

## **Lernkontext und Wissensdifferenz**

### Zur Transformation des „Lerngegenstands“ im Zuge seiner Institutionalisierung

#### **I. Lernen**

Will man einen umfassenden Begriff des Lernens gewinnen, so geht es um die Klärung von „sozialer Produktivität“. (vgl. Schäffter 1995) Lernen lässt sich dann als eine zunächst von pädagogischer Einflussnahme noch unabhängige produktive Verknüpfung von Wahrnehmung, Aneignung, Verarbeitung und Entäußerung in Anschluss an eine Irrationserfahrung fassen. In diesem, den gesamten Lebensverlauf betreffenden Verständnis von Lernen geht es erst in zweiter Linie um die Vermittelbarkeit curricular bestimmbarer Wissensbestände oder um das Verfolgen ordnungspolitisch proklamierter Lernziele. Im Vordergrund steht die bedeutungsbildende Aneignung neuer Möglichkeitsräume und Optionen. Eine solche Auffassung ist nicht neu, sondern nur begrifflich radikalisiert. In ihrer (politischen) Intention stimmt sie überein mit der bildungstheoretischen Definition im Gutachten des „Deutschen Ausschusses“: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ (Empfehlungen 1960, S. 20) Hier liegt bereits eine Formel für lebensbegleitendes Lernen als Prozess reflexiver Realitätsverarbeitung vor, die so allerdings nicht mehr befriedigen kann. Sie ist auf den heute möglichen Stand der Theoriebildung zu bringen.

Gemeinsamer Ausgangspunkt ist, dass „Lernen“ zunächst keine objektiv gegebene „Tatsache“ ist, sondern eine Strategie bezeichnet, gegenüber widerständigen Ereignissen („critical incidents“) nicht normativ, sondern reflexiv zu verfahren: zum Beispiel „verstehend“. Insoweit ist „Lernen“ ein ausdeutungsfähiges und ausdeutungsbedürftiges Phänomen der Zuschreibung aus einer Beobachterperspektive (die auch Selbst-Beobachtung sein kann). „Pädagogen“ sind hierbei eine Expertengruppe, die sich darauf spezialisiert hat, Reaktionen auf widerständige Umwelt unter der Kategorie des Lernens zu bewerten und zu organisieren. Hierdurch tragen sie zur Institutionalisierung dieser Erwartung bei.

Beteiligt man sich an der Beobachtung von „Lernen“ unter einem systemtheoretischen Zuschreibungsraster, so lässt es sich als eine spezifische Variante im System-Umwelt-Verhältnis konzipieren. Lernen ist dabei eine spezielle Form der Beziehungsdefinition,

sozusagen eine komplexe Konstellation zwischen einem Sinnsystem und seiner je besonderen inneren und äußeren Umwelt. Mit einem systemtheoretisch gefassten Lernbegriff wird zunächst keine „pädagogische“ Interaktionsbeziehung angesprochen, sondern eine elementare „Prozesskonfiguration“, in der über eine Kette von Einzeloperationen (wie Apperzeption, Selektion, Perzeption, Transformation und umweltbezogener Leistung) in unterschiedlichen Schritten ein Spannungsfeld zwischen „bestimmtem Nicht-Wissen“ und „bestimmungsfähigem Wissen“ generiert wird. Diese knappe Formulierung gilt es zu erläutern!

Zunächst „konturiert“ sich das Verhältnis eines Sinnsystems zu seiner Umwelt durch das Herausbilden einer mehr oder weniger gefestigten Erwartungsstruktur. Die so bestimmte Grenze der Eigenheit wirkt dabei als sensitive Wahrnehmungsoberfläche zur fremden Welt. Die reale Welt wird als relevante Widerständigkeit erfahrbar, alles andere ist unbestimmbare Transzendenz. Die Konstruktion und Modifikation einer solchen zwar systemrelativen, gerade hierdurch aber als „gegen-ständliche“ Realität lust- und schmerzvoll erfahrbaren „Außen-Welt“ verläuft über Operationen der Antizipation und des Mustervergleichs. Ihr operational in sich geschlossener Charakter wird am besten am Modell des Wahrnehmungszyklus nachvollziehbar. (Neisser 1979, S. 56f.) Das Phänomen „Lernen“ wird so auf der Grundlage einer sozialökologischen Wahrnehmungstheorie erklärbar, die individualpsychologische Ansätze sprengt. „Realität“ wird dabei als ein Prozess der „Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit“ (Maturana) beschreibbar, an dem unterschiedliche Strukturierungsbewegungen im Sinne von „Weisen der Welterzeugung“ (Goodman 1984) mitwirken und „Weltwissen“ produzieren. Lernen als bedeutungerschließende Umweltaneignung lässt sich auf der hier angesprochenen konstitutiven Ebene weder hinreichend mit „objektiven“ noch mit „subjektiven“ Erklärungen fassen. So ist es folgerichtig, dass Neisser im Rahmen der kognitiven Psychologie den Gedanken der Repräsentanz einer mundan vorgegebenen Welt in der Kognition des Wahrnehmenden zurückweist:

„Wenn der Wahrnehmende ein antizipierendes Schema konstruiert, verwendet er dabei ebenso Informationen aus der Umgebung wie seine eigenen kognitiven Mechanismen. Er wird durch die Informationen, die er aufnimmt, verändert. Die Veränderung ist nicht eine Sache der inneren Kopie, wo vorher nichts war, sondern ist die Veränderung eines Wahrnehmungsschemas; der nächste Wahrnehmungsakt wird anders verlaufen. Dieser Veränderungen wegen, und weil die Welt dem geübten Wahrnehmenden eine unendlich

reiche Informationsstruktur anbietet, können keine zwei Wahrnehmungsakte identisch sein.“  
(Neisser 1979,52)

