

## 5 LERNDISKURSE

### 5.1 Erziehungswissenschaftlicher Lerndiskurs

Lernen stellt sowohl einen wissenschaftlichen Gegenstand als auch einen gegenwärtig dominanten Diskurs in Medien, Politik und Wirtschaft dar. Dies erscheint im Kontext der Wissensgesellschaft zunächst nicht ungewöhnlich, und es stellt sich die Frage, durch welche Charakteristika sich der Lerndiskurs in den 1980er und 1990er Jahren auszeichnet. Die folgende exemplarische Rekonstruktion setzt sich einmal zum Ziel, aufzuzeigen, in welcher Weise sich der Diskurs und die einzelnen Positionen ausdifferenziert haben, worin sei sich unterscheiden und welche Gemeinsamkeiten sie aufweisen. Dabei soll zum anderen eine diskursanalytische Perspektive eingenommen und begründet werden (Kap. 5.1.4), mit der ein anderer Blick auf die Genese bzw. Veränderung wissenschaftlicher Theorien entfaltet werden soll. Theorien werden hierbei als diskursive Konstruktionen bzw. Spezialdiskurse betrachtet, die neben spezifischen Regeln auch den allgemeinen Regeln diskursiver Konstruktionsprozesse unterworfen sind, die normalerweise außerwissenschaftlichen Bereichen wie etwa der Literatur zugeschrieben werden (z.B. die Verwendung von Metaphern).

Auch im wissenschaftlichen Feld werden Mechanismen strategischer Abgrenzungen etwa in Form rhetorisch-sprachlicher Mittel eingesetzt werden, die als theoriekonstitutiv gewertet werden müssen und nicht schlicht dem Bereich uneigentlicher Rede zugerechnet werden können. Daher ist ein genauer Blick auf die *Art der Konstruktion des wissenschaftlichen Gegenstandes* unabdingbar, um die beabsichtigte Veränderung des Lernbegriffs nachzuzeichnen. Wie eine solche Perspektive konkret methodisch umzusetzen ist, soll anhand des diskursanalytischen Instrumentariums (Kap. 5.1.4) genauer erläutert werden.

Es zeigt sich, dass im Wesentlichen fünf Diskursstränge vorliegen, die den gegenwärtigen Lerndiskurs innerhalb der Erziehungswissenschaft bestimmen<sup>1</sup>. Dabei wäre nach der Einheitlichkeit des wissen-

- 1 Im vorliegenden Text handelt es sich um Überlegungen zu einem Forschungsprojekt, in dem der Lerndiskurs in drei zentralen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften (Zeitschrift für Pädagogik [= ZfPäd], Unterrichtswissenschaft [= UW] und Hessische Blätter für Volksbildung [= HBfVb]) rekonstruiert werden soll. Zugrunde gelegt wurde ein Stich-

schaftlichen Gegenstandes »Lernen« fragen, denn auch der Versuch der Rückbindung des Lernbegriffs an einen Subjektbegriff in den einzelnen Ansätzen gewährleistet diese Einheit aufgrund der gleichermaßen heterogenen Konzeptionen von Subjekt nicht mehr, sondern – so die These – stellt sie noch stärker in Frage.

### 5.1.1 Ausgangspunkt

Mit den Begriffen Informations- und Wissensgesellschaft werden grundlegende soziale und ökonomische Veränderungen der letzten zwanzig Jahre verbunden (Bell 1979: 177, 214 f., Stehr 1994: 25-45, Willke 1997: 9-40). Sowohl im politisch-öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Bereich (Erziehungswissenschaft, Psychologie) werden Lernen, Wissenserwerb und Wissensvermittlung eine zentrale Bedeutung für individuelle und soziale Entwicklung zugeschrieben (Arnold/Giesecke 1999, Höhne 2002b, kritisch Forneck 2002).

Für lerntheoretische Ansätze wie Lebenslanges Lernen (Wedemeyer 1984), Selbstgesteuertes Lernen (Terhart 1989: 126-132, Seel 2000: 227-231) oder neue Lernkulturen (Arnold/Schüßler 1998) als umfassenden Konzepten, durch die Lernen in all seinen sozialen, kommunikativen und zeitlichen Formen thematisiert wird, bildet die Erziehungswissenschaft die primäre Referenzdisziplin. Hierbei ist eine Intensivierung und Erweiterung der Diskussion seit den 1980er Jahren, aber besonders in den 1990er Jahren zu beobachten.

Der gegenwärtige Lerndiskurs lässt sich metaphorisch als komplexes semantisches Feld beschreiben, dessen Eckpunkte die Begriffe »Lernen, Wissen, Subjekt, Kultur« bilden<sup>2</sup>. Ein Ziel der folgenden Ausführungen besteht darin, die Komplexität dieses Feldes für den erziehungswissenschaftlichen Bereich exemplarisch darzustellen, indem seine Entwicklung nachgezeichnet und die verschiedenen Positionen verglichen werden sollen. Beabsichtigt ist eine punktuelle Rekonstruktion und diskursanalytisch orientierte Perspektive auf den erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff seit den 1980er Jahren. Dabei lassen sich fünf differenzierbare Hauptstränge des Lerndiskurses unterscheiden: *Kognitionstheorien, Radikalkonstruktivismus, Theorien*

probe von insgesamt 24 Aufsätzen, bei der für jede Zeitschrift über 20 Jahre 8 Aufsätze zum Lerndiskurs ausgewählt und diskursanalytisch untersucht wurden. Zur Begründung der Stichprobenauswahl sowie des methodischen Vorgehens vgl. Kap 5.1.4.

- 2 Die genannten Begriffe stellen Kernbegriffe des Lerndiskurses dar, die sich aus der untersuchten Stichprobe (s.u.) ergeben haben. Sie bilden eine Art semantisches Ordnungsschema und besitzen eine heuristische Funktion.

*des Organisationslernens, Lebenslanges Lernen und schließlich das Konzept der Lernkulturen.* Anschließend sollen einige weiterführende Fragestellungen in Bezug auf die Einheitlichkeit des Gegenstandes Lernen und die Art der Theoriebildung formuliert werden (Kap. 5.1.3), dem die Skizze einer diskursanalytischen Perspektive auf den Lerndiskurs folgt.

### 5.1.2 Fünf Hauptstränge des Lerndiskurses

Zunächst sollen zentrale Punkte kognitionstheoretischer und radikal-konstruktivistischer Ansätze zum Lernen referiert werden. Wissen stellt lerntheoretisch sowohl einen konstruktivistischen »Schlüsselbegriff« (Siebert 1999: 111) als auch ein zentrales kognitionstheoretisches Konzept dar (Strube u.a. 1996: 799-815).

Wissen wird in *Kognitionstheorien* wesentlich als Input-Output-Größe begriffen (Seel 2000: 50-51), dessen aktive Generierung, Strukturierung und Transformation auf spezifische Verarbeitungsmechanismen im kognitiven Apparat des Subjekts zurückgeführt wird. Lernen stellt in dieser Sicht die aktive, individuelle Verarbeitung von Information dar. Die Figur des aktiv konstruierenden Subjekts findet sich auch im *Radikal-Konstruktivismus*, doch unterscheiden sich kognitionstheoretische und radikal-konstruktivistische Ansätze in ihren metatheoretischen Annahmen. In Kognitionstheorien wird den individuellen Konstruktionen der Status objektiven Wissens zugeschrieben, das am Modell des »rationalen, kognitiven Entscheiders« (Terhart 1989: 100) orientiert ist. Dieser gelangt aufgrund bestimmter Daten/Information zu besseren/schlechteren bzw. adäquaten/inadäquaten Entscheidungen, d.h. zu Lösungen bestimmter Probleme (z.B. Dörner 1982, Anderson 1989: 187-214). Diese Perspektive auf Lernsubjekte wird als »über-rationalistisch« kritisiert (Terhart 1989: 100).

Demgegenüber weisen radikal-konstruktivistische Ansätze die Annahme einer externen, außerhalb des Beobachters liegenden und direkt zugänglichen objektiven Realität zurück (Schmidt 1987). Die Konstruktion und Codierung von Wissen erfolge im individuellen Bewusstsein respektive dem Gehirn als kognitiv geschlossene Einheit und Wahrnehmung sei stets Interpretation in Form von Bedeutungszuweisung (ebd.: 15).

»Konstruktivität« und »Selbstreferentialität« bilden für beide Ansätze wesentliche Merkmale des Subjekts, das seine Aktivitäten und sein Lernen selbst steuert bzw. sein Wissen konstruiert. Es werden jedoch unterschiedliche Perspektiven auf das Subjekt eingeschlagen. Konstruktivität im Sinne bewusster Selbststeuerung der eigenen Aktivität ist kognitionstheoretischer Art, während die Vorstellung von Selbstreferenz als Selbstbildung an den traditionellen Bildungsdiskurs

anschließt (u.a. Strzelewicz 1979, Bollenbeck 1996, Lenzen 1997a). Dabei werden weitere Bezüge deutlich, denn während die dem Baubereich entlehnte Metapher der »Konstruktion« auf allgemeine Strukturen *im Subjekt* referiert, wird durch den metaphorischen Ausdruck der »(Selbst-)Bildung« die Individualität und Reflexivität des lernenden Subjekts herausgestellt. Damit ist aber auch die Vorstellung eines offenen und kontingenzen Lernprozesses verbunden, an den das radikal-konstruktivistische Konzept der Autopoiesis anschließt. Es kann untersucht werden, in welcher Weise radikal-konstruktivistische Lernkonzepte an den Bildungsbegriff anknüpfen und damit ein emphatischer Subjektbegriff (lern-)theoretisch neu begründet wird (vgl. Oelkers 1987: 185 ff.). Selbstgesteuertes oder »selbstregulatives Lernen« wird wesentlich an metakognitive Fähigkeiten gekoppelt (Treiber/Weinert 1982: 100, Seel 2001: 220-240), was die Vorstellung der subjektiven Steuerungsfähigkeit von Lernen in kognitionstheoretischen Konzepten beinhaltet.

Semantische Differenzen und Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Lernkonzepte treten auf der Diskursebene zutage und machen die Grenzen und Überschneidungen der verschiedenen lerntheoretischen »Paradigmata« (Treiber/Weinert 1982: 11) deutlich. Die Konvergenz verschiedener diskursiver Elemente wie beispielsweise die (Selbst-)Steuerungs- oder Konstruktionsmetapher oder die *Differenz* von selbst-/fremd-bestimmten Lernprozessen sowie gleichen Prämissen unterschiedlicher theoretischer Ansätze (z.B. die Figur des aktiv konstruierenden Subjekts in Kognitionstheorie und Radikal-Konstruktivismus) liefern Indizien für eine *Semantik des Subjekts*, durch welche die »dispositionalen und aktuellen Fähigkeiten des lernenden Individuums« (ebd.: 7) betont werden.

Die jeweiligen erkenntnistheoretischen Prämissen haben entscheidende Auswirkungen auf die Art des Lernbegriffs, wenn man berücksichtigt, dass bei Lernprozessen ein *Innen/Außen-Verhältnis* mit Blick auf »Subjekt« und »(Lern-)Gegenstand« (Welt, Realität, Objekte usw.) sozial organisiert wird. So ist zu überprüfen, inwieweit das Konzept der Metakognition bzw. der »metakognitiven Lernkompetenz« (Mandl/Weinert 1982: 97) innerhalb der Kognitionstheorie funktional äquivalent zur Selbstreferenz-Figur in radikal-konstruktivistischen Ansätzen (Schmidt 1987) ist. Es ist zu untersuchen, welche semantischen und konzeptuellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten vorliegen, indem die damit verbundenen Differenzen, Argumentationen und Metaphern analysiert werden, die im entsprechenden Lerndiskurs auftauchen. Theorien werden hierbei als ein begriffliches, argumentatives und auch rhetorisches komplexes Ganzes verstanden, in dem etwa Metaphern einen konzept- und theoriekonstitutiven Status besitzen (vgl. Knorr-Cetina 1991: 92 ff., Maasen 1999). Theorien »funktionieren« somit als sprachlich-diskursive Konstruktionen se-

mantisch auf verschiedenen Ebenen (Metaphern, Argumentationen, analytische Begriff und Konzepte). Auch sie unterliegen als *Konstruktionen oder Wissen zweiter Ordnung* allgemeinen und übergreifenden semantischen Prozessen der Diskursgenerierung und -formierung, unterscheiden sich aber von Alltagskonstruktionen erster Ordnung durch ein reflexives Wissen, das die Form von Begriffsklärung, expliziter Beweisführung und Kritik annehmen kann<sup>3</sup>. Strukturell gehören auch rhetorische Figuren, idiomatische Ausdrücke und implizite Argumentationen dazu (Pielenz 1992).

Wie wichtig eine Analyse von Metaphern sein kann, verdeutlicht Terharts Kritik am »Bild des Netzes [...] ohne festes Zentrum und ohne feste Hierarchie« (1999: 635) als Leitmetapher in radikalkonstruktivistischen Lerntheorien, mit der Wissen beschrieben wird (z.B. Siebert 1997). Hierbei werde eine Metapher aus den Bereichen »Computer« bzw. »Neurophysiologie« mit zweifelhaften Implikationen auf den Lernbereich übertragen. Entscheidend sei demgegenüber, dass der Konstruktionsprozess nie bei Null beginne, da als Basis immer die bereits vorhandene (Wissens-)Struktur und somit eine Art »Zentrum« vorliege, das den Ausgangspunkt für weitere Erkenntnisse, und Lernerfahrungen bilde (Terhart 1999: 635). Demzufolge sei es genauso wichtig, die »Wissensstrukturierung« (vgl. ZfPäd-Schwerpunkt 1996, H. 2) auf der Vermittlungsseite als komplementärem Prozess zur Aneignung mit in den Blick zu nehmen. Kritisiert werden also die Implikationen, die mit den metaphorischen Ausdrücken transportiert bzw. auf ein neues Feld übertragen werden. Die beiden Metaphern »Netz« und »Konstruktion« verweisen hierbei auf die impliziten, semantischen Merkmale »dezentriert« und »kontingent«.

In der hiermit angedeuteten theoretischen Perspektive auf die Analyse erziehungswissenschaftlichen Wissens schließt an Untersuchungen zum Gebrauch pädagogischer Metaphern (de Haan 1991, Oelkers 1991, Künzli 1985), zu Lern- bzw. Didaktik-Metaphern (Peyer/Künzli 1999, Gaebe 1983) sowie zu Metaphern des Gedächtnisses (Douwe 1999) und der Kommunikation (Krippendorf 1994) an. Bei Untersuchungen diese Art wird die vorherrschende Trennung von analytischem Begriff und metaphorischem Ausdruck bzw. eigentlicher und uneigentlicher Rede kritisiert (Peyer/Künzli 1999: 179). Metaphern wirkten sowohl semantisch als auch kognitiv selektiv und besäßen theoriekonstitutive Funktion (ebd.: 182, de Haan 1991: 362).

Einen dritten Diskursstrang des Lerndiskurses bilden *Theorien des Organisationslernens*. Hierbei werden Lernprozesse in einem kom-

3 Mit Reflexivität als Strukturmerkmal werden nach theoretischer Perspektive auch Alltagswissen und explizites Wissen unterschieden (Berger/Luckmann 1994) oder unterschiedliche Relevanzkontakte (List 1993).

plexen organisationalen bzw. institutionellen Kontext thematisiert. Diese spezifische Ausweitung des Lernbegriffs auf überindividuelle, organisatorische Einheiten wird theoretisch dadurch vollzogen, dass nicht nur Lernprozesse von Individuen im institutionellen Kontext beobachtet werden, sondern der institutionelle Kontext selbst zum Gegenstand von Lernen bzw. Lerntheorien gemacht wird. So werden Organisationen wie Schule und Wirtschaftsunternehmen als »lernende Organisationen« (Argyris/Schön 1996, Sattelberger 1991) begriffen, die über eine eigene Kultur mit der Fähigkeit zur Selbsttransformation (Drepper 1992: 151 f.) verfügten.

In unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Bereichen<sup>4</sup> trifft man auf die Perspektive, Organisationen als lernende Einheiten, d.h. als *Lernsubjekte* zu betrachten (im Schulbereich etwa Rolff 1993; für Erwachsenen- und Weiterbildung z.B. Harteis u.a. 2000, HBfVb 1993, H. 2 Schwerpunkt »Organisationsentwicklung«, Simons 1994).

