

Lernen, ein Grundbegriff pädagogischer Praxis

Ortfried Schöffter

Es gilt, sich von einer universellen Einheitsvorstellung von Lernen zu verabschieden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich mittlerweile quer zu den Wissenschaftsdisziplinen ein breites Spektrum lerntheoretischer Ansätze herausgebildet hat, ohne dabei notwendigerweise Bildungsziele zu verfolgen. Gegenwärtig besinnt man sich in der Erziehungswissenschaft darauf, dass es nicht ausreicht, auf das eine oder andere Theorieangebot zum Lernen aus der Sicht von Nachbardisziplinen je nach Bedarf zurückzugreifen. Unübersehbar setzt ein Diskurs um die kategoriale Klärung von „Lernen“ im Sinne eines „pädagogischen Grundbegriffs“ ein. Hierzu wird eine kulturtheoretische Deutung von Lernen als komplexes Netzwerk sozialer Praktiken vorgestellt.

1. Lernen, eine kulturtheoretisch beobachtbare Kategorie

In den heterogenen Diskursen zu einer Theorie des Lernens liegt keine universell konsensfähige oder gar abschließende Definition von dem vor, was unter „Lernen“ in pädagogischen Praxisfeldern verstanden werden kann. Vielmehr ist genau das Gegenteil der Fall: Bereits die stillschweigende Unterstellung, man könne von einem vorab definierten Lernbegriff ausgehen, bildet das gegenwärtige professionelle Problem von Erwachsenenbildung im Lebenslauf. Eine für „reflexive Erziehungswissenschaft“ adäquate Antwort auf die beschriebene Problematik besteht darin, sich bei der erwachsenenpädagogischen Bestimmung von Lernen im Lebenszusammenhang auf der Meta-Ebene einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ zu bewegen. Hierbei wird unter einem „pädagogischem Erkenntnisinteresse“ analysiert, wie „Lernen“ in unterschiedlichen historischen und ontogenetischen Entwicklungszeiten sowie in verschiedenen gesellschaftlichen Funktionsfeldern in jeweils besonderen Formen sozialer Praktiken zum Ausdruck gebracht wird. Dabei erhalten die Praktiken des Lernens eine jeweils eigene Bedeutung. Eine erziehungswissenschaftlich orientierte „Meta-Theorie des Lernens“ kann sich methodologisch an Prinzipien eines kulturtheoretischen Forschungsprogramms orientieren, wie es von dem Kultursoziologen Andreas Reckwitz (Reckwitz 2004) exemplarisch vorgestellt wurde. „Lernen“ lässt sich in diesem wissenschaftstheoretischen Zusammenhang als eine kontextuell und historisch situierte Kategorie bestimmen und dabei vor allem ihre Kontingenz berücksichtigen. Vor dem breiten Spektrum unterschiedlicher Konzeptionalisierungen dessen, was jeweils unter

Lernen verstanden und als soziale Realität gelebt werden kann, stellt sich daher nicht mehr die „essentialistische“ Frage, was Lernen letztlich „ist“. Stattdessen gilt es im Rahmen eines „interpretativen Paradigmas“ zu klären, welche Bedeutung „Lernen“ in bestimmten sozialen Kontexten für die beteiligten Akteure erhält.

2. Lernen als soziale Praktik in unterschiedlichen Zeiten und Kontexten

Grundsätzlich geht es also bei professionellem pädagogischem Handeln darum, die Historizität, die Biographizität und die Kontextualität sozialer Praktiken des Lernens zu berücksichtigen. In den folgenden Abschnitten werden die vier Aspekte verdeutlicht:

3.1 Soziale Praktik

Im Rahmen einer kulturtheoretischen Bestimmung der Kategorie des Lernens hat man sich zunächst des kollektiven Charakters sozialer Praktiken zu vergewissern. Hierbei lässt sich auf eine Begriffsbestimmung zurückgreifen, in der der einschlägige Diskurs knapp zusammengefasst wird:

„Eine Praktik ist... weder identisch mit einer Handlung noch mit bloßem Verhalten: Praktiken enthalten in sich Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden, aber während das Konzept der ‚Handlung‘ sich punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird, ist eine Praktik von vornherein sozial und kulturell, eine geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von verschiedensten Subjekten getragen wird. Wenn die Handlung per definitionem eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken (und die damit auch unter anderem auch typisierte Intentionen enthalten)“ (Reckwitz 2006: 38).

