

S. J. Schmidt  
Lernen, Wissen,  
Kompetenz, Kultur  
Vorschläge zur Bestimmung  
von vier Unbekannten

KOMMUNIKATIONSWISSENSCHAFTEN

Carl-Auer



**Carl-Auer**



Diese Publikation wurde gefördert aus Mitteln  
des Bundesministeriums für Bildung und Forschung  
sowie aus Mitteln des europäischen Sozialfonds.

Siegfried J. Schmidt

**Lernen, Wissen,  
Kompetenz, Kultur**

Online-Ausgabe 2012

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Carl-Auer Verlags:

Prof. Dr. Rolf Arnold (Kaiserslautern)	Prof. Dr. Wolf Ritscher (Esslingen)
Prof. Dr. Dirk Baecker (Friedrichshafen)	Dr. Wilhelm Rothaus (Bergheim bei Köln)
Prof. Dr. Bernhard Blanke (Hannover)	Prof. Dr. Arist von Schlippe (Witten/Herdecke)
Prof. Dr. Ulrich Clement (Heidelberg)	Dr. Gunther Schmidt (Heidelberg)
Prof. Dr. Jörg Fengler (Alfter bei Bonn)	Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt (Münster)
Dr. Barbara Heitger (Wien)	Jakob R. Schneider (München)
Prof. Dr. Johannes Herwig-Lempp (Merseburg)	Prof. Dr. Jochen Schweitzer (Heidelberg)
Prof. Dr. Bruno Hildenbrand (Jena)	Prof. Dr. Fritz B. Simon (Witten/Herdecke)
Prof. Dr. Karl L. Holtz (Heidelberg)	Dr. Therese Steiner (Embrach)
Prof. Dr. Heiko Kleve (Potsdam)	Prof. Dr. Dr. Helm Stierlin (Heidelberg)
Dr. Roswita Königswieser (Wien)	Karsten Trebesch (Berlin)
Prof. Dr. Jürgen Kriz (Osnabrück)	Bernhard Trenkle (Rottweil)
Prof. Dr. Friedebert Kröger (Schwäbisch Hall)	Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler (Köln)
Tom Levoid (Köln)	Prof. Dr. Reinhard Voß (Koblenz)
Dr. Kurt Ludewig (Münster)	Dr. Gunthard Weber (Wiesloch)
Dr. Burkhard Peter (München)	Prof. Dr. Rudolf Wimmer (Wien)
Prof. Dr. Bernhard Pörksen (Tübingen)	Prof. Dr. Michael Wirsching (Freiburg)
Prof. Dr. Kersten Reich (Köln)	

Carl-Auer-Systeme Verlag und  
Verlagsbuchhandlung GmbH; Heidelberg.  
Umschlaggestaltung: Goebel/Riemer  
Satz: Verlagsservice Josef Hegele, Heiligkreuzsteinach  
Alle Rechte vorbehalten

Dieses E-Book ist urheberrechtlich geschützt und darf weder als Ganzes  
noch in Teilen nicht ohne Genehmigung des Verlags, kopiert,  
vervielfältigt und in Umlauf gebracht werden.

Online-Ausgabe 2012  
ISBN 978-3-89670-850-2  
© 2007, 2012 Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren  
und zum Verlag finden Sie unter: [www.carl-auer.de](http://www.carl-auer.de).

Wenn Sie unseren Newsletter zu aktuellen Neuerscheinungen  
und anderen Neuigkeiten abonnieren möchten, schicken Sie  
einfach eine leere E-Mail an: [carl-auer-info-on@carl-auer.de](mailto:carl-auer-info-on@carl-auer.de).

