

Ortfried Schöffter

Mai 2013

Lernen, ein Grundbegriff pädagogischer Praxis

GLIEDERUNG

Teil I: Lernen - Ein Systematisierungsversuch

1. Die Unschärfe des Lernbegriffs

2. Pädagogische Kritik

3. Lernen, eine Beobachterkategorie aus unterschiedlichen Perspektiven

4. Lernen, eine kulturtheoretisch beobachtbare Kategorie

5. Lernen als soziale Praktik in unterschiedlichen Zeiten und Kontexten

5.1 Soziale Praktik

5.2 Historizität

5.3 Biographizität

5.4 Kontextualität

5.5 Ein Mehrebenenmodell

5.6 Erläuterung des Mehrebenen-Modells

5.7 Fazit: Vier Profile pädagogischer Praxis

6. Zitierte Literatur

Teil II: Reflexionsstufen und Umwelten transformativen Lernens¹

1. Das Eisberg-Modell des Lernens.

2. Die Reflexionsstufen und ihre Lernumwelten

Teil III: Bibliographischer Anhang:

Lernen – aus disziplinär unterschiedlichen Perspektiven

¹ Weitgehend erweiterte und überarbeitete Fassung aus: Ortfried Schöffter: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Kap.5: Lernen als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. Baltmannsweiler 2001 S.159 ff.; ergänzt durch: Schöffter, Ortfried: Lernkontext und Wissensdifferenz. Zur Transformation des „Lerngegenstandes“ im Zuge seiner Institutionalisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Transformation zur Wissensgesellschaft. 2001, Heft 2, S. 128-141

Teil I: Lernen - Ein Systematisierungsversuch

1. Die Unschärfe des Lernbegriffs

Obwohl „Lernen“ als Begriff im alltäglichen Verständnis auf eine trügerische Weise unproblematisch erscheint, stellt sich bei näherer Betrachtung heraus, dass trotz einer Fülle von Deutungsversuchen und Definitionsangeboten keine auch nur annähernde Übereinstimmung in der Begriffsverwendung erkennbar ist. Versucht man daraufhin den Stand der pädagogischen Theoriebildung in Richtung auf einen tragfähigen Lernbegriff zu sichten, der pädagogischem Handeln im Rahmen von „Erwachsenenbildung im Lebenslauf“ auch praktische Orientierungsmöglichkeiten bietet, so fällt das Ergebnis einigermaßen ernüchternd aus. Es findet sich zwar ein breites Spektrum von bereichsspezifischen Teiltheorien, jedoch kommt man dadurch keineswegs einer allgemeinen Theorie des Erwachsenenlernens näher, die sich als erkenntnisleitender Rahmen eignen würde. Die Pädagogik verfügt offenkundig über keine eigene kategoriale Gegenstandsbestimmung von „Lernen“, die sich als Grundbegriff professioneller Praxis eignen würde. Hieraus erklären sich viele Probleme in der Weiterbildung. Besonders augenfällig ist, dass die strukturelle Differenz zwischen Lernen in institutionalisierten Kontexten und Lernen unter alltäglichen Handlungsbedingungen der Lebenswelt noch nicht hinreichend theoriefähig geworden ist. So können bedeutungsvolle Kontextunterschiede zwischen Lernen zwischen den Generationen in der Familie, zwischen Kollegen am Arbeitsplatz, während einer Reise, innerhalb von Fachunterricht oder in einer problemorientierten Diskussionsveranstaltung nicht theoretisch berücksichtigt werden. Die angelsächsische Unterscheidung zwischen „formal, nonformal and informal education“ ist hier eher symptomatischer Ausdruck von Diffusität als eine befriedigende Lösung der Theorielücke. Offensichtlich fehlt es bisher an einer erziehungs-wissenschaftlichen Grundlagenforschung, die in ihrer Gegenstandsbeschreibung hinreichend offen und die trotz Bemühung um Universalität auf konkrete Fälle anwendbar ist. Als Folge davon stößt man immer wieder auf das Problem, dass sich die meisten lerntheoretischen Ansätze aufgrund ihrer Partikularität nur unzureichend oder eher subsumierend auf Alltagssituationen beziehen lassen. (vgl. Held 2001) Dies gilt besonders für die universelle Formel vom „Lernen als dauerhafter Verhaltensänderung“. Andererseits gibt es eine Reihe von interessanten Lernkonzepten wie z.B. experimentalpsychologische Teiltheorien, die jedoch nur in sehr spezifischen Kontexten im Forschungslabor Gültigkeit beanspruchen und daher nur unzulässigerweise auf langfristige Transformationsprozesse wie beim „Erwachsenenlernen im Lebenslauf“ übertragen werden können. (vgl. Held 2001)

2. Pädagogische Kritik

Die Grenzen der Übertragbarkeit lerntheoretischer Ansätze auf strukturelle Entwicklungsprozesse im Zuge lebenslangen Lernens erklären sich aus mindestens sechs Merkmalen einer konzeptionellen Engführung, mit denen sich eine Vielzahl von Einwänden zusammenfassen lassen:

1. Aus der *Engführung auf individualistische Ansätze*, die kollektive Transformationsprozesse im Selbst- und Weltverhältnis von sozialen Gruppen, Familien und Organisationen nicht lerntheoretisch zu rekonstruieren vermögen, weil sie aufgrund eines *methodologischen Individualismus* die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen und Sozialität von Lernprozessen nur als Residualkategorie zur Verfügung haben.
2. Aus der *Beschränkung auf unterrichtliche Kontexte* instruierender Lehr/Lern-Arrangements, wodurch Lernforschung primär aus der Sicht von Lehrenden und ihres Interessenstandpunkts betrieben wird. Lebenslanges Lernen wird folglich aus der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion gedeutet und erscheint dabei als administrativ regelbares Steuerungsproblem. Holzkamp (1992) spricht hier von der Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse und einem aus Machtinteressen hervorgerufenen „Lehr/Lern-Kurzschluss“. Lebenslanges Lernen gerät hier hierdurch in einer berufsständischen Perspektivenverengung fälschlich als lebenslängliche Verschulung in den Blick.
3. Aus der systematischen *Blindheit für den gesellschaftlichen Strukturbruch* zwischen alltagsgebundenen Lernkontexten und funktional didaktisierten Lernarrangements. Man berücksichtigt nicht hinreichend den ständigen erfrischenden Wechsel zwischen alltagsgebundenen und formal didaktisierten Lernkontexten. Man ist nicht einmal in der Lage, den Unterschied zwischen beiden Kontextierungen abzubilden. Daher gibt es noch immer keine lerntheoretisch ausgearbeitete Konzeptionalisierung alltagsdidaktischen Unterstützungshandelns. Vor allem aber kann ein kompetenter Wechsel zwischen differenten Lernkontexten im Lebenslauf nicht hinreichend als transitorischer oder transformativer Lernprozess (Alheit; Mezirow) erkennbar und pädagogisch konzeptionell unterstützt werden.
4. Aus der *Vernachlässigung des Akteursstandpunkts*: Lernen wird überwiegend von einem Aussenstandpunkt konzeptionalisiert. Hierdurch wird Lernen nicht hinreichend aus der **Binnensicht eines Lernkontextes** und den spezifischen Lernpraktiken seiner Akteure theoretisch abbildbar.
5. Aus der *fehlenden Prozess- und Entwicklungsorientierung*: Durch die systematische Vernachlässigung seines **aktiven Vollzugscharakters** wird Lernen reduktionistisch von

einem produktförmigen Ergebnis her definiert, beobachtet und gesteuert. Dies verhindert die Wahrnehmung und Weiterentwicklung prozessorientierter Konzepte sozial eingebetteter Lernpraktiken. Dewey zufolge nimmt Lernen von einer Irritation bzw. Routineunterbrechung ihren Ausgang, geht danach in Schrittfolgen der Problemlösung (inquiry) über und kehrt am Ende im Sinne einer „Lernschleife“ (Holzkamp) zum Routinehandeln zurück.

6. Schließlich wird den gegenwärtig noch dominanten lernpsychologischen Ansätzen eine *intellektualistisch-kognitivistische Engführung* attestiert, wodurch sie ein Erkenntnishindernis bilden für ein lerntheoretisches Verständnis von körpergebundenen Entwicklungsverläufen oder für die Entwicklung und Transformation von vorprädikativem Handlungswissen, deren theoretische Modellierung auch emotionstheoretische Erkenntnisse zu integrieren vermag.

In der folgenden Tabelle werden die kritischen Gesichtspunkte in einer Übersicht zusammengefasst:

	Kritische Einwände	Veränderungsanforderungen
1.	Engführung auf Individualismus	Erweiterung durch „situated cognition“ Berücksichtigung „primärer Sozialität“ Einbeziehen kollektiver Lernprozesse
2.	Latenz der Kontextbeschränkung Engführung auf ein traditionelles Verständnis von Unterricht „Lehr/Lern - Kurzschluss“	„Entgrenzung“ des Lernens Explizite Kontextualisierung von Lernkonzepten
3.	Blindheit für den gesellschaftlichen Strukturbruch zwischen alltagsgebundenen und funktional-didaktisierten Lernkontexten	Lernen im Kontextwechsel Lernen als transitorische und transformative Bewegung
4.	Marginalisierung des Akteurstandpunkts (Außenstandpunkt des Lernens)	Binnenstandpunkt des Lernkontextes aus der Akteurperspektive
5.	Ergebnis- und Produktorientierung von Lernkonzepten	Prozess- und Entwicklungsorientierung Vollzugscharakter des Lernens
6.	Intellektualistisch - kognitivistische Marginalisierung von Körper und Emotionalität	Inkorporierung von Lernen Emotionalität als integrative Kategorie

Tabelle 1: Kritik und Veränderungsanforderungen an lerntheoretische Ansätze (OS)

Erkennbar wird somit eine breite Forschungslücke in Bezug auf eine übergreifende Theorie des Lernens, mit der sich die bisher bekannten und für unterschiedliche Teilbereiche des Erwachsenenlernens relevanten Theorieansätze zu einem Gesamtkonzept integrieren ließen.

Es besteht daher Bedarf an einer erziehungswissenschaftlich angeleiteten Theorie², in der sich „Lernen im Lebenslauf“ in all seiner strukturellen Komplexität und seinen qualitativen Varianten unterscheiden und aufeinander beziehen ließe. Bei näherer Betrachtung stellt sich somit heraus, dass trotz einer Fülle von Deutungsversuchen und Definitionsangeboten keine auch nur annähernde Übereinstimmung in der Begriffsverwendung erkennbar ist. Pointiert ließe sich formulieren, dass jede wissenschaftliche Denkschule auf der Grundlage ihrer jeweiligen paradigmatischen Forschungsrichtung eine spezielle Konzeption dessen entwickelt, was man unter „Lernen“ verstehen kann. Luhmann - ebenfalls einem speziellen Forschungsparadigma verpflichtet - kommt zu der metatheoretischen These, dass „Lernen“ kein anthropologisches Elementarfaktum sei, sondern selber eine positionsabhängige Beobachterperspektive.

