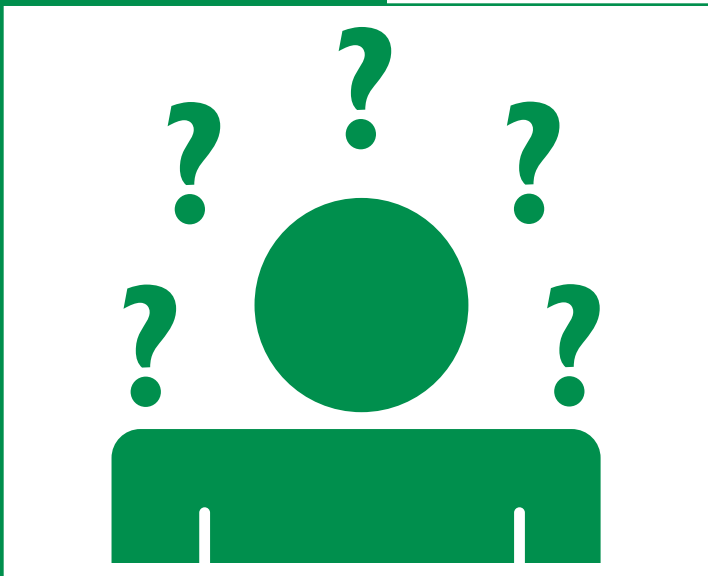


Peter Faulstich /
Hans Josef Tymister

Lernfälle Erwachsener

Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist



Hochschulschriften

Peter Faulstich / Hans Josef Tymister

Lernfälle Erwachsener

Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist



ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Augsburg 2002

Dieser Titel ist auch als Printausgabe erhältlich
ISBN 978-3-934214-75-0

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Printed in Germany

ISBN 978-3-96557-004-7 (eBook)

Verlag: ZIEL GmbH
Neuburger Str. 77, 86167 Augsburg, www.ziel.org
I. Auflage 2002

Grafik und alex media, Augsburg
Layoutgestaltung:

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

1. Gibt es Konzepte für „intelligentes“ Lernen?7

2. Lernen in der Freizeit, in der Familie und im Gemeinwesen..... 11

2.1. Beispiel: Urlaub und Krankenhaus: Sprache eigenständig lernen..... 11

Kommentar Peter Faulstich..... 12

Kommentar Hans Josef Tymister..... 13

2.2. Beispiel: Wettereinbruch bei einer Skiwanderung:
Stress und Zwang als Auslöser für Lernen?..... 14

Kommentar Hans Josef Tymister..... 15

Kommentar Peter Faulstich..... 16

2.3. Beispiel: Alleinerziehende Mutter und Sorge um ihr Kind:
Lernen durch Beratung in der Erwachsenenbildung 17

Kommentar Hans Josef Tymister..... 18

Kommentar Peter Faulstich..... 20

2.4 Beispiel: Junge Frau leistet ehrenamtliche Arbeit:
Lernen für Gemeinschaftsarbeit 22

Kommentar Peter Faulstich..... 23

Kommentar Hans Josef Tymister..... 26

3. Lernen in der Erwerbsarbeit..... 28

Exkurs „Soziale Kompetenzen“ 28

3.1. Umgang mit Kunden..... 30

3.1.1. Beispiel: Kunden bedienen: Kompetenz oder Unterwürfigkeit?
(Verkaufstraining) 30

Kommentar Hans Josef Tymister..... 31

Exkurs: Lebensstil, Lebensstilanalyse, Umtrainieren..... 35

<i>Kommentar Peter Faulstich</i>	36
3.1.2. Beispiel: Von der Bereitschaft, Wünsche und Vorschläge der Kunden ernst zu nehmen (Kundendienst)	38
<i>Kommentar Hans Josef Tymister</i>	38
<i>Kommentar Peter Faulstich</i>	42
3.2. Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern	43
3.2.1. Beispiel: Ist Mut, für andere einzutreten, lernbar? (Personalmanagement)	43
<i>Kommentar Hans Josef Tymister</i>	45
<i>Kommentar Peter Faulstich</i>	49
3.2.2. Beispiel: Ein Abteilungsleiter kann nicht delegieren (Gruppenarbeit und Führungstraining)	50
<i>Kommentar Hans Josef Tymister</i>	51
<i>Kommentar Peter Faulstich</i>	53
4. Lernen in Kursen	56
4.1. Beispiel: Teilnehmende übernehmen den Kurs (Bildungsarbeit mit Arbeitslosen und Dozentenqualifikation)	56
<i>Kommentar Peter Faulstich</i>	57
<i>Kommentar Hans Josef Tymister</i>	59
4.2. Beispiel: Lehrende versuchen zu helfen (Übungsfirmen und Dozentenprofessionalität)	61
<i>Kommentar Peter Faulstich</i>	62
<i>Kommentar Hans Josef Tymister</i>	63
4.3. Beispiel: “Personalentwickler” behauptet sich (Personalkompetenz).....	65
<i>Kommentar Peter Faulstich</i>	66
<i>Kommentar Hans Josef Tymister</i>	67

5. Lernen mit Medien 69

Exkurs: Medien als Lernhilfen 69

Beispiel: Frau des Handwerksmeisters im Internet..... 71

Kommentar Peter Faulstich..... 72

Kommentar Hans Josef Tymister..... 74

6. Lehren und Lernen 76

6.1. Positionen zum Lehren: Kann man überhaupt „Lehren“..... 76

6.1.1 Position I: Lehren ist “lernen lassen” (Hans Josef Tymister) 77

6.1.2 Position II: Lehren als Lernvermitteln (Peter Faulstich) 80

6.2. Positionen zum Lernen: Was heißt dann lernen ? 82

6.2.1 Lernen als Entdecken von Welt (Hans Josef Tymister) 82

6.2.1.1 Lernen als Wiedererkennen..... 82

6.2.1.2. Lernen als Probehandeln 83

6.2.1.3. Lernen als Einüben 86

6.2.1.4. Lernen als “Sich–Verlieren” 87

6.2.1.5. Lernen als Zwang? 90

6.2.2 Lernen als Aneignen von Welt (Peter Faulstich) 95

6.2.2.1 Lernen in Situationen und Kontexten..... 95

6.2.2.2 Intentionalität, Motivation und Interessen..... 96

6.2.2.3 Defensives Lernen - Expansives Lernen; Bildung 97

6.2.2.4 Vom Instruktionsansatz zur Aneignungsperspektive 97

6.2.2.5 Lernstufen und Lernformen..... 99

7. Persönliches 102

Literatur..... 105

I. Gibt es Konzepte für „intelligentes“ Lernen?

Es geht uns um Beispiele gelungenen Lernens von Erwachsenen und um den Abbau von Vorurteilen. Immer noch wird gesagt: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr!“ Dieses Sprichwort und ähnliche – wie z.B. „Man kann einem alten Hund keine neuen Kunststücke beibringen.“ legen nahe, dass mit dem Älterwerden, spätestens im Erwachsenenalter, die Fähigkeit zu lernen abnehme und bald beendet sei.