Wenn man nun „Lernen“ grundsätzlich als Beschreibung für einen spezifischen Beziehungsmodus im System/Umwelt-Verhältnis fasst, so bezieht sich Lernen auf eine bestimmte Form institutionalisierter sozialer Praktiken, in der dieser Beziehungsmodus gesellschaftlich auf Dauer gestellt werden konnte. Lernen verweist als Begriff damit auf ein „Zwischen“. In den Blick genommen wird eine relationale Beziehungsstruktur, die sich nicht auf individuelles Verhalten reduzieren lässt. „Lernen“ beschreibt ein soziales Beziehungsereignis, das strukturell in unterschiedlichen Praktiken realisiert werden kann.

3.2 Historizität

Unter der *Historizität des Lernens* wird die Abhängigkeit im kategorialen Verständnis von dem jeweiligen Stand einer gesellschaftlichen Entwicklung sozialer Praktiken verstanden. In der als „Transformationsgesellschaft“ charakterisierten historischen Lage stellen sich nach Hermann Veith „pädagogische Fragen nicht mehr nur mit Bezug auf die Phasen Kindheit und Jugend, sondern lebenslaufbegleitend unter der doppelten Perspektive des Erwerbs von Selbstorganisationskompetenzen und des kontinuierlichen Entwicklungslernens“ (Veith 2003: 201). Es handelt sich um differente Lernkontexte, die sich im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses herausgebildet und jeweils institutionalisiert haben. Hierdurch bekommen wir es mit einer wachsenden Fülle historisch bedingter Möglichkeiten von dem zu tun, was man *früher* unter Lernen verstanden hat, welche Bedeutungen Lernen *gegenwärtig* annehmen kann und was möglicherweise in kommenden Entwicklungszusammenhängen *zukünftig* unter Lernen verstanden werden kann. „Lernen“ wird als sozialwissenschaftliche Kategorie kontingent und eröffnet hierdurch neuartige pädagogische Gestaltungsspielräume.

Die Reflexionsfunktion Lebenslangen Lernens meint hier, in allen Phasen der Humanontogenese, auf ein „Leben in Kontingenz“ (ebenda) vorzubereiten. Im Verlauf einer derart „subjektgesteuerten Institutionalisierung“ des Lebenslaufs wird es erforderlich, dass im Lernprozess selbst zunächst der Lernbedarf von einem Akteursstandpunkt aus zu klären ist, um ihn schließlich methodisch didaktisieren zu können. Lernprozesse im Lebenslauf werden aufgrund eines „gesellschaftlichen Zwangs zur Selbsttätigkeit“ (Veith 2003, 210) somit aus einem funktionellen Erfordernis heraus selbstreferentiell. „Lernen“ erweist sich selbst als ein in Bewegung befindliches gesellschaftliches Entwicklungsprojekt und dies mit ungewissem Ausgang.

Was in einer begriffsgeschichtlichen Analyse als Verschiebung und Ausweitung des Bedeutungshorizonts erkennbar wird, lässt sich unter einer sozial-evolutionären Perspektive als begrifflicher Wandel innerhalb einer jeweils vorherrschenden „Semantik“ deuten, mit dem in den gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen auf Veränderungen in der Sozialstruktur reagiert wird. Niklas Luhmann stellt in der sozialphilosophischen Dimension seiner Theorie sozialer Systeme den Zusammenhang zwischen einer historisch dominanten Sozialstruktur und den je adäquaten Formen ihrer gesellschaftlichen „Selbstbeschreibung“ her. In einer wissenssoziologischen Deutung der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft geht er davon aus, dass die historisch vorherrschenden Formen gesellschaftlicher Selbstbeschreibungen und damit

auch ihrer Grundbegriffe eine Kompatibilität mit der Sozialstruktur aufzuweisen haben. Erkennbar wird dabei ein enger Zusammenhang zwischen dem erreichten Entwicklungsstand gesellschaftlicher Differenzierung und der jeweils gültigen Semantik gesellschaftlicher Selbstbeschreibung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich Gesellschaftsstruktur und Semantik notwendigerweise immer in Einklang befinden müssen. Vielmehr ergeben sich aus ihrem jeweiligen Verhältnis Fragestellungen für historische Analysen, die auch für ein Verständnis von Lernen von Bedeutung sind:

- Semantiken gesellschaftlicher Selbstbeschreibung produzieren häufig in zeittypischen Schlüsselbegriffen „Vorentwicklungen“, die in ihrer Vorwegnahme zunächst noch nicht begriffen werden, aber sprachlich als utopisches Moment wirksam werden können. (Stäheli 1998: 320) Dieses Phänomen gilt sicherlich für noch weitgehend unbestimmte Begrifflichkeiten wie „selbstorganisiertes“, „kollektives“ oder „organisationales“, „situiertes“ Lernen bzw. für bildungspolitische Programmatiken wie „lernende Region“, „lernende Organisation“ oder „Lernkultur“.
- Veränderungen in der gesellschaftlichen Semantik lassen sich damit als ein Vorgriff im Sinne einer kulturellen Ermöglichungsstruktur erklären. „Kultur ist also nicht der fixierte Themenvorrat, sie entsteht vielmehr immer dort, wo Ideen unruhig werden, in Bewegung kommen und so die Kommunikation irritieren.“ (Burkart 2004:18) Die kategoriale Erweiterung von Lernen im Sinne eines gesellschaftlichen Entwicklungsprojekts hat daher semantische Formen pädagogischer Selbstbeschreibungen zu entwickeln, die sich als adäquat erweisen, um gesellschaftliche Strukturveränderungen des Lernens überhaupt wahrzunehmen und systematisch zu fördern.
- Die bisherigen erziehungswissenschaftlichen Konzepte des Lernens stehen daher unter krisenhaftem Veränderungsdruck, die neuartigen gesellschaftlichen Lernpraktiken in ihrer disziplinären Semantik abzubilden und hierdurch reflexiv zu begleiten.

3.3 Biographizität

Lernen bedeutet je nach lebensgeschichtlichem Entwicklungsstand etwas weitgehend anderes. Unterscheidbar werden abgrenzbare, aus der Erfahrungsstruktur der Akteure konstituierte Sinnkontexte und Entwicklungsverläufe, deren Phasen bedeutungsvoll abgrenzbar und über Differenzbildung kontrastiv aufeinander bezogen bleiben und hierdurch eine „transitorische Identität“ (Straub/Renn 2002) ermöglichen.

Der Prozesscharakter des modernen Selbst konstituiert sich aus der gesellschaftlichen Semantik einer narrativen Struktur biographischer Selbstbeschreibungen.

Biographische Strukturbildung weist transitorische und transformative Kontexte des Übergangs auf:

- Kontexte „*transitorischen Lernens*“ beziehen sich auf gesellschaftlich institutionalisierte Übergänge zwischen bereits vorgegebenen und sinnhaft präformierten Entwicklungsphasen eines für die Akteure weitgehend standardisierten Lebenslaufs.
 - In Kontexten „*transformativen Lernens*“ werden die neuen Lebenswelten im Verlauf einer Krisen verarbeitenden, ihre Entwicklungsziele erst generierenden „Bildung“ konstituiert. Hier beziehen sich Theorien transformativen Lernens auf Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis im Verlauf biographischer Entwicklung
- Beide Kontexte lebensbegleitenden Lernens beziehen sich auf biographische Bedeutungsbildung im Rahmen gesellschaftlich institutionalisierter sozialer Praktiken, in denen Lernen jeweils Bestandteil sozialer Strukturbildung wird.

3.4 Kontextualität

Lenkt man sein Augenmerk auf die gesellschaftliche Kontextabhängigkeit einer Semantik des Lernens, so schält sich aus der Perspektivenvielfalt eine grundsätzliche „Leitdifferenz“ heraus. In Anlehnung an Gotthard Günther wird der Begriff „Kontextur“ für einen paradigmatischen Strukturbruch zwischen differenten gesellschaftlichen Relevanzbereichen gewählt, die in ihrer Logik nicht aufeinander zurückführbar sind. Mit dieser Unterscheidung wird die Differenz zwischen „alltagsgebundenem Lernen“ nach lebensweltlichen Relevanzkriterien und Lernen unter „funktional gesetzten Bedingungen“, aber auch der lernende Übergang zwischen differenten Sinnhorizonten als ein tiefgehender Strukturbruch beschreibbar, der bisher lerntheoretisch noch unzureichende Beachtung findet. Vor dem Hintergrund der Leitdifferenz: „alltagsgebundenenes Lernen“ versus „Lernen in den Kontexten gesellschaftlicher Funktionssysteme“ (Schäffter 1999) werden somit drei Bedeutungshorizonte unterscheidbar:

- a) Lernen ist sozial eingebettet in die pragmatische Handlungslogik „alltäglicher“ Situationen.
- b) Lernen folgt der Strukturlogik eines gesellschaftlichen Funktionssystems und beobachtet sich in der Semantik von Selbstbeschreibungen, deren Sinn an dem hier gültigen Funktionsprimat orientiert ist.

c) Lernen wird zum Bestandteil von Prozessen des Übergangs zwischen unterschiedlichen Kontexturen bzw. zwischen ihren differenten Praktiken.