Die erwähnte Subjektivierung von Organisationen wird mit Rekurs auf den Kulturbegriff theoretisch plausibilisiert, wodurch Organisationen den Status von höher aggregierten kulturellen Einheiten erhalten. Diskursanalytisch können die Implikationen untersucht werden, auf denen besagte Subjektannahmen gründen (Geißler 1998: 166), denn die Veränderungsfähigkeit, respektive das Lernen von Organisationen wird direkt an bestimmte individuelle Kompetenzen der Organisationsmitglieder bzw. Subjekte gekoppelt. Zur Realisierung organisationalen Lernens bedürfe es eines »komplexen Menschen« (Schein 1980: 94 ff.), der als kompetentes Subjekt konzipiert wird. Er verfüge neben sozialen Kompetenzen und Flexibilität vor allem über die Fähigkeit zu systemischem Denken bzw. »Systemkompetenz« (Kriz 2000: 190 ff.). Individuum und Organisation gewinnen ihren Subjektstatus aus einer analogen systemtheoretischen »Logik« heraus, was die Frage nach der theoretischen Begründung für diese Struktur analogisierung aufwirft.

Die Karriere des Kompetenzbegriffs stellt ein Indiz für eine Verschiebung im Lerndiskurs vom traditionellen, fixen Standardwissen, das als Qualifikation erworben wird, zu einem Wissen bzw. Können eines »homo competens« im expliziten Unterschied zum »homo oeconomicus« (Alulaf/Strubants 1994: 54, vgl. den Themenschwerpunkt »Schlüsselqualifikationen und abschlussbezogenes Lernen« in den HBfVb 1996, H. 3 ) dar. Die unterschiedliche Semantik drückt sich in dem Differenzschema »subjektorientiert, ganzheitlich, selbstorganisiert, Dispositionsvielfalt« als Merkmale des Kompetenzbegriffs ge-

4 Hierbei wäre auch »Kooperatives Lernen« (Unterrichtswissenschaft 4/1995) zu nennen, das etwa nach Auffassung von Renk/Mandl erst dann wirksam würde, wenn es ein »selbstständiger Teil des Schulalltags« und in dem Sinne zu einer neuen »Lernkultur« (ebd.: 296) geworden sei.

genüber »nachfrageorientiert, unmittelbar, fremdorganisiert, sachverhaltszentriert, zertifiziert« des Qualifikationsbegriffs aus (Gapski 2001: 99) aus. Damit ist theoretisch ein *grundlegender Wandel von Subjektvorstellungen* verbunden, bei dem – so die These – neben funktionalen Merkmalen vor allem widersprüchliche Eigenschaften integriert werden, denen Subjekte zunehmend aufgrund der unterschiedlichen sozialen Ansprüche, die an sie gerichtet werden, ausgesetzt sind. Kritisch wird jedoch gefragt, in welchem Ausmaß Subjekte angesichts »immer länger werdender Kompetenzlisten« (Faulstich 1997: 148) noch »gesteigert« werden könnten, was »wissenschaftlich eher ein Skandal« sei (ebd.: 150). Die hierbei zu vertretende These lautet, dass Lernen weiterhin stark funktional ausgerichtet ist, wobei der semantische Wechsel vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff eine Entstandardisierung und zugleich eine Individualisierung von Lernen andeuten soll.

Das Konzept des *Lebenslangen Lernens* ist genuin mit der institutionellen Entgrenzung von Lernen verknüpft, das den vierten Diskursstrang bildet. Vor allem im Verlauf der 1990er Jahre erhielt Lebenslanges Lernen einen prominenten Stellenwert in den politischen Diskussionen, wurde aber unterschiedlich diskutiert. So weist Böhme auf den bildungstheoretischen Ausgangspunkt der Idee Lebenslangen Lernens Anfang des 18. Jahrhunderts hin (Böhme 1983: 255), und Kade hebt hervor, dass ein Zweck des Konzepts des Lebenslangen Lernens in der Abgrenzung gegenüber rein funktionalistisch orientierten Weiterbildungsansprüchen liege (Kade 1983: 270). Umstritten ist in der Debatte vor allem die Funktion von Lebenslangem Lernen im Kontext von Erwachsenenbildung. Während Siebert Institutionen der Erwachsenenbildung zu den entscheidenden gesellschaftlichen Orten zählt, die »Eigeninitiative« und »Spontaneität« der Teilnehmer und Teilnehmerinnen ermöglichen sollten (Siebert 1983: 293), sehen Harney/Krieg im Gegensatz dazu die Organisation Lebenslangen Lernens dem professionellen, erwachsenenpädagogischen Zugriff entzogen. Sein Stellenwert ergebe sich vielmehr aus der »alltagspraktischen Relevanz«, über die Professionelle nicht befinden könnten (Harney/Krieg 1983: 304). Auch Beiträge in den 1990er Jahren setzen sich in der Tendenz kritisch mit Lebenslangem Lernen auseinander, ob es sich um die Expansion des Zertifikatwesens (Nittel 1996) oder um die Abwertung institutionellen Lernens durch Individualisierung handelt (vgl. Schäffter 1997). De Haan moniert den metaphorischen Gehalt des Attributs »lebenslang«, der bezüglich der Aspekte »Zeit« und »Leben« eine begriffliche Sicherheit suggeriere, die in der pädagogischen Disziplin aber nicht vorhanden sei (de Haan 1991: 367-368). Insgesamt lässt sich festhalten, dass Lebenslanges Lernen aufgrund von Entgrenzung, Formalisierung und Modernisierung von Lernen

kritisch im Erwachsenenbildungsbereich der Erziehungswissenschaften aufgenommen wird.

Die soweit referierten lerntheoretischen Positionen, die in ganz unterschiedlicher Weise auf Subjektvorstellungen, theoretische Referenzen (z.B. Bildungstheorie) oder Innen/Außen-Differenzierungen (Subjekt-Objekt/Welt) zurückgreifen, finden sich im Konzept der *Lernkultur* als fünftem Diskursstrang wieder<sup>5</sup>. Er kann als Versuch verstanden werden, die unterschiedlichen Diskursstränge, Subjektvorstellungen und theoretischen Zielrichtungen zu kombinieren bzw. zu bündeln. Was die Forschungslage betrifft, so wird konstatiert, dass der Lernkultur-Begriff<sup>6</sup> »weitgehend ungeklärt« sei (Arnold/Schüßler 1998: VII). Mit den Lernkultur-Konzepten treten a) die soziokulturellen Komponenten von Lernen und b) die Vernetzung verschiedener »Entitäten« (Akteure, Lokalitäten) in den Vordergrund. In dem Zusammenhang wird eher von »Lernkulturen« als von »Lernkultur« gesprochen (Nell 1998: 15). Dabei werden »Lernkulturen« den Konzepten von »Sozialisation, Qualifikation und Bildung« begrifflich übergeordnet (ebd.). Dies ist deshalb bemerkenswert, da nach klassisch pädagogischem Verständnis »der Sozialisationsprozess die Bezeichnung für das umfassendere Geschehen« (Strzelewicz 1979: 104) darstellt, worunter »Bildung« und »Lernen« als je spezifisch organisierte Teilbereiche<sup>7</sup> gefasst werden (Vgl. Heid 1995, Langewand 1995). Konzepte des »Lebenslangen Lernens« (Tietgens 1999, Erpenbeck/Weinberg 1999) und der »Kompetenz« (Hendrich 2000: 33 ff., QUEM-Bulletin 5/2000: 10 f., Gapski 2001), an die mit dem Lernkultur-Konzept angeknüpft wird (Arnold/Schüßler 1998: 106 ff.), beinhalten sozialisatorische und bildungstheoretische Aspekte gleichermaßen (z.B. Verknüpfung von individueller Lebens- und Lernplanung).

Insgesamt lassen sich zehn wesentliche Merkmale des Lernkultur-Diskurses anführen (vgl. Arnold/Schüßler 1998): 1) Lernen wird als soziokulturelle Größe aufgefasst; 2) es sind verschiedene soziale und räumliche Entitäten vernetzt; 3) damit ist eine Pluralität der Kulturen impliziert; 4) Lernen beinhaltet Momente von Sozialisation und Bildung; 5) Lernen wird als subjektabhängiger und selbstorganisierter

- 5 Auf diesen Diskursstrang wird hier nur kurзорisch eingegangen, da das Konzept der Lernkultur in Kap. 5.2 eingehender behandelt wird.
- 6 Die folgenden Ausführungen sind wesentlich an den Ausführungen von Arnold (1998) bzw. Arnold/Schüßler (1998) orientiert, die bis dato wohl den dezidiertesten theoretischen Versuch zur Lernkultur darstellen.
- 7 Das dritte Konzept »pädagogischer Grundvorgänge« (Lenzen 1995: 42-184) neben »Bildung« und »Sozialisation« bildet »Erziehung« (Heid 1995: 43-69, Oelkers 2001). Arnold macht auf die negativen Konnotationen aufmerksam, die im deutschsprachigen Raum mit »Erziehung« verbunden werden (1998: 197).

Prozess aufgefasst; 6) wesentlich ist die Gestaltung von Lernumgebungen; 7) Prozesse impliziten Lernens bzw. impliziten Wissens werden als zentral eingestuft; 8) Organisationen werden als lernende Einheiten bzw. Lernsubjekte begriffen; 9) Kompetenz stellt ein Schüsselkonzept dar; 10) Medien bilden einen entscheidenden Knotenpunkt und Umschlagplatz von Wissen.

### 5.1.3 Weiterführende Fragestellungen

Aus den referierten und problematisierten Positionen von Konstruktivismus, Kognitionstheorien, Organisationslernen, Lebenslanges Lernen und Lernkulturen lassen sich folgende, für die eingehendere Untersuchung der einzelnen Diskursstränge weiterführenden Fragen bzw. Probleme identifizieren:

- 1) Für eine genauere diskursanalytische Rekonstruktion des Lerndiskurses müssen Unterschiede und Gemeinsamkeiten signifikanter Begriffe, Konzepte, Metaphern, Implikationen der einzelnen Diskursstränge herausgearbeitet und verglichen werden. Hierbei spielen die aus expliziten Referenzen (genannte Autoren und Theorien) und impliziten Bezügen (Implikationen) gebildeten »Referenzräume« (Keiner 1999: 75 ff.) eine wichtige Rolle. Um die Art des Zustandekommens einer theoretischen Position bzw. die mit ihr verbundenen Anknüpfungen zu untersuchen, könnten folgende Fragen dienen: In welcher Weise nehmen Autoren und Autorinnen bzw. die Positionen aufeinander Bezug? Findet eine explizite Auseinandersetzung mit jeweils konkurrierenden Theorien statt? Lässt sich die Ausbildung von Theorietraditionen innerhalb der Zeitschriften beobachten? Gibt es gemeinsame Themenkonjunkturen in den zu untersuchenden Zeitschriften? An welche Disziplinen außerhalb der Erziehungswissenschaft (Interdisziplinarität) wird für die theoretische Begründung von Lernen angeknüpft?
- 2) Als zentral für eine derart gelagerte Untersuchung des Lerndiskurses hat sich die Analyse der *Subjektvorstellungen* herausgestellt, die den einzelnen lerntheoretischen Ansätzen explizit sowie implizit unterliegen. Hierbei sind Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Subjektkonzeptionen mit Blick auf die Frage wichtig, ob und inwiefern sie noch eine Einheitlichkeit des Gegenstandes »Lernen« gewährleisten. Es ist aber eher zu vermuten, dass mit unterschiedlichen Lernkonzepten auch verschiedene Subjektbegriffe einhergehen, so dass eine weitere *Diversifizierung* des Gegenstandsbereichs die Folge wäre. Ob dem Konzept der Lernkul-

tur hierbei die Funktion einer begrifflichen Integration im Sinne einer Kompensation zukommt, wäre zu prüfen.

- 3) An die Subjektvorstellungen schließt auch die Frage nach der *Konstruktion des Innen/Außen-Verhältnisses* mit Blick auf das Verhältnis von »Subjekt« und »Gesellschaft« in den verschiedenen Ansätzen und Positionen<sup>8</sup> an. Welcher Status wird etwa gesellschaftlichen Veränderungen und dem Wissen im Vergleich zu den Subjekten als Ziel von Vermittlung bzw. Lernen zugeschrieben? Klassisch-philosophisch formuliert: Wie werden Subjekt und Objekt des Lernens ins Verhältnis gesetzt?
- 4) Vor allem die Konzepte »Lernkulturen« und »Lebenslanges Lernen« werden zumeist mit dem Gestus des Neuen und Innovativen vorgetragen. Hier wären die Begründungen dafür zu untersuchen sowie die Art, wie »Neues« und »Altes« voneinander abgesetzt werden.
- 5) Weiter ist zu untersuchen, ob und in welcher Weise die pädagogischen Grundbegriffe »Erziehung«, »Sozialisation«, »Bildung« und »Lernen« (vgl. Lenzen 1995) begrifflich differenziert oder aufeinander bezogen werden.

Eine solche Rekonstruktion des Lerndiskursverlaufs auf der Ebene des thematischen Gegenstandes lieferte einen Beitrag zur *Diskursgeschichte* der Disziplin. Damit würde sie sich ein in eine Tradition reflexiver Analysen pädagogischer Thematisierungsformen und Themenkonjunkturen einreihen, wie sie seit Mitte der 1980er Jahre vor allem anhand von Zeitschriftenanalysen vorgenommen werden (Tennorth 1986, Stroß/Thiel 1998, Keiner 1999). Gegenüber diesen thematisch-quantitativen Analysen wäre aber ein *thematisch-qualitativer* Zugang zum Material zu bevorzugen, mit dem über das quantitative Messen von Themenkonjunkturen hinaus das *Wie* eines Themas bzw. der thematischen Verknüpfungen unter die Lupe genommen werden sollte. Disziplinen konstituieren sich durch ein Spezialwissen, das systematisch hervorgebracht wird: »Erzeugt und gestützt wird dieses Wissen durch themenbezogene und insofern einem Formzwang unterworfen Kommunikation« (Keiner 1999: 59), wozu als »kommunikatives Basiselement im Wissenschaftssystem« die Publikation und hierbei besonders Zeitschriften gehören (ebd.: 18). Will man genauere Aussagen über die Struktur dieses Wissens treffen, ist es notwendig, sich nicht nur thematische Konjunkturen in Gestalt von Schlüsselbeg-

- 8 Oelkers bemerkt, dass vor allem in der pädagogischen Anthropologie über den Modus des Lernens das Innen/Außen-Verhältnis auf komplexe Weise immer wieder thematisch neu modelliert und variiert wurde (Oelkers 1998: 178).

riffen anzusehen, sondern einen genauen Blick auf die *semantische Struktur der Diskurse* zu werfen.

Die diskursanalytische Rekonstruktion und die Untersuchung der Implikationen, normativen Prämissen, der metaphorischen Prozesse usw. innerhalb der einzelnen Ansätze sowie der begrifflichen Differenzen, Überschneidungen und Anschlüsse zwischen den Konzepten würde im weiteren auf einen *Reflexionsgewinn* für die Erziehungswissenschaften in doppelter Weise zielen. Über die Methode der Diskursanalyse wird zum einen das sprachlich-diskursiv artikulierte Disziplinwissen systematisch beobachtet, was eine Voraussetzung für die Selbstvergewisserung der Disziplin bezüglich der Art ihrer Theorieproduktion darstellt. In Anlehnung an aktuelle Theorien sozialen oder kulturellen Gedächtnisses (u.a. Welzer 2001, Assmann 1999) kann von einem *disziplinären Gedächtnis* gesprochen werden, das eine Disziplin in selbstreflexiver Hinsicht zu konstruieren hätte. Dabei ginge es um eine Art »Diskursaufklärung«, die mit der Analyse erziehungswissenschaftlicher Lernkonzepte angestrebt ist, womit sich diese diskursanalytische Betrachtungsweise neben der erwähnten Analyse thematischer Verläufe in Fachzeitschriften einer Traditionslinie anschließt, die in den achtziger bzw. neunziger Jahren mit der Analyse »Pädagogischen Wissens« (Oelkers/Tenorth 1991, Stoß/Thiel 1998) bzw. »Pädagogischen Argumentierens« (Paschen/Wigger 1992) ihren Ausgang nahm. So könnte einer begriffliche Transparenz des wissenschaftlichen Gegenstandes »Lernen« mit Blick auf empirische Analysen von Lernprozessen erreicht werden, da bezüglich der Erforschung organisationaler und sozialer Lernprozesse ein beträchtliches Forschungsdesiderat vorliegt (Forneck 2002: 732). Eine Skizze für ein entsprechendes diskursanalytisches Vorgehen zum Zweck der Rekonstruktion des Lerndiskurses soll im Folgenden umrissen werden.