Dieser Ansicht widerspricht die Erfahrung, dass das seit Jahrzehnten immer reichhaltiger werdende Angebot an Kursen, Lehrgängen, Seminaren, deren wichtigstes Anliegen es ist, das Lernen Erwachsener zu ermöglichen und zu fördern, auf eine immer größer werdende Nachfrage trifft. Die steigende Nachfrage über mehr als eine Generation hinweg aber weist nicht nur darauf hin, dass in vielen Lebens- und Arbeitsverhältnissen ein laufend sich veränderndes Wissen und Können erwartet wird, das die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens zur Folge hat. Die nicht nachlassende Nachfrage zeigt auch, dass Erwachsene durch den Erfolg ihrer Lernbemühungen motiviert werden, sich selbst und andere zur Teilnahme an weiteren Lernangeboten zu ermutigen.

Immerhin belegt das Berichtssystem Weiterbildung seit 1979 alle drei Jahre in jeder Untersuchung einen Teilnahmezuwachs. Mittlerweile wird jährlich fast die Hälfte der Deutschen im Alter von 19 bis 64 Jahren in Aktivitäten der Weiterbildung einbezogen. Was die statistische Zahl der Teilnahmefälle angeht, ist Weiterbildung – fast unbemerkt von der Öffentlichkeit – zum größten Bildungsbereich angewachsen. Mehr als 20 Millionen Erwachsene beteiligen sich in einem Jahr gezielt an Lernaktivitäten (Kuwan u.a. 2000).

Dagegen, dass eine breite Allgemeinbildung sinnvoll ist, haben wahrscheinlich nur wenige etwas einzuwenden – jedenfalls solange niemand versucht, verbindlich festzulegen, was denn „Allgemeinbildung“ sei. Die Frage ist aber, ob ein der Schule entwachsener Mensch sicherstellen kann, dass seine Lernanstrengungen einigermaßen erfolgreich sind, und welche Lernbemühungen empfehlenswert sind, wenn er oder sie erfahren, dass sich die Aneignung weiteren Wissens oder Könnens als notwendig herausgestellt hat. Es gibt eine Reihe von „Mythen vom Lernen“ Erwachsener:

- Man könne die menschliche Natur nicht verändern.
- Man könne Wissen eintrichtern.
- Lernen sei Sache des Verstandes – also „Kopf-Arbeit“.

- Lernen sei entweder Spaß oder aber Zwang.
- Das durchschnittliche „geistige Alter“ bleibe bei zwölf Lebensjahren stehen.
- Lernfähigkeit sei Sache der Intelligenz.

Bei genauerem Hinsehen, Nachdenken und Überprüfen lösen sich alle diese Vorurteile auf. Lernfähigkeit von Erwachsenen ist besonders an Bedeutsamkeit geknüpft. Der zitierte Spruch, „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“, gilt nicht. Hans lernt eben später und anders. Die wissenschaftlich klingende Fassung des Sprichworts als „Adoleszenz-Maximum-Hypothese“, d.h. dass man im Jugendalter am besten lernt, ist auch schon für das Lernen sinnloser Silben nicht haltbar. Wissenschaftliche Untersuchungen bescheinigen Erwachsenen hohe Lernfähigkeit. Drei Aussagen lassen sich empirisch stützen:

- Es gibt keinen physisch festgelegten Abbauprozess mit zunehmendem Alter!
- Zwischen verschiedenen Personen bestehen große Unterschiede!
- Lernfähigkeit von Erwachsenen ist veränderbar und selbst lernbar!

Das heißt allerdings nicht, dass bei Erwachsenen keine besonderen Lernwiderstände auftreten könnten. Zum einen gibt es eine Lernmüdigkeit, die auf die Verarbeitung der schulischen Vergangenheit zurückzuführen ist. Wem das neugierige Fragen in der Schule ausgetrieben worden ist, der wird Neuem eher ausweichen. Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollziehbar ist. Erwachsene sind nicht zu erziehen und fragen mehr noch als Kinder nach der Verwendbarkeit von Lerninhalten. Lernresultate sind immer abhängig von *Lernmotivationen*.

Man braucht selbst eine angemessene Einschätzung von „Lernen“, um erfolgreich lernen zu können. Die Bedingungen, unter denen man leichter lernt oder aber die Lernen verhindern, muss man für sich selbst kennen, um sie aktiv selbst herzustellen oder eben zu vermeiden. Es gibt unterschiedliche *Lernstrategien*, die bewusst angewendet werden können:

- Kognitive Lernstrategien: Wiederholungen, Gliederung und Rückbezüge der Thematik zu Bekanntem
- Metakognitive Strategien: Eigene Reflexion der Kompetenzerwerbsprozesse hinsichtlich Verlauf und Erfolg
- Ressourcen-Strategien: Einsatz von Medien und Zeit.

Solche Strategien sind aber überindividuell nicht generalisierbar. Sie hängen ab von den vorhergehenden Lernerfahrungen. Daraus ergeben sich individuelle Prä-

ferenzen für Lernstrategien. Diese können dann habituell verfestigt und situationsübergreifend angewendet werden. Erfolgreiche Lernstrategien sind ebenso Ergebnis von der Art und Weise wie auch Voraussetzung dafür, wie sich die Lernenden selbst begreifen und bestimmen. Die Fähigkeit zu lernen wird auch bestimmt durch die Lernfähigkeit, die man sich selbst zugesteht. Das jeweils vorhandene, eigene *Selbstkonzept* ist Resultat und Prämisse von Lernen.

In diese Sichtweise fließen einige Vorannahmen ein, die wir beide (P.F. und H.J.T.) teilen: Lernen wird nicht passiv erduldet, sondern aktiv gestaltet. Lernen ist abhängig von der Wahrnehmung der Lernsituation durch die Lernenden. Lernen geschieht immer in einem Zusammenhang mit dem Verlauf der eigenen Biographie. Die Komplexität des Lerngeschehens verbietet einlinige instrumentelle Instruktionsstrategien. Außerdem hängen wir der Idee von Bildung an: Humanes Lernen ermöglicht die Selbstentfaltung der Lernenden.

