



Potenziale des Lernens potenzieren: (Kunst) Studieren als forschendes Lernen

oder: Wie das Lernen lernen lernt ('LLL'), gelernt hat und weiter lernen kann.¹

Johannes Werner Erdmann

„Setze den Menschen als Menschen und sein Verhältnis zur Welt als ein menschliches voraus, so kannst du nur Liebe gegen Liebe austauschen, Vertrauen nur gegen Vertrauen etc. Wenn du Kunst genießen willst, mußt du ein künstlerisch gebildeter Mensch sein; wenn du Einfluß auf andre Menschen ausüben willst, mußt du ein wirklich anregend und fördernd auf andere Menschen wirkender Mensch sein.“²

Nach zwei Tagen „Achtsamkeit“³ lautet mein erstes Urteil, wenn ich ganz am Ende dieser Tagung zum 'Potenzial künstlerischer Lehre' und im Sinne des sechsten und letzten Themenblocks 'Ordnen – Aufzeichnen – Reflektieren' meine ‚Aufzeichnungen ordnend reflektiere‘: Mit großer Dankbarkeit und Gewinn durfte ich hier in Sachen künstlerischer Lehre persönlich als Wissenschaftler und künstlerisch interessierter Laie viel lernen über den spezifisch künstlerisch-fachkulturellen Umgang mit hochschuldidaktischen Herausforderungen im Rahmen der Lehrerbildung. Ich vermute allerdings, es geht Ihnen allen als Fachleuten auf dem Gebiet der ästhetischen bzw. künstlerischen Bildung ähnlich.

Nach vierzig Jahren Lehre und Forschung⁴, akademischer Selbstverwaltung sowie hochschul- und bildungspolitischer wie -praktischer Tätigkeit hauptberuflich an der Hochschule bzw. Universität der Künste Berlin als Hochschullehrer auf dem Gebiet der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und speziell der Weiterbildung und Hochschuldidaktik lässt sich meinem eine ausgesprochen erfreuliche Bilanz aufstellen: Eine Fülle beeindruckender hochschuldidaktischer Best-practice-Beispiele aus dem Feld der künstlerischen Lehramtsfächer regte in diesen beiden Tagen einen lebendigen interdisziplinären Erfahrungsaustausch an und zeigt damit grundsätzlich hoffnungsvolle, weil fruchtbare Perspektiven für den weiteren disziplinübergreifenden Diskurs über die (Aus-) Bildung von Lehrkräften auf.

1 Der Vortrag wurde erst nachträglich verschriftlicht. Bei dieser Fassung wird auf die Grafiken verzichtet.

2 Karl Marx 1844, Ökon.-philos. Manuskripte, MEW ErgBd. I, 567.

3 Christina Griebel (2014), in diesem Band.

4 Mein besonderes erziehungswissenschaftliches und weiterbildungsfachliches Forschungsinteresse konzentriert sich, wie bereits meine kumulative Habil-Schrift (J. W. Erdmann 2006) ausweist, seit langem auf eine system(theoret)isch-mediengeschichtliche (Re-)Konstruktion menschlichen Lernens in Formations- und Transformationszusammenhängen.

Das zentrale Anliegen meines stärker von außen kommenden Beitrags besteht darin, anzuregen bzw. zu ermuntern, das Potential der Lehren aus dieser Tagung zum „Potential künstlerischer Lehre“ über diese Tagung hinaus weiter zu nutzen, es gar zu potenzieren.

Um dieses Potenzial insbesondere für die Lehrerbildung speziell in den künstlerischen Fächern, aber auch darüber hinaus „weiter zu denken“⁵ und weiter zu entwickeln, liegt der thematische Schwerpunkt demzufolge in meinen Überlegungen auf dem Lernen bzw. Weiterlernen. Die bewusst uneindeutig gehaltene Überschrift versucht sowohl das 'Studieren der Kunst' als auch die 'Kunst des Studierens' mit forschendem Lernen, also einem Lernen im Zusammenhang mit Forschungsprozessen und folglich mit Forschung und Entwicklung in Verbindung zu bringen.⁶ Der etwas umständlich formulierte Untertitel soll darauf hinweisen, dass es sich in unserem Zusammenhang lohnen dürfte, nicht nur die (künstlerische) Lehre zum Gegenstand zu machen, sondern damit gleichzeitig immer auch das Studium bzw. Studieren und seinen Sinn und Zweck mit im Auge zu behalten und daher keineswegs allein das Lehren bzw. die Lehren⁷, sondern auch das Lernen selbst bewusst zu thematisieren und gezielt zu erforschen. Das impliziert damit zugleich auch auf wissenschaftlicher Grundlage über seine Geschichte sowie seine (voraussichtliche) „Stufe der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij), also sein eignes Weiterlernen, seine Zukunft forschend zu reflektieren, um weitere Potenziale (im Kontext) einer Lehrerausbildung auszuloten, zu verknüpfen und praktisch zu gestalten, die den Entwicklungs- und Bildungsherausforderungen nachfolgender Generationen in Schule, Gesellschaft und Kultur besser Rechnung zu tragen versprechen.⁸

Immerhin – ein ebenso aktuell erforderliches wie immer noch vernachlässigtes Projekt für die nähere Zukunft, ein Pakt der Generationen, der u.a. Kreativität und Vernunft, Engagement und Reflexion, Entschiedenheit und Risikobereitschaft, Verantwortung und Weitblick erfordert, vor allem aber tatkräftiges, aktives Wirken und Mitwirken aller menschlichen Akteure und Talente: denn es geht letztlich insgesamt um nichts weniger als die ungewisse Sicherung des menschlichen Lebens in Frieden und Einklang untereinander und mit der Natur (Stichwort: Leben / 'Überleben') und damit verbunden eine Weiterentwicklung der Qualität menschlichen Lebens (Stichwort: Lebensqualität / 'Gutes Leben') durch eine permanent fortschreitende „Humanisierung“ des und der Menschen durch sich selbst⁹, kurz:

5 Nicht näher gekennzeichnete Zitate verweisen auf den Flyertext von Chr. Griebel, P. Kathke und C. Rora zur Tagung.

6 „Forschendes Lernen“ (vgl. etwa BAK 1970) fand zusammen mit Konzepten und Beispielen zum „Projektstudium“ (BAK) und empirischen Ansätzen zur „Aktions- oder Handlungsforschung“ bereits in meinem eigenen ('68er'-)Studium zunächst 'praktisch', danach als wissenschaftlicher Assistent verstärkt auch theoretisch, methodologisch und hochschuldidaktisch meine besondere Aufmerksamkeit (vgl. etwa Erdmann / Petersen 1975 a und b). Gegenwärtig erlebt das alles eine neue Blüte.

7 Also die Lehr-Tätigkeit(en) und ihren Sach-Gegenstand: das Lehr-Wissen, die Inhalte, den Stoff, die Curricula.

8 Damit sind nicht nur lern-, sondern vor allem auch bildungstheoretische, -historische und -politische Fragestellungen angesprochen. Das Lernen selbst nicht (mehr) als 'anthropologisch konstant' zu fassen, sondern zu historisieren und dementsprechend auch seine Entwicklung, die Lern-Evolution forschend zu rekonstruieren, stellt eine noch relativ junge Betrachtungsweise dar.

