

# „Was haben Sie wann, wo und wie gelernt?“ Lerngeschichten als Element lebendiger Lehr- und Lernkultur

Dr. Monika Schmidt (Universität Hannover)

„Der Lernfaule“ reimt über vier Gedichtstropfen, wie Lernanforderungen auf ihm lasten:

*„Lernen ist mir gar verdrießlich,  
Möchte wissen nur, wozu  
Lernen in der Welt ersprißlich?  
Hätt' ich, ach, davor nur Ruh!“*

Diese mehr als hundertjährige anonyme Klage – abgedruckt in einer Sammlung von Kinderliedern und –reimen von 1890 – würde in aktuellen Debatten zur Wissens- und Informationsgesellschaft und erforderlichen lebenslangen Lernprozessen subjektiv noch immer verständlich oder gar sympathisch wirken, aber dennoch den Typus eines nicht zeitgemäßen Lernunwilligen repräsentieren. Beruflich und privat, überall wird und muss gelernt werden, und was nutzt das Jammern über verlorene freie Stunden und einen mit Wissen angefüllten Kopf? Nun wird der „Lernfaule“ nachvollziehbar beschreiben können, was ihm das Lernen aus Büchern so sauer macht, aber er wird kein leichter Kunde im Lehrgeschäft sein ... oder? Vielleicht gehört er zu den „Zögerlichen“ – einem Lerntyp, der keinen Drang zur Veränderung spürt? (Otto-Georg Wack u.a., S. 16) Der „Lernfaule“ im Gedicht hofft in der letzten Strophe – ohne sich selbst anstrengen zu wollen - auf eine geniale Eingebung, wie er „Sorge, Plag' und Müh“ los zu werden vermag.

Da ich auf Genie, einer großartigen und hervorragenden Begabung, in Seminaren im Regelfall nicht setzen kann, bescheide ich mich hier: Ich beschreibe, wie erlebte, erzählte, vorgelesene Lerngeschichten – was wurde wann wie gelernt – organisierte Lehr- und Lernprozesse unterstützen und Lehre/ Unterricht um Facetten von Selbstsupervision sowie Lernberatung in der Gruppe bereichern können. Die methodischen Impulse, die Lernenden helfen, Lerngeschichten zu erinnern, zu vergegenwärtigen, zu schildern, auszutauschen, zu reflektieren sind leicht erklärt, können zeitlich kurz oder ausführlicher bemessen werden, sind multifunktional in verschiedenen inhaltlichen und institutionelle Kontexten, lassen sich gut mit anderen Methoden verknüpfen und begünstigen Transferprozesse in andere Arbeitszusammenhänge. Weiterbildungsteilnehmer/innen verbinden mit ihnen nachhaltige und eindruckliche Erfahrungen. Ihr Einsatz basiert auf der schlichten Annahme, dass Menschen als Dauerlerner wissen müssen, wie sie lernen und wo ihre lernstrategische wichtigen Stärken und Schwächen liegen. Dieses notwendige Wissen ist häufig nicht abrufbar und der Selbstuntersuchung zugänglich, sondern implizit. Über den Weg, die eigene ‚Lernlandkarte‘ zu rekonstruieren, sollen Ressourcen, die sich auf wechselnde Anforderungen übertragen lassen, identifiziert werden. Anders als in Trainingskonzepten zum Wissensmanagement, die Selbstlernkompetenzen systematischer entwickeln helfen, wird das **episodische Erzählen**, das biografische Elemente - oft von Stimmungen, Gefühlen, Selbstzuschreibungen, Glaubenssätzen begleitet – genutzt, um sich gewohnte Lernstrategien aus den eigenen Erfahrungswelten schrittweise klar zu machen und Optionsmöglichkeiten für zukünftige Erfordernisse zu erweitern. „Das lebenslange Lernen aller wird sich stärker aus dem informellen Lernen entwickeln“ und dazu

müssen Menschen „motiviert und befähigt werden“ (Dohmen, S. 15). Diese Prozesse kann institutionalisierte Weiterbildung begleiten und unterstützen.

Wecken diese Gedanken Ihre Neugier? Vielleicht entsteht Ihr Interesse aber erst durch einen zusätzlichen Hinweis: Die methodischen Varianten zur Arbeit mit Lerngeschichten konkretisieren beispielhaft Diskurse, wie alltägliches, informelles, selbstgesteuertes und teilautonomes Lernen in Seminaren teilnehmerorientiert aufeinander bezogen werden können. In Zukunft müssen Weiterbildungsanbieter „in ihren eigenen Lernveranstaltungen stärker auf die Themen, Motive und Probleme dieses Alltagslernens eingehen“ (Dohmen, S. 20).

Bevor ich weiter verspreche, dass diese Lernprozesse – wie im Titel signalisiert – die Etikettierung „lebendig“ verdienen, ein kurzer Blick auf meine eigenen Impulse, Gefühle, Gedanken, die zum Fund des Gedichts vom „Lernfaulen“ geführt haben und die meine lobenden, aber abstrakten Worte zur pädagogisch relevanten, (selbst-)reflexiven Funktion von Lerngeschichten konkretisieren sollen. Wichtig ist, dass sie sich auf spezifische Themen eines Seminars beziehen lassen, aber sie inhaltlich auch völlig frei wählbar sein können, um zu prüfen, ob sich Kompetenzen, die sich in anderen Anwendungsfeldern subjektiv bewährt haben, transfergeeignet sind oder verändert werden müssen.

