

# DIE SPRACHE ERFAHRUNGSGELEITETEN LERNENS

Hans G. Bauer

*Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbR, GAB - München*

Abstract: Die (nicht nur) beruflichen Anforderungen des permanenten Wandels in unseren Arbeits- (und Lebens-)welten machen, um sie meistern zu können, zunehmend ein „erfahrungsgeleitetes“ Handeln und Lernen erforderlich. Das Konzept eines solchen „erfahrungsgeleiteten Handelns und Lernens umfasst nach unserem Verständnis (vgl. insbes. Bauer et al., 2002) nicht nur „objektivierende“, sondern vor allem auch „subjektivierende“ Dimensionen des Handelns und Lernens. Wie mir scheint, enthält es eine Reihe von Anstößen und Hinweisen für eine zeitgemäße Didaktik, die m.E. auch für den Fremdsprachenerwerb von Relevanz sind.<sup>1</sup>

Ich möchte gerne mit einer Vorbemerkung beginnen. Damit mache ich allerdings schon etwas falsch! Deshalb fange ich nach dieser Vorbemerkung noch einmal neu an. Warum – das sage ich Ihnen in Kürze. Jetzt also zuerst einmal die

## 1. Vorbemerkung

Diese Vorbemerkung hat mit der Vorgeschichte meiner Beteiligung an dieser Tagung zu tun. Als mich im Dezember 2004 die Mail von Herrn Kiefer erreichte mit der Anfrage, ob ich mich denn an einer Fachtagung „*Wirtschaftsdeutsch – vernetzt*“ beteiligen würde, habe ich dies schlicht für einen Irrtum gehalten. Einziger Aufhänger für mich war seine Anmerkung, dass ich mich ja wohl mit so etwas wie dem „erfahrungsgeleiteten Arbeiten und Lernen“ befasst hätte. Trotzdem. Einen Bezug konnte ich auch dadurch nicht herstellen, weder zu „*Wirtschaftsdeutsch*“, noch zu „*vernetzt*“. Und so habe ich Herrn Kiefer zu verstehen gegeben, dass da wohl eine Verwechslung vorliegen müsse. Zudem sei ich ja nun auch kein „*Fachsprachenmethodiker*“ wie man ihn auf einer solchen Tagung benötige. Und, schlimmer noch: Aus dem Blickwinkel des erfahrungsgeleiteten Lernens besehen, so mein Eindruck, ist „man“ höchstwahrscheinlich sogar eher ein Fachsprachenskeptiker!

Herrn Kiefer hat das in keiner Weise abgeschreckt. Wenige Tage später seine sehr schlaue Antwort : „*Sie stehen der Fachsprachenthematik kritisch gegenüber – also haben*

---

<sup>1</sup> Dieser Text basiert auf dem Vortragsmanuskript zum Referat zur Tagung „*Wirtschaftsdeutsch – vernetzt*“ der Warsaw School of Economics (SGH) in Kooperation mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Goethe Institut Warschau, Warschau 19.- 22.09.2005. Er wird, evtl. mit kleinen Modifikationen, in der für 2006 geplanten Veröffentlichung im Iudicium Verlag erscheinen: J. Fischer, M. Jung, K.-H. Kiefer, J. Roche (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt – Neue Konzepte und Materialien*.

*wir eine Berührung aufgrund einer Erfahrung oder Überzeugung, die es zu konkretisieren gilt, ... wenn Sie möchten.“* Ich mochte dann immer mehr. Denn Herr Kiefer lockte mich dann auch mit der Mitteilung: *„Sie plädieren ... “*, so schrieb er, *„ ... in Ihren Arbeiten für eine Abkehr von formalisiertem, kategorialen Wissen und logisch analytischen Denken hin zu solchen Formen des Denkens, die eher assoziativ, erlebnis- und wahrnehmungsgeleitet sind. Wenn man sich Ihre Forderungen eingehender betrachtet, so sind sie das genaue Spiegelbild zu den traditionellen Fremdsprachehrwerken, selbst denen die sich auf die Fahne schreiben, `kommunikativ und handlungsorientiert` zu sein. Ihre Lösung wiederum: dialogisch herantastende Verfahren. Hier versammeln sich zwei Momente von Lehr- bzw. Lernmethoden: das `interaktive` und damit insbesondere auf sprachlichem Austausch beruhende Moment und das Konzept eines langsam, prozesshaft-fortschreitenden Lernerwerbs.“*

Soweit also erst einmal Herr Kiefer. Ich möchte jetzt nicht weitere Mails von ihm verlesen, denn dann wäre meine Anwesenheit hier in der Tat nicht nötig. Aber auch wenn da schon zwei Begriffe angeklungen sind mit dem *„interaktiven Moment“* und dem *„Konzept eines langsam, prozesshaft-fortschreitenden Lernerwerbs“* – so geben diese nur schemenhaft etwas von dem wieder, was ich gerne als die „Sprache“ unseres Ansatzes des „erfahrungsgeleiteten Handelns und Lernens“ bezeichnen möchte.

Dazu muss ich Ihnen diesen Ansatz natürlich erst einmal darstellen. Aber ich habe den Eindruck, dass eine einfache „Darstellung“ nicht ausreicht, um ihn wirklich „zur Sprache zu bringen“. Denn irgendwie macht uns „das“ Erfahrungslernen auf das Phänomen aufmerksam, dass es offenbar qualitativ höchst unterschiedliche „Lernsprachen“ gibt. Die Unterschiede sind m.E. aber nicht nur funktional-methodisch-didaktische, sondern haben primär zu tun mit pädagogischen Grundhaltungen.

Das will ich versuchen, hier herauszuarbeiten. Dann will ich noch in aller mir gebotenen Vorsicht den Versuch wagen, vielleicht sogar etwas darüber herauszufinden, ob dieses unser Konzept des „erfahrungsgeleiteten“ Lernens ggf. etwas abgibt für Ihre Thematik des Sprachenlernens bzw. Fremdsprachenlernens ganz konkret.

Bei dem Stichwort „Darstellung des Ansatzes“ springt mir aber, beinahe wie ein kleiner Titinus, die Stimme einer (Gottlob befreundeten) Journalistin ins Ohr, die mir nach einem Referat die Anregung mit auf den Weg gegeben hat: Wenn Du schon einen Vortrag hältst

über „erfahrungsgeleitetes Handeln und Lernen“, dann halte Dich doch bitte selbst an die Prinzipien, die ihr in eurem Konzept für so wichtig findet. Nämlich: Erst das konkrete, praktische Beispiel, also die sinnliche Erfahrung, dann die Analyse, die Abstraktion! – Genau das bezeichnet ihr doch immer als eines der wichtigsten Leitbilder des erfahrungsgeleiteten Lernens!

Damit hat sie ja so recht! – und zwar nicht nur mit dem Hinweis auf den besonderen Stellenwert des konkreten Beispiels, der Praxis und der sinnlichen Erfahrung für diesen Ansatz. Sie hat ja auch deshalb recht, weil uns insbesondere die gehirnphysiologische Forschung in jüngerer Zeit immer deutlicher macht (s. insbes. die Arbeiten von Antonio Damasio, 2004): Jedes Gehirn denkt, indem es sich ununterbrochen und unbewusst Geschichten erzählt. Das Erzählen ist die Ursprache des Gehirns. – Da hätten wir also zum 1. Mal einen heftigen Hinweis auf „Sprache“ – und dieser Satz hat sich mir tief eingeprägt: *Das Erzählen ist die Ursprache des Gehirns!*

Jeder abstrakte Gedanke wird erst dann verständlich, wenn das Publikum vor seiner Darlegung ein konkretes Bild, eine lebendige Vorstellung vor Augen hat. Solche Bilder oder Situationen oder lebendige Vorstellungen knüpfen an die Erfahrungswelt der Zuhörer an. Sie erzeugen sinnliche Wahrnehmungen. Das Gehirn braucht sie, um Abstraktes einordnen und ihm einen Sinn geben zu können ... Wer also jemandem etwas *erzählen* möchte, so hat sie mir weiterhin ans Herz gelegt, läuft auch nicht Gefahr, in abstrakten, und damit leblosen Fachjargon zu verfallen. Und: Wer also über sein Thema anschaulich erzählen kann anstatt nur zu erläutern, zu erklären, der gewinnt – und behält – die Aufmerksamkeit seines Publikums.

Beides möchte ich natürlich gerne! Daher kann ich Sie an dieser Stelle nur bitten, alles zu vergessen, was ich bisher schon gesagt habe! Ich sollte noch einmal von vorne anfangen.

## **2. Neuanfang: Bilder, Beispiele**

Stellen Sie sich bitte so gut Sie können die folgende Situation bildlich vor: Ein Facharbeiter, er hat von seinem Alter her wohl schon etliche Berufsjahre hinter sich, sitzt in der Leitwarte eines chemischen Betriebs. Das ist also ein etwas abgedunkelter Raum, um ihn herum eine Vielzahl von Monitoren, deren Bilder dauernd umspringen. Er sieht sowohl Grafiken, jede Menge Daten, aber auch Bildübertragungen aus Anlagenteilen, in denen es dampft, zischt usw. Plötzlich ertönt ein durchdringendes Warnsignal. Er aber beißt weiterhin unge-

rührt in sein Pausenbrot! Obwohl er also weiß, dass da irgend etwas los ist, weiß er offenbar auch, dass keine Gefahr droht. Doch woher?

