



ATELIER
SCHULE

Verein Atelier Schule
Freinet-Pädagogik-
Initiative
Oberösterreich



Lernen heißt lebendig sein

Zeitschrift
für Literatur, Pädagogik und Schulkultur

Preis: 3,20 Euro

März 2005

Ausgabe 18

Was ist "Lernen"

Lernen heißt für mich, ich beschäftige mich mit etwas, was ich noch nicht kann.

Lernen ist wie spielen - ich entdecke immer wieder Neues.

Manchmal kann Lernen schwer sein, manchmal leicht. Es kommt auf den Unterricht an.

Lernen ist leicht, wenn es mit Mathematik zu tun hat, das geht mir leicht von der Hand.

Lernen ist leicht, wenn mich das Thema interessiert.

Jeden Tag lernt man etwas.

Lernen ist in einer Gemeinschaft viel lustiger als allein.

Ich lerne besser, wenn ich es mir selber aussuchen kann.

Lernen ist besser, wenn ich allein was suchen kann.

Ich mag es lieber, wenn mir jemand einen Vorschlag macht.

Lernen ist ein spannender Weg, den ich manchmal leicht, manchmal schwer gehe.

Jetzt habe ich etwas gelernt.

Antworten der Schüler/innen aus der 4.1-Klasse
der Martin Boos - Schule in Gallneukirchen
aufgeschrieben von Birgit Gubo

Impressum:
Hrsg.: Atelier Schule –
Freinet-Pädagogik-Initiative OÖ

Vereinsadresse:
Martin Merz
Sierningerstraße 43
4400 Steyr
07252/70486

Vereinsmail:
atelierfreinet@gmx.at
AtelierSchule Homepage:
<http://freinet.webonaut.com/atelierschule>

Bankverbindung:
VKB, Blz: 18600
Ktrn: 15.030.471

Redaktion:
Sandra Bernsteiner & Martin Merz
Idee & Gestaltung:
Martin Merz

„Atelier Schule“
ist eine Vereinszeitschrift des Vereins „Atelier Schule“.
Sie dient dem Erreichen der Vereinsziele, der Information
sowie der Kontaktpflege und der Fortbildung

Inhalt

	1
MOSAIKi-Bild an der PrinzHöfte-Schule	2
Lernen – Antworten der Kinder	3
Rasterlyrik Lernen & Lerngeschichten	4
TragomaveriXertinismus	5
Wasser lernt	6
biographisches Lernen	10
Lernen & Zufriedenheit	12
Effektives Lernen	16
Die Probleme, die wir beim Lernen haben....	21
Freier Ausdruck	22
Handle immer so ...	24
Lernen - ein buntes MoSaik	

Liebe Leserin, lieber Leser!

„Lernen heißt lebendig sein“, lautet einer der schönen und wichtigen Denkanstöße, die ich aus den vielen Gesprächskreisen in und um PrinzHöfte, in der Geestlandschaft unweit von Bremen, mitgenommen habe. Was Lernen wirklich ist, das konnte und kann niemand beantworten, weil es nicht zu beantworten ist. Aber welche Prozesse dabei ablaufen und wie wir damit umgehen – dieser Frage kann und muss man immer wieder auf den Grund gehen. Denn erst dadurch wird der Lernprozess zu einem positiven Vorgang, zu einer konstruktiven Entwicklung!

Jedes Individuum, jede Gruppe, jede Institution unterliegt einem Lernprozess, einem Prozess der dynamischen Entwicklung, dem Verweilen, der Reflexion und wiederum neuen Schritten in die Zukunft.

Also, machen wir uns auf zu den nächsten Schritten!

Nach einer längeren schöpferischen Pause hat sich die Freinet-pädagogische Idee zuerst in Steyr als CC – Cafe Cölestin gebündelt und hat gegen Ende des Jahres 2004 zu einem neuen Vereinsleben geführt. Neue und schon bekannte Leute haben wieder einen Anlauf genommen und starteten mit frischer Energie ins Jahr 2005.

ATELIER SCHULE – das sind im Kern, also im Vereinsvorstand oder seiner unmittelbaren Nähe, jetzt:

Martin Merz, der freinetische Motor, der unermüdlich Ideen wälzt und manche auch ausbrütet.

Edith Keiblinger, reformpädagogische Mutter und Schulleiterin.

Willi Prammer, ein Urgestein der Reformpädagogik und der Integration.

Marianne Daxinger, die sich zum Ziel gesetzt hat im Dschungel von Adressen, Listen und Finanzen den Überblick zu bewahren.

Sandra Bernsteiner, Motorin unserer gemeinsamen Prozesse. Betreut darum sie auch die Mail-Leitung des Vereines.

Birgit Gubo, die alles zugleich und zwar jetzt machen will.

Isabella Heuschöber, Integrationslehrerin mit Herz, Hirn und Hand.

Susi Haselhofer, erlebte schon als Schülerin vier Wochen lang eine Art Freinet-Pädagogik bei einem noch recht frischen Vertretungslehrer, einem gewissen Martin Merz.

Susi Steinkellner, nach Linz abgewanderte Integrationspionierin aus Kirchdorf.

Lisi Haider, kreative Aktivistin mit sonderpädagogischem Gespür.

Und dann sind da auch noch **Hanni Rendl**, **Bernd Badegruber** und **Ewald Feyerer** beiratenderweise.



ATELIER SCHULE hat nun den Sitz in Steyr, soll aber weiterhin über ganz Oberösterreich und auch über seine Grenzen hinweg ausstrahlen.

Korrespondenzen zu vielerlei Initiativen und Personen im In- und Ausland und der Zeitungsaustausch mit mehreren Freinet-Vereinen werden, wie schon in den letzten Jahren, gepflegt.

Pädagogische Treffen, Seminare und Workshops bilden nach wie vor den Kern der Kommunikation, die unser Denken und Tun, die unsere Arbeit weiterentwickeln.

So wurde das letzte **Herbsttreffen**, 1.-3. Oktober 2004, in der abgeschiedenen Loich, in Niederösterreich, zu einem echten selbstgetragenen Lernprozess der teilnehmenden Menschen.

Bei der ersten **Zukunftswerkstatt**, Anfang Jänner 2005 in Magdalenaberg, bekam der neu zusammengesetzte Verein erste neue Konturen und die Atelier-Schule Zeitung frisches Leben.

Dieses Leben liegt nun, zum vorläufigen Höhepunkt unserer gemeinsamen Arbeit, zum **Atelier Freinet**, der österreichischen und internationalen Werkstatt zur Freinet-Pädagogik, 18.-22. März 2005, in Steyr, vor uns.

Jetzt ist sie wieder da, die von vielen schon vermisste **ATELIER-SCHULE – Zeitung** !

„Lernen heißt lebendig sein“ haben wir als Titel für diese Ausgabe, die 18. Publikation von Atelier Schule gewählt, da dieser Prozess mit seinen vielen Mosaiksteinen, seinen geradlinigen und gewundenen Entwicklungslinien, seinen Licht- und Schattenseiten unser Leben – allein und als Gemeinschaft (und somit auch Atelier Schule) – permanent prägt.

„Sprache, Text & Schriftstellerwerkstatt“ haben wir uns als nächsten Zeitungsschwerpunkt gewählt und in der Planungsphase befinden sich die Themen „Freinet-pädagogische Grundsätze in der Praxis“ und „Anfangen mit Freinet“. Über viele Beiträge, Gedanken und Meinungen, Einblicke und Ausblicke, natürlich auch praktische Ereignisse und Erfahrungen, freut sich das Redaktionsteam und freuen sich viele Leserinnen und Leser! Beiträge sind unter der E-mail-Adresse: atelierfreinet@gmx.at herzlich willkommen!

Die nächste **Zukunftswerkstatt**, Zeit und Raum für weitere Schritte wird am 17./18. Juni 05, wieder in der „Mauerhub“, in Magdalenaberg, stattfinden. Sehen wir uns da?

Viele Grüße

 Martin Merz

Lernen & Lerngeschichten

Susanne Haselbauer

Lisi Haider

Kopf- und Körperlerngeschichte

weltbilder

was sind weltbilder?

ist mein weltbild eckig?

ist mein weltbild rund?

hat es einen rahmen oder ist es uferlos?

ist es bunt?

beisammen sitzen

uns unsere weltbilder (er)klären

malen sie bunter

zerstören sie

entsteht (m)ein weltbild zuerst im kopf oder im körper?

lernen heißt für mich weltbilder entdecken, betrachten, übermalen, zerstören, vergrößern, verkleinern- im kopf und im körper.

Lernen – durch Versuch und Irrtum –
 war in meiner Kindheit
 - zuhause möglich
 - in der Schule unmöglich;
 immer wieder nahm ich einen Anlauf um
 dieses „Zuhausegefühl“ auch in die Schule
 zu bringen
 (ich war lange Zeit eine Musterschülerin).
 Aus irgendwelchen Gründen wurde das
 nicht angenommen – nicht angesehen –
 nicht gewürdigt und genützt.
 So lerne ich heute noch:
 Muss mich verständlich machen, wie?
 Wo ist die Wurzel der Neugierde.....?
 Verlier dich im Detail und genieße die Lust
 daran. Verliere nie den roten Faden NICHT!

Rasterlyrik

Wie schreibe ich eine Geschichte? Verlier dich im Detail und genieße die Lust daran! Das war für mich die erste Begegnung mit Kräften, die nicht greifbar sind mit dem herkömmlichen Denken!
 Lernen heißt für mich Weltbilder entdecken, betrachten, übermalen, zerstören, vergrößern, verkleinern- im Kopf und im Bauch.

Rasterlyrik ist eine Schreibtechnik, bei der eigene Gedanken mit denen anderer verknüpft werden und daraus wiederum einen neuen – gemeinsamen – Text entstehen lassen.

Und so geht's:

Die Personen (etwa 4-6) einer Gruppe schreiben zu einem gemeinsamen Thema einen Text auf. Anschließend lesen alle die Texte aller durch und schreiben auf jeweils ein kleines Blatt Papier je einen Satz oder eine Wortgruppe aus den Texten heraus.

Jede/r SchreiberIn hat somit beispielsweise 4 Zettel mit je einem Satz, darunter auch einem Satz aus dem eigenen Text.

Auf einem Plakat wird eine Raster aufgezeichnet:

	Lisa	Pauli	Simon	Mara
Lisa	Lisas Satz		Lisas Satz aus Simons Text	Lisas Satz aus Maras Text
Pauli	Paulis Satz aus Lisas Text			
Simon		Simons Satz aus Paulis Text		
Mara			Maras Satz aus Simons Text	

Hat die Gruppe den Raster mit Sätzen gefüllt, werden die Gruppentexte in variabler Form aufgeschrieben.

Zum Beispiel:

- Lisa schreibt alle ihre ausgesuchten Sätze (oberste Rasterzeile), vielleicht in Form eines Gedichtes.
- oder die Sätze einer Diagonale werden aufgeschrieben
- oder aus jeder Spalte wird ein Satz ausgesucht
- oder es werden die schönsten Sätze aus dem Raster ausgesucht
- oder, oder, oder ...