Carl-Auer Verlag  
Vangerowstr. 14  
69115 Heidelberg  
Tel. o 62 21-64 38 o  
Fax o 62 21-64 38 22  
E-Mail: [info@carl-auer.de](mailto:info@carl-auer.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	8
<b>1. Parallele Karrieren</b> .....	10
1.1 Lernkultur und Kompetenzentwicklung: Diskurskarrieren	10
1.2 Lehr- und Lernkulturen: Zur Genese und Typologie .....	12
1.3 Anmerkungen zur historischen Entwicklung des Kompetenzdiskurses .....	18
1.4 Zusammenfassung .....	20
<b>2. Die Theoriegrundlage:</b>	
<b>Umrisse einer Theorie der Geschichten &amp; Diskurse</b> .....	24
2.1 Theoretische Grundlagenmanöver .....	24
2.2 Der Argumentationsrahmen einer Theorie der Geschichten & Diskurse .....	29
2.2.1 Setzungen und Voraussetzungen als basale Operationen .....	29
2.2.2 Zur Strukturierung des semantischen Raums: Kategorien, Differenzierungen, Unterscheidungen ...	33
2.2.3 Die Ordnung der Ordnungsbildung: Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme .....	35
2.2.4 Sinn- und Prozessorientierung: Geschichten & Diskurse .....	46
2.2.5 Handlungen und Kommunikationen als Reflexivitätsprodukte .....	52
2.2.6 Im Vorgriff: Einige Konsequenzen für den Lerndiskurs .....	56
2.3 Ego und Alter: Wie kommt das Ich zu sich selbst? .....	58
2.4 Gut und böse: Moral als Orientierungsordnung .....	64
2.5 Wahrheit als Regressunterbrecher in Geschichten und Diskursen .....	71
2.6 Erkenntnistheoretische Grundsatzentscheidungen für den Lerndiskurs .....	79
2.7 Medientatsachen: Ein Prüfstein für Erkenntnistheorien, eine Empfehlung für Lerntheorien .....	82

2.8	Was zeichnet einen wissenschaftlichen Lerndiskurs aus? Wissenschaften als Problemlösungsverfahren .....	87
2.9	Zusammenfassung .....	89
<b>3.</b>	<b>Lernen, Wissen, Kompetenz im Beschreibungsangebot der Geschichten-&amp;-Diskurse-Theorie .....</b>	<b>94</b>
3.1	L-Prozesse: Grundsatzüberlegungen .....	94
3.2	Lernen: Ein Konzeptionsangebot .....	97
3.3	Lernkultur: Die Ordnung des Lernens .....	105
3.4	Lerner sind unbelehrbar oder: Das Interventionsparadox ..	111
3.5	Wissen als Schlüsselkategorie im Lerndiskurs .....	113
3.6	Lernen, Nichtlernen, Verlernen, Entlernen .....	120
3.7	Zusammenfassung .....	123
<b>4.</b>	<b>Lernkonzepte im Lerndiskurs und in der Geschichten-&amp;-Diskurse-Theorie: Parallelen, Anschlüsse, Unvereinbarkeiten .....</b>	<b>126</b>
4.1	Vorbemerkung .....	126
4.2	Schwerpunkte des Lerndiskurses .....	126
4.2.1	Schwerpunkte des Lernkulturdiskurses .....	131
4.3	Parallelen, Anschlüsse, Unvereinbarkeiten .....	135
4.3.1	Phänomenbereich Lernen .....	135
4.3.2	Phänomenbereich Lernkultur .....	137
4.4	Anwendungsoptionen: Didaktik als Prüfstein .....	139
4.5	Zur Praxiskompetenz der Theorie .....	151
4.6	Zusammenfassung .....	156
<b>5.</b>	<b>Kompetenz und Kompetenzentwicklung .....</b>	<b>159</b>
5.1	Vorbemerkung .....	159
5.2	Kompetenz: »Ein Programm und kein Begriff« .....	159
5.3	Der Kompetenzdiskurs in diachroner Perspektive .....	164
5.4	Aktuelle Aspekte des Kompetenzdiskurses .....	171
5.4.1	Kompetenzkultur und Kompetenzbeobachtung .....	173
5.5	Lernen und Kompetenz: ein schwieriges Verhältnis .....	174
5.6	Zur Ausdifferenzierungen des Kompetenzdiskurses .....	175
5.7	Kompetenzentwicklung: Auf dem Weg zur Kompetenzkompetenz .....	180
5.8	Kompetenzentwicklung als organisationales Lernen .....	185
5.9	Kompetenzmessung: Ein beherrschbares Paradox? .....	194