### **(M)eine Lerngeschichte – Surfen im Netz**

An den – wohl eher zufälligen - Auslöser kann ich mich nicht mehr erinnern, aber plötzlich wurde in unserem sonntäglichen privat organisierten Literaturzirkel spekuliert, welchen historischen Bezug wohl das Wiegenlied „Maikäfer flieg, Vater ist im Krieg, Mutter ist in Pommerland, Pommerland ist abgebrannt“ hat. Was ist in Pommerland im zweiten, nein im ersten Weltkrieg, nein viel früher passiert? Bei einer kurzen Vorlesepause ziehe ich das Internet zu Rate, aber die Zeit reicht nicht für die Recherche. Ich muss erfolglos abbrechen, ärgere mich und hänge beim Zuhören noch der ungeklärten Pommerlandfrage nach. Einige Tage später erinnere ich mich wieder an unsere fruchtlose Debatte und gehe zum Tagesausklang erneut ins Netz. Ich stoße auf obskure Adressen, in denen sich überwiegend Frauen über lebenspraktische Fragen austauschen und die ein Link zu Schlaf- und Wiegenliedern mit modernisierten, kriegsbereinigten Pommerlandvarianten anbieten. Ich bin erheitert und auch verärgert, was das Medium alles ermöglicht. Dann lande ich zufällig in der virtuellen Bibliothek der Universität Braunschweig und kann in einer alten Sammlung von Kinderliedern und –gedichten blättern. Diese Nutzung entspricht eher meinen Interessen und ich stöbere weiter. Meine anfängliche Neugier wird zwar nur teilweise befriedigt, aber ich überfliege das Inhaltsverzeichnis, schmünzle beim Titel „Der Lernfaule“ und drucke das Gedicht aus. Ich ahne, dass ich es beruflich-fachlich weiterverwenden werde, aber erst einmal verschwindet es im Ordner, während die Original-Maikäfer-Pommerland-Strophen an die Vorlesegruppe – per Schneckenpost und nicht per Mail - verschickt werden. Ich bin mit meinen unerwarteten Fundstücken und dem Abendausklang zufrieden.

Soweit (m-)eine Surf-Lerngeschichte, die sich weiter verzweigen ließe – ich könnte beispielsweise noch Zeit-, Kosten- und Nutzenkalküle ergänzen oder meine Recherchekompetenzen im Netz thematisieren - , aber ich möchte innehalten, weil ja momentan nicht rekonstruierte Details, sondern das methodische Vorgehen interessiert. Was kann mit Hilfe dieses Erfahrungsausschnittes im Lehr- und Lernkontext besprochen und geklärt werden? Was kann sich einer Seminarsituation an diese erinnerte Lernerfahrung anschließen? Haben Sie beim Lesen bereits

naheliegende praktische Umsetzungsideen – auch wenn Sie nicht zufällig Internetkurse anbieten - entwickelt?

Einiges ist möglich. Es geht um „Gelegenheit möglicher Reflexion auf die Lernwege, um didaktische Orte der Selbstvergewisserung“ (Tietgens, S. 477) Mit verschiedenen Teilnahmegruppen und in unterschiedlichen institutionellen sowie thematischen Bezügen habe ich ein Grundmodell erprobt und variiert. Ich beschreibe zunächst mein methodisches Vorgehen, die Resonanz von Teilnehmer(n)/innen und meine Sicht als Dozentin. Abschließend kommentiere ich die Arbeit mit Lerngeschichten aus der Perspektive theoretischer Diskurse zu veränderten Lehr- und Lernkulturen, die in offenere Lernarrangements Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und Beratungselemente integrieren, um Selbstlernkompetenzen zu stärken.

## **Erzählte Lerngeschichten**

### **Vorlauf**

Steht nur wenig Zeit zur Verfügung, dann sollten sich die Lerngeschichten der Teilnehmer/innen auf Thema/ Aufgabe des Seminarangebots konzentrieren. Anliegen und Ziele der intendierten Erzählkultur lassen sich leichter vermitteln, wenn der vorgegebene inhaltliche Rahmen – beispielsweise im Spanischkurs erinnern sich Teilnehmende an ihren ersten in Spanisch gesprochenen Satz - gewahrt bleibt. Handelt es sich um eine längere Maßnahme, können sich die Lerngeschichten thematisch erweitern: Wie finde ich mich in einer fremden Stadt zurecht? Wie gehe ich mit dem PC um? Wie bewältige ich ein Konfliktgespräch? Auch weiter zurückliegende Erfahrungen – wie habe ich Fahrradfahren gelernt - können eingebracht werden. Es empfiehlt sich ein kurzer informierender Vorlauf, wie unterschiedlich und vielfältig gelernt wird und biografisch geprägte Lernerfahrungen in neue Lernsituationen fördernd oder behindernd eingehen. Vielleicht kann vorab auch über unterschiedliche Lernstile und -typen informiert werden, um den eigenen Blick vergleichend zu schärfen. Gehört es zu den Arbeitsabsprachen, dass begleitend ein Lerntagebuch, um sich fachlich und persönlich über den eigenen Lernstand zu vergewissern, geführt wird, dann kann ergänzend vorgeschlagen werden, sich schrittweise an private und berufliche Lerngeschichten zu erinnern und sie sich in Stichworten zu notieren. Animierend wirkt, wenn die Lehrkraft eigene Lerngeschichten beispielhaft einbringt oder einleitend oder zum Ausklang einer Sitzung kurze Texte wie beispielsweise das Gedicht vom „Lernfaulen“ vorgelesen werden. Vielleicht wird auch nur Material, das nicht aus der Gruppe kommt, eingesetzt. Zeit, Interesse und Bereitschaft der Teilnehmenden, Ideen und Geduld der Lehrkraft, institutionelle Vorgaben stecken den Rahmen ab, ob der Arbeit mit Lerngeschichten ein Platz eingeräumt werden kann. Optimal eignen sich längere berufliche Fortbildungen und Kompaktkurse. Es gefällt mir das Bild einer festen „Zeitinsel“ – ein Begriff den Zech im Kontext des Innovationsmanagements für Organisationen benutzt -, die für Lerngeschichten reserviert ist. Wie lässt sich diese Insel beleben? Das Zitat von Dohmen „Die Motivation zum lebenslangen Lernen ergibt sich nicht nur aus der rationalen Einsicht in seine Notwendigkeit. Es bedarf dazu auch stärker emotional ansprechender Animationen ... „ (S. 48) hat für mich Appellcharakter und fordert mich zum Handeln heraus.