Tragomaverixertinismus (Eine Lerngeschichte)

Bernd Badegruber

Schreib eine Lerngeschichte!
Nein, schreib nicht eine Lerngeschichte.
Schreib **deine** Lerngeschichte.
Was ist denn eine Lerngeschichte?
Lern Geschichte! Lern Geografie!
Was ist deine Lerngeografie? Was ist deine Lernphysik?
Von mir lernst ihr sicher nicht, was eine Lerngeschichte ist.
Weil ich nicht weiß, was eine Lerngeschichte ist.
Schreib deine Lerngeschichte!
Es fängt bei mir schon wieder an, dieses elendige Gefühl, wenn die Wörter „SCHREIB!“ und „LERN!“ in ihrem Imperativ auftauchen.
„Schreiben“ und „Lernen“ war in meiner Schulzeit fast immer identisch.
Schreib es dreimal ab, dann lernst du es.
Schreib es auf, dann lernst du es.
Schreib einen Schwindelzettel, dann lernst du es.
Schreib eine Projektarbeit, dann lernst du es.
Schreib eine Diplomarbeit, dann lernst du es.
Das Schreiben wurde zur Lernmethode reduziert.
(Da gibt es auch noch die Erstleselernmethode „Lesen durch Schreiben“.)

Schreiben – einfach schreiben!
Warum schreibst du? Einfach so.
Was schreibst du da gerade? Weiß ich noch nicht.
Manchmal weiß ich es aber doch.
Weil ich dir was mitteilen möchte.
Weil ich mir selber was sagen möchte.
Weil ich etwas schreiben möchte, ohne dass ich weiß für wen und für was.
Wer einfach so schreibt, schreibt wie ein einsamer Maler, schreibt wie ein unbelauschter Sänger, schreibt wie ein unbeobachteter Grimassenschneider. Super formuliert! Das baue ich genussvoll aus:
Das einsam malende, unbelauscht singende, unbeobachtet grimassenschneidende Schreiben ist das Schreiben, das dem Lernen durch Schreiben entzogen wurde. Es ist ein Schreiben, das der Schule entzogen wurde, dem Lehrer, der Schreibkonferenz, der Präsentation, der Korrespondenz, der Schülerzeitung entzogen wurde. Es ist das unmissbrauchte Schreiben, es ist das Kritzeln des Schreibers.
Wer schreibt, unterwirft sich trotz anarchischen Inhalts der Schreibnorm.
Wer schreibt, sagt, dass er sich trotz aller normfreien Eigenbestrebungen eines gewissen Maßes an Normen bedient: Er bedient sich der vorgegebenen Buchstabenauswahl, der vorgegebenen Fälle, der vorgegebenen Satzbauregeln.
Wer schreibt, hat das Prinzip „Sozialisierung durch Schreiben“ akzeptiert.
Wir lernen also auch Sozialverhalten durch Schreiben.
Wir erziehen durch Schreiben.
Wir disziplinieren durch Schreiben.
Wir schaffen Ordnung durch Schreiben.
Wir erniedrigen durch den Zwang zum Rechtschreiben.
Durch Schreiben lernst du adressatengerecht zu formulieren, dich konzentrieren, schulst deine Feinmotorik, schulst und schulst.
Wer nicht schreiben will, entzieht sich der Sozialisierung durch Schreiben.
Wer in dieser Zeitung schreibt, sozialisiert durch Schreiben und unterwarf sich selber der Sozialisierung durch Schreiben.
Tragomaverixertinismus ist ein von der Sozialisierung durch Schreiben nicht erfasstes Wort.



Bernd Badegruber
leitet die VS Magdalenen
ist Buchautor und Dozent in Linz und Wien

Wasser lernt

Edith Keiblinger

Lernen lässt sich nicht von Leben abkoppeln. Wer lebt, der lernt. Unablässig, ob es ihm bewusst ist, oder nicht.

Leben entstand aus dem Wasser. Also liegt der Schluss nahe, dass Wasser lebt, dass Wasser lernt.

Diese Vermutung wollte der Japaner Masuru Emoto „beweisen“.

- ☉ Wenn man Wasser aus derselben Flasche in zwei Behälter aufteilt und dieses Wasser unterschiedlichen Magnetfeldern aussetzt, dann verändert sich der Geschmack des Wassers.

Aber es gab keine Möglichkeit diese Reaktion mit gängigen Geräten zu messen und darzustellen.

Masuru Emoto entwickelte mit Dr. Ishibashi die beeindruckende Kristallfotografie.

- ☉ Wasser wird tröpfchenweise eingefroren – unter dem Mikroskop fotografiert.

Es entstehen überraschende Kristallbilder.

Emoto sammelte Wasser aus allen Gegenden der Welt.

Er experimentierte mit gleichem Ausgangswasser (destilliert) und setzte es unterschiedlichen Einflüssen aus (Musik, gesprochenen und geschriebenen Worten), bevor er es gefror.

- ☉ Das Resultat kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Negative Einflüsse (radioaktive Bestrahlung, Mikrowellen, Hard – Rock mit grantiger Botschaft, chemische Verschmutzung, Verseuchung durch schlechte Gedankenprojektionen...) beeinflussen das Wasser derart, dass es unvollständige, hässliche und in Extremfällen überhaupt keine Kristalle bildet.

Positive Einflüsse erzeugen hingegen vollständige, ästhetisch schöne Kristalle.

Diese Erkenntnisse haben mich tief berührt. (ich hab's ja schon immer gewusst, aber so mit den Fotos...)

Wir Menschen bestehen zu 70% aus Wasser. Wir nehmen Stimmungen und Schwingungen auf. Normalerweise geht das unbewusst. Auf einmal ändert sich unsere Stimmung.

Wir sind permanent Einflüssen ausgesetzt.

Mit unserer Gedankenkraft können wir die Eindrücke auf unterschiedliche Weise sehen und so unseren „Wasserhaushalt“ ausgleichen.

Aber viel bedeutender finde ich meinen Anteil an den „Aussendungen“.

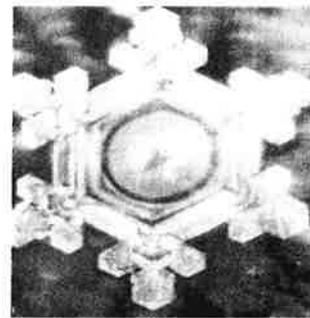
Ich bin den ganzen Tag mit Menschen zusammen. Wie wichtig ist da meine Gedankenhygiene.

Ich passe auf, was ich sage.

Ich mache meine Arbeiten liebevoll.

Ich bedanke mich. (auch bei scheinbar leblosen Dingen)

Ich sehe die positiven Schritte. Es gibt auf diesem Gebiet noch viel, viel zu entdecken.



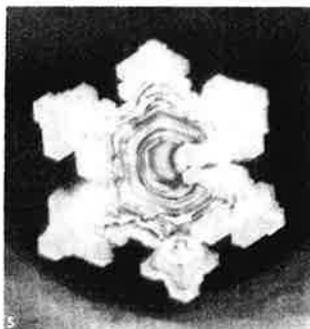
„DANKE“



„Hau ab, ich bring dich um“



Heavy metall



Mozart

Literatur:

Wasserkristalle, Masaru Emoto, KOHA Verlag

Internet:

www.koha-verlag.de
www.hado.net



Edith Keiblinger
leitet die VS Steyrling, G. 10

5

Freies, assoziatives Schreiben auf der Grundlage konstruktivistischer Didaktik

Darstellung und Auswertung eines Fallbeispiels aus der Arbeit an der Universität¹

„Lernen ist Erfahrung.
Alles andere ist einfach
nur Information.“
(Albert Einstein²)

Einleitung

Biografisches Lernen, d.h. der lernende Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte, ist kein Gegenstand, der direkt – womöglich in Form operationalisierter Lernziele – angegangen werden könnte. Der Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte hat zum Ziel, die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen bewusst wahrzunehmen, sie sich im Erzählen, Malen, Schreiben, Gestalten zu vergegenwärtigen, im Spiegel der „Äußerungen“ anderer sich selbst als etwas „Eigenes“ wahrzunehmen, Abstand zu sich selbst einnehmen zu können und Identität zu gewinnen in dem Sinne, dass jemand seine Geschichte erzählen kann.

Im Folgenden geht es um ein hochschuldidaktisches Beispiel, um die Wahrnehmung der Differenz zwischen der Perspektive von Kindern und Erwachsenen im Umgang mit Unterrichtsthemen. Erinnerungen an die eigene Kindheit lassen solche Differenzen sichtbar werden, sind ein wesentlicher (und meist übersehener) Bestandteil von Unterrichtsvorbereitungen. „Mein einziges pädagogisches Talent“ – schreibt der französische Reformpädagoge Célestin Freinet – „besteht vielleicht darin, dass ich mir einen so vollständigen Eindruck meiner Kinderjahre bewahrt habe, dass ich wie ein Kind empfinde und die Kinder, die ich erziehe, verstehe. Die Probleme, die sich stellen und für die Erwachsenen ein schwer lösbares Rätsel bleiben, packe ich mit den deutlichen Erinnerungen eines Achtjährigen von neuem an, und ich entdecke als erwachsenes Kind quer durch die Systeme und Methoden, unter denen ich so sehr gelitten habe, die Irrtümer einer Wissenschaft, die ihre Ur-

sprünge vergessen und verleugnet hat. Denn die wahren Kindheitsprobleme sind und bleiben dieselben: das Gras, das sich bewegt; das Insekt, das zirpt; die Schlange, deren Zischen einem das Blut gefrieren lässt; der Donner, der Schrecken verbreitet; die Glocke, die die tödlichen Schulstunden schlägt...“³

Der nachdenkliche Umgang mit den vom lebensgeschichtlichen Hintergrund geprägten Blickwinkeln sollte schon an der Hochschule geübt werden, ausgehend von dem Gedanken, dass zukünftige LehrerInnen das später an der Schule tatsächlich praktizieren, was sie in der Ausbildung „am eigenen Leibe“ erfahren haben.

Wintersemester 1997, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg. Ich leite ein Seminar zum Sachunterricht, in dem es, am Themenbeispiel „Wohnen“, zunächst darum gehen soll, eine Sachanalyse zu erstellen. Da es mir darauf ankommt, die Subjektivität, wir können auch sagen, die lebensweltliche Verwurzelung solcher Sachanalysen aufzuzeigen, beginnen wir in den ersten Sitzungen mit der Frage: Was ist die Wirklichkeit des Sachverhalts „Wohnen“?

Dazu schreiben wir in „Reih-um-Schreibgesprächen“⁴ erste Texte zur Sache „Wohnen“. Worum ging es in den entstandenen Texten?

Zum Beispiel um „ausreichenden Platz“ und darum, sich von „überflüssigen“ Dingen wieder trennen zu können, um „in Ruhe gelassen werden“, um „Rückzugsmöglichkeiten“, also den eigenen Raum. Es ging darum, sich gegen zuviel Lautstärke der anderen wehren zu können, um Fragen, „wer den Müll wegbringt“ und sich um die „angefallenen Stapel Geschirr kümmert“, also um Fragen der Organisation im gemeinsamen Wohnen. Und es ging - ein weiterer Ausschnitt - darum, untereinander von Anfang an ehrlich zu sein, darum, dass man manchmal auch „auf engstem Raum mit Menschen zusammen ist, die man nicht ausstehen kann“, also um Fragen des „Selbstkonzeptes“ im Umgang mit anderen in der gemeinsamen Wohnung.

Das sind nur einige Ausschnitte. Aber sie zeigen ganz deutlich das, was auch in anderen Aspekten der Schreibgespräche zum Ausdruck kommt:

Wir haben **Blickwinkel**, aktuell geprägt von unserer momentanen Lebenssituation. Wir sind in bestimmte Geschichten verstrickt und von

¹ Der folgende Erfahrungsbericht findet sich in längerer Form abgedruckt in der „Seminarzeitung Nr. 2, Wohn(T)Räume“, hrsg von J. Hering, Ulrike Tornow, Elke Lengert im Rahmen des Seminars „Sozialwissenschaftliche Zugänge im Sachunterricht am Beispiel des Themas 'Wohnen', Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg, Wintersemester 97/98.

² Dieses Zitat ist einer Postkarte ohne Herkunftsnachweis entnommen.