5.10	Networking als Zukunftsperspektive organisationalen Lernens .....	201
5.11	Zusammenfassung .....	205
<b>6.</b>	<b>Unternehmenskultur:</b>	
	<b>Das Orientierungsprogramm für Lernen, Wissen und Kompetenzentwicklung in Unternehmen .....</b>	<b>210</b>
6.1	Perspektivenerweiterung: Unternehmenskultur .....	210
6.2	Lernort Unternehmen: Unternehmen als Prozess-Systeme .....	212
6.3	Unternehmenskultur in der Theorie der Geschichten & Diskurse: Theoretische Modellierungsgewinne .....	218
6.4	Integrierte Unternehmenskommunikation als Testfall organisationalen Lernens .....	222
6.5	Sind Unternehmenskulturen lernfähig? .....	227
6.6	Kulturprogramme im Konflikt: Wie erwirbt man Kulturkompetenz? .....	232
6.7	Unternehmenskultur als Problemlösungsprogramm von Unternehmen .....	235
6.8	Unternehmenskultur in der Theorie der Geschichten & Diskurse: Explikationsgewinne .....	237
6.9	Zusammenfassung .....	239
6.10	Statt eines Nachworts .....	240
	<b>Literatur .....</b>	<b>247</b>
	<b>Über den Autor .....</b>	<b>255</b>



## Vorwort

Die Diskussion über Lernkultur und Kompetenzentwicklung hat in den letzten Jahren weit über die pädagogische Szene hinaus auch Wirtschaft und Politik erfasst, weil damit offenbar Problembestände angesprochen werden, die sich Wissensgesellschaften im Globalisierungsprozess weltweit stellen. Damit ist der pädagogische Diskurs in einer Schlüsselfrage zum Stichwortgeber geworden und sieht sich nun seinerseits vor das Problem gestellt, ob die eigenen Beschreibungs- und Erklärungsangebote zum einen den Standards interdisziplinärer Aktualität entsprechen und zum anderen praxistauglich genug sind, um das politische und wirtschaftliche Handeln in den angesprochenen Bereichen künftig erfolgreich orientieren zu können.

In einem mehrjährigen Forschungsprojektverbund »Lernkultur und Kompetenzentwicklung«, den das Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Europäische Sozialfond gefördert haben, ist in den letzten Jahren intensiv über die vielfältigen Aspekte des Themas, von den grundlagentheoretischen Voraussetzungen bis hin zu Verfahren der Kompetenzmessung, geforscht worden. Dabei ist im grundlagentheoretischen Bereich eine plausible Konzeption von Lernkultur und Kompetenzentwicklung auf der theoretischen Grundlage der Synergetik erarbeitet und gezeigt worden, wie Lernkultur und Kompetenzentwicklung auf dieser Grundlage systematisch als Selbstorganisationsphänomene modelliert werden können (cf. dazu Jünger 2004).

In der vorliegenden Studie ist die Aufgabenstellung anders. Hier geht es darum, den zersplitterten Diskurs über Lernkultur und Kompetenzentwicklung (im Folgenden kurz »Lerndiskurs«<sup>1</sup> genannt) zu *systematisieren*, indem eine Theorie der *Geschichten & Diskurse* (cf. Schmidt 2003a, auch 1994) als Systematisierungsinstrument entwickelt und erprobt wird. Mit anderen Worten, es geht um den Versuch, einen *interdiskursiven Diskurs* zu führen, in dem die An- und Aus-

---

<sup>1</sup> Diese Abkürzung ist rein pragmatisch begründet. Keineswegs soll damit gesagt sein, dass es sich bei diesem Diskurs um eine homogene Theorienlandschaft handelt. Streng genommen werden mit dieser Abkürzung Positionen im Diskurs über Lernkultur und Kompetenzentwicklung außerhalb der Theorie der Geschichten & Diskurse zusammengefasst.

schlussmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Theorieangeboten im Lerndiskurs sowie zwischen Lerndiskurs und Geschichten-&-Diskurse-Theorie<sup>2</sup> (im Folgenden kurz »G-&-D-Theorie«) erörtert und interpretiert werden.