Wahrscheinlich denken Sie jetzt, dass er sich dieses „Können“ und „Wissen“ in langjähriger Berufserfahrung erworben hat. Dann müssen Sie sich aber dazudenken, dass diese Anlage, die von hier aus gefahren wird, in den letzten Jahren mehrfach völlig umgewandelt wurde – und ein erneuter Umbau ist bereits im Gange. Da ist ein Erfahrungsschatz, den man sich in langen Jahren erworben hat, ziemlich schnell obsolet – oder zumindest nicht mehr ausreichend.

Und wenn Sie dann noch ganz genau zuhören, während dieser Anlagenfahrer noch, trotz Pausenbrot, kurz zwei Sprechfunkmitteilungen macht, können Sie deutlich wahrnehmen, dass er in dem einen Fall die fachlich so genannte „Extraktionskolonne“, die auf dem einen Bildschirm zu sehen ist, als „Elefanten“ bezeichnet. Und den Reaktor, der da auch noch eine Rolle spielt, den nennt er den „Alten Herren“!

Ein zweites Bild: Wir bleiben in der chemischen Industrie, gehen jetzt aber in den Bereich der Berufsausbildung. Stellen Sie sich jetzt einmal einen oder mehrere – meist männliche – Auszubildende vor, die ihre Ausbildung als Anlagenfahrer, d.h. fachlich: Chemikanten, gerade beginnen. Es ist der Morgen ihres 1. Ausbildungstages. Die meisten von ihnen können sich unter der herkömmlichen Berufsbezeichnung „Anlagenfahrer“ mehr vorstellen als unter dem abstrakten Berufsbild „Chemikant“. Jedenfalls stehen sie in teils forscher, teils banger Erwartung dessen, was da alles auf sie zukommen mag, in einem modernen Schulungsraum ihres Ausbildungszentrums. Der Tag beginnt mit etwas Bedeutsamem: der Übergabe von farbigen Overalls, von Sicherheitsstiefeln, Sicherheitsbrillen – und er setzt sich dann fort mit „Sicherheitsunterweisungen“, vielen und langen „Sicherheitsunterweisungen“! Den jungen Menschen wird an diesem ersten Tag, und in den Anfangswochen dann immer wieder und in aller Ausführlichkeit erklärt, welche Sicherheitsvorschriften einzuhalten sind – und vor allem: welche Begriffe, Symbole usw. jeder Azubi dafür kennen und lernen muss.

Vielleicht können Sie sich die hochkomplexe Situation eines chemischen Betriebs doch noch etwas besser vorstellen, wenn ich Ihnen ein wirkliches Bild dazu zeige.

Bild 1:



Ich denke, wenn man sich dieses Anlagengewirr betrachtet – das hier könnte durchaus ein sog. Explosionsbetrieb“ sein –, dann spricht schon einiges dafür, dass man diese Sicherheitsdinge in der Tat höchst ernst nimmt!

Ein drittes Bild: Wir wenden uns jetzt einem ganz anderen Arbeitssektor zu – zur Unterstützung Ihrer Phantasie ein echtes Bild von dort, obwohl Sie einen solchen Ort alle kennen –, wir bleiben aber bei der Situation: „Erste Tage der Berufsausbildung“.

Bild 2: Friseursalon<sup>(1)</sup>



Sehen Sie sich bitte diesen Lehrling genau an. In welche Stimmung versetzt er Sie? Abgesehen davon, dass er eines der wenigen männlichen Exemplare in dieser Berufsausbildung darstellt – für mich atmet dieses Bild für mich vor allem eines: tiefe Einsamkeit und Hilflosigkeit! Ein Auszubildender an einem seiner allerersten Ausbildungstage in dem für ihn noch völlig fremden Betrieb. Er steht daneben, voll daneben. Seine Hände drücken genau das aus, was sie auch in den nächsten Tagen tunlichst(!) zu tun haben, nämlich: sich zurückzuhalten! Noch ist die Chefin mit ihrer Kundin beschäftigt. Aber sie wird sich ihm dann in Kürze zuwenden, und sie wird das auch in den nächsten Tagen immer wieder tun. Sie wird ihn dann intensiv in alles Mögliche einweisen – vor allem auf all das aufmerksam machen, was er weiterhin (noch) *nicht* tun darf. Auch hier also: jede Menge an Unterweisungen. Unterweisungen über die Umgangsformen mit den Kunden, den Umgang mit Werkzeugen und Substanzen, welche Geschäftsgepflogenheiten er zu berücksichtigen hat, etc. etc.

Drei Bilder aus Arbeits- und Lernwelten. Richten wir unsere Aufmerksamkeit zunächst einmal auf die Situation der Lernenden, die sich da in unterschiedlichen Sparten ihrem späteren Beruf annähern. Ich möchte mich hier schon einmal in einem 1. Schritt der Frage zuwenden:

### **3. Was drückt das aus, oder: Welche (Lern-)Sprache wird da gesprochen?**

Zurück nochmals zu den Bildern aus der Berufsausbildung. Diese jungen Menschen beginnen ihre Ausbildung also in der Regel

- an eigens für das Lernen geschaffenen, insofern *künstlichen Lernorten*, und nicht an den realen Arbeitsorten.
- Sie erhalten von Anfang an vor allem Anweisungen, die man in der berufspädagogischen Fachdidaktik als „*Unterweisung*“ bezeichnet.
- Ihre Rolle dabei ist in erster Linie eine *passive*. Sie besteht vor allem im Auswendig-Lernen von einer Latte von Regeln und Fachbegriffen – von denen kein Auszubildender weiß, was sie bedeuten und worauf sich diese in der Arbeitswirklichkeit beziehen. Er oder sie haben auch keine Ahnung, wie *bedeutsam* das jeweils ist, was sie da lernen (müssen).

„Bedeutsam“, ein merkwürdiges Wort. Wenn man in etymologischen Wörterbüchern nachschaut, ist interessant und verblüffend, dass dieser doch so bedeutsame Begriff – gar nicht auftaucht!<sup>(2)</sup> Erst wenn man weiter fahndet, etwa unter dem Begriff „deuten“, finden sich Hinweise für Bedeutungen wie „*zeigen, erklären, übersetzen, ausdrücken ...*“. Nun ja, das ist gerade Ihnen ja nicht fremd. Wobei ich mir denke, dass die Sache mit dem „Übersetzen“ nicht nur für Fremdsprachen, sondern auch für unsere jeweilige Muttersprache gilt. Wenn wir reale Vorgänge oder Gefühle mitteilen wollen, versuchen wir, das in Worte zu übersetzen. Das alleine ist schon nicht ganz einfach. Und befriedigend verstanden wird es von einem Gesprächspartner immer erst dann, wenn wir solche Worte gefunden haben, mit denen ein Gegenüber dieselbe Bedeutung verbindet ...

Interessant finde ich weiterhin den Hinweis, im „deuten“ stecke auch der Sinn: „*mit einem Zeichen gesagt*“. Vielleicht ist das ja ein kleiner methodisch-didaktischer Fingerzeig. Denn „Zeichen“ können ja wohl auch Symbole sein, oder Bilder – jedenfalls müssen es nicht ausschließlich nur buchstabenartige Gebilde oder rein kognitive und verbale Unterweisungen sein, die „Bedeutung“ ermöglichen.

Was mich aber ganz besonders erstaunt hat, war der Hinweis darauf, dass die „Grundbedeutung“ dieses Verbs „deuten“ der folgende war: „*für das (versammelte) Volk erklären, verständlich machen.*“<sup>(1)</sup> Das ist offenbar irgendwie ein Gegenbild zu dem, was mit einer „Fachgemeinde“ zu tun hat, oder gar so etwas wie einer „Fachsprache“. Da geht es, wie wir heute sagen würden, wohl um „Allgemeinverständlichkeit“, um „Transparenz“ und „Partizipation“ ... aber ich gebe zu, das sind schon meine Übersetzungen und Interpretationen.

Abermals zurück zu den Auszubildenden. *Für sie kann in den geschilderten Bildern und Situationen nur wenig wirklich „bedeutsam“ sein!* Denn ihnen fehlen vor allem zwei Dinge, die Bedeutung stiften. Das ist (a) ein echter und lebendiger Realitätsbezug und (b) die eigene Aktivität, das entdeckende Handeln. Hinzu kommt: Mit den angelernten, bezugslosen, toten Begriffen können keine erfahrungsgesättigten Vorstellungen verknüpft werden. Es können keine lebendigen Erfahrungen entstehen.

Was aber spricht im Vergleich das Bild des erfahrenen Anlagenfahrers? Dass er z.B. die „Extraktionskolonne“ als „Elefanten“ bezeichnet ist nur eine kleine, aber keineswegs nebensächliche Andeutung der Tatsache, dass es neben abstrakt-toten Fachsprachen auch lebendige Betriebssprachen gibt. Aber viel wichtiger: Offenbar verfügt er überhaupt in ver-

schiedenen Belangen über Einschätzungen darüber, was hier und jetzt bedeutsam – aber auch unbedeutsam ist. Überdies kann er offenbar auch z.B. räumliche und zeitliche Bezüge herstellen. Und insgesamt scheint es so, als hätte er eine Art „Witterung“ oder auch Gefühl oder Gespür für das, was da passiert. Er besitzt, wie schon angedeutet, also eine Art von Erfahrung, ein Erfahrungswissen, das aber nicht *alleine* durch langjährigen Erfahrungserwerb entstanden sein kann, sondern sehr viel mit einer *situationsbezogenen Wahrnehmungsfähigkeit* zu tun hat. Ich behaupte jetzt einfach einmal: er ist in der Lage, „erfahrungsgeleitet“ zu handeln!