### **Weiterarbeit**

1. Sich in Lerntandems (Zufallspaar oder gewählt/ die Rollen A und B verteilen) gegenseitig eine als **positiv erlebte Lerngeschichte** (inhaltlich offen oder themengebunden) berichten: „Das habe ich wirklich gut gemacht ... „ (o.ä.). A

beginnt, die selbst gewählte Lerngeschichte plastisch und genau zu erzählen. B hört ohne zu unterbrechen aufmerksam zu. B kann anschließend Fragen zum Verständnis stellen, die A beantwortet oder unbeantwortet lässt, wenn es ihm angemessen erscheint. A endet mit einer Einschätzung, welche persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien sich in der Lerngeschichte ausdrücken. B bedankt sich für die Erzählung – ein wichtiges Ritual, den anderen wertzuschätzen – und ergänzt, wenn in der Lerngeschichte weitere Ressourcen erkennbar sind. B äußert sich so konkret und genau als möglich. A bedankt sich für die Rückmeldung von B. A und B wechseln die Rollen. Es beginnt ein zweiter Durchgang nach gleichem Muster.

**Variante:** Arbeit zu dritt (A, B, C). C ist Beobachter/in und teilt mit, was an der Erzählung von A und der Rückmeldung von B aufgefallen ist.

**Variante:** Die Übung endet mit einem kurzen gemeinsamen Gespräch.

2. Sich in Lerntandems (Zufallspaar oder gewählt/ die Rollen A und B verteilen) gegenseitig eine als **belastend erlebte** – die Gruppe sollte sich vertrauter sein - **Lerngeschichte** (inhaltlich offen oder themengebunden) erzählen. Leitmotiv: „Das ist schief gelaufen ...“ (o.ä.). A beginnt, die selbst gewählte negative Lerngeschichte plastisch und genau zu erzählen. B hört ohne zu unterbrechen aufmerksam zu. B kann anschließend Fragen zum Verständnis stellen, die A beantwortet oder unbeantwortet lässt, wenn es ihm angemessen erscheint. A endet mit einer – ritualisiert vorgetragenen – Einschätzung: „An meiner Lerngeschichte war gelungen .... – auch, wenn sie mich belastet hat“ (o.ä.). Das Formulierungsangebot soll entlasten und strukturieren helfen. Schwächen und Defizite werden von A nicht hervorgehoben, sondern bleiben auf der Ebene der bereits beschriebenen Episode. B bedankt sich, signalisiert Wertschätzung und Verständnis und macht ggf. auf weitere positive Ressourcen aufmerksam. B äußert sich so konkret und genau als möglich. A bedankt sich für die Rückmeldung von B. A und B wechseln die Rollen. Es beginnt ein zweiter Durchgang nach gleichem Muster.

**Variante:** Arbeit zu dritt (A, B, C). C ist Beobachter/in und teilt mit, was an der Erzählung von A und der Rückmeldung von B aufgefallen ist.

**Variante:** Die Übung endet mit einem kurzen gemeinsamen Gespräch.

3. Sich in Lerntandems (Zufallspaar oder gewählt/ die Rollen A und B verteilen) gemeinsam eine als **zwiespältig erlebte Lerngeschichte** (inhaltlich offen oder themengebunden) – die Gruppe sollte Selbstbeobachtungsaufgaben bereits kennen - erzählen. Leitmotiv: „Da war ich innerlich zerrissen ...“ (o.ä.). A beginnt, die selbst gewählte Lerngeschichte plastisch und genau zu erzählen. Ggf. gibt A den eigenen Widersprüchen Stimmen und lässt sie sprechen/ argumentieren. B hört ohne zu unterbrechen aufmerksam zu. B kann anschließend Fragen zum Verständnis stellen, die A beantwortet oder unbeantwortet lässt, wenn es ihm angemessen erscheint. A endet mit einer – ritualisiert vorgetragenen – Einschätzung „Hier hat mich einerseits ... und andererseits ... beschäftigt“ (o.ä.). Das Formulierungsangebot soll entlasten strukturieren helfen. B bedankt sich, signalisiert Wertschätzung und Verständnis und ergänzt ggf. noch weitere wahrgenommene „Stimmen“. A bedankt sich für die Rückmeldung von B. A und B wechseln die Rollen. Es beginnt ein zweiter Durchgang nach gleichem Muster

**Variante:** Arbeit zu dritt (A, B, C). C ist Beobachter/in und teilt mit, was an der Erzählung von A und der Rückmeldung von B aufgefallen ist.