#### **5.1.4 Theorie als Diskurs – eine diskursanalytische Perspektive**

Mithilfe der *thematischen Diskursanalyse* bietet sich die Möglichkeit, spezifische semantische Strukturen<sup>9</sup> thematisch ausgerichteter Diskurse zu analysieren (vgl. Höhne 2003a). Die Diskursanalyse versteht sich in diesem Sinne eine »qualitative Überwindung« der Inhaltsanalyse (Jung 1997: 10). Wissenschaftliche Theorien werden dabei als

- 9 Der Semantikbegriff wird hierbei zum einen in einem allgemeinen, an Luhmanns Verständnis von Semantik erinnernden Sinne verwendet, der darunter einen »Vorrat möglicher Themen« (Luhmann 1987: 224) versteht. Zum anderen wird spezifischer und bezogen auf die Methodenebene an die »strukturale Semantik« (u.a. Lyons 1980: 242-347) ange schlossen.

»Spezialdiskurse« (Link 1986: 6) betrachtet, in denen sich ein thematisch spezifisches und systematisches Wissen manifestiert (Knorr-Cetina 1991: 31 ff., Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993). Rhetorische Elemente wie etwa Metaphern werden als theorieimmanente Bestandteile erachtet, durch die Sichtweisen und Erkenntnisprozesse geprägt werden (Lakoff/Johnson 1980: 56 ff.), da sie eine Komplexitätsreduzierende und Gegenstandskonstitutive Funktion haben (Buchholz 1993: 10). Knorr-Cetina hat die Rolle von Metaphern für die Bildung von Hypothesen, Konzepten und Theorien im naturwissenschaftlichen Laborbereich untersucht und dabei von »Wissenschaft als Analogie-Räsonieren« (1991: 92 ff.) gesprochen.

Zur weiteren Verdeutlichung der diskursanalytischen Perspektive kann eine *theoretische* Ebene von der *methodologisch-methodischen* Ebene unterschieden werden (Diaz-Bone 1999: 120-123). Theoretisch ist davon auszugehen, dass Diskurse soziale und institutionell gebundene Sinn- und Bedeutungsselektionen darstellen, die in entsprechenden Praxisformen regelhaft reproduziert werden. Ein zentrales Ziel der thematischen Diskursanalyse besteht darin, in einer Art »Hermeneutik zweiter Ordnung« (ebd.: 126) bestimmte signifikante und diskurstragende Strukturen zu rekonstruieren, die auf den ersten Blick nicht wahrgenommen werden. Das Herausarbeiten signifikanter diskurskonstitutiver Strukturelemente und -verknüpfungen schließt dabei die Anwendung von Kategorien bzw. Codes (s.u.) in der Diskursanalyse zu *heuristischen* Zwecken nicht aus, die zur Identifikation geeigneter Sequenzen dienen<sup>10</sup>. Ein solches Vorgehen stellt eine Mischform aus deduktiven und induktiven Schritten dar. Das semantische Feld, das aus dem Vorwissen der Forschergruppe gebildet wird, begrenzt dabei den Bereich möglicher Thematisierungen, bleibt aber offen für Neueinträge aufgrund der Sichtung der Dokumente. Die Erweiterung des semantischen Feldes wird daher auf induktiv-explorativem Wege erreicht, der anhand von Text-Stichproben eine thematische Differenzierung erlaubt.

Im folgenden diskursanalytischen Ablaufschema sind einzelne Untersuchungsschritte sowie das Instrumentarium skizziert, das im Anschluss erläutert wird<sup>11</sup>:

10 Hierdurch unterscheidet sich ein diskursanalytisches Vorgehen grundsätzlich von inhaltsanalytischen Verfahren, deren Ziel die Erarbeitung komplexer Kategorienschemata ist, die analytisch zur Untersuchung von Texten eingesetzt werden (z.B. Mayring 1997: 55).

11 Für eine ausführliche Darstellung und theoretische Begründung dieser Art der thematisch orientierten Diskursanalyse vgl. Höhne 2003a.

**1) Fragestellung Korpusbestimmung**

Korpuserstellung mithilfe des semantischen Feldes und der Diskursform

**2) Leitfragen, Codeheuristik**

thematische Verlaufskarten, Codeheuristik, thematische Respezifizierung, Sequenzierung,

**3) Thematische Diskursanalyse**

Differenzen

Prädikationen

Argumentationen (implizit/explizit)

Intension/Extension

Modalitäten

Evaluativa

Metaphern

**4) Diskursvergleich**

**Ad 1)** Als Ausgangspunkt für die Identifizierung der in Frage kommenden Texte dient die Erstellung eines semantischen Feldes. Die Eckpunkte dafür wurden mit den Begriffen »Lernen, Wissen, Kultur, Subjekt« bereits genannt. An ihnen orientiert sich die Erstellung des semantischen Feldes in Form einer Stichwortliste, die sich aus dem thematischen (Vor-)Wissen der Forscher ergibt. Neueinträge, die aus der Sichtung von möglichem Korpusmaterial resultieren, erweitern und differenzieren das semantische Feld in explorativ-induktiver Weise. So ergaben sich die folgenden zentralen Begriff der Wortliste der Untersuchungsstichprobe: »Lernen, Wissen, Kultur<sup>12</sup>, Subjekt, Bildung, Weiterbildung, Didaktik, Vermittlung, Kognition, Qualifikation, Aneignung, Konstruktion, Visualisierung, Organisation, lebenslang«. Dabei haben die zuerst aufgeführten Begriffe »Lernen, Wissen, Kultur, Subjekt« den Status von Oberkategorien, aus denen sich durch Verknüpfung mit Unterkategorien weitere Kombinationen ergeben wie etwa »Wissensaneignung«. Darüber hinaus werden alle Komposita bzw. weitere zusammengesetzte oder abgeleitete grammatische Formen wie beispielsweise »Lernen«, »Lernprozess« oder »didaktische Strukturierung« der genannten Begriffe bei der Erstellung des semantischen Feldes berücksichtigt.

Die je spezifische *Diskursform*, d.h. die formalen, texttypischen Elemente eines Diskurses stellen in methodologisch-methodischer Hinsicht ein wichtiges Auswahlkriterium für die Korpus- und damit Gegenstandsbestimmung wie auch die eigentliche thematische Analyse

12 »Kultur« spielt für die Identifizierung des Lerndiskurses in Zeitschriften nur eine sekundäre Rolle.

dar.<sup>13</sup> Angesichts der Berücksichtigung formaler Diskuselemente stellt das Auftauchen etwa des Wissensbegriffs im Titel oder Inhalts- und Stichwortverzeichnis/Glossar einer Monographie oder einer Fachzeitschrift eine wichtige thematische Relevanzsetzung dar, denn eine relevante Thematisierung liegt dann vor, wenn das Thema – hier also: »Lernen«, »Wissen« bzw. »Lernkultur«<sup>14</sup> –, in einer Monografie oder einem Zeitschriftenaufsatz im *Titel* bzw. *Untertitel* oder im *Inhalts-* oder *Stichwortverzeichnis* auftaucht.

Neben den diskursformenigen Strukturierungsmitteln kann unter Zuhilfenahme des Kriteriums des »thematischen Raums« (Uhe 1976) eine weitere Eingrenzung des Textkorpus vorgenommen werden, da der Raum, den ein Thema innerhalb eines Dokuments einnimmt, als Indikator für die thematische Relevanzsetzung betrachtet werden kann (ebd.: 76). Dies bedeutet konkret die Textdokumente, in denen »Lernen«, »Wissen« und »Lernkultur« mitsamt den Unterkategorien am umfangreichsten thematisiert wird, herauszufiltrieren. So ist über eine thematische Spezifizierungen eine Reduktion der Zahl der Textdokumente möglich. Quantitative und qualitative Kriterien wirken dabei funktional im Sinne einer plausiblen Reduktion des Korpus zusammen: Nichts, was thematisch und für die Untersuchung relevant ist und an entsprechender Stelle (Überschrift, Abstract usw.) auftaucht, fällt weg, während quantitativ ökonomisiert und die Dokumentenmenge auf einen bewältigbaren Umfang zugeschnitten werden kann.

Für eine weitere Operationalisierung des semantischen Feldes zur Identifizierung geeigneter Analysesequenzen kann auf ein qualitatives Textanalyse-Programm wie etwa Atlas/ti zurückgegriffen werden. Hierbei die können die Funktionen »Memos-Schreiben«, »Code and Retrieval« und das »Query-Tool« (Strübing 1997) als Heuristik zur Unterstützung der Diskursanalyse verwendet werden, um thematisch-typische Strukturmuster für die weitere Bearbeitung aus den Dokumenten zu extrapoliieren.

**Ad 2)** Nach der erfolgten Korpuseingrenzung zu den ermittelten Textdokumenten können Karten mit den *thematischen Verläufen* angelegt werden, um einen Überblick über die thematische Grobstruktur eines jeden Dokuments zu erhalten. Diese »intradiskursiven Relationen« (Pecheux 1983: 53) bilden den thematischen roten Faden eines einzelnen Dokuments und helfen, jede später zu analysierende Sequenz in

13 So bestimmt Amann die Gattung »Zeitschriftenaufsatz« als die »klassisch wissenschaftliche Kommunikationsform« in der Funktion »institutionalisierte Beobachtung« (Amann 1993: 35, Keiner 1999)

14 Diese Begriffe besitzen natürlich Kategorienfunktion und müssen über eine entsprechende Unterkategorisierung mithilfe einer Stichwortliste weiter konkretisiert werden (vgl. Kromrey 1995: 241).

ihrem ursprünglichen thematischen Kontext jederzeit wieder einzubetten. Die Verlaufskarten können aufgrund der maschinenlesbar gemachten Texte mit Hilfe des Textanalyseprogramms erstellt werden, wozu die Kodierungsfunktion – in diesem Fall die »offene Kodierung« (Strübing 1997: 17 f.) über Kodierfamilien als »lose Ansammlung von konzeptuell auf einer Ebene zu verortenden Begriffen« (ebd.: 21) – genutzt werden kann. Dies hat den weiteren Effekt, dass eine zusätzliche, textübergreifende *thematische Respezifizierung* möglich ist, durch die thematisch ähnliche Stellen verschiedener Textdokumente auf gemeinsame Strukturelemente hin miteinander verglichen werden können. Bei der Respezifizierung werden »thematische Kategorien« zugeordnet (Kuckartz 1997: 591), die ermöglichen, thematisch ähnliche Sequenzen für einen späteren Diskursvergleich zwischen den einzelnen Textdokumenten zu kombinieren (= Punkt 4 des Analyseschemas). Aus den thematisch kodierten Dokumenten können im Folgenden die interessierenden *Sequenzen* (Sätze Absätze, längere Textteile) in Abhängigkeit der ausgearbeiteten Fragestellungen identifiziert werden (z.B. die Sequenzen, in denen die Subjektvorstellungen bezüglich Lernen zur Sprache kommen).

**Ad 3)** Aus dem derart strukturierten Material ergeben sich theoretisch drei mögliche Analysedimensionen: a) intradiskursiv kann eine Feinanalyse der thematischen Verknüpfungen eines jeden Dokuments vorgenommen werden; b) interdiskursiv können einzelne semantische Elemente (z.B. Metaphern) dokumentenübergreifend auf ihre Funktion hin untersucht werden; c) die an den Fragestellungen orientierten und ausgewählten Sequenzen können mithilfe des diskursanalytischen Instrumentariums untersucht werden.

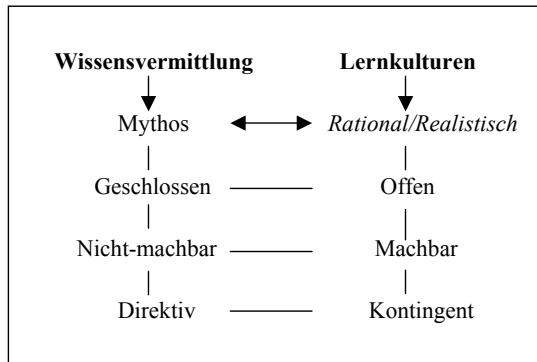
Nach der Analyse des Interdiskurses bzw. der »querlaufenden Elemente« (Pecheux 1983: 54) als die zweite wesentliche diskursanalytische Dimension, bei der die dokumentenübergreifenden Verbindungen (Metaphern, bestimmte Argumentationen, gleiche oder ähnliche Differenzen und Implikationen) untersucht werden, können die zu den Fragestellungen ausgewählten Sequenzen<sup>15</sup> untersucht werden. Zur Identifizierung der interdiskursiven Relationen kann nun das Query-Tool von atlas/ti als systematisches »Abfragewerkzeug« (Strübing 1997: 32) eingesetzt werden, wodurch die vorher aufgrund der Codierung thematisch respezifizierbaren Sequenzen verglichen und analysiert werden können.

15 Die Abgrenzung einer Sequenz erfolgt neben dem Bezug zur Fragestellung über die textlinguistischen Kriterien der »Kohäsion« (Anaphern, syntaktische Elemente usw.) und der Kohärenz (Skripts, Frames, Schemata). Zu dieser gängigen, textlinguistischen Unterscheidung vgl. van Dijk (1980), Linke/Nussbaumer/Portmann (1994).

Intradiskursiv können für jedes Dokument *Argumentationsmuster* und Begründungsstrategien impliziter wie expliziter Art herausgearbeitet werden. Normative Annahmen und Prämissen, die nicht eigens mehr im Diskurs thematisiert oder reflektiert werden, entsprechen impliziten Schlüssen, die mithilfe des sogenannten Toulmin-Schemas als Heuristik untersucht werden können (Toulmin 1975). Dies ist wesentlich für die Analyse von Referenzen (Theorien, Disziplinen), die nicht weiter expliziert werden (z.B. der Bezug auf Kulturkonzepte in Theoriein des Organisationslernens).

Da Thematisierungen stets auf Sinnselektionen beruhen, ist die Analyse *semantischer Differenzen*, die die typologischen Muster eines Diskurses bilden, von Interesse. Das von Greimas entwickelte semiotische Viereck bietet für diese Art der Differenzanalyse (Titscher u.a. 1998: 161 ff.) ein Modell, mit dessen Hilfe konträre und kontradiktoriale Beziehungen semantischer Merkmale herausgearbeitet und dargestellt werden können (Höhne 2003a). Mit Blick auf Subjekte und anthropologische Annahmen lassen sich so beispielsweise die unterschiedlichen »Innen/Außen«-Differenzen der »Subjekt/Welt«-Unterscheidung in den einzelnen Konzepten präzise nachzeichnen. Dies stellt zur Unterscheidung der einzelnen lerntheoretischen Ansätze ein wichtiges Untersuchungsziel dar.

Mit der Differenzstruktur geht auch die Struktur impliziter wie expliziter *Prädikationen* einher, durch die ein »Prädikationsspielraum« (Tugendhat/Wolf 1983: 71), also spezifische Zuschreibungen begründet werden – etwa wenn »Wissensvermittlung« als »Mythos« (Arnold/Schüßler 1998: 5) der »Ermöglichungsstruktur« von »Lernkulturen« (ebd.: 11) gegenübergestellt wird und dabei ein ganzes Set von »impliziten Differenzen« (Titscher u.a. 1998: 240 ff.) wie »offen/geschlossen«, »direktiv/kontingent« oder »machbar/nicht-machbar« semantisch assoziiert wird. Die derart vorgenommenen Differenzsetzungen lassen sich in horizontaler Richtung, die damit verbundenen Prädikationen in vertikaler Richtung als »Strickleitersystem« darstellen, die eine Art semantisches Grundgerüst bilden:



Die hier kursiv markierten Merkmale »*rational/realistisch*« zeigen den impliziten Status dieser Differenzsetzung an, die selbst nicht auf der Textoberfläche erscheint, sondern die (implizite) Differenz zum explizit aufgeführten »Mythos« darstellt, was sich aus dem Kontext einer Aussage ergibt.