Dieser Prozess einer permanenten Ausregelung im Verhältnis zwischen (realitätsverarbeitendem) System und seiner (je systemspezifisch erreichbaren) Umwelt, soll in unserem Zusammenhang als *basales Lernen* bezeichnet werden, durch das sich unhintergebares „Weltwissen“ strukturell „verkörpert“. Es ist konstitutive Voraussetzung und strukturelle Grundlage für darauf aufbauende höherstufige Lernformen. Hier ist eine elementare Ebene angesprochen, auf die eine häufig geäußerte Meinung zutrifft, dass Lernen „Leben“ gleichzusetzen sei oder anders herum, dass Leben ohne „Lernen“ undenkbar sei. Als Erkenntnisgewinn ist allerdings einschränkend festzuhalten, dass mit diesen Charakterisierungen ausschließlich ein elementarer Tatbestand angesprochen wird, der der Vielfalt reflexiver Lernformen nicht gerecht wird, die auf höheren Stufen an ihn anschließen. Situativ lokalisierbare „Lernanlässe“ beziehen sich nun auf solche Ereignisse, in denen gefestigte Erwartungsschemata an externen Strukturen scheitern, also wo die Strukturen einer äußeren Welt den bisher erfolgreichen Antizipationsmustern Widerstand bieten und wo eine sich routinemäßig ausregelnde Adaption nicht möglich ist. Erfahrbar wird ein Diskrepanzerlebnis, sozusagen eine Unterbrechung der Lebensroutine als Erfahrung von Neuartigkeit und unerwarteter Fremdheit. (vgl. hierzu Schäffter 1997). Die allgemeine Systemtheorie und Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme benutzen hier den Begriff der „Irritation“. Etwas Neues und Fremdes kann somit in zweierlei Weise auf einer Wahrnehmungsoberfläche „erscheinen“:

- *einerseits* als erwartbare, prinzipiell bereits bekannte Neuheit bzw. als konkret bestimmbares Fremdes
- *andererseits* als noch unbestimmte Potenzialität für neuartige, substantiell noch bestimmungsbedürftige Erfahrungsmöglichkeit.

Im ersten Fall lässt sich von Anschlusslernen oder Bestätigungslernen im Sinne des von Piaget eingeführten Begriffs der „Assimilation“ sprechen. Im zweiten Fall, nämlich der unerwartbaren *Fremdartigkeit* führt der Kontakt mit radikal neuen Einsichten zur „Produktion von Nichtwissen“. Überraschend erscheint ein „weißer Fleck“ auf der kognitiven Landkarte, der als irritierender Hinweis auf ein „bestimmtes Nicht-Wissen“ gedeutet werden kann und so zum Entdecken animiert. Die Emergenz eines „weißen Flecks“, nicht ihr Füllen entspricht dem Konzept der „Akkomodation“ bei Piaget. Lernende Aneignung kann hier noch nicht auf

einen assimilativen Erkennungsvorgang der Subsumption zurückgreifen, denn sonst wäre das Fremde nicht fremdartig und das neuartige Wissen bereits im Grundsatz vertraut. (vgl. Waldenfels 1989) Der Kontakt mit ontogenetisch oder historisch prinzipiell Neuem (Günther 1980) ist eben nicht im Horizont des bisher gesicherten Wissens möglich, sondern ruft den (emergenten) Aufbau zusätzlicher Grenzflächen zwischen System und Umwelt hervor. Es geht somit um eine Lernform der Adaptation, die auf diskontinuierliche Entwicklungen zu antworten vermag. Bei einem solchen Kontakt mit „konkreter Fremdheit“ (Krusche 1983; Schäffter 1997) werden neue Wissens- und Bedeutungsstrukturen auf der Wahrnehmungsoberfläche des kognitiven Systems vor allem als Störung des Gewohnten, als relevantes „Nichtverstehen“ erfahrbar. Der Kontakt mit „historisch Neuem“ wirkt daher bereits bedeutungsbildend sofern er als „Skandalon“ nämlich als Stein des Anstoßes erlebt wird. Er verweist auf die Autonomie eines „Außen“, auf etwas, das dem Vorverständnis gegenüber Widerstand leistet und daher Überraschung oder Enttäuschung auslöst. Luhmann verweist in diesem Zusammenhang auf „alteuropäische“ Traditionen, in denen diese radikale Form von Erwartungsenttäuschung mit dem Begriff der „admiratio“ belegt wurde. „In diesem Begriff findet man Verwunderung und Bewunderung zusammengefasst. Der Anlass ist das Auftreten von etwas ‘Neuem’ als Abweichung von erwarteter Kontinuität und Wiederholung. Admiratio ist somit als Ausnahme gedacht. Und sie wird als ein unbestimmter Zustand (Passion) beschrieben, als unentschiedener Bezug auf wahr/unwahr, als noch nicht binär codiert.“ (Luhmann 1997a, 789f.)

## **II. Reflexionsstufen**

Wenn man Lernen in dieser umfassenden Weise als soziales Zuschreibungsphänomen im Zusammenhang mit Irritationserleben charakterisiert, so stellt sich die Frage, auf welchen „Kontaktflächen“ der System/Umwelt-Beziehung Irritation „in Erscheinung“ tritt. Hier bietet sich zur Veranschaulichung das sogen. „Eisberg-Modell“ an, mit dem eine Staffelung von Reflexionsstufen lernender Umweltkontakte beschreibbar wird. (vgl. Schäffter 2001, 159) An ihm lassen sich typische Schichtungen und spezifische Teilaspekte lernender Umweltaneignung verdeutlichen: Manifest wird „Lernen“ in der Regel nur in den Anteilen, die in den „oberen“ Wahrnehmungsbereich hineinragen. Dies wird als bewusstseinsfähiges, thematisierbares Lernen zuschreibbar, vor allem wenn es als fremdorganisiertes Lernen zusätzlich noch als intendierte „Lernzumutung“ objektivierbar ist. Die methodisch strukturierten Arrangements von Bildungsveranstaltungen mit ihren inszenierten

Lernprozessen sind daher nur „die Spitze des Eisbergs“. Der „grund-legende“ und das meint auch der umfassendere Teil des Lernens findet unter einer gewissen Schwelle der Aufmerksamkeit statt, wo Umweltaneignung in einem basalen Sinne verläuft. Da „implizites Wissen“ weder bewusstseinsfähig oder thematisierungsbedürftig ist, wird es kaum im Sinne einer bewussten Optimierung verfügbar. Dies ist u. a. eine Erklärung dafür, weshalb z. B. der Mutterspracherwerb, aber auch berufliche und betriebliche Enkulturation als ein Sozialisationschicksal erfahren wird, bei dem sich nur schwer rekonstruieren lässt, *was* man *wann* von *wem* erlernt hat.