Es geht uns also um *Fallanalysen*. Zwölf sind es geworden, die das Spektrum möglicher Lernanlässe beleuchten von Autodidaxie bis zum Training:

1. Urlaub und Krankenhaus (Sprache eigenständig lernen)
2. Wettereinbruch bei einer Skiwanderung (Streß und Zwang)
3. Alleinerziehende Mutter und Sorge um ihr Kind
(Beratung in der Erwachsenenbildung)
4. Junge Frau leistet ehrenamtliche Arbeit (Lernen für Gemeinschaftsarbeit)
5. Umgang mit Kunden
Kunden bedienen: Kompetenz oder Unterwürfigkeit? (Verkaufstraining)
6. Von der Bereitschaft, Wünsche und Vorschläge der Kunden ernst zu nehmen
(Kundendienst)
7. Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
Ist Mut, für andere einzutreten, lernbar? (Personalmanagement)
8. Ein Abteilungsleiter kann nicht delegieren (Gruppenarbeit und Führungstraining)
9. Teilnehmende übernehmen den Kurs (Bildungsarbeit mit Arbeitslosen
und Dozentenqualifikation)
10. Lehrende versuchen zu helfen (Übungsfirmen und Dozentenprofessionalität)
11. „Personalentwickler“ behauptet sich (Personalkompetenz)
12. Frau des Handwerksmeisters im Internet

Wir haben Konstellationen ausgewählt, an denen typische Lernprobleme Erwachsener exemplarisch verdeutlicht werden können, also Konstellationen, in denen Lernen gelingt oder scheitert. Die Beispiele decken die Bereiche *Freizeit und Familie*, *Arbeitszusammenhang*, *Kurse in Institutionen* sowie *Medien* ab. Dabei wird deutlich, dass Erwachsene nicht nur in Kursen und Programmen der Institutionen der Erwachsenenbildung lernen, sondern dass vielerlei Lernanstöße auch oder vielleicht sogar in besonderem Maße in den alltäglichen Lebenszusammenhängen erfolgen. Lehre in der Erwachsenenbildung steht dann vor dem schwierigen Problem, Lernen zu unterstützen. Aber auch dazu muss man einen Begriff von Lernen haben.

Nun gibt es über Lernen durchaus viele konkurrierende Theorien. Wir selbst (P.F. und H.J.T.) vertreten unterschiedliche z.T. sogar kontroverse Positionen. Gerade deshalb erscheint es uns spannend, die verschiedenen Sichtweisen an Lernbeispielen zu verschränken und in den Kommentaren teils divergierende, teils übereinstimmende Interpretationen vorzuschlagen. Andere Einschätzungen der Fallbeispiele sind sicherlich möglich und zulässig. Sie sollen ausdrücklich angeregt werden. Unsere Auffassungen ergeben sich vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte, die wir als konkurrierende Positionen explizit machen. Es ist uns bewusst, dass ein *tiefenpsychologischer Ansatz* und ein *handlungstheoretisches Konzept* nicht bruchlos ineinander aufgehen können. Aber gerade die Diskussion zwischen diesen Positionen erscheint uns fruchtbar, weil gezeigt werden kann, was Theorie leistet und welche Relevanz für Praxis sie haben kann. Wissenschaft liefert keine fertigen Rezepte, sondern ist ein Prozess von Erkenntnisgewinnung. Grundlage dafür, dass zwischen unseren verschiedenen Ansätzen eine Diskussion möglich ist, ist eine gemeinsame der Kritik an verkürzten, instrumentellen Theorien über Lernen und die Absicht, eine Praxis zu gestalten, in der Bildung möglich bleibt. Worum es uns geht, ist Perspektivenverschränkung. Alles in allem haben wir eine neue Methode so ganz nebenbei entwickelt: die *kontrovers kooperierende Fallinterpretation*. (Wir hoffen, man hört die Selbstironie.)

Ob es sich bei den folgenden Beispielen über Lernsituationen Erwachsener und den Kommentaren dazu in jedem Fall um „intelligentes Lernen“ handelt, wissen wir nicht. Aber dass es um Erfahrungen von Menschen geht, die erfolgreich gelernt haben, das bestätigen wir. Ausprobieren muss das, so wie „Probearbeiten“ sowieso immer Teil des Lernens ist, jede Leserin und jeder Leser selbst.

2. Lernen in der Freizeit, in der Familie und im Gemeinwesen

Es wird neuerdings immer wieder darauf verwiesen, dass Erwachsenenlernen zumeist außerhalb der institutionellen Kurse und Programme stattfindet. Das ist ebenso richtig wie banal: Alle Situationen außerhalb von Routine enthalten Lernanstöße. Wenn wir leben, lernen wir. Minimale Verschiebungen im Alltag aber auch dramatische Umbrüche werden bedeutsam und regen Lernen an. Wichtig ist es aber, *inzidenten, mitlaufendes Lernen*, in andere Tätigkeiten einbezogenes, von *intentionalen, begründeten Lerntätigkeiten* zu unterscheiden.

Alltagsgeschehen – ein Urlaubsunfall, ein Wettereinbruch oder ein Erziehungsproblem – werden zum *Lernanlass*. Daraus kann auf der nächsten Ebene, der nachträglichen Reflexion, intentionales Lernen werden. Außerdem findet Lernen statt in Tätigkeitszusammenhängen, deren Bezug zu Alltagszusammenhängen und zur Erwerbsarbeit offener wird. Die Art und Weise, damit umzugehen, fördert oder behindert die Entfaltung der Person des Lernenden. Sie verändert Selbstkonzepte.

2.1. Beispiel: Urlaub und Krankenhaus: Sprache eigenständig lernen

Rudolf Kern ist achtzehnjährig noch mal mit seinen Eltern in Urlaub gefahren. In Rom erkrankt er und muss transportunfähig im Krankenhaus bleiben, während die Eltern wegen unaufschiebbarer Termine zurück müssen. Rudolf findet sich auf einmal in einer Umgebung, in der seine Sprache versagt. Weder mit den Ärzten noch mit den Pflegern und Krankenschwestern kann er reden. So versteht er noch nicht einmal die Informationen über seinen eigenen Zustand. Dies verstärkt ein Gefühl des Ausgeliefertseins.

Nachdem er entlassen worden ist und nach Deutschland zurückgekehrt, schwört er sich, nie wieder in ein Land zu fahren, ohne sich vorher wenigstens ein sprachliches Grundwissen angeeignet zu haben. Gleichzeitig liebt er Italien nach wie vor.

