszinierten als alles, was ich je gesehen hatte. Aber als ich es berühren wollte, wurde sie plötzlich ernst. Sie sagte, das dürfe ich nicht, das dürfe nur sie, es sei ihr verboten, das Heft aus der Hand zu geben. Ich war von dieser ersten Weigerung tief betroffen. Aber alles, was ich unter zärtlichen Bitten von ihr erlangte, war, daß ich mit Fingern auf Buchstaben zeigen durfte, ohne sie zu berühren, dabei fragte ich, was sie bedeuten. Dieses eine Mal antwor-

tete sie mir und gab mir Auskunft, aber ich merkte, daß sie nicht sicher war und sich widersprach, und da ich über das Zurückhalten des Heftes gekränkt war, sagte ich: »Du weißt es gar nicht! Du bist ein schlechter Schüler!«

Seither hielt sie die Hefte immer von mir fern. Sie hatte deren bald viele, um jedes dieser Hefte beneidete ich sie, sie wußte es wohl, und ein schreckliches Spiel begann. Sie veränderte sich ganz und gar zu mir und ließ mich meine Kleinheit fühlen. Tag für Tag ließ sie mich um die Hefte betteln, Tag für Tag versagte sie sie mir. Sie verstand es, mich hinzuhalten und die Quälerei zu verlängern. Ich wundere mich nicht, daß es zur Katastrophe kam, wenn auch niemand die Form, die sie annahm, vorausgesehen hätte.

Am Tag, den keiner in der Familie je vergaß, stand ich wie immer beim Tor und wartete auf sie. »Laß mich die Schrift sehen«, bettelte ich, kaum war sie erschienen. Sie sagte nichts, ich wußte, jetzt ging es wieder los, und niemand hätte uns in diesem Augenblick voneinander trennen können. Sie legte das Ränzel langsam ab, holte die Hefte langsam heraus, blätterte langsam darin und hielt sie mir dann blitzrasch vor die Nase. Ich griff danach, sie zog sie zurück und sprang davon. Aus der Ferne hielt sie mir ein offenes Heft entgegen und rief: »Du bist zu klein! Du bist zu klein! Du kannst noch nicht lesen!«

Ich versuchte sie zu fangen, rannte ihr überall hin nach, ich bettelte, ich flehte um die Hefte. Manchmal ließ sie mich ganz nah an sich herankommen, so daß ich die Hefte schon zu fassen glaubte, und entzog sie und sich im letzten Augenblick. Durch geschickte Manöver gelang es mir, sie in den Schatten einer nicht sehr hohen Mauer zu jagen, von wo sie mir nicht mehr entkommen konnte. Da hatte ich sie nun und schrie in höchster Erregung: »Gib sie mir! Gib sie mir! Gib sie mir!«, womit ich die Hefte wie die Schrift meinte, beides war für mich eins. Sie hob die Arme mit den Heften hoch über den Kopf, sie war viel größer als ich, und legte sie oben auf die Mauer hin. Ich kam nicht hinauf, ich war zu klein, ich sprang und sprang und japste, es war umsonst, sie stand daneben und lachte höhnisch. Plötzlich ließ ich sie stehen und ging den langen Weg ums Haus herum in den Küchenhof, um das Beil des Armeniers zu holen, mit dem ich sie töten wollte.

*Elias Canetti: Die gerettete Zunge.  
Frankfurt/M. 1979, S. 38 u. 39*

## Lernen im Rahmen von Schule

„Leider bekommt Lernen für mich aber oft einen negativen Beigeschmack, da mir beim Wort Lernen erst einmal ‚Schule‘ einfällt. Und in dieser Schule steht Lernen immer unter einem großen Zwang, dem Leistungsdruck.“

„Wenn die Neugier sich auf ernsthafte Dinge richtet, dann nennt man sie Wissensdrang.“