Definitionen stellen in wissenschaftlichen Texten die explizite und anerkannte Form der Prädikation dar, die einer paraphrastischen Spezifizierung bzw. Eingrenzung eines Gegenstandes entspricht<sup>16</sup>. Diese

Art der Merkmalszuweisung ist diskursanalytisch von doppelter Bedeutung. Zum einen liefert die Analyse des Verhältnisses von impliziten und expliziten Prädikationen Indizien für den normativen Raum, den ein Ansatz impliziert. Zum anderen stellt die Relation von *Intension*, d.h. der Menge der einem Begriff zugeschriebenen semantischen Merkmale und *Extension* als die Menge möglicher Gegenstände, auf die sich die Definition bezieht, eine klassische sprachanalytische Unterscheidung zur Ermittlung möglicher Verwendungen und Bezugspunkte einer Definition dar (Giesen/Schmid 1976: 20, Kromrey 1995: 97). Intensionsarme Definitionen, die eine geringe Anzahl allgemeiner Merkmale (z.B. Kultur definiert als »kollektiver Sinnzusammenhang«) enthalten, besitzen durch ihre ubiquitäre Anwendung auf eine unüberschaubare Anzahl von Phänomenen weitestgehend eine *figurativ-metaphorische* Funktion in Diskursen. Der normative Raum, d.h. die Realisierung impliziter Differenzen, Prädikationen und Argumentationen sowie Metaphorisierungen und intensionsarme Ab-

16 Kromrey weist darauf hin, dass es sich bei Definitionen um »Verknüpfungen zwischen sprachlichen Zeichen nach bestimmten Regeln« handelt und spricht hinsichtlich der Nominaldefinition von »tautologischer Umformung« (1995: 98).

grenzungen wirken hierbei aufeinander und verstärken sich gegenseitig mit dem Effekt der Metaphorisierung der Begriffe<sup>17</sup>.

Ein weiteres Indiz für den normativen Raum liefern *Modalitäten*, d.h. die explizite Verwendung von Modalausdrücken wie »müssen«, »sollen« oder konjunktivische Konstruktionen sowie *evalutive Ausdrücke* als die Klasse bewertender semantischer Elemente (Verben, Attribute, Nomen), die letztlich auf die Grunddifferenz von »gut/schlecht« zurückzuführen sind. Etwa wenn die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens normativ-anthropologisch begründet wird (z.B. Siebert 1983: 291).

Im Zusammenhang mit interdiskursiven Verknüpfungen spielen *Metaphern* eine wichtige Rolle als »Kollektivsymbole« (Link 1997: 25). Sie verbinden unterschiedliche thematische Bereiche und Disziplinen qua bildhafter Analogiebildung, wodurch Isomorphierelationen zwischen verschiedenen Bereichen geschaffen werden (Böke 1997: 167). Die dabei stattfindenden Übertragungen semantischer Merkmale können, wie erwähnt, mit Blick auf Konzepte unterschiedliche Funktionen im Diskurs wie Erweiterung, Verschiebung oder Reduktion (Spezifizierung, Ausblendung) besitzen.

### 5.1.5 Diskursanalyse als Wissensanalyse

In der Wissensgesellschaft besteht ein wichtiges Ziel wissenschaftlicher (Selbst-)Beobachtung in der Analyse der Veränderungen von Wissensformen und Wissenspraktiken. Um einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Wissensformen wie etwa wissenschaftliches Spezialwissen Wissen und nicht-wissenschaftliches Popularwissen zu ermöglichen, kann das Wissen nach bestimmten formalen Kriterien untersucht werden. Die Umrisse eines formalen Wissensbegriffs wurden in Kap. 2.3 mit dem Konzept des soziokulturellen Wissens vorgelegt. Für eine methodische Umsetzung bzw. Operationalisierung einer *vergleichenden Untersuchung von Wissensformen* empfiehlt sich die Diskursanalyse, weil sie eine Beobachtung zweiter Ordnung darstellt, durch welche die »den Individuen nicht einsichtige Regelmäßigkeit (die der Formationsregeln)« (Diaz-Bone 1999: 126) aufgezeigt werden sollen. Es geht hierbei um eine systematische Diskursbeobachtung, was im wissenschaftlichen Bereich die Beobachtung von Theorien bedeutet, die beispielsweise in entsprechenden Fachdiskursen in Zeitschriften oder Monographien artikuliert werden. Dies stellt, so wurde in Kap. 5.1.3 argumentiert, die Voraussetzung eines dis-

17 Vgl. die entsprechende Kritik von de Haan am Begriff »lebenslang« im Lerndiskurs (1991: 367 f.).

ziplinären Gedächtnisses dar, durch das sich eine Disziplin systematisch in der Art ihrer Theorieproduktion selbst beobachtet. Dieser (diskurs-)aufklärerische Aspekt spielt im Kontext von Wissensgesellschaften eine besonders wichtige Rolle, da auf der einen Seite immer mehr wissenschaftliches Spezialwissen hervorgebracht wird und auf der anderen Seite durch Popularisierung und Vulgarisierung permanent neue, hybride Wissensformen entstehen, durch welche die klassischen Grenzen zwischen wissenschaftlichem und nicht wissenschaftlichem Bereich zusehends verschwimmen. Die dezentrierte, nicht mehr auf den wissenschaftlichen Bereich begrenzte Wissensproduktion wird allgemein als markantes Signum der Wissensgesellschaft gewertet (Knorr-Cetina nach Pongs 2000: 153).

Die Art und Weise, in der sich der fachwissenschaftliche Lerndiskurs in den letzten beiden Dekaden innerhalb der Erziehungswissenschaften formiert hat, zeigt exemplarisch, dass Theorien selbst den Status hybrider Konstruktionen besitzen – vorausgesetzt, man untersucht die interdiskursiven Elemente, die etwa eine zentrale Anschlussstelle für mediale Popularisierungen bieten. Unter Zugrundelegung eines anderen Theoriebegriffs, nämlich *Theorie als Diskurs*, ist es also unabdingbar, die Bedingungen der Diskursproduktion bezogen auf den jeweiligen Bereich genauer zu untersuchen. Dies ist die Ebene der Diskurs- bzw. Wissenspraktiken, auf der das Wissens quasi praktisch wird und den »normalen« Restriktionen sozialer Praxis unterworfen ist.

## 5.2 Das Konzept der Lernkultur

### 5.2.1 Merkmale von »Lernkultur(en)«

»Kultur« findet sich als Referent in zahlreichen und ganz unterschiedlichen Diskursen Ob von »Kulturpolitik« (Hoffmann 1981: 29 ff.) oder »Kulturosoziologie« (Jung 1997), von »Unternehmenskultur« (1992) oder von »Wissenskulturen« (Lepenies 1989) die Rede ist – Kultur als semantisch überdeterminierte Referenzkategorie hat Konjunktur. Diese diskursive Entgrenzung des Kulturbegriffs (Reckwitz/Sievert 1999) bildet den Kontext der Genese des Lernkultur-Konzepts in den 1990er Jahren.

Was die Forschungslage betrifft, gilt der Lernkultur-Begriff<sup>18</sup> als »weitgehend ungeklärt« (Arnold/Schüßler 1998: VII, Arnold 1998: 198), und dies hängt vor allem mit dem Bestimmungswort »Kultur« zusammen. Dennoch liegen auch hier Definitionsversuche wie etwa der folgende vor:

»[So] ließe sich Lernkultur dann als Ensemble der bewußt und unbewußt in einem Lebenszusammenhang gesetzten und wirksamen Codierungsleistungen beschreiben, insoweit sie die Interaktion der in diesem Raum des Lernens aufeinander treffenden und miteinander agierenden Individuen und Gruppen beeinflussen und ihnen ein Medium des Austauschs bieten; [...] Lernkulturen wären so die auf Institutionen des Lernens bezogenen Rahmen individueller und gruppenbezogener Entwicklungen, innerhalb deren Sozialisation, Qualifikation und Bildung, also die Aspekte der Gesellschaft und des Zusammenlebens, die Aspekte der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Funktionsbeziehungen und der Aspekt der individuellen Selbstständigkeit bzw. der Emanzipation aufeinandertreffen« (Nell 1998: 15).

Nell zieht es vor, von »Lernkulturen« statt von »Lernkultur« zu sprechen, um den nach seiner Meinung bestehenden normativen Gehalt gegenüber dem deskriptiven möglichst klein zu halten (ebd.). Zwei Elemente fallen bei dieser Bestimmung des Begriffs Lernkultur ins Auge. Zum einen deuten Begriffe wie »Codierungsleistungen« und »Medium des Austauschs« auf die kulturelle Dimension hin und zum anderen werden »Lernkulturen« den Konzepten von »Sozialisation, Qualifikation und Bildung« begrifflich übergeordnet. Dies ist deshalb bemerkenswert, da nach traditionellem pädagogischem Verständnis »der Sozialisationsprozess die Bezeichnung für das umfassendere Geschehen« (Strzelewicz 1979: 104) darstellt, worunter »Bildung« und »Lernen« als je spezifisch sozial organisierte Teilbereiche<sup>19</sup> gefasst werden (Vgl. Heid 1995, Langwand 1995, Geulen 1995). Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass mit dem Begriff der Lernkultur, eine semantische Grenzverschiebung und damit zugleich eine konzeptionelle Erweiterung verbunden ist. In welchem Ausmaß klassische sozialisations- und bildungstheoretische Annahmen im Konzept der Lernkultur mit eingehen, bleibt dabei zu untersuchen. »Lernkultur« bezieht gleichermaßen Aspekte der Vergesellschaftung (Sozialisati-

18 Die folgenden Ausführungen zur Lernkultur sind wesentlich an den Ausführungen von Arnold (1998) bzw. Arnold/Schüßler (1998) orientiert, die den dezidiertesten theoretischen Versuch darstellen.

19 Das dritte Konzept »pädagogischer Grundvorgänge« (Lenzen 1995: 42–184) neben Bildung und Sozialisation bildet Erziehung (Heid 1995: 43–69). Arnold macht auf die negativen Konnotationen aufmerksam, die im deutschsprachigen Raum mit »Erziehung« verbunden werden (1998: 197).

on), der Subjektentwicklung (Bildung) sowie der Weiterbildung mit ein, wobei die Konzepte des »Lebenslangen Lernens« (Tietgens 1999, Erpenbeck/Weinberg 1999) und der »Kompetenz« (Hendrich 2000: 33 ff., QUEM-Bulletin 5/2000: 10 f.) eine wesentliche Rolle spielen. Dabei stellt sich der Wandel der Lernkultur(en) vor allem als eine Verschiebung zu subjektivem, selbstorganisiertem Lernen dar, da gegenüber dem Begriff Qualifikation nun die »Selbstorganisationsdisposition des konkreten Individuums auf den Begriff« gebracht werden (Erpenbeck/Heyse 1999: 23).

Arnold/Schüßler liefern für einen »Wandel der Lernkulturen« drei wesentliche Eckpunkte: 1) Neben den Inhalten gewinne die »Gestaltung der Lernumgebung« (1998: 7), d.h. das *Wie* von Lehr- und Lernprozessen einen zentralen Stellenwert; 2) Lernen sei stark von »implizitem Lernen« und den Kommunikationsverhältnissen von Lernarrangements abhängig, deren bewusste Gestaltung für den »Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen« (ebd.: 8) immer wichtiger würde; 3) notwendig sei ferner der »Wandel von einer objektiven Instruktionstheorie hin zu einer subjektiven Aneignungstheorie des Lernens« (ebd.: 9). Dies wird sowohl auf Individuen als auch Gruppen, Institutionen/Organisationen oder Regionen bezogen, was im Effekt eine Subjektivierung sozialer und geographischer Einheiten bedeutet<sup>20</sup>.

Hervorgehoben wird auch der »Paradigmenwechsel [...] zu einer prozeßorientierten Weiterbildung« (Baethge/Schiersmann 1998: 5) im Kontext eines neuen Verständnisses von Organisationslernen (Vgl. Hendrich 2000: 34). Damit ist ein neues Menschenbild verbunden, das Alaluf/Stroobants mit »homo competens« bezeichnen, »dessen Verhalten von der Bereicherung seines Bestandes an Kompetenzen motiviert sein dürfte« (Alaluf/Stroobants 1994: 54). Hieraus ergibt sich aber auch die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts mit Blick auf das Subjekt, von dem die Bereitschaft zum »Dauer-Lernen« und zu permanenter Veränderung erwartet wird.

In den meisten Lernkulturkonzepten wird darüber hinausgehend die strukturelle Bedeutung von Medien für Lernen herausgestellt (z.B. Arnold/Schüßler 1998: 94 ff., Lenz/Brüner 1990, Schiffer 1996, von Rein 1996, Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999). So wird u.a. im Kontext selbstorganisierten Lernens mit Medien darauf verwiesen, dass kognitive Fähigkeiten durch entsprechenden Medieneinsatz in mehrdimensionaler Weise gefördert werden könnten (Mikos 1996: 79). Ein durch adäquate Lernberatung flankierter Kompetenzerwerb (scaffolding und fading auf Vermittlungsseite) ermöglicht eine Ausbildung eigener Wissens- und Könnensstrukturen auf Seiten des Lernsubjekts,

20 Vgl. die Einbettung dieses Subjektivierungstopos in den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Lerndiskurs Kap. 5.1.2.

das bei der Bewältigung auftauchender Probleme zunehmend auf sich selbst und sein eigenes Wissen/Können referiert. Dies liegt begründet im systematischen Aufbau von Eigen- bzw. Selbstkomplexität, wodurch die Position des Subjekts systematisch in Aneignungs- und Vermittlungsprozessen gestärkt wird. Der Erwerb »soziokulturellen Wissens« (vgl. Kap. 2.3) in kognitiver wie handlungspraktischer Hinsicht qua Selbst-Konstruktion deutet dabei wesentlich auf die *kulturelle Dimension von Lernprozessen* hin, die Voraussetzung für Autonomierungsverläufe ist, was eine entscheidende Schnittstelle von Kultur, Lernen und Subjekt bildet. Die Bedeutung des Subjekts wird theoretisch vor allem in (radikal)konstruktivistischen Ansätzen hervorgehoben, da es die zentrale Instanz der Generierung von Wissen und Erkennen darstellt (z.B. bei Terhart 1999: 631 ff., Ludwig 1999, Krüssel 1993: 119-143, Siebert 1999: 82 ff., Arnold/Schüßler 1998: 84 ff.). Es wird in dem Zusammenhang auch deutlich, dass komplementär zur *Lernkultur* auch eine entsprechende *Lehrkultur* vorhanden sein muss, denn Begriffe wie Kompetenz, Wissen und Können und deren Gestaltung in Aneignungs- und Vermittlungsprozessen hängen wesentlich vom Vermögen des Lehrers/Vermittlers/Lernberaters/Moderators ab. (Ko-)Konstruktionen werden eben in gemeinsamer Anstrengung geleistet (Siebert 1999) und es stellt sich die Frage, inwieweit dieser Aspekt in gängigen Lernkultur-Konzepten ausreichende Berücksichtigung findet.