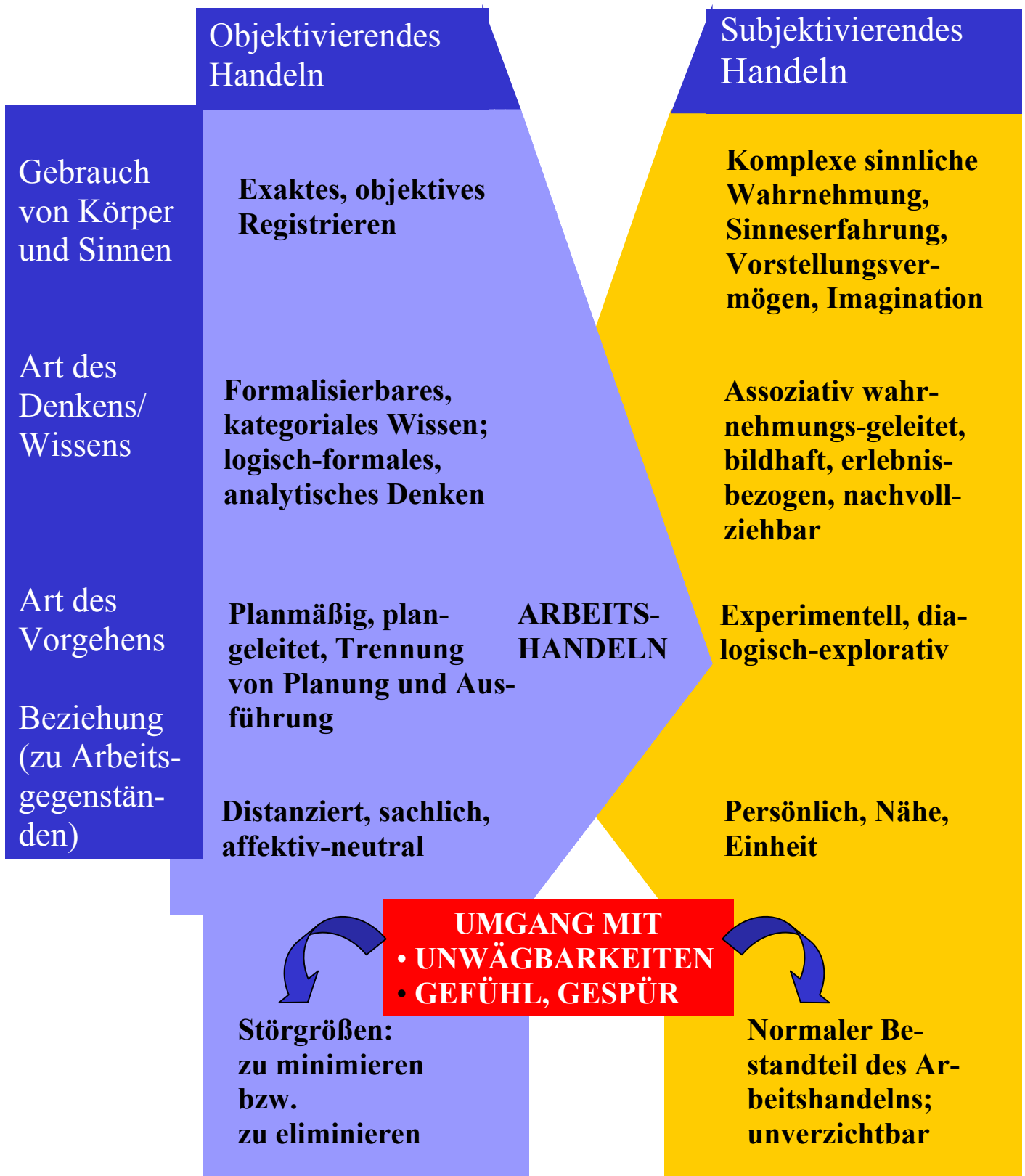
Nachdem wir nun schon bei Analysen und Erklärungen sind, muss ich Ihnen jetzt wirklich genauer darstellen, was unter diesem „erfahrungsgeleiteten Handeln“ zu verstehen ist. Denn offenbar ist es ja so: Die Bedeutung der „Erfahrung“ für das menschliche Handeln, Denken und Lernen ist wahrlich nichts Neues. Es gibt sie, seit es Menschen gibt. Aber neu ist u.E. unter heutigen Bedingungen ihre Beurteilung, d.h. die *Bedeutung*, die der Erfahrung bzw. dem Erfahrungswissen zukommt: Wie wir aber wissen ist es ja viel leichter, etwas völlig Neues in den Blick zu nehmen als etwas Bekanntes in neuer Weise zu betrachten ...

#### **4. Was ist und was bedeutet „Erfahrungsgeleitetes Handeln“?**

Untersucht man Arbeitshandlungen auf die *Anforderungen* hin, die in ihnen jeweils enthalten sind,<sup>(2)</sup> ist es sinnvoll, die folgenden vier grundlegenden Dimensionen zu betrachten, die in der folgenden Übersicht links in Spalte 1 eingetragen sind.

Schaut man durch diese „Brille“, so kann man entdecken, dass man zwischen zwei sehr verschiedenen Modi des (Arbeits-)Handelns unterscheiden kann:

Bild 3: Objektivierendes und subjektivierendes Handeln



Spalte 2: Der Typus des „*Objektivierenden Handelns*“ ist uns allen mit Sicherheit bekannt. Man kann diesen Typus auch als „*zweckrationales Handeln*“ bezeichnen. Jedenfalls ist dies der Typus, der unser Handeln, aber auch unser Denken, noch immer *dominiert!* Und zwar sowohl das Handeln und Denken in Betrieben und Unternehmen – aber auch das in den Bildungsinstitutionen.

Spalte 3 ist als „*Subjektivierendes Handeln*“ gekennzeichnet. Dieser Typus des Handelns ist uns, so behaupte ich, nicht völlig fremd, ziemlich sicher aber weit weniger bewusst.

Am Besten, wir schauen uns diese beiden Handlungstypen im Vergleich an. Und vielleicht ist es hilfreich, wenn Sie sich dabei nochmals das Bild des Facharbeiters aus der chemischen Industrie in Erinnerung rufen! Wenn ich mich auf diesen Facharbeiter beziehe, so kann man doch folgendes bemerken:

- Zu: Körper/Sinne: Natürlich muss er in seiner Tätigkeit **exakt und objektiv registrieren**, was auf den Monitoren und in der Anlage alles vor sich geht. *Aber* – und das haben die Arbeitsanalysen gezeigt – er kommt offenbar mit den verschiedenen Anlagensituationen dann umso besser zurecht, wenn er sich über die Analyse der Daten und Grafiken auf den Bildschirmen hinaus auch in die jeweilige Anlage **hineinversetzen** kann. Wenn er sie also kennt. In seinem Kopf bilden sich also innere Vorstellungen und Bilder. Es laufen innerliche Filme in ihm ab, die ihm zeigen, was dort passiert oder passieren könnte. Sich so in eine Anlage hineinversetzen zu können kann er sich aber weder durch Lehrbücher oder durch Unterweisungen oder per Frontalunterricht aneignen. Dazu muss er etwas selbst, „**am eigenen Leib**“ **erfahren** haben, so dass er weiß, was z.B. Vibrationen in welchen Situationen bedeuten. Er weiß etwas über Gerüche, den Klang, die „Melodie“ einer Anlage. Ihm steht offenbar so etwas wie eine **komplexe sinnliche Wahrnehmung** zur Seite.
- Zu: Denken/Wissen: Zweifellos kommt ein Anlagenfahrer ohne **logisch-formales und analytisches Denken** nicht aus. Fraglos benötigt er **formalisierbares, kategoriales Fachwissen**. *Aber* – auch das haben die Analysen deutlich gemacht: Er kommt mit den komplexen Anlagezuständen dann besser zurecht, wenn er auch andere Denkformen einsetzt. Wenn er etwa **wahrnehmungsgeleitet, bildhaft, assoziativ, erlebnisbezogen denkt** und solche Wissensquellen „anzapft“. Es geht um „Vorstellungsvermögen“ und sogar „Intuition“.
- Zu: Vorgehen: In tayloristischen Arbeitsprozessen war die Trennung von Planung und Ausführung einer Arbeitshandlung das Credo. Diese starre Trennung verschwindet immer mehr. Dennoch ist ein **planmäßiges bzw. plangeleitetes Handeln** sicherlich nach wie vor unverzichtbar.

*Aber:* Wir alle wissen alleine schon von unseren PC`s, wie notwendig **experimentelles Handeln** geworden ist, **erkundendes, exploratives Tun**. Der für Sie vielleicht etwas erstaunliche **Dialog**-Begriff macht diesen Zusammenhang noch deutlicher. Denn gerade in solchen Situationen, in denen selbst ein maschinenhaftes „Gegenüber“ nicht immer gleich reagiert, wird es noch bedeutsamer, **sich auf die Eigenprinzipien, Reaktionen und „Antworten“ eines „Gegenübers“ einzulassen**, sie „sprechen“ zu lassen – und „zuhören“ zu können!