3. Lernen, eine Beobachterkategorie aus unterschiedlichen Perspektiven

Es gilt daher, Abschied zu nehmen von einer universellen Einheitsvorstellung von Lernen. Man kann vielmehr davon ausgehen, dass sich mittlerweile quer zu den Wissenschaftsdisziplinen ein breites Spektrum lerntheoretischer Ansätze herausgebildet hat, ohne dabei notwendigerweise „Bildungsziele“ zu verfolgen, d.h. ohne für die Akteure und Akteursgruppen eine Erweiterung in ihrem Selbst- und Weltverhältnis anzustreben:

- Jede paradigmatische Variante psychologischer Theoriebildung – von der behavioristischen über die kognitivistische und konstruktivistische (Piaget, Aebli, Kelly) bis hin zum „agency-network-Konzept“ der konstruktivistischen „Schule“ (Gergen) - verfügt über einen für sie charakteristischen lerntheoretischen Ansatz und leitet daraus Konsequenzen für die entsprechend heterogen ausgefächerte Subdisziplin der „pädagogischen Psychologie“ (Held, Weinrich etc.) ab. (vgl. Anhang Bibliographie Teil I: Psychologische Ansätze)
- Eng verbunden mit der naturwissenschaftlichen Traditionslinie der Psychologie (Fechner, Wundt, Mach) tragen gegenwärtig die Neurowissenschaften mit ihren Deutungen zu einer biologisch fundierten Theorie des Lernens bei und reaktivieren damit alte Kontroversen um reduktionistische Erklärungsmodelle, die man in den Sozialwissenschaften bereits für überwunden gehalten hatte. (vgl. kritisch: Laucken)
- Bemerkenswert ist im Zusammenhang der neueren Disziplingeschichte der Psychologie, dass auch ihr „materialistischer Zweig“, nämlich die „Kritische Psychologie“ in den Arbeiten

² Vgl. dazu in der Literaturübersicht Teil IV: Entwicklung einer pädagogischen Theorie des Lernens, 1: Göhlich, Michael/ Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel: Beltz; sowie Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

von Holzkamp, Dreyer und Engeström wichtige Beiträge zu einer gesellschaftstheoretisch fundierten Psychologie des Lernens in Anschluss an die kulturhistorische Schule deren tätigkeitstheoretischen Ansatz (Leontjew) geleistet hat.

- Soziologische Entwicklungsmodelle bieten Deutungen des gesellschaftlichen Lernens mit ihren Kategorien der Sozialisation (Hurrelmann), der Konstitution sozialer Identität (Berger/Luckmann; Krappmann), der Enkulturation und Akkulturation oder aber mit dem argumentationstheoretischen Modell „kollektiver Lernprozesse“. (vgl. Anhang Bibliographie Teil II: Sozialtheoretische Zugänge)

Ethnologische und ethnomethodologische Deutungsperspektiven finden sich in der Rekonstruktion kultureller Praxiskontexte alltagsintegrierter Lernarrangements und daran anschließenden Konzepten eines „Situating Learning“ in lernförderlich gestalteten „Communities of Practice“. (vgl. Anhang Bibliographie Teil II: Sozialtheoretische Zugänge)

- Historische Deutungsangebote für „kollektive Lernprozesse“ (Eder) finden sich in geschichtsphilosophischen Ansätzen (Danto) und in narratologisch angelegten Theorien (Ricoeur) sowie kollektiver Erinnerung im Rahmen eines „sozialen Gedächtnisses“ (Assmann) (vgl. Anhang Bibliographie Teil II: Sozialtheoretische Zugänge 5)

- Betriebswirtschaftliche Konzepte beruflichen Lernens bildeten sich in den Diskursen von arbeitsintegrierter „Kompetenzentwicklung“ (Erpenbeck, Sydow) und im organisations-theoretischen Kontext von Wissensmanagement (Nonaka/Takeuchi) und Personalentwicklung in einer „lernenden Organisation“ (Neuberger) in einer primär ökonomischen Perspektive auf alltagsgebundenes Lernen aus. (Osterloh) (vgl. Anhang Bibliographie Teil II: Sozialtheoretische Zugänge 6)

- Schließlich besinnt man sich auch 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. Eher zögerlich, wenn auch unübersehbar setzt ein Diskurs um die kategoriale Klärung von „Lernen“ im Sinne eines „pädagogischen Grundbegriffs“ ein (Göhlich, Zirfas, Wulf). Von Interesse ist hierbei die Bemühung, die bisher theoriestrategisch heikle Schnittstelle zur bildungstheoretischen Tradition konzeptionell zu klären. Dies erfolgt gegenwärtig durch den Rekurs auf differenztheoretische Ansätze wie „Biographizität“, „Doing Gender“, „Kulturdivergenz“ und „Theorie sozialer Anerkennung“ im konzeptionellen Rahmen von Theorieansätzen „transitorischen“ (Alheit) oder „transformativen Lernens“. (Kokemohr, Marotzki, Koller, Stojanov, Mezirow, etc.) (vgl. Anhang Bibliographie Teil IV: Entwicklungen zu einer pädagogischen Theorie des Lernens)