*M. v. Ebner-Eschenbach*

„Ich bin zuerst in eine Dorfschule gegangen. Weil der Lehrer so streng war, habe ich da wenig gelernt. Wenn wir Kinder etwas nicht sofort konnten, haben wir sie gekriegt. Wegen jeder Kleinigkeit wurden wir an den Ohren gezogen, mit dem Rohrstock auf die Fingernägel geschlagen, die Backen blau. Wir Kleinen mußten ‚Heil Hitler!‘ sagen. Ich konnte da nicht lernen.“

„Im Heim bin ich auch zur Schule gegangen. Ich habe dort gesessen, während die anderen gelesen und geschrieben haben. Ich konnte es nicht. Die Lehrer haben sich nicht um mich gekümmert, noch nicht mal beachtet haben sie mich.“

„Wenn der Lehrer aber sagte, Diktat, weißt du, das war für mich... Den ersten Satz habe ich noch mitgekriegt, den zweiten und dritten schon nicht mehr. Ich kam mir vor wie ein Wurm, der sich auf dem Erdboden windet.“

„Du hast auch keinen Bock mehr, wenn du ein Heft wiederkriegst, wo nur rote Flecke drin sind. Die haben mir dadurch gesagt: ‚Du bist fertig, du schnallst das nicht.‘ Was kannst du da großartig machen. Gar nichts.“

„Wenn du meinst, du hast was richtig begriffen, dann kommt oft der Einwand, daß dasselbe aber in einem anderen Zusammenhang wieder anders geschrieben wird. Zuerst ist man stolz auf sich und dann kommt schon wieder ‚Ja, aber...‘. Manchmal will man dabei den Mut verlieren.“

„Ich fühlte mich in der Schule wie ein Heft oder 'ne Nummer. Ich glaub, es wäre besser für mich gewesen damals, woanders hinzugehen, wo die Leute anders behandelt werden, z.B. ein Internat.

Wenn die einem nicht nur Buchstaben vermitteln, sondern auch persönlich etwas geben, dann hätte ich mir bestimmt gewisse Sachen von der Seele geredet.“



Bis zum vierzehnten oder fünfzehnten Jahre fanden wir uns mit der Schule noch redlich zurecht. Wir spaßten über die Lehrer, wir lernten mit kalter Neugier die Lektionen. Dann aber kam die Stunde, wo die Schule uns nur mehr langweilte und störte. Ein merkwürdiges Phänomen hatte sich in aller Stille ereignet: wir, die wir als zehnjährige Buben ins Gymnasium eingetreten waren, hatten bereits in den ersten vier von unseren acht Jahren geistig die Schule überholt. Wir fühlten instinktiv, daß wir nichts Wesentliches mehr von ihr zu lernen hatten und in manchem der Gegenstände, die uns interessierten, sogar mehr wußten als unsere armen Lehrer, die seit ihrer Studienzeit aus eigenem Interesse nie mehr ein Buch aufgeschlagen. Auch machte sich ein anderer Gegensatz von Tag zu Tag mehr fühlbar: auf den Bänken, wo wir eigentlich nur mehr mit unseren Hosen saßen, hörten wir nichts Neues oder nichts, das uns wissenswert schien, und außen war eine Stadt voll tausendfältiger Anregungen, eine Stadt mit Theatern, Museen, Buchhandlungen, Universität, Musik, wo jeder Tag andere Überraschungen brachte. So warf sich unser zurückgestauter Wissensdurst, die geistige, die künstlerische, die genießerische Neugierde, die in der Schule keinerlei Nahrung fand, leidenschaftlich

all dem entgegen, was außerhalb der Schule geschah. Erst waren es nur zwei oder drei unter uns, die solche künstlerischen, literarischen, musikalischen Interessen in sich entdeckten, dann ein Dutzend und schließlich beinahe alle.

