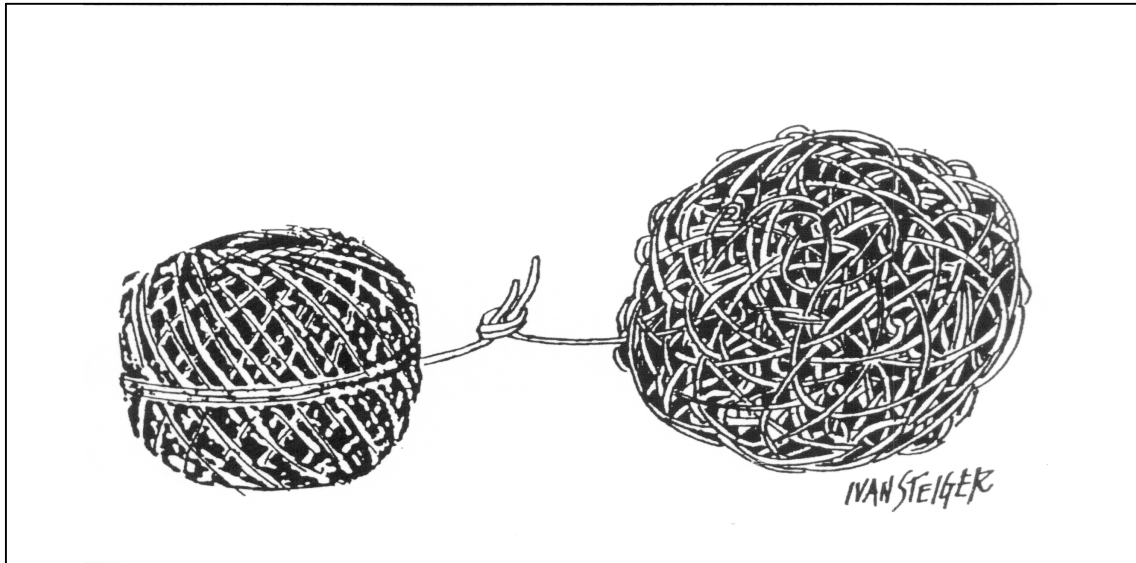


CEDEFOP agora Thessaloniki; 2 and 3 Sept. 2002

TRAIN DIFFERENTLY

**EMPOWERING INDIVIDUAL LEARNERS**



**Creative learning or how to learn experience. – Theoretical concepts and practical exercises**

**Kreatives Lernen oder wie lernt man Erfahrung? – Theoretisches Konzept und praktische Übungen**

Hans G. Bauer, GAB Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, Bodenseestrasse 5 , 81241 München

Ich möchte mit einem kleinen Bild (siehe Titelseite) beginnen und Sie dazu einladen, natürlich meinen einleitenden Bemerkungen aufmerksam zu folgen, dabei aber durchaus immer mal wieder einen Blick auf dieses Bild zu werfen und Ihren Assoziationen dazu freien Lauf zu lassen!

## 1. Einleitende Bemerkungen

Die Stichworte, um die es in meinem Beitrag gehen soll, sind: Kreatives Lernen, Erfahrung, künstlerisches Handeln in beruflichen Bildungszusammenhängen – und was diese mit dem “empowerment of individual learners” zu tun haben. Ich sage das bewußt auf Englisch. Denn auch wenn man englische Begriffe, was wir in Deutschland ja gerne tun, einfach übernimmt, kommt man nicht darum herum, deren Bedeutung zu ergründen. Einen solchen Begriff wie “empowerment” kann man ja sehr facettenreich ins Deutsche übersetzen. So etwas wie “befähigen” steckt darin, auch “unterstützen”, “stärken”, “Kraft geben” bzw. “kräftigen” – wobei da immer etwas unklar bleibt, von wem die “power” denn kommt oder kommen soll, von einem selbst, oder von anderen, um welche “Kraft” oder “Kräfte” es sich handelt, wie diese initiiert werden können oder sollen usw.

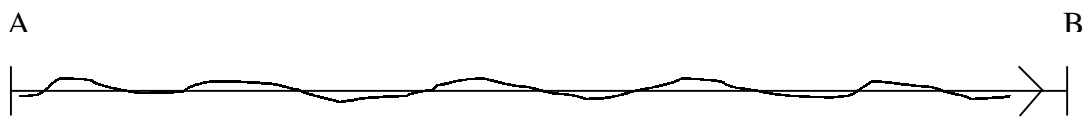
Die bei dieser Konferenz offiziell vorgeschlagene Übersetzung benutzt das “Befähigen” und setzt es in den Kontext des “Selbstlernens” – was übersetzungstechnisch ein klein wenig geschummelt ist, denn genauso gut kann man ja auch Gruppen “empowern”...

Aber das ist jetzt nicht das Problem. Der Kontext ist hier das *lernende Individuum* und dessen “*Selbstlernen*”. Das Problem ist viel eher das, dass wir uns, zumindest in Deutschland, ja auch mit dem Begriff des “Selbstlernens” etwas schwer tun, oder wissenschaftlich ausgedrückt: dass wir dieses differenziert betrachten. So wird, um die beiden prominentesten Positionen kurz zu skizzieren, unterschieden zwischen

- dem *selbstgesteuerten* Lernen, und
- dem *selbstorganisierten* Lernen.

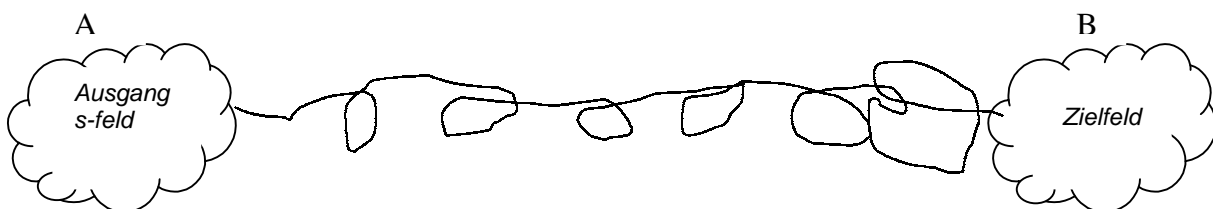
Um dies möglichst knapp darzustellen: Das *selbstgesteuerte* Lernen geht von einer bestimmten Vorgabe (A) und einem vorgegebenen Lernziel (B) aus, den Weg von (A) nach (B) lege ich als Lernender eigenständig, so weit wie möglich eben selbstgesteuert, zurück. (s. Abb.1)