Ausgehend von der Konstitutionsebene der Irritierbarkeit – d. h. der Fähigkeit, überhaupt irritiert zu werden (basales Lernen) lassen sich höhere Ebenen der Umweltaneignung bestimmen, die der nächst tieferen jeweils einen sinnstiftenden Deutungsrahmen bieten. Insofern handelt es sich um ein Mehrebenenmodell sich ausdifferenzierender Reflexionsstufen. (vgl. Günther 1976) Lernkontexte als „locker verkoppelte“ Prozessverläufe der Bedeutungsbildung unterliegen hierbei nicht allein einer „horizontalen“ Sinns-Transformation zwischen einem systemspezifischen „Innen“ und „Außen“, sondern auch einer „vertikalen“ Transformation zwischen den Bedeutungsebenen: Empfindung, Erlebnis, Erfahrung, Erfahrungswissen, objektivierter Wissensbestand.

Das Reflexionsstufen-Modell systemspezifischer Umweltkontakte wird jedoch erst dann für die Beobachtung von Lernprozessen erkenntnisförderlich, wenn man es nicht allein in ihren linearen Verläufen nutzt, sondern als ein komplexes wechselseitiges Geflecht möglicher Lernwege betrachtet. „Lernen“ wird hierdurch als bedeutungsbildender Komplex beschreibbar, deren Anfangs- und Endpunkte an sehr verschiedenen Stellen eines kognitiven Netzwerks liegen können. Entsprechend lassen sich differente „Konfigurationen der Bedeutungsbildung“ bestimmen.

### **III. Lernkontexte**

Die Überlegungen laufen auf die Frage hinaus, welche „Wissensformen“ und welche Strukturen des Wissens auf unterschiedlichen „Reflexionsstufen“ erworben bzw. erschlossen werden können. Dies lässt sich jedoch nur beantworten, wenn man sie in Verbindung mit der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Lernen bringt. Greift man zentrale Gesichtspunkte aus der gegenwärtigen Diskussion zum „Neo-Institutionalismus“ auf (vgl. Schöffter 2001) und versteht Institutionalisierung als gesellschaftlichen Strukturierungsprozess, bei dem sozial

verbindliche „Erwartungs-Erwartungen“ hervorgerufen werden, so lassen sich vor dem Hintergrund des skizzierten Reflexionsstufenmodells zwei gegenläufige Bewegungsrichtungen einer strukturellen Verknüpfung von Ebenen lernender Umweltaneignung unterscheiden. Diesen Bewegungsrichtungen der Bedeutungsbildung kann man zwei pädagogische Kontextierungen von Lernen zuordnen: eine erste Strukturierungsbewegung, die von lebensweltlichen Kontexten reflexiv in immer umfassendere Bedeutungszusammenhänge aufsteigt und eine zweite, die von gesamtgesellschaftlicher Funktionslogik ausgehend „absteigt“ und so jeweils einen Klärungskontext für tiefere Aneignungsprozesse verfügbar macht. (vgl. allg. Schäffter 2001, 2.Kap.)

### **Aufsteigende Institutionalisierung**

Eine gesellschaftlich auf Dauer gestellte Strukturierungsbewegung, die ihren Ausgang in lebensweltlichen körpernahen Lernkontexten nimmt und über Erlebnis- und Erfahrungsbildung in Stufen zu fortschreitender Generalisierung von Wissen führt, verstärkt eine Transformation der Aneignungsprozesse in Richtung auf eine stärkere Bestimmbarkeit, Verfügbarkeit und Kontrolle. Das Einschleifen dieser Institutionalisierungsform erfolgt epochal auf gesamtgesellschaftlicher Ebene und ist mit dem von Norbert Elias rekonstruierten „Prozess der Zivilisation“ gleichzusetzen. Es handelt sich hierbei um eine institutionalisierte Prozesskonfiguration des Lernens, die im Rahmen von Erziehung, Sozialisation und Enkulturation realisiert wird und letztlich körpernahe Relevanzen in mehrfachen Transformationsschritten mit den Wissensstrukturen und Wissensbeständen der gesellschaftlichen Funktionssysteme verknüpft. Von großer Bedeutung ist dabei die Unterscheidung zwischen engerer und lockerer Kopplung der „Identitätsbildung“. (vgl. Schäffter 1997,93ff). Aufsteigende Institutionalisierungen finden sich in der Kontextierung alltagsgebundenen, beiläufigen Lernens. (vgl. Schäffter 2001, 6.Kap.) Die sozial präformierten Prozesse der Bedeutungsbildung zwischen den Reflexionsstufen erfolgen hier implizit, latent und informell und sind in eine pragmatische, anlassbezogene Handlungslogik eingebunden. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass die hierbei geförderten Entwicklungsverläufe keineswegs zufällig sind, sondern durch entsprechende „alltagsdidaktische“ Arrangements in Familie, Berufsleben und Freizeit durch Inszenierungen von Normalität oder durch spezifische Sozialisationsinstanzen wie Schule, Militär, Krankenhaus oder Gefängnis in machtvoller Dramatisierung strukturiert werden. Ihr angestrebter Zielpunkt lässt sich u. a. als Orientierungsbemühung, Anpassung an

übergeordnete Werte (Personalisation) oder Emanzipation aus unbegriffener Betroffenheit (Individuation) oder als expansive Horizonterweiterung charakterisieren. Die im Reflexionsmodell aufsteigende Strukturierungsbewegung wird hier als „alltagsgebundenes Lernen“ bezeichnet. Sie lässt sich an sechs Merkmalen verdeutlichen:

(1) Alltagsweltliche Lernanlässe bauen ihr spezifisches *Spannungsgefälle innerhalb einer pragmatischen Wissensstruktur* (Know-how) auf: Sie beziehen sich auf Lernen im Tätigsein. Lernen erfolgt im Medium von Arbeit, im Prozess der täglichen Lebensführung, im tätigen Verfolgen von Aktivitäten und Vorhaben.