Denn Begeisterung ist bei jungen Menschen eine Art Infektionsphänomen. Sie überträgt sich innerhalb einer Schulklasse von einem auf den anderen wie Masern oder Scharlach, und indem die Neophyten mit kindlichem, eittem Ehrgeiz sich möglichst rasch in ihrem Wissen zu überbieten suchen, treiben sie einander weiter. Mehr oder minder ist es darum eigentlich nur Zufall, welche Richtung diese Leidenschaft nimmt; findet sich in einer Klasse ein Briefmarkensammler, so wird er bald ein Dutzend zu gleichen Narren machen, wenn drei für Tänzerinnen schwärmen, werden auch die anderen täglich vor der Bühnentür der Oper stehen. Nach der unseren kam drei Jahre später eine Schulklasse, die ganz vom Fußball besessen war, und vor uns war eine, die für Sozialismus oder Tolstoi sich begeisterte. Daß ich zufällig in einen Jahrgang für die Kunst faszinierter Kameraden geriet, ist vielleicht für meinen ganzen Lebensgang entscheidend gewesen.

*Aus: Stefan Zweig: Die Welt von gestern.  
Frankfurt/M. 1992*

# **Eigene Lern-Ansichten erschließen**

In diesem Teil des Buches möchten wir der Leserin, dem Leser die Gelegenheit geben, mit Hilfe folgender Übungen (1) bzw. Fragen die eigene Lerngeschichte zu reflektieren.

Zum Einstieg begeben wir uns auf eine „Reise“ zurück in die eigene Schulzeit:

Ich setze mich entspannt hin, schließe meine Augen und gehe in Gedanken zurück zu meiner ersten Schule. Ich trete durch das Tor auf den Schulhof, schaue mich um und bewege mich langsam auf die Eingangstür zu. Dann betrete ich das Schulgebäude. Auf dem Weg zu meinem Klassenraum betrachte ich mir den Flur, die Bilder und die Personen, die mir begegnen. Im Klassenraum angekommen, halte ich etwas inne, nehme die Atmosphäre in mich auf und gebe meinen aufkommenden Gefühlen Raum. Wo hatte ich meinen Platz? Wie habe ich mitgearbeitet? Hatte ich Spaß am Lernen, oder war das Lernen eher schwierig und mühevoll?

In Gedanken gehe ich nun langsam durch die einzelnen Klassenstufen weiter und spüre den unterschiedlichen Lernsituationen nach. Wie ging es nach der Grundschule weiter? In welche Schule kam ich? War der Übergang schwierig, oder habe ich mich gefreut? Welche Geschehnisse haben mich besonders bewegt?

Angekommen in meiner Abschlußklasse, schaue ich mich noch einmal im Raum um, stehe dann auf und verlasse das Klassenzimmer. Ich gehe durch das Treppenhaus zum Ausgang und trete hinaus auf den Hof. Bevor ich mich jetzt verabschiede, drehe ich mich noch einmal um, betrachte das Schulgebäude und frage mich: Wenn ich über den Eingang dieser Schule (m)eine Überschrift zum Thema ‚Lernen‘ setzen würde, welcher Titel, Satz oder welches Motto müßte dann dort stehen?

Ich halte dieses Bild fest, komme langsam wieder zurück in die Gegenwart und öffne meine Augen. Den zuvor formulierten Titel oder Satz schreibe ich mir auf.

---

1) Es sollte an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, daß derartige Übungen nur bedingt zur Selbstreflexion geeignet sind. In Gruppen unter professioneller Anleitung können zum einen meist weitreichendere Erkenntnisse gewonnen werden, zum anderen bestehen andere Möglichkeiten der Bearbeitung negativer und schmerzlicher Erinnerungen.

Die Auswertung der Übung kann z.B. unter folgenden Fragen oder Gesichtspunkten geschehen:

- Was sagt mir der Satz/das Motto heute?
- Welches Bild von Schule, von mir in der Schule, von Lernen habe ich?
- Was hat sich in meinem Lernen bis heute verändert?

## **Fragen zur eigenen Lerngeschichte**

Wir möchten Sie einladen, den folgenden Fragen einmal nachzugehen. Sie werden möglicherweise spüren, wie Ihr eigenes Lernverhalten in wesentlichen Zügen von Familie und Schule geprägt wurde. Die Fragen verstehen wir als eine Übung, um Zugang zur eigenen Lerngeschichte zu finden. Sie sind als Anregung gedacht, Ihr persönliches Lernkonzept zu beleuchten und damit auch Ihre Sichtweise von Lernen zu erhellen.