(Abb.1)



Das *selbstorganisierte* Lernen hingegen geht von offenen Vorgaben aus (Ausgangsfeld A), und auch die Ziele sind offen (Zielfeld B); der Weg von (A) nach (B) ist ein Prozess, der stark situativ geprägt und von "Selbstorganisationsfähigkeit" bestimmt ist. Er ist jedenfalls nicht linear, fachsprachlich benutzen wir dafür gern Bezeichnungen wie "single", "double" oder noch anderen "loops". (siehe Abb. 2)

(Abb. 2)



Dies sind, neben den Wollknäueln, also weitere Bilder, die ich Ihnen in den Kopf setzen will. Wenn man Anderen etwas in den Kopf setzt, so kann das allerdings auch so etwas sein wie "jemandem etwas aufkotroyieren" – und das ist, wenn überhaupt, kein gutes Lernen. Dabei soll es hier, wie gesagt, sogar um kreatives Lernen gehen. Um ein Lernen, das aus der eigenen Erfahrung hervorgeht, und um Ansätze und Versuche, die Erfahrung und sogar so etwas wie "künstlerisches Handeln" im beruflichen Lernen verbinden wollen!

Dahinter steht zudem die *generelle Behauptung*, dass wir solche Arten des Lernens in der beruflichen Bildung heute und zukünftig verstärkt benötigen.

Leider muss ich Ihnen das überwiegend vortragen, d.h. dar-über reden. Da ich mit Ihnen aber nicht ausschließlich nur auf der Meta-Ebene kommunizieren will, möchte ich mit Ihnen zuerst eine kleine Übung durchführen. Sie soll es Ihnen ermöglichen, wie ich hoffe, das, was ich Ihnen vortragen muss, mit einer *eigenen Erfahrung* in Beziehung zu bringen, die Sie selbst und aktiv-handelnd gemacht haben.

Machen Sie sich jetzt also zuerst einmal im Sinne des Wortes ein `eigenes Bild`!

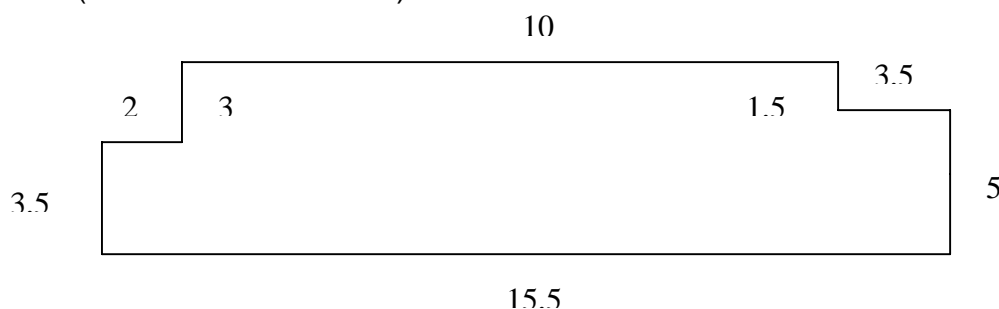
Ich bitte Sie, die kleine Tüte in die Hand zu nehmen, in der Sie alle die Materialien finden, die Sie dazu benötigen.

## 2. Übung

Die Übung hat 2 Teile.

Teil 1: Harter Bleistift, Lineal. Papier Querformat. Bitte zeichnen Sie zuerst links etwas über der Blattmitte beginnend eine Horizontale von 2 cm Länge. Am rechten Endpunkt im 90-Grad Winkel darauf eine vertikale Linie von 3 cm Länge und folgen Sie meinen weiteren Vorgaben (s. Abb.).

Abb. 2 (verkleinerter Maßstab):



Teil 2: Weicher Bleistift, Papier, Format Ihrer Wahl! Zunächst kleine *Vorübung* zur Technik "Schraffur": Üben der einfachen Schraffur, links oder rechts, sich für eine Strichrichtung entscheiden und dabei bleiben!

Erforschen der Variationsmöglichkeiten: Länge der Striche, Abstand, Druck: dick/dünn, hell/dunkel, Verteilungen auf der Seite ...

Dann: Neues Blatt. Zuerst einen *eigenen* Rahmen etc. setzen (geben Sie sich Platz!).

Die Aufgabe lautet jetzt: Gestalten Sie in diesem Rahmen mit Hilfe der gerade geübten einfachen Schraffur-Technik und ihren Variationsmöglichkeiten ein Bild! Dieses Bild kann so konkret oder abstrakt werden wie Sie es wollen! Fangen Sie also an, indem Sie ein paar Striche setzen, die Fläche langsam gestalten und schauen Sie, was entsteht. Setzen Sie Verstärkungen, Akzente z.B. durch dunkel/hell-Hervorhebung, Abstände und Nähe, spielen Sie mit dem Raum usw. .... Und kommen Sie dann zu einem Abschluß!

Jetzt kommt ein neben dem Tun mindestens ebenso wichtiger Teil der Übung – zu dem wir hier leider fast keine Zeit haben: die Besprechung und Auswertung.

Ich kann Sie jetzt nur bitten, einige Beispielfragen, die zu einer solchen Auswertung gehören, mit Ihren inneren Bildern und Erfahrungen abzugleichen. Schauen Sie aber im Moment doch ruhig mal kurz zu Ihrem/Ihrer NachbarnIn und deren/dessen Bild, tauschen sich kurz aus ...

- Sinnvoll ist bei einer solchen Auswertung natürlich der Vergleich der Vorgehensweise bei diesen beiden Übungsteilen.

Ich glaube, Sie stimmen zu, dass bei Übung 1 die Vorgaben und Anleitungen sehr eng waren, Sie mussten Vorgaben abarbeiten. Vorgaben und Anleitungen gab es auch beim 2. Übungsteil, aber einfach “abarbeiten” konnte man die dann nicht mehr. Im Moment nur so viel dazu ...