9 So etwa wollte bereits Rousseau vor 250 Jahren „den Menschen zum Menschen hin erziehen“.

um die Praxis¹⁰ eines humanen, d.h. nachhaltig zukunftsfähigen und menschenwürdigen Lebens aller Menschen. Alles weder denkbar noch machbar ohne ein umfassend neues Lernen und die Nutzung auch der künstlerischen Potenziale aller. Aktuell mit diesen Herausforderungen für mensch(heit)liches Lernen generell und nicht nur individuell-personales Lernen verbunden sind, wie es die UNESCO-Programme formulieren, fünf zentrale übergreifende Millenniumsziele oder -visionen: 'Learning to Be, Learning to Know, Learning to Do, Learning to Live Together, Learning to Transform Oneself and Society'.

Insbesondere mit dem fünften und letzten, erst 2007 in den Katalog aufgenommenen Ziel unterstreicht die UNESCO die Unverzichtbarkeit des Lernens für „eine nachhaltige Entwicklung“¹¹ und postuliert damit zugleich eine Weiterentwicklung (der Kunst) des Lernens hin zu einer 'neuen Qualität des Lernens'.¹²

Die an diesen beiden Tagen vorgestellten Beispiele bereits haben anschaulich und überzeugend gezeigt, dass und auch wie in der (künstlerischen) Lehrerbildung erfolgreich gelehrt und in diesem Rahmen zweifellos auch Erfolg versprechend gelernt werden kann. Meine als Reflexion daran anschließenden Leitfragen lauten daher:

1. Kann, soll oder muss über ein solches Lernen *in der* Lehrerbildung hinaus auch *die* Lehrer(Aus)Bildung (selbst) lernen – und wenn, wie (auf welchem Niveau des Lernens), warum und wozu? Über welches Lernpotenzial verfügt die Lehrerbildung selbst und nutzt sie es?
2. Was kann bezüglich der Lernpotenziale vom „Potenzial künstlerischer Lehre“ erwarten werden?
3. Braucht es zum Lernen (in) der Lehrerbildung einen „Shift from Teaching to Learning“¹³, wie in der aktuellen hochschuldidaktischen Diskussion propagiert - und wie etwa könnte bzw. sollte er grob aussehen?
4. Was für eine Qualität des (menschlichen) Lernens wird aktuell gebraucht, steht historisch zur Verfügung bzw. zeichnet sich ab als „Zone der nächsten Entwicklung“?
5. Was bedeutet bzw. leistet dabei „forschendes Lernen“?

10 Beachte: Unter Praxis verstehe ich nicht eine simple Opposition zu Theorie, sondern bereits die komplexere „Einheit der Differenz“ (Luhmann) von Poiesis, Theorie und Praxis, also sowohl von (blindem) Operieren / (bloßem) Machen, als auch von Beobachten / Reflektieren als auch ein mit Reflexion / Theorie und Kommunikation angereichertes Tun. Insofern ist menschlicher Praxis Theorie nicht fern oder fremd, sondern immer schon mit wie auch immer geeigneten Theorie(n) durchsetzt (Stichwort: 'grounded theories'). Beachtlich und deshalb selbst kritisch zu reflektieren jedoch sind die jeweiligen Qualitätsunterschiede.

11 Ausführlicher dazu etwa die Dissertation von Julian Bomert (FU Berlin 2013): Culture, Diversity and Education – Mimetic Learning for Sustainable Development.

12 Die Problematik von „Transformation und Lernen“ und der „Transformation des Lernens“ stand im Zentrum meiner Habilitationsschrift (J. W. Erdmann 2006). Dort wie in anderen zitierten eigenen Arbeiten finden sich jeweils weitergehende Hinweise.

13 Siehe etwa die Texte von J. Wildt 2004, 2005, 2007, J. Wildt/ B. Wildt 2011; ursprünglich: R. Barr/J. Tagg 1995.

6. und letztes: Was bringt das alles für Lernen (in) der Lehrerbildung und darüber hinaus für eine Potenzierung der Lern-Potenziale?

(1) Potenziale des Lernens (in) der L(A)B – einige ('hypo'-thesenartige) Einschätzungen

Die folgenden fünf verhältnismäßig allgemein und 'subjektiv' gefassten, grundsätzlich aber durch empirische Belege weiter plausibilisierbaren Thesen sollen entsprechend dem letzten Tagungsschwerpunkt fünf Felder von Potenzialen des Lernens (in) der Lehrerbildung „(ein)ordnen – aufzeichnen (bzw. aufzeigen) – reflektieren“. Die Thesen dienen dem „Explorieren“ und „Elementarisieren“ des Problem(um)feldes¹⁴ und betreffen die systematisch¹⁵ für unseren Zusammenhang als unverzichtbar anzusehenden ersten fünf elementaren Teilproblematiken oder Kernkomplexe: 1. Kunst, 2. Lehre, 3. Bildung, 4. Lernen und 5. Wissenschaft. Nach kurzer Analyse und erster Differenzierung, also dem ersten Aufzeigen von 'Differenz(en)', Widersprüchen, Spannungen, Problemen oder Herausforderungen soll die sechste These hinweisen auf die wichtigste Möglichkeit zur Herstellung von „Einheit“¹⁶, zum (Ein)Ordnen und Reflektieren von Zusammenhängen und Kontexten und zur Entwicklung des m.E. ebenfalls unverzichtbaren, weil konstitutiven Lösungspotenzials: auf das Potenzial 'Sinn'.

These 1. Überwiegend wird immer noch das Potenzial der Kunst¹⁷ erheblich unterschätzt, und zwar sowohl ganz allgemein gesellschaftlich, als auch im System der Bildung und Weiterbildung und nicht zuletzt speziell im Feld der Lehrerbildung selbst. Ein lautstarkes Credo, wie etwa „Die Kunst (steht) im Zentrum der Lehrerbildung“¹⁸ erscheint als verhältnismäßig hilfloses sich selber untereinander Mutmachen zur Selbstverteidigung einer sich als Minderheit an den Rand gedrängten bzw. in Isolation und Rückzug befindlichen Position. Realistisch-konstruktive Einschätzungen, Argumente, Strategien und überzeugende Nachweise, die einer künstlerischen Perspektive zur angemessenen Entfaltung verhelfen könnten, sind selten und werden daher umso dringender benötigt.

These 2. Dagegen wird immer noch das Potenzial des Lehrens im System der Bildung und gerade auch im Feld der Lehrerbildung selbst überschätzt. Allerdings wird auch das Gegenteil sichtbar, nicht selten verbunden mit deutlicher Kritik. Diese Ausnahmepositionen bestätigen einen Wandel (in) der Lehr- und Lern-Kulturentwicklung – zum Teil sogar in äußerster Schärfe – laufen damit aber wiederum Gefahr, das Potenzial des Lehrens zu

14 Eine Verortung oder 'Re-Kontextualisierung' (s. Abschnitt (5) 'LLL') des Tagungsthemas.

15 Argumentativ bietet sich allerdings auch eine anders geordnete Abfolge an, nämlich die Wissenschaft der Kunst gegenüberstellen, sodann das Lernen dem Lehren und dann alles der Bildung ein- bzw. unterzuordnen und sie dann zum Konzept des Sinnbildung weiterzuentwickeln durch Lernen.