³ Freinet, Elise, Erziehung ohne Zwang, Der Weg des Célestin Freinet, Stuttgart 1981, S. 25.

⁴ Die Formulierung ist angelehnt an das Buch Paul Watzlawick, Wie wirklich ist die Wirklichkeit, München 1978, das im Seminar zur Bearbeitung von Grundgedanken des „Konstruktivismus“ herangezogen wurde. Vgl. dazu außerdem Paul Watzlawick (Hrsg.), Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus, München 1981 und Hermann Krüssel, Die konstruktivistische Betrachtungsweise in der Didaktik, in: Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest, Bönen 1995.

⁵ Ideal für dieses Schreibgespräch sind 4 bis 6 TeilnehmerInnen. Jede/r hat ein Blatt vor sich, auf dem nur das Thema des Gesprächs als Überschrift vermerkt ist. Jede/r schreibt nun einen Satz zum Thema auf, gibt dann das Blatt nach links weiter und erhält von rechts eines, auf dem jetzt schon ein Satz steht. Jede spricht so mit jedem, läßt sich durch die Gedanken der anderen anstoßen, kann weiterdenken, kommentieren, fragen.

dieser Verstrickung ausgehend stellt sich uns der Sachverhalt „Wohnen“ als „unsere jeweilige Wirklichkeit“ dar.

Für viele ist das z.B. während der StudentInnenzeit die neue und vielleicht auch ungewohnte Lebenssituation in einer Wohngemeinschaft oder Paarbeziehung.

Deutlich wird das in Sätzen und Kommentaren wie:

„Ich glaube, es ist sehr wichtig, dass man von Anfang an ehrlich zueinander ist, im positiven und negativen Sinne ehrlich. Es ist gefährlich, erst einmal allen Ärger innerlich anzustauen und dann irgendwann zu explodieren.“

„Zusammen wohnen in einer WG kann Freundschaften zerstören. Es kann Situationen geben, die dazu führen, dass man später nur noch versucht, die Fehler und Schwächen des anderen aufzuzeigen.“

„Blickwinkel“ haben wir nicht ein für allemal. Sie ändern sich im Verlauf unserer Lebensgeschichte mit den Geschichten, in die wir jeweils verstrickt sind.

Dass das so ist, wurde beim „Freien Schreiben“ in der 3. Sitzung deutlich.

Ausgehend von einer Zeitreise in die eigene Kindheit schrieben die SeminarteilnehmerInnen nach der Methode des Clustering⁶ Geschichten zum Thema „Wohnen in meiner Kindheit“.

Wohnen ist in der Erinnerung vieler jetzt gar nicht mehr auf die Wohnung selbst beschränkt, wohnen umfasst die Nachbarschaft und die nähere Umgebung, z.B. deshalb, weil für Kinder die Spielfreunde aus der unmittelbaren Nachbarschaft eine ganz wesentliche Bedeutung haben, weil sie viel intensiver in diesem „Nah-Raum“ leben. Wichtig ist jetzt auch nicht mehr die Möglichkeit des Rückzugs, sondern vielmehr die Möglichkeit der Teilhabe. Als Kind sind wir, das zeigen unsere Erinnerungen, gern mit den anderen - Geschwister, Mutter, Vater, Großeltern - zusammen.

Erinnerungen an unsere Wohnung

Von der Schule nach Hause kommen war meistens schön... Fahrrad in den Fahrradstall stellen und durch den Kinderflur ins Haus. Ganz schnell die Jacke ausziehen... schnell in die Küche gelaufen, wo meine Mutter und meine beiden Schwestern waren. Den Tornister unter den Tisch geschmissen, auf einen Stuhl gesetzt, Kopf auf den Tisch: „Wann gibts Essen?“ Und dann erzählen können vom Tag in der Schule.

Die Hausaufgaben habe ich nach dem Essen auch unten gemacht in der Küche, obwohl mein Zimmer oben war...

Studentin

Eine andere Schreibaufgabe, verbunden mit einer Zeitreise in die eigene Kindheit⁷, lautete:

Schließe die Augen und gehe in Gedanken in deine Grundschulzeit zurück.

Wo hast du damals gewohnt?

Und mit wem zusammen?

Nimm dir einen Moment Zeit für einen Spaziergang durch eure Wohnung?

Kannst du dich noch an Küche und Wohnzimmer erinnern?

Wie sah dein Kinderzimmer aus?

Womit hast du gern gespielt?

Hattest du oft Freunde/Freundinnen zu Besuch?

Was war erlaubt? Was war verboten?

Lass dir alles, was dir jetzt einfällt, noch einen Moment lang durch den Kopf gehen.

Öffne jetzt deine Augen wieder.

Schreib Regeln, vielleicht 8 oder 10, für das Zusammenleben auf, die dir als Kind wichtig gewesen wären:

9 Wohnregeln

- *An meine Sachen geht niemand dran!*
- *Mein Hase darf im Winter tagsüber drinnen sein.*
- *Alle Kinder müssen gleichviel helfen.*
- *Beim Lesen soll mich niemand stören.*
- *Am Wochenende darf ich abends lange fernsehen (22/23 Uhr).*
- *Wenn ich möchte, darf ich mein Zimmer umräumen.*
- *Meine Freundin darf bei mir schlafen.*
- *Ich habe einen eigenen Hausschlüssel.*
- *Ich darf am Wochenende ausschlafen.*

8 Wohnregeln

- *Das ganze Haus gehört mir und meinen Puppen.*
- *Ich darf entscheiden, wann ich ins Bett gehe.*
- *Es ist erlaubt, auf den Betten zu springen.*
- *Einmal am Tag (mindestens!) spielen meine Eltern mit mir.*
- *Wenn ich wütend bin, darf ich meine Wut herausschreien.*
- *Es gibt Bereiche, die nur mir gehören.*
- *Ich muss nur essen, was ich mag.*
- *Es gibt immer Nudeln oder Pommes zu essen.*

⁶ Eine assoziative Schreibtechnik, bei der zu einem „Schlüsselwort“ zunächst die Assoziationen gesammelt und zu Ketten verknüpft werden, bis im „Kopf“ eine Geschichte („Miniatur“) Konturen annimmt, die sich - zur Überraschung der Schreibenden - wie von selbst schreibt. Vgl. hierzu Gabriele L. Rico, Garantiert schreiben lernen, Hamburg 1989, u.a. S. 27 - 49.

⁷ Solche Zeitreisen sind - ähnlich wie beispielsweise Bücher Astrid Lindgrens oder Christine Nöstlingers - eine Möglichkeit, der eigenen Kindheit und damit dem Denken und Fühlen von Kindern wieder näher zu kommen. (Die Zahlenangabe bei der folgenden Schreibaufgabe dient nur zur Orientierung der Schreibenden. Natürlich können auch weniger oder mehr Regeln aufgeschrieben werden.) Eine Studentin (von ihr stammen die „9 Wohnregeln“) erzählte im Anschluss an Zeitreise und Schreibarbeit, dass sie sich während des Schreibens zunehmend „militanter“ gefühlt habe.

Diese „Wohnregeln“ spiegeln - auch - einen Egoismus („Das ganze Haus gehört mir und meinen Puppen.“), der - so meine Deutung - erklärbar wird auf dem Hintergrund erlittener Missachtung und zu kurz gekommener eigener Wünsche und Bedürfnisse. Vielleicht ist dies eine Form, die schmerzhaftige Erinnerung als einen auf sich selbst bestehenden Egoismus zuzulassen, gegen die Eltern zu wenden und so im Nachhinein zu bearbeiten.

Die Arbeit mit dem „freien Ausdruck“ gibt - an Schule wie Hochschule - Raum, im Erzählen oder Aufschreiben, beim Bilder malen oder Gestalten auf Entdeckungsreise in die eigene Geschichte zu gehen. Und Schülerinnen wie Studenten „können dabei lernen, das Angenehme und Schöne, das ihnen begegnet, zu genießen, Kraft daraus zu schöpfen. Und sie haben, wenn sie selbst es möchten, die Gelegenheit, sich auch für Trauriges und Ängstiges zu öffnen, ihr Herz auszuschütten (nur für sich selbst oder auch für andere) und machen damit den ersten Schritt, Blockaden aufzulösen und sich mit ihnen zu versöhnen“⁸. Wie unsere anderen Sinne auch muss auch das Erinnerungsvermögen - unser Sinn für Geschichten aus der Vergangenheit - tätig entfaltet werden.

Von eigenen Erinnerungen und Geschichten ausgehend, entstanden im Seminar „Themensterne“, die die unterschiedlichen Aspekte und Blickwinkel auf das Thema „Wohnen“ wiedergaben.⁹

Unterricht bewegt sich, so der klassische didaktische Dreisatz, zwischen Kindern, LehrerInnen und den Sachverhalten, um die es gehen soll. Die bisherigen Überlegungen zeigen aber, dass es naiv ist, anzunehmen diese Sachverhalte „in der Hand zu haben“, sie nur noch aufbereiten zu müssen, so didaktisch aufzubereiten, dass sie den Kindern klar werden. Diese Vorstellung von Unterricht korrespondiert mit einer uns lieb

gewordenen Vorstellung von „fest umrissenen Lerngegenständen“ und Lernen als Vorgang vom Belehrenden hin zu Lernenden, die das jeweilige Wissen in ihren Wissensbestand übernehmen sollen.

Absicht der ersten Phase des Seminars war es, diese Vorstellung erfahrbar (im Dialog mit einem Sachverhalt) in Frage zu stellen, um in einem zweiten Teil unterrichtspraktische Ideen für einen Unterricht zu entwickeln, der es Kindern ermöglicht, die Gegenstände ihres Unterrichts selbst „zu konstruieren“ und sie in Gespräche und Arbeiten über ihnen bedeutsame Aspekte des Sachverhalts „Wohnen“ verstrickt.

Die Ideensammlung enthielt u.a. die Vorschläge:

- *Schreib das Wort „Wohnen“ in die Mitte eines Blattes.*
- *Sammele jetzt alle Gedanken und Wörter, die dir zum Wort „Wohnen“ einfallen.*
- *Wenn dir zu deinen Wörtern eine Geschichte einfällt, schreib sie auf.¹⁰*
- *Male eine „Landkarte“ von deiner jetzigen Wohnung.*
- *Mach mit deinem Bild eine „Führung“ für uns durch eure Wohnung.¹¹*
- *Male ein „Formen und Farben-Bild“ über dein Traumzimmer.*
- *Schreib 10 Regeln fürs Wohnen auf, die dir wichtig sind.*
- *Im Haushalt helfen: Sind Jungen und Mädchen gleich?*
- *Der 8-jährige Peter steht öfter vor der verschlossenen Haustür.*
- *Er muss dann auf seine Eltern warten, weil diese noch auf der Arbeit sind.*
- *Sammelt Argumente für und gegen einen eigenen Hausschlüssel.*

„Subjektivität“, schreibt Wolf Engelhardt, „ist erwünschter Eingang und erwünschtes Ergebnis des Unterrichts - wobei dazwischen die Phase des Vergleichs der unterschiedlichen Vorstellungen liegt, eine Phase der Information, der Bereicherung, der Überprüfung der eigenen Vorstellungen.“¹² Am Ende der Arbeit an einem Thema steht die Vielfalt, nicht als „Handicap, das überwunden werden müßte oder das es mit methodischen Maßnahmen zu minimieren gälte“¹³, sondern als Chance zur Korrektur und Bereicherung der eigenen Muster und Vorstellungen.