- Auf der Hand liegt natürlich auch der Vergleich der Ergebnisse: Übung 1 führt bei allen zu identischen Resultaten. Ich glaube nicht, dass wir 2 identische Bilder aus Übung 2 finden, die sind alle höchst individuell. (*Wir wollen daher alle entstandenen Bilder in der Galerie hier aushängen, damit*

*Sie diese auch alle ausführlich betrachten können. Bitte erlauben Sie, dass die Bilder nachher eingesammelt werden!)*

- Wichtig ist auch der Vergleich der persönlichen Empfindungen und Erfahrungen in beiden Prozessen.

So z.B. die Frage: Wie ist das bei diesen beiden Übungen mit den Fehlern, die man machen kann? In Übung 1 ist das eine ziemlich eindeutige Angelegenheit. Aber in Übung 2? Konnten Sie dort etwas darüber erfahren, dass etwas, das irritiert oder überraschend entstanden ist, sich auch als hilfreich erwiesen hat?

Wie war das insbes. in Übung 2 mit dem “etwas entstehen lassen”? Wie ist das passiert – wenn es passiert ist? Wodurch, wann? Haben Sie sich auf so etwas wie ein Zwiegespräch, einen Dialog mit dem eingelassen, was da peu a peu entstanden ist? War es schwer für Sie? Usw.

- Eine höchst bedeutsame Rolle kommt in der Auswertung selbstverständlich den Fragen nach der Korrespondenz dieser Übungen mit Anforderungssituationen in der Arbeit, in der heutigen Arbeitswelt zu – egal ob wir uns nun in einem Ausbildungs- oder Weiterbildungskontext befinden. Da kann man zum einen eingehen auf die persönliche Ebene, etwa: Wie arbeite – und wie lerne – *ich* denn in unterschiedlichen Anforderungssituationen? Und man kann ebenfalls sehr gut herausarbeiten, mit welchen *Anforderungssituationen im Arbeiten und Lernen wir heute konkret konfrontiert sind*.

Die erste Übung nennen wir “*Konstruieren*”, *planmäßiges, plangeleitetes Handeln* – wobei Sie ja durchaus selbst gehandelt haben.

Die zweite: “*Gestalten*”. Da haben Sie anders gehandelt, fast mit den gleichen Mitteln, aber der Prozess war doch deutlich ein anderer, oder? War das aber, nur weil wir das Mittel der Schraffur, also ein eher künstlerisches

Medium, eingesetzt haben, schon ein “künstlerischer” Prozess? Oder liegt “das Künstlerische” in etwas Anderem?

Das “Konstruieren” (1. Übung), das Abarbeiten von Vorgaben, entspricht einem Arbeitstypus, der in unserer Arbeitswelt immer seltener vorkommt. *Nebenbemerkung:* Ich fürchte, dass unsere Lernwelten da träger sind, und sich auch hinter mancher sog “interaktiver” Elektronik-Lern-Fassade nichts anderes verbirgt als ein “konstruierender” Lerntypus.

Und obwohl Sie auch für die 2. Aufgabe etliche Vorgaben erhalten haben, spiegelt diese doch viel mehr von der Anforderung, mit “offenen Situationen und Prozessen” umgehen zu müssen. Einer Anforderung, die wir in unseren Arbeits-, Lern- und Lebenswelten zunehmend vorfinden. Oder, um ein Bild von Peter B. VAILL zu benutzen: er nennt diesen auf Dauer gestellten Strukturwandel “permanentes Wildwasser”. *Nebenbemerkung dazu:* Sein Buch trägt den Titel “Lernen als Lebensform” und den bezeichnenden Untertitel: “Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten” (Orig. 1996, dtsh. Ausgabe 1998).

Auf diese “offenen Situationen” komme ich noch zurück. Zuerst aber noch einige Anmerkungen zu diesen “künstlerischen Übungen”, von denen Sie gerade eine kennengelernt haben.

### **3. Künstlerische Übungen**

In unserem GAB-Institut (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbR) haben wir seit nun schon mehr als 20 Jahren den Auftrag der Berufsbildung immer so interpretiert, dass die Berufsbildung neben aller fachlichen Qualifizierung stets auch den der Persönlichkeitsentwicklung zu erfüllen hat. Wir haben deshalb immer nach inhaltlichen und methodisch-didaktischen Ansätzen gesucht bzw. solche entwickelt, die persönlichkeitsbildende Impulse beinhalten und

transportieren. Seit den 1980-er Jahren arbeiten wir daher in der beruflichen Aus- und Weiterbildung z.B. mit “künstlerisch-kreativen Übungen”.

Es ging und geht dabei allerdings nicht etwa darum, irgendwelche Bildungsmaßnahmen kreativ aufzulockern, etwas “Schönes” zu tun, Kreativspielchen zu betreiben und dies dann als “Persönlichkeitsbildung” zu verkaufen. Daher steht für uns auch *nicht* etwa das entstandene, fertige künstlerische Produkt oder Werk im Mittelpunkt.

Entscheidend ist vielmehr: die pädagogischen, persönlichkeitsentwickelnden Wirkungen von “Kunst” sehen wir in der künstlerischen Tätigkeit, d.h. in dem künstlerischen Handlungs- oder Tätigkeitsprozess selbst und den pädagogisch bedeutsamen Prozessen, die in ihm enthalten sind.

Ob man nun schraffiert, mit Ton arbeitet oder z.B. aquarelliert – wobei alle diese Medien je eigene Qualitäten besitzen – , üben kann man dabei z.B. so etwas wie das unbefangene Wahrnehmen einer Situation und ihrer Handlungsmöglichkeiten, Mut, Geduld, das Weiterdenken-Können einer Gegebenheit (“exakte Phantasie”), Beweglichkeit, situatives Handeln, um nur einige Beispiele zu nennen.

Ich glaube, Sie können es sich jetzt auch ganz gut vorstellen, dass man durch verschiedene Arrangements der Zusammenarbeit von Personen oder Gruppen bei diesen Übungen auch sehr intensive Erfahrungen zum Themenfeld der “Sozialen Kompetenzen”, zur “Kooperation” usw. machen und diesbezügliche Fähigkeiten einüben kann.