Für eine erste begriffliche Differenzierung von Lernkultur(en) kann nun auf die Kategorien *Wissen*, *Subjekt*, *Kommunikation*, *Medien* und *Institution/Organisation*, die im Zusammenhang mit dem Lernkultur-Konzept allgemein hervorgehoben werden (Arnold/Schüßler, 1998, Arnold 1998, Nell 1998, Bildungskommission NRW 1995, Holtappels 1995, Posch 1990), zurückgegriffen werden. Die folgende Merkmals- bzw. Kategoriendaufzählung als Ergebnis einer Analyse des Lernkulturdiskurses liefert als rekurrentes Muster des existierenden Diskurses methodisch ein Grundgerüst, d.h. ein Suchraster, mit dessen Hilfe die theoretischen Anschlussmöglichkeiten an Kulturkonzepte untersucht werden können. Den Kategorien kommt ein heuristischer und provisorischer Stellenwert zu, und sie bilden ein variables Grobraster, nach dem die einzelnen Kulturbegriffe analysiert werden können. Als fünf zentrale Kategorien des Lernkultur-Diskurses ließen sich die folgenden herausfiltern:

- 1) *Wissen*: Über den Wissensbegriff lässt sich der Lernkultur-Begriff konkretisieren, denn um ermessen zu können, in welcher Weise sich Inhalte durch bestimmte Lernarrangements transformieren, ist es unerlässlich, die Struktur des Wissens analytisch im Auge zu behalten. Eine einseitige Beobachtung des *Wie* der Prozesse gibt keine Antwort auf die Frage, in welcher Weise sich Wissen unter veränderten Lern-

kontextbedingungen transformiert. So hat beispielsweise Sigrid Nolda die Strukturveränderungen von Wissen im Bereich der »Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft« unter dem Stichwort »Vulgarisierung« (Nolda 1996) untersucht und beschrieben, wie auch im Bereich Lernen mit Multimedia Untersuchungen zu »situiertem Wissen« vorliegen (z.B. Mandl/Gruber/Renkl 1997). Bei aller Relevanz der Organisationsform von Lernprozessen und -umwelten (Lechner 2000: 220 ff., Kriz, 2000: 73 ff., Eberl, 1996: 52-60) ist dennoch die Analyse sich wandelnder Wissensstrukturen gerade angesichts der abnehmenden Halbwertzeit bestimmten Wissens vonnöten (vgl. Stehr 1994, Willke 1997: 51 ff., 1998). So ist die Unterscheidung von *explizitem/implizitem* Wissen von grundlegender Bedeutung (Polanyi 1985), um die Prozesse »impliziten Lernens« (Arnold/Schüßler 1998: 8, Neuweg 1999: 20) genauer bestimmen zu können (Vgl. Neuweg 2000, Willke 1998: 15 ff.). Weitere Unterscheidungen, die in diese Richtung deuten, differenzieren beispielsweise nach »formellem Wissen«, »informellem Wissen« und »non-formellem Wissen« (QUEM-Bulletin 5/2000: 11), wodurch deutlich wird, dass sowohl der Ort bzw. die Position wie auch die Art des Wissenserwerbs wesentlich für die Aneignung und im weiteren für dessen Strukturierung ist.

So weist Rolf Dubs darauf hin, dass die »kognitive Substanz« und die »zu vollziehenden Lernprozesse« (Dubs 2000: 103) die beiden Seiten einer Medaille für Lernerfolg bildeten. Die Neukonstruktion von Wissen als Kernkompetenz selbstregulierten Lernens hänge entscheidend vom erworbenen »Repertoire von Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen und Denken« (ebd.: 99) ab etwa bezüglich des Aufbaus metakognitiver Fähigkeiten. Neben »Medienkompetenz« (von Rein 1996), »reflexivem Wissen« (Arnold/Schüßler 1998: 57), Problemlösungskompetenz, »Systemkompetenz« (Kriz 2000) wird die Fähigkeit zur »Analysekomplexität« (Altrichter 1990: 40) als ein Wissen über Lernen beschrieben, das zur »Selbstmodularisierung« bezüglich selbstorganisierten Lernens befähigen soll (vgl. auch Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000:179).

2) *Subjekt*: Im Zusammenhang mit »selbstreguliertem Lernen« wird von einem »Paradigmenwechsel« (Dubs 2000: 98) gesprochen, wodurch die Selbstorganisations-Fähigkeiten des Subjekts in den Vordergrund rücken. Konstruktivistische Prinzipien wie Selbstorganisation, organisationale Geschlossenheit von Systemen, Koevolution, Kontingenzen usw. (u.a. Arnold/Siebert 1999: 81-126, Heyting 1997: 400-405) bilden dafür den theoretischen Rahmen. Dabei wird jedoch in unterschiedlicher Weise auf verschiedene »Spielarten des Konstruktivismus« (Knorr-Cetina 1984, vgl. Kap. 2.2) Bezug genommen. So gehen beispielsweise Reinmann-Rothmaier/Mandl von einer »gemäßigt konstruktivistischen Sichtweise« (2000: 182) aus, während

Siebert große Teile des radikalkonstruktivistischen Begriffsinventars auf Pädagogik, Didaktik und Bildungsprozesse appliziert (Siebert 1999). Insofern bilden die Auseinandersetzungen um die Frage, auf welche konstruktivistische Variante zurückgegriffen werden soll, einen zentralen Punkt der gegenwärtigen Debatte (Terhart 1999, Rustemeyer 1999). So werden Lernprozesse beispielsweise als Austarieren von Selbst- und Fremdbestimmung beschrieben (Dubs 2000: 99).

**3) Kommunikation:** Kommunikation stellt den zentralen Interaktionsmodus bei Lernprozessen dar, wobei von einem weiten Kommunikationsbegriff ausgegangen wird, der sprachliches wie nicht-sprachliches Handeln (Körpersprache, Mimik, Gestik usw.) einbezieht. Als eine Form sozialer Kompetenz trägt Kommunikation wesentlich zum Lernerfolg bei – Arnold/Schüßler sprechen nicht umsonst von »Komunikations- und Lernkompetenz« (1998: 169). Zur Kategorie Kommunikation zählen auch Relationen der Symmetrie/Asymmetrie und Dominanz, die sich zwischen Lernern und Lehrenden wie auch zwischen den Lernenden einstellen können (Nolda 1996: 248 ff, 338 ff.). Konstruktivistisch und kulturtheoretisch gleichermaßen von Interesse ist dabei, wie sich welche Konstruktionen als letztlich als anerkanntes soziokulturelles Wissen durchsetzen und auf welche Weise ein Konsens in der Lerngruppe bzw. (Ko-)Konstruktionen erzeugt werden. Allgemein lassen sich dabei Verstehens- sowie Aneignungs- und Vermittlungsprozesse kulturtheoretisch-semiotisch als jeweils autonome En- und Dekodierungsprozesse begreifen (Hall 1999, vgl. Kap. 5.2.2).

**4) Medien:** Medienlernen ist hierbei im weitesten Sinne als jede Art von Lernen zu verstehen, bei dem bestimmte Mittel eingesetzt werden (Papier/Bleistift, Overheadprojektor, Bücher, Video, Computer usw.). In der Medienforschung hat sich durchgesetzt, dass es sich beim Rezipienten um ein aktiv konstruierendes Subjekt handelt (u.a. Six 1989: 188, Schorb/Mohn/Theunert 1998: 504 ff., Charlton/Neumann 1990: 52, Merten/Schmidt/Weischenberg 1990). Die zentrale Bedeutung dieser Dimension im Kontext von Lernkultur begründet sich auch aus dem Umstand, dass in neueren kulturtheoretisch orientierten Ansätzen zur Erklärung des Zusammenhangs von gesellschaftlicher Kommunikation, sozialer Entwicklung und Wissenstransformation Medien als unabdingbare Relaisstationen für jede Art relevanter Veränderung herausgestellt werden (Schmidt 1996: 260-322, Reckwitz 2000). Konkret bedeutet dies für die mediale Strukturierung von Wissen, dass Medien im allgemeinen mit ihren komplexen Verknüpfungen verschiedener symbolischer Ebenen (Text, Bild, Animation durch Bildlauf, Ikons), ihren verschiedenen Strukturierungsformen (linear, diskontinuierlich, Hypertext usw.) mit Blick auf Rezeptions- und Wir-

kungsanalyse für die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen zentral zu berücksichtigen sind (Groebel/Winterhoff-Spurk 1989).

5) *Institution/Organisation:* Einem Definitionsvorschlag von Schäffter folgend kann Institution von Organisation durch ihre »legitimatorische und symbolische Dimension« (1998: 41) unterschieden werden, da sie sich auf »einen gesellschaftlich verfestigten, handlungsleitenden Sinn- und Deutungszusammenhang« (ebd.) bezieht. Damit ist neben der Wissens- und Kommunikationsdimension von Lernkultur die besondere Strukturbildung von Erwartung und Konsens auf Lernerseite spezifisch mitberücksichtigt, die zumeist unthematisiert Lernprozesse in ihrem Verlauf mitbestimmen. Jede Gruppe bildet insofern institutionelle Strukturen, als bestimmte Normen, Werte und Vorstellungen über Normalität (voraus-)gesetzt werden. So wird die oftmals vernachlässigte Wert- und Normdimension, die gerade für implizite Lernprozesse zentral ist (Neuweg 1999), miterfasst. Durch die »verdichteten Erwartungsstrukturen und sozialen Wirklichkeitsbeschreibungen« in Institutionen wird auch ein »Möglichkeitsraum« geschaffen, in dem Institutionen als »enabeling structures« (Schäffter 1998: 42) für spezifisches Handeln der Akteure fungieren. Demgegenüber stellen Organisationen einen Typ sozialer Systeme dar, die sich durch Anerkennungs- und Mitgliedschaftsregeln, Personalrekrutierung und Rollenspezifikation auszeichnen (Luhmann 1997: 826 ff., Baraldi/Corsi/Exposito 1997: 129). Entscheidungsrestriktionen werden u.a. durch die Festlegung von Programmen und Kommunikationswegen vollzogen, die den erwähnten Möglichkeits- und Handlungsräum be-schränken. Insofern erfasst das Begriffspaar das Mehr an Sinnproduktionen in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion – zu »bilden« und nicht nur zu »qualifizieren« – strukturell überdeterminiert sind: Es findet immer »mehr« in ihnen statt, als ihre Funktionsbeschreibung deutlich macht (vgl. Schäffter 1998: 47), was für eine kulturtheoretische Grundlegung von Lernen wichtig ist.

Die aufgezeigten fünf Kategorien gilt es durch die eingehende Analyse der Konzepte zur Lernkultur und ihren kulturtheoretischen Implikationen zu verfeinern, erweitern und zu spezifizieren. Sie bilden dann das Suchraster zur Untersuchung der Kulturkonzepte im nächsten Schritt.

### **5.2.2 Kulturtheoretische Überlegungen zum Lernkulturkonzept**

Arnold/Schüßler legen in ihrem Versuch, den Begriff der Lernkultur aus kulturtheoretischer Sicht zu bestimmen, zunächst eine allgemeine Definition von Kultur vor, die

»[...] im Gegensatz zur ›Natur‹ alle nach einem kollektiven Sinnzusammenhang gestalteten Produkte, Produktionsformen, Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen einer Gesellschaft (bezeichnet). Als kulturelle Muster gemeinsamer Werte und Überzeugungen prägen diese Symbolisierungsformen sowohl die Tradition als auch durch die alltäglichen Umgangsformen ihre Gesellschaftsmitglieder (1998: 3).

Dieser allgemeine Kulturbegriff wird schließlich auf die Institution Schule übertragen, so dass geschlussfolgert werden kann:

»Schulkultur« steht damit zunächst als Sammelbegriff für alle Verhaltenskonfigurationen, Symbole, Ideen und Werte, die sich im Zusammenleben der Mitglieder dieser Institutionen identifizieren lassen« (ebd.).

Konkret handle es sich um die Umgangs- und Verkehrsformen, die Verständigung über Bildungsziele, vermittelte Inhalte, die Methoden, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und der Kontakt der Umwelt zur Schule (ebd.). Und in Anschluss an Holtappels (1995: 12) werden neben der Schulkultur noch die »Erziehungs- und Organisationskultur« (Arnold/Schüßler 1998: 4) unterschieden. Die Schwierigkeiten, die mit einer Catch-All-Definition von Kultur wie der erwähnten verbunden sind, liegen auf der Hand: 1) Sie stellt sich bei näherem Hinsehen als zu unspezifisch für eine Begründung des Lernkultur-Begriffs heraus,<sup>21</sup> 2) sie lässt sich in dieser Abstraktion auf zahllose andere Institutionen, soziale Phänomene oder Gruppen gleichermaßen anwenden (Esskultur, Jugendkultur, Wohnkultur, Hochkultur) und 3) wird sie als Kategorie nicht *systematisch* im Zusammenhang mit Lernen entfaltet, wodurch die Funktion des Kulturbegriffs als Metapher (Konersmann 1996) hervortritt.

Gegenüber der metaphorischen Verwendung von Kultur im Lernkultur-Diskurs lässt mit einem *operativ-dynamischen* und *relationalen* Kulturbegriff eine kulturtheoretische Grundlage für Lernen schaffen. Operativ meint hierbei die sozial-kommunikativen Austauschprozesse, welche an die Vielfältigkeit des Wissens – in all seinen expliziten, impliziten und medial vermittelten Formen – als *Handlungsdisposition* (Ryle 1969: 49 ff.) anschließen, während das Attribut relational das Merkmalscluster hervorhebt, durch welches »Kultur« schließlich be-

21 Nicht umsonst wird im weiteren von Arnold/Schüßler auf einen kulturtheoretischen Kontext bei der Bestimmung von Lernen kein Bezug mehr genommen und es fehlt jede systematische Auseinandersetzung mit Kulturkonzepten. Da die neue Lernkultur wesentlich konstruktivistisch begründet wird, könnte man auch von »Lern-Konstruktionen« statt von »Lern-Kulturen« sprechen, ohne dass dem von Arnold vorgetragenen Konzept dabei semantisch etwas verloren ginge.

züglich Lernen zu beschreiben wäre. Mit Blick auf den Lernkulturbegriff wurde u.a. vorgeschlagen, bei der Bestimmung von Kultur an das Konzept von »Kultur als Ausführungsprogramm für Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ebene« (Schmidt 1996: 243) anzuknüpfen. Lernkultur entspräche dann dem »Ausführungsprogramm für alle mit dem Lernhandeln verbundene Sozialität auf diesen Ebenen (Kirchhöfer)« (ebd.).

Siegried J. Schmidt legt das Konzept »Kultur-als-Programm« unter anderem in der Absicht, eine »nicht substantialistische Konzeption« von Kultur zu entfalten (Schmidt [1994] 1996: 243). Dabei wird zunächst der Begriff »Programmierung« (ebd.: 221) im Kontext der evolutions- und sozialtheoretischen Annahmen von Peter M. Hejl eingeführt und im Zusammenhang mit Beningers vier Ebenen programmierbarer Strukturen (ebd.: 224) schließlich auf »kulturelle Programmierung« (ebd.: 225) hin spezifiziert – »Programm verstanden [...] als spezifische, erlernte Regeln des Verhaltens« (ebd.). Im Kontext von »Kultur als kollektives Wissen« (ebd.: 236 ff.) ist vom »Programmmodell« (ebd.: 241) die Rede, mit dem u.a. explizit an Wittgenstein Regelbegriff anschlossen wird. Das Programmmodell betone, so Schmidt, »den dynamischen Charakter der situations- und aktantenspezifischen Anwendung und Beurteilung, ohne strukturelle Aspekte der Ordnung von und in symbolischen Ordnungen auszublenden« (ebd.). Damit sind die wesentlichen Leitlinien des Konzepts »Kultur-als-Programm« nachgezeichnet: »Subjektive« wie »objektive« Sinnorientierung/-ordnung werden mitberücksichtigt, Wissen hat die Doppelfunktion von (Ko-)Orientierung (soziale Dimension) und Handlungsanleitung (individuelle Dimension), ist gekennzeichnet durch die Merkmale »Aktivität«, »Dynamik« sowie »Lernfähigkeit«, und es besitzt strukturierend-limitierende und insofern kontingenzreduzierende Funktion; darüber hinaus ist das generative Moment mit Blick auf die bedeutungsvolle soziale Praxis für den Programmabegriff kennzeichnend wie auch die Pluralität der »Sub-Programme« (ebd.: 242), die sich nicht in einem »Gesamtprogramm« (ebd.: 249) integrieren lassen.