16 System(theoret)isch: „Einheit der Differenz“ (N. Luhmann), Dialektisch: „Synthese“ bzw. „Widerspruchseinheit“ (J. Sandkühler, s. dazu J. W. Erdmann 1989).

17 Ein in seinem Fall primär soziologisches Systemverständnis vom hochkomplexen Potenzial der Kunst liefert N. Luhmann (1995) mit seinem Werk „Die Kunst der Gesellschaft“.

18 Positionspapier (von S.Hölscher) zur Diskussion über die Lehrerbildung an der UdKB 2013/14.

unterschätzen. Auch hier ergibt sich erheblicher Aufklärungs- und Handlungsbedarf in Richtung Innovation, Reflexion und Konsolidierung.

These 3. Das Potenzial der Bildung¹⁹ wird von den verschiedenen Seiten sehr unterschiedlich und eher ambivalent eingeschätzt. Von den aktiv und engagiert beteiligten Akteuren im System der Bildung und Weiterbildung und nicht zuletzt speziell im Feld der Lehrerbildung dürfte es eher hoch eingeschätzt werden, ebenso wie in vielen (bildungs-)politischen Sonntagsreden. Gesellschaftlich allgemein kann wohl eher von einem mittleren Maß an Gleichgültigkeit bis Desinteresse ausgegangen werden, vermutlich verbunden mit eigenen Erfahrungen dringend erneuerungsbedürftigen Bildungsrealität einschließlich dazugehöriger überholter bzw. widersprüchlicher Bildungsvorstellungen.

These 4. Bedauerlicherweise wird vielfach auch immer noch das Potenzial des Lernens sowie auch das des Studierens erheblich unterschätzt und zwar nicht nur allgemein gesellschaftlich, sondern auch in Teilen des Systems Bildung und wiederum auch speziell im Feld der Lehrerbildung selbst.

These 5. Demgegenüber wird immer noch trotz des Endes eines traditionellen Bündnisses von Wissenschafts- und allgemeiner Fortschrittsgläubigkeit tendenziell das Potenzial der Wissenschaft²⁰ überschätzt, zumindest im Vergleich zu Ziff. 1 ('Kunst'), und zwar sowohl allgemein gesellschaftlich als auch nahezu im gesamten System der Bildung einschließlich des Feldes der Lehrerbildung selbst. Deutliche Gegenstimmen und Stimmungen kommen vor allem aus einer eher philosophischen Wissenschaftskritik, aus sozialen oder weltanschaulich-politischen Bewegungen bzw. sind ebenfalls in gewisser Analogie zu Ziff. 1 aus den Feldern der künstlerischen Bildung, weniger der entsprechenden Lehrerbildung bekannt.

Hoffnungsvoll stimmt die Botschaft einer internationalen Fächer und Organisationen übergreifenden Konferenz zur Lehrerbildung aus jüngster Zeit:

„Teacher training is a kind of art und science in combination“.²¹

Die damit ganz allgemein, also für das Lernen (4) bzw. die (Aus)Bildung (3)²² von Lehrkräften (2) schlechthin und nicht etwa speziell für diejenigen mit einem künstlerisch-ästhetischen Schwerpunkt (1) gerade auch im Hinblick auf ihren professionellen Bildungsauftrag (3) konstatierte bzw. postulierte (Bewegung hin zur) Verknüpfung von Kunst (1) und Wissenschaft (5) in einer angemessenen Balance macht als wichtiger erster Schritt Sinn.

19 Gemeint ist dabei grundsätzlich auch das ganze Feld oder System der 'Erziehung' (in) der Gesellschaft respektive der 'Bildung' (etwa als 'Subsystem'), nicht nur ein spezifisches Handeln / Tun einzelner Personen (also 'Erziehungshandeln / erzieherische Handlungen') bzw. bloß 'päd.-dialogischer' Erzieher-Zögling-Verhältnisse; vgl. etwa N. Luhmann (2001).

20 Vgl. auch hier exemplarisch etwa N. Luhmann (1990).

21 HRK XII/2013: Results ...

22 Diese und die folgenden Ziffern in '()' nehmen Bezug auf die Bezifferung der 5 Thesen.

These 6. 'Sinn' verstehe ich – 'fachlich', im Unterschied zum alltagssprachlichen Gebrauch in Ausdrücken wie 'etwas macht Sinn' oder 'im Sinn haben' - mit Bezug auf LUHMANN zunächst funktional als das allgemeinste Medium²³ des Menschen, also das, was den spezifischen menschlichen Systemen erlaubt, durch Formbildungen sich bzw. ihr eigenes Operieren fortzusetzen – sozusagen sich 'am Leben zu erhalten' – und auch (strukturell) aneinander zu koppeln. Oder mit GOETHEs Faust als das, „was die Welt im Innersten zusammenhält“.²⁴

In diesem Verständnis lässt sich Sinn als ein „Potenzial“ betrachten, das zum einen als charakteristisch für jedes einzelne der in den jeweiligen Thesen benannten fünf Potenziale anzusehen ist und zum anderen auch diese fünf genannten Potenziale miteinander und darüber hinaus mit allen Feldern menschlicher Tätigkeit verbindet oder „vernetzt“. Denn menschliche Tätigkeit kann ganz allgemein und grundsätzlich gefasst werden als sinnbasiert bzw. genauer als sinnkonstituierend und damit zugleich der Mensch ganz allgemein als „Ensemble sinnbasierter bzw. sinnkonstituierender Tätigkeiten“.²⁵ Mit (dem Potenzial von) Sinn, also dem Spannungsverhältnis von Aktualität und Potenzialität operieren alle diese fünf Felder bzw. (wir) Menschen mit unseren jeweils spezifischen Tätigkeiten²⁶ in ihnen.

Ganz im Sinne der Tagung bietet es sich zum Zweck einer „forschend explorierenden Auseinandersetzung mit Gegenständen“ didaktisch-methodisch geradezu an, meine „elementaren“ ersten fünf Potenzialfelder durch die Finger meiner Hand als „Medien ihrer Aufzeichnung“ „leibräumlich verkörpern“ zu lassen, zusammen mit dem 'auf der Hand liegenden' und sie zugleich verbindenden und auseinander haltenden Sinn-Potenzial, symbolisiert durch die Handfläche.

Die nun gewissermaßen sichtbar und offen 'auf der Hand liegenden' Sinnfragen, etwa die nach Sinnbildungsprozessen in der künstlerischen Lehre, und den damit einhergehenden Reflexionsprozessen verweisen uns auf die Dimension des Humanen und die Aufgabe einer Humanisierung menschlichen Lebens und Zusammenlebens.²⁷

23 In der von Luhmann vorgenommenen Unterscheidung 'Medium – Form' wird ein begriffslogisch höheres, allgemeineres, formaleres Verständnis von 'Medium' benutzt als in den spezifischeren Begriffsverständnissen von Medium bzw. Medien, wenn etwa Massen-, Verbreitungs- oder (symbolisch generalisierten) Kommunikationsmedien die Rede ist. So etwa ermöglicht das Medium Sprache unendliche Formbildung, z. B. Sätze, ohne sich selbst zu erschöpfen. Im Gegenteil. Siehe zur Einführung etwa den Artikel „Form/Medium“ in Baraldi u.a. (1997, S.58-60).