Obwohl eine neue Reise nicht unmittelbar ansteht, nimmt Rudolf zunächst zehn Stunden Einzelunterricht bei einer Italienischlehrerin. Danach setzt er das Lernen autodidaktisch fort, durch Lektüre von Romanen und Nachschlagen der Vokabeln. Zwei Jahre später erst fährt er wieder nach Italien und stellt schon im Zug fest, dass er die Leute versteht. Er erweitert seine Kenntnisse mit Hilfe italienischer Freunde, wobei sie teilweise auf Erläuterungen in Englisch zurückgreifen. Mittlerweile kann Rudolf wesentlich besser Italienisch als Französisch, obwohl er das vier Jahre in der Schule gelernt hat.

Kommentar Peter Faulstich

Viele lernen jahrelang Sprachen und können sie nicht sprechen. Englisch wird in allen Schulen angeboten, und die Schüler stellen bei ihrem ersten Aufenthalt in Großbritannien oder in den USA fest, wie schwer es ihnen fällt, sich mit einem „Eingeborenen“ zu unterhalten. Lernzeit und Lernerfolg klaffen auseinander. Dies ist Resultat „defensiven“ Lernens. Englisch z.B. wird in vielen „Lernanstalten“ gelernt in *Isolation* von der tatsächlichen Sprechsituation. Die Lernenden werden in einer *Hierarchie* den Anforderungen der Dozenten und Programme untergeordnet. Vokabeln werden in *Dressur* eingebläut mit knapp bemessenen Lernzeiten. Lernerfolge werden abgeprüft und dienen der *Kontrolle* und *Selektion*.

Rudolf Kern lernt Italienisch anders. Er hat in seiner Hilflosigkeit im Krankenhaus erfahren, wie bedeutsam es ist, sich sprachlich verständigen zu können. Die einfachsten Routinen werden problematisch, wenn man sich nicht versteht. Er bestimmt seine Lernaufgabe selbst und nimmt Organisation und Ablauf selbst in die Hand. Dabei verbindet er *angeleitetes Lernen* im Einzelunterricht mit der Sprachlehrerin mit *Selbstlernen (Autodidaxie)*. Dabei erscheinen die 10 Stunden Crash-Kurs, obwohl er dabei intensiv paukt und sich anstrengt, in einem ganz andern Licht, als seine Erinnerungen an den schulischen Englischunterricht. Rudolf will Italienisch lernen, weil er Italien liebt. Der Lerngegenstand ist ihm wichtig. Sein Lernen ist *nicht* von außen *verursacht*, sondern es ist für ihn selbst *begründet*.

Rudolf Kern durchläuft einen Prozess „*expansiven Lernens*“. Er verbindet Lern- und Anwendungsabsicht. Er bestimmt den Lerngegenstand. Er lernt *selbstbestimmt* bei der Planung und Durchführung des Ablaufs. Seine Lernzeiten legt er selbst fest. Tests dienen ihm zur eigenen Lernkontrolle. Allerdings orientiert er sich auch an einer Expertin, einer Meisterin des Italienischen. In seiner Rolle als Lehrling ist er fremdbestimmt, indem er Lernaufgaben nachvollzieht. Sich auf diese Anforderungen einzulassen, beruht aber für ihn nicht auf externem Zwang, sondern auf eigenem Motiv. Dies ist der entscheidende Unterschied zu „defensivem“ Lernen, das Lernschwierigkeiten und -widerstände erzeugt. „Expansives“ Lernen kann durchaus anstrengend sein. Aber es ist eine für den Lernenden bedeutsame Herausforderung, und ein Lernerfolg verschafft hohe Befriedigung. Rudolf freut sich, wie er im Zug auf einmal die Leute versteht.

Kommentar Hans Josef Tymister

Rudolf Kern fühlte sich in der römischen Klinik ausgeliefert, weil er sich mit dem Klinikpersonal nicht verständigen konnte. Dieses frustrierende Erlebnis hat zwar seine Liebe zu Italien nicht geschmälert, es hat ihn aber über mehrere Jahre für das *mühsame Erlernen* der ihm fremden Sprache Italienisch *motiviert*. Das Gefühl, ausgeliefert zu sein, trug ihn auch über die vielen Anfechtungen, zugunsten einer je momentanen Lebenslust auf das Arbeiten zu verzichten, erfolgreich hinweg. Die Intensität der lernfördernden Wirkung dieses eigentlich negativen Erlebnisses wäre durch keine noch so gekonnt herbeigeführte künstliche Motivation erreicht worden. Auch die im Fremdsprachenunterricht üblichen Argumente, Fremdsprachenkenntnisse könnten notwendig sein, wenn man in dem fremden Land einmal krank werde oder sonst wie in Not gerate, bleiben kraftlos im Vergleich zur Härte *eigenen Erlebens*. Insofern handelt es sich um ein überzeugendes Beispiel für die lernfördernde Wirkung nicht künstlich herbeigeführter, ein bestimmtes *Lernen auslösender oder verstärkender, Situationen*. Wer Lernende wohlmeinend, aber verwöhnend vor der Härte wirklichen Erlebens zu bewahren sucht, fügt ihnen nicht selten Schaden zu; das gilt für Kinder aber auch für Erwachsene. Darauf hat zu Anfang dieses Jahrhunderts schon Alfred Adler hingewiesen, wenn er wiederholt gegen die „Verzärtelung“ der Kinder, wie er ihre Verwöhnung nannte, argumentierte (vgl. z.B. Adler 1976, S. 165 ff.). Dieses Verdikt ist heute, im Zeichen eines allgemeinen „laissez faire“ in der häuslichen und schulischen Erziehung, angebrachter denn je.

Der methodische Aufbau seines selbst erstellten Programms zum Erlernen der italienischen Sprache zeigt allerdings einen weiteren wichtigen Punkt, der zu seinem Lernerfolg wesentlich beigetragen hat. Nach den anfänglichen zehn Stunden Einzelunterricht bei einer Italienischlehrerin arbeitet er autodidaktisch weiter. Dabei verlässt er sich auf ein Medium, das aufgrund seiner Vorbildung auch vorher schon eine wichtige Rolle in seinem kulturellen Leben gespielt hat und dessen Handhabung ihm geläufig ist, nämlich auf Bücher.