### *Familie:*

- \* Gab es Menschen in meiner Familie, für die ich gelernt habe?  
Gab es Vorbilder?
- \* Welchen Stellenwert hat „Leistung“ in meiner Herkunftsfamilie?  
Welcher Elternteil hat den Leistungsanspruch besonders repräsentiert?
- \* Wie wurde in der Familie auf Fehler reagiert?  
Auf Mißerfolg?
- \* Gab es Geschwister, mit denen ich – was Leistung betraf – in Konkurrenz stand?  
Wie ging dieser Konkurrenzkampf aus?
- \* Existierten geschlechtsspezifische Zuschreibungen?

### *Schule:*

- \* Welche Arten von Hausaufgaben habe ich gerne gemacht?  
Warum?
- \* Was konnte ich außerhalb von Schule gut?

Wie/mit wem habe ich es gelernt?

Und wozu?

- \* Wie wurde in der Schule auf Fehler reagiert?  
Welche Auswirkungen hatte das auf mich?
- \* Welche Strategien hatte ich, mich auf Klassenarbeiten vorzubereiten?
- \* In welchen Fächern war ich gut?  
Warum eigentlich?  
War es eine konstante Position?
- \* Gibt es für mich „beschämende“ Schulerinnerungen?  
Welche Folgen hatten sie?
- \* Gab es Fächer, die ich „noch nie“ konnte?  
Aus welchen Gründen?
- \* Gab es Personen, die mich in meinem Leben behindert haben?  
Wie waren diese Personen?
- \* Gab es Personen, für die ich gelernt habe?  
Wie waren sie?  
Mit welchen persönlichen Eigenschaften haben sie mich motiviert?

*Heute:*

- \* Was kann ich heute gut?
- \* Gibt es etwas, was ich in den letzten 5 Jahren neu erlernt habe?  
Wie habe ich es erlernt?  
Woher kam meine Motivation?
- \* Gibt es (Lern-)Bereiche, von denen ich sagen würde: „Das konnte ich noch nie und werde es auch nie lernen“?
- \* Wenn ich heute vor einer unangenehmen/schwierigen Lern-/Arbeitsanforderung stehe, wie gehe ich sie an?
- \* Gibt es heute noch „Väter“ oder „Mütter“, für die ich mich anstrenge?
- \* Welchen Stellenwert hat Leistung heute für mich?
- \* Wieso bin ich eigentlich in dem Beruf tätig, den ich gerade ausübe?

## **Aussagen zum Lernen**

Lesen Sie die folgenden Aussagen laut vor:

- \* Ich kann nur dann effektiv etwas lernen/leisten, wenn ich unter Druck stehe!
- \* Druck verhindert bei mir jegliches Lernen!
- \* Ich werde durch einen Mißerfolg beim Lernen durchaus angespornt!
- \* Ich werde dadurch ziemlich entmutigt!
- \* Ich möchte mir eine schwierige Aufgabe alleine erarbeiten – auch wenn es etwas länger dauert!
- \* Ich hole mir gerne und relativ schnell Hilfe bei anderen!
- \* Ich lasse mich entmutigen, wenn ich merke, daß andere besser sind als ich!
- \* Ich werde dadurch eher angespornt!

Wie geht es Ihnen damit?

Kennen Sie solche Sätze, treffen sie zu?

Macht sich Ablehnung bei Ihnen spürbar?

Kennen Sie noch treffende Aussagen, die Ihr eigenes Lernverständnis gut beschreiben?

Notieren Sie „Ihre Aussage“ – Ihr Motto!

## **Bildbetrachtung unter dem Aspekt „Lernen“**

Als letzte Übung möchten wir Ihnen noch die im Kapitel 2 dargestellte Möglichkeit der Deutung der beiden Kunstpostkarten nennen. Wählen Sie die für Sie richtige Vorgehensweise. Notieren Sie zu einer Karte ihre Gedanken zu ‚Lernen‘, oder schreiben Sie zu beiden Ihre Assoziationen auf oder suchen Sie sich eine neue Karte, mit der Sie dann in der genannten Weise verfahren.













