24 Siehe etwa Luhmann 1984, bes. S.64ff., 92ff.; kurz einfürend: „Sinn“ in Baraldi u.a. (1997, S. 170ff.).

25 Mehr dazu in J. W. Erdmann (2013).

26 Tätigkeiten werden nach tätigkeitstheoretischem Verständnis als Motiv getrieben und gerichtet auf einen Gegenstand verstanden und schließen wiederum (mehr oder weniger bewusste, weil zielgerichtete und Mittel verwendende) Handlungen und Operationen (zu verstehen als automatisierte Handlungen bzw. „Verhalten“) ein. Siehe zur Tätigkeitstheorie die einschlägigen älteren wie neueren Arbeiten der von G. Rückriem und H. Giest bei Lehmanns herausgegebenen Reihe „IChS“ unter <http://www.ich-sciences.de/index>.

27 Siehe etwa Erdmann 2013: Man beachte den nicht nur pädagogisch wichtigen Unterschied von 'Menschlichkeit' und 'Humanität' als deren „Veredelung oder Perfektibilität“ (so Ausdrücke des 18. Jhd.) bzw. als wiederum deren Prozess.

Zu deren weiterer, differenzierterer Verortung muss hier der Hinweis genügen auf die unverzichtbare Unterscheidung von personalem, sozialem und kulturellem Lernen, genauer: Personale Systeme (also menschliche Individuen / psychische Systeme) lernen, ebenso soziale Systeme (etwa Gesellschaften, Organisationen, z.B. Fachbereiche, Kollegien, Studiengänge oder Interaktionen), aber auch kulturelle Systeme (etwa Institutionen und Infrastrukturen, wie Beruf, Bildung oder Ehe, Kunst oder Wissenschaften, verbunden mit Konstellationen von Werten / Codes, Routinen / Programmen, Techniken und Technologien und materiellen Artefakten). Auf diesen Ebenen des 'Mensch-Sein' spielt sich in allerdings jeweils unterschiedlicher Weise 'menschliches' Lernen ab. Menschliches Lernen unterscheidet sich wiederum vom Lernen anderer Systemtypen, wie dem anderer biotischer Systeme oder dem Lernen von Techno-Systemen (etwa Computer-Netzwerken). Dabei kann das Lernen der verschiedenen Systeme über Medien (z.B. Sprache, Schrift, Symbole, Codes, Interfaces oder Botenstoffe, wie etwa Neurotransmitter) gekoppelt sein.²⁸

Damit können wir kurz als erstes, noch weiter zu sicherndes Zwischenergebnis festhalten: Nicht allein Einzelpersonen können *in* der Lehrerbildung lernen, sondern es spricht viel dafür, dass auch *die* Lehrerbildung selbst zu lernen in der Lage ist. Denn die Lehrerbildung nimmt sowohl als soziales System als auch als kulturelles System 'autopoietisch' Sinnbildungen vor. Sie verändert in diesem Zusammenhang auch in der Zeit den Modus ihres Operierens selbsttätig, mit anderen Worten: sie lernt.

2. 2. Erste Zwischenbilanz zum „Potenzial künstlerischer Lehre“ - einige Befunde zur (Potenzierung der) Lernpotenziale

Nun ein kurzer Blick auf den besonderen thematischen Schwerpunkt dieser Tagung, den brisanten Verbund von Kunst und Lehre. „Analog“ zu den Themenfeld-Potenzialen lassen sich alle sechs Lern- und Erfahrungsfelder der Tagung auf der Hand „[an]ordnen“ indem ich z.B. die Blöcke I bis V den fünf Fingern zuordne und Block VI der sie verbindenden bzw. sie zugleich zusammen- und auseinanderhaltenden Handinnenfläche, um so diese sechs zum Gegenstand meiner expliziten Reflexion zu machen und damit der beobachtend-theoretischen und forschenden Bearbeitung zugänglich werden zu lassen.

Die im Tagungsprogramm (durch Ankündigung, Flyer, Auswahl der Beiträge, Einführungen und Kommentierungen) zugrunde gelegten methodologischen²⁹ und epistemologischen Herangehensweisen weisen ein elaboriertes und exponiertes Anspruchsniveau auf. Der aufgerufene Ansatz kunstdidaktischer Forschung und Entwicklung mit seinen disziplinären, interdisziplinären und transdisziplinären Bezügen und speziell seinen Ansätzen und Konzep-

28 Mehr dazu siehe etwa J. W. Erdmann (2006), (2007), (2012), J. W. Erdmann, G. Rückriem (2012a und b).

29 Nach meiner Einschätzung hat sich eine ('selbst-reflexive') Kombination der vier methodologischen Prinzipien 1. Systemizität, 2. Medialität, 3. Co-Evolutionarität und 4. Reflexivität als förderlich für Forschungs- und entsprechende Lehr- und Lernprozesse erwiesen (s. die Hinweise in der vorigen Fußnote).

ten von forschendem Lernen hält auch im Vergleich zu wissenschaftlichen Lehramtsfächern als hochgradig anspruchsvoll und reflexiv kontrolliert stand.

Die präsentierte Praxis der künstlerischen (Lehr-)Forschung bestätigt die Viabilität dieses methodologischen Ansatz. Er funktioniert, ist somit also brauchbar und erfolgreich.

Insgesamt zeigen sich damit in allen relevanten Dimensionen einer „Logik der Forschung“, - Sachlogik, Forschungslogik, Darstellungslogik sowie der Kontextlogik - Annäherungen zwischen genuin wissenschaftlichen und künstlerisch-ästhetisch-wissenschaftlichen Perspektiven der Forschung. Das auf diese Weise demonstrierte Potenzial künstlerischer Lehre“ und künstlerischer (Lehr-)Forschung verspricht im Rahmen der Lehrerbildung und mit ihr darüber hinaus einen deutlichen Beitrag zur Entwicklung der Lernpotenziale auf allen Ebenen.

(3) Zum „Shift from Teaching to Learning“ – einige Bemerkungen

Auf einer ersten Stufe eines solchen „Shift from teaching to learning“³⁰, den Johannes Wildt mit der Doppelformel charakterisiert „[...] from the sage on the stage to the guide at the side ...“ und „... from learning by viewing to learning by doing [...]“³¹ käme es zunächst darauf an, die Blickrichtung zu wechseln

- vom Lehren auf das Lernen
- von den Lehrenden auf die Lernenden und ihre jeweiligen Aktivitäten,
- vom Input zum Output im Sinne einer Balance oder „Kohärenz von Learning Outcomes, Lehr-/Lernszenarien und Prüfungsformaten“³²
- von Bildung auf Kompetenz,
- von der Didaktik als der Theorie und Praxis der 'professionellen' Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen auf eine Mathetik³³ als Praxis und Theorie der 'kompetenten' Gestaltung von Lernprozessen

Auf einer zweiten Stufe eines solchen „Shift from teaching to learning“ käme es darüber hinaus darauf an, einen anderen Blick auf Lernen bzw. die Lernenden zu entwickeln, ein anderes Verständnis von Lernen, von den Lernenden, ihren Aufgaben, Bedingungen und Möglichkeiten beim Lernen und dem (Mit-)Gestalten von Lernprozessen einzunehmen und dementsprechend praktisch zu operieren.