Für die Arbeit an der Universität, in der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer, käme

⁸ J. Hering, Zeitreisen - Träume - Erinnerungen. Ich-Geschichten im Unterricht. LehrerInnenbegleitheft zur Arbeitskartei Zeitreisen, Träume, Erinnerungen, a.a.O. S. 3. Die Vorstellung, in der pädagogischen Arbeit auch mit Blockaden, Ängsten, unangenehmen Erinnerungen umzugehen, meint nicht, dem Lehrer die Arbeit eines Therapeuten aufzubürden, für die er weder Ausbildung noch Arbeitsbedingungen hat. Gemeint ist vielmehr, daß der (meist vergebliche) Versuch zu vergessen, beiseitezuschieben, zu verdrängen, keine Lösung darstellt. Wir sind in Geschichten verstrickt und diese Verstrickung beeinflusst z.B. unseren Blick auf die Welt (auf das Thema „Wohnregeln“ also zum Beispiel) und unseren Kontakt zu anderen. Schule kann (und sollte) der Raum sein, diese Geschichten zuzulassen und Kindern im Erzählen oder darüber Schreiben zu helfen, sich mit ihren Erinnerungen auszusöhnen. Vgl. dazu auch J. Hering, Geschichten und biografisches Lernen im Sachunterricht, a.a.O. S. 33ff: „Biografisches Lernen: Gefühle verarbeiten - Belastungen auflösen“.

⁹ Aspekte wie „Haustiere“ (Wünsche und Verpflichtungen), „Wohnen in der Nacht“ (Ängste beim Einschlafen, Gefühle ausdrücken), „Kinderzimmer / Wohnungen in anderen Ländern“ (Gebräuche, Gewohnheiten, Regeln) hatten in den einzelnen Arbeitsgruppen einen völlig unterschiedlichen Stellenwert.

¹⁰ Vgl. hierzu G.F. Rico, Garantiert schreiben lernen, a.a.O. (Siehe Anm. 272). Eine Abwandlung bzw. Vereinfachung dieser Technik zur Arbeit mit Jüngeren (Grundschulalter) findet sich in: J. Hering, Zeitreisen, Träume, Erinnerungen, a.a.O. Arbeitskartei 2a: „Mit Bildern in die Zeit reisen“.

¹¹ Zur Arbeit mit „subjektiven Landkarten“ vgl. W. Engelhardt u.a., Ansichtssache(n), a.a.O. (Vgl. auch Anm. 218.)

¹² Ebd. S. 9.

¹³ Ebd. S. 13.

es darauf an, mit den didaktischen Prinzipien und Modellen zu arbeiten, die für die spätere Arbeit in der Schule als bedeutsam erachtet werden. Und es käme darauf an, Prinzipien und Modelle nicht belehrend vorzutragen, sondern in der gemeinsamen Arbeit erfahrbar zu machen, auch und gerade deshalb, weil viele Studierende mit einer „Pädagogik der Möglichkeiten“ keine eigenen (Schul-) Erfahrungen verbinden können, rein kognitive Einsichten ohne eigenes Erleben und Tun häufig blaß und abstrakt bleiben und wenig Nachhaltiges für die spätere Praxis bewirken.

In der Seminarzeitung zum Sachunterricht an der Universität Oldenburg Nr. 4 „Erfahrung statt Belehrung“¹⁴ hat die aus Studierenden bestehende Redaktion Materialien, Arbeitsweisen und Ergebnisse des gleichnamigen Seminars und der vorgeschalteten mehrtägigen Kompaktphase (mit dem Schwerpunkt praktischer Arbeit) zusammengefaßt.

In der „rückblickenden Bilanz“ zum Seminar (Evaluation) schreiben die SeminarteilnehmerInnen u.a.¹⁵

„Ich hab gelernt, dass ich's mir wert bin, mir selber anregende Lernsituationen zu schaffen.“

„Meine eigenen Prioritäten beim Lernen sind mir am Wochenende... sehr bewusst geworden. Interesse an der Sache sowie Offenheit hinsichtlich des Ergebnisses waren entscheidend.“

„Durch die Schule habe ich selber gelernt, dass es wichtig ist, möglichst viel aufzunehmen, um eine möglichst gute Note zu bekommen... ob es einen Sinn hatte, war völlig egal. Durch dieses Seminar sind andere Gedanken und Ideen hochgekommen, und ich bin gestärkt worden, es zumindest zu versuchen, einen anderen Weg zu beschreiten.“

„Es war ein Seminar, in dem so viele theoretische Anteile waren, wie in kaum einem anderen Sachunterrichtsseminar. Aber dennoch habe ich mehr denn je über mich erfahren.“

„Lernen als wechselseitiger Prozess und nicht als einseitiger unproduktiver Vorgang.“

„Ich glaube, dass man das echt trainieren muss, die Kinder freizulassen.“

Dr. Jochen Hering

ist - nach ca. 20 Jahren Arbeit an Grund-, Haupt-, Gesamtschulen und in der Erwachsenenbildung - z. Zt. Privatdozent an der Universität Bremen im Fach Deutsch, Primarstufe, Schwerpunkt Literatur und ihre Didaktik, Mediendidaktik. Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Kinder- und Jugendliteratur, Hörspiel, Lyrik, Schreibwerkstattarbeit, Leseförderung, Philosophieren mit Kindern, Reformpädagogik. Einer seiner Publikationsschwerpunkte ist die Veröffentlichung von Arbeits- und Studienbüchern zum Philosophieren mit Kindern, zur Leseförderung und zum handlungsorientierten Literaturunterricht.

¹⁴ Redaktion Kati Schaaf und weitere Studierende. Seminarzeitung zum Seminar „Erfahrung statt Belehrung“ von Alexandra Obolenski und J. Hering an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Sommersemester 1998.

¹⁵ Vgl. ebd. die Gedanken zur Evaluation des Seminars von J. Hering, „Pädagogik: 'Bedingungen für Möglichkeiten schaffen'.

Lernen und Zufriedenheit

Irmgard Thanhäuser

Ganz persönliche Betrachtungen zu einem sehr komplexen Thema

Lange erlag ich der kindlichen Meinung, man lerne nur um andere zufrieden zu stellen, Eltern, Großeltern, LehrerInnen, Später wollte man mir erklären, Lernen sei ein Weg zur eigenen Zufriedenheit. Für mich bis heute eine sehr fragwürdige und punktuelle These.

Es gibt Dinge, die man selber, auch schon als Kind oder gerade als Kind lernen möchte, für die man aber keine Zeit hat, weil es so viele Menschen gibt, die viel besser wissen, was man zuerst lernen muss.

Dann gibt es Dinge von denen man felsenfest überzeugt ist, dass man sie kann. Nun kommen Menschen und entdecken dieses Können und sind überzeugt, dass man aus diesem Können mehr machen müsste, dass es gelacht wäre, wenn da nicht mehr heraus schauen würde, egal ob man zufrieden ist mit dem Entwicklungsniveau seines Talenten oder nicht. Man solle doch an der Sache wachsen, sich intensiv auseinandersetzen und höhere Standards erreichen!

Man beginnt zu lernen, glaubt dem Gegenüber und begreift dass es einen Gipfel nie geben wird, ein Ausrasten, ein Ende, eine endgültige Zufriedenheit.

Ich weiß, warum mir die Geschichte vom Zauberlehrling immer unheimlich war, in Wahrheit hat sich der Gute im Buch verloren, glaubt zu zaubern, doch die Fluten, die er bekämpft, sind die Buchstaben in denen er sich verirrt hat. Die Buchstabenflut spült ihn durch ein Bibliothekenlabyrinth aus dem er ohne fremde Hilfe nicht mehr herausfindet. Oder der Albtraum endet unter einem umgestürzten Bücherturm.

Man will lernen, wirklich lernen mit allem was dazu gehört und findet das Zeug nicht, nicht den Bleistift, nicht das Lineal, nicht das richtige Buch und der Computer lässt sich nicht starten. Schon der Anfang behindert die Entwicklung. Schade!

Lernen ist, die Aufmerksamkeit auf die Zukunft zu richten.

Lernen ist, der Zeit eine neue Dimension zu verleihen.

Lernen ist mehr Möglichkeiten kennen, um das Leben interpretieren zu können.

Albert Einstein begriff am Bärengraben in Bern, dass der klügere Bär deshalb die besseren Futterbrocken erwischte, weil er sich immer von einem Baumstamm aus einen Überblick über die Verteilung der Fleischbrocken verschaffte. Er zog daraus seine Rückschlüsse über die Wichtigkeit der Betrachterposition auch in Zeitfragen, ein wesentlicher Schlüssel für seine Relativitätstheorie.

Als ich vor dem Bärenloch stand, sah ich auch einen Bären auf einem Baumstamm, sah die drei Gesellen damit herumschmeißen und ekelte mich vor dem Gestank der Bärenexkremte in einer sonst blitzblank gefegten Stadt.

Das Geraunze meiner Kinder hatte ich in den Ohren, weil ihnen die Kultur der Stadt zu nahe rückte und der Magen krachte. Da war keine Möglichkeit für weltbewegende Erkenntnisse.

Einzig der Chindlifresser (eine Statue mit einem Kinder fressenden Mann) brachte uns auf tiefer gehende Gedanken. Meine Kinder waren sich einig, dass die Sache gerade umgekehrt funktionieren müsste, nämlich ein Kind solle blöde Erwachsene in sich hinein stopfen.

So ist Erkenntnis losgelöst von Lernen und überkommt einem in Momenten in denen man nicht vorbereitet ist darauf, hat also nicht unmittelbar etwas mit Lernen zu tun.

Eine Frage, die ich mir nie richtig beantworten konnte, ist die ob Lernen etwas Gewolltes oder von außen Gesteuertes ist oder ob dieses unglückliche Mischmasch aus Führen und Folgen immer sein muss.

Ist nun Lernen etwas Subjektives oder kann es verordnet werden und führt es dann auch so zum Ziel und zur Zufriedenheit.

Ich weiß, was ich als Kind gerne gelernt hätte, was aber keinen Platz hatte und wo Sehnsüchte waren, die einem Lehrplan und einer vorgegebenen Zeit- und Geldeinteilung weichen mussten. Das kann auch mutlos machen.

Und trotzdem schürt die Unzufriedenheit den eigenen Lernwillen, manchmal.

Aber als Volksschulkind, da war ich ein Jahr sehr zufrieden mit meinem Leben; gerade in dem Jahr, als wir einen Lehrer hatten, der nach Aussagen unserer Eltern mit uns „Nichts“ machte. Diese Nichts bestand aus Ortserkundungen, wie dem Besuch der Orgel, oder den Geschwindigkeitsberechnungen von Rennwagen, Handballspielen, die mehr Raufereien glichen.....

Als wir im Jahr darauf aus der Volksschule hinauswachsen, prophezeiten uns andere LehrerInnen, Mitschüler und Eltern das Schlimmste, doch eigenartigerweise fehlte uns nichts und mehr als die Hälfte der Klasse maturierte später.

Die Parallelklasse hatte eine Lehrerin, eine strenge und konsequente, die wusste, was ihre Schüler konnten und wo sie ihr Lebensweg hinführen würde. Sie teilte ein auch in den Sitzreihen in Gute, Mittlere und Schlechte. Eine traute sich besser zu werden wie sie, die anderen glaubten ihrem Urteil.

Lernen ist Interaktion auch mit Kindern, die anscheinend ohnehin schon alles können. Gedanken teilen und Gespräche über das Gelernte brauchen alle, sonst nimmt die Unzufriedenheit den Platz der Neugier ein und die Melancholie der Gedanken erdrückt den Lernenden. Diese Schwermut tragen manche gescheite Kinder mit sich, die wenig Gegenüber erleben und die mit ihren Gedankenwelten alleine sind.

Wann darf man sagen: Ich kann es! Ich bin fertig! Ich bin zufrieden!

Wann aber setzt sich der fatale Irrglaube fest, Lernen sei nur eine Beseitigung von Defiziten?