- Zu: Beziehung: Gerade zu Maschinen und Werkzeugen ist eine **distanzierte, sachliche, affektiv-neutrale Beziehung** sozusagen normal oder üblich.  
*Aber:* Gerade erfahrene Arbeitende haben auch ein hohes Bewusstsein davon, worauf sich ihr Arbeitseinsatz *eigentlich* richtet und welche Qualitäten er demzufolge über die Sachebene hinaus braucht:  
Bei dem besagten Anlagenfahrer richtet sich der Arbeitseinsatz nicht etwa in erster Linie nur auf die Monitore und Anzeigen in der Leitwarte, sondern vor allem auf die reale Anlage „draußen“. Auf diese Weise wird es zu einer Arbeit „mit“ der Anlage. Es ist anders, wenn ich nur „Auto fahre“ oder „mit meinem Auto fahre“ – das kennen Sie sicherlich auch.  
„Erfahrene“ Fachkräfte / „Experten“, so kann man für den Beziehungsaspekt zusammenfassen, entwickeln also eine persönlich-gefühlsmäßige Beziehung zu ihrem „Arbeitsgegenstand“. Sie entwickeln Einfühlungsvermögen, und sie erleben ihn als „lebendig“ – selbst dann, wenn es sich um eine Maschine handelt.<sup>(3)</sup>

Es gibt nun noch einen sehr wichtigen Aspekt von übergreifender Bedeutung. Beide Handlungsmodi gehen nämlich mit einer zentralen Anforderung grundverschieden um, die jedenfalls in der Arbeitswelt heute massiv an Bedeutung zunimmt. Es ist der **Umgang mit Unwägbarkeiten, mit Unplanbarem, dem Unvorhersehbaren**, gerade angesichts überall anwachsender Komplexitäten:

-> Der objektivierend-zweckrationale Modus des Handelns setzt darauf, alles Unwägbarkeits- und Unplanbare möglichst zu eliminieren, auszuschließen, zumindest aber zu minimieren.

-> Aus subjektivierender Sicht aber erkennt man an, dass solche Unwägbarkeiten nichts anderes sind als (zunehmend) normale Bestandteile des (Arbeits) Handelns.

Ich halte diesen letzteren Aspekt für ganz entscheidend. Die Entwicklung dieser beiden Dimensionen unseres Handelns, unseres Denkens – und auch unseres noch immer dominierenden Verständnisses von Lernen – hat viel damit zu tun, dass in Folge der „Verwissenschaftlichung“ der Arbeits-, aber auch der Lebens- und Bildungsbereiche, diese „subjektivierende“ Dimension *verdrängt* und sogar *systematisch unterdrückt* wurde. Max Weber hat in diesem Zusammenhang ja von der „Entzauberung der Welt“ gesprochen. Aber Ob-

jektivierung ist mehr als nur eine „Entzauberung“. Sie ist eine Reduktion von Handlungs- und Denkformen. Sie ist eine Reduktion der Wahrnehmungsmöglichkeiten der Welt. Für meine Begriffe äußerst pointiert hat das Horst Rumpf beschrieben:

„Die Menschen entwickeln ... aus dem Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit eine Methode, zuverlässiger als zuvor das Ungewisse und Offene der Zukunft in den Griff zu bekommen. ... aus /dem/ methodischen Hilfsmittel, Ungewissheit durch Vorausberechnungsformeln zu vermindern, wird im Bewusstsein etwas ganz anderes: ein Gebäude, das objektive Erkenntnis der Wirklichkeit garantiert. Überkleidet wird allmählich die Welt der Dinge mit dieser physikalischen Ideenwelt: Die Suggestion entsteht, es handle sich bei dem, was durch systematische Reduktion herauskommt, um das Eigentliche, das Wirkliche, das Objektive. 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* (meine Hervorhebg.). Der Impuls der Lebenswelt, ohne den es nicht wäre, wird vergessen, verleugnet. Und dadurch wird das Produkt wie verhext – es scheint ein selbständiges Wesen, das nun zu fordern beginnt – von dem aus Urteile gefällt werden“ (Rumpf 1987: 89)

Ich „übersetze“ das nun sehr frei für unseren Zusammenhang: Wenn man „objektivierend“ handelt, wird der Gebrauch der Sinne, unsere Wahrnehmungsmöglichkeiten also, rein kognitiv-verstandesmäßig geleitet und kontrolliert. Der Verstand wird als eigentliches Werkzeug der Erkenntnis begriffen. Ein so erworbener Erfahrungsschatz basiert lediglich auf objektivierend-wissenschaftlichem Wissen. Und das Handeln auf dieser Basis reduziert sich auf die bloße Anwendung und Konkretisierung dieses Wissens – das ja immer schon vorhandenen ist und auf das man rückgreift!

Das hat Konsequenzen: Es bedeutet nämlich auch, dass dieses Verständnis von Erfahrung notwendigerweise immer eine *vergangenheitsorientiertes* darstellt – härter ausgedrückt: es ist *rückwärtsgewandt*. Diese Art der Erfahrung stößt z.B. dann an ihre Grenzen, wenn kein abrufbares Wissen über konkrete Gegebenheiten zur Verfügung steht – wenn es also beispielsweise um den Umgang mit Unbekanntem, mit offenen, neuen Situationen und Herausforderungen geht. „Neu-Gierde“ hat hier keinen Platz!

Genau aber das ist der integrale Bestandteil der „subjektivierenden“ Dimension des Erfahrung-Machens: „Neues“ oder „Unbekanntes“ zu erfahren und mit neuen, offenen Situationen und Herausforderungen umzugehen. Hier werden Formen des Handelns und Wissens in den Blick gerückt, bei denen die *sinnliche Wahrnehmung* eine zentrale Grundlage und sogar *Voraussetzung* für geistig-mentale Prozesse sind! Handeln beruht hier nicht nur auf einem bereits erworbenen Wissen, durch welches das Handeln geplant und reguliert wird. Der Erwerb von handlungsrelevantem Wissen vollzieht sich hier, wie gesagt, maßgeblich über die sinnlich-körperliche Wahrnehmung.

Zu dieser gehören aber nicht nur unsere direkt organgebundenen 5 oder 7 Sinne, sondern auch andere wie etwa nicht-verstandesmäßige, geistige Prozesse, Gefühl, Gespür, Emotion, Intuition, subjektives Empfinden.

Ich kann hier es nicht weiter ausführen, sondern nur als **These** platzieren, dass nach unserer Einschätzung, gestützt durch viele andere arbeitssoziologischen Befunde, diesem subjektivierend-erfahrungsgeleiteten Handeln heute eine *neue und anwachsende Bedeutsamkeit* zukommt. Hier daher lediglich der Satz, dass in allen unseren Arbeits- und Lebensbereichen der permanente Wandel zur einzigen Konstante geworden ist, und wir daher erfahrungsgeleitete Lernformen benötigen, die uns helfen, diese „turbulenten“ Verhältnisse (Vail) zu meistern.<sup>(4)</sup> Womit sich die Frage nach dem *Erwerb* dieser subjektivierenden Fähigkeiten nur umso intensiver stellt:

##### **5. Ist „erfahrungsgeleitetes Handeln“ erlernbar – ggf. wie?**

Wir stehen hier vor einem hochinteressanten pädagogischen Knackpunkt. Wie alle Eltern – aber auch „erfahrene“ Pädagogen – wissen: Eigentlich muss man Erfahrungen immer selber machen. Und: selbst ein in langen Jahren mühsam erworbener Erfahrungsschatz lässt sich nicht einfach weitergeben.<sup>(5)</sup> Damit stoßen wir aber deutlich an die Grenzen der „Vermittlung“. Subjektivierend-erfahrungsgeleitetes Handeln kann man, so gesehen, eigentlich *nicht lehren*. Das ist eine ziemlich deutliche Absage an alle Vermittlungsformen! Aber man kann es *lernen!*<sup>(6)</sup>

Ich möchte in aller Kürze die *Prinzipien* oder *Leitlinien* darstellen, denen u. E. ein solches erfahrungsgeleitetes Lernen folgen muss. Auch wenn sie manchmal ein wenig den Charakter von Postulaten tragen, so beinhalten sie doch sehr konkrete methodisch-didaktische „Fingerzeige“.

## PRINZIPIEN/ LEITLINIEN ERFAHRUNGSGELEITETEN LERNENS

### 1. **Praxis vor Theorie!**

Ausgangspunkt des Lernens: die (betriebliche) Praxis, Realsituationen.  
In ihr/ihnen wird durch praktisches Tun gelernt.  
Wissen wird über praktisches Handeln erworben.  
Die Verallgemeinerung (=Theoriebildung) erfolgt danach.

*--> Praxis ist nicht, wie aus objektivierender Sicht gesehen, lediglich die „Illustration der Theorie, sondern ihr Ausgangspunkt!*

### 2. **Praxissituationen werden erschlossen durch**

- Wahrnehmung mit allen Sinnen,
- Assoziationen, bildhaftes Denken, erkundendes, entdeckendes, dialogisches Vorgehen.

*--> Methodisch: Betonung sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeit, beweglichen Denkens und insbes. entdeckenden Lernens.*

### 3. **Zum Lernweg des Erfahrung-Machens gehört die Entwicklung und Förderung**

- originärer Erfahrungsfähigkeit.
- Gefühl und Gespür sind unverzichtbare Ziele – aber auch Medien des Lernens.

*--> Methodisch: Primärerlebnisse ermöglichen, Gefühlsdimensionen des Lernens berücksichtigen. Insb.: Individuelle Lernwege!*

### 4. **Erst das „Durcharbeiten“ von Erlebnissen führt zur Erfahrung.**

„Reflexion“ ist daher für erfahrungsgeleitetes Lernen unerlässlich.  
„Reflexion“ muss aber auch einschließen: Empfindungsnahe Auswertungsformen.