30 s. FN 11.

31 J. Wildt (2007b), Folie 20.

32 Wildt und Wildt 2011, S.9.

33 Bereits von Comenius als Gegenpol zur Didaktik konzipiert, dann aber für Jahrhunderte nachrangig unter Didaktik subsumiert bzw. nahezu vollständig vergessen. S. etwa J. W. Erdmann 2007 mit Bezug auf R. Winkel.

Allein damit aber, dass zum einen das Lernen stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt wird bzw. werden soll (Perspektivenwechsel) und zum anderen im Laufe einer gewissen Zeit sich die vorherrschenden Sichten oder Verständnisse von Lernen wandeln (Paradigmenwechsel), hat noch nicht per se auch ein wirklicher, tatsächlicher, realer und historisch gravierender Wandel des Lernens selbst stattgefunden. Das menschliche Lernen muss allein aus diesen Gründen noch nicht unbedingt eine neue historische Qualität annehmen. Und es muss daher selbst auch noch nicht zwingend als historisch, d.h. als veränderbar aufgefasst werden, sondern könnte letztlich weiterhin als eine Art „natürliche“ Konstante, als „überzeitliche“ Verhaltensweise 'eines jeden' Menschen gelten.

Erst auf einer dritten Stufe eines solchen „Shift from teaching to learning“ käme es über einen Perspektivenwechsel und über einen Paradigmenwechsel hinaus zu einer Transformation des Lernens, in deren Folge sich tatsächlich eine neue Formation des Lernens entwickelt und durchsetzt, die eine neue Qualität aufweist.

Ein solcher Formationswechsel des Lernens sprengt das traditionelle Vorstellungsvermögen von Hochschul-, Schul- und Weiterbildungsdidaktiken, die - wie auch in der Formel vom „Shift from teaching to learning“ zum Ausdruck kommt - Gefahr laufen, ihrem Ausgangspunkt des „Lehr-Lernens“ relativ blind verhaftet zu bleiben und daher primär vom Lehren aus das menschliche Lernen zu konzeptualisieren.

Erst aus einer sehr viel umfassenderen lerngeschichtlichen Sicht kann also das menschliche Lernen als menschheitliches Lernen gefasst und die aktuelle historische Transformation des Lernens im größeren kultur- und sozialgeschichtlichen Kontext wahrgenommen und begriffen werden.

(4) Zur historischen Lernentwicklung: Kennzeichnung historischer LernFormationen bzw. LernNiveaus – einige Andeutungen

Stellt sich also noch schärfer die Frage, ob nicht nur *in* der Lehrerausbildung - von Einzelnen, vor allem oder gar ausschließlich von Studierenden zum Zwecke etwa ihrer (künstlerischen Lehrer-Persönlichkeits-)Entwicklung - gelernt werden soll, oder ob darüber hinaus auch *die* Lehrerbildung sich selbst „praktisch“ weiter entwickeln kann. Dann gilt nämlich auch für sie wie für jedes 'autopoietische' System³⁴, dass es nur indem es sich selbst als lernfähig³⁵ erweist, von sich aus seine eigenen Operationsweisen verändern kann.³⁶

34 Das Autopoiesiskonzept hat wie im Übrigen das Systemkonzept (= allgemeine Systemtheorie oder genauer - methodologie) im Anschluss an die zunächst im Feld der Biologie entstandenen Arbeiten von H.Maturana und Varela Einzug in weite Bereiche der Wissenschaften gehalten.

35 Lernfähigkeit lässt sich m.E. knapp, aber treffend charakterisieren mit dem vom Philosophen Odo Marquardt bereits in den 1970er Jahren geprägten Ausdruck bzw. Konzept der „Inkompetenzkompensationskompetenz“, mit dessen Hilfe er das eigene Lernen der Philosophie als Selbstveränderung oder Entwicklung dieser Disziplin selbst im Verlaufe zahlreicher Jahrhunderte rekonstruiert und erklärt.

36 Zentraler Unterschied zu 'allopoietischen' Systemen, etwa Maschinen.

Die Qualität dieser durch Lernen zu erklärenden Veränderungen hängt aber wiederum in ihren Möglichkeiten ab von dem Lernniveau, das dem Lernen des jeweiligen lernenden Systems konkret zur Verfügung steht und das seine (Lern-)Möglichkeitsräume eröffnet und zugleich auch seine (Lern-)Potenziale begrenzt.³⁷ Diese unterschiedlichen Lernniveaus lassen sich als evolutionäre Errungenschaften beschreiben, wenn man das Lernen selbst als historisch versteht und seine Entwicklung einen menscheitsgeschichtlichen Lernprozess. Dieser kann begriffen werden als ein co-evolutionärer Prozess der autopoietischen Entwicklung des Menschen und seiner Welt – genauer in Interaktion mit seiner Umwelt –, vermittelt über seine eigene Tätigkeit, mit der er als Mensch bzw. Menschheit von allen humangenetischen Anfängen an aktiv das Verhältnis zwischen ihm und seiner Umwelt geregelt und dabei zugleich zum einen die Natur und zum anderen sich selbst verändert hat. Das Verändern der „äußeren Natur“ wird spätestens mit Hegel oder Marx seit Jahrhunderten „Arbeit“ genannt. Die Selbstveränderung (= 'Arbeit an sich selbst') oder Veränderung der „inneren Natur“ des Menschen und damit seiner spezifisch menschlichen Operationsweisen kann dagegen durchaus treffend als „Lernen“ angesprochen werden.

Aus einem über Jahrhunderttausende praktizierten „Lernen in der Tätigkeit“ – um es in der Sprache der von mir vor allen handlungstheoretischen Ansätzen favorisierten, „kulturhistorisch“ geprägten Tätigkeitstheorie³⁸ zu sagen – wurde über zahllose Generationen (und ihr Lernen) hinweg ein „Lernen als Tätigkeit“ oder „Lerntätigkeit“³⁹ als spezifische, eigenständige gesellschaftliche (!) menschliche Tätigkeit.

Aus dem kontextgebundenen, erfahrungsbasierten, alltäglichen, impliziten „natürlichen“ oder einfachen Lernen – ich nenne es daher einfach: *Lernen (L)* – entwickelte sich erst im Zuge grundlegender ('radikaler') kultur-, genauer medien- und gesellschaftsgeschichtlicher Wandlungen – man kann getrost von 'Revolutionen'⁴⁰ sprechen – ein qualitativ anderer, neuer Typ von Lernen oder ein 'höheres' Lernniveau: Das dekontextualisierte, wissensbasierte, „schulische“ *Lehr-Lernen (LL)*.

Seit einigen Jahrhunderten dominiert(e) dieser historische Lerntyp des Lehr-Lernens – zunächst in Europa, zunehmend weltweit – nicht nur das Lernverständnis der Pädagogen, Schul- und Bildungsfachleute, obwohl der deutlich ältere einfache Lerntyp 'Lernen (L)'

37 Lernen als ‚Erklärungsprinzip‘. Zur Differenzierung von Erklärungsprinzip, Grenzabstraktion und Gegenstandsbeschreibung siehe E. G. Judin 2009.