4. Lernen, eine kulturtheoretisch beobachtbare Kategorie

Die Kategorie „Lernen“ bezieht sich daher innerhalb ihres jeweiligen disziplinären Kontextes auf einen je besonderen Gegenstandsbereich und bedarf daher bei ihrer Verwendung in pädagogischen Zusammenhängen einer professionell reflektierten Entscheidung und Begründung. In einem Gegenstandsverständnis, wonach Lernen als anthropologische Eigenschaft von Individuen fassbar erschien, war man noch blind für die kulturelle Kontingenz des Lernbegriffs, mit der man nun kompetent umgehen muss. Überall da, wo man über seine eigene (wissenschaftliche) Beobachterperspektive nicht reflexiv verfügt und sie daher in naivem Realismus verabsolutiert, glaubt man zu einer abschließenden Definition gelangen zu können. Erst in der Auseinandersetzung mit dem internationalen Konzept des „Lifelong and Lifewide Learning“ wird nun erkennbar, dass mit einer derartigen paradigmatischen Festlegung auch „Lernen“ als kategorialer Forschungsgegenstand, *uno actu* mitdefiniert wird. Pädagogische Theoriebildung bleibt dadurch den jeweiligen Theorieangeboten anderer Disziplinen in hohem Maße implizit verpflichtet und macht sich in Bezug auf die verfügbaren Optionen ihrer eigenen Gegenstandsbestimmung abhängig von den nicht-pädagogischen Erkenntnisinteressen benachbarter Wissenschaftsdisziplinen, die ihr spezifische Deutungen zum gesellschaftlichen Phänomen des Lernens oktroyieren. Die nun erforderliche **Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand** stellt daher eine entscheidende Begründung für die Programmatik einer „relationalen Weiterbildungsforschung“³ dar.

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung lässt sich daher unter dem Gesichtspunkt kritisch beobachten, welcher Bezugsdisziplin jeweils besonderer Einfluss zugemessen wird und damit, aus welchen disziplinären Anlehnungsstrukturen Pädagogisches Handeln seine jeweiligen axiomatischen Grundüberzeugungen und Legitimationsbasis bezieht. Hier liegt einer der Gründe verborgen, weshalb pädagogische Praxis so anfällig für Instrumentalisierungen durch andere gesellschaftliche Funktionssysteme ist und bisher noch nicht zu einer eigenständigen Gegenstandsbestimmung pädagogischer Professionalität gefunden hat.

In den heterogenen Diskursen zu einer Theorie des Lernens liegt somit 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

³ vgl. genauer: Schäffter, Ortfried (2011): Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Christiane Hof, Joachim Ludwig und Burkhard Schäffter (Hrsg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 23.-25. September 2010 an der TU Chemnitz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 232-239

Fall: Bereits die stillschweigende Unterstellung, man könne von einem vorab definierten Lernbegriff ausgehen, bildet das gegenwärtige professionelle Problem von Erwachsenenbildung im Lebenslauf. Sofern man sich also „on the state of the art“ befindet, hat man von einer „inkommensurablen“ Pluralität konkurrierender Paradigmen des Lernens auszugehen, die sich bisher unter keiner übergeordneten Theorie als Teilperspektiven subsumieren lassen. Darin gleicht sie der Problematik in den Organisationswissenschaften (vgl. Scherer 2002)

Aufgrund der polyparadigmatischen Struktur haben sich die epistemologischen Anforderungen an ein Theorie des Lernens auf eine Meta-Ebene verlagert, nämlich auf die übergeordnete Frage, wie mit dem Widerstreit inkommensurabler Theoriefassungen von Lernen umzugehen ist, ohne gezwungen zu sein, sich selbst wiederum eine der wechselseitig konkurrierenden Positionen zu eigen zu machen. Eine für „reflexive Erziehungswissenschaft“⁴ geeignete Antwort auf die beschriebene Problematik besteht nicht notwendigerweise darin, in Konkurrenz zu den anderen Disziplinen eine weitere (z.B. wie bei Göhlich u.a. eine spezifisch „pädagogische“) Spielart zu entwickeln. Stattdessen wird im Folgenden vorgeschlagen, sich bei der erwachsenen-pädagogischen Bestimmung von Lernen im Lebenslauf wissenschaftstheoretisch auf der Meta-Ebene einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ zu bewegen. Hierbei wird unter einem „pädagogischem Erkenntnisinteresse“⁵ beobachtbar, wie „Lernen“ in differenten historischen und ontogenetischen Entwicklungszeiten und gesellschaftlichen Funktionsfeldern durch je besondere Formen sozialer Praktiken zum Ausdruck gebracht wird und dabei in unterschiedlichen Semantiken verschiedene Bedeutung erhält. Eine erziehungswissenschaftliche Theorie des Lernens kann sich hierzu methodologisch an Prinzipien eines kulturtheoretischen Forschungsprogramms zu orientieren, wie es von dem Kulturoziologen Andreas Reckwitz (Reckwitz 2004) exemplarisch entwickelt wurde. „Lernen“ lässt sich in diesem wissenschaftstheoretischen Zusammenhang als eine kontextuell und historisch situierte Kategorie bestimmen und dabei vor allem in ihrer Kontingenz berücksichtigen. „Kontingenz“ meint, dass „Lernen“ semantisch nicht ein für alle mal festlegbar, sondern „immer auch anders“ möglich ist, wenn allerdings nicht beliebig fassbar. Aus einer kulturhistorisch **begriffsgeschichtlichen Deutungsperspektive** wird erkennbar, dass sich im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung bereits ein breites Spektrum differenter Variationen von „Lernhandeln“ weit