Zu a)

Der Begriff „alltagsgebundenes Lernen“ wird als Alternative zu Bezeichnungen wie „informelles“, „beiläufiges“ oder „inzidentielles Lernen“ eingeführt. Mit ihm tritt der besondere Bedeutungskontext in den Vordergrund, aus dem ein Lernprozess seinen Anlass, seine Begründung und Zielspannungslage bezieht. Entscheidend sind zunächst zwei Charakteristika:

- Lernen bleibt latent und schmiegt sich unthematisiert alltäglichen Tätigkeiten an, um deren Absichten praktisch realisieren zu können.
- Organisierbar werden „beiläufige“ Lernprozesse daher im Rahmen lebensweltlicher Selbstverständlichkeitsstrukturen in „natürlicher Einstellung“ und nicht in funktional ausgegliederten Handlungskontexten.

In der *Kontextur alltagsgebundenen Lernens* haben sich Einzelkontexte sozialer Praktiken des Lernens herausgebildet und institutionalisiert, die in einer lebensweltlichen Semantik alltäglicher Selbstbeschreibung zum Ausdruck kommen: Man beobachtet hier Lernen je nach sozialem Kontext unter Sinnhorizonten wie (familiärer) Erziehung, Identitätsentwicklung, (beruflicher) Sozialisation, Enkulturation oder Akkulturation. Lernprozesse organisieren sich mitlaufend im Rahmen von Kompetenzentwicklung durch Partizipation an lebensweltlichen sozialen Praktiken und dies innerhalb eines spezifischen gesellschaftlichen Kontextes.

Zu b)

In der zweiten Kontextur, nämlich bei Lernpraktiken im Sinnhorizont gesellschaftlicher Funktionssysteme, institutionalisieren sich Lernkontexte, die der jeweils dominierenden Funktionslogik folgen und hierzu entsprechende soziale Praktiken des Lehrens und Lernens herausbilden. Dies gilt zuallererst für didaktisierte Lernkontexte im Rahmen des Erziehungs- und Bildungssystems. Lernen wird in funktional didaktisierten Kontexten daher primär aus der Perspektive eines zu erfüllenden funktional fassbaren Bildungsauftrags gedeutet. Hierfür wurden bereits professionalisierte soziale Praktiken des Unterrichts, der Unterweisung, des Trainings oder der Beratung entwickelt und dauerhaft bereitgestellt. In zweiter Linie finden sich funktional didaktisierte Lernkontexte aber auch in anderen, nicht pädagogisch definierten Teilsyste-

men der Gesellschaft, wo sie den dort gültigen Funktionserfordernissen unterworfen sind und entsprechende soziale Praktiken einer „fachlichen“ Didaktisierung ausbilden. Dies gilt z.B. für Lernkontexte innerhalb des Wissenschaftssystems: Im Rahmen psychologischer Laborexperimente, die der Relevanzstruktur (natur-)wissenschaftlicher Forschungslogik folgen und sich daher in ihren Ergebnissen kaum auf Kontexte des Bildungssystems übertragen lassen. Zu beachten sind auch Kontextunterschiede zwischen Lernkontexten im Gesundheitssystem (therapieorientierte Lernpraktiken), dem System sozialer Hilfe (Lernkontext als sozialpolitischer Intervention) oder im Wirtschaftssystem (Funktionalisierung von Lernen unter das Primat ökonomischer Relevanz).

Funktional didaktisierte Lernkontexte erweisen sich unter einer strukturanalytischen Betrachtung nicht als „alltägliches Lernen unter besseren Bedingungen“, selbst wenn dies zunächst Motiv ihrer Ausdifferenzierung sein mochte. Aber auch umgekehrt wäre es ein Missverständnis, wenn man alltägliches Lernen als defiziente Variante funktional didaktisierter Lernprozesse auffassen würde.

Grundsätzlich besteht ein qualitativer Unterschied zwischen beiden Lernkontexturen, der sie unvergleichbar macht. Selbst bei gleichem Thema oder Inhalt wird jeweils ein anderer „Lerngegenstand“ konstituiert und angeeignet. Dies hat weitreichende wissenssoziologische Konsequenzen. Es stellt sich dann nämlich die Frage, welche gesellschaftlichen Wissensbestände und welche Bereiche des Erfahrens und Erlebens in welcher der beiden Kontexturen einer funktional differenzierten Gesellschaft adäquat angeeignet werden können.