Institutionen werden konsequent als »besondere Programmteile« (1992: 436) beschrieben, in denen ein bereichsspezifisches Wissen zirkuliert. In Anschluss an Mary Douglas neoinstitutionalistische Kulturtheorie werden Institutionen über den Wissens- respektive Gedächtnisbegriff beschrieben und als »kollektives Gedächtnis« im Rahmen »erfolgreicher Problemlösungen« aufgefasst, deren Wissen aber weitestgehend »invisibilisiert« (Schmidt 1994: 234) sei. Es existiert in impliziten Formen und Formationen des »kulturellen Gedächtnisses« (Assmann 1999: 19 ff.) und reguliert wesentlich Alltagspraxis, aber auch hoch-ritualisierte Kommunikationsformen und Interaktionen in formalen Organisationen (z.B. Rollenfunktionen und die reziproke Erwartungen bei der traditionellen Lehrer-Schüler-Konstellation

in der Schule). Anknüpfend an die oben genannte Definition von Institution lassen sich Institutionen als ein bestimmter kultureller Bestand an Verhaltensdispositionen beschreiben, die a) ein Wissen, eine Kompetenz bzw. ein Können auf Subjektseite zur Bewältigung sozialer Praxis implizieren, aufgrund dessen b) von einer Strukturiertheit des Alltagslebens (Lefebvre), aber nicht von seiner Determiniertheit ausgegangen werden kann. So wird ein Handlungsräum begründet, der zwar Möglichkeiten und Alternativen (Kontingenzen) vorsieht, aber normativ-evaluativ über Erwartungen und Erwartungserwartungen (doppelte Kontingenzen) reguliert und eingeschränkt wird. Der Institutionenbegriff ermöglicht es, den Programmabgriff konkreter zu fassen und hinsichtlich der Subprogramme zu spezifizieren. Hierbei kann etwa an die kulturtheoretischen Überlegungen von Clifford Geertz angeschlossen werden, der sich bereits 1966 auf die Programmmetapher im Zusammenhang mit Kultur bezog. So sieht er Kultur als

»set of control mechanisms – plans, recipes, rules, instructions (what engineers call ›programs‹) – for the governing of behavior [...] and historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitude towards life« (Geertz 1966: 44).

Geertz bringt dabei einen doppelten Begriff von »Modell« ins Spiel, der es ermöglicht, »Programm« und »Institution« nach Funktion und kognitiver Struktur genauer zu bestimmen. Der »model of aspect« (Geertz 1966: 123) beschreibt das jeweilige kognitive Muster eines Modells (symbolische Handlung, Diskurs, Ritual usw.) und deutet damit direkt normativ den möglichen Handlungsspielraum an, den Geertz als »model for aspect« (ebd.) bezeichnet. Kognitive Struktur und Handlungsdisposition wirken damit synchron in institutionellen Praktiken zusammen, in denen ein Wissen der Akteure zum Tragen kommt, dass zumeist impliziter Natur und buchstäblich in den Handlungen selbst verkörpert ist.

Für eine kulturtheoretische Grundlegung von Lernen ist die implizite Dimension im Zusammenhang mit Begriffen wie »Kompetenz« und »Disposition« von zentraler Bedeutung. Schön spricht dabei von »Knowing-in-action« (nach Neuweg 1999: 134) und hebt damit den prozedural-dynamischen Charakter wie auch die »hidden dimension« dessen hervor. Verdichtet in alltäglichen Handlungsroutinen und symbolischen Praxen zeigt sich ein körpernahes Dispositionswissen, das treffend von Polanyi mit den Begriffen »skills« und »connoisseurship« beschrieben wurde (Neuweg 1999: 139). Das Zusammenspiel des bei jeder Handlung und symbolischen Interaktion im Hintergrund mitlaufenden »proximalen Terms« (als Hintergrundwissen) und des fokal-bewußten expliziten Themenwissens – dem »distalenen Term« – las-

sen sich durch »dichte Beschreibungen« (Geertz 1987: 10 ff., 30) in Überdeterminiertheit ihrer Strukturen (sprachliche/nicht-sprachliche Form, Habitualisierungen, Regelmäßigkeit usw.) in der sozialen Praxis erfassen. Auf dieser Ebene lässt sich durch die systematische Beobachtung kultureller Handlungspraxis und dem dabei eingebrachten Wissen auch eine Perspektive für empirische Forschung begründen.

In einer sozial- und evolutionstheoretischen Perspektive, die Schmidt in Anschluss an Hejl entwickelt (1996: 226 ff.), geht es zentral um das Aufzeigen komplexer kognitiver Strukturen von Sozialität und somit um »Kontingenzen aller Wirklichkeitsstrukturen« sowie der »kognitiven Überkapazität« (ebd.: 227), die damit verbunden sind. Komplexität wird demnach in entsprechenden Formen von Wissen und Kommunikation laufend aufgebaut und qua Sinn-Selektion in den kulturellen Sub-Systemen gleichzeitig intern reduziert, wobei sich die kollektiven Wissensformen kulturtheoretisch als »symbolische Ordnungen« (Schmidt 1996: 203) beschreiben lassen, die auf der symbolischen Ebene eine »Kultursemiotik« (ebd.: 208) implizieren. Diese wiederum hat in der Moderne eine eigene »Medienkultur« (Schmidt 1992: 440, 1996: 260-322) hervorgebracht, die bei der kulturtheoretischen Beschreibung individueller und sozialer Lernprozesse zu berücksichtigen ist. Zur Analyse dieser komplexen Zeichenprozesse in Bezug auf Prozesse von Rezeption, Aneignung und Vermittlung stellt die semiotische Kulturtheorie (Eco 1990) wie auch der Bereich der Cultural Studies (Bromley u.a. 1999) ein reichhaltiges Instrumentarium zur Verfügung. So hat beispielsweise Hall Rezeptions- und Aneignungsverhalten schon 1980 unter den Vorzeichen relativ autonomer En- und Dekodierungsvorgänge theoretisch zu konzeptualisieren versucht (Hall [1980] 1999) und Eco hat die verschiedenen Kodierebenen, auf denen die komplexen Zeichenprozesse ablaufen, untersucht (Eco 1972). Das gesellschaftliche Wissen, die spezifischen Programme wie auch ihre Umsetzung in den konkreten Abläufen und manifesten Formen werden in modernen Gesellschaften wesentlich durch Massen- und Verbreitungsmedien präsent gehalten. Die notwendige permanente Aktualisierung des thematischen Spektrums zeigt, dass das »kulturelle Gedächtnis« von Sozialität nicht nach dem Modell des Speichers (storage und retrieval) gedacht werden kann, sondern als kognitive Strukturen im Sinne von »Repertoires verhaltenssynthetischer Potentiale« (Schmidt 1991: 24), die Veränderungen unterworfen sind. In dieser Hinsicht rückt schließlich über einen entsprechenden Gedächtnisbegriff die zeitliche Dimension von Lernkulturen ins Blickfeld, das auf individueller wie auch sozialer Ebene gleichermaßen wichtig ist. So wird deutlich, dass für eine kulturtheoretische Begründung moderner Lernprozesse Medien, Diskurs- und Wissensstrukturen wie die konkreten symbolischen Praxen gleichermaßen

im Auge zu behalten sind, um deren empirische Erforschung zu gewährleisten (vgl. Kap. 2.3).

### **5.3 Selbstgesteuertes Lernen in der Lernumgebung (Ein Erfahrungsbericht)**

Eine Lernumgebung (= LU) stellt ein nach didaktischen Kriterien strukturiertes Arrangement von Materialien dar, mit denen Lernende sich Wissen selbstorganisiert aneignen können. Wie bei allen institutionell organisierten Lernprozessen existiert hierbei das Paradox der »fremdorganisierten Selbstorganisation«. Die Unterschiedlichkeit der inhaltlichen »Strukturdichte« und Komplexitätsebenen einzelner Lernwege innerhalb der LU stellt den Versuch dar, diese paradoxe Struktur produktiv zu wenden, indem bei aller heteronomen Organisation des Wissens möglichst viel Spielraum für ein autonomes Lernen geschaffen werden soll. Dies geschieht dadurch, dass auf verschiedenen Instruktionsniveaus – vom direktiv strukturierten bis hin zum offenen Arrangement – Angebote an die Lernenden gemacht werden, durch die sie ihren Lernpfad in der LU individuell gestalten. Lernen kann dabei auch als ein Prozess von zu treffenden Entscheidungen gefasst werden, bei dem der Lerner immer wieder neu bestimmen muss, wie er weiter verfahren möchte. Die Entscheidungen müssen nicht bewusst und explizit getroffen werden, sondern können impliziter Art sein – woraus sich bereits ein metakognitives Lernziel ableiten lässt, d.h. die getroffenen Entscheidungen bewusst zu machen, die Kriterien der Entscheidungen zu rekonstruieren und zu reflektieren. Zur individuellen Gestaltung des Lernwegs gehört der Wechsel auf Seiten der Lernenden zwischen verschiedenen inhaltlichen Niveaus, unterschiedlichen Strukturierungsformen und differenten Komplexitätsstufen.

Die LU, wie sie innerhalb von QINEB<sup>22</sup> eingesetzt wird, besteht aus Texten, Bildern, Graphiken (multicodal) und kann multimedial strukturiert sein (vgl. Strittmatter/Niegemann 2000: 3). Sie enthält Lernwegsempfehlungen oder Fragekarten, die zu den einzelnen Materialien (Primärtexte, Sekundärtexte, Bilder usw.) als Strukturierungshilfe zur Gestaltung des eigenen Lernweges angeboten werden. Der Einstieg erfolgt mit einer Inszenierung, die auf die LU hinführen soll. Die

22 Bei QINEB (Qualifizierung durch Innovative Erwachsenenbildung) handelt es sich um eine Weiterbildung an der Universität Gießen (Prof. Dr. Hermann Forneck) für Dozenten und Multiplikatoren zur Gestaltung von Lernumgebungen. Es stellt einen Teilbereich des vom BMBF und der BLK geförderten Gesamtprojekts NIL (Netzwerk zur Implementierung einer selbstgesteuerten Lernkultur) in der Erwachsenenbildung dar. Für weitere Informationen und Nachfragen: [Ulla.Klingovsky@erziehung.uni-giessen.de](mailto:Ulla.Klingovsky@erziehung.uni-giessen.de) oder [www.eb-giessen.de](http://www.eb-giessen.de)

LU, über die im Folgenden berichtet wird, wurde im Rahmen eines Seminars mit dem Titel »Einführung in die Wissensforschung« gestaltet<sup>23</sup> das im WiSe 2001/2002 an der Gießener Universität als Blockveranstaltung stattfand. Am Anfang stand eine multimedial animierte Inszenierung (Power Point), bei der die Studierenden zu Bildern und Aussagen, die vorher zum Thema »Wissen« ausgewählt wurden, laut assoziieren sollten. Es gab drei thematische Schwerpunkte (Einstiegspunkte) zum Thema, von denen jeder Studierende zwei auswählen sollte, mit denen an zwei Tagen jeweils eine Stunde gearbeitet wurde<sup>24</sup>. Mit Hilfe von Gruppengesprächen, den schriftlichen Aufzeichnungen der Studierenden und der videotesten Beobachtung analysierten wir die Arbeitsprozesse in der LU. Einige Beobachtungen und weiterführende Überlegungen zur empirischen Erforschung Selbstgesteuerten Lernens sollen im Folgenden vorgetragen werden.

### 5.3.1 Strukturierung der Lernumgebung

Wir brauchten etwa drei Wochen zur Vorbereitung und Erstellung der LU, die sich aus folgenden Elementen zusammensetzte: 1) Inszenierung, 2) Texte/Graphiken/ Bilder, 3) farblich unterschiedene Karten zu »Lernwegsempfehlungen«, »Lernpraktiken« und »Fragekarten«. Ziel war es, kurze Texte, Bilder oder Graphiken zu folgenden drei Einstiegs punkten zu sammeln:

- a) *Wissen und Macht*
- b) *Wissensbegriff*
- c) *Wissensstruktur und Postmoderne*

Exemplarisch soll anhand des ersten Einstiegspunktes (*Wissen und Macht*) die thematische Struktur, d.h. die verlinkten Dokumente, verdeutlicht und kommentiert werden. Bevor ich auf die Struktur zu spre-

23 Jürgen Mai und ich konzipierten und strukturierten die LU für das Seminar. Während des Seminars führten wir eine videotestete Beobachtung durch, bei der die Aktivitäten der Studierenden dokumentiert wurden, während sie in der LU arbeiteten.

24 Natürlich ermöglicht ein zweistündiges Arbeiten in der LU noch nicht das »Lernen des selbstorganisierten Lernens« im anspruchsvollen Sinne, was das Hauptziel einer LU darstellt. Dennoch kann anhand der Auswertung des empirischen Materials nachvollzogen werden, wie die Studierenden in der LU gearbeitet haben und es kann der Frage nachgegangen werden, ob bzw. in welcher Weise sich unterschiedliche Grade an Autonomie im Umgang mit dem Material beobachten lassen.

chen komme, möchte ich einige Erläuterungen zur Textauswahl geben.

Wir suchten Texte zum thematischen Zusammenhang von Wissen und Macht. Dazu griffen wir im Wesentlichen auf drei Theoretiker zurück: Wilhelm Liebknecht, Francis Bacon und Michel Foucault. Die inhaltliche Begründung für die Auswahl lautete, dass sich a) alle bekanntermaßen und explizit zu dem Verhältnis von Wissen und Macht geäußert hatten und b) dass dieser Zusammenhang aber jeweils thematisiert wurde: bei Bacon mit Blick auf Wissenschaft bzw. als wissenschaftliche Utopie, bei Liebknecht als politische Utopie und bei Foucault als Kritik an der Moderne. Aus dieser »Spannung« der unterschiedlichen Positionen leitete sich entscheidend die Auswahl der Autoren her. Dies spiegelte sich auch in der Kommentierung des ersten Einstiegspunktes wieder, in dem das Lernziel formuliert wurde:

»Sie finden im vorliegenden Einstiegspunkt den Zusammenhang von Wissen und Macht bei drei Theoretikern (Bacon, Liebknecht, Foucault) unterschiedlich thematisiert. Ein Ziel für die Durcharbeitung der Texte besteht im Aufzeigen der Unterschiede – und auch Gemeinsamkeiten – der jeweiligen Vorstellungen über die Beziehung von ‚Macht und Wissen‘.«

In unserer Textauswahl unterschieden wir grob zwischen Primärtexten – also Texte von den Autoren selbst – und Sekundärtexten, d.h. Texte mit Informationen über die Autoren und die historische Situation. Unser Ziel war es, nicht nur Informationen *über* die Autoren zu geben, sondern die Studierenden auch zur Auseinandersetzung mit zentralen Stellen aus den Originaltexten zu bringen. Das bedeutete mit Blick auf Liebknecht, Textstellen aus der Rede »Wissen ist Macht« von 1872 auszuwählen, denn die Rede hat im Original 37 Seiten. Für diesen Zweck des selektiven (Be-)Arbeitens nutzten wir sowohl die Fragekarten (= FK) als auch die Lernwegempfehlungen (= LWE), in denen Vorschläge für das weitere Vorgehen in der LU gemacht wurden.

Die Texte wurden wesentlich über die LWE verlinkt. Die LWE enthielten eine Weiterführung zu einem anderen Dokument, während auf den Fragekarten direkt inhaltliche Fragestellungen zu einem Text formuliert wurden. Die Teilnehmer wurden darüber informiert, dass es neben den LWE auch FK (zu jedem Text existierte mindestens eine FK) gab, die als *Bearbeitungsangebot* verstanden werden sollten. Die Erfahrung, die wir mit dieser Art der deutlichen Trennung von Text und Frage (= Selektionsangebot auf der Metaebene) und Text und LWE (= Verknüpfungsangebot auf der Metaebene) machten, waren im Großen und Ganzen positiv.

Es gab vier thematische Sektionen für den Einstiegspunkt »Wissen und Macht«: Vier Texte zu Liebknecht, dann zwei Texte zu Bacon, dem drei Texte mit aktuellen Bezügen zu dem bekannten Ausdruck

»Wissen ist Macht« und schließlich drei Texte zu Foucault folgten. Für einen Einstieg mit Liebknecht schlugen wir auf den LWE-Karten 1 und 3 zwei Möglichkeiten vor: Einen biographischen und einen historischen Zugang. Ein Vergleich der beiden LWE wirft dabei folgende Frage auf: Wie komplex sollte eine LWE oder auch eine FK sein? Da LWE *Selektionsprozesse* in Form von Lese- und Bearbeitungsvorschlägen vorstrukturieren, muss das Verhältnis von *Struktur* und *Komplexität*<sup>25</sup> theoretisch genauer beleuchtet werden (s.u.). Dies ist sowohl zentral für professionelles Handeln als auch für ein entsprechendes Verständnis von »Lernen« :

»Lernen heißt dann, sich an dieser Komplexität abzuarbeiten. Lernen ist der Vorgang, in dem Menschen in einer selbstsorgenden Weise die Komplexität des Lerngegenstandes reduzieren und zugleich ein Bewusstsein davon haben, wie sie dies tun« (Forneck 2000: 11).