38 Zur Tätigkeitstheorie bzw. zur „Kulturhistorischen Schule“ um Vygotskij, Leont'ev und Lurija und ihre Schüler siehe <http://www.ich-sciences.de/index>.

39 Siehe etwa die Arbeiten von B. Fichtner, J. Lompscher, H. Giest/J. Lompscher (Angaben in Erdmann/Rückriem 2012a).

40 Z.B. angesichts der radikalen globalen Umwälzungen infolge der 'digitalen (Leit-)MedienRevolution', siehe etwa Rückriem u.a. 2011 mit bes. Bezug auf die wegweisenden mediengeschichtlichen Studien von M. Giesecke (1991, 1998, 2002). Ich bevorzuge demgegenüber wegen des (co-)evolutionären Prozesscharakters in Verbindung mit einem historischen Formationsverständnis allerdings den Ausdruck bzw. das Konzept der 'Transformation', vgl. J. W. Erdmann 2006 und 2012.

keineswegs verschwunden war, zumindest nicht 'wirklich', sondern allenfalls nur von der 'Bildfläche' des pädagogischen und (erziehungs-)wissenschaftlichen Interesses.

Im mehrgeschossigen 'Haus des Lernens', um illustrierend ein Bild zur Verdeutlichung der Unterscheidung und Kennzeichnung wohl unterscheidbarer historischer Niveaus des menschlichen Lernens zu benutzen, stellte über einige Jahrhunderte unangefochten das Lehr-Lernen gewissermaßen als erstes Obergeschoss die Beletage dar: weitläufig ausgebaut durch ein hoch differenziertes breites Spektrum kultureller und sozialer Institutionen und Organisationen, allen voran die „Schule“, und auch biografisch fest verankert im Leben(slauf) jedes einzelnen Menschen ('Ontogenese) durch einen mit „Schulpflicht“ begleiteten eigenen Lebensabschnitt des Lernens. Das 'schulische Lernen' als eigenständige soziale und personale Tätigkeit / Tätigkeitssystem weitet(e) sich zwischen dem (kindlichen) Spielen und dem Arbeiten ('Arbeitsleben' der Erwachsenen) immer weiter aus zu einem eigenen, eigenständigen und gewichtigen Lebensabschnitt. Es konstituiert (Schul-)Kindheit bzw. zunehmend auch eine durch systematisches Lernen geprägte Jugend(zeit) inklusive Studienzeiten, Praktika etc.⁴¹ Es wird damit zu einem kulturell geprägten Lebenslaufmuster sowie einem sozio-kulturellen Raum⁴² in allen Industrie- oder Arbeitsgesellschaften, und zwar gesellschaftlich allgemein: (Schulische) Erziehung und Bildung werden als Allgemeinbildung demokratisiert und verwissenschaftlicht und bis hin zur Erwachsenenbildung ausgebaut, wenn auch in sich gesellschafts-formationsspezifisch widersprüchlich.⁴³ Aus medienhistorischer Sicht lässt sich dieser Typus von Lernen, von allgemeinbildender Schule sowie neuzeitlich-moderner Bildung überhaupt als sozio-kulturelle Folge der Erfindung des Buchdrucks verstehen.⁴⁴

Das 'formale' Lernen drängte mit seinem ausgezeichneten gesellschaftlichen Ansehen das bis dato ;normale' (einfache) Lernen (L) lange Zeit soweit an den Rand, dass dieses verdrängte sogenannte 'informelle' Lernen auch verhältnismäßig spät und eher randständig wissenschaftliche Beachtung fand, etwa in lernpsychologischer oder soziologischer Sozialisationsforschung, kaum aber in Pädagogik, Erziehungs- oder Bildungswissenschaft.

Im pädagogisch durch das Lehren bzw. Belehren verliehenen Glanz des vermeintlich bewussten, intentionalen „Lernens der Gehirne“⁴⁵, die sich vermittelt über didaktisch aufbereitetes „Sagen und Zeigen“⁴⁶ 'hörend und sehend' Lern-Stoff „aneignen“, verblasst allzu leicht das im dunklen Untergeschoss angesiedelte un- bzw. unterbewusste 'Lernen des Körpers bzw. der Sinne' im Alltag, in allen nicht explizit pädagogisch organisierten Lernräu-

41 Siehe die (u.a. medien-)historischen Kindheits- und Jugendforschung, etwa Ph. Aries oder N. Postman.

42 Oder Feld, vgl. dazu etwa W. Ruppert 1997 mit Blick auf P. Bourdieu, N. Elias, ferner K. Lewin.

43 Nachgewiesen etwa auf der Basis einer sozialgeschichtlichen Formations-Methodologie bei J. W. Erdmann (1990, 2006).

44 Siehe insbes. die grundlegenden Arbeiten von M. Giesecke (1991, 1998, 2002).

45 TREML (2004).

46 TREML (2000).

men, kurz das „Lernen im Lebenszusammenhang“⁴⁷, das Lernen in der Lebens- und Arbeits-
“Praxis“. Auch die künstlerische Praxis im Atelier, auf der Bühne, im Chor, Designstudio,
Ensemble oder zuhause beim Mediengebrauch ist damit selbstverständlich eingeschlossen.

Während mittlerweile z.B. durch Neurowissenschaften bis hin zur Neurodidaktik verstärkt
beide Etagen des Lernens mal gesondert, mal zusammen stärker Beachtung fanden und
zusätzlich auch noch das Kellergeschoss mit dem als äußerst langsam eingeschätzte
„Lernen der Gene“⁴⁸, die genetische Lerndisposition forschend in den Blick genommen wird,
schreitet inzwischen mit rasanter Geschwindigkeit ein gigantischer Dachauf- und ausbau
voran, der auf historisch neuen Niveau eine besondere Qualität des Lernen neuer Art
verspricht : ein „entgrenztes“, kontextualisierendes, vernetzendes, sinnbildendes und nicht
nur auf Individuen beschränktes Lernen (LLL).⁴⁹

So wie die seinerzeitige Herausbildung des Lehr-Lernens (LL) nicht ohne den ihm zugrunde
liegenden Leit-Medien-Wandel von der skriptoralen hin zur typografischen oder Buchkultur
und seinen Folgen zureichend zu erklären ist, ist auch das 'LLL' nicht denkbar ohne die
digitale Medienrevolution. Sie ermöglicht die neuen Potenziale von Lernentwicklungen aller
lernenden Systeme und neue durch Medien koppelbare (Lern-System-)Konstellationen, also
das mediengestützte Zusammenspiel unterschiedlicher lernender Systeme einschließlich
unterschiedlicher Typen lernender Systeme (= hybride Lernsysteme /-Netzwerke, z.B. aus
biotischen, psychischen, sozialen oder (techno-)kulturellen Systemen). LLL darf keinesfalls
einfach mit „lebenslangem Lernen“ im Sinne von endlosem Lehr-Lernen oder gar „lebens-
länglicher“ Schule oder umfassender 'Verschulung' gleichgesetzt werden, führt aber auch
nicht immer nur zu produktiven und konstruktiven, etwa ethisch unbedenklichen personalen,
sozialen oder kulturellen Resultaten ('Learning-Outcomes'). Auch dieses Lernen hat also
seine zu beachtende dunkle oder 'diabolische' Seite.