Da lauert schon die Messlatte, die Beurteilung, der Standard, den es zu erreichen gibt.

Die Autorisierten, die berechtigt sind zu sagen: „Gut gemacht oder alles nichts!“ werden zum Feind oder Verbündeten.

Dort wo man vergleichen und messen kann, entsteht sofort ein Wettbewerb und der verursacht Auslese. Nicht der bereichernde Austausch, die Kommunikation und das Entwickeln von Teamgeist und Gemeinschaft wird nun nach der letzten Pisastudie diskutiert, sondern der Kampf um Ranglistenplätze.

In meiner Auseinandersetzung mit Künstlern habe ich immer wieder erfahren, dass gerade die, die sich diesem Wettbewerb entzogen haben, die auf die Welt mit ungezügelter Neugier zugegangen sind, das meiste in ihrem Leben gelernt haben.

HC Artmann beherrschte viele Sprachen und keine davon hat er in der Schule erlernt.

Vielleicht macht Lernen dann zufrieden auch wenn man keine Gipfel erreicht und nur gelegentlich Dopaminausschüttungen unseren Körper überfluten, wenn man Menschen begegnet, die mit einem Gedanken und Inhalte austauschen.

Und der größte Feind des Lernens ist die Zeit, denn die fehlt einem immer, wenn man müsste, aber noch nicht kann, der richtige Zeitpunkt einfach nicht da ist oder schon vorbei ist.....



11

Effektives Lernen – Lern- psychologie, pädagogische Psychologie und Selbstregulierung

In der Freinetpädagogik herrscht ein anderer Lernbegriff als in anderen Unterrichtskonzepten. Die natürliche Methode, der freie Ausdruck, das tastende Versuchen etc. sind Ausdruck eines anderen Umgangs mit schulischem Lernen. Viele Elemente des Unterrichts verblüffen den Betrachter und fordern sein Umdenken im Hinblick auf die Beziehung zwischen Schüler, Lehrer und Lerngegenstand: da gibt es freie mathematische Texte und Erfinderrunden, freies Schreiben, Lesen und Darstellen, kreatives Malen, Plastizieren, Musizieren usw. Auch der Moment der Demokratie spielt in der Freinetpädagogik eine große Rolle. Im Gegensatz zur Tradition der Freien Alternativschulbewegung, die vor allem äußere demokratische Formen in ihre Schulen gebracht hat, hat die Freinetbewegung versucht „den Kindern das Wort zu geben“ und mit entsprechenden Methoden den Unterricht selbst zu demokratisieren – und nicht nur die Entscheidung für oder gegen das schulische Lernen. Und trotzdem überzeugen viele Umsetzungen in der Praxis noch nicht, denn es sieht zu oft so aus, als seien die o.g. Momente additiv, d. h. sie ergänzen das sonst

auf ganz andere Art stattfinden schulische Lernen: Da gibt es auf einmal Wochenarbeitspläne mit festen Aufgabenvorgaben, Lern- und Übungskarteien, Trainingsstationen, Lernspiele und viele andere Arbeitsmittel, die einem lernpsychologischen Background entspringen, der behavioristisch geprägt davon ausgeht, dass Lernen eine Sache des Übens und Wiederholens vorgegebener Inhalte ist. Wären nicht zusätzlich die freinettypischen offenen Momente in diesen Klassen zu finden, so wäre der Unterschied zum alten Frontalunterricht mit Häppchendidaktik verschwindend gering:

Ist es nicht fast sogar ehrlicher den Stoff einer Woche Stück für Stück frontal durch-

zunehmen, als Kinder Selbststeuerung in einem dieselben Sachen umfassenden Wochenplan vorzugaukeln?

Und auch wenn im Wochenplan u. U. mehr differenziert werden kann als im Frontalunterricht (was nicht per se gegeben ist, wenn man auch in Unterrichtssituationen, in denen

alle Kinder dieselbe Aufgabe bearbeiten, methodisch offene Fragestellungen wie im Reisetagebücherunterricht nach *P.GALLIN* und *U.RUF* wählt), so bleibt die Planvorgabe ein Unterrichtsmoment mit hoher Geschlossenheit. Und das selbst dann, wenn die Kinder sich ihren Plan auf der Basis der zur Verfügung stehenden Lehrwerke, Karteien und sonstigen Arbeitsmittel selber zusammenstellen bzw. mit dem Lehrer absprechen.

Ziel: Selbstgesteuertes Lernen lernen - durch fremdgesteuerte Lehrgänge?

Trotz der sogenannten „kognitiven Wende“, in der man sich in Pädagogik und Psychologie offiziell vom Behaviorismus, vom Reiz- Reaktions-Lernen, gelöst hat und zu einer eher konstruktivistischen Auffassung vom Lernen gelangt ist, scheinen die alten Schemata, Untersuchungsmethoden, Interpretationsweisen und Vorurteile auch bei den offensten Pädagogen immer noch viel zu stark mitzuschwingen, um eine wirkliche Wende und wirklich neue Erkenntnisse bewirken zu können. Das Bild des Menschen ist in der Lernpsychologie im Grunde in hohem Maße ein behavioristisches geblieben, d. h. der Mensch wird als ein passives und manipulierbares Wesen angesehen und die Steuerung/Verstärkung seines Verhaltens erfolgt primär von außen. Aspekte der Selbststeuerung beim Lernen werden maximal als Ergänzung der traditionellen Formen angeführt – oder aber man entwickelt Lehrgänge, in denen Kinder die Selbststeuerung erst einmal (fremdgesteuert) erlernen müssen, um sie dann praktizieren zu können. Hier werden Voraussetzungen mit Niveaumessungen verwechselt – oder sollen vielleicht die hohen Zielansprüche bzw. die daraus resultierende Unterstellung der Unmöglichkeit selbstgesteuerten Lernens des Schülers nur den Machtverlust des Lehrers

beim autonomen Lernen möglichst klein halten?

Selbstgesteuertes Lernen bedarf sorgfältiger Anleitung und Begleitung. Die Lehrkraft muss den Lernenden Schritt für Schritt und häufig über einen längeren Zeitraum an das selbst gesteuerte Lernen heranführen.[...]

Selbstgesteuertes Lernen setzt bei den Lehrpersonen Kompetenzen hinsichtlich des Erkennens von Lernbedarf, des Planens von Lernschritten, der Ausführung dieser Lernschritte und der Einschätzung von Lernfortschritten voraus. (Konrad/Traub 1999, 50f.)

Der [...] Selbststeuerung der Lernprozesse sind – unter dem Anspruch von Qualität und Leistung – selbst in der gymnasialen Oberstufe enge Grenzen zu setzen. Zumindest für die Schüler der Klassenstufen 5 bis 10 gilt, dass sie weder in der Lage noch willens sind, ihre Lernprozesse selbstverantwortlich zu steuern. (Nordrhein-Westfälischer Lehrerverband 1997, 41)

Viele Autoren gehen davon aus, dass es auf Grund der „inszenierten“ Gestaltung der Schule notwendig ist, die unbewusst vorhandenen Kompetenzen bewusst zu machen, um sie systematisch einzusetzen. Dies muss nicht so sein. Die für die Selbststeuerung geforderten zu erlernenden „metakognitiven“ Strategien (z. B. Analyseprozesse, Planungsprozesse, Überwachungsprozesse, Bewertungsprozesse) müssen keineswegs als Metawissen vom Lernenden formulierbar sein oder explizit reflektiert werden, sondern es kommt auf die prozeduralen Fähigkeiten, die Fähigkeiten im Prozess der Auseinandersetzung an. Während die Schule konzeptionell durch das „Unterrichten“ der Schüler aber in der Regel von expliziten Lernprozessen ausgeht, Lernen also als eine bewusste Tätigkeit ansieht, weisen viele Effekte darauf hin, dass das meiste Lernen eher implizit oder inzidentell, d. h. unbewusst und beiläufig vonstatten geht.

Die Ermöglichung impliziter statt expliziter Lernprozesse als Aufgabe der Schule

Beispiele dazu finden sich gerade in der Freinetpädagogik zuhauf:

das freie Schreiben-, Rechtschreiben- und Lesenlernen, die natürliche Methode in der Mathematik, das tastende Versuchen und der freie Ausdruck auch in anderen Fächern. Alles in



allen ein Lernen, bei dem das, was beim Lernenden wirklich passiert, eine blackbox bleibt – sich der Erfolg aber auch ohne explizites Thematisieren oder ohne Lehrgang

stellt. Es kann daher sein, dass langfristig gar nicht das explizit Gelehrte für einen Lernerfolg wichtig ist, sondern der Lernende eher „zwischen den Zeilen“ lernt und nahezu unabhängig vom dargebotenen Lernstoff bzw. von der didaktischen Absicht Kompetenzen und Fähigkeiten ausgebildet. Man kann im Grunde – etwas vereinfacht – zwei Arten des Lernens gegenüberstellen: Zum einen das herkömmliche Lernen durch (ein-)üben bzw. automatisieren. Hier wird ein Lerngegenstand meist von außen an den Lernenden herangebracht und auf eine bestimmte Weise erklärt bzw. mit vorher eingeführten Inhalten verbunden, sodass Lehrender und Lernender das Gefühl haben, dass der Lerngegenstand jetzt vertieft bzw. eingeübt werden kann – evtl. sogar bis zur perfekten Automatisierung. Die Nachteile dieser Methode kennen wir alle aus unserer eigenen Schulzeit: Die Verknüpfung des Stoffs mit vorher durchgenommenen Inhalten bedeutet noch lange kein wirkliches Verstehen, sondern funktioniert in der Regel nur in ähnlichen Situationen. Untersuchungen z. B. bei Physikstudenten (vgl. auch Gardner 1994) haben dies gezeigt: Stellt man ihnen eine Frage eines Themenbereiches, den sie gerade auf hohem Niveau und mit Bravour in einer Klausur gelöst haben, in

einer Alltagssituation, so greifen sie auf dieselben naiven Theorien wie ihre ungeschulten Kommilitonen bzw. sogar im Prinzip wie Kinder zurück. Ein noch gravierender Nachteil ist, dass ein so erworbenes Wissen – wenn es denn nicht dauernd angewandt wird - immer wieder wiederholt werden muss, um präsent zu bleiben. Im Prinzip lernen wir das meiste in der Schule für die nächste Klassenarbeit bzw. Klausur und vergessen es dann wieder. Eine Ausnahme bilden hier höchstens Sachverhalte, die uns persönlich interessieren oder bedeutsam sind – da sind wir aber schon bei der anderen Form des Lernens.

Beim impliziten Lernen lernt der Lernende nicht bewusst auf einen bestimmten Sachverhalt hin, sondern es erfolgt ein unbewusster oder beiläufiger Wissenszuwachs, meist in der Art, dass so etwas wie „ein Gefühl“ für Prozesse und Strukturen erworben wird. Dieses Lernen knüpft direkt dort an, wo Lernen passiert: Es erfolgt eine implizite Musterbildung im Gehirn, eine direkte Veränderung der Verknüpfungen und Strukturen – ohne die Gefahr, losgelöste „Wissensinseln“ zu schaffen, wie dies beim einübenden Lernen passiert. Dabei zeichnen sich implizite Lernprozesse gerade dadurch aus, dass sie komplexe Systeme erfassen und dort hohe Abstraktions- und Transferleistungen bedingen.