*--> Methodisch z.B. darstellende, künstlerische, assoziative, narrative (vgl. story-telling) Formen des Erfahrungsaustauschs.  
Großer Entwicklungsbedarf!*

### 5. **Unplanbares, Unwägbarkeiten sind keine „Störungen“, die möglichst ausgeschlossen werden müssen.**

Sie erzeugen Lernerfahrungen!  
Erfahrungsgeleitetes Lernen ist Lernen unter Unsicherheitsbedingungen.

*--> Methodisch-lernkulturell: Dazu gehört vor allem: Aus Fehlern lernen können, „Fehlerkultur“!*

### 6. **Gesamtlernziel:**

- jeder Situation *erfahrungsoffen* zu begegnen
- und *erfahrungsgeleitet* in ihr zu handeln.

Soweit zu den Prinzipien „erfahrungsgeleiteten“ Lernens. Aber Prinzipien sind Verallgemeinerungen. Es sind gewissermaßen angeschlagene Einzeltöne oder, wenn man so will, grammatikalische Regeln –, die für sich genommen aber noch keine Musik machen. Musik wird erst daraus, wenn man sich in den Prozess begibt, diese Töne stimmig zusammenzufügen.

Dieses Zusammenfügen entsteht durch einen Lernprozess, den ich in aller Kürze so darstellen möchte:

Bild 4: Der subjektivierend-erfahrungsgeleitete Lernprozess

PROZESS DES KÜNSTLERISCHEN/SUBJEKTIVIERENDEN  
HANDELNS/LERNENS

Subjektivierende Fähigkeiten

Komplexe, sinnliche Wahrnehmung, Sinnesempfindungen, Imagination	Assoziatives, wahrnehmungsgeleitetes Denken	Dialogisch-exploratives Handeln	Persönliche, nahe, emphatische Beziehung
--	---	---------------------------------	--

Offenes Ausgangsfeld, Situation

PHASE 1:

Unbefangenes Wahrnehmen, entdeckendes, tastendes Probehandeln als Wahrnehmungs-/Erkenntnisinstrument  
→ Situation „zum Sprechen“ bringen

PHASE 2:

Fragendes Handeln, sich Einlassen auf Eigenprinzipien / die „Sprache“ des „Gegenübers“, dialogisch-exploratives Vorgehen („mit“)

PHASE 3:

Empfindungsgeleitet NEUES wahrnehmen, produktiver Umgang mit Unwägbarkeiten/Unvorhergesehenem

Zielfeld

PHASE 4:

Rückschau, Reflexion / Durcharbeiten, „anschauendes Urteilen“, Würdigung

Komplexe, sinnliche Wahrnehmung, Sinnesempfindungen, Imagination	Assoziatives, wahrnehmungsgeleitetes Denken	Dialogisch-exploratives Handeln	Persönliche, nahe, emphatische Beziehung
--	---	---------------------------------	--

Subjektivierende KOMPETENZEN

Es wirkt auf den ersten Blick vielleicht ein wenig platt, wenn Sie hier oben und unten die Ihnen ja nun schon bekannten Grundbausteine des erfahrungsgeleiteten Lernens sehen, die oben noch „Fähigkeiten“ sind und unten quasi „automatisch“ in „Kompetenzen“ umgewandelt sind. Das gelingt schon gar nicht „automatisch“, und es gelingt nur dann, wenn dieser Lernweg bzw. -prozess sozusagen von einer situativ-künstlerischen Didaktik und Methodik als „Haltung“ begleitet wird (Stichwort: Lernprozessbegleitung). Dieser Lernweg besitzt deutlich charakterisierbare Phasen – auch wenn deren Grenzen in einem wirklich lebendigen Lernprozess natürlich immer fließend sind. In aller Kürze:

Phase 1: Das Symbol „Offene Ausgangssituation“ will vor allem besagen: Ausgangspunkt für das Lernen ist kein curricular definiertes Lernziel, sondern eine (möglichst reale) Handlungssituation. Sie erfordert unbefangenes Wahrnehmen, entdeckend-herantastendes Handeln, um überhaupt anfangen zu können. Es geht zuerst darum, *die „Situation zum Sprechen zu bringen“* – genauer vielleicht: erst einmal in sie hineinzuhören, und ihr dann, langsam, erste Töne zu entlocken.

Das erinnert mich daran, dass Kinder ja am Anfang Töne „babbeln“ und dann erst langsam Wörter herstellen (und dieses „Babbeln“ bereits in der charakteristischen Intonation der Muttersprache passiert). Und übrigens: Die Chemikanten-Lehrlinge beziehen in der von uns umgestalteten Ausbildung heute am Anfang keine Sicherheitsunterweisungen mehr, sondern erforschen Anlagen und Betriebe auf z.B. sicherheitsrelevante Symbole und Farben hin, befragen Facharbeiter und tragen das auf selbstgefertigten „Sicherheitslandkarten“ zusammen.

Phase 2: Immer größer wird dann die Notwendigkeit, in diesem Handlungs-Lernprozess *„fragend zu handeln“*, d.h. eigenes Ausprobieren und Experimentieren zu verstärken, um dadurch *in einen Dialog mit dem „Gegenüber“ zu kommen* und z.B. durch „aktives Zuhören“ dessen eigene Sprache hören zu lernen.

„Unser“ Friseur-Auszubildender steht heute nicht mehr im Salon und wartet, sondern wäscht von Anfang an Haare, macht dabei Untersuchungen zur Haarbeschaffenheit, bearbeitet Aufgaben zur Wahrnehmung von Kundenmerkmalen und zur Kommunikation mit ihnen, und er macht „Experimente zur Schnittwirkung“ (freilich noch an einem sog. Medium).

Phase 3: Erst dadurch, dass dieses „Gegenüber“ beginnt, „Antworten“ zu geben, kann ich das „Wesen“ einer Sache besser erkennen. Es war zwar schon in den vorangegangenen Phasen dieses Handlungs-Lernprozesses wichtig, möglichst selbstgesteuert bzw. selbstorganisiert und selbstverantwortlich vorzugehen. Aber erst jetzt kann ich eine Aufgabe / ein „Gegenüber“ nicht nur ab-arbeiten oder bearbeiten. Jetzt kann und muss ich verantwortungsvoll *mit* ihm arbeiten. Eigentlich erst dadurch tritt mir NEUES entgegen, und zwar sowohl in Bezug auf die zu bearbeitende Aufgabe wie auf mich selbst und meinen Lernprozess. Dazu muss ich „Gespür“ entwickeln und einsetzen, und hierzu verhelfen ganz besonders assoziativ-bildhaftes Denken, Analogien, emotionale Verknüpfungen mit Erfahrungen aus dem eigenen Alltag etc.

Und: Wenn ein „Gegenüber“ Antworten geben kann, sind das nicht immer die erwarteten oder erwünschten. Für dialogische Prozesse sind solche Unwägbarkeiten nichts Unerwartetes. Lernen unter Unsicherheitsbedingungen erzeugt neue Lernererfahrungen – wenn sie nicht von vornherein ausgeschlossen werden.

„Unsere“ Chemikanten beobachten und beschreiben Ablaufprozesse und kritische Entwicklungen in Anlagen heute gerade zu Beginn ihrer Ausbildung sehr genau, verknüpft mit möglichst vielen sinnlichen Wahrnehmungen und assoziativen Aufgabenstellungen wie etwa: „Das erinnert mich an ...“. Und beide, die Chemikanten wie die Friseure, führen Lerntagebücher, in denen es besonders um individuelle Schlüssel-Lernerlebnisse geht ...

Phase 4: Abschließend wird wichtig, dass das bisher Erlebte zur Erfahrung werden kann. Es ist der Schritt von den praktischen Erlebnissen hin zur theoretischen Verallgemeinerung, zur Auseinandersetzung mit bestehender „Theorie“ oder zu (neuer) Theoriebildung. Der Begriff einer „*anschauenden Urteilskraft*“ stammt von Goethe. Er nennt sie bedeutensamerweise „anschauend“, nicht etwa „ansehend“. Es geht offenbar weniger um ein „Registrieren“, sondern um, ja, verschiedenste Formen des Wahrnehmens. Ich habe schon angedeutet, dass wir hierzu verstärkt auch „subjektivierende Durcharbeitungsformen“ benötigen. Sie werden übrigens auch dazu gebraucht, um feststellen zu können, ob ich als Lerner schon in einer Art „Zielfeld“ angekommen bin.

- Bei den Friseuren und Chemikanten haben wir bislang stark auf erzählende Rückschauformen zurückgegriffen (s. story-telling), aber auch auf bildhafte Darstellungsformen (z.B. Collagen).

Zusammengefasst: Dieser gesamte Lernprozess beinhaltet sehr viele *situative* Herausforderungen. Er stellt Ansprüche an ein eigenaktives, selbstorganisiertes Lernen. Von daher gesehen benötigt ein Lernender auf diesem Weg auch keine Dozenten oder Unterweiser, sondern eher so etwas wie „Lernprozessbegleiter“ (vgl. z.B. Brater, Büchele, 1991/2001). Eine solche „Lernprozessbegleitung“ richtet den Blick vor allem auf das lernende Individuum und auf ein ausgeprägt *situatives* Einsetzen von methodischen Elementen. An erster Stelle stehen für uns dabei immer die Formen „Entdeckenden Lernens“, die vom Lernenden Eigenaktivität abfordern – und vom Begleiter die schwierige Übung, z.B. Fragen nie voreilig zu beantworten, sondern Fragen herauszulocken! Ggf. können solche Lernsituationen aber durchaus auch klassische Übungssequenzen sein – wir haben sie z.B. gerade für das Üben und Verfeinern von Wahrnehmungsfähigkeiten eingesetzt.