LWE 1 und 3 sind unterschiedlich komplex. LWE enthält lediglich einen Hinweis auf einen möglichen biographischen Einstieg über Text A1 oder wahlweise auch Text A5. LWE 3 hingegen ist vielfältiger in den Verweisen auf Texte und bietet somit mehrere Anschlussmöglichkeiten auf Seiten der Studierenden. Es existiert somit ein komplexerer und ein weniger komplexer Einstieg in die thematische Sektion. Neben dem quantitativen Kriterium der Zahl der Verweise liegt aber ein weiteres Komplexitätskriterium vor, das mit der Differenz von *abstrakt/konkret*<sup>26</sup> beschrieben werden kann. Der biographische Einstieg ist deshalb »konkreter« als der historische, weil das Genre der Biographie an ein spezifisches Typenwissen auf Seiten der Studierenden

- 25 Die Reflexion dieses Verhältnisses ist ein wesentlicher theoretischer Baustein von QINEB. Dort geht es u.a. um »didaktische Transformationen« vom Einfachen zum Komplexen und das entsprechende Ordnen eines Wissensgebietes (Forneck 2000: 10). Zentral wird hier der Begriff der »angemessenen Komplexität« (ebd.: 11) eingeführt, die sich im strukturierten Material abbilden müsse. Komplexität dürfe nicht »erschlagen« oder »überfordern« (ebd.).
- 26 Die Beschreibung »abstrakt/konkret« kann mit »merkmalsreicher«, also semantisch komplexer (= konkret) und »merkmalsärmer«, d.h. semantisch weniger komplex verdeutlicht werden. Diese Bestimmung von Komplexität über das Merkmalspaar »abstrakt/konkret« entzieht sich der üblichen Unterscheidung von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen, wobei ersteres normalerweise mit konkret-praktisch und zweites mit abstrakt-theoretisch gleichgesetzt wird. In der klassischen Semantik wird mit der Differenz von Extension/Intension gearbeitet. Ein Ausdruck wie »Rose« ist intensionsreicher (hat mehr konkrete Merkmale wie /rot/, /dornig/ usw.), aber extensionsärmer als »Blume«, die intensionsärmer (weniger Merkmale hat), aber dafür extensionsreicher ist, also auf »alle Blumenarten« bezogen werden kann.

den anschließt. Ein bestimmtes typologisches (Vor-)Wissen wirkt in jedem Falle komplexitätsreduzierend<sup>27</sup>. Jedes Subjekt verfügt über eine Biographie, kann sich selbst und seine Entwicklung in typischer (und typologischer) Weise thematisieren und in dieser narrativen Form kommunikative Anschlussfähigkeit und Kontinuität herstellen. Der historische Einstieg hingegen ist dahingehend »abstrakter« gegenüber der Biographie, als Geschichte eher in Makrobegriffen (»Die Eroberung von Granada 1492«, »Die Französische Revolution«, »Der I. Weltkrieg« ) gedacht, vermittelt und wahrgenommen wird.<sup>28</sup>

Daraus lassen sich für den Komplexitätsbegriff folgende Schlüsse ziehen: a) Komplexität ist ein *relationaler Begriff* (z.B. etwas ist in Bezug auf etwas anderes konkreter oder abstrakter), stellt b) ein *Konstrukt* zur Bestimmung unterschiedlicher Wissensstrukturen von Material (Texte, Bilder, Graphiken) dar und ist c) nach *formal-quantitativen* (z.B. Anzahl und mögliche Verknüpfungen der Elemente) und thematisch-inhaltlichen, d.h. *qualitativen*<sup>29</sup> Gesichtspunkten bestimmbar.

Diese Überlegungen wurden von uns im Rahmen der Materialauswahl angestellt, als wir versuchten, die Dokumente unter Rückgriff auf den Komplexitätsbegriff auszuwählen. Dabei gerieten wir unweigerlich in die Logik eines »mehr oder weniger komplex«, also eines zweistelligen Schemas, das für die Bestimmung des Materials nicht genügte, da es keine ausreichend konkreten Kriterien für die Bestimmung von Komplexität beinhaltete. Mithilfe der drei erwähnten Kriterien von Komplexität – relational, konstruiert, quantitativ/qualitativ – konnte der Komplexitätsbegriff konkretisiert und operational für die Auswahl und Gestaltung des Materials eingesetzt werden. So eröffnete beispielsweise die LWE 3 aufgrund der vielfachen Verweise einen weiten Horizont für mögliche Vorgehenweisen, aber machte durch die zahlreichen Anschlussmöglichkeiten auch die Orientierung für die Studierenden schwieriger. Angesichts dieser multioptionalen Vernet-

27 Im Falle der Biographie sind dies beispielsweise Kind/Jugendlicher/Erwachsener/Unterscheidungen oder der thematische Komplex Familie/Erziehung/Schule/peer-group/Ausbildung/Arbeit. Es handelt sich um thematische Schemata, bei der zum Typischen der Biographie die Kontinuität gehören würde, die sich etwa im »Lebenslauf« widerspiegelt (vgl. zu Typisierungen Berger/Luckmann 1994: 74 ff., zum Schemabegriff Schütz 1974: 105-114, speziell S. 109).

28 Vgl. dagegen den formalen Abstraktionsbegriff gegenüber dem formalen systemtheoretischen Komplexitätsbegriff (Baraldi/Corsi/Exposito 1997: 95).

29 Auch Luhmann spricht davon, dass Selektion die Elemente »placierte und qualifizierte« (1984: 47), ohne allerdings anzugeben, nach welchen Kriterien und wie im System qualifiziert wird.

zungen werden also Möglichkeitsräume eröffnet, die auf Seiten der Lernenden komplexere metakognitive Strategien verlangen. Orientiert man sich grob an den Überschriften der Texte und wählt dann aus? Oder wird einfach der erste angegebene Text ausgewählt? Lässt der Lerner sich durch die »Hyperkomplexität« abschrecken und geht zu einer anderen LWE bzw. einem anderen Text über?

Wichtig daran ist, dass eine solche offene Strukturierung mit mindestens zwei Möglichkeiten dazu zwingt, *eigene Selektionsstrategien* zu entwickeln. Die Selbstlernaktivität lässt sich daher als Selektionsstrategie auf Seiten der Studierenden beschreiben. Auf der anderen Seite ist anzumerken, dass der Begriff »angemessene Komplexität« (vgl. Fußnote 5) zwischen dem eingebrachten Vorwissen auf Teilnehmerseite und der Struktur des Dokuments anzusiedeln ist. Er darf daher nicht objektivistisch verkürzt werden und im Grunde kann erst post festum und empirisch ermittelt werden, ob ein Dokument adäquat komplex war. Daher sollen im Folgenden noch weitere Reflexionen zum Komplexitätsbegriff angestellt werden.

### 5.3.2 Zur lerntheoretischen Bedeutung des Komplexitätsbegriffs

Bei Luhmann wird der Begriff der Komplexität folgendermaßen definiert:

»Als komplex wollen wir eine zusammenhängende Menge von Elementen bezeichnen, wenn aufgrund immanenter Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft sein kann« (1987: 46).

Die »immanenten Beschränkungen« konstituieren eine »organisierte Komplexität«, die als *Komplexität mit selektiven Beziehungen zwischen den Elementen* (ebd.) verstanden wird. An späterer Stelle wird auch von »strukturierter Komplexität« (ebd.: 50) gesprochen. Die zentrale Frage für die Auswahl des Materials für die LU ist, in welchem Verhältnis nun strukturierte und angemessene Komplexität stehen? Was bedeutet »Angemessenheit« von Komplexität und wie wird sie bestimmt? Klassisch-didaktisch wird die Angemessenheit von Arrangements bzw. Materialien für die entsprechende Zielgruppe (Schüler der 5. Klasse, Gymnasium oder VHS-Teilnehmer usw.) unter Zu-hilfenahme entsprechender Differenzierungskriterien (Fähigkeiten, vermuteter Entwicklungsstand, Vorwissen usw.) und auf die Lernziele hin bestimmt. Hierbei geht es also um eine vorab festgelegte Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. zum Differenzierungsbegriff Kap. 3.3).

Wenn man von der *Heterogenität* von Lerngruppen ausgeht, so hat »angemessene Komplexität« eine doppelte Bedeutung: a) Mehrfach-Komplexität des Materials (quasi auf der Angebotsseite) und b) die korrespondierende bzw. »variable« Komplexität auf Seiten der Teilnehmer (Nachfrageseite). »Angemessene Komplexität« stellte sich dann im Prozess der »abzuarbeitenden Komplexität« in Form von Strategien erst her und das würde bedeuten: Hier ist zunächst einmal mit unvorhersehbarer und auch didaktisch nicht kontrollierbarer Kontingenzen zu rechnen. Vielmehr muss von einer *pluralen Vorstellung von Komplexität* oder »angemessener Komplexität« ausgegangen werden. Strukturanalytisch und theoretisch kann hierbei an die Vorstellung einer »a-zentrischen Struktur« (Derrida 1976: 433) und einem »Feld« oder »Spiel« von »unendlichen Substitutionen« und Verweisen (ebd.: 437) angeknüpft werden. Damit lässt sich der Möglichkeitsraum mitsamt den unterschiedlichen Komplexitätsstufen beschreiben und differenzieren. Wie aber gestaltet sich die konkrete Umsetzung bei der didaktischen Strukturierung?

Zunächst einmal ist der Anschluss an einen entsprechenden Lernbegriff zu suchen: »Den Beginn des selbstsorgenden Lernens stellen komplexe Gegenstände oder Sachverhalte dar, die ein Differenzerlebnis ermöglichen« (Forneck 2000: 11). Der Differenzbegriff hat hierbei eine doppelte Dimension. Er bezieht sich zum einen auf die Art der Erfahrung, die Lernende mit dem komplexen Material machen (Differenz von Alltagserfahrung und Texterfahrung). Zum anderen wird er zur spezifischen Bestimmung von Lernen selbst angewendet:

»Lernen soll [...] allgemein als Vorgang verstanden werden, in dem (psychische oder) soziale Systeme zu ihrem bisherigen Repertoire an Unterscheidungen neue hinzubekommen« (Bergner 1997: 162).

*Das Erlernen neuer Differenzen führt somit zu neuen Differenzierungen, wodurch sich die Beobachtung ändert.* Natürlich beschränkt sich Lernen nicht auf die einfache Addition von neuen Differenzen zu »alten«, wie die obige Definition nahe legt, sondern damit sind *Transformationen von Wissen* verknüpft, die ein anders »Sehen« ermöglichen. Damit komme ich wieder zur LU zurück.

Zur Frage, warum der thematische Einstiegspunkte »Wissen und Macht« so und nicht anders gestaltet wurde, lässt sich sagen, dass die anfangs beschriebene Spannung zwischen einem »positiven« Wissensbegriff (Utopie, Entwicklung) und der kritischen Positionierung (Wissen als Machtfaktor) für die Studierenden in der LU erfahrbar gemacht werden sollte, womit ein inhaltliches Lernziel beschrieben ist. Wir gingen zunächst davon aus, dass auf Seiten der Studierenden zunächst einmal eine positive Bestimmung von Wissen überwiegen würde. Das bestätigte sich allerdings kaum im Gespräch über die In-

szenierung, denn das Verhältnis von Wissen und Macht wurde durchaus und oft thematisiert. Unsere beabsichtigte »Irritation« stellte sich somit nur als begrenzt haltbar heraus. Dies wurde dadurch wieder kompensiert, dass in den Texten sowohl der positive Wissensbegriff als auch die kritische Reflexion dazu (Foucault) repräsentiert waren. Was heißt das nun verallgemeinernd für die Planung und Organisation einer LU?

Angesichts der Planung, die immer Kontrolle von Zeit – also Zukunftskontrolle – bedeutet, ist schon bei der Auswahl des Materials mit der Kontingenz der Ereignisse (Lernprozesse, Praktiken usw.) zu rechnen. Die Konsequenz daraus ist, Material zu suchen, dass eher die Ambivalenz und Variabilität möglicher Ereignisse (z.B. Differenzerfahrungen) mit einschließt, was sich im vorliegenden Einstiegspunkt in der Ambivalenz des Wissensbegriffs widerspiegelt. Hätten wir also das Lernarrangement mit der festen Erwartung konzipiert, dass auf Seiten der Studierenden kein Bewusstsein für den Zusammenhang von Wissen und Macht existieren würde, so hätte sich dies in einer anders strukturierten LU gezeigt. Wirkungserwartungen, die ein fester Bestandteil pädagogisch-didaktischen Wissens und Planungsverhaltens darstellen, werden so relativiert, wenn auch natürlich nicht abgeschafft.

### 5.3.3 Durchführung und Reflexion

Nach einer kurzen Besprechung der Organisation des Wochenendes im Seminar und einer Einführung in die Strukturelemente der LU (Inszenierung, Einstiegspunkte, LWE, FK), wurde die LU mit der Inszenierung gestartet. Es handelte sich um eine power-point Animation, die mit Hilfe eines Beamers vorgeführt wurde. Sie dauerte etwa 10 Minuten und die Studierenden sollten spontan laut dazu assoziieren. Zusätzlich ließen wir sie nach der Inszenierung ihre Eindrücke kurz schriftlich formulieren (etwa 5 Minuten) und dann vorlesen. Im anschließenden gemeinsamen Gespräch wurden viele zentrale Themen, die sich in der LU fanden, angesprochen. Dies war deshalb positiv, weil es bezüglich der Einstiegspunkte unmittelbar zu Wiedererkennungseffekten kam. Mit jeder Wiedererkennung wird eine Rekontextualisierung vorgenommen. Der erzeugte Kontext war aber eher schwach, denn die bloße Erwähnung – in der LU wurden die Portraits und die Namen von Bacon, Liebknecht und Foucault präsentiert –, dass historisch diese drei Theoretiker zu Wissen und Macht gearbeitet hatten, sagt noch nichts über ihre spezifische Position im Diskurs aus. Die erste Phase der LU wurde also mit einem Gespräch von etwa 10–15 Minuten über die Inszenierung abgeschlossen. Dadurch wurde eine gewisse Diskursstrukturierung erreicht, die a) aufgrund schriftlicher

Notizen, welche die Studierenden anfertigen sollten, und b) der anschließenden Präsentation im Plenum realisiert wurde.

Im Anschluss daran hatten die Studierenden 60 Minuten Zeit, um in der LU zu arbeiten. Sie waren gehalten, an jedem Tag einen anderen Schwerpunkt auszuwählen<sup>30</sup>. Es wurde ihnen freigestellt, alleine oder zu zweit in der LU zu arbeiten, wobei die meisten ein individuelles Vorgehen wählten. Lernberatung wurde an beiden Tagen selten in Anspruch genommen und wenn, dann zumeist, um organisatorische Fragen zu klären (»zuerst einen Text und dann die LWE oder umgekehrt?«). Unsere Beobachtung war videotestzt und wurde durch schriftliche Aufzeichnungen in Form eines Beobachtungsbogens komplettiert. Einige signifikante Beobachtungen sollen nun anhand der Auswertung des Videobandes und der Aufzeichnungen im Folgenden vorgetragen werden.

Zunächst einmal lässt sich die Arbeitsatmosphäre in der LU als eine Art »Klausur- oder Bibliotheksatmosphäre« kennzeichnen. Die Studierenden bevorzugten größtenteils einen individuellen Arbeitsstil, waren in ihre Texte vertieft und machten Notizen. Für die Auswertung der Aktivitäten in der LU erwiesen sich die Aufzeichnungen der Studierenden, die uns zur Verfügung gestellt wurden, als zentrale Datengrundlage, weil sich in ihnen die Transformation von Wissensstrukturen abbildete. »Schreiben« und die »Exzerpieren« können hierbei als Wissenspraktiken begriffen werden, durch die aktiv auf Subjektseite Wissensstrukturen transformiert und generiert werden. Insoweit macht es Sinn, die Aufzeichnungen textnah und strukturanalytisch zu rekonstruieren und für die Auswertung dem Ausgangsmaterial (Texte, Bilder) gegenüber zu stellen.