Dennoch: Am wichtigsten ist der Aspekt, dass bei solchen Übungen immer die ganz eigene, aktiv gewonnene Erfahrung, die im Kern ja eine Selbst-Erfahrung ist, die Grundlage darstellt. Ohne Selbst-Erfahrung aber bleiben Selbst-Lernprozesse oberflächlich. Und hinzu kommt: In solchen Übungen spielen auch spielerisch-erkundende, experimentell-explorative Elemente, Erprobungselemente usw. eine Rolle, die nicht zuletzt ein motivationales Moment darstellen, welches lebendiges Lernen in Gang setzt, stärkt, kräftigt oder – “empowered”.

Ich möchte damit die “künstlerischen Übungen” als solche zunächst verlassen und mich dem Begriff zuwenden, von dem hierbei ja ständig auch die Rede war und ist:

#### **4. “Erfahrung”**

Auf vielen Ebenen und in verschiedensten Zusammenhängen treffen wir in jüngerer Zeit auf eine quasi “*Wiederentdeckung*, ja eine *Renaissance* der Erfahrung”. Sei dies in Zusammenhang damit, dass Unternehmen bemerken, welchen Erfahrungsschatz sie mit der Frühverrentung von erfahrenen Mitarbeitern verlieren. Oder in dem Kontext, über den auf diesem Kongreß ja auch noch ausführlich berichtet wird: den wachsenden Stellenwert des sog. nicht-formalen Lernens vor allem auch auf europäischer Ebene. Nicht-formales Lernen ist, grob gesagt, ja das Lernen, das in und außerhalb von formalen Lerninstitutionen auf Basis des Erfahrung-Machens geschieht und ein “Erfahrungswissen” generiert, das sich qualitativ vom “formalen Wissen” unterscheidet, meist aber keine formale Anerkennung findet. Hier gibt es auch enge Bezüge zur Arbeitslosenproblematik, der Integration von Frauen in die Arbeitswelt nach der Familienphase usw.

Aber noch ein anderer Blickwinkel auf die “Erfahrung”: Wir<sup>1</sup> haben uns in den vergangenen Jahren in einem Modellversuch mit der Frage beschäftigt, ob denn “Erfahrung” angesichts der wachsenden Komplexität hochtechnisierter Produktionsanlagen und deren Steuerung über elektronische Prozessleitsysteme überhaupt eine Qualität ist, die heute noch Bedeutung besitzt. Ersetzt Hochtechnisierung, Prozesssteuerung, nicht etwas so antiquiert anmutendes wie “Erfahrung” und macht sie völlig überflüssig? Der Trend geht ja schließlich zum “Wissens-Management” und seinen

Datenbanken, in denen man meint, eben auch “Erfahrung” speichern zu können!

---

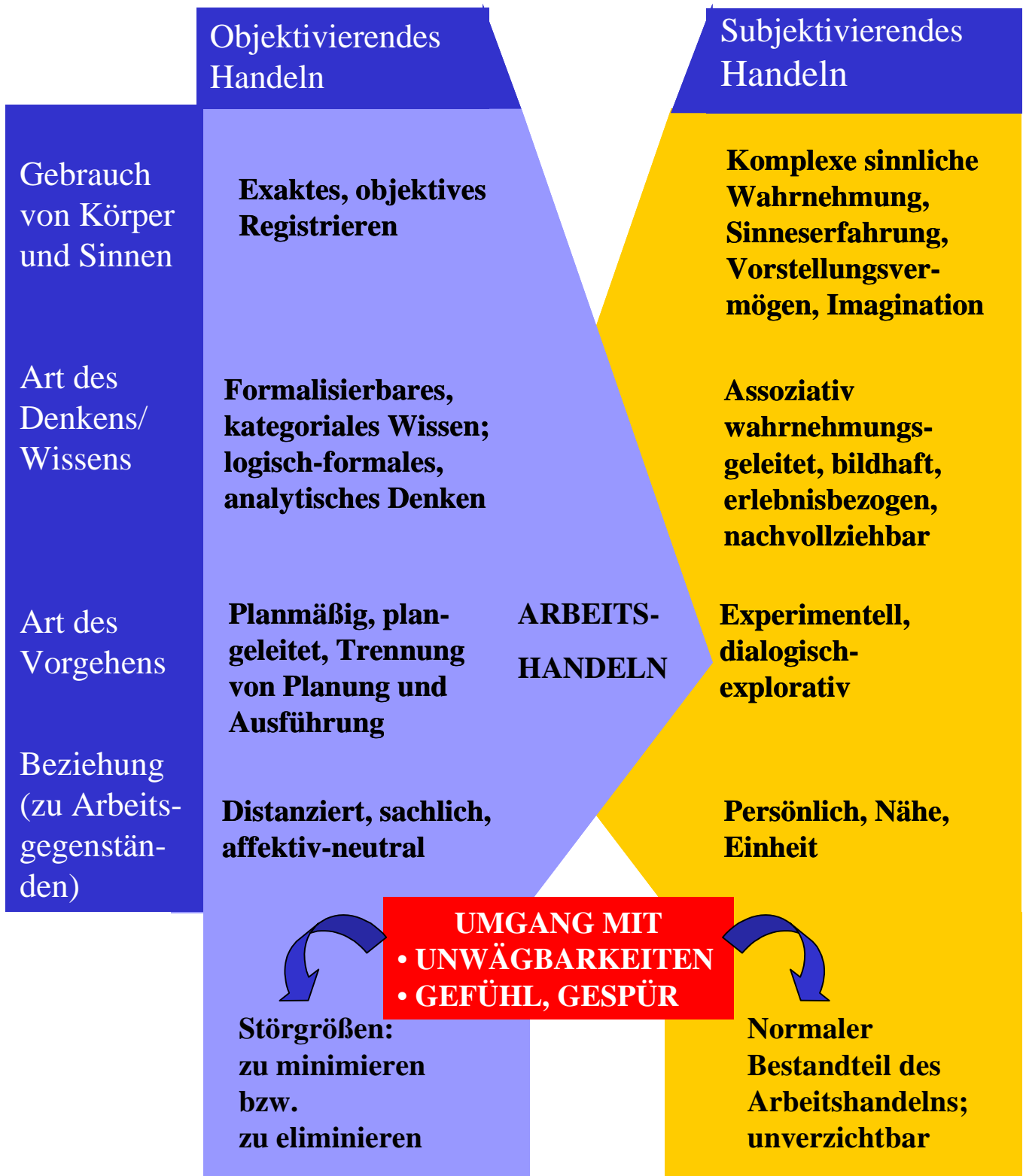
<sup>1</sup> Hingewiesen sei hier auf die enge Forschungsk Kooperation mit dem Institut für sozialwissenschaftliche Forschung e.V., ISF, München