Es geht hier nicht um methodischen Dogmatismus, sondern der entscheidende „Klang“-Unterschied kommt hier durch das Eingehen auf den individuellen Lernenden und die situativ-passende Auswahl der Methodik zustande. Das sind fraglos gewissermaßen „künstlerische“ Anforderungen – und ich verrate Ihnen kein Geheimnis, wenn ich Ihnen sage, dass wir uns diesen Handlungs-Lernprozess auch tatsächlich vom „Prozess des künstlerischen Handelns“ (vgl. Brater et al., 1989/1999) „abgeschaut“ haben. Aber Pädagogik ist ja letztlich ein künstlerisches Anforderungsfeld!

Wir sind mittlerweile tief im Feld der Lernfragen. Wie schon gesagt: Das alles habe ich bislang sehr *berufspädagogisch* gedacht und gesehen! Mich beschäftigt nach wie vor die Frage, ob dies für Sie sozusagen „fachfremd“ ist und bleibt, auch wenn ich den einen oder anderen kleinen Brückenschlag versuche. Anlass solcher Befürchtung ist nicht zuletzt eine Mail von Hr. Kiefer, der mir auch das mitteilte:

*„In meinem laienhaften Verständnis hat die Welt der Technik den klaren Vorteil, dass sie durch klar zugeordnete Ursache-Wirkungszusammenhänge bestimmt wird, die auf Erfahrung beruhen ... Diese Sicht fehlt vielen Lehrwerksautoren: In traditionellen Lehrwerken geht es meist um die Behandlung von Themengebieten der Themen wegen, und deshalb muss in Zukunft verstärkt über die Relevanz von Übungen, die logische Verkettung von Übungsabfolgen, Rationierung und Vernetzung von inhaltlichen, lexikalischen und grammatikalischen Strukturen sowie Arbeitstechniken nachgedacht werden, um zu einer gezielteren Bedürfnisbefriedigung sprachlicher Kompetenzen zu kommen.“*

Ich hoffe sehr, dass es mir mit meinen bisherigen Hinweisen ein wenig gelungen ist, den Gedanken zumindest zu relativieren, dass die „Welt der Technik“ wie auch das „objektivierende“ Handeln und Lernen quasi naturnotwendig die dominanten Bezugssysteme für unsere Lernfragen sein müssen. Was aber bietet dieser Ansatz des „erfahrungsgeleitet-subjektivierenden“ Lernens, um „zu einer gezielteren Bedürfnisbefriedigung sprachlicher Kompetenzen zu kommen“?

## **6. „Wirtschaftsdeutsch – vernetzt“. „Erfahrungsgeleitet“?**

Von der Berufspädagogik her kenne ich das Phänomen recht gut, dass man gerne viele neue „labels“ auf oft sehr alte Schläuche klebt. Ihnen unterstelle ich das selbstverständlich nicht! Ich möchte, ohne naseweis sein zu wollen, ganz kurz auf einige methodisch-didaktische Entwicklungsstränge hinweisen, die sich mit diesem Konzept des „erfahrungsgeleiteten“ Lernens mehr oder weniger explizit verbinden.

Es sind ja in den 90-er Jahren vor allem die konstruktivistischen Ansätzen in der Didaktik gewesen, die das strenge Korsett für den Aufbau und Ablauf von Lehr- bzw. Unterrichtseinheiten (mit klarer Definition des Lernziels, der Lernorganisation und der Lernkontrolle) zumindest aufgeweicht haben. Der Blick wurde sehr viel stärker auf den Lernenden selbst gerichtet. Im Vordergrund dieser Didaktik steht die Unterstützung eigenständiger, selbstgesteuerter bzw. sogar selbstorganisierter Lernprozesse. Methodisch hat das auch „Handlungsorientierung“ und sog. „interaktive“ Lernprozesse befördert.

Gerade erst kürzlich habe ich dem „Handbuch Personalentwicklung“ entnommen, dass unter die dort so genannten „neuen didaktischen Konzepte“ auch so etwas wie eine „*Neurodidaktik*“ fällt. Dem Autor M. Schmid zufolge zählt man hierzu die folgenden Lernformen: „Erfahrungsbezogenes und entdeckungsbezogenes Lernen, problemlösendes Lernen, exploratives Lernen, arbeitsplatznahes Lernen und Lernen in (virtuellen) Teams, teilweise mit Unterstützung durch moderne Informationstechnologien“ (ders. 2005: 10).

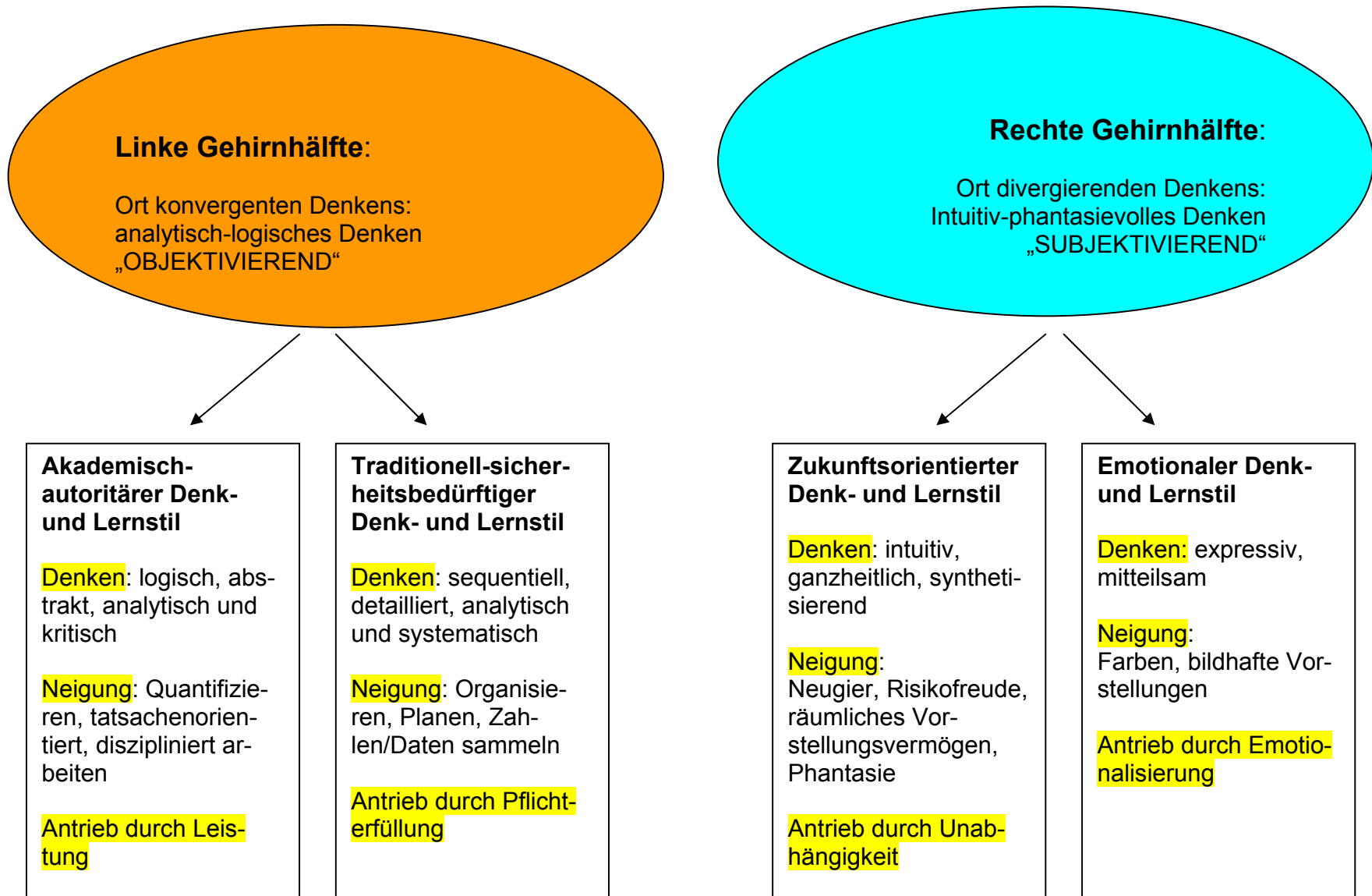
Ich will das nicht weiter kommentieren, aber selbst auf dieser nur stichwortartigen Ebene wird eine Reihe von direkten Bezügen zum „erfahrungsgeleiteten“ Lernen deutlich.<sup>(7)</sup> Der neurophysiologisch eigentlich interessante Aspekt aber besteht ja darin, dass solche Lernformen offenbar besser dazu geeignet erscheinen, die für unser Lernen so entscheiden-

den, unterschiedlichen Gehirnfunktionen zu verzahnen. Weitgehend bekannt ist sicherlich die folgende Darstellung der Funktionen der linken und rechten Gehirnhälfte:

- „*Linke Gehirnhälfte*: Ort konvergenten Denkens, d.h. analytisch-logisches Denken steht im Mittelpunkt. Hier laufen neue Informationen und vorhandene Informationen zusammen.
- *Rechte Gehirnhälfte*: Ort divergierenden Denkens, d.h. intuitiv-phantasievolles Denken steht im Mittelpunkt. Dies ermöglicht verzweigtes Denken, um neue Perspektiven zu entwickeln“ (Schmid 2005: 17).