(2) Lernen folgt den Relevanzstrukturen von Alltagswissen. Diese Einsicht verlangt einen wissenssoziologischen Zugang, mit dem die Konstruktion alltäglicher Wissensbestände theoretisch möglich wird.

„Der Handelnde in der sozialen Welt erlebt sie ... primär als ein Feld seiner aktuellen und potentiellen Handlungen und nur sekundär als Objekt seines Denkens. ... Er ordnet die Welt um sich herum (als Zentrum) zu einem beherrschbaren Feld und ist deshalb besonders an jenem Ausschnitt interessiert, der in seiner aktuellen oder potentiellen Reichweite liegt. ... Was er wünscht, ist ein *graduelles Wissen* der relevanten Elemente, wobei der Grad des gewünschten Wissens der Relevanz der Elemente entspricht. Mit anderen Worten, die Welt scheint ihm zu jedem gegebenen Augenblick als in verschiedene Relevanzschichten eingeteilt, deren jede einen anderen Wissensgrad verlangt.“ (Schütz 1972,55)

Alltagswissen ist hoch akzentuiert, dabei aber inselartig strukturiert: Zwischen „*Vertrautheitswissen*“ im Sinne eines expliziten Wissens *von etwas*, „*Bekanntheitswissen*“ als allgemeine Kenntnis *über etwas* und allgemeinen Hintergrundinformationen, bei denen man sich *auf etwas* verlässt oder ein-lässt, tun sich Lücken auf, die sich als „Zonen des vollständigen Nichtwissens“ erweisen können. (vgl. Schütz 1972, S. 56) Die unsystematische und auch inkonsistente Struktur beruht auf ihrer positionsgebundenen Bedeutsamkeit. Das unterscheidet die Struktur von Alltagswissen von Wissensformen in funktional strukturierten Kontexten, das z. B. als Fachwissen, wissenschaftliches Wissen oder formalisiertes Regelwissen systematisch und im Prinzip widerspruchsfrei angelegt ist, gleichzeitig aber zunächst affektiv neutral und bedeutungsoffen in Bezug auf ihre mögliche Handlungsrelevanz ist.

(3) Lernprozesse schmiegen sich „beiläufig“ der Sach- und Handlungslogik alltäglicher Aktivitäten und Vorhaben an.

(4) Das Lernen verläuft in seiner Normalform latent und wird erst im Problemfall reflexionsbedürftig; alltägliches Lernen ist daher erst sekundär als Wissen bewusstseinsfähig, thematisierbar und steuerbar.

(5) Alltägliche Lernprozesse finden ihren organisatorischen Ausdruck in „fluiden“, zielhervorbringenden Strukturen und verfestigen sich erst sekundär in „kristallinen“, aufgabenbezogenen Organisationsformen. (v. Küchler/Schäffter 1997, 3.Kap.)

(6) Alltagsgebundenes Lernen ist aufgrund der Kontextabhängigkeit und Latenz von seiner Ausgangsbewegung her zunächst strukturell fremdbestimmt und weist erst sekundär selbstbestimmte Freiräume des Lernens auf.

### **Absteigende Institutionalisierung**

Die gegenläufige Strukturierungsbewegung nimmt ihren Ausgang bei den Relevanzen der Funktionssysteme und bietet Bahnungen für absteigende Transformationsmuster durch Respezifizierung und Subjektivierung kollektiver Wissensbestände. „Was Du ererbt von Deinen Vätern, erwirb es zu besitzen!“ Partizipation an gesellschaftlichem Wissen wird durch Formen institutionalisierter Verknüpfungen möglich gemacht, bei der Wissen anschlussfähig wird mit Erfahrungsmöglichkeiten bzw. Erlebnisqualitäten und umgekehrt. Ausgelöst wird ein Wechselspiel sich gegenseitig ermöglichender Transformationen auf sich gegenseitig „irritierenden“ Kontaktebenen. Es vermag persönlichkeitsprägende Effekte zu erzielen, wenn das „Wissen“ bei entsprechender „Wirkungstiefe“ dem Lernenden „in Fleisch und Blut übergegangen“ ist. Bei geringer Reichweite hingegen vermag „abgehobenes Wissen“ kaum einmal die Erlebnisqualität zu tangieren. Absteigende Institutionalisierung ruft im Zusammenhang mit der von ihr angestrebten Ordnungs- und Strukturierungsleistung einen Bedarf an funktional didaktisierten Lehrangeboten hervor. Sie erzielt ihre Verknüpfungsstruktur durch einen an gesellschaftlichen Wissensbeständen orientierten Bildungs- Qualifizierungs- bzw. Erziehungsauftrag. Der angestrebte Zielpunkt dieser (deduktiven) Institutionalisierung lässt sich als „Bilden“ im Sinne von „Formation“ und „Aus-bilden“ beschreiben.