⁴ Vgl. z.B. Lenzen, D.: Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitiologie. In: ders. / Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997, S. 228-247

⁵ Hier definiert als Erweiterung verfügbarer Optionen der Welterschließung im System/Umwelt-Kontakt

über das Bildungssystem hinaus in allen Bereichen der Gesellschaft institutionalisiert hat. Dieser Befund kann selbst bereits als ein wichtiger Forschungsertrag gewertet werden. Vor dem breiten Spektrum unterschiedlicher Konzeptionalisierungen dessen, was jeweils unter Lernen verstanden und als soziale Realität gelebt werden kann, stellt sich daher aus einer kulturtheoretischen Sicht nicht mehr die „essentialistische“ Frage, was „Lernen“ letztlich „ist“ und wie „Lernen“ hypostasiert zum objektiven Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis und empirischer Forschung gemacht werden kann. Stattdessen gilt es im Rahmen eines „interpretativen Paradigmas“ zu klären, was innerhalb eines „relationalen Feldes“ jeweils unter „Lernen“ verstanden wird und welche Bedeutung dies für pädagogisches Handeln in ausgewählten Situationen hat. Im Rahmen pädagogischer Praxisforschung gilt es also, für den jeweiligen empirisch fassbaren Einzelfall eine historisch und kontextuell situierte Rekonstruktion der beobachtbaren Deutungen des semantischen *Selbstaudrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung* dessen vorzunehmen, was in einem eingrenzbaeren Bedeutungskontext als Lernen gilt und welche praktische Bedeutung ihm dabei für pädagogisch professionelles Handeln zugeschrieben wird.

5. Lernen als soziale Praktik in unterschiedlichen Zeiten und Kontexten

Grundsätzlich geht es also bei professionellem pädagogischem Handeln darum, bei den sozialen Praktiken des Lernens ihre Historizität, Biographizität und Kontextualität im Sinne einer Kategorie der Selbst- und Fremdbeobachtung zu berücksichtigen.

5.1 Soziale Praktik

Um das Verhältnis zwischen der Theorie sozialer Praktiken und einer ihr entsprechenden Kategorie des Lernens klären zu können, sollte man sich zunächst des **kollektiven Charakters sozialer Praktiken** vergewissern. Hierbei lässt sich auf eine Begriffsbestimmung von Andreas Reckwitz 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)“.⁶

Als Beispiele nennt Andreas Reckwitz zwischen „der Praktik des Sich-Entschuldigens, den Praktiken des bürgerlichen Familienlebens, des Tischlerns oder der Film-betrachtung.“⁷

Wenn man „Lernen“ als einen spezifischen Beziehungsmodus im System/Umwelt-Verhältnis, d.h. als eine relationale Kategorie fasst, so beschreibt Lernen eine Form institutionalisierter sozialer Praktiken, in der dieser Beziehungsmodus gesellschaftlich Auf-Dauer gestellt werden konnte. Lernen bezieht sich auf ein „Zwischen“, es beschreibt eine relationale Beziehungsstruktur, die sich nicht auf individuelles Verhalten reduzieren lässt. „Lernen“ wird in relationallogischer Sicht als ein **soziales Beziehungsereignis** fassbar, das strukturell in unterschiedlichen Praktiken prozessiert werden kann.

5.2 Historizität

Unter Historizität ist eine „Verzeitlichung der kategorialen Bedeutungsgehalte“ (Koselleck 2004, XVI) zu verstehen. Dies verweist darauf, dass jede sozialwissenschaftliche Kategorie selber über eine für sie eigentümliche Entwicklungsgeschichte verfügt, somit in verschiedenen historischen Epochen eine je besondere Bedeutung hat und letztlich auch zukünftig einem gesellschaftlichen Bedeutungswandel unterworfen sein wird. Begriffe werden daher „nicht als absolute zeitlose Größen, sondern als ‚Momente kategorialer Kontexte‘, die sich selber ändern“ (Meier 1971,806) fassbar. Aus dieser Einsicht folgt, dass „Lernen“ als human- und sozialwissenschaftlicher Grundbegriff einen je epochenspezifischen Charakter aufweist, der in einer jeweils besonderen „Semantik“ dauerhaft zum Ausdruck gelangt.

Mit diesem Verhältnis zwischen Wort-, Begriffs-, Sach- und Problemgeschichte einer sozialhistorischen Epoche und dem Bedeutungswandel in der Semantik sozialwissenschaftlicher Grundbegriffe beschäftigen sich einerseits die historisch orientierte Begriffsgeschichte (Koselleck) und andererseits die sozial-evolutionär angelegte Theorie gesellschaftlicher Differenzierung (Luhmann). Beide Zugänge haben Bedeutung für die Historizität einer kategorialen Gegenstandsbestimmung von dem, was unter Lernen verstanden werden kann.