Vielleicht ist Ihnen ja schon bei der Darstellung des „objektivierenden“ und „subjektivierenden“ Handelns und Lernens die Ähnlichkeit mit diesen neurophysiologisch Befunden in den Sinn gekommen – ganz assoziativ! Es wird dabei zwar meist, so wie auch hier, in erster Linie die *Denkdimension* betrachtet. Aber ein differenzierteres Bild ergibt sich dadurch, dass sich innerhalb dieser beiden Hirnsphären offenbar jeweils nochmals zwei sog. „Hirndominanzen“ (Schmid, 2005 unter Bezugnahme auf Befunde von Herrmann, 1997) feststellen lassen. Das habe ich in der folgenden Grafik zusammengestellt:

# „HIRNDOMINANZEN“



Ich benenne hier die linkshemisphärische Seite einfach auch als „objektivierende“ und die rechtshemisphärische als „subjektivierende“. Wahrscheinlich hätte ich es kaum gewagt, so wie hier die linke Seite als „*akademisch-autoritär*“ bzw. „*traditionell-sicherheitsbedürftig*“ zu beschreiben und die rechte Seite als „*zukunftsorientiert*“ bzw. „*emotional*“. Aber höchst interessant finde ich doch, dass es hier nicht nur um Denkstile geht, sondern eben auch um *Lernstile*.

Für mich bedeutet das: Wenn wir das Phänomen Lernen auf z.B. ein Vermitteln und ein Auswendiglernen von Daten, Fakten, Sicherheitsbestimmungen, Vokabeln und grammatischen Strukturen reduzieren, dann reduzieren wir auch die Lernmöglichkeiten unseres Gehirns. Und wir reduzieren unsere Handlungs- und Lernantriebe bzw. „Motivationsfaktoren“ auf „Leistung“ und „Pflichterfüllung“. Auf der Strecke bleiben „Emotionalisierung“ und „Unabhängigkeit“!

Sprachenlernen ist aber nicht nur ein logischer, sondern gerade auch ein sinnlicher Vorgang. Und Sprache ist viel mehr als nur Information. *Sprache ist und gestaltet Beziehung*. Soweit mir das auf der Sprach-Lernebene zugänglich ist, weiß ich, dass wir „links“ die rational-logischen Informationen verarbeiten, deuten und kommunizieren, z.B. die Nomen, die Zeitformen der Verben, die Wortstellung im Satz, Angaben über Ort, Zeit, Art und Weise, Zahlen, Detailschilderungen. Über die „rechte“ Seite verarbeiten, deuten und kommunizieren wir sinnliche Sprachelemente wie Wortklang, Satzrhythmus, Tonfall, Gefühle, alle Beziehungsaspekte; hier findet auch die Sinndeutung von Aussagen statt und hier erzeugen Sprachbilder und Assoziationen innere Vorstellungen.

Klassische Lernmethoden, das habe ich an den Beispielen der Berufsausbildung aufzeigen wollen, vernachlässigen die rechte Hälfte. Wir haben deshalb befunden, dass die rechte, „subjektivierende“ Seite des Lernens wegen der bisherigen Dominanz der linken, „objektivierenden“ Seite jedenfalls in den beruflichen Ausbildungsprozessen, mit denen wir zu tun haben, „überbetont“ werden muss. Gilt das nicht auch für das Sprachenlernen?

Aus der Sicht „erfahrungsgeleitet-subjektivierenden“ Lernens erzeugt z.B. das rational-logisch aufgebaute Lehrbuch, das in 20 Beispielsätzen nacheinander sämtliche Präpositionen zum Auswendiglernen auflistet, beim Lernenden weder Assoziationen noch Emotionen oder gar Erlebnisse. Oder: Wenn ich einen Lieferanten in einer fremden Sprache freund-

lich, aber bestimmt anmahnen soll – dann brauche ich offenbar ein Gefühl, ein Gespür für „das dahinter“, also den spezifischen Kontext, in dem ich da handeln muss. Ich gehe ja davon aus, dass Ihre Studenten später nicht nur Bilanzen und leblose Grammatik anwenden können müssen, sondern mit Kunden und auch anderen kulturellen Kontexten umgehen können müssen. Da müssen sie über Sprache Beziehungen gestalten können – also bedeutsam kommunizieren. Das ist mit rational-logischen Lernmethoden allein nicht zu vermitteln!

Für das „erfahrungsgeleitet-subjektivierende“ Lernen ist das *erkundende, erforschende, entdeckende Lernen* deshalb so zentral, weil es nicht nur das logisch-rationale, sondern auch das intuitive, assoziative, einfühlsame und kreative Denken anspricht. Das *ganze* Gehirn wird dabei beansprucht. Deshalb wage ich auch die Behauptung: Nicht nur Chemikanten und Frisöre lernen so besser und sind mehr motiviert – ich glaube, das gilt auch für Sprachlerner. Und selbst wenn es um „schnöde“ Grammatikregeln geht, lernen Sprachlerner dann besser und sind höher motiviert, wenn es ihnen möglich gemacht wird, *das Erlernen einer Sprache als erkundende, herantastende, explorative Forschungsaufgabe zu verstehen*. Forschungsaufgaben sind spannend, und sie fordern und fördern Neugierde. Das sind sie dann noch umso mehr, wenn sie nicht von „fertigen“ Begriffen ausgehen, sondern wenn sie der „Grammatik“ folgen, aus der praktisch erlebten Situation Schlüsse zu ziehen – und eben von dorthin zu Begriffen kommen.

Zum erforschend-entdeckenden Lernen gehört auch das Fehler-Machen und das Fehler-Entdecken-Lassen. Auch Grammatikregeln kann man entdecken. Schließlich können auch die Chemikanten-Lehrlinge in der Zwischenzeit zuerst die Anlagen und die dort ablaufenden Prozesse selbst erkunden und sind dann höchst neugierig darauf, ob ihre selbstgefertigten Diagramme mit denen des Betriebs übereinstimmen.<sup>(8)</sup>

Ich möchte diesen fraglos noch sehr fragmentarischen Versuch, einige Erkundungen dazu anzustellen, ob die „Sprache“ des „erfahrungsgeleitet-subjektivierenden“ Lernens für das (Fremd-)Sprachenlernen irgendwie bedeutsam sein kann, mit einem Beispiel abschließen, das für mich eine sehr große Nähe zu unserem Ansatz besitzt. Die Sprachforscherin Petra Campadieu hat nämlich herausgefunden, dass das *Lernprinzip, aus dem (nicht gekonnten) Handeln heraus zu lernen, wie man handelt*, zum einen auch für das Fremdsprachenlernen

zutreffen kann, und zwar für Kinder ebenso wie für Erwachsene. Bereits sehr interessant für die hier besprochenen didaktischen Zusammenhänge finde ich ihre Aussage: „Wir haben ein relativ präziseres Wissen über den guten Fremdsprachenlehrer und die Fremdsprachenmethodik als über den Fremdsprachenlerner“ (Campadieu, 1988: 227).

Zum anderen berichtet sie über ihre *eigenen* Erfahrungen mit dem Erlernen von Spanisch. Sie konnte kein Wort Spanisch und begann damit, sich einfach spanische Radiosendungen anzuhören. Dabei entwickelte sie die Lust, dem Klang einfach zu folgen, Geräusche nachzubilden und unbefangen-spielerisch drauf los zu reden. Nach einiger Zeit bemerkte sie in dem, was sie da tat, wiederkehrende Strukturen und Muster, erkannte Sätze und Wörter – ohne sie jedoch völlig zu verstehen.

Am Anfang steht also auch bei ihr nicht ein rational-kognitives Verstehen, sondern ein aktives unbefangenes Handeln und Wahrnehmen. Das Wissen „über“ die Dinge kommt ganz am Ende. „*Es fällt auf*“, sagt sie, „*dass der gute Fremdsprachenlerner nicht primär auf das Verstehen zentriert ist. Das seinen Lernprozess steuernde Vorgehen lautet*“, zumindest in der Anfangsphase: „*Ich höre zu mit dem Ziel, dass das, was ich sage, sich so anhört wie das, was der Sprecher sagt*“ Erst später dann: „*Ich höre zu, um so sprechen zu können wie der Sprecher, dem ich zuhöre*“.“ Daraus zieht sie den Vergleich: „*Der gute Fremdsprachenlerner gleicht einem Kind, das fasziniert die auf zwei Beinen laufenden Menschen beobachtet ... Dieses Kind ... fragmentiert ... diesen Vorgang nicht, indem es sich beispielsweise diesen Vorgang vornimmt, zunächst nur die Bewegung der Arme und Beine zu trainieren ...*“ (a.a.O., 229).

„*Der Lerner, der die klangliche Struktur integriert hat und in der Lage ist, der Aufeinanderfolge der Phoneme zu folgen, hat eine viel solidere Basis für seine Hypothesenbildung, da er präzise hört, was gesagt wird*“ – sagt sie, und nennt das „logisch“ und „ökonomisch“ (ebd.: 231).

Offenbar lernen solche Menschen eine Fremdsprache schlechter, die sich nicht auf das unbefangene Sprechen einlassen können – weil sie immer zuerst wissen wollen, was es heißt, wie es richtig geht, weil sie keine Fehler machen wollen – ich jedenfalls kenne das aus eigener Erfahrung ...