Zu c)

Lernen als kulturwissenschaftliche Kategorie bezieht sich notwendigerweise auch auf den permanenten Wechsel zwischen beiden Kontexturen und ihre unterschiedlichen sozialen Kontexte. Lernen im Lebenszusammenhang erfordert den Übergang zu bisher noch unbekanntem Lernkontexten, in denen man mit neuen Praktiken des Lernens und mit irritierenden Aspekten eines aus früheren Kontexten bereits bekannten Lerngegenstands konfrontiert wird. Das Erfordernis zum permanenten Kontextwechsel gilt in einer funktional differenzierten Wissensgesellschaft für alle Entwicklungsphasen einer Lernbiographie. Im Zusammenhang einer Entwicklungstheorie lebenslangen Lernens lassen sich dabei synchrone und diachrone Formen des Kontextwechsels unterscheiden:

- Synchron verlaufen Übergänge zwischen differenten Lernkontexten und ihren Praktiken, die an einem Zeitpunkt zur Verfügung stehen und in der je gegebenen sozialen Umwelt erschlossen werden können.
- Diachron verlaufen Kontextwechsel, die erst im temporalen Prozess einer historischen oder biographischen Entwicklung verfügbar gemacht werden können.

„Bildung“ realisiert sich hierbei als Durchlaufen einer Vielzahl spezifischer Lernkontexte im ständigen Wechsel zwischen beiden Kontexturen alltagsgebundenen und funktional didaktisierten Lernens. Hierdurch werden Veränderungen im „Selbst- und Weltverhältnis“ (Koller u.a. 2007; Stojanov 2006) erforderlich, was krisenhafte Prozesse transformativen Lernens auf einer übergeordneten Ebene des Kontextvergleichs auszulösen vermag.

Aus einer subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive wird dabei das Bildungssystem einer Gesellschaft über seine Formalstrukturen hinaus als ein relationales Prozessgefüge beschreibbar, in dem sich über verfestigte Praktiken und ihre strukturellen Verknüpfungen gebahnte „Lernpfade“ im Sinne unterschiedlicher „trajectories“ institutionalisieren konnten. Dadurch, dass im Kontextwechsel ein Lerngegenstand aus differenten Erfahrungsperspektiven erschlossen werden kann, wird im Verlauf eines „trajectory“ (vgl. Dreier 1997) Kontingenz erzeugt, mit der transformatives Lernen möglich und immer neue Zugänge zu noch unbekanntem Erfahrungen und gesellschaftlichen Wissensbeständen gebahnt werden. Das Durchlaufen differenter Lernkontexte im Bildungssystem einer Gesellschaft erfüllt durch die hierbei praktizierte Perspektivenverschränkung eine wichtige Funktion sozialer Produktivität. Unter einer sozialtheoretischen Perspektive wird somit erkennbar, dass im System lebenslangen Lernens neue Wissensstrukturen erzeugt werden.

In der bisherigen Darstellung wurde schrittweise eine komplexe Landkarte unterschiedlicher Sinnkontexte entfaltet, in denen Lernen jeweils einer besonderen Logik folgt. Diese Sicht aus der Perspektive einer erziehungswissenschaftlichen Metatheorie ermöglicht einen Überblick über eine Vielzahl kontextspezifischer Deutungen institutionalisierter Lernpraktiken, bei denen man zum großen Teil von pädagogischer Einflussnahme absehen kann und die noch weitgehend unabhängig von bildungstheoretischem Erkenntnisinteresse sind. Berücksichtigen lässt sich hierdurch, dass sich viele Lernpraktiken zunächst noch unabhängig von Erziehung oder Lehrtätigkeit

herausbilden. Sie können auch außerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems wirkungsvoll auf Dauer gestellt werden. „Lernen“ im Sinne bedeutungsbildender Umweltaneignung (Schäffter 1999) setzt professionalisierte „Lehrtätigkeit“ nicht notwendigerweise voraus, während „Lehren“ andererseits in seinem didaktischen Arrangement aus beiläufigen Lernprozessen im Lebenszusammenhang hervorgeht und an sie anschlussfähig bleiben muss. Pädagogisches Handeln definiert und begründet sich daher sozialtheoretisch aus einer Unterstützungsfunktion, d.h. aus seiner Dienstleistung für unterschiedliche soziale Kontexte des Lernens. Worin im Einzelnen ein solcher Support besteht, hängt von dem je relevanten Bedeutungshorizont des Lernens ab.