Mit dieser *Medienwahl* stellt er sicher, dass er einerseits auf Erfolge im bisherigen Lernen zurückgreifen kann, was eine motivationsstärkende Ermutigung bedeutet. Andererseits erlaubt ihm dieses Medium im Unterschied zu den üblichen Fremdsprachenkursen in der Erwachsenenarbeit, von vornherein und jederzeit weiterhin selbst zu bestimmen, was er an italienischen Texten lesend und Vokabeln und Grammatikregeln lernend erarbeiten will und in welchem Tempo dies geschieht. Wenn, wie in Übereinstimmung mit der Individualpsychologie Maria Montessori in ihrem Konzept schulischen Lernens Anfang des letzten Jahrhunderts voraussetzt (vgl. Montessori 1961) und neuerlich Wolfgang und Jürgen Butzkamm überzeugend

aufzeigen (vgl. Butzkamm/Butzkamm 1999. S. 70 f.), die *selbsttätige Übernahme der Regie* eine wichtige Implikation des Lernerfolgs ist, dann zeigt uns das Beispiel Rudolf Kerns, wie lernfördernd die eigene Entscheidung und selbstbestimmte Tätigkeit eines erwachsenen Menschen sein kann, vorausgesetzt, der Umgang mit den notwendigen Medien gehört schon vorher zur Kompetenz des Lernenden oder wird erst noch erarbeitet.

Allerdings, zwingend im Sinne naturwissenschaftlichen Denkens in Folgen der Ursache-Wirkung ist dieser Handlungs- bzw. Lernverlauf vom negativen Erlebnis über die Lernanstrengung zum sicheren Lernerfolg im Leben eines Menschen nicht. Im Einzelfall kann die Frustration auch Resignation auslösen und weitere Lernanstrengungen verhindern. Die kreative Entscheidung des Einzelnen ist empirisch-statistisch nicht vorher bestimmbar.

2.2. Beispiel: Wettereinbruch bei einer Skiwanderung: Stress und Zwang als Auslöser für Lernen?

Bei einer Skiwanderung junger Erwachsener unter Leitung eines erfahrenen Skilehrers und Wanderführers ereignet sich bei einem anstrengend steilen Aufstieg mit Steigfellen unter den Skiern ein unerwartet schwerer Wettereinbruch mit starkem Schneesturm. Innerhalb weniger Minuten fällt das Thermometer auf unter -20° . Nach weiteren 20 Minuten geben einige Teilnehmer/innen der 18 Personen zählenden Gruppe auf; der weitere Aufstieg scheint ihnen plötzlich viel zu anstrengend. Sie lassen sich einfach seitlich in den Schnee fallen, nicht bedenkend, dass das verlockende Ausruhen im weichen Schnee aufgrund der Kälte bald zu einer tödlichen Falle werden kann.

Gut zureden bleibt erfolglos. Schließlich sehen der Wanderführer und die übrigen Gruppenmitglieder keine andere Lösung, als mit groben Beschimpfungen Ärger und Zorn auszulösen. Einzelnen muss sogar mehrmals ins Gesicht geschlagen werden, bis ihr Adrenalinspiegel so ansteigt, dass sie wie die restlichen derjenigen, die nicht weiter wollten, ihre Lethargie überwinden und empört, zornig, wütend auf die „Täter“ weiter mitkommen. Erst Stunden später, der Schneesturm hat längst wieder strahlendem Sonnenwetter Platz gemacht, gelingt es den letzten, ihre Empörung zu überwinden und zögernd zu erkennen, dass die „Schläger“ sie vor schweren Erfrierungen bewahrt, ihnen möglicherweise das Leben gerettet haben.

Kommentar Hans Josef Tymister

Dass trotz der am Ende des Kommentars zu 2.1. geäußerten Einschränkung im Einzelfall sogar eine *Verschärfung des negativen Erlebens* zu *positiven Lernfolgen* führen kann, zeigt unser Beispiel 2.2. Wenn es im Leben hart auf hart kommt, wenn es vielleicht sogar um Leben und Tod geht, kann Zwang notwendig, im Sinne *von Notwendend*, sein. In Extremsituationen wie der oben beschriebenen ist dies um der Schadensbegrenzung, vielleicht sogar um der Lebenserhaltung willen, unbestritten, selbst dann, wenn das gleiche Verhalten in Normalsituationen rechtlich belangt werden könnte. Dies zu akzeptieren, stellt an die vom Zwang Betroffenen wie an die Helfer im gegebenen Fall oder zumindest im nachhinein hohe Anforderungen an ihre Fähigkeit zur Einsicht in die Lebensbedingungen der Situation und das Risiko des Handelns. Von den Helfern selbst verlangt eine solche Situation darüber hinaus Mut, sich unbeliebt zu machen und vielleicht sogar fehlerhaft zu handeln.

Was aber hat das mit Lernen zu tun? Zu den häufig auftretenden *Lernhemmungen* gehören, vor allem, wenn es um das bei längeren Lernprozessen immer wieder mal notwendige Üben geht, unerwartet auftretende Schwierigkeiten. Sie können aufgrund der Komplexität des Lerninhalts auftreten oder durch extreme Langeweile bei der oft notwendigen vielmaligen Wiederholung gleicher Vorgänge. Denn häufig genügt es beim Üben nicht, dass wir wissen, wie zu handeln ist, das Handeln muss sich vielmehr dem Routinegedächtnis eingeprägt haben.

Unerwartete Schwierigkeiten können den Lernenden überfordern, sie können aber auch als Herausforderung erlebt werden. Die Langeweile häufiger Wiederholungen, z.B. beim Auswendiglernen längerer Texte, kann das Lernen be- oder sogar verhindern. Langeweile und ähnliche Lernstörungen aber lassen sich meistern. Dazu bedarf der Lernende entweder der Fähigkeit, sich selbst mit Disziplin zu höchster Anstrengung oder zum Durchhalten gegen alle spontanen Bedürfnisse lustvollen Handelns zwingen zu können. Oder aber andere Menschen helfen ihm über die Hürde hinweg, vielleicht sogar mit Zwang, der den Mangel an eigener Disziplin vorübergehend ersetzen muss.

In einem weitestgehend durch technische Hilfen aller Art bestimmten Leben und Arbeiten haben Situationen extremer körperlicher Anforderung eher ab- als zugenommen. Diese Tendenz wird in den letzten Jahrzehnten dadurch verstärkt, dass man auch Kindern und Jugendlichen das Leben und damit auch das Lernen so weit wie möglich zu erleichtern sucht, was ihnen nicht selten den Eindruck vermittelt, Anstrengung könne im Leben generell vermieden werden. Dies aber, nämlich weitgehendes Ausbleiben der Notwendigkeit körperlicher Anstrengung sowohl wie verbreitete Verwöhnung der Kinder und Jugendlichen haben zur Folge, dass sich die täglichen Arbeitsanforderungen immer mehr gleichen und Herausforderungen nur noch selten auftreten. Viele Menschen geraten aus der Übung,

Herausforderungen zu begegnen. Eine weitere Folge der gemäßigten Alltäglichkeit ist auch, dass das Arbeiten, ja das gesamte Leben, immer langweiliger wird. Was nicht zuletzt auch an der vor diesem Hintergrund verständlichen Zunahme des Angebots an Abenteuerreisen und Extremsportarten, sozusagen zwecks Kompensation dieser alltäglichen Langeweile, bemerkt werden kann.