Zurückhaltung in Bezug auf Lehren und Motivieren von außen

Die Abstraktion formaler Invarianten erfolgt beim impliziten Lernen nicht sequentiell, sondern durch parallele Verarbeitung holistischer, d. h. nicht selektiv gespeicherter Informationen. Auf diesen Prozess haben explizite Instruktionen und Informationen über die zu lernenden Regeln entweder keinen, nur einen geringen, lediglich unter sehr speziellen Bedingungen einen größeren und gelegentlich sogar einen störenden Einfluss. (Weinert, 1991, 230)

Explizites Lernen (z. B. eben das, das durch „Lehren“, „Einführen“ oder „Thematisieren“ hervorgerufen wird) kann das implizite Lernen massiv stören – im schlimmsten Falle sogar so weit, dass der Lernende seine implizit vorhandenen Fähigkeiten nicht mehr nutzt bzw. nutzen kann – sie werden blockiert. Man denke z. B. an die Kinder, die

als „geborene Rechtschreiber“ plötzlich anfangen, haufenweise Fehler zu machen, nachdem Rechtschreibung auf einmal geübt oder irgendwelche Regeln thematisiert werden. Diese Fehler sind dann keine produktiven Fehler der Übergeneralisierung, die zum Aufbau bzw. Umstrukturieren der eigenen Strukturen und Muster unverzichtbar sind, sondern es sind echte Fehler, die aus Nichtverständnis der Sache und eigener Bezugslosigkeit entstehen. Fehler, die es ohne den Einfluss von außen nicht gäbe.

In einer Reihe empirischer Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass die intrinsische Motivation abnimmt, wenn man Versuchspersonen extrinsische Belohnungen wie Geld oder Auszeichnungen für eine ursprünglich intrinsische Aktivität anbietet. [...] Nachdem man Versuchspersonen belohnt hatte, waren sie weniger geneigt, die gleiche Tätigkeit [...] erneut aufzunehmen; sie äußerten weniger Interesse als Personen, die für dieselbe Tätigkeit keine Belohnung erhalten hatten. (Deci/Ryan, 1993, 226).



Weiterhin zeigen Untersuchungen, dass in einem auf Selbststeuerung und Selbstbestimmung basierenden Unterricht ein Einschalten des Lehrers auch aus motivationalen Gründen wohlüberlegt sein muss, denn ein belohnender Kommentar kann auch etwas Entwürdigendes haben: Die Freiwilligkeit der Beschäftigung mit einem Thema wird heruntergezogen, denn durch die wohlwollende Belohnung wird indirekt unterstellt, dass der Lernende eine Belohnung braucht und sich eben nicht freiwillig mit etwas Sinnvollem auseinandersetzen würde.

Wichtig ist daher nicht die Frage, wie man eine „interessante Unterrichtsgestaltung“ vornimmt, um den Schülern ein „interessiertes Lernen“ zu ermöglichen, sondern

dass die Schüler ihr Lernen als (für sie) sinnvoll und selbstbestimmt und damit als interessegeleitet *erleben* können. An die Stelle sich selbst karikierender Bemühungen des Lehrenden um eine motivierende Unterrichtsaufbereitung sollte ein Unterricht treten, der weder dem Primat der Didaktik noch dem der Methodik folgt, sondern dem Primat der Lernenden und dem Primat des Faches – allerdings dem unverfälschten und undidaktisierten Fach aus der Sicht der Lernenden.

Vom Einüben zum Ausüben – Werkzeuge für Eigenproduktionen statt reproduktiver Arbeitsmittel

Eigentlich zweifelt ja niemand im Ernst daran: Um dauerhaft zu sichern, was im Unterricht gelernt werden soll, kann auf Üben und Wiederholen nicht verzichtet werden. (Heymann 1998, 7)

Aus dem traditionellen Schema 1. Einführung, 2. Übung, 3. Anwendung wird in einem auf Selbstbestimmung und Selbststeuerung basierenden Unterricht ein vielfach vernetztes Lernen, in dem die oben genannten Phasen eben nicht – und schon gar nicht mehr in dieser Reihenfolge – durchlaufen werden. Durch die selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit einem Inhalt, durch das Überlegen und Ausprobieren von Lösungsmöglichkeiten, durch das Einordnen und Reflektieren der Ergebnisse wird immer gleichzeitig auch geübt, denn es werden wiederholt Gedächtnisinhalte durchmustert, umgeordnet, neugeordnet. Sinnvolles Üben sollte man als „Aus-Üben“, als „Üben im Gebrauch“ sehen: Wenn man Schülern ein sinnvolles Lernen in authentischen Kontexten ermöglichen möchte, kann es auch in den Bereichen, die traditioneller Weise lehrgangsbehaftet sind, nicht mehr um ein didaktisch ausgefeiltes Arrangieren von Lernumgebungen gehen. Authentizität erreicht man nicht durch didaktische Arrangements, sondern durch den ehrlichen Einbezug des Lernenden (bzw. aller Lernenden einschließlich des Lehrers) in den Lernprozess. Dabei kann das Prinzip selbstgesteuerten und selbstregulierten Lernens nur funktionieren, wenn es ehrlich und authentisch umgesetzt wird –

und nicht als methodisch- didaktischer Trick. Gerade in der Freinetpädagogik sollte man sich deshalb von unnötigem Ballast frei machen und den Unterricht in allen Bereichen konsequent auf den Eigenproduktionen der Kinder aufbauen.

Dazu braucht es vor allem leere Blätter und wenige Werkzeuge: eine Buchstabentabelle, ein Hunderterfeld, ein Wörterbuch etc. Überflüssig aber sind Übungskarteien, Lernspiele, Trainingsgeräte – sie kosten die Kinder in der Regel viel Zeit, fördern Langeweile und blockieren u. U. das implizite Lernen: das tastende Versuche, das natürliche Lernen und den freien Ausdruck auch in den Bereichen, die klassischerweise oft noch immer als Lehrgang unterrichtet werden.

Literatur:

- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2/93. Weinheim (Beltz) 1993 (S. 223-238)
- Gallin, Peter/ Ruf, Urs: Sprache und Mathematik. Zürich (Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz) 1990 und Seelze-Velber (Kallmeyer) 1998
- Gardner, Howard: Der ungeschulte Kopf. Stuttgart (Klett-Cotta) 1994
- Heymann, Hans-Werner: Üben und Wiederholen – neu betrachtet. In: Pädagogik. Heft 10/98. Weinheim (Beltz) 1998 (S. 7-11)
- Konrad, Klaus/ Traub, Silke: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München (Oldenbourg) 1999
- Nordrhein-Westfälischer Lehrerverband (Hrsg.): Schulautonomie in der Kritik. Düsseldorf 1997
- Peschel, Falko: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2002
- Peschel, Falko: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2003
- Weinert, Sabine: Spracherwerb und implizites Lernen. Bern (Huber) 1991



Falko Peschl
ist Dozent an der Uni Köln und der Uni Siegen und
er arbeitet in der GS Harmonie als Lehrer.

Die Probleme, die wir beim Lernen haben, geben uns Auskunft, wie Lernen vielleicht funktioniert

Ein Beispielfall:

Nicht gut, schnell oder richtig schreiben und/oder lesen zu können, gehört zum Schlimmsten, was einer SchülerIn in der Schule passieren kann, geschieht doch schulisches Lernen hauptsächlich auf diesem Wege. Viele der SchülerInnen, die auf die PrinzHöfte Schule Bassum kommen, haben gerade auf diesem Gebiet Schwierigkeiten und nicht selten sind ihre Schulerfahrungen entsetzlich. Aber auch Kinder, die von Anfang an unsere Schule besuchen, haben mit dem Schreiben und Lesen lernen Probleme. Alle LehrerInnen wissen, wie schwierig es ist, die Probleme angemessen zu analysieren und dass es noch viel schwieriger ist, sie zu beheben. Es gibt nämlich keine einfachen Antworten, nicht einmal eindeutige Analyse auf ein Problem, dass unter der Überschrift Lese- und Rechtschreibschwäche firmiert. LRS ist eine Überschrift, aber keine Analyse. Das Wort LRS ist eindeutig, die Ursachen, die dazu führen, sind es nicht. Ganz zu schweigen von der Vielzahl an Faktoren, die LRS beeinflussen.

Wir wissen inzwischen viel mehr als noch vor 10 Jahren über LRS aus der Gehirnforschung.

Wir wissen, dass LRS -Kinder eine deutliche Unterschiedlichkeit in der Struktur der nervösen Verschaltung in bestimmten Teilen des Gehirns haben. Wir wissen, dass die entsprechenden Auffälligkeiten mit den Faserzügen in den Sprachzentren der linken Gehirnhälfte korrelieren. Wenn man so will, ergibt sich dort ein Verdrahtungsproblem, das inzwischen recht genau lokalisiert werden kann. Aber wir wissen nicht, ob solcherlei Abnormitäten die Voraussetzung oder das Ergebnis von Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben sind.

Unter dem Stichwort Lernen möchte ich einen Einzelfall vorstellen, bei dem sich einiges über ein multifaktorielles Problem erkennen lässt.



Ein Schüler, nennen wir ihn Tim, sitzt vor dem Computer. Langsam schreibt er eine Geschichte. Es ist eine sogenannte I-Schwein-Geschichte, die soundsovielte kurze, kleine Begebenheit, in der I-Schwein etwas erlebt. Das I-Schwein ist Tim's süßes Kuscheltier, das er von klein auf hat und das von allen Kindern gemocht wird, wie Tim selber auch. Tim ist ein empfindsames Kind, das sehr aufmerksam das Geschehen in der Gruppe verfolgt, aber selber immer ein bisschen am Rande steht. Er hat tiefe Gefühle, aber nur selten spricht er darüber. Tim kam an unsere Schule, nachdem seine Regelschulerfahrung im Fiasko endete. Vor allem beim Schreiben gab es immer wieder Probleme. Er konnte einfach nicht schreiben lernen. Auch nicht als er an unserer Schule war. Warum nicht? An mangelnder Hilfe hat es nicht gelegen und an mangelnden Versuchen herauszufinden, wo es bei ihm hakt, auch nicht. Um zu verstehen, was hier am Werke sein könnte, müssen wir ganz zurückgehen zu der Zeit, als er zu uns an die Schule kam.

Die Vorgeschichte – alle Probleme haben eine Geschichte

Tim war ein Kind, das hauptsächlich zu Boden sah und versuchte, dass niemand ihn bemerkt. Er ist ein sehr begabter Naturforscher und ständig damit beschäftigt, sich eine kleine Maschine auszu-denken und zu bauen. Dabei hilft ihm seine genaue Beobachtungsgabe. Ich erinnere mich nun an eine Situation, die einige Tage stattfand, nachdem Tim an unsere Schule gekommen war. Ich weiß nicht genau, was er gemacht hat, ich weiß nur, dass er es gut gemacht hat und genau das wollte ich ihm sagen. Ich sagte: „Tim, komm' doch mal bitte zu mir!“ Nie mehr werde ich vergessen, was dann geschah. Tim näherte sich Zentimeter um Zentimeter, den Kopf tief gesenkt, die Schultern eingezogen. Er blickte nicht auf, als ich ihn ansprach. Nachdem ich ihn für die Qualität seiner Arbeit gelobt hatte, hob er kaum merklich den Kopf und ich konnte sehen, dass ein feines Lächeln über sein Gesicht spielte. Ich fragte ihn, warum er mit hängenden Schultern zu mir gekommen sei. Tim antwortete: „Wenn ich in der Schule gerufen werde, dann habe ich immer etwas falsch gemacht. Ich bin es nicht gewohnt, gelobt zu werden.“ Dann drehte er sich um und ging. Mehr wollte er nicht dazu sagen. Nie mehr wieder hat Tim über seine Erfahrungen mit dem Schreiben und Lesenlernen gesprochen. Er hat sie fest in seinem Herzen verschlossen, aber natürlich wirken sie dennoch.

Was kann man zu dieser Situation sagen? Ich möchte sie kurz mit Hilfe der systemischen Erkenntnistheorie erläutern, die unserem Schulkonzept zugrunde liegt.