Vergleicht man die charakteristischen Merkmale funktional didaktisierten Lernens mit denen alltagsgebundener Lernkontexte, so werden folgende strukturelle Unterschiede in der Wissensstruktur erkennbar:

- Funktional strukturierte Lernsituationen beziehen sich auf einen explizierten *Lerngegenstand*, der meist als Thema, als Lehrstoff oder als Inhalt beschrieben wird und der im Zuge der *Themenkonstitution* selbst bereits zum Zielbereich einer lernenden Aneignung erklärt werden kann. Gesellschaftliche Wissensbestände werden zum Zwecke der Aneignung strukturiert und hierdurch zu „Lehrstoff“ eigener Logik umgeformt. Wissen wird dadurch für verschiedene Stufen im Lernprozess auf jeweils besondere Weise verfügbar.
- Durch diese Transformation in „didaktisierte Wissensstrukturen“ verändert es aber auch seinen ursprünglichen (z. B. alltagsweltlichen oder fachspezifischen) Sinngehalt. Es wird zu einem Wissensbestand, den man „als Lehrstoff behandeln“ kann; den man sich lernend „zu eigen machen“, den man zurückweisen, später wieder ver-lernen oder gegen einen anderen Lehrstoff austauschen kann.
- Mit der expliziten Thematisierung und Bestimmung von Wissensbereichen als „Lehrstoff“ und Lerninhalt wächst die Verfügbarkeit über das, was gelernt werden soll und was nicht. Nun erst wird ein entschiedenes und entscheidbares „Nichtlernen“ möglich, z. B. als Widerstand gegenüber bestimmten inhaltlichen Lernanforderungen. Hierzu gehört auch, dass erst durch die Konstitution eines Lerngegenstands die reflexive Unterscheidung zwischen „Wissen“, „Nichtwissen“ und „Noch-nicht-Wissen“ möglich wird.
- Nun lassen sich Entscheidungen auf einer Meta-Ebene treffen, die erst hier Möglichkeiten zur Selbststeuerung erschließen: die Lernenden lernen, was sie (noch) nicht wissen und können auf dieser Wissensebene beurteilen, ob, wann und zu welcher Gelegenheit sie sich diese Wissensbestände aneignen möchten. Diese Funktion explizierter Wissensbestände lässt sich als meta-kognitive Kompetenz bezeichnen, über die eine Vielzahl von Anknüpfungsmöglichkeiten für Anschlusslernen im Verlauf lebensbegleitenden Lernens als *Selbststeuerungspotenzial* verfügbar werden.
- Hierdurch verändert sich die Struktur des angeeigneten Wissens auch für die Lernenden: „Das nach Regeln des Lernens Gelernte gehört nicht in gleichem Maße zu seinem Selbst wie die eigene Erfahrung. Es kann daher leichter abgestoßen werden, und eine Kritik durch andere trifft nicht so persönlich wie die Widerlegung des Wissens, das als eigene Erfahrung dargestellt wurde.“ (Luhmann 1970, S. 95)
- Die Verfügbarkeit des pädagogisch strukturierten Wissens für Lehrende und Lernende zeigt sich u. a. auch daran, dass früher einmal Gelerntes als explizierbarer „Wissensbestand“ abrufbar ist und daher als „vorhandenes Wissen“ thematisiert, modifiziert, ergänzt oder korrigiert werden kann.

- Im Gegensatz zu impliziten Erfahrungen kann expliziertes Wissen aber auch *vergessen* werden. Erst hier kommt das *Wechselspiel von Erinnern und Vergessen* als Modus der Aneignung zum Tragen, eine Einsicht von weitreichenden praktischen Konsequenzen für biographisches Lernen oder für Methoden des Erfahrungslernens. Wissen über das eigene „Nichtwissen“ konstituiert eine offene Klammer, eine benennbare „Leerstelle“ innerhalb eines explizierbaren Kontextes, deren Informationen nicht ritualisiert im Gedächtnis präsent gehalten werden müssen, weil sie ggf. wieder gefüllt werden können.

Funktional didaktisierte Lernkontexte bieten daher Zugangsmöglichkeiten sowohl zu systematisch-fachlichen wie auch zu alltäglichen Erfahrungsbereichen, wenn auch unter spezifisch anderen Bedingungen. Bei einem Vergleich zwischen alltagsgebundenem und veranstaltetem Lernen stellt sich daher die Frage, welche Konsequenzen es hat, wenn systematisch aufgebaute Wissensstrukturen in alltäglichen Lernkontexten angeeignet werden oder umgekehrt, wenn alltägliche Erfahrungen in formalisierten Lernkontexten vermittelt werden sollen. Auf diese Frage wird abschließend eingegangen.

#### **IV. Wissen**

Unter „Wissen“ wird hier kein „inhaltlich“ gegliederter „Wissensstoff“ verstanden, sondern zunächst wie oben ausgeführt im Sinne von „Weltwissen“ oder systemspezifischem „Wissen von Welt“. Im Durchlaufen der Reflexionsstufen wird Wissen im Zuge „transformativen Lernens“ (Mezirow) schließlich zu einer Ausdrucksform und zu einem Konstrukt gesellschaftlicher Institutionalisierung. Der Begriff umfasst sowohl „knowledge“ im Sinne eines gesellschaftlich vorstrukturierten Bestands an gesichertem, aber revidierbarem Wissen als auch „know how“ im Sinne eines kulturell vorhandenen Repertoires an Normen, Werten und Kompetenzen kurz: an Orientierungswissen und Problemlösekompetenz. Die Wirklichkeit eines Sinnsystems lässt sich so als Gesamtheit der als gesichert erscheinenden Erwartungsstrukturen in Gestalt mehr oder weniger eingeschliffener Antizipationsmuster rekonstruieren. Wie im ersten Teil ausgeführt, bilden sich diese Erwartungsstrukturen in Auseinandersetzung mit einer widerständigen Umwelt heraus. Es erscheint zu wenig differenziert, wenn nun alle gefestigten Erwartungen auf den Kontaktebenen des R-Stufen-Modells bereits als Wissen bezeichnet werden. Diesen Status erhalten Erwartungsstrukturen im mehrstufigen Netzwerk der Bedeutungsbildung erst dann, wenn sie nicht mehr blindlings als selbstverständlich vorausgesetzt und somit normativ fixiert werden, sondern wenn sie sich

als prinzipiell veränderbar behandeln lassen. Luhmann bringt diesen Aspekt auf folgende Formel: „Mit Wissen wird eine kognitive Strukturierung von Erwartungen präntendiert – Erwartungen im Modus der Änderungsbereitschaft ...“ (Luhmann 1984, S. 450).