Ich will einige der von uns in diesem Modellversuch gewonnenen Erkenntnisse kurz so zusammenfassen:

- Die steigende Komplexität technischer Anlagen erhöht die *Unwägbarkeiten* und die *nicht vorhersehbaren, überraschenden Situationen*. (Das gilt übrigens auch für die immer komplexer werdenden Lebenszusammenhänge).
- Die *Planungssicherheit* wird, der wachsenden Zahl der zu berücksichtigenden Variablen wegen, *geringer*. Planungsgeleitetes Handeln ist daher oft suboptimal. *Situatives Handeln* gewinnt an Bedeutung. (Auch das lässt sich verallgemeinern).
- Trotz einer profunden formalen Ausbildung benötigen junge Facharbeiter (so unsere Befunde aus der chemischen Industrie) noch ca. 3 Jahre Zeit, um voll einsatzfähig zu sein. Ihnen fehlt, so sagen das ihre älteren Kollegen, so etwas wie ein *Gefühl* oder *Gespür* für die Anlagen und die Prozesse, die sich darin entwickeln. Ihnen fehlt etwas, das sich nur schwer beschreiben lässt. Wissenschaftlich fasst man das, natürlich englisch, z.B. als “tacit knowledge”, umgangssprachlich aber meist als “Erfahrung”.

Wir haben daher Arbeitsanalysen mit erfahrenen Facharbeitern durchgeführt, um deren Art und Weise des Handelns (“Handlungstypus”) genauer verstehen zu können – und seither betrachten wir “Erfahrung” differenzierter.

Wir haben, das sehen Sie auf der folgenden Abbildung ganz links, zunächst einmal zwischen 4 Ebenen unterschieden, auf denen Arbeitshandlungen Anforderungen an den handelnden Menschen stellen:



- Welcher Gebrauch des Körpers und der Sinne wird bei einer bestimmten Arbeitshandlung benötigt?
- Welche Art des Denkens/Wissens?
- Welche Art des Vorgehens?
- Welche Beziehung, vor allem zu den Arbeitsgegenständen, ist angebracht bzw. "sachgemäß"?

Im Kasten daneben haben wir zusammengefaßt, was die Facharbeiter als die normale, übliche Art der Arbeitsanforderung bzw. als den normalen, üblichen Handlungstypus beschrieben haben:

- Soweit es die "*sinnlich-körperlichen*" Anforderungen angeht, geht es vor allem darum, exakt und objektiv registrieren zu können ...
- Das benötigte *Denken* ist eines, das formalisiert, logisch, formal und analytisch operiert und auf der Wissensebene als kategoriales Wissen beschrieben werden kann.
- Das *operative Vorgehen* ist planmäßig, d.h. die Ausführung folgt der Planung, beide sind getrennte Vorgänge. Zuerst denken, dann handeln also.
- Gerade im Blick auf die *Beziehung* nicht nur zu Kollegen, sondern zu den benutzten Werkzeugen, z.B. also einer Anlage, herrscht ein distanziert-sachliches, affektiv-neutrales Verhältnis vor.

Besonders wichtig ist bei diesem objektivierenden Typus des Handelns zudem der spezifische Umgang mit den folgenden beiden Aspekten, die sozusagen "quer" zu diesen Ebenen oder auch hinter ihnen liegen:

- ➔ Auftretende *Unwägbarkeiten* sind immer Störgrößen, die es möglichst zu minimieren oder auszuschließen gilt, vor allem technisch. Ganz ähnliches gilt – zumindest zunächst einmal – für die Dimensionen "*Gefühl*" und "*Gespür*".

Diese linke Seite des Bildes spiegelt zum einen das *dominante zweckrationale oder objektivierende Verständnis* von Arbeit und Arbeitshandeln, wie es kulturell durch die Industrialisierung und vor allem die mit ihr einhergehende *Verwissenschaftlichung* geprägt worden ist. Es spiegelt aber auch – und das ist für unseren Zusammenhang besonders wichtig – , wie sich “das” *Lernen* diesen Anforderungen angepasst hat. Denn das, was wir hier sehen, sind ja auch die klassischen Grundelemente des “schulischen” oder auch “formalen”, verwissenschaftlichten Lernens!

Soweit es nun die “Erfahrung” angeht: Auch im Rahmen dieses zweckrationalen Handelns gewinnt man Erfahrungen! Aber es sind, wie wir sagen, “objektivierende” Erfahrungen. Sie sind eher formaler Natur. Es ist dies ein Erfahrungsschatz, der rückwärtsgewandt ist, weil er sich immer nur auf das beziehen kann, was war, was man einmal erfahren hat. In seiner ihm eigenen, eben formalen Qualität lässt sich dieser Typus von Erfahrung so auch ganz gut klassifizieren und beschreiben.

Nun gibt es da aber auch noch eine andere Seite, von der uns diese Facharbeiter berichtet haben – und die zu beschreiben ihnen viel schwerer fällt.

Wir nennen sie den “*subjektivierenden*” *Modus des Handelns* – und auch er kennzeichnet einen Typus des Lernens:

Der rechte Kasten zeigt:

- Auf der Ebene der “*sinnlich-körperlichen*” *Anforderungen* spielt auch so etwas wie Imagination und Vorstellungsvermögen eine Rolle. Dazu werden Empfindungen mit allen Sinnen, eine komplexe Wahrnehmung benötigt...
- Auf der Ebene des *Denkens* treffen wir auf solche Formen wie: assoziativ, bildhaft, wahrnehmungsgelitet, erlebnisbezogen ...
- Zur *operativen Vorgehensebene* kommen Beschreibungen wie: tastend, experimentell, ein dialogisch-exploratives Vorgehen,

- Auf der *Beziehungsebene* wird so etwas erwähnt wie: ich arbeite nicht nur “an”, sondern “mit” dem Arbeitsgegenstand. Da gibt es sogar so etwas wie “persönliche Nähe” ...
- Die Betrachtung der beiden Aspekte “*Gefühl*”/“*Gespür*” zeigt hier: Sie sind auf allen Handlungsebenen vorhanden und von zentraler Bedeutung für diesen Handlungstypus! Und “*Unwägbarkeiten*” gelten als völlig normaler Bestandteil des Arbeitshandelns.