Zwei Aufzeichnungen sollen vergleichend und exemplarisch herangezogen werden, um den Arbeitsstil in der LU zu dokumentieren. Es handelt sich um die schriftlichen Anmerkungen zweier Studierender zu dem Text »Über die Weisheit des Igels und die Einsichten des Hasen. Über die Wissenschaft und ihren wichtigsten Biotop, die Universität« von Georg Kohler (Text A 7). Zu dem Text lag eine LWE 6 und eine FK vor:

»LWE 6: Überprüfen Sie anhand des Original-Aphorismus Nr. 3 von Bacon [»Wissen ist Macht«], ob der Rückgriff gerechtfertigt ist«

30 Es muss hier erwähnt werden, dass wir aufgrund des engen Zeitrahmens weitgehend auf reflexive Praktiken – namentlich Lernreflexionsgespräch und Dokumentation der Lernwege als zwei zentralen QINEB-Elementen – verzichten mussten. Lediglich die an beiden Tagen abschließenden gemeinsamen Gespräche über die Lernerfahrung in der LU können als kooperativer Erfahrungsaustausch gewertet werden.

»FK [zu den Texten] A 7 + A 8a, b: In den Texten wird in spezifischer Weise metaphorisch auf den Ausdruck »Wissen ist Macht« zurückgegriffen. Spekulieren Sie über die Motive der Autoren für diesen Rückgriff«

Zunächst einmal ein paar Anmerkungen zu den Texten: Der Kohler-Text<sup>31</sup> wurde aufgrund seiner Aktualität von uns ausgewählt (aktuelle Anknüpfung an den thematischen Bereich »Wissen ist Macht«). Der Autor spricht im Wesentlichen über die Funktion von Wissenschaft und Universität und greift dabei auf Bacons Wissenschaftsverständnis zurück. Dabei war der Frage nachzugehen, ob dieser Rückgriff »legitim« ist, wobei der Beurteilungsmaßstab die Originalstelle, d.h. der Aphorismus bei Bacon sein sollte. Zum einen ging es um den *historischen* Rückgriff (LWE 6) und zum anderen um eine *aktuelle* Anknüpfung an das Motto »Wissen ist Macht« in gegenwärtigen Diskursen (Texte 8a,b der FK). So wurde ein Netzwerk aus Verweisen sichtbar, das durch eine historisch-diachrone und eine systematisch-synchrone Ausrichtung gekennzeichnet war (plastisch: der Griff »zurück« und der Griff »zu Seite«, auf der Höhe des Diskurses um Wissen).

Die Kurzauswertung der Aufzeichnungen lässt einen Einblick in die Arbeitsweise und die Rekonstruktionspraktiken zu. Fünf Punkte lassen sich dabei hervorheben:

- 1) Die Rezeption der Texte ist stark an der LWE und der FK orientiert. Die Arbeitsanweisungen und Fragestellungen fungieren als eine Art *Fokus* für die Rezeption. Das Indiz in den Aufzeichnungen ist, dass in beiden Fällen die Eingangssequenzen des Textes, der eigentlich wesentlich für das Verständnis sein sollte (Kontextualisierungsfunktion) gänzlich ignoriert wird und sogleich zum dritten Abschnitt mit der Überschrift »Francis Bacon: Wissen ist Macht« übergegangen wird. Zumindest wird der thematische rote Faden so in den Aufzeichnungen rekonstruiert.
- 2) Es lassen sich im Wesentlichen zwei Rekonstruktionsstrategien für den Textsinn unterscheiden: a) eine *kategoriale*, durch die einzelnen, als bedeutsam identifizierten Sequenzen eigene Oberbegriffe zugeordnet werden (z.B. »doppeltes Verständnis« bezüglich Wissenschaft, um die Beziehung zwischen UNI und Fachhochschule zu charakterisieren); b) eine *literale*, die im Kern aus der wörtlichen, verkürzten Übernahme von als signifikant erachteten Textstellen besteht (z.B. aus »für den Empiristen Bacon ist Wissenschaft zunächst einfach das unentwegte Sammeln und Bearbeiten von möglichst vielen und verschiedenen Einzelerfahrungen« des Referenztextes wird »sammeln & bearbeiten von Einzelerfahrungen«). Es fällt die hohe Abhängigkeit der Studieren-

31 Der Text stammt aus dem Internet.

den gegenüber den Referenztexten auf, was das größtenteils wörtliche Kopieren einzelner Textstellen erkennen lässt. Das »Kleben am Original« ist offensichtlich eine Sicherheitsstrategie, die augenscheinlich einer (hermeneutischen) Haltung bzw. Auffassung von authentischer Sinnrekonstruktion eines »Originaltextes« entspringt. Wichtig wäre hier, auf der Metaebene genauer zu untersuchen, mit welchem *Textverständnis* die Studierenden in die LU gehen.

- 3) Mit dem Textverständnis hängt auch eine weitere Beobachtung zusammen. Die *linear-hierarchische* Logik der Texte wird nicht aufgelöst – mit Ausnahme der Fragefokussierung. Ansonsten ist die Rezeption an der vorgegebenen Textordnung orientiert (Überschriften, Abschnitte, Paragraphen, Hervorhebungen usw.). Hier wirken die textuellen Steuerungselemente ganz entscheidend an der Formierung des »Sehens« und der Lesart mit, d.h. Formelemente wirken sich selektiv auf die inhaltliche Wahrnehmung auf Rezipientenseite aus. Ein Beispiel: Hervorhebungen wie Kursivsetzungen oder Fettdruck genauso wie Überschriften werden fast konvergent in die eigene Rekonstruktionslogik adaptiert. Bei dem Bestreben, Text- bzw. Sinnnähe zu erreichen, werden auf diese Art die Relevanzsetzungen des Textes in dem Glauben übernommen, dass es sich um die »Intention des Autors« handeln würde. Hier würde also die Dekonstruktion eines Text- und Autorenverständnisses, das auf einen eindeutigen Sinn zielt, ein zentrales Lernziel der LU darstellen.
- 4) Damit verbunden ist auch die Strategie des *Scanning*, also des raschen, hochselektiven Absuchens des Textes nach Schlüsselwörtern. Namensnennungen, Fachbegriffe oder Zahlenangaben in der LWE und FK verleiten zu dieser Lesepraktik, gegen die vor allem im Rahmen zeitökonomischer Erwägungen nichts einzubinden ist. Dennoch sollte etwa über entsprechende Lernpraktiken ein solches Vorgehen reflektiert bzw. im Gespräch thematisiert werden. Es ist anzunehmen, dass aufgrund des Scanning die ersten beiden (zentralen) Abschnitte des Textes von Kohler fast zur Gänze ignoriert wurden, weil das Auge aufgrund der Arbeitsvorgaben unmittelbar auf den Abschnitt mit der Überschrift »Francis Bacon: Wissen ist Macht« gesprungen ist.
- 5) Komplementär zu den oben erwähnten textuellen Steuerungssignalen und Gliederungsmitteln werden bei den Aufzeichnungen fast identische Notationssysteme verwendet: Zahlen, Pfeile, Punkte, Abschnitte usw. Die Linearität des Textes wird hierbei fast kartographisch im Verhältnis 1:1 kopiert und andere Wege bzw. Methoden werden auf diese Weise erst gar nicht ausprobiert. Eine Alternative bestände etwa im »dekonstruktiven Lesen« als Lernpraktik (Kossack 2003), wozu strukturalistisch-experimentell

telle Operationen (Umstellung, Reduktion, Substitution, Expansion einzelner Teile) oder auch Vorgehensweisen zu zählen sind, durch welche die Linearität der textuellen Ordnung dekonstruiert würde (z.B. mind-map als alternatives Ordnungsmuster).

Fünf Elemente lassen sich exemplarisch anhand der Aufzeichnungen zweier Studierender als wichtige Rekonstruktionsstrategien herausdestillieren: *Orientierung am Fragefokus, literale und kategoriale Bedeutungsrekonstruktion, Übernahme der linear-hierarchischen Text- und Themenlogik, Scanning und eigenes Notationssystem als Transformationsstrategie (Verdichtung)*. Anschließend an die begonnene Auswertung der videotestgestützten Dokumentation der Reflexionsgespräche nach dem Arbeiten in der LU lässt sich sagen, dass die Vorstrukturierung in der LU von den Studierenden bei ihrem Vorgehen mit reflektiert wurde. So äußerte ein Studierender, dass man »daran nicht vorbei könne«, was das Bewusstsein für den Steuerungscharakter der LU deutlich macht. Es stellte sich aber auch heraus, dass völlig unterschiedlich bei der Auswahl und dem Umgang mit den Dokumenten verfahren wurde. So äußerte eine Studierende, dass sie sich durchaus assoziativ beim Lesen von »Lexikonartikel zu Lexikonartikel« habe leiten lassen, während ein anderer Studierender eher ein systematisches Vorgehen bevorzugte: »Ich lese einen Text zu Ende« meinte er und wenn er etwas nicht verstünde oder wisse, dann würde er dies zunächst ignorieren.

Die Frage, ob denn auch Fußnoten gelesen würden, wurde von den meisten Studierenden verneint, da sie »hinten« und nicht unter dem Text stehen würden, was zum einen als Hinweis auf die zu vermeidende Mühe des Umblätterns zu verstehen ist, aber auch ein Indiz für eine hierarchische Ordnung der Texte im Bewusstsein der Studierenden darstellen könnte: Es gibt einen Haupttext, der als primär und zentral wahrgenommen wird, während Fußnoten als sekundär eingestuft werden. Demnach würde ein hierarchisches Textverständnis gegenüber einem Hypertext-Verständnis dominieren. So wird das, was im Falle des Internet als völlig normal wahrgenommen wird – nämlich Hyperlinks und Hypertexte – in der Linearität des (Buch-)Textes als überkomplex empfunden. Als wichtigstes Kriterium für die Auswahl der Texte wurden im Gespräch Interesse und Motivation angegeben. Davon wurde auch die Behandlung schwierigerer Texte abhängig gemacht.

Thematisches Interesse, Motivation und auch Vorwissen sind der Auswahl der Texte vorgelagert. Dass die meisten Studierenden am ersten Tag die Sektion »Wissen und Macht« wählten, zeigt, dass hierfür ein »Interesse« vorlag, das explizit auf die höhere Konkretheit des Themas gegenüber den beiden anderen Einstiegspunkten zurückgeführt wurde. Dabei ist anzunehmen, dass »konkret« hierbei vor allem

den Grad an Vorwissen meint, das die Studierenden einbringen und das dann als »Interesse/Motivation« interpretiert wird. Und mit Rekurs auf den Begriff der Komplexität formuliert hieße dies, dass überkomplexe Texte/Themen diejenigen Texte/Themen sind, zu denen erst einmal der »Zugang« respektive das Vorwissen fehlt. Hierin erweist sich das Vorwissen der Studierenden als eine zentrale Variable für das Arbeiten und Lernen in einer LU.

Zu Benutzung der LWE und der FK lässt sich sagen, dass beide unterschiedlich verwendet wurde. Auf die LWE wurde zurückgegriffen, um einen Pfad durch die Linkstruktur der Sektion schlagen. Die Fragen und Bearbeitungsvorschläge der FK wurden als Arbeitshilfen genutzt. Dabei war die Beobachtung bemerkenswert, dass sektionsübergreifende LWE als »störend« empfunden und auch ignoriert wurden. Daraus ist zu schließen, dass es sozusagen ein thematisch orientiertes »Sektionsbewusstsein« auf Seiten der Studierenden gibt, das während der Arbeit in der LU mitläuft. Von einem Themenbereich in einen anderen zu wechseln, wird als Störung und als Unterbrechung der thematischen Kontinuität empfunden. Als weiterer Orientierungspunkt für die Auswahl der Texte dienten die Überschriften der Texte. Aufgrund der untereinander vernetzten Texte wurde schnell klar, dass man quasi irgendwo in der Sektion anfangen konnte und automatisch zu den anderen Texten und damit zu einer bestimmten Ordnung geführt wurde.

Schließlich wurde auf die Frage, ob die Studierenden selbst eine LU in einer zukünftigen Lehrpraxis einsetzen würden, geäußert, dass dies von der Zielgruppe abhängig sei. Eine L5 Lehramtsstudentin meinte, bei ihrer Klientel könne man das eigentlich vergessen, aber auch in der Realschule sei das unrealistisch, da die Schüler keine Lust auf Texte hätten. Sie verwies dabei auf ihre Praktikumserfahrungen. Durchaus würde in der Realschule etwa mit Karikaturen gearbeitet werden, aber das sei etwas anderes als die Arbeit mit Texten. Die LU sei zu komplex für diese Zielgruppe. Aus den Bemerkungen wurde zweierlei ersichtlich: a) Die Studierenden schienen schon nach kurzer Zeit (Praktikum) ein ziemlich klares Bild »ihrer« Zielgruppe zu haben und meinten, klar einschätzen zu können, wozu die Schüler in der Lage seien und wozu nicht und b) sie verfügten über einen spezifischen Begriff von Komplexität, der nach der Logik »Bilder sind einfach« und »Texte sind komplex« zu funktionieren scheint<sup>32</sup>. Dem wurde aber auch entgegengehalten, dass jeder in der LU – differenziert nach Komplexität und Medieneinsatz – arbeiten könne. Wichtig sei die Art

32 Theoretisch wären demgegenüber unter anderem von Seiten der Semiotik wie auch der Rezeptionstheorie Einsprüche zu erheben (vgl. Eco 1972).

der Hinführung zum Thema. Die Optionen, die den Studierenden in der LU offen standen, beförderten das Interesse und die Motivation.

Als nächster Schritt wäre die multimediale Ausweitung der LU ins Auge zu fassen, bei der elektronische Medien weder reine Substitutionsfunktion noch die Funktion einer Verlängerung traditioneller Medien wie Bücher, Texte oder Fotos haben. So führt der Einsatz des Computers als Online-Medium zu einer ganz anderen zeitlichen Strukturierung der LU, was nachhaltig zu einer Flexibilisierung des statischen Arrangements beitragen könnte. Nicht nur intertextuelle Bezüge, wie sie über die Verlinkung von Einzeltexten hergestellt wird, würden dabei realisiert, sondern auch intermediale Verknüpfungen, die größere Spielräume schaffen.

Zentral sind die Lernpraktiken und -strategien, deren Bedeutung sich vor allem noch einmal an der Auswertung der Mitschriften der Studierenden gezeigt hat. Dies kann von dekonstruktiven Lesepraktiken und die Übertragung des linearen Textes in Netz- und mind-map-Strukturen bis hin zu Metawissen über textuelle Steuerungsmittel reichen, die bei der Lektüre mit zu berücksichtigen wären<sup>33</sup>. Zum großen Teil wurde jedoch zur Bearbeitung der Texte auf ein Set an vertrauten Praktiken wie thematische Anschlussfähigkeit an das eigene Vorwissen, hierarchischer Textbegriff und formale Aspekte des Textes (Länge, Erscheinungsform usw.) zurückgegriffen, wie sie oben dargestellt wurden. Die diskursnahe Auswertung der Aufzeichnungen der Studierenden hat den engen Zusammenhang von Textpraktiken und Lernstrategien deutlich gemacht, weil in Form der Aufzeichnungen empirisch die Transformation bzw. die Neukonstruktion von Wissensstrukturen sichtbar wurde. Es zeigte sich, dass »angemessene Komplexität« lerntheoretisch das Ergebnis eines Konstruktionsprozesses darstellt, der aber weiter zu untersuchen und zu differenzieren ist.

33 Innerhalb der Textlinguistik wird folgerichtig vom »Instruktionspotential« von Texten gesprochen bzw. »Text« wird als eine »geordnete Menge an Instruktionen« aufgefasst (Schmidt 1972: 65, vgl. auch Höhne 2003: 95 ff.).