**Variante:** Die Übung endet mit einem kurzen gemeinsamen Gespräch.

4. Als **Schlusssequenz:** Sich kurz im Lerntagebuch notieren, was an der Übung plus Rückmeldung persönlich lernbedeutsam war. Vielleicht lassen sich wichtige Aspekte auch als Skizze oder Symbol, als Kernaussage oder Merksatz zusammenfassen, um zukünftig innerlich leichter abrufbar zu sein. Sie können hilfreich sein, um sich auf anstehende Aufgaben positiv einzustimmen. Möglich ist auch ein unkommentierter Rundgang in der Gruppe, um einen Eindruck von den verschiedenen Lerngeschichten zu gewinnen.
5. Als **Erweiterung:** Erzählte Lerngeschichten, die ausschnitthaft und auch zufallsgesteuert bleiben, lassen sich durch systematischer aufgebaute Selbsteinschätzungsaufgaben, ergänzen. In der Weiterbildungspraxis sind schriftliche Fragebögen, die innerhalb lernpsychologischer Forschungsarbeiten eingesetzt wurden und die komplexe Bezüge zwischen Lernumfeldbedingungen, Lernmotiven und –erfahrungen sowie lerntechnischen Fertigkeiten zu erfassen suchen, nutzbar. Reichhaltige Impulse, aus denen auch spezielle Kompetenzfelder, die Lernfortschritte fördern, gezielt ausgewählt werden können, bieten FLE (Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener) vom Bundesinstitut für Berufsbildung (vgl. Braun u.a.) und der in Anlehnung an Kolb entwickelte Lernstildiagnosebogen von Haller/ Nowack. Sie bieten sich auch an, um Vergleiche zwischen Auswertungsergebnissen, festgestellten Stärken und Schwächen und dem Gehalt erzählter Lerngeschichten anzustellen.
6. Als **Erweiterung:** Wird die „Zeitinsel für Lerngeschichten“ kreativ belebt, dann können weitere Methoden, die Lernkompetenzen erfassen helfen integriert werden. Einige Anregungen: Lausset stellt ein Verfahren zur Inventarisierung und Bilanzierung von Ressourcen vor (Portfolio-Kompetenzbilanz); Meueler schlägt die ‚Seilübung‘ zur beruflichen Selbstvergewisserung vor; das Buch von Rabenstein/ Reichel bietet einen Fundus an kreativen Beratungsmethoden, die sich auf Fragen zu Lernwegen beziehen lassen.

Die Übungen 1-4 lassen sich auch in der Kleingruppe oder im Plenum durchführen. Rückfragen und Rückmeldungen vervielfältigen sich, aber Erzählgelegenheiten beschränken sich und gestalten sich weniger persönlich. Vorangestellt werden immer 3-5 Minuten, um sich individuell an verschiedene Lerngeschichten zu erinnern, eine auszuwählen und sich ggf. Notizen zu ihrem Verlauf zu machen. In einem Auswertungsgespräch kann auch angeregt werden, die Anzahl von Geschichten festzuhalten, ihren Schwerpunkt (Lernanlass und –schritte) zu identifizieren und sich Motive für die Auswahl klar zu machen. Metakognitive Kompetenzen werden geübt. Der Zeitrahmen sollte anfangs mit 15-20 Minuten insgesamt knapp gehalten werden, damit sich die Lerntandems bzw. die Gruppe auf Wesentliches konzentrieren. Zwischendurch empfiehlt sich, die noch zur Verfügung stehende Zeit anzusagen. Der Ton einer Klangschale, ein Gong zeigen die Zeit dezenter an.

### **Sicht von Teilnehmer(n)/innen**

Geschätzt wird die überraschende Fülle, was wann wo und wie ‚natürlich‘, situationsbezogen gelernt wird. Vorstellungen vom Lernen erweitern und differenzieren sich: Lernen im Gespräch, Lernen durch Ausprobieren, Lernen durch Beobachtung, Lernen durch Vergleich, Lernen am Arbeitsplatz, Lernen in der Selbsthilfegruppe, Lernen an ungewöhnlichen Orten ... Faszinierend wirkt, dass Gruppenmitglieder mit ähnlich gelagerten Anforderungen unterschiedlich umgehen und qualitativ vergleichbare Ergebnisse verschieden bewertet werden. Ein Einblick, der gleichermaßen persönlich und konkret selten vermittelt wird. Erzählen und

Rückmeldung machen Spaß. Beteiligte Gefühle können ausgedrückt werden. Die Gruppenmitglieder werden sich vertrauter und die Bindung an die Lerngruppe stabilisiert sich. Das Neugierverhalten gegenüber dem Lernstil des anderen wächst. Der persönliche Nutzen wird unterschiedlich erlebt:

- Der Umgang mit erzählten Lerngeschichten stärkt das Bewusstsein für die eigenen Lernressourcen – auch in schwierigen Anforderungssituationen
- Belastende biografische Lernerfahrungen können ausgesprochen und durch den abverlangten Positivblick abgeschwächt werden
- Selbst zugeschriebene Kompetenzen können durch Rückmeldungen überprüft und differenziert werden
- Fremde Lerngeschichten regen zum Vergleich an und erhöhen Optionsmöglichkeiten für neue Lernversuche
- Der Blick für wichtige Kleinigkeiten wird geschärft
- Stolz über Erreichtes kann ausgedrückt werden
- Die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden wahrgenommen und gewürdigt
- Der Raum zur Selbstinszenierung bestärkt das Gefühl, über die eigenen Lernstrategien souverän verfügen zu können
- Gelungenes zu berichten, stärkt das Zutrauen zu sich selbst und erleichtert, sich auch Lernschwächen zuzuwenden, ohne sich entmutigen zu lassen
- Nebenbei werden kommunikative Kompetenzen (zuhören, Fragen stellen, sich einfühlen, Rückmeldung geben, Perspektiven wechseln, nicht vorschnell urteilen und interpretieren) geübt.

Für einzelne Gruppenmitglieder ist es anfangs mühselig, Lerngeschichten zu finden, die sie wertschätzen. Auch der Blick zurück ist nicht immer einfach: „Ich kann mich nicht erinnern ..“, „ich weiß gar nicht, wie ich lerne ...“, „was soll ich denn beschreiben ...“. Die Aufforderung, genau und plastisch zu erzählen, wird dann als zusätzliche Hürde erlebt. Geübtere animieren und helfen, Brücken zu finden. Mitunter sind Teilnehmer/innen unschlüssig, ob informelles Lernen und Lernen en passant ernst zu nehmen und erzählenswert sind. Wird Lernen mit Wissenserwerb gleichgesetzt, dann werden andere Lernerfahrungen abgewertet. Die Beobachtung, dass viel Privates, Alltägliches und weniger formalisierte Lernsituationen einfallen, irritiert, weil gerade an einer organisierten Lehrveranstaltung teilgenommen wird und sie offenkundig als Lernform persönlich weniger bedeutsam ist. Genüsslich wird erzählt, wie eine Flurgarderobe eigenhändig mit wenigen Mitteln kreativ gestaltet wurde und nicht wie eine Gruppendiskussion kompetent moderiert oder eine schwierige Lektüre bewältigt wurde. Die geglückte Erfahrung beim Bau eines Kleinmöbels wird es zukünftig leichter machen, die Hürden widerständiger, demotivierender, misslungener Lernsituationen zu nehmen – so die optimistische Annahme. Aha-Erlebnisse sind mit der Selbsterkenntnis verbunden, dass sich eigene Lernmuster einschleifen, sich zu dominanten Stilen verfestigen und selbst dann fast automatisch ablaufen, wenn die sachimmanenten Anforderungen offenkundig andere Schritte erfordern. „So wie ich ohne Rezept koche, je nach Stimmung wild mit Gewürzen experimentiere, so ähnlich verhalte ich mich auch, wenn mein Computer streikt; erst mal da und dort klicken ... vielleicht klappt es!“

### **Mein Blickwinkel als Dozentin**

Auch mich faszinieren Fülle, Vielfalt, Lust am Erzählen bzw. Ringen um Erinnerung und Rekonstruktion in der ‚Lernlandkarte‘. An mir selbst registriere ich, dass sich meine Fähigkeit zur Selbstbeobachtung in alltäglichen Lernsituationen – wie komme

ich beispielsweise mit der Gebrauchsanweisung für mein Handy klar - und die Fähigkeit zur Vermittlung an Außenstehende differenziert hat. Gegenüber unterschiedlichen Lernstilen von Teilnehmer(n)/innen bin ich aufmerksamer geworden und situativ kann ich auf einzelne abgestimmte Anregungen geben. Ich registriere rascher, wann der für mich charakteristische Lehrstil nur Teile der Gruppe erreicht und ich mich flexibler, variantenreicher verhalten muss. Die Lerngeschichten geben mir konkretere und genauere Hinweise als die regelmäßigen Feedback-Runden, wie Lernarrangements Teilnehmer/innen persönlich herausfordern bzw. sie behindern. Gleichzeitig werden die Rückmelderunden präziser und fordernder. Inhaltliche Beiträge von Teilnehmer(n)/innen im Seminar verknüpfe ich mitunter fast automatisch mit ihren individuellen Lerngeschichten – vieles höre ich nebenbei in den lebhaften Pausen – und sie werden für mich schlüssiger. Insbesondere, wenn die Gruppensituation angespannt ist und sich Konflikte abzeichnen, bilde ich rascher Hypothesen, worum es wohl gehen könnte. Im Prozess der gemeinsamen Arbeit finde ich leichter Anhaltspunkte und kann gezielter den Kontakt suchen, wenn ich Beratungsbedarf vermute, aber Teilnehmer/innen das nicht von sich aus signalisieren. Ich kann mich auf den Ausschnitt einer Lerngeschichte beziehen, Fragen stellen, Vermutungen anstellen und damit den Gesprächsverlauf dem Gegenüber überlassen. Und nicht zuletzt entlastet und freut mich, dass ich Teile des Seminars abgebe und nur die Struktur biete, die selbstgesteuert genutzt wird ohne – wie so leicht bei freier Gruppenarbeit - in belanglose Gespräche abzurutschen. Der erlebte Dauerdruck durch mein Wissen, dass selbstgesteuertes Lernen anschlussfähiger ist und die Erfahrung von institutionellen Schranken sowie begrenzten Selbstlernkompetenzen bzw. -interessen relativiert sich. Ähnlich wie bei Verfahren kollegialer Beratung scheinen mir von Teilnehmer(n)/innen erzählte Lerngeschichten ein Türöffner und Begleiter für Lernsettings zu sein, die sich zu frei gestaltbaren Ermöglichungsräumen (Arnold) entwickeln können. Gleichzeitig erleichtert die einfache, sich wiederholende Arbeitsstruktur mit ritualisierten sprachlichen Vorgaben den Teilnehmer(n)/innen, sich in einem offenen Feld zu bewegen. „Die Lernenden haben ein äußerst begrenztes Bewusstsein über das eigene Lernen mit seinen Prozessen, Ergebnissen und Wirkungen. Ein Optimum an Selbststeuerungsmöglichkeiten fällt deshalb kaum mit einem Optimum an Selbststeuerung zusammen“ (Dietrich, S. 123).