(5) „Forschendes Lernen“ - Notizen zum Lernen im Übergang

„Forschendes Lernen“ kann – in Abhängigkeit von seiner konkreten Ausgestaltung, also dem
dabei praktizierten Lernen, seinem Lernverständnis und seiner gesamten lernhistorischen
und didaktischen Verortung ('Lehr-Lern- oder Lern-Setting') – ansatzweise bereits als hoch
entwickelte 'didaktische' bzw. hochschuldidaktische' Form innerhalb des Lehr-Lernens (LL)
aufgefasst werden. Es stößt dann, bildlich gesprochen, quasi 'an die obere Decke'.

Forschendes Lernen lässt sich aber auch begreifen als ein Lernen im Übergang, eine
Passage, ein Lernen in der Transformation oder eine Form der Transformation des Lernens

47 Kristine Baldauf-Bergmann (2009).

48 TREML (2004).

49 Ausführlicher dazu Erdmann 2006, 2010, 2012 und mit dem Akzent auf der Lernkulturproblematik Erdmann/
Rückriem (2010a); eine Vielzahl anschaulicher Beispiele und Verdeutlichungen bietet Lisa Rosas Einträge in ihr
Blog: <https://shiftingschool.wordpress.com/>

hin zum Niveau des (Neuen) Lernens vom Typ LLL, einem Lernen aus der Zukunft für die Zukunft, einer Zukunft, die wir „ante-zipierend“ (Luhmann) bereits immer schon im Hier und Jetzt „imaginierend“ uns vergegenwärtigen können und die auch längst schon begonnen hat.

Johannes und Beatrix Wildt (2011) stellen das forschende Lernen ans Ende einer ganzen Reihe von Schritten oder Stufen hin zu einem komplexeren, höheren Anspruchsniveau, die das aktive Lernen nimmt und die wir *in* der Lehrerbildung als gegenwärtige nutzbare aktivierende Formen oder „Konzepte aktiven Lernens“ (S.16) in Studium und Lehre nutzen können. Sie reichen vom Erfahrungslernen bis prinzipiell auf die obere Sprosse eines Lernens von nicht nur subjektiv Neuem, bislang Unbekanntem: (neue) „Theorie und Empirie“ (ebd.).⁵⁰

Wir können aber diese Formen bzw. Schrittfolgen auch für das Lernen der Lehrerbildung als quasi Verbindungstreppe vom LL zum LLL nutzen und lernend weiterentwickeln, wenn wir dabei ein Lernen aller beteiligten Lernenden Systeme zugrunde legen, also zugleich

- ein Lernen der beteiligten personalen Akteure / Einzelpersonen: von uns selbst als Personen z.B. mit Lehraufgaben über die Studierenden bis zur Kultus-Ministerin,
- ein Lernen der beteiligten sozialen oder organisationalen Akteure: von Fachbereichen über entsprechende Fachgesellschaften bis zur UNESCO oder zu NGOs,
- ein Lernen der beteiligten kulturell-institutionellen Systeme: von Notensystemen über weltweite Akkreditierungsstandards bis hin zu Kinder- bzw. Menschenrechten und -pflichten sowie
- ein Lernen der beteiligten Medientechnologien; von der Handy-Foto- oder -Videografie über soziale (Lern-)Plattformen bis hin zum gesamten Web / Internet.

Was alles bei einem solchen ohnehin äußerst offenen, aber offenkundig äußerst lohnenswerten Prozess 'forschenden Lernens (in) der Lehrerbildung' herauskommen kann, bei der die Lehrerbildung (auch) sich selbst und ihre eigenes Lernen reflexiv erforscht und lernend weiterentwickelt, kann und will ich hier als interessiert beobachtender Lern-Forscher, Lehrer- und Weiterbildner in diesem Rahmen nicht weiter prognostizieren und ausmalen noch gar systematisch und im einzelnen begründet herleiten. Es sind (zukunfts-) offene Lernprozesse mit unerwarteten Überraschungen. Etwas mehr zur Erweiterung der Potenziale des Lernens deuten daher vielleicht die weiterführenden Literaturhinweise bzw. Hyperlinks an; allerdings noch aber mehr böten weitere kooperative Projekte zur Konkretisierung und Weiterentwicklung sowie gemeinsame Diskurse im Sinne des Ausbaus des neuen Lernniveaus.

⁵⁰ Die fünf Zwischenstufen umfassen das entdeckende, das handlungs-, das problem-, das projekt- sowie das fallorientierte Lernen durch schrittweise Hinzunahme von Selbstorganisation, Planung, Methode, Relevanz und Kontext; vgl. ebd. S. 16.

(6) Zur Potenzierung der Lern-Potenziale der L(A)B – einige Schlussfolgerungen

Auf eine knappe Formel gebracht, lautet mein Fazit:

Die Kombination der Potenziale der „Lehren“ aus dem Wissen der Künste und Wissenschaften und darüber hinaus auch der ‚Philosophie(n)‘ und (Pädagogischen) Praxis potenziert gemeinsam das Qualitätsniveau des Lernens (LLL) (in) der Lehrer(Aus)Bildung und ermöglicht dadurch eine zukunftsfähige Bildung aller im Sinne und Interesse einer Humanisierung menschlichen Lebens und Zusammenlebens.

Aus hochschuldidaktischer, (allgemein) erziehungs- sowie weiterbildungswissenschaftlicher Perspektive erweisen sich zusammenfassend die exemplarisch präsentierten Lehren der sechs Lern- und Erfahrungsfelder aus der künstlerischen Lehre bzw. dem Studium im Feld der Künste – kurz also dem ‚Studieren der Kunst‘ – viabel, hoch anschlussfähig und weiterführend auch für ein kompetenz-entwickelndes, reflexives SinnBildungsLernen, ein forschendes Lernen auf wissenschaftlichem, ‚philosophischem‘ und pädagogisch-praktischen Gebiet – kurz als hohe ‚Kunst des Studierens‘.

Mit dem in diesen „zwei Tagen Achtsamkeit“ ermöglichten Diskurs eröffneten sich daher vielversprechende Perspektiven zum Weiterlernen (in) der Lehrer(Aus)Bildung auf neuem Niveau. Angesichts der Herausforderungen unserer „*Weltrisikogesellschaft*“⁵¹ ist es Gebot der Stunde, diese zu begrüßende Zukunftschance umgehend tatkräftig zu ergreifen. Schön, Weiterentwicklungen der (Menschen-)Bildung erleben und an ihnen aktiv mitwirken zu dürfen.