Der historische, biographische und kontextuelle Gestaltungsbedarf von Lernorganisation wird damit an ihrer subsidiären Rolle bestimmbar. Mit einem reflexiven Kontingenzbewusstsein von Lernen öffnet sich die pädagogische Praxis zunehmend für ein breites Spektrum möglicher Bedeutungen. Vor dem Hintergrund der drei Kontexturen

- [1] alltagsgebundenes Lernen
- [2] funktional didaktisiertes Lernen
- [3] Lernen im Kontextwechsel

wird nun eine genauere Unterscheidung zwischen verschiedenen Praktiken eines lernförderlichen Supports im Sinne kontextspezifischer pädagogischer Dienstleistungen möglich. Pädagogisches Handeln erhält je nach Kontextur und der in ihnen enthaltenen Lernkontexten eine weitgehend andere Bedeutung. Jeder Ort in dieser Kartographie bedarf geeigneter Praktiken lernförderlicher Unterstützung und entsprechender pädagogischer Kompetenzen.

Was dies im Einzelnen bedeuten kann, wird überblicksartig verdeutlicht.

3. Soziale Praktiken des Lernens und der Kompetenzentwicklung

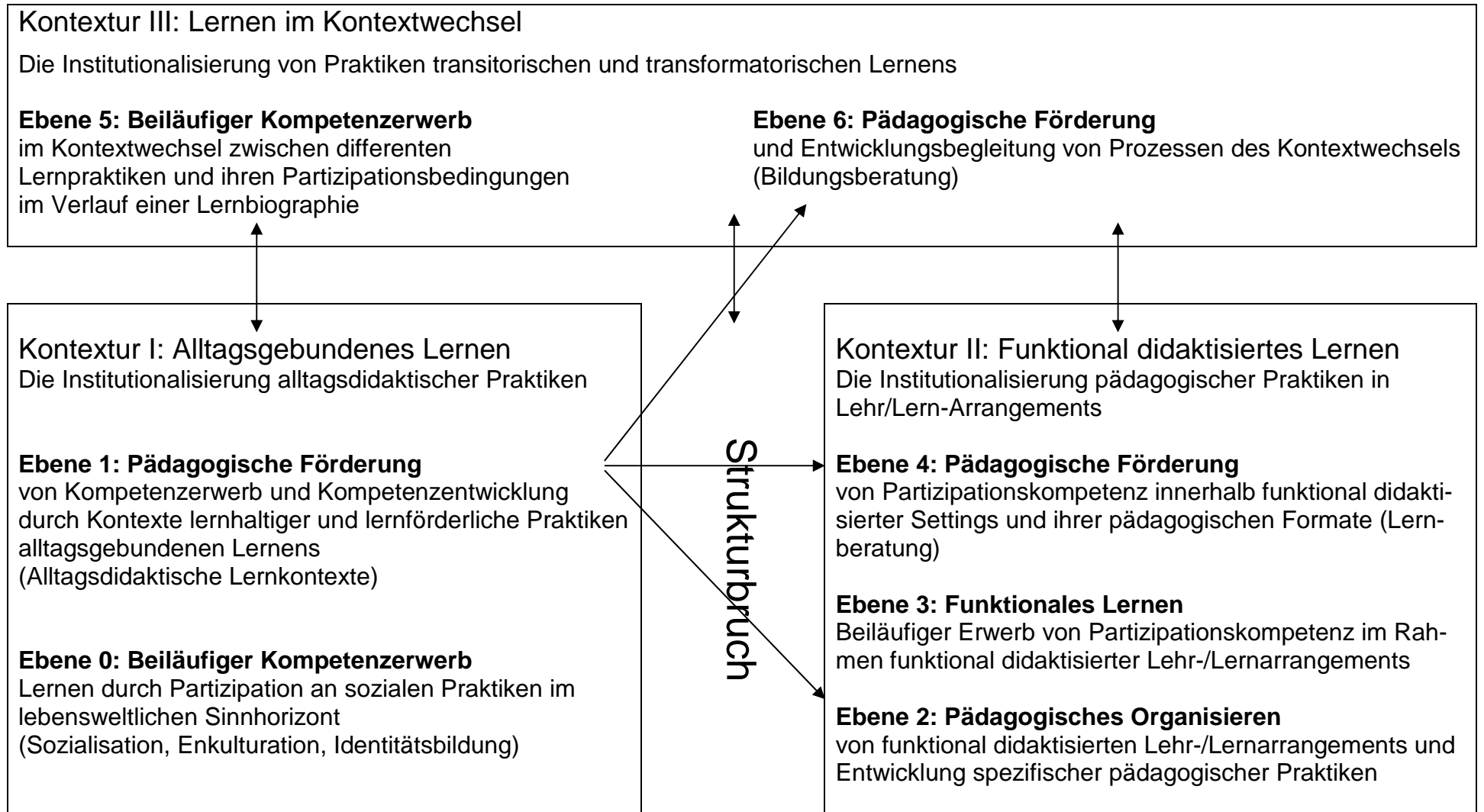


Abb. 1: Kartographie sozialer Praktiken des Lernens und ihrer pädagogischen Förderung.