⁶ Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne . Weilerswist 2006 S. 38

⁷ Reckwitz a.a.O. S.37

1. Begriffsgeschichte: Die Differenz zwischen Wort und Begriff:

Ein Wort wird - im Verständnis der begriffsgeschichtlichen Methode - „zum Begriff, wenn die Fülle eines politisch-sozialen Bedeutungszusammenhangs, in dem – und für den – ein Wort gebraucht wird, insgesamt in das Wort eingeht.“ (Koselleck 2004, XXII) „Ein Wort enthält Bedeutungsmöglichkeiten, der Begriff vereinigt in sich Bedeutungsfülle. Ein Begriff kann also klar, muß aber vieldeutig sein. Er bündelt die Vielfalt geschichtlicher Erfahrung und eine Summe von theoretischen und praktischen Sachbezügen in einem Zusammenhang, der als solcher nur durch den Begriff gegeben ist und wirklich erfahrbar wird. Überspitzt formuliert: Wortbedeutungen können durch Definitionen exakt bestimmt werden, Begriffe können nur interpretiert werden.“ (a.a.O. XXIII) „In der Geschichte eines Begriffs verschiebt sich nicht nur eine Bedeutung des Wortes auf eine andere, sondern der ganze in das Wort eingegangene Komplex verändert sich in seiner Zusammensetzung und Bezogenheit. Eine Begriffsgeschichte birgt in sich immer den Prozess vieler Komponenten. *Alle Begriffe, in denen sich ein ganzer Prozess semiotisch zusammenfasst, entziehen sich der Definition: definierbar ist nur das, was keine Geschichte hat (Nietzsche).* (ebenda, kursiv im Original)

„Begriffsgeschichte analysiert daher den Umwandlungsprozeß von ‚Ausdrücken des gewöhnlichen Lebens‘ ins Philosophische und die terminologische Bereicherung, welche sich durch ‚Überführung des Bildlichen in Begriffliches‘ ereignet.“ (Meier 1971,794)

„Ohne das ganze Bedeutungsfeld eines Wortes ausmessen zu wollen, registriert (man) repräsentative Benennungsvorgänge und notiert nicht alle Bezeichnungen für den vorgegebenen Sachverhalt.“ (Meyer 1971,797) Begriffsgeschichte ermöglicht hierdurch „eine ‚semantische Kontrolle für den gegenwärtigen Sprachgebrauch‘. Sie analysiert geschichtliche Bewegung wie sie sich in Begriffen spiegelt und soll Geschichte ‚durch ihre jeweiligen Begriffe‘ interpretieren“. (ebenda)

2. Die Bedeutung einer begriffsgeschichtlichen Kategorialanalyse von Lernen:

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 haben⁸ (vgl. Tenorth 1989; QUEM 2003; Veith 2003a; 2003b). 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 Gestaltungsspielräume.

Das entscheidende Problem besteht nun darin, dass im Zuge einer wachsenden Enttraditionalisierung und Individualisierung der Arbeits- und Lebensbedingungen kaum noch ein konsensfähiger, zukunftsfähiger Qualifikationsbedarf vorausgesetzt werden kann. Die Reflexionsfunktion Lebenslangen Lernens meint hier, in allen Phasen der Humanontogenese, auf ein „Leben in Kontingenz“⁹ (ebenda) vorzubereiten. Im Verlauf einer derart **„subjektgesteuerten Institutionalisierung“¹⁰ 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, S. 210) somit aus einem funktionellen Erfordernis heraus selbstreferentiell. (vgl. Schäffter 2003) „Lernen“ erweist sich dabei als ein „gesellschaftliches Entwicklungsprojekt“ (Baldauf-Bergmann 2006), allerdings mit ungewissem Ausgang.

Gesellschaftsstruktur und Semantik

Was in einer begriffsgeschichtlichen Analyse als Verschiebung und Ausweitung des Bedeutungshorizonts beschrieben wird, lässt sich unter einer sozialevolutionären Perspektive als begrifflicher Wandel innerhalb einer jeweils vorherrschenden „Semantik“ deuten, mit dem auf Veränderungen in der Sozialstruktur in ihren Selbstbeschreibungen 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.

⁸ Mit der Kategorie „Historizität“ wird eine kulturtheoretische angelegte Theorie der Institutionalisierung lebenslangen Lernens anschlussfähig an Kenneth Gergens „sozialkonstruktionistische“ Psychologie (vgl. Gergen 1973)

⁹ Kontingenz wird somit zu einer zentralen Kategorie der späten „reflexiven“ Moderne (vgl. Rorty 1989; Reckwitz 2004a; Graevenitz/Marquard 1998).

¹⁰ Damit ist gemeint, dass sich erst über Lernen die gesellschaftlichen Gelegenheiten erschließen, „die eigene Sozialisation selbst zu organisieren“ (Veith 2003, S. 223).

“Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kann man sich vorstellen, dass semantische Traditionen, und seien es solche heiligster Art, mit der gesellschaftlichen Entwicklung variieren.“ (Luhmann 1980,9)

In seiner wissenssoziologischen Deutung einer 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. Gesellschaft wird auf Kommunikation als Grundelement zurückgeführt, und Kommunikation speist sich aus einem institutionell verfestigten Themenvorrat. Jede Gesellschaft verfügt somit über einen gewissen Typenschatz, mit dem Kommunikation über erwartbare und vertraute Muster anschlussfähig bleibt und so stabilisiert werden kann. Luhmann bezeichnet in explizitem Rückgriff auf das Programm der oben skizzierten Begriffsgeschichte die Gesamtheit der für diese Funktion benutzbaren Formen einer Gesellschaft als „Semantik einer Gesellschaft, ihren semantischen Apparat, ihren Vorrat an bereitgehaltenen Sinnverarbeitungsregeln.“ (Luhmann 1980,19) Im Rahmen der Theorie sozialer Systeme wird dieser semantisch verfestigte Themenvorrat gesellschaftlicher Selbstbeschreibung auch als „Gedächtnis“ oder als kulturelle Dimension einer funktional differenzierten Gesellschaft konzipiert.