Der Begriff „Wissen“ wird in der hier entwickelten Theorie somit ausschließlich reflexiven Erwartungsstrukturen vorbehalten. Lernen, das mehr ist, als eine assimilative Einpassung neuer Einzelinformationen in die „Wissenslücken“ einer vorausgesetzten Bedeutung, erfordert eine offene Kombination von festzuhaltenden und zu ändernden Erwartungsstrukturen. Genau dies ist die Kombination, in der *generalisierte kognitive Erwartungen* als „Wissen“ behandelt werden (vgl. Luhmann 1984, S. 448). „Wissen ist demnach Bedingung und Regulativ für Lernvorgänge, genauer: für den Einbau von Lernmöglichkeiten in die derzeitig aktuelle Erwartungsstruktur. Sollen Lernmöglichkeiten ausgebaut werden, muss also die Wissenslage entsprechend vorbereitet werden. Sie muss, implizit oder dann auch explizit, gefasst sein auf ihre eigene Änderbarkeit“ (ebenda). Berücksichtigt man hierbei den Aspekt der Irritationsfähigkeit, so lässt sich feststellen, dass „lernbereite Erwartungsstrukturen“ um so wahrnehmungsoffener wirken, je präziser sie festlegen, auf welche widerständige Erfahrungen hin Irritation ausgelöst wird. Nicht solche kognitiven Systeme sind daher wahrnehmungsfähig für Veränderungen, deren „realistische“ Erwartungen überwiegend erfüllt werden, sondern die Systeme, deren Erwartungsstrukturen *enttäuschungsfähig* sind. (Diese Einsicht hat übrigens weitreichende Konsequenzen für das konstruktivistische Konzept der „Viabilität“). Erst „enttäuschungsfähige Erwartungsstrukturen“ lassen sich daher als „Wissen“ bezeichnen: mit ihnen verfügt das kognitive System über ein bewegliches Raster, das bei irritierenden Umweltkontakten die Entscheidungsmöglichkeit gleich mitliefert: „Lernen oder Nichtlernen?“ Die Nähe zu Popper mag hier überraschen, ist aber sicherlich kein Zufall.

Im Zusammenhang mit dem Reflexionsstufen-Modell lässt sich zwischen zwei gegensätzlichen Wissenskonzepten unterscheiden: implizite Wissenssedimente und objektivierte Wissensbestände. Der Strukturbruch zwischen ihnen wird im Eisberg-Modell durch die Wasseroberfläche metaphorisch veranschaulicht. Hierbei stellt der Bereich des Erfahrungswissens eine intermediäre Instanz dar, die für pädagogisches Handeln deshalb hohe Bedeutung hat, weil diese Reflexionsstufe von beiden Kontextierungen gegenläufig erschlossen werden kann. Der Gedanke ließe sich in der Weise zuspitzen, dass gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernen nur dann gelingt, wenn sich beide

Strukturierbewegungen wechselseitig als Erfahrungswissen konkretisiert haben. In diesem intermediären Spannungsfeld erhält der Code: „Vermittelbar/nicht-vermittelbar“ (Kade 1997) im wechselseitigen Aneignungsprozess seine selektive Wirkungsmacht und differenziert spezifische Institutionalformen und Organisationen von „Weiterbildung“ aus (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997, 2. Kap.; Schäffter 1999, S. 54ff; Schäffter 2001, 2. Kap.).

Mittelbares - und damit prinzipiell vermittelbares Wissen - unterstellt Kontingenz. Gefestigte Erwartungen müssen daher erst einen reflexiven Status erworben haben, bevor sie als eigenes „Wissen“ angeeignet (aber auch an andere vermittelt) werden können. Dies hat andererseits zur Konsequenz, dass Empfindungen, Erlebnisse und Erfahrungen in ihrer Struktur tiefgreifend verändert werden müssen, wenn man sie als „Wissen“ für sich selbst verfügbar machen und anderen vermitteln möchte. Eine solche *strukturelle Transformation* kann überhaupt erst Empfinden, Erleben und Erfahren in produktive Beschreibungen beobachteter Erlebnisse und Erfahrungen verändern, sie beschädigt sie vielfach auch in ihrem nicht begründungsfähigen Selbstverständlichkeitscharakter (Latenzschutz).

Gerade wenn man sich mit der Frage der Transformierbarkeit von Wissen auseinandersetzt, wird daher eine höhere Begriffsschärfe erforderlich. Hier liegt der entscheidende Ansatzpunkt für *institutionalisiertes Lernen*, auf den nun abschließend eingegangen wird.

Im Verhältnis zwischen den aufsteigenden und den absteigenden Institutionalisierungen von Lernen ist zu berücksichtigen, dass weder ihre Lernstrukturen noch die dabei erworbenen Wissensstrukturen übereinstimmen. Beide Seiten des Strukturbruchs stehen im intermediären Feld des Erfahrungswissens in einem wechselseitigen „Übersetzungsverhältnis“, d. h. sie können das Wissen der jeweils anderen Seite immer nur in den je eigenen Strukturen rekonstruieren, sie bleiben sich dabei dennoch fremd. Übersetzung meint in diesem Zusammenhang, dass die Erfahrungs- und Wissensbestände im Aneignungsprozess jeweils eine strukturelle Transformation erfahren, die sie auch semiotisch überformen (vgl. Eco 1990). Vermittlung von systematischem Wissen in alltägliche Relevanzstrukturen auf tieferen Reflexionsstufen, aber auch die Generalisierung personengebundener Erfahrungen in systematisch-begriffliches Wissen ziehen Folgekosten nach sich, wie z. B. Entfremdung, Trivialisierung, Versachlichung, rationalisierende Entstellung mit erheblichen Wirksamkeitsgrenzen. Dieser Prozess führt oft genug dazu, dass das jeweilige Lernen für den anderen Kontext weitgehend *irrelevant* bleibt. Hier stellen sich die klassischen Transformationsprobleme im Zuge des Wissenserwerbs und der Wissensverwendung (vgl. Dewe 1988; 1999).