Im Gegensatz zu der angesprochenen Tendenz zur Vermeidung aller Extreme im täglichen Leben bedarf es beim Lernen auch hin und wieder solcher Situationen, bei denen die Lernenden erfahren, wie Selbstdisziplin oder auch Zwang dazu durch andere zum langfristigen Lernerfolg oder sogar zum Überleben notwendig sind, wie wir im Zusammenhang unserer Übersicht zum Lerngeschehen darstellen werden (vgl. Abschnitt 6.2.1.5.).

Kommentar Peter Faulstich

Der Wetterumschlag erzeugt eine extreme *Stresssituation*. Für die unerfahrenen Teilnehmer der Skiwanderung ist diese Lage nicht aufgrund von Erfahrung zu bewältigen. In der Gefahr lernen sie aber auch nicht. Die *Diskrepanz* zwischen ihren *Routinen*, nämlich sich auszuruhen, und dem drohenden Erfrieren ist emotional nicht zu schließen. Rationale Argumente helfen nicht. Eben dadurch entsteht Stress als ein Ungleichgewicht zwischen situativen Anforderungen und den Möglichkeiten eines Individuums, sie zu bewältigen. In Stresssituationen werden Lernmöglichkeiten nicht angeregt, sondern blockiert. Selbst wenn die Erschöpften die Gefährlichkeit kognitiv einsehen, ändert das ihr Verhalten nicht.

Anders verhalten sich der Wanderführer und andere Gruppenmitglieder. Zum einen ist dies eine Frage der *Erfahrung*, zum andern der *Verantwortung* für die Gruppe, was ein perspektivisch orientiertes Handeln begründet. Eben weil die Überforderten nicht lernen, müssen sie in dieser extremen Situation zu Verhaltensänderungen gezwungen werden. Nicht intentionales Lernen – also ein Lernen, das für die Individuen selbst begründet ist – sondern Zwang führt auf den rettenden Weg. Dies kann als Lernen in einem weiten Sinn aufgefasst werden. *Inzidentes, defensives Lernen* – eine erzwungene Verhaltensänderung – ist in andere Tätigkeiten eingebettet. Im Prozess sind andere Tätigkeitsformen dominant. Lernen in einem engeren Sinn dagegen ist intentional auf die Erweiterung der Kompetenz des handelnden Individuums ausgerichtet.

In konkreten Handlungen sind diese *Tätigkeitstypen* allerdings nicht separierbar. Es vermischen sich oft Perspektiven des *Lernens* z.B. mit *Arbeiten* als Zweck-Mittel orientierter Herstellung von Gütern oder Dienstleistungen für den Gebrauch oder Tausch, oder z.B. mit zweckfreiem *Spielen*.

Nachträglich, wenn der Stress der Rettungsaktion vorbei ist, sind auch die Chancen zur Einsicht und zum Lernen wieder geöffnet. In der Reflexion kann eine „sekundäre“ Bedeutsamkeit der Aktivitäten erschlossen werden. Solange die Situation als lebensbedrohlich wahrgenommen worden war, konnten angemessene Reaktionen nicht entwickelt werden. Es ist durchaus möglich, dass in nächsten Stresssituationen wieder ein Rückfall in Panikreaktionen stattfindet. Angst und Zwang schließen „expansives“ Lernen aus. Nachträglich kann jedoch auf einer neuen Ebene gelernt werden, indem die Erfahrung selbst zum Lerngegenstand wird. *Metakognition* als Strategie retrospektiver Reflexion im Zusammenhang mit den konkreten Thematiken befähigt zum „Lernen Lernen“. Dies setzt jedoch voraus, dass über rein kognitiven Wissenserwerb eigene *Emotionen*, als immer mitlaufende Bewertungen von Tätigkeitsverläufen und –ergebnissen, verarbeitet und auch Momente des *Selbstkonzepts* Neubestimmt werden.

Möglich ist es durchaus auch, in intentional organisierten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung auf Extremsituationen vorzubereiten. Dies ist z.B. in Konzepten des „*Out-door-trainings*“ angelegt. Dabei können Erfahrungen gesammelt werden, wie man sich selbst in Gefahr verhält und gegenseitig Verantwortung übernimmt. Wenn dies bewusst gemacht wird, kann für nächste Fälle eine psychische Überlastung, also Stress, Regression und Irrationalität, vermieden werden.

2.3. Beispiel: Alleinerziehende Mutter und Sorge um ihr Kind: Lernen durch Beratung in der Erwachsenenbildung

Eine 35 jährige Frau, alleinerziehende Mutter eines 9-jährigen Sohnes, wurde zum wiederholten Male von der Polizei aufgefordert, ihren Sohn abzuholen. Er war, wie schon so oft, beim Stehlen im Supermarkt erwischt worden. Sie hatte ihm ins Gewissen geredet, immer wieder, erfolglos! Sie hatte ihn schon mehrmals verprügelt, erfolglos! Nun fühlte sie sich total hilflos, machtlos und wusste nicht mehr, wie es mit ihm und mit ihr weitergehen sollte.

Bei einem dann bald anstehenden Gespräch mit der Lehrerin des Kindes hatte sie von ihrer Hilflosigkeit, eher so nebenbei, erzählt. Die Lehrerin wurde hellhörig und bot ihr an, sich um das Problem zu kümmern. Sie wandte sich mit der Bitte um Hilfe an eine Familienberatungsinitiative, in der eine ihr bekannte Kollegin mitarbeitete. Da dort gerade eine Beratungssequenz zu Ende gegangen war, bot man ihr kurzfristig einen Termin für ein Erstgespräch mit der Aussicht auf eine anschließend mögliche Beratung an. Allerdings müsse sie die Mutter gewinnen, gemeinsam mit ihrem Sohn an diesem ersten Gespräch teilzunehmen. Die Mutter sagte nach einem längeren Gespräch zu, ohne aber davon überzeugt zu sein, dass sie Beratung benötige. Es sei schließlich ihr Sohn, der stehle, nicht sie!