In der Theorie sozialer Systeme wird somit ein enger Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand gesellschaftlicher Differenzierung und der jeweils gültigen Semantik gesellschaftlicher Selbstbeschreibung hergestellt. 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:

- Im Rahmen einer wissenssoziologischen Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse erklärt sich „die Mehrschichtigkeit von chronologisch aus verschiedenen Zeiten herrührenden Bedeutungen eines Begriffs.“ (Koselleck 1979,33) Sie reflektiert damit die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, die in einem Begriff enthalten sein kann. Reinhart Koselleck verweist dabei auf semantische „Bedeutungsüberhänge“ von Begrifflichkeiten, „denen keine Wirklichkeit mehr entspricht, oder Wirklichkeiten scheinen durch einen Begriff hindurch, deren Bedeutung unbewusst bleibt.“ (ebenda)
- Semantiken gesellschaftlicher Selbstbeschreibung produzieren häufig in zeittypischen Schlüsselbegriffen „Vorentwicklungen“ in Form sogn. „preadaptive advances“, die gewissermaßen der gesellschaftlichen Strukturentwicklung vorauslaufen und in ihrer Vorwegnahme noch nicht begriffen werden können, aber sprachlich als utopisches Moment wirksam werden können. Dieses Phänomen gilt sicherlich für noch weitgehend unbestimmte

Begrifflichkeiten wie „selbst-organisiertes“ „kollektives“ oder „organisationales“, „situierendes“ Lernen bzw. für bildungspolitische Programmatiken wie „lernende Region“, „lernende Organisation“ oder „Lernkultur“.

- Das in der Erwachsenenpädagogik diskutierte Phänomen einer „Entgrenzung“ des Pädagogischen und eines Verständnisses von Lernen, lässt sich in diesem Zusammenhang als eine funktional erforderliche Ausweitung des semantischen Hofs von Lernen und seiner Ergänzung durch weitere Begriffsangebote wie Kompetenzentwicklung, Erfahrungslernen, oder „enactment“ deuten. Mit ihr antwortet die pädagogische Semantik gesellschaftlicher Selbstbeschreibung reichlich verspätet und noch immer recht zögerlich auf einen nicht mehr zu leugnenden gesellschaftlichen Strukturwandel.

- Hinzu kommt, dass sich Veränderungen in der gesellschaftlichen Semantik nicht hinreichend als ein nachträglicher Anpassungsprozess sondern auch als ein Vorgriff im Sinne einer kulturellen Ermöglichungsstruktur erklären lassen. Dieser kann zum Ausgangspunkt für neue, bislang nicht allein denkbare Entwicklungen werden. Hierauf zielte letztlich die Programmatik einer „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“.

“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 die bisherige „Kontingenzinvisibilisierung“ (Reckwitz) zu überwinden, um daran anschließend innerhalb des Bildungssystems semantische Formen pädagogischer Selbstbeschreibungen zu entwickeln, die sich als adäquat erweisen, um Strukturveränderungen des Lernens, wie sie in der gegenwärtigen Transformationsgesellschaft bereits stattfinden und nach professionellem Support verlangen, überhaupt wahrzunehmen und systematisch zu fördern.

- Die bisherigen erziehungswissenschaftlichen Konzepte des Lernens stehen daher unter krisenhaftem Veränderungsdruck, weil sie vielfach nicht mehr in der Lage sind, die gegenwärtigen Strukturveränderungen in neuartigen gesellschaftliche Lernpraktiken in ihrer disziplinären Semantik abzubilden und so reflexiv zu begleiten. Wir bekommen es in diesem Zusammenhang mit einem erkenntnistheoretischen Problem zu tun: Entsprechend der Auffassung des amerikanischen Pragmatismus¹¹ gilt es insbesondere bei noch nicht hinreichend verstandenem gesellschaftlichen Strukturwandel, dass in ihm zunächst einmal praktisch

¹¹ zum „Primat der Praxis vor der Theorie“ vgl. ausführlich: Gimmler, Antje (2008): Nicht-epistemologische Erfahrung, Artefakten und Praktiken. Vorüberlegungen zu einer pragmatischen Sozialtheorie. In: A. Hetzel u.a.(Hrsg.): Pragmatismus. Philosophie der Zukunft? Weilerswist S. 141-157

gehandelt werden muss, um ihn dann erst im zweiten Schritt auf der Grundlage praktischer Erfahrungen theoretisch-begrifflich reflektieren zu können. In einem derartigen „pragmatischen“ Verständnis von innovativer Entwicklungsarbeit stehen lerntheoretische Modelle nicht unter dem Anspruch, bereits antizipieren zu können, wie z.B. gemeinde-orientiertes Lernen pädagogisch zu gestalten sei. Erziehungswissenschaftliche Begleitforschung dient im Zusammenhang innovativer Entwicklung daher nicht der Überprüfung vorab definierter Ziele, sondern erst nachträglich der gemeinsamen Formulierung eines jeweils praktisch erreichten Entwicklungsstands¹². Alle am Strukturwandel beteiligten Akteure wirken so jeweils auf ihre besondere Weise an dem gemeinsamen Prozess einer „Theorie generierenden Entwicklung“ mit und tragen damit zu seiner Artikulation auf unterschiedlichen Ebenen einer neuartigen pädagogischen „Semantik“ bei.