### **Weniger aufwändig – Kurztex te rund ums Lernen**

Genutzt werden können kurze Texte wie Fabeln, Gedichte, Kinderbuchgeschichten, Buchtitel, Volksweisheiten, Liedzeilen, Anekdoten rund ums Lernen. Auch Abbildungen, Fotos, Karikaturen können gezeigt werden. Zufällige Entdeckungen oder Sammelleidenschaft und literarische Vorlieben prägen die Auswahl. Für mich weniger vergnüglich ist es, im fast unbegrenzten Fundus unter: [www.aphorismen.de](http://www.aphorismen.de) oder [www.wochensprueche.de](http://www.wochensprueche.de) Passendes zu suchen. Das Material aus fremder Hand erreicht nicht die tiefere Wirkung erzählter Lerngeschichten von Teilnehmer(n)/innen, aber es kann sie vorbereiten oder bei knapp bemessener Zeit an ihre Stelle treten. Zitate wie „Wenn es nur eine einzige Wahrheit gäbe, könnte man nicht hundert Bilder über dasselbe Thema malen“ (Picasso) oder „Mit Scheuklappen läuft man schneller“ (Hellinger) können zu Seminarbeginn oder zum Ausklang vorgelesen werden. Sie passen zu einer momentanen Lernsituation, einem (latenten) Gruppenthema oder sind einfach Teil einer lebendigen, abwechslungsreichen Lehrkultur.

## Varianten

1. Die Texte bleiben unkommentiert, finden Anklang, wirken nach (oder auch nicht), bleiben in Erinnerung, sind eine freundliche und fürsorgliche – angelehnt an Gute-Nacht-Geschichten der Kindheit - Geste im Seminarbetrieb. Vielleicht dienen sie auch als Muntermacher nach einer intensiven Lernphase oder als Begleiter bei Übergängen (z.B. in die Pause, Beginn einer neuen Arbeitseinheit).
2. Die Texte werden mit einer kurzen Runde verknüpft: „Welchen Titel könnte die vorgelesene Geschichte haben? Welche Figur steht Ihnen näher? Lässt sich ein Merksatz/ ein Motto ableiten? Gibt es einen für Sie wichtigen Satz?“ Die Beiträge bleiben auf der Ebene der Figuren und Ereignisse in der Geschichte – zu persönliche Beiträge von Gruppenmitgliedern auf sie zurückführen - und werden nicht vertiefend besprochen.
3. Die Texte werden an einer bestimmten Stelle abgebrochen und über den Fortgang wird gemeinsam spekuliert. Unterschiedliche Ideen bleiben als Möglichkeiten bestehen. Der vorgegebene Schluss kann zum Vergleich vorgelesen werden.
4. Bildimpulse (Fotos, Kunstpostkarten, Karikaturen) können zur Auswahl gestellt werden und als Lernbegleiter im Raum an einen Wunschplatz aufgehängt werden; sie können (neu) betitelt werden, Motive können variiert werden, sie können über einen längeren Zeitraum zu einer individuellen Bilderkette, in der auch Bilder ausgetauscht werden können, wachsen.

Für einzelne können Kurztexte (ungeplant) zu **Lehrgeschichten** werden: Sie erinnern sich an eigene, durchaus auch gegenteilige Erfahrungen; vergleichen Gehörtes mit sich selbst; hören bestärkende oder abweichende Sichtweisen von anderen; fühlen sich wahrgenommen, ohne selbst im Mittelpunkt zu stehen. Sie entscheiden, ob sie sich äußern möchten oder ‚ihre‘ Lerngeschichte für sich behalten wollen. An das eigene innere Geschehen wird indirekt und verdichtet angeknüpft. Komplexes wird reduziert, kann distanzierter wahrgenommen oder schmunzelnd zugelassen werden. Peseschkian nutzt überlieferte Geschichten aus seiner Heimat, dem Iran für seine „Positive Psychotherapie“. Metaphorische Elemente erlauben persönliche Assoziationen und unterschiedliche Perspektiven und sie wirken auf verbewusste Prozesse, ohne sich problembelasteten Situationen biografisch vertiefend zuwenden zu müssen.