Der Berater empfiehlt eine von der Dauer her nicht voraussagbare Beratungsarbeit mit dem Kind selbst, stellt aber zur Bedingung, dass auch die Mutter zu einer Reihe von Beratungen bereit sei. Nachdem ihr Sohn den Berater kennen gelernt hat, stimmt er zu. Schließlich ist auch die Mutter bereit, sich auf Gespräche mit dem Berater einzulassen, obwohl sie nach wie vor der Meinung ist, dass nicht sie sondern ihr Sohn beraten werden müsste, und sie eigentlich erwartet hatte, dass man ihr sofort oder nach einiger Zeit einfach nur sagen würde, was zu tun sei, damit ihr Sohn in Zukunft nicht mehr stehlen würde.

Dass auch sie lernen müsse, sich im Zusammenleben mit ihrem Sohn zu ändern, wie der Berater sich ausdrückte, sah sie einstweilen nicht ein. Es ärgerte sie auch.

Der Widerstand der Mutter, die Notwendigkeit der *Beratung* auch für sich selbst anzuerkennen, blieb über mehrere Monate der Beratungsarbeit konstant. Dies hatte zur Folge, dass der Berater zwar immer wieder mit Mutter und Sohn sprechen konnte, Konsequenzen aus diesen Gesprächen aber auf Dauer nur bei diesem fassbar wurden. Erst als der Junge nach mehr als fünf Monaten so ermutigt war, dass er das Stehlen mit Ausnahme einiger Rückfälle nicht mehr nötig hatte und also unterlassen konnte, öffnete sich auch die Mutter und begann, ihr Verhalten im Umgang mit ihrem Sohn, weg vom dauernden entmutigenden Nörgeln zugunsten eines regelmäßigen anerkennenden Ermutigens, zu verändern.

Deutlich sichtbar wurde diese Veränderung jeweils zu Beginn gemeinsamer *Besprechungen*. Bis zur nicht mehr zu übersehenden Veränderung des Verhaltens ihres Sohnes hatten alle Beratungen, an denen die Mutter teilnahm, damit begonnen, dass sie jede seit der letzten Beratung vorgefallene Verfehlung ihres Kindes einschließlich aller größeren häuslichen Auseinandersetzungen mit ihm zu Beginn der Gespräche vortrug. Schon nach der zweiten Sitzung hatte sie sich aus Sorge, ihr Wichtiges zu vergessen, jeden negativen Punkt aufgeschrieben. Der Vortrag dieser Mängelliste hatte dann jedes Mal mit der Feststellung zum Berater hin geendet: „Sie sehen, ihre partnerschaftlich freundliche und, wie Sie sagen, ermutigende Weise, mit ihm umzugehen, hat doch keinen Erfolg“.

Der Berater aber hatte sich nicht entmutigen lassen, freundlich auf seiner pädagogischen Position beharrt und auch jedes Mal geantwortet: „Ich verstehe Sie und Ihre Enttäuschung. Wenn Sie sicher sind, auf andere Weise das Problem lösen zu können, steht Ihnen das selbstverständlich frei. Wir können den Beratungsprozess einfach abbrechen, und sie lösen das Problem auf ihre Weise. Bitte geben Sie mir Bescheid, wenn Sie Erfolg hatten. Wenn nicht, Sie können jederzeit wieder kommen.“ Und jedes Mal hatte sie sich entschieden, nun doch weiter an den Beratungen teilzunehmen.

Den Entmutigungen zwischen Mutter und Sohn entsprechend frostig war anfangs auch das Klima zwischen den beiden gewesen. Mit dem Sohn in ein *offenes Gespräch* zu kommen, das war für den Hauptteil der Beratungen nur gelungen, wenn die Mutter nicht anwesend war. Erst als es dem Berater möglich wurde, den Sohn so weit zu ermutigen, dass er verstand, dass und wie nur er die Beziehung zu seiner Mutter verändern konnte und nur er in der Lage war, mit dem „Klaunen“ aufzuhören, entschloss er sich, schrittweise entsprechend zu handeln bzw. mit dem Berater mögliche alternative Handlungen im Umgang mit seiner Mutter zu erarbeiten und von Beratung zu Beratung zu erproben. So waren sich dann am Ende beide einig darin, dass die positiven Veränderungen seines Lebens und damit auch der Beratungserfolg, die Tatsache, dass er außer zwei Rückfällen nicht mehr stahl, im Grunde genommen nicht das Verdienst des Beraters war, sondern einzig und allein auf seine eigenen Entscheidungen und Handlungen zurückzuführen war.

Bei einer der letzten Beratungen sagte die Mutter, die inzwischen Arm in Arm mit ihrem Sohn den Beratungsraum betrat: „Ich glaube, ich muss doch zugeben, dass ein *ermutigendes Umgehen* mit meinem Sohn auf Dauer dazu führt, dass wir uns besser verstehen und dass er tatsächlich nicht mehr »klaut«!“ Ob sie überhaupt bemerkt hatte, wie auch sie mit der Zeit ihr Verhalten ihm gegenüber verändert hatte und in die Lage kam, ihre Auflistungen des negativen Verhaltens aufzugeben, ist nie geklärt worden. Der Berater hat ihr nur bestätigt, dass ihr Sohn und auch sie den mühevollen Weg zäh und erfolgreich gegangen waren.

Kommentar Hans Josef Tymister

Viele Menschen nehmen, wenn sie Aufgaben, Probleme oder Konflikte ihres privaten oder beruflichen Lebens nicht mehr alleine lösen können, inzwischen die Beratung Dritter in Anspruch. Aber sie tun dies nicht ohne innere Vorbehalte; denn aufgrund mangelnder Gewöhnung haben sie Angst, dass andere in ihr privates Leben, das außer mit Erfolgen auch mit Misserfolgen und verschiedenen Weisen des Versagens verbunden ist, unbefugt hinein schauen. Dass das Leben aller Menschen auch Misserfolge und Versagen umfasst, das wissen sie nicht, darauf hat man sie in ihrer Kindheit nicht vorbereitet.