Quellen- und Materialangaben (Auswahl):

BAK (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen (Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5). Bonn

Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. ICHS Band 31, Berlin

Baraldi, Claudio, Corsi, Giancarla C., Esposito, Elena (1997): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baumert, Britta / May, Dominik (2005): Constructive Alignment als didaktisches Konzept. Lehre planen. http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2013_1-2/journal_HD_1-2_2013_artikel_baumert_may.pdf

Biggs, John: <http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>

Beck, Ulrich / Giddens, Anthony / Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine

51 U. Beck (2007)

Kontroverse, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996

Bomert, Julian (2013): Culture, Diversity and Education – Mimetic Learning for Sustainable Development. Phil.-Diss an der FUB. Berlin

Erdmann, Hans-Werner [Johannes Werner] / Petersen, Jörg (1975 a und b): Strukturen empirischer Forschungsprozesse. Einführung in die wissenschaftstheoretischen, methodologischen und statistischen Grundlagen empirisch-pädagogischer Forschung, 2 Bde., Ratingen 1975

Erdmann, Johannes Werner (1990): Weiterbildung an Hochschulen: Verwissenschaftlich versus Demokratisierung, Berlin. [Online: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/index.html>]

Erdmann, Johannes Werner (2006), Transformation und Lernen - Lebensbegleitendes Lernen ('LLL') unter den Bedingungen globaler Transformationsprozesse - Habilitationsschrift Berlin 2006. [Online: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/CDroh/index.htm>]

Erdmann, Johannes Werner (2007): „Didaktische Konzepte aus dem Hut zaubern?“ (Habil-Vortrag 2007) [Preprint unter: http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/JWE_Habil_Vortrag_Text.pdf]

Erdmann, Johannes Werner (2010): Generationenübergreifendes forschendes Lernen im Lehramts-BA. Wie reformfähig ist Bologna? Das Projekt „GenerationenDialog“ – Wege zu und in einer neuen Lernkultur / Kultur des Lernens. In: : DGWF Beiträge 49, S. 151- 165 [Online: http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/JWE_DGWF2009_%20GenDialArt.pdf]

Erdmann, Johannes Werner / Rückriem, Georg (2010a): Lernkultur oder Lernkulturen – was ist neu an der 'Kultur des Lernens'? Von einer modernisierungstheoretischen zu einer ,transformationstheoretischen' Sicht. In: Giest, Hartmut / Rückriem, Georg (Hg.): Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis (S.15-52). Berlin: Lehmanns Media. [Preprint unter: http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/Erdmann_RueckriemLernkultur_Prep22062009.pdf]

Erdmann, Johannes Werner / Rückriem, Georg. (2010b): Zur Methodologie der Tätigkeitstheorie. Thesen und Vorschläge zur Selbst-Verständigung im transdisziplinären Dialog. In: Giest, Hartmut & Rückriem, Georg (Hg.): Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Fragen und Antworten aus tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis (S. 199-218). Berlin: Lehmanns Media. [Preprint http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/7_methodologiethesen_Erdmann_Rueckriem_Prep1.pdf]

Erdmann, Johannes Werner (2012): Lernen in der Transformationsgesellschaft. Lernen und

Transformation – Transformation des Lernens. In: Baldauf-Bergmann, Kristine (Hg.): Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin: Lehmanns Media. [Online: http://www.ich-sciences.de/fileadmin/pdf/Ausgabe_7/heft_7-1.pdf]

Erdmann, Johannes Werner (2013): „Mensch macht Sinn – Zur Realität des Menschen: Der Mensch als System und Sinn als (sein) Medium“. In: Heister, H.W / L. Lambrecht (Hg.) (2013): „Der Mensch, das ist die Welt des Menschen ...“. Berlin: Frank & Timme, S. 105 – 119.

Giesecke, Michael (1991): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt a. Main: Suhrkamp (TB 1998, Neuaufl. 2005).

Giesecke, Michael (1998): Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Giesecke, Michael (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur Kulturellen Medienökologie. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

HRK XII/2013 – Results. Discussion Points

Hölscher, Stefan (2014): Lehrerbildung an der Universität der Künste – Berlin. Positions- und Konzeptentwurf

Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: die hochschule, 13, (2), S. 29 - 49

Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/uniprojekte/lehrendenportal/Leuphana_Semester/Verantwortung/Huber_Warum_Forschendes_Lernen_noetig_und_moeglich_ist.pdf

Huber, Ludwig / Hellmer, J./ Schneider, F. (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld

Judin, Erik Grigor'evic (2009): Systemansatz und Tätigkeitsprinzip. Methodologische Probleme der modernen Wissenschaft. Hrsg. von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media (Orig. Moskau 1978)

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M. Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a.M. Suhrkamp

Luhmann, Niklas (2001): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsg. Von Dieter Lenzen. Frankfurt a.M. Suhrkamp

Marquard, Odo: Inkompetenzkompensationskompetenz. In: Philosophisches Jahrbuch. Nr. 81, 1974, S. 341–349

Maturana, Humberto R. / Varela, Francisco J (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern und München

Marx, Karl (1844): Ökon.-philos. Manuskripte, MEW ErgBd. I. Berlin (DDR)

Plattner, Hasso / Meinel, C./ Weinberg, U. (2009): Design-Thinking. Innovation lernen – Ideenwelten öffnen. München.

Rosa, Lisa: shift. Weblog zu Schule und Gesellschaft. <https://shiftingschool.wordpress.com/>

Rückriem, Georg / Ang-Stein, Claudia / Erdmann, Johannes Werner (2011): Understanding Media Revolution How digitalization is to be considered. In: Giest, Hartmut & Rückriem, Georg (Hg.): 7. Workshop „Tätigkeitstheorie und kulturhistorische Schule“. Tätigkeitstheorie Heft 3. 2012 (S. 77 – 99) [Online: http://www.ich-sciences.de/fileadmin/pdf/Ausgabe_3/heft_3.pdf]

Rückriem, Georg / Erdmann, Johannes Werner (2009): Sinnbildung lernen. In: Hamburg macht Schule., 4.2009, S. 28-31. [Online: <http://shiftingschool.wordpress.com/2009/10/05/sinnbildung-lernen/>]

Ruppert, Wolfgang (1998): Der moderne Künstler. Frankfurt a.M. Suhrkamp

Treml, Alfred-K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Erziehung, Bildung, Unterricht . Stuttgart

Treml, Alfred-K. (2004): Lernen. In: H.-H. Krüger & W. Helsper: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. – 6., durchges. Aufl. – Opladen: Leske + Budrich, S. 103-114.

Wildt, Johannes (2007a): Vom Lehren zum Lernen. In: Bretschneider, F. / Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld, S. 44-54.

Wildt, Johannes (2007b): Forschendes-Lernen-in-der-Lehrerbildung. <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-29-Forschendes-Lernen-in-der-Lehrerbildung/Poster/Praesentation-Wildt.pdf>

Wildt, Johannes / Wildt, Beatrix (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In: Behrendt, B.; Szcyrba, B.; & Wildt, J. (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. H 6.1 (S.1 – 46). Stuttgart

Willke, Helmut (1998): Systemisches Wissensmanagement. (Mit Fallstudien) Stuttgart: Fischer.

Johannes Werner Erdmann, Jg. 1948, Prof. Dr., Honorarprofessor für Erziehungswissenschaften und Weiterbildung am Zentralinstitut für Weiterbildung (vormals: Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften) an der Universität des Künste Berlin (Arbeits-, Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Lernen und Transformation - Transformation des Lernens / Tätigkeitstheorie; Theorie, Geschichte und Methodologie von Erziehung und Bildung / Erwachsenen- / Weiterbildung, Kompetenz-Entwicklung und Sinn-Bildung; Co-Evolution(arität) und Reflexivität von komplexen Systemen und Medien / Mediengeschichte / Hochschuldidaktik / Hochschulentwicklung und –politik. Homepage: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/>