Diese Seite des (Arbeits-)Handelns weist auf “informelle” Qualitäten hin, die nicht nur beliebig “subjektive” Qualitäten sind (“aus dem Bauch heraus”), sondern als “subjektivierende” zu den “objektivierenden” Qualitäten hinzukommen. Als benötigte Fähigkeiten, so berichten die Facharbeiter, waren sie schon immer wichtig. Aber ihre Bedeutung hat deutlich zugenommen, eben gerade wegen der erhöhten Komplexität der Technik, der gestiegenen Planungsunsicherheiten...

Zu diesen subjektivierenden Qualitäten sagen die einen: “Man hat sie oder man hat sie nicht”. Aber die meisten sagen, dass man sie vor Ort, in der Arbeit, im Tun erwirbt, en passant, unsystematisch, individuell – so wie man eben Erfahrungen macht.

Wir haben das natürlich auch systematischer betrachtet. In der formalen beruflichen Bildung – aber nicht nur dort – ist diese subjektivierende Fähigkeiten-Seite nach wie vor so gut wie systematisch ausgeblendet. Zu der Seite der objektivierenden Fähigkeiten kommt etwas hinzu, das sehr viel mit dem Moment, der Situation, und sogar mit Prospektivität zu tun hat. Hier geht es nicht um die fixierte Erfahrung der Art: “So habe ich das immer schon gemacht”, sondern darum, erfahrungsoffen zu werden – und zu bleiben: “Ich nehme mit allen Sinnen wahr, assoziiere, trete in Zwiesprache mit dem ‘Gegenüber’”.

Wichtig ist hierbei allerdings: Diese Art der Erfahrung kann man *nicht lehren* oder *vermitteln*, man muss sie (weitestgehend) selbst machen, d.h. der “individual learner” muss und kann sie nur *lernen*, nur selbst lernen!.

Aber: Wie geht ein solches Lernen?

Bevor ich Antworten dazu versuche, möchte ich aber, um an dieser Stelle häufig auftretenden Missverständnissen vorzubeugen, nochmals betonen: Es geht hier nicht um eine “Entweder-Oder”-Situation zwischen diesen beiden Handlungs- und Lerntypen. Erst dann, wenn man die Fähigkeit besitzt, zwischen diesen beiden Handlungs- und Lerntypen Hin- und Herschalten zu können – und zwar *situationsadäquat* – , erst dann sprechen wir von “erfahrungsgeleitetem Handeln und Lernen”.

Voraussetzung dazu ist aber eben, dass ich auch über solche subjektivierenden Fähigkeiten überhaupt verfüge. Denn zwei Dinge sind in diesem Zusammenhang auch wahr:

- Wir als Subjekte verfügen über viele solcher Fähigkeiten, sie werden nur meist nicht abgerufen und anerkannt. Das formale Lernen blendet sie systematisch aus. Und:
- Unsere Primärerfahrungen werden in unserer Zeit durch sekundäre und virtuelle immer mehr zurückgedrängt. Wir verlieren bzw. verlernen schon auch massiv an Erlebnis- und Erfahrungsfähigkeit!

Damit aber zurück zur Frage, wie man diese subjektivierende Erfahrungsfähigkeit lernen kann

## **5. Der Zusammenhang zwischen dem Erfahrungsmodell und dem künstlerischen Handlungstypus**

Zunächst eine strategische Antwort:

Das, was man auf der subjektivierenden Seite des Handelns und Lernens benötigt, kann man nur lernen, indem man assoziatives, bildhaftes Denken, den Einsatz aller Wahrnehmungssinne etc., also all das, was im rechten Kasten beschrieben ist, überhaupt erst einmal in die Lernprozesse einbezieht. Und zwar *systematisch* einbezieht. Und nicht nur das. Wegen der

bisherigen Unterrepräsentanz dieser subjektivierenden Fähigkeiten müssen sie sogar *überbetont* werden!

Man könnte also wieder einmal sagen: sie müssen gekräftigt, “empowered” werden:

Und eine inhaltliche und methodische Antwort:

Erinnern Sie sich jetzt bitte noch einmal zurück an die Bilder zum selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen und dann auch an die Übung, die wir gemacht haben: Ich glaube, es liegt auf der Hand, dass der Übungsteil “Konstruieren” sehr viel Gemeinsamkeiten mit dem “objektivierenden” Handeln und Lernen besitzt. Bei der Gestaltungs-Schraffurübung war die Ausgangssituation trotz einiger Vorgaben, sagen wir so: relativ offen. Im Blick auf den Arbeitsprozess und das “Ziel- und Lösungsfeld” kann man jedoch deutlich feststellen, dass Lösungen erst aus dem Prozess selbst und dessen Entwicklungsmöglichkeiten hervorgingen und nur so gefunden werden konnten.

Das Modell des objektivierenden und subjektivierenden Handelns schärft den Blick dafür, dass vor allem die subjektivierenden Fähigkeiten gelernt werden müssen. Gerade sie beinhalten das benötigte *Prozesshafte, Situative*. Sie lassen sich aber erst *in* Handlungssituationen erwerben – und zwar umso intensiver und realer, umso echter und realer die Anforderungssituationen sind!