Gleiches gilt für die berufliche Arbeit. *Supervision, Coaching, Persönlichkeitsanalyse* als Teil einer professionellen Personalberatung sind Arbeitsweisen, denen sich viele Menschen in ihren Berufen in Zukunft immer weniger entziehen können. Noch sind sie aufgrund der Tatsache, dass es sich um neue und auf die eigene Person bezogene Arbeitsweisen handelt, für alle die mit Angst besetzt, die sich ihnen zum ersten Mal unterziehen. Ob diese Angst überwindbar ist, ob es gelingt, dass sich möglichst alle

zur Mitarbeit Eingeladenen dieser Beratungsarbeit öffnen und damit den ersten Schritt zum Erfolg tun, wird in hohem Maße davon abhängig sein, dass die beraterisch Tätigen in der Lage sind, sich tatsächlich im Sinne von Katalysatoren zu verstehen und nicht rechthaberisch darauf bestehen, erwünschte Veränderungen angeleitet, ausgelöst oder gar „gemacht“ zu haben. „*Hilfe zur Selbsthilfe*“ ist das Stichwort, mit dem professionelle Beratung heute gekennzeichnet wird. Wie schwierig eine solche Einsicht ist, zeigte sich u.a. erst kürzlich bei der Diskussion um die sogenannte philosophische Beratung (Tymister 1999).

Der Sinn solcher Hilfe ist rational leicht einzusehen und zu akzeptieren. Wie aber können Berater lernen, sich der meist mühsamen Arbeit zu unterziehen und trotzdem am Ende zu verstehen, dass im Grunde die Teilnehmer/innen selbst die entscheidenden Fortschritte erarbeitet und geleistet haben? Diese Frage ist nicht nur eine Herausforderung für die auf dem Markt der freien Träger für Erwachsenenbildung angebotenen tiefenpsychologischen Beraterqualifikationen (vgl. z.B. Tymister/Wöhler 1986); sie stellt sich, meist unerkannt, auch bei vielen nicht tiefenpsychologisch orientierten Fort- und Weiterbildungsprojekten Erwachsener.

Kommentar Peter Faulstich

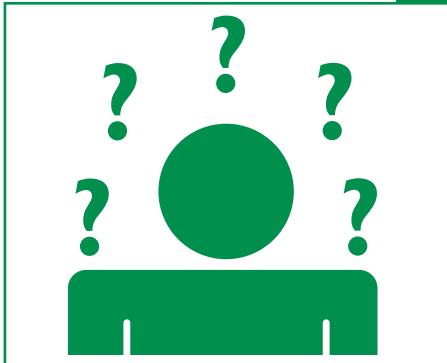
Lernen ist immer schon ein *sozialer Prozess*. Wir leben nicht als isolierte Individuen sondern in gesellschaftlichen Zusammenhängen. Einer dieser Kontexte, der wegen der Dichte der Beziehungen besonders wichtig ist, ist die Familie. Daraus ergibt sich zwischen Mutter und Sohn eine intensive *Interaktion*, gerade wenn die Mutter Alleinerziehende ist. Alles, was der Sohn macht, wird von diesem Verhältnis beeinflusst und spiegelt es.

Da es dem Sohn beim Stehlen offensichtlich nicht, jedenfalls nicht vorrangig, um die materielle Beute ging, war ein Motiv, Aufmerksamkeit zu erregen und insbesondere, der Mutter zu zeigen, dass er als Kind über ihre Gefühle wie Ärger, Ohnmacht usw. verfügt und insofern mächtiger ist als sie. Jedenfalls reagierte die Mutter mit Zuwendung und erfolglosen Versuchen, ihre Überlegenheit zu halten, wenn auch negativ durch Schläge und Drohen. Nichtsdestoweniger wurde das Stehlen wichtig, und der Sohn erhielt Aufmerksamkeit und das unbewusste Gefühl der Überlegenheit.

Die Mutter greift in dieser von ihr unverstandenen Lage zu den herkömmlichen „Maßnahmen“ der Erziehung mit körperlicher Gewalt. Sie sieht nicht, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Sohn daraus lernt, gering ist. Die Ursachen seines Handelns bleiben unaufgeklärt und sind dem Sohn selbst nicht bewusst.

Stichworte zum Inhalt:

- Lehren und lernen
- Üben und Trainieren beim Lernen
- Intentionen, Motive und Interessen des Lernens
- Zwang beim Lernen?
- Defensives und expansives Lernen
- Lernen als Instruktion oder Aneignung?
- Lernen in der Berufsarbeit
- Lernen in Familie, Freizeit und Gemeinwesen
- Lernen mit Medien



Ob die Schule uns gefördert hat oder nicht, ob wir in der Schule erfolgreich gearbeitet haben oder nicht, gelernt haben wir – manche mehr, manche weniger. Und: Lernen endet nicht mit dem Abschluss der Schulzeit, wir lernen immer noch – ein Leben lang!

Immer wieder hat sich etwas unserem Gedächtnis eingepägt – wir haben gelernt. Aber wie kam es dazu? Was ist zu tun, wenn es gilt, etwas erfolgreich zu lernen, also so, dass wir es beherrschen? Wer beizeiten gelernt hat, wie man mit möglichst geringem Aufwand möglichst umfassenden Lernerfolg erreicht, hat nicht nur im Beruf viele Vorteile. Es lohnt sich, das Lernen zu lernen.

Das ist das Anliegen dieses Buches. Die beiden Autoren zeigen praxisorientiert an 12 Fallbeispielen wie Erwachsene in Freizeit und Familie, in der Berufsarbeit, in Kursen sowie mit Medien lernen. Dabei wird deutlich, dass Lernen nicht nur nach Lehrplänen erfolgt, sondern auch – vielleicht sogar in besonderem Maße – in alltäglichen Lebenszusammenhängen. Lernen in jedem dieser Bereiche kann gezielt und erfolgreich verlaufen, das zeigen die Kommentare zu jedem Beispiel. Dabei stehen zwei Aspekte im Vordergrund: Methoden des Lernens Erwachsener werden verstehbar und regen zum Nachmachen an. Daneben wird sichtbar, welche Hilfe wissenschaftliche Theorien in diesem Zusammenhang bieten bzw. wo sie sich vor den Anforderungen des Lernalltags als weniger hilfreich erweisen.

Die beiden Erziehungswissenschaftler der Universität Hamburg stellen zwei unterschiedliche Theoriesysteme vor, die sie bewusst nicht aufeinander abgestimmt haben. Dies führt häufig zu übereinstimmenden, manchmal aber auch zu unterschiedlichen Empfehlungen für den Lernalltag. Daher eignet sich das Buch auch als Hilfe für Studierende der Pädagogik, die den Umgang mit Theorien als verwirrend empfinden, da sie oft widersprüchlich erscheinen.

Am Beispiel der vertretenen Positionen, einem handlungstheoretischen (P.F) und einem tiefenpsychologisch-hermeneutischen (H.J.T.) Konzept, wird sichtbar, wie die jeweilige Theorie zur Analyse von Lernpraxis genutzt werden kann und welche Handlungskonsequenzen daraus abgeleitet werden können.



Hochschulschriften

ISBN 978-3-96557-004-7