### **Die Brille „theoretische Diskurse“**

„Man muss etwas Neues machen, um etwas Neues zu sehen“ (Lichtenberg). In der Umkehr: Ich sehe nur, was ich weiß. Meine Lernwege sind eher durch das Lichtenberg-Zitat charakterisiert. Zwar möchte ich für mich Neues verstehen, begründen, erklären, einordnen können, aber davor liegt der Impuls zum Handeln, den ein Gefühl – häufig ist es Ärger und die Lust am Wechsel – antreibt. Statt den Spuren meiner Gefühle weiter nachzugehen, möchte ich hier Wissensspuren, die Sie vielleicht zur vertiefenden Lektüre anregen, legen.

Vielleicht sind die beschriebenen „Zeitinseln für Lerngeschichten“ für Sie neu, aber die mit ihnen verbundenen Arbeitsweisen und didaktischen Grundsätze sind es nicht. Der Begriff „**lebendiges Lernen**“, den ich für den Titel meines Beitrags genutzt habe, sind für Arnold/ Schüßler in Anlehnung an Ruth Cohn ein „Programmbegriff“, um eine lerner- und prozessorientierte Arbeitsweise zu charakterisieren. Wichtig sind die Grundannahmen der humanistischen Pädagogik, dass der Mensch „aktiv, produktiv und lebendig“ ist (S. 137), eigenverantwortlich handelt und sich selbst

ändern kann (vgl. S. 139). Statt nach dem Input-Output-Modell zu verfahren, sind Lernumgebungen für individuelles Lernen, die Austausch, Differenzenerfahrungen und Perspektivverschränkungen, konkretes Handeln, sinnliche Qualitäten und Erleben integrieren, zu schaffen (vgl. Arnold/ Schüßler, S. 127 ff). Nach Kösel müssen Lernwelten so modelliert werden, dass „jeder Lernende dem ‚Stoff‘ in seiner eigenen Weise begegnet und damit umgeht“ (Kösel in: Arnold (Hg.), S. 89). Die Arbeit mit Lerngeschichten deckt einige Aspekte der formulierten Ansprüche ab und sie ist ausbaubar und um andere Elemente erweiterbar: Lerntagebücher/ Arbeitsjournale, Lernkonferenzen, kollegiale Beratung, Lernquellenpool.

Unter dem sprachlich anders gefassten Dach „**Handlungsorientierte Didaktik**“ summiert Arnold alles, was Zielen teilnehmerorientierter Arbeitsweise dient: Aktivierende Lernarrangements, Erfahrungsorientierung, reflexive Verarbeitung von Neuem, konkrete Aufgabenstellungen mit hohem Anteil an Selbststeuerung, konkrete Verwendungssituationen, Hilfe zur Selbsterschließung, entdeckendes Lernen, keine Verregelung, Erkundungen und Erprobungen, Methodenvarianz, Balance Person-Thema-Gruppe, Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz, Persönlichkeitsentwicklung ... Habe ich (etwa) Wesentliches vergessen? Offenkundig ist, dass es sich um ‚Kürzel‘ handelt, die sich in einem Lernarrangement-Gesamtpaket schlüssig konkretisieren müssen. Welche Qualitätsmerkmale deckt die Arbeit mit erzählten Lerngeschichten ab? Ich bin natürlich überzeugt, dass aktivierende, selbstreflexive, erfahrungsorientierte, persönlichkeitsentwickelnde .... Facetten als „Ermöglichungsräume“ (Arnold) enthalten sind, aber nur Praxisversuche werden diese Annahme unterstreichen können. Losgelöst von Begründungszusammenhängen haftet den skizzierten Gütekriterien etwas willkürlich Additives, das legitimatorische Konstruktionen von mir als Schreiberin erlaubt, an. Vielleicht halten Sie eine Überprüfung für lohnend?

Nachvollziehbarer fällt vielleicht der Vergleich von **traditioneller** - als geläufigem Erfahrungsbereich - und **konstruktivistischer Lehr-/Lernauffassung** aus. In Abgrenzung zum stoffzentriertem, dozentengesteuertem Instruktionsmodell wird der Lehrprozess aus konstruktivistischer Perspektive als „Anregung, Unterstützung und Beratung“ aufgefasst und „der Lernende nimmt eine aktive und selbstgesteuerte Position ein und erbringt eigene Konstruktionsleistungen (Reinmann-Rothmeier/ Mandl, S. 366). Der Lehrende – eher Begleiter, Berater als Anleiter – bietet Aufgaben und Problemsituationen an und stellt Werkzeuge, sie selbständig zu lösen, zur Verfügung. Im Rahmen institutioneller Angebote, die selbstgesteuertes Lernen stärken wollen, werden Lernziele und Fragestellungen gemeinsam entwickelt, problemlösendes und aufgabenbezogenes Lernen stehen im Vordergrund, Lernquellen zur autonomen Arbeit stehen zur Verfügung, Lehr- und Lernprozess werden reflektiert und evaluiert (vgl. Dietrich, S. 24 f). Um Potenziale nutzen zu können, müssen Spielräume für Lernzeiten und –methoden vorhanden sein, aber der Lernende „muss diese Spielräume wahrnehmen und tatsächlich folgenreiche Entscheidungen über das eigene Lernen treffen und diese wenigstens zum Teil in Lernhandeln realisieren“ können (Weinert zit. in: Dietrich, S. 24)

In diesem Kontext sind Wissensbestände über **Lernstile und Lerntypen** – erörtert wird, wie Informationen aufgenommen, verarbeitet und mit Leistungsmotivationen verknüpft werden - hilfreich. Nicht das Ergebnisse eindeutig wären - so unterscheidet z.B. Schrader bei Teilnehmern beruflicher Fortbildung den Theoretiker, Anwendungsorientierten, Musterschüler, Gleichgültigen und Unsicheren während Tietgens allgemein vom imitativen, additiven, mechanistischen vs. sinnvorwegnehmenden, generalisierenden, differenzierenden Lerner spricht (vgl.