5.3 Biographizität

„Lernen“ im Sinne einer pädagogischen Kategorie ist über ihre historische Temporalität hinaus auch in Hinblick auf ihren jeweiligen biographischen Bedeutungsgehalt zu „verzeitlichen“. Pointiert formuliert meint dies, dass Lernen je nach ontogenetischem Entwicklungsstand etwas weitgehend anderes bedeutet. Unterscheidbar werden hierdurch 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. (Somers 1994)

Biographische Strukturbildung durch narrative Selbstbeschreibung nach gesellschaftlichen Mustern unterscheidet sich in transitorischen und transformativen Kontexten des Übergangs, deren Lernanforderungen jeweils besonderen pädagogischen Support erforderlich machen:

- Kontexte „*transitorischen Lernens*“ beziehen sich auf gesellschaftlich institutionalisierte Übergänge zwischen bereits vorgegebenen und sinnhaft präformierten Entwicklungsphasen eines für die Akteure weitgehend standardisierten Lebenslaufs. (Alheit 1993)
- In Kontexten „*transformativen Lernens*“ werden die neuen Lebenswelten erst 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 (Koller u.a. 2007).

¹² Zur Differenz zwischen prospektiver und retrospektiver Zielerklärung vgl.: Weick, Karl, E. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/Main. S. 33f.; 278f.; 340f.

Beide Kontexte lebensbegleitenden Lernens beziehen sich auf biographische Bedeutungsbildung im Rahmen gesellschaftlich institutionalisierter sozialer Praktiken, in denen Lernen jeweils Bestandteil sozialer Strukturbildung wird.

5.4 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 hier 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 Übergang zwischen den 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 Logik „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* (Schäffter 1999) 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 werden 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 Teilsystemen der Gesellschaft, wo sie den dort gültigen Funktionserfordernissen unterworfen sind und entsprechende soziale Praktiken der Didaktisierung ausbilden. Dies gilt z.B. für Lernkontexte innerhalb des Wissenschaftssystems: Im Rahmen psychologischer Labor-experimente, die der Relevanzstruktur (natur-)wissenschaftlicher Forschungslogik folgen und sich daher in ihren Ergebnissen kaum auf Kontexte des Bildungssystems übertragen lassen. (vgl. Held 2001) Zu beachten sind auch Kontextunterschiede zwischen Lernkontexten im Gesundheitssystem (therapieorientierte soziale Praktiken), dem System sozialer Hilfe (Lernkontext als sozialpädagogische Unterstützung) oder im Wirtschaftssystem (Primat der ökonomischen Relevanz).

In Abgrenzung zur Kontextur des Lernens im Sinnhorizont eines Funktionssystems lässt sich alltagsgebundenes Lernen (vgl. Schäffter 1999) zunächst negativ bestimmen: Es findet überall dort statt, wo Lernprozesse keiner funktionalen Strukturierung unterworfen werden, also außerhalb der funktionalen Ausdifferenzierung ablaufen. 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 ihren unterschiedlichen sozialen Kontexte. „Lernen im Lebenszusammenhang“ erfordert darüberhinaus 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 Übergänge unterscheiden:

- *Synchron* verlaufen Übergänge zwischen unterschiedlichen 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 in Form einer „trajectory“, nämlich als ein seine eigenen Entwicklungsziele generierendes 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) erzwungen, was krisenhafte Prozesse transformativen Lernens auf einer übergeordneten Ebene des Kontextvergleichs auszulösen vermag. Es handelt sich dabei um ein „Übersetzen“ in Prozessen des „Fortsetzens“ (Schneider 2002). Lernen bezieht sich hierbei auf das Herstellen von Anschlussfähigkeit durch Kontrastierung von unvereinbaren Positionen (Vermeer 2002).

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 praktisch erzeugte Perspektivenverschränkung die Funktion sozialer Produktivität. Eine Meta-Theorie des Lernens wird daher die Prozesse transformativen Lernens in historischen, biographischen und sozialstrukturellen Kontexten des Übergangs ins Zentrum einer **kulturwissenschaftlich erneuerten Bildungstheorie** zu stellen haben.

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 an beiläufige Lernprozesse im Lebenszusammenhang 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.

In einer subsidiären Rolle wird der historische, biographische und kontextuelle Gestaltungsbedarf von Lernorganisation erkennbar. Mit einem reflexiven Kontingenzbewusstsein von Lernen wird nun auch die pädagogische Praxis für ein breites Spektrum möglicher Bedeutungen geöffnet. Die gegenwärtigen Entwicklungen im Begründungszusammenhang lebenslangen Lernens sind daher keine „Entgrenzung“ des Pädagogischen,

sondern ganz im Gegenteil Ausdruck davon, dass sich eine bereichsübergreifende gesamtgesellschaftliche Funktion pädagogischer Praktiken herausbildet.

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 ihren unterschiedlichen sozialen Lernkontexten eine weitgehend andere Bedeutung. Jeder Ort in dieser Kartographie von Lernorten bedarf geeigneter Praktiken der Unterstützung und dazu gehöriger pädagogischer Kompetenzen.

Was dies im Einzelnen bedeuten kann, wird abschließend an einem Mehrebenen-Modell im Sinne einer „Kartographie sozialer Praktiken“ überblicksartig verdeutlicht.

5.5 Ein Mehrebenenmodell