4.1 Erläuterung der Kartographie sozialer Praktiken des Lernens

In dem Schaubild wurde die Kontextur I (Alltagsgebundenes Lernen) neben der Kontextur II (funktional didaktisiertes Lernen) als strukturelles Gegenüber angeordnet. In dem Strukturbruch zwischen ihnen kommt der Unterschied zwischen zwei differenten Bedeutungshorizonten von Lernen im Lebenszusammenhang zum Ausdruck. Die Kontextur III (Lernen im Kontextwechsel) übergreift diesen Strukturbruch und bezieht sich mit ihren Kontexten transitorischer und transformatorischer Lernpraktiken einerseits auf reflexive Übersetzungsleistungen zwischen sozialen Kontexten innerhalb jeder der beiden Kontexturen und andererseits auf übergreifende strukturelle Verknüpfungen zwischen alltagsgebundenen und funktionalen Bedeutungshorizonten des Lernens im Lebenszusammenhang.

Die zentrale Aussage der „Kartographie von Lernen im Lebenszusammenhang“ beruht auf der Erkenntnis, dass sowohl in den Praktiken alltagsgebundenen Lernens als auch in den Praktiken funktional didaktisierter Lehr-/Lern-Arrangements ein beiläufiger Kompetenzerwerb wie auch pädagogisch unterstützte Kompetenzentwicklung möglich ist¹.

Lernprozesse der Sozialisation, Enkulturation und Identitätsbildung werden daher in beiden Kontexturen erforderlich und nicht nur bei alltagsgebundenem Lernen. In beiden Kontexturen beziehen sich pädagogische Förderung und Unterstützung auf Formen einer lernhaltigen und lernförderlichen Ausgestaltung der sozialen Praktiken²:

- In der Kontextur I wird dies in Konzepten alltagsdidaktischer Unterstützung und Beratung individueller Lebensführung, von bürgerschaftlichem Engagement oder im Prozess der Arbeit realisiert.
- In der Kontextur II fokussiert sich die Gestaltung lernhaltiger und lernförderlicher Praktiken primär auf das Organisieren didaktisierter Lernarrangements und bezieht sich daher auf das traditionelle Verständnis von Pädagogik.

¹ „Kompetenz“ bezeichnet hier die situativ erforderliche Disposition zur Partizipation an den jeweils gültigen sozialen Praktiken.

² *Lernförderlich* sind solche soziale Praktiken, die mitlaufend beim alltäglichen Verfolgen ihrer Zwecke auch Möglichkeiten zum Erwerb neuen Wissens oder zur Einübung unbekannter Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen oder in ihnen solche Möglichkeiten ausgestalten lassen. Es lässt sich im Rahmen sozialer Praktiken „beiläufig“ lernen oder man kann beim Mitmachen auch lernen, sich geeignete Lernmöglichkeiten zu schaffen.

Lernhaltig indessen sind soziale Praktiken, wenn sie bereits zum Erreichen ihrer Zwecke Lernprozesse benötigen und diese dafür systematisch hervorrufen. Das gilt für Entwicklungsvorhaben bürgerschaftlicher Projekte. In ihnen lässt sich nicht auf gewohnte Routinen zurückgreifen. Stattdessen wird das gemeinsame Handeln von lernhaltigen „Suchbewegungen“ geprägt, in denen ihr Engagement überhaupt erst zum Ausdruck gelangt.

In der Kontextur II setzt eine gelingende Partizipation an den jeweils üblich gewordenen, vor allem aber auch an den neu entwickelten didaktischen Konzeptionen und ihrer spezifischen Praktiken des Lehrens und Lernens zunächst eine beiläufige Sozialisation und Enkulturation in die jeweiligen Lehr-/Lern-Kulturen von Schule und Weiterbildung voraus. Der hierfür relevante Lernort auf Ebene 3 wird in der Tradition wissenschaftlicher Pädagogik unter den Begriff der „funktionalen Erziehung“ oder des „hidden curriculum“ gefasst. Dies weist darauf hin, dass die gewählten „Formate“ didaktisierter Lernkontexte bereits implizit pädagogische Intentionen und Wertentscheidungen enthalten. Sie bedürfen daher einer begründeten Entscheidung auf der übergeordneten Ebene pädagogischer Reflexion, nämlich pädagogische Überlegungen zum „funktionalen Lernen“.