Man kann sich leicht vorstellen, dass bei den elementaren schulischen Dingen, wie Schreiben-Rechnen- und Lesenlernen, also dem Beginn der schulischen Lernerfahrung mehr als in jeder Lernsituation danach die emotionalen Gegebenheiten eine entscheidende Rolle spielen. Die Grundemotionen, die das erste Lernen in der Schule begleiten, sind demnach prägend für sehr viele, vielleicht sogar für alle nachfolgenden Lernsituationen. Sie sind das Grundmuster, auf dessen Hintergrund alle folgenden verglichen und eingebaut werden.

Wie sah nun das Grundmuster aus, das Tim offenbar in der Schule angeboten worden war? Die vorher beschriebene Situation, als ich Tim zu mir rief, bringt es als gelebte Handlung an den Tag. Sich nicht nähern wollen, Blick zu Boden, die Schultern eingezogen! Welche Grundemotion passt zu diesem Verhalten? Angst. Es gehört zur menschlichen Grundausstattung, neue Situationen auf der Basis alter Erfahrungen einzuordnen. Wie prägend die ersten Grundemotionen sind, zeigt sich in der weiteren Lerngeschichte von Tim.

Tim's Kopf ist voller schöner Geschichten, wie bei jedem Kind, das so gut beobachtet wie er. Aber obwohl wir ihm gesagt haben, dass er Fehler machen darf, dass er nicht mit der Hand schreiben muss, dass es nicht um das Schriftbild geht, wollte er trotz aller Ermunterung zunächst nicht schreiben. Wir haben ihn nie gezwungen. Schließlich kam der Tag, an dem er es selber wollte, aber immer wieder scheiterte er. Wir haben also versucht, seiner Grundemotion Angst eine

Was sagt die Systemik ? I

Es gibt einen Satz in der systemischen Erkenntnistheorie, die hilft, zu verstehen, was mit Tim geschehen ist. Er heißt:

„Jede rationale Handlung fußt auf einer Emotion.“

Es sind die Emotionen, die unser Handeln bestimmen und sie selber müssen als eine Handlung verstanden werden. Emotionen sind also keine abstrakten Gefühle, die irgendwo sitzen, sondern sie drücken sich in einer Handlung aus, besser: sie sind Handlung. Humberto Maturana nennt diesen Vorgang das ‚Emotionieren‘. Wenn wir also etwas Neues lernen, wenn wir überhaupt lernen, dann geschieht das in bestimmtem Situationen, die sehr unterschiedlich sein können. Als Folge dieses Prozesses stehen am Ende die rationalen Erkenntnisse, das sogenannte Wissen. Entscheidend für den Erwerb dieses Wissens ist aber, folgt man Maturana, mit welcher Grundemotionen der Lernvorgang verbunden ist, denn sie sind es, auf denen die Rationalität fußt.

andere, positive an die Seite zu stellen, nämlich die innige Beziehung, die er zu seinem Kuscheltier I-Schwein hat. Zum Teil war dieser Vorschlag erfolgreich, zum Teil aber auch nicht. Wenn Tim schrieb, dann schrieb er I-Schwein-Geschichten, aber noch immer riss der Faden wieder ab, noch immer sah man ihn lange vor seinem Text sitzen und zum Fenster hinaussehen, bevor wieder ein neues Wort hinzugefügt wurde, noch immer mochte sich das Fließen im schriftlichen Ausdruck nicht einstellen. Es ist nicht so, dass Tim sich nicht angestrengt hätte. In der Projektarbeit hat er zum Beispiel über das Thema Pferde gearbeitet und eine Bildergeschichte dazu geschrieben. Schon viel besser, viel entspannter, viel flüssiger ging es, aber noch immer war die Hemmung, sobald es ans Schreiben ging, allgegenwärtig.

Und dann kam das Ende der vierten Klasse: Tim schrieb immer noch nur sehr zögerlich, immer noch sehr langsam, keine Schreibschrift, kaum Rechtschreibung, nur wenig konnte er lesen. Was sollten wir jetzt tun? Druck ausüben, Sonderschulüberprüfung anfangen? Richtig, alles das hätten wir tun können, vielleicht sogar müssen. Lange und intensive Gespräche mit den Eltern machten klar: Aus Gründen, die wir auch nicht kennen, sitzt die Angst bei Tim so tief, dass Druck, gleich in welcher Form verpackt, nur angstverstärkend wirken würde. Wir erwarten die Besserung gewöhnlich durch das Rezept ‚mehr desselben‘ oder in die Sprache der Pädagogik übersetzt durch ‚üben, üben, üben‘. Natürlich müssen Kenntnisse durch Üben gefestigt werden, aber nur selten ist dieses Rezept tauglich für Probleme, die tiefer liegen, so tief, wie wir das am Beispiel Tim beschreiben. Geübt hat Tim wahrlich genug.

Aber anstatt dass sich Besserung einstellte, verschärfte sich seine Schreibhemmung mit den Jahren eher.

Rettung naht wie so oft aus unverhoffter Richtung.

Von welcher unverhoffter Seite oft eine Änderung des Problems erfolgt, beweist Tim selber.

Was sagt die Systemik? II

Hier hilft zum Verständnis eine Sichtweise, die wir dem Systemiker Heinz von Förster verdanken. Heinz von Förster hat auch mathematisch nachgewiesen, dass **komplexe Systeme**, so könnte man vereinfachend formulieren, in ihren zukünftigen Zuständen nicht vorausgesagt werden können, selbst dann nicht, wenn wir ihre Einzelteile genauestens kennen. Provozierend hat er für solche nicht vorhersagbaren und nicht analysierbaren komplexen Systeme den Begriff **‚nicht-triviale Maschine‘** geprägt. Er trifft diese Unterscheidung im Gegensatz zu den ‚trivialen Maschinen‘, deren Funktionieren voraussehbar ist. Die meisten vom Menschen gebauten Maschinen, wie beispielsweise das Auto, gehören dazu. Wenn wir ein Problem mit einem Auto haben, so Heinz von Förster, schicken wir es zu einem Trivialisateur, der den Schaden auch sogleich behebt und wir können das Auto wieder so benutzen, wie wir es gewohnt sind und weswegen wir es uns angeschafft haben. Bei nicht trivialen Systemen liegt der Fall nicht so einfach. Hier können wir nicht ermitteln, wie der innere Mechanismus, die innere Struktur aussieht und von daher auch keine einfachen, zielgerichteten Reparaturen vornehmen. Wenn wir uns einstweilen darauf einigen, dass der Mensch keine triviale Maschine ist- uns wer von uns würde das nicht so sehen-, dann entzieht er sich folglich der linearen Analyse und demzufolge der linearen ‚Schadensbehebung‘. Damit ist also prinzipiell nachgewiesen, dass das Rezept ‚mehr desselben‘ vielleicht bei Autos aber keinesfalls für das Lernen von Menschen taugt. Im Gegenteil. Häufig werden Probleme dadurch zementiert, die eigentlich verschwinden sollten. So ist es häufig nicht möglich anzugeben, in welcher Weise eine Problembehandlung von Lernschwierigkeiten erfolgen kann. Dies offen auszusprechen wird leider in den meisten Fällen als mangelnde Professionalität missdeutet.

Ausgangspunkt ist eine einmonatige Reise der ganzen Lerngruppe nach Frankreich, in der unter der Überschrift ‚Schule auf Reisen‘ als ein wesentlicher Schwerpunkt das Erlernen der französischen Sprache auf dem Programm stand.

Tim war bei den Vorbereitungen der Reise in der Anfängergruppe Französisch, weil er sich bislang als Fünftklässler mit dieser Sprache noch nicht beschäftigt hatte. Sein gutes Gefühl für den Klang der Sprache war auffällig, aber auch hier war zunächst das Schreiben der Worte ein großes Handikap. Es standen nur wenige der Worte und Sätze in seinem Heft, jedoch hatte er alle Arbeitsblätter sorgfältig abgeheftet, was ansonsten absolut nicht zu seinen Stärken zählt!

Bei allen mündlichen Übungen beteiligte er sich sehr aktiv. Auffällig intensiv wurde seine Mitarbeit in der Arbeitsgruppe, die in etwas veränderter Zusammensetzung in Frankreich weiterarbeitete. Mit großer Ausdauer suchte Tim die Vokabeln, die er für die Lösung seiner Aufgaben brauchte, aus dem Lexikon heraus und schrieb sie recht zügig (!!) in die entsprechenden Arbeitsblätter ein. Anfangs noch recht unleserlich und ungeübt, wurden die Schriftzüge bald deutlich besser.

Ein erstaunliches Erlebnis fand dann aber während des Französisch – Unterrichts nach der Reise in der etwa gleichen Gruppenzusammensetzung statt. Tim hatte fast im gleichen Tempo wie die anderen immer seine schriftlichen Arbeiten erledigt. Dieser Umstand alleine hätte ausgereicht, sich sehr zu wundern. Als die Gruppe aber – unterteilt in 4 Kleingruppchen- ein Personen-Ratespiel für den Klassenrat vorbereitete, schien das Problem Schreiben vollends in den Hintergrund zu geraten: Ohne zu zögern, schrieb er mit seinen beiden Partnerinnen alle Eigenschaften und Erkennungsmerkmale auf, die ihm zum Wiedererkennen dieser Person wichtig erschienen. Die erste Version war in der Rechtschreibung sehr fehlerhaft- er stellte fest, dass er sie so nicht vortragen konnte. Also schrieb Tim sie schnell noch einmal richtig ab. Nun verblieb als letztes Problem nunmehr die Aussprache. Wir haben deshalb gemeinsam eine für ihn passende Lautschrift erfunden und er hat sie in unter die jeweiligen französischen Sätze geschrieben. Es war erstaunlich, wie nebensächlich das Schreibproblem plötzlich in einer anderen Sprache, dem Französisch war, einer Sprache, die er in Frankreich lieben gelernt hatte.



Was ist geschehen? Während unserer Reise und danach fand die französische Sprache für Tim in einem völlig anderen Zusammenhang und vor allem in einer völlig anderen emotionalen Situation statt als das Schreiben der deutschen Sprache, einer Grundemotion nämlich, die von Freude und Zuneigung, letztlich durch die Grundemotion Liebe geprägt war.

Dass dies nicht übertrieben ist, mag man daraus ersehen, dass es durchaus üblich ist, wenn jemand sagt, er oder sie liebe diese oder jene Sprache.

Die Krönung des Schreiberlebnissen war aber das nachträgliche Ausfüllen des Arbeitsplanes, den alle SchülerInnen als Nachweis für die während der Atelierzeit in Frankreich bearbeiteten Aufgaben ausfüllen mussten. Tim hatte diesen Plan aus verschiedenen Gründen in Frankreich nicht laufend eingetragen, so dass wir es anhand der Arbeitsmappen nachholen mussten. In einem für Tim unglaublichen Tempo und einer Genauigkeit in der Schriftführung füllte Tim Zeile für Zeile dieses Planes aus, insgesamt 9 Positionen. Es schien ihm regelrecht Spaß zu machen, mit welcher Deutlichkeit er die Schreibschrift (!) einsetzen konnte. Es fiel ihm auch nicht schwer, um Hilfe bei den Buchstabenverbindungen zu bitten, die ihm nicht geläufig waren. Regelrecht stolz gab er den fertigen Plan zum Abheften ab.

Wenn mir vor einigen Monaten irgendjemand vorausgesagt hätte, dass Tim die Schwierigkeiten in der deutschen Sprache ausgerechnet mithilfe einer scheinbar noch größeren Schwierigkeit, nämlich einer Fremdsprache überwinden würde, ich hätte diesen Menschen höchstwahrscheinlich für verrückt gehalten.