Die wichtigste „Vernetzung“, um die es uns in diesem Zeitalter der „Wissens- und Informationsgesellschaft“ gehen sollte, ist m.E. daher die, verstärkt *künstlerische* Verbindungen

zwischen den „objektivierenden“ und den „subjektivierenden“ Seiten des Lernens zu knüpfen – mit besonderer Betonung der subjektivierenden Dimension. *„Das Geheimnis der Sprache ist das Geheimnis des Mitempfindens ...“* sagt Karl Kraus (1987: 243). Zudem haben Sie als „Menschen der Sprache“ hierfür noch einen besonders „vernetzenden Zauber“ zur Seite: den der Poesie.

I

Ich möchte mich für Ihre Aufmerksamkeit bedanken, und auch für die Einladung, zu Ihnen nach Warschau kommen zu dürfen. Diesen Dank möchte ich durch einige Poetenzeilen zum Ausdruck bringen. Einige Zeilen aus dem Gedicht von Ceslav Milosz (1982), überscriben: *„In Warschau“*:

*„Ich höre Stimmen, ich sehe Lächeln. Ich kann nichts  
schreiben, weil gleich fünf Hände  
nach meiner Feder greifen  
und ihre Geschichte zu schreiben befehlen,  
die ihres Lebens und die ihres Todes.  
Bin ich denn dafür geschaffen,  
Klagelieder zu singen?  
Ich möchte Feste beschreiben,  
lustige Haine, in die mich  
Shakespeare geführt hat. Laß doch  
den Dichtern den Augenblick der Freude,  
sonst geht eure Welt zugrunde.“*

## Literatur

BAUER, H. G. (2001, 6. überarb. u. erw. Aufl.): Abenteuer- und Erlebnispädagogik - Eine Entwicklungsskizze. R. Hampp Verl., München und Mering

BAUER, H. G., BÖHLE, F., MUNZ, C., PFEIFFER, S., WOICKE, P. (2005, 2. erw. u. erg. Aufl.): Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. W. Bertelsmann Verl.: Bielefeld

BAUER, H. G, DUNKEL, W., MUNZ, C. (2005): Gegenstand der Arbeit – Der Mensch und sein Haar. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (bwp), Bonn, Heft 05, 14-17

BERGSON, H. (1921): Schöpferische Entwicklung. Jena. Im Blick auf die „Wiederentdeckung“ solcher Zusammenhänge etwa in einer neuzeitlichen „Erlebnispädagogik“:

BÖHLE, F., MILKAU, B.: (1988): Vom Handrad zum Bildschirm. Frankfurt/M., New York

BÖHLE, F.: (1999): Nicht nur mehr Qualität, sondern auch höhere Effizienz – Subjektivierendes Handeln in der Altenpflege. In: Zeitschr. f. Arbeitswissenschaft, Heft 3, 53. Jg.

BÖHLE, F., PFEIFFER, S., SEVSAY-TEGETHOFF, N. (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

BRATER, M., BÜCHELE, U. (1991/2001): Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. München

BRATER, M./BÜCHELE, U. / FÜCKE, E. / HERZ, G. (1989): Künstlerisch Handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Verl. Freies Geistesleben, Stuttgart (Reprint RECONBuch, Gräfelfing 1999)

CAMPADIEU, P. (1998): Der gute Fremdsprachenlerner. Eine strukturelle Beschreibung seiner kognitiven Gesten und Lernstrategien In: Praxis, H. 3

DAMASIO, A. R. (2004): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. Berlin

DUNKEL, W. (2004): Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden. Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten. In: Soziale Welt, 39

EGBRINGHOFF, J., KLEEMANN, F., MATUSCHEK, I., VOSS, G. G. (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und praktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Arbeitsbericht Nr. 233, Institut Arbeit und Gesellschaft, Chemnitz und München

ERPENBECK, J., ROSENSTIEL, L. v. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer-Poeschel Verl. Stuttgart

GENTILE, N. (2002): Images of Figaro. The Sociology of Hairdresser in Images. Graz

HERRMANN, N. (1997): Das Ganzhirnkonzert für Führungskräfte: Welcher Quadrant dominiert Sie und Ihre Organisation? Berlin

KLUGE, F. (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (23. erw. Aufl.). Walter de Gruyter, Berlin, New York, S. 174, und: DUDEN (1963), Etymologie, Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache (Bd. 7), Mannheim, Wien, Zürich

KRAUS; K. (1987): Die Sprache. Frankfurt/M.

MILOSZ, C. (1982): Gedichte 1933 – 1981. Polnische Bibliothek Suhrkamp, Frankfurt/M.

OELKERS, J. (1989), Kann „Erleben“ erziehen? In: Fachzeitschrift für Erlebnispädagogik (ZfE), 12. Jahrg., 3

PFEIFFER, S. (1999): Dem Spürsinn auf der Spur – Subjektivierendes Arbeitshandeln an Internet-Arbeitsplätzen am Beispiel Information-Broking. München/Mering

POLANYI, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.

RUMPF, H. (1987): Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim und München

SCHMID, M. (2005): Einsatz neuer didaktischer Konzepte. In: Handbuch Personalentwicklung. 97. Erg.-Lfg., April

VAILL, P. B. (1998): Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Klett-Cotta, Stuttgart

## Endnoten

---

<sup>(1)</sup> Herzlichen Dank an Nadia Gentile für die Abdruckerlaubnis des Fotos (s. Gentile, 2002: 37)!

<sup>(2)</sup> Nachgesehen in Kluge, F. (1999) und Duden (1963). Die Zitate sind aus Letzterem entnommen.

<sup>(3)</sup> Zwei Beispiele aus anderen Arbeitsbereichen:

- Friseure: Ihr Arbeitseinsatz sollte sich z.B. nicht nur auf das Haar richten, nicht nur auf technische Schneidefähigkeit und die Berücksichtigung von Trends, sondern auf die gesamte Kundenpersönlichkeit, die „am Haar hängt“, ... was umso besser gelingt, je stärker die obigen Fähigkeiten des „Subjektivierenden Handelns“ vorhanden sind und eingesetzt werden.

- Bei Altenpfleger/innen sollte der Arbeitseinsatz nicht in erster Linie auf das Erledigen von Pflegeplänen ausgerichtet sein, sondern auf die alten Menschen mit ihren Bedürfnissen und in ihren spezifischen Lebenssituationen ..., was wiederum besser gelingt, wenn ... s.o.

<sup>(4)</sup> In neueren soziologischen Untersuchungen stellt man immer stärkere Tendenzen zu einer „Entgrenzung“ wie zu einer „Subjektivierung“ dieser Arbeitswelt fest (s. Egbringhoff u.a., 2003). Nicht zuletzt daher ist heute so viel von „Kompetenzen“ die Rede. Denn über ein Verständnis von Qualifikationen hinausgehend rücken die „Kompetenzen“ ganz beson-

---

ders solche Fähigkeitenaspekte in den Vordergrund wie: „situativ“ d.h. „in der Situation handlungsfähig sein“, über „Selbstorganisationsdisposition“ zu verfügen (vgl. Erpenbeck, Rosenstiel, 2003).

<sup>(5)</sup> Denkt man hingegen alleine an die für den subjektivierenden Modus so bedeutsame Dimension der sinnlichen Wahrnehmung, aber auch an assoziative Formen des Denkens usw., ist deren Gebundenheit an das Handeln des Individuums augenfällig. *Ich* muss diese Erfahrungen machen, *ich* muss dazu selbst aktiv sein. Und diese Erfahrungen sind auch kaum möglich ohne eine ganz spezifische Koppelung an mich: Aus pädagogischen und philosophischen Zusammenhängen heraus wissen wir nämlich, dass und wie sehr das „Erleben“ und die „Erfahrung“ auf ihre jeweilige *individuelle Bedeutsamkeit* angewiesen sind (vgl. Oelkers, 1989). Oelkers zieht daraus die pädagogische Konsequenz einer letztendlich „radikalen Subjektivität“. Als Beispiel für die philosophische Reflexion vgl. vor allem Bergson (1921), und im Blick auf die „Wiederentdeckung“ solcher Zusammenhänge etwa in einer neuzeitlichen „Erlebnispädagogik“: Bauer (1984/2001).

<sup>(6)</sup> Begriffen werden kann es letztlich nur – und dies gilt auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Konzept – wenn es (auch) auf eigene Erfahrungen bezogen und mit ihnen verbunden wird (vgl. Böhle, 1999).

<sup>(7)</sup> Auch wenn uns hier z.B. „arbeitsnah“ etwas zu schwach erscheint und „entdeckungsbezogen“ etwas zu indirekt. Wichtig ist hier sicher der Hinweis auf die Bedeutung des „Lernens in Teams“, denn für „erfahrungsgeleitetes“ Lernen ist, wie gesagt, das „Durcharbeiten“ ein elementarer Bestandteil, ganz besonders in Form des Erfahrungsaustausches.

<sup>(8)</sup> Erforschen und Erkunden heißt auch, dem Wesen einer Sache auf die Spur kommen. Hinweisen aus dem Sprachunterricht für Migrantenkinder entnehme ich: Je besser ein Lernender die Struktur seiner Muttersprache kennt, und zwar weniger auf grammatikalische Details bezogen, sondern auf innere Logiken und Unlogiken, auf die „Musik“ der Sprache, umso schneller wird er/sie auch Fremdsprachen lernen.