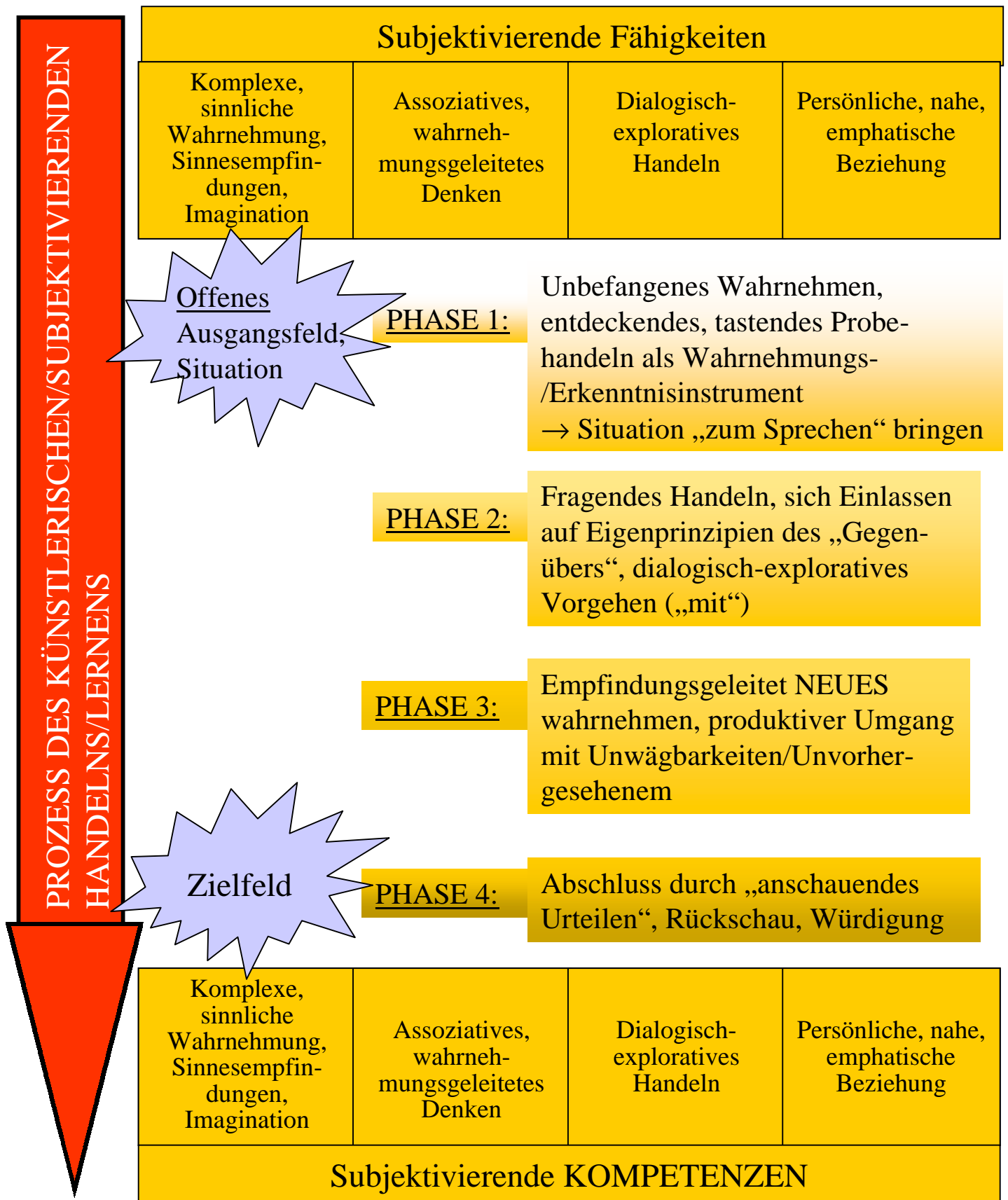
Hier läßt sich nun ein Bogen schließen zu den “künstlerischen Übungen”. Wir können ja nachher darüber diskutieren, was “das” Künstlerische ausgemacht hat – die Bleistifte, die Technik der Schraffur usw. Ich behaupte hier: Aus künstlerischen Übungen kann man viel gerade über dieses Prozesshafte und Situative lernen, das man zum Erwerb, zum Erlernen gerade der subjektivierenden Qualitäten benötigt. Aber das hat damit zu tun, dass “dahinter” ein “Künstlerischer Handlungstypus” steckt.

Wenn man nämlich das künstlerische Arbeiten/Handeln nicht nur als rein expressiven, mehr oder minder willkürlichen Akt versteht, sondern dieses Handeln genau wie beim den erfahrenen Facharbeitern untersucht, kann man zweierlei feststellen:

- Der Künstlerische Handlungsprozess ist der Prototyp einer offenen Handlungssituation, so wie wir ihr ihm, wie schon gesagt, in der Arbeits- und Lebenswelt, damit als Lernherausforderung, zunehmend begegnen. Und
- In ihm läßt sich eine gar nicht willkürliche, sondern gesetzmäßige Prozessstruktur identifizieren – die gerade das subjektivierende Handeln und Lernen fordert und fördert!

Diese Prozessstruktur des künstlerischen Handelns kann ich Ihnen jetzt nur extrem abgekürzt schildern. Ich setze aber, wie gesagt, darauf, dass Sie die Erfahrung der vorherigen Übung “empowered” – und zwar ganz besonders im Blick auf das pädagogische *Paradoxon*, mit dem wir es hier zu tun haben: *Ich kann mir die Fähigkeiten, die ich zur Bewältigung einer Situation benötige, erst in dieser Situation selbst erwerben.*

Die folgenden Übersicht zeigt Ihnen sowohl die feststellbaren *Phasen eines künstlerischen Handlungsprozesses* und eben auch die darin liegenden Chancen, subjektivierende Fähigkeiten zu erlernen.



### 1. Phase oder: “Begegnung mit der Aufgabe”

Konfrontiert ist man hier mit einer relativ offenen Situation – allgemein gesagt: einer Problemlösungssituation –, mit ihren jeweiligen Bedingungen.

Ziel ist natürlich deren Lösung oder Bewältigung. Eine feste Zielvorstellung oder fixierte Handlungsabsichten und Handlungspläne engen die Optionen somit nur ein. Viel wichtiger ist an dieser Stelle also ein möglichst *unbefangenes Wahrnehmen* der Situation und ihrer Bedingungen.

Bereits da spielen Probehandlungen eine Rolle: man muss sich durch eigene Aktivität, durch entdeckendes, tastendes Handeln ein Bild verschaffen, um sich zu orientieren.