Was sagt die Systemik? III

Damit haben wir ein Qualitätskriterium für gute Pädagogik und Handeln überhaupt destilliert, die Heinz von Förster in seinem ersten Förster'schen Imperativ folgendermaßen ausdrückt:

„Handle immer so, dass sich die Anzahl der Möglichkeiten erhöhen.“

Alleine aus diesem Grundsatz heraus kann abgeleitet werden, dass es mit der Grundemotion Liebe in der Schule um nichts anderes als Beziehungsarbeit geht – von LehrerInnen zu SchülerInnen, von SchülerInnen zu LehrerInnen und von SchülerInnen zu SchülerInnen und bestenfalls als deren Folge um das Kognitive.

Denn die Grundemotionen sind es, mit denen sich Menschen begegnen und die letztlich alles Lernen bestimmen.

Maturana sagt dazu:

„Die Unterscheidung von verschiedenen Emotionen korrespondiert mit der Form der Beziehungsaufnahme, die man...favorisiert. Emotionen bilden die Basis sämtlicher Handlungen, das Fundament von Aktivitäten. In ihnen drückt sich die Beziehungsfigur aus, in der ein Mensch operiert.“

Beziehungsaufnahmen und die dazu gehörigen Handlungen, die aus der Grundemotion Neid, Hass, Verpflichtung, Misstrauen oder Angst erfolgen schränken aus sich heraus die Anzahl der Beziehungsmöglichkeiten stark ein. Es gibt nur eine menschliche Emotion, die Anzahl der Möglichkeiten im Förster'schen Sinne nicht einschränkt, sondern das eigene Zuhören und Handeln erweitert. Und das ist die Liebe.

Lutz Wendeler

ist Lehrer und pädagogischer Leiter der PrinzHöfte Schule Bassum bei Bremen.

Die PrinzHöfte Schule entstand aus dem gemeinsamen Projekt für Systemik, Permakultur und Freinet-Pädagogik, das Lutz, damals noch Gymnasiallehrer, vor etwa 20 Jahren mitbegründet hat.

Der freie Ausdruck und die Entwicklung von Eigen-Sinn

Kinder brauchen den Raum, sich an Geschichten zu erinnern, Geschichten zu erzählen oder aufzuschreiben, Bilder zu malen, im freien Schreiben und Gestalten auf Entdeckungsreise in die eigene Geschichte zu gehen. Sie können dabei lernen, das Angenehme und Schöne, das ihnen begegnet, zu genießen, Kraft daraus zu schöpfen. Und sie haben, wenn sie selbst es möchten, die Gelegenheit, sich auch für Trauriges und Ängstliches zu öffnen, ihr Herz auszuschütten (nur für sich selbst oder auch für andere) und machen damit den ersten Schritt, Belastungen und Blockaden aufzulösen und sich mit ihnen zu versöhnen. Denn wie unsere übrigen Sinne, muss auch das Erinnerungsvermögen - unser Sinn für Geschichten aus der Vergangenheit - entfaltet werden.

Und wir können - in den freien Texten - spielerisch, schöpferisch und kritisch mit der Wirklichkeit umgehen, sie neu zusammensetzen, verändern, die Phantasie als „besseres Land“ kennen lernen, im Erzählen aus der inneren Welt heraus auf die äußere Welt Einfluss nehmen ...

Sich bei der Arbeit mit allen Sinnen zu erfahren, und, in der eigenen Möglichkeit, selbst-bewusst zu werden, sich frei ausdrücken zu können, Belastendes verarbeiten, Verlorengegangenes wieder finden, die Wirklichkeit in der Phantasie und mit Phantasie auseinander nehmen und neu zusammensetzen können - je mehr solche Räume und Freiräume aus Kindheiten verschwinden, nur noch als Nischen, als Ökotope, für einige wenige überleben, je mehr Phantasie und Eigen-Sinn der Kinder überrollt werden, umso deutlicher wird die Aktualität der Freinet-Pädagogik.

aus: Jochen Hering, Walter Hövel (Hg)
„Immer noch der Zeit voraus“,
Pädagogik-Kooperative, Bremen, 1996, S 43f

*Dieses Buch ist zum Sonderpreis
von 10 Euro bei
Atelier Schule
erhältlich!*

„Handle immer so, dass sich die Zahl deiner Möglichkeiten erhöht.“, ...

...war einer der vielen Sätze, eine der wichtigen Erkenntnisse, die sich im Laufe der vielen pädagogischen und systemischen Gesprächskreise in PrinzHöfte in mein Denken verwurzelt hat.

Lernen ist ein Wechselspiel, bestehend aus Rückbesinnung und Vorausschau, das sich im Handeln im Jetzt offenbart. Lernen ist endlos und Unendlichkeit - ist jetzt.

Darum erzählen wir immer wieder Geschichten unserer Geschichte, erklären uns somit die eigenen Lernprozesse, bewusst und unbewusst, damit sie Wurzeln schlagen können und sich zu weiteren Erkenntnissen erweitern können.

Eine dieser Geschichten handelt von Robin. Kennen gelernt habe ich dieses Kind zuerst im Kindergarten von PrinzHöfte, besser dann bei unserem gemeinsamen Tun im PrinzHöfter KinderAtelier und dann im intensiven Zusammenarbeiten in meiner Schülergruppe.

Fröhliche Erlebnisse haben unsere Beziehung ebenso begleitet, wie Diskussionen und schmerzhaft Situationen (ein verbrannter Finger bei der Feuerscheinlyrik, ein eingeklemmter Finger bei der Schülerlesung, ...)

Robin war es jedenfalls, der mir demonstriert hat, dass Selbstverantwortung und soziales Gespür durchaus von einem Kindergartenkind verkörpert werden können. Das war mir bis dahin eher neu. Dass man von 3 Jährigen oft mehr lernen kann, als von Erwachsenen, weiß ich mittlerweile. Noch heute schüttelt es mich, wenn ich an die Situation zurück denke, als mich Robin an einem seiner ersten Schultage in meiner Gruppe mit seinem fragenden Blick durchbohrte, weil ich irgendwas nicht wirklich Gescheites zu einem anderen Kind gesagt hatte, und er dafür richtigerweise eine Erklärung von mir wollte. Gerechtigkeit für andere war für Robin ebenso wichtig, wie den eigenen Fragen auf den Grund zu gehen. Seine Ziele verfolgte er mit erstaunli-

cher Konsequenz und dem noch recht häufigen Gruppenchaos zeigte er mit seinen Kindergartenerfahrungen schnell die Grenzen auf. Hier bestätigte er sich erstmals als richtiger Helfer und sozialer Motor eines Gefüges, das ich zwar schon ganz gut, aber noch nicht ganz, zu einer Gruppe geformt hatte.

Ein weiteres Mal war Robin, mittlerweile immerhin schon sechs Jahre alt, verlässlicher Mitarbeiter, als sich aus einem kreativen Projekt eine richtige, kleine Schülerfirma entwickelte.

Noch vor seinem Schuleintritt, hatten Schülerinnen und Schüler, Eltern und das Lehrerteam begonnen, gemeinsam mit einer Gartenbaufirma, das Schulgelände, das vorher ein militärisches Verwaltungsareal war, zu einem Lernfeld für Kinder werden zu lassen. Da wurden Scheibtruhen voll Erde durch die Gegend gekarrt, da wurden Tunnels angelegt, ein Kräutergarten entstand, ... und auf dem riesigen Parkplatz entstand ein Pflanzentipi, umgeben von Hochbeeten und Betonsäulen, die meine Fliesengruppe Gaudi ähnlich gestaltete. Auch die Backsteinfassade bekam etwas davon ab und so füllten immer mehr Farbflecken den Schulhof.



Robin entschied sich ebenfalls in die Projektgruppe der Mörtelmischer, Fliesenzertrümmerer und Mosaikgestalter. Bei Nieselregen und Sonnenschein gingen wir zu Werke, freuten uns am neu Geschaffenen und ärgerten uns über das Aufräumen und Saubermachen. Aber es war uns klar, dass das eine nicht ohne das andere zu machen war.

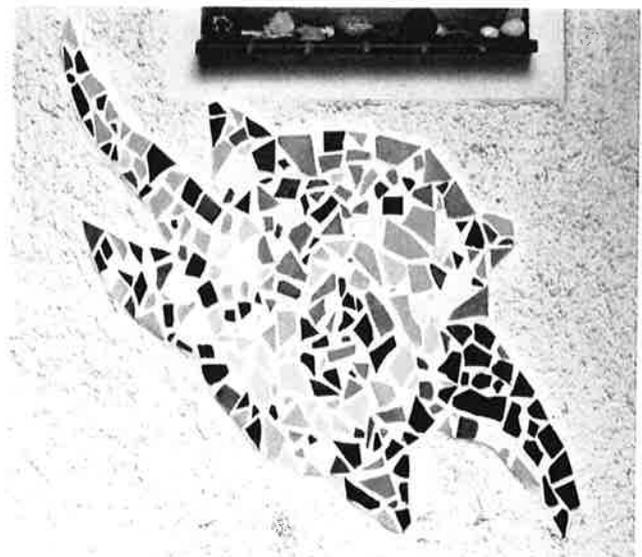
Als dann die Werke fertig gestellt waren und die Zahl der Bewunderer größer wurde, kamen sogar Anfragen, ob die KünstlerInnengruppe nicht auch anderswo tätig sein könnte. Robin, Zoe und einige andere Kinder nahmen die Einladung an, und so saßen wir bald gemeinsam VW-Bus und rollten zur ersten Baustelle in Harpstedt.

Immer konkreter wurden die Konturen der Schülerfirma MOSAIKi. Robin hatte einen Ordner besorgt, um darin die Unterlagen der Firma zu sammeln: Entwürfe, Materiallisten, Namen der MitarbeiterInnen, Preislisten, Bestellungen und viele andere Ideen sollten darin gesammelt werden.

Aus Papier und anderen Materialien entstanden immer ausgefeiltere Mustervorlagen, fertige Mosaik hatten wir fotografiert und die Bilder mit gedruckten Texten erweitert.

Für die Schulzeitung „Wort-Mosaik“ wurde ein Inserat gestaltet, das bald weitere Aufträge einbrachte. Eine schwierige Frage musste die Gruppe ins nächste Schuljahr mitnehmen: Wie berechnet man einen Quadratmeter Fliesenmosaik? Allerlei interessante Ideen trugen die 6-8 jährigen MitarbeiterInnen zusammen, es wurde diskutiert, probiert,

MOSAIKi hatte sich zu einer kreativen und ganzheitlichen Lernwerkstatt entwickelt und ging diesen Weg auch weiter, als ich schon wieder nach Österreich, nach Steyr zurückgekehrt war.



Es war einmal
eine Elefantenschildkröte,
die spielte immer
auf der Flöte.

LERNEN, EIN PUZZLESPIEL – EIN BUNTES MOSAIK

Wie die bunten Steine eines Puzzles,
die sich langsam zu einem Bild
zusammenfinden –

Wie die Steine am Sandstrand,
jeder für sich mit eigenem Glanz,
die in ihrer Einheit ein Gesamtwerk
aus Farben, Formen und Besonderheiten
ergeben –

Wie die Pinselstriche eines Malers.
Die sich ergänzen, überlagern
und sich gegenseitig inspirieren,
am Ende ein Kunstwerk zu bilden –

So entfalten sich die Eindrücke
und Erfahrungen eines Kindes,
entwickeln sich weiter,
ergänzen sich,
beeinflussen einander
und bilden ein unvollendetes,
stetig wachsendes Gesamtkunstwerk
menschlichen Seins.

aus: Martin Merz: „Lernen, ein Puzzlespiel“,
Veritas-Verlag Linz, 1996, S 5