Zusammenfassungen verschiedener Ansätze bei Schrader) - aber sie schärfen den Blick für potenzielle Ursachen von Störungen und Blockaden im Lernprozess und helfen, spezifische Unterstützungsangebote zu finden. Sie können auch Anhaltspunkte zur Planung offener Lernarrangements für unterschiedliche Lerner/innen bieten. Lerngeschichten liefern plastisches Material und wirken als Hinweisschilder auf lernstilabhängige Bedarfe und Bedürfnisse von Teilnehmer(n)/innen.

Soweit einige theoretische Bezüge, die die methodische Arbeit mit Lerngeschichten zu verorten vermögen.

Schließen möchte ich mit einem Buchtipp, einer aktuellen Publikation, die meine Praxisversuche, natürlich aus meiner Sicht, wissenschaftlich anschlussfähig machen: Unter dem Titel „Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit“ stellt Siebert eine **Didaktik vernetzten Lernens**, in der nicht nur unterschiedliche Lernorte und Lerngelegenheiten verknüpft werden, sondern eine Balance von Psychologik, Sachlogik und Handlungslogik gesucht wird. Das Netzwerk wird als Metapher genutzt, um sich dem Thema Lernen interdisziplinär (neurowissenschaftlich, erziehungswissenschaftlich, literarisch, philosophisch, konstruktivistisch) zuzuwenden und nach starken, schwachen, losen Verknüpfungen, die sich bis in die Bildungspraxis und Wirklichkeiten erschließende Konstruktionsmethoden, Arbeitsweisen in Lernnetzen facettenreich verzweigen, zu suchen. Um mich hier im Netz nicht zu verstricken setze ich einen Endpunkt mit einem Zitat, das den Kreis zu erzählten Lerngeschichten für mich schließt (und erweitert):

„Erzählungen sind Versuche der Sinnstiftung, der Identitätsvergewisserung und der Ordnung. In Erzählungen wird Wichtiges von Unwichtigem unterschieden, werden Erzählungen erprobt und gedanklich Zusammenhänge hergestellt. Erzählungen sind Suchbewegungen, ein Probedenken ‚auf Widerruf‘. Erzählungen sind eine Mischung aus ‚facts‘ und ‚fiction‘, von Erlebtem und Interpretation, von Kognition und Emotion. In Erzählungen fließt ‚implizites Wissen‘, Unbewusstes und Fantasie ein. Erzählungen beschreiben nicht primär, was war, sondern wie man sich und die Welt erlebt hat. Der Erzählvorgang entwickelt oft eine eigene Dynamik, es entstehen farbige Welten, die oft den Zuhörer faszinieren. Erzählen ist eine Kunst, die verloren zu gehen droht und die wieder neu gelernt werden sollte“ (Siebert, S. 110).

## Literatur

Arnold, Rolf/ Schüßler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998

Arnold, Rolf: Handlungsorientierte Didaktik. In: Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S.147 f

Braun, Peter/ Freibichler, Hans/ Harke, Dietrich: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Berlin und Bonn 1989

Dietrich, Stephan (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001

Dohmen, Günther: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn 1998

Haller, Hans-Dieter/ Nowack, Ingeborg: Lernstildiagnose. [www.gwdg.de](http://www.gwdg.de) (o.J.)

Kemper, Marita/ Klein, Rosemarie: Lernberatung. Hohengehren 1998

Kösel, Edmund: Modellierung von Lernwelten. Ein Möglichkeit für lebendiges Lehren und Lernen. In: Arnold, Rolf (Hg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren 1996, S. 88 ff

Lausset, Rosemarie: Kompetenzen bewusst machen. In: Dietrich, Stephan (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S. 306 ff

Meueller, Erhard: Die Freiheit auf dem hohen Seil und auf dem harten Boden. Berufliche Selbstvergewisserung. In: PädForum 6/1996, S. 272 ff

Peseschkian, Nossrat: Der Kaufmann und der Papagei. Orientalische Geschichten in der Positiven Psychotherapie. Frankfurt/Main 1994

Reichel, René/ Rabenstein, Reinhold: Kreativ beraten. Münster 2001

Reinmann-Rothmeier/ Mandl, Heinz: Individuelles Wissensmanagement. Bern 2000

Dies.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen. In: Weinert, Franz E./ Mandl, Heinz (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997, S. 355 ff

Schrader, Josef: Lerntypen bei Erwachsenen. Weinheim 1994

Siebert, Horst: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München 2003

Tietgens, Hans: Allgemeine Bildungsangebote. In: Weinert, Franz E./ Mandl, Heinz (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997, S. 469 ff

Wack, Otto-Georg u.a.: Unterstützung und Förderung von Erwachsenen im Lernprozess. Soest 2001

Zech, Rainer: Kundenorientierung und Innovationsmanagement als Unternehmensstruktur. In: Ders./ Ehses, Christiane (Hg.): Organisation und Innovation. Hannover 2000, S. 127 ff