Aus dieser grundsätzlichen Einsicht folgt eine Reihe von bildungspraktischen Fragen, die es in Zukunft genauer zu erforschen gilt. Im Folgenden werden Wissensstrukturen und Institutionalisierungskontexte aufeinander bezogen. Zur ersten Verdeutlichung lassen sich daran vier Kompetenzprofile unterscheiden:

(I) Expertenkompetenz, (II) Reflexive Kompetenz, (III) Laienkompetenz und (IV) Alltagskompetenz.

### **(I) Expertenkompetenz**

Didaktisierte Lernarrangements, die einer absteigenden Institutionalisierung folgen, stellen die Normalform zur Vermittlung systematisch aufbereiteter Wissensbestände dar, wie sie die Funktionssysteme (Wissenschaft, Wirtschaft, Religion, Erziehung, Militär etc.) bereitstellen. Im Zuge professioneller Aus- und Weiterbildung treiben sie Prozesse der Bedeutungsbildung in immer tiefere Schichten lebensweltlich strukturierter Kontaktflächen hinein, die sie im Sinne von „Expertenwissen“ habituell überformen bzw. semantisch restrukturieren. Erwerb von Expertenkompetenz bedeutet letztlich, tiefere Ebenen der Wahrnehmungsfähigkeit, der Empfindung, des Erlebens und der Erfahrungsbildung mit der objektivierten systematischen Wissensstruktur in Bezug zu setzen. Die Formulierung „In Bezug setzen“ verweist dabei auf unterschiedlich mögliche Integrationsmodi einer „Formation“ wie z. B. Vereinheitlichung, Kontrastierung, Konflikt, Komplementarität o.ä. Die Formen dieser Relationierung, die sich bei der Entwicklung vom „Novizen zum Experten“ herausbilden, stellen ihrerseits spezifische Konfigurationen der Bedeutungsbildung im Prozess der Professionalisierung dar.

### **(II) Reflexive Kompetenz**

Funktional didaktisierte Kontexte beschränken sich jedoch nicht notwendigerweise auf fachlich-systematisch ausgeformte Wissensbereiche, sondern Erwachsenenbildung erfüllt z. B. als lebensbegleitende Bildung dadurch eine Reflexionsfunktion für alltägliche Erfahrungen, dass sie diese vor dem Deutungshintergrund explizierbarer Wissensstrukturen rekonstruiert. Durch diesen Prozess der Transformation wird vordem implizites Wissen thematisierbar, kommunikationsfähig und so erst für fachsystematische Wissensstrukturen anschlussfähig. In diesen Fällen einer pädagogischen Gegenstandskonstitution stellt sich der Strukturbruch zwischen beiden Kontextierungen der Institutionalisierung von Lernen besonders auffällig dar: die Explizierung bislang latenter oder unthematisierter

Erfahrungsbestände führt zur Formulierung eines bewusst verfügbaren und damit auch hinterfragbaren *Erfahrungswissens*. Institutionalisiertes Lernen bekommt es hier mit Formen der Selbstaneignung durch *experiential learning* zu tun. Die Besonderheit des Erfahrungslernens besteht nun darin, dass die neuen Wissensbestände, die es reflexiv anzueignen gilt, noch nicht zuvor als externe gesellschaftliche Wissensbestände verfügbar waren und nur didaktisch aufbereitet werden mussten, sondern dass dieses Erfahrungswissen erst im pädagogischen Setting generiert wird! Dies geschieht in der Regel durch fragegeleitete oder theoriegeführte Systematisierung von Alltagserfahrungen, aber auch durch berufsfeldspezifische Methodenkonzeptionen wie Selbsterfahrung, Supervision, Praxisauswertung, fachlicher Erfahrungsaustausch o.ä. Die funktionale Strukturierung, in der sich diese Lernformen von alltagsgebundener Reflexion unterscheiden, kommt u. a. dadurch zum Ausdruck, dass der „Lerngegenstand“, d. h. das was es anzueignen gilt, durch ein pädagogisches Arrangement expliziert und methodisch gesichert wird. Am Ende kann man sagen, was man gelernt hat – oder dass man „nichts“ gelernt hat.

### **(III) Laienkompetenz**

An dieser Stelle findet sich der theoretische Zusammenhang, in dem die Struktur „auto-didaktischen“ Lernens zu klären ist (vgl. Dewe 1999). Offenbar handelt es sich dabei um die Aneignung von systematischen Wissensbeständen in alltäglichen Lebenszusammenhängen. Wichtig ist die Beachtung der von funktional didaktisierten Lernkontexten prinzipiell abweichenden Relevanzstruktur, wie sie Schütz für die Struktur von Alltagswissen herausgearbeitet hat. Die Motivlage des Lernenden berührt die kollektiv tradierten, personenunabhängigen Wissensbestände als Kontaktoberfläche gewissermaßen von „außen“. Der Lernende versteht sich nicht als Bestandteil eines der Funktionssysteme, sondern liegt in seinem selten eindeutig zu bestimmenden Interesse quer zur Systemlogik. Dies erfährt z. B. der ältere Gasthörer, der in einem anspruchsvollen Universitätsseminar mitarbeitet, ohne Bestandteil des wissenschaftlichen Ausbildungs- oder Forschungszusammenhangs zu sein. Diese Querlage führt dazu, dass Laien einerseits unbefangen spielerisch (Amateur) oder „dilletantisch“ (vgl. Dewe 1999, S. 79ff.), vielfach aber auch mit geringerem Distanzierungsvermögen in die lernende Auseinandersetzung verstrickt sind. Dennoch repräsentieren sie einen gesellschaftlich hoch brisanten Lernkontext: Sind sie in der Lage, ihre alltäglichen Relevanzen gegenüber der „Fachsystematik“ ins Spiel zu bringen, so bilden sie z.B. als Laientheologen, medizinische Selbsthilfegruppen, Laienforscher, ehrenamtliche