Erst auf der Ebene 4 (Pädagogische Förderung von Partizipationsfähigkeit in der Weiterbildung) kommen die subkulturellen und sozialisatorischen Anforderungen pädagogischer Formate³ explizit in den Blick. Sie lassen sich als Aufgabe pädagogischer „Lernberatung“ und Kompetenzentwicklung für (bislang noch uneingeübte) Lernpraktiken konzeptionalisieren.

Auch in der Kontextur III (Lernen im Kontextwechsel) bietet es sich an, zwischen beiläufigem Kompetenzerwerb und Kontexten seiner pädagogischen Förderung und beratenden Unterstützung zu unterscheiden:

- Lernen im Wechsel zwischen differenten Lernkulturen wurde erst spät und vor allem im Zusammenhang lebensbegleitenden Lernens als besonderes Anforderungsprofil erkennbar. In den Blick kommt hierdurch eine institutionstheoretische Perspektive im Hinblick auf eine lernhaltige und lernförderliche Ausgestaltung der „Infrastruktur“ eines alle Teilbereiche übergreifenden Gesamtbildungssystems der Gesellschaft. Als pädagogische Aufgabe lässt sich die Ebene 6 neben dem Ausbau von Netzwerken aufeinander bezogener Institutionalformen auch an Formen von „Bildungsberatung“ konkretisieren.

4.2 Fazit: Vier Profile pädagogischer Praxis

Vor dem Hintergrund eines komplexen Verständnisses von Lernen im Lebenszusammenhang, das der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung in eine Pluralität sozialer Kontexte und ihnen entsprechender Praktiken des Lernens gerecht wird, lassen

³ Zum Begriff des Programmformats vgl. oben 1.1 Beitrag Schäffter

sich als ein erstes Ergebnis der Überlegungen vier Profile pädagogischer Praxis unterscheiden:

1. Pädagogische Förderung von Kompetenzentwicklung innerhalb eines lebensweltlichen Bedeutungshorizonts. Sie wird durch die lernhaltige und lernförderliche Gestaltung von Alltagssituationen praktisch realisiert.
2. Pädagogisches Organisieren funktional didaktisierter Lehr-/Lernarrangements und ihre Umsetzung durch Lehrtätigkeit.
3. Pädagogische Förderung von Partizipationskompetenz für bislang ungewohnte oder wenig eingeübte Lehr-/Lernarrangements innerhalb bekannter oder neu entwickelter Formate funktional didaktisierter Bildung.
4. Pädagogische Entwicklungsbegleitung von Prozessen des Kontextwechsels und Förderung von Praktiken transitorischen und transformatorischen Lernens als „Bildungsberatung“.

Die vier Profile sind Hinweis darauf, dass sich heute pädagogische Praxis nicht mehr sinnvoll auf funktional didaktisierte Lehr-/Lernkontexte reduzieren lässt. Im Verständnis lebensbegleitenden Lernens erhalten Praktiken funktional didaktischer Lehr-/Lernarrangements vielmehr eine eher funktionale Sonderrolle.

Im Programmformat *Lernort Gemeinde* lassen sich die pädagogischen Praktiken in ihrer besonderen Qualität daher nur angemessen verstehen, wenn man berücksichtigt, dass sie ihren Ausgang auf der Ebene 1 der Kontextur alltagsgebundenen Lernens nehmen und von diesem lebensweltlichen Bedeutungshorizont aus geeignete Institutionenformen der Weiterbildung zur flankierenden Entwicklungsbegleitung hinzugezogen haben.

Literatur

Burkart, Günter (2004): Niklas Luhmann: Ein Theoretiker der Kultur? In: Burkert, G. & Runkel, G. (Hrsg.): Luhmann und die Kulturtheorie. Frankfurt/Main, 11-39.

Dreier, Ole (1997): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. Extended version of paper delivered at the biannual conference of the International Society for Theoretical Psychology in Berlin.

Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive in der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich; Rüsen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart/ Weimar, S.1-20.

Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der Bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist.

Schäffter, Ortfried (1999): Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R.; Gieseke, W. & Nuisl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik - zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: 89-102.

Stäheli, Urs (1998): Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. In: Soziale Systeme Jg.4, Heft 2, 315- 340.

Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst- Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden

Straub, Jürgen & Renn, Joachim (Hrsg.) (2002): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt/M.

Veith, Hermann (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. In: edition QUEM, Bd. 15, Münster