*Als Prinzip lässt sich formulieren: Offenheit in Ziel und Vorgehen; sich einem zunächst unbestimmten Geschehen wahrnehmungsoffen “hingeben” und durch Probehandlungen die Situation “zum Sprechen bringen”. Das Handeln ist hier ein Wahrnehmungs- und Erkenntnisinstrument.*

### 2. Phase oder: “Beginn des Beginns” (statt Planung)

Immer mehr erfordert es dieses bisher noch eher “fragende Probehandeln” dann, sich aktiv auf das “Gegenüber” einzulassen, jetzt also “fragend zu handeln”, und das Gegenüber zu “hören” (um im Bild zu bleiben).

*Das Prinzip ist hier vor allem ein dialogisches. Dieser (ja meist gar nicht verbale) Dialog mit dem “Gegenüber” ermöglicht die Erkenntnis der sich in ihm andeutenden Eigenprinzipien, die ich kennen muss, um den Gestaltungsprozess `mit` ihnen weiterentwickeln zu können. Das “mit” deutet dabei auch auf die hierzu notwendige Beziehungsebene hin: die Qualität eines solchen Dialogs hängt, wie wir wissen, in hohem Maße vom Grad der Nähe, der *Empathie* ab, die wir aufbringen.*

### 3. Phase oder: “Durchführung”

Ich glaube, Sie bemerken, dass sich die jeweils benötigten Fähigkeiten nicht analytisch so trennen lassen, als würden sie nur jeweils auf einer Prozessstufe gebraucht.

Wahrnehmungen und Empfindungen gehören zusammen, und beide gibt es nicht ohne Gefühl. Aber es lassen sich in diesem Prozess Schwerpunkte ausmachen.

Auf dieser Stufe des Prozesses, den man als den Durchführungs- oder Arbeitsschwerpunkt bezeichnen kann, hängt es in hohem Maße von der Bandbreite der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten ab, ob – und darauf kommt es jetzt entscheidend an – ob *Neues* wahrgenommen werden kann. Es hängt von der Unbefangenheit und Wachsamkeit der Sinne ebenso ab wie von der Empathie für das Gegenüber und der offenen, assoziativen, bildhaften Denkkraft, dem intuitiven Erfassen usw. ab, dieses “Neue” und “Orientierende” zu

entdecken. Und – auch das tritt an dieser Stelle ganz besonders in den Vordergrund – dieses

Orientierende können hier gerade *Abweichungen* und auftretende *Unwägbarkeiten* bieten. Eine feindliche Haltung ihnen gegenüber verhindert produktive Entwicklungs- und Gestaltungschancen, verhindert damit auch Lernen!

Diese feindliche Haltung beschreibt der Pädagoge Horst Rumpff sehr zutreffend so:

*“Aus einem bestimmten Verfahren, Ungewissheit für die Lebenswelt zu vermindern, wird, versteinert, eine Welt von objektiv-wissenschaftlich ermittelten Sachverhalten. Etwas erscheint als Wirklichkeit, die in sich gültig ist – obwohl es doch nichts ist als eine prekäre und erfahrungsverengende Not-Erfindung von Menschen”* (H. Rumpff 1987, 89)

#### 4. Phase oder: “Abschluss”

Der Abschluss eines solchen Prozesses kann gar nicht durch eine “Zielerreichung” bestimmt sein. Das kann nur durch Abschätzen, durch *Urteilen* zustande kommen, genauer, wie Goethe das so treffend bezeichnet hat: durch “anschauende Urteilskraft”. Und diese hat wiederum mit “Gefühl/Gespür” viel zu tun. Sie ist keine “nur gefühlsmäßige” Einschätzung aus Mangel an exaktem Wissen, wie es aus wissenschaftlicher Sicht oft dargestellt wird. Dieser Abschluss hat mehr damit zu tun, dass sich das eigene Denken von dem bisher Entstandenen leiten lässt, sich also der Logik der Sache fügt.

Zu dieser Art des Abschließens des Prozesses gehören dann auch Begriffe wie Rückschau, Erfahrungsverarbeitung und Würdigung.

Das würde ich mit Ihnen jetzt auch gern tun. Vielleicht geht das ein wenig in der nachfolgenden Diskussion.

#### **6. Abschlussbemerkung**

Ich fasse zusammen: Zum Selbstlernen befähigen heißt für uns vor allem, das Lernen betont als subjektivierendes Lernen mit den hier beschriebenen Dimensionen zu verstehen und anzulegen. Das bedeutet, den Lernenden in möglichst reale und offene Aufgabensituationen zu stellen, ihn möglichst viel selbst tun, vor allem *entdeckend* lernen zu lassen und Unwägbarkeiten nicht auszuschließen. Künstlerische Übungen sind hierzu wirklich gute Übungsmittel, und es macht Sinn, sie begleitend zu nutzen. Wichtiger ist es

aber, den künstlerischen Handlungstypus in Realsituationen zu erproben, in der Arbeit, im Leben.

Gerade auch wegen des Ortes dieser Konferenz möchte ich mit einem nun schon mehr als 2500 Jahren alten Ausspruch des griechischen Dichter Euripides schließen: *“Das Erwartete erfüllt sich nicht, und dem Unerwarteten öffnet ein Gott die Tür.”*

Kann es sein, dass Gott, wie immer wir ihn sehen, künstlerisch arbeitet?

Kann es sein, dass er das von uns erwartet – gerade beim Lernen?

Ich danke Ihnen, dass Sie bei den Übungen mitgemacht haben, und dass Sie auch noch so lange zugehört haben.

## Literatur

M. Brater / W. Kugler / Regine Peter / S. Weber: Kunst in der beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen zu den pädagogischen Chancen künstlerischen Übens. Großhesselohe 1984

Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (Hrsg.): Künstlerische Übungen – ein Weg zu beruflicher Handlungsfähigkeit. In: TIPP-Info PÄD 1, IFA-Institut für berufliche Aus- und Fortbildung, Bonn 1986

Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (Hrsg.): Kreativ fördern – Ganzheitlich bilden durch praktisches Tun. In: TIPP-Info PÄD 2, IFA-Institut für berufliche Aus- und Fortbildung, Bonn 1986

M. Brater / C. Hemmer-Schanze / A. Maurus / C. Munz: Wird Arbeit Kunst – kann die Natur leben. Ed. Tertium, Ostfildern 1996

H. G. Bauer / F. Böhle / C. Munz / S. Pfeiffer/ P. Woicke: Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Berichte zur beruflichen Bildung (BIBB, Hrsg.), Bonn 2002