Helfer und Berater eine wichtige Gegenkompetenz gegenüber den Professionellen aus dem betreffenden Funktionssystem. Hier wird eine gesellschaftspolitische Dimension aktiviert, derzufolge der Gegenstand ihrer lernenden Auseinandersetzung einer grundlegend anderen Relevanzstruktur unterliegt. Lernen aus lebensweltlichen Relevanzen und Motivlagen heraus führt zu differentem Wissen, obwohl es ebenfalls auf die gesellschaftlich vorgegebenen Wissensbestände bezogen ist. Es geht um eine eher geräuschlose, weil wenig artikulierte „Politik der Alltagspraxis“ (Schäffter 1999, S. 61).

#### **(IV) Alltagskompetenz**

Alltagsgebundenes Lernen verfügt als motivierende Ausgangsbewegung zunächst über keine vorgegebene Lernanforderung im Sinne einer formulierten Aufgabenstellung, sondern über eine Vielzahl unverbundener, okkasioneller Gelegenheiten, die sich z. B. im Rahmen einer beruflichen oder anderen biographischen Entwicklung zu einem „organisierenden Prinzip“ verfestigen. Auch alltagsgebundenes Lernen kennt daher seine Varianten von Selbst- und Fremdorganisation, ohne dass der Umstand, über das mitlaufende Lernen „Regie führen“ zu müssen, bereits in auto-didaktisches Lernen oder gar in Weiterbildungsveranstaltungen umzuschlagen braucht. Die Fähigkeit, „Regie zu führen“, lässt sich als „Selbstlernkompetenz“ rekonstruieren. Lernen bleibt dabei eng bezogen auf nutzungsfähige „endogene Ressourcen“ des Alltags, d. h. es wird immer nur dann praktikierbar, wenn die thematisch, sozial und zeitlich verfügbaren Informationsquellen und Anregungspotenziale im konkreten Fall auch wahrgenommen und genutzt werden können. Insofern setzt alltagsgebundenes Lernen als Kompetenz ein hohes Maß an wacher Wahrnehmungsfähigkeit, Eigenaktivität und organisierender Strukturierungsfähigkeit bei den Lernenden voraus. Eine Besonderheit besteht auch darin, dass alltagsgebundene Lernprozesse einen gegenläufigen Zeithorizont eröffnen: zum einen baut sich beiläufiges Lernen zunächst als relativ kurzer, okkasioneller Spannungsbogen auf, der rascher Befriedigung bedarf. Zum anderen jedoch bildet sich durch eine Vielzahl kleiner Lerngelegenheiten eine längerfristige Verlaufsstruktur heraus, in der zwar jede der Lerngelegenheiten für sich steht und damit als abgeschlossen gelten kann. Doch darüber hinaus verknüpfen sich diese zunächst isolierten Lerngelegenheiten durch zähes Beibehalten einer „diffus tentativen Zielgerichtetheit“ zu einer kontinuierlichen Kette, bei der sich erst über Selbstverstärkung und Selbstmotivierung längerfristig eine Eigenstruktur herausbilden kann. Hier setzen Konzepte der Lernberatung an, mit der sich Kompetenz zu alltagsgebundenem Lernen klären und verstärken lässt. Grundsätzlich ist kennzeichnend, dass

sich Lernerfolge nur im Zusammenhang von Vorhaben oder „Projekten“ beschreiben lassen und weniger an Themen, Inhalten oder gar „Lehrstoff“. Die Lernprozesse sind mit Erfahrungen aus praktischen Vorhaben verschränkt und produzieren nur ausnahmsweise thematische Wissensbestände. Alltagskompetenz gibt daher keine Antwort auf die Frage „Welches Wissen hast Du erworben?“, sondern „Was hast Du gemacht und was ist dabei herausgekommen?“. Das allerdings kann man wissen und sollte man anderen mitteilen können!

## Literatur

- Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden 1988
- Dewe, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen 1999
- Eco, U.: „Bauchschmerzen“. In: ders.: Im Labyrinth der Vernunft. Leipzig 1990, S. 5-12
- Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. 4.Folge: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960
- Goodman, N.: Weisen der Welterzeugung. 1984
- Günther, G.: Metaphysik, Logik und die Theorie der Reflexion. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. 1. Bd., Hamburg 1976, S. 31-74
- Günther, G.: Die historische Kategorie des Neuen. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. 3. Bd., Hamburg 1980, S. 183-210
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln und Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: D. Lenzen/N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 30-70
- Krusche, D.: Japan. Konkrete Fremde. Stuttgart 1983 (2.überarb. Aufl.)
- Küchler, F. von; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1997
- Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: ders.: Soziologische Aufklärung, Bd. 1, Opladen 1970, S. 92-112
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984
- Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1997
- Neisser, U.: Kognition und Wirklichkeit. Stuttgart 1979
- Schäffter, O.: Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender Umweltaneignung. In: D. Knopf/O. Schäffter/R. Schmidt (Hrsg.): Produktivität des Alters. Berlin 1995 (3.Aufl.) S. 258-325
- Schäffter, O.: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 11, Berlin 1997
- Schäffter, O.: Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine „optische Täuschung“. Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen. In: R. Arnold/W. Gieseke (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.2, Neuwied, Kriftel 1999, S. 45-69
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 2. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972
- Waldenfels, B.: Lebenswelt zwischen Alltäglichem und Unalltäglichem. In: Chr. Jamme/O. Pöggeler (Hrsg): Phänomenologie im Widerstreit. Frankfurt/M. 1989, S. 106-118