Das Ziel der Unternehmung besteht also darin, ein kohärentes Beobachtungs- und Beschreibungsplateau zu erarbeiten, auf dem man interdisziplinär und interdiskursiv weiterarbeiten kann, um gemeinsame Problemlösungen zu entwickeln, wobei sich die Gemeinsamkeit nicht nur auf Theorievarianten bezieht, sondern auch auf das (immer noch ominöse) Verhältnis von Theorie und Praxis.

Salopp ausgedrückt, es geht hier nicht darum, Recht zu haben, sondern darum, gemeinsam weiterzukommen im Interesse der Betroffenen, für die wir verantwortlich sind.

September 2004

S. J. Schmidt

PS: Wieder einmal darf ich dem Management und der Crew der *Desert Lodge Rostock Ritz*, Namibia, herzlich dafür danken, dass sie durch ihr Engagement und ihre Menschlichkeit ein soziales Klima geschaffen haben, in dem die Arbeit an diesem Buch leicht geworden ist.

---

<sup>2</sup> Die Schreibweise mit »&« wird hier und im Folgenden immer dann verwendet, wenn es sich um Wirkungszusammenhänge im Sinne der Allgemeinen Systemtheorie handelt, deren Komponenten miteinander in strikter Komplementarität verbunden sind. – Cf. dazu im Detail Schlosser (1993).

# 1. Parallele Karrieren

## 1.1 Lernkultur und Kompetenzentwicklung: Diskurskarrieren

Nicht nur Bücher haben ihre Schicksale, ähnlich ergeht es auch Begriffen und theoretischen Konzeptionen wie etwa »Lernkultur« und »Kompetenzentwicklung« – auch sie durchlaufen Karrieren, und das heißt in unserer Gegenwart: Diskurskarrieren in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, aber zunehmend auch Diskurskarrieren in der öffentlichen Diskussion in »den Medien«, in Wirtschaft und Politik.

Seit Jahren beschäftigen sich die Schul- wie die Erwachsenenpädagogik intensiv mit den Themen Lernen und Kompetenz, Lernkultur und Kompetenzentwicklung, wobei diese Beschäftigung den Diskurs über (Schlüssel-)Qualifikationen abgelöst hat. Und diese Thematik ist selbst von politischer Seite so ernst genommen worden, dass im Bundesministerium für Bildung und Forschung ein eigenes Forschungs- und Entwicklungsprogramm gleichen Namens etabliert worden ist.<sup>3</sup>

Dieses Interesse kann wohl zu Recht als Indiz dafür gewertet werden, dass wir es hier mit Problemstellungen zu tun haben, die evidentmaßen über Theorien und Semantiken hinausreichen und in gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische und technologische Entwicklungen involviert – oder sollte man besser sagen: »verstrickt« – sind. Diese Parallele sollte jedoch nicht schlicht kausal gedeutet werden, sondern eher im Sinne eines *wechselseitigen Ermöglichungszusammenhangs* auf der Ebene von Beobachtungs- und Beschreibungsmöglichkeiten. Damit ist prinzipiell folgende Annahme gemeint:

Gesellschaftliche Entwicklungen brauchen eine semantisch formulierbare bzw. eine diskursiv darstellbare Selbstbeobachtung, um Selbstbewusstsein entwickeln zu können und um intersubjektiv beschreibbar zu werden; und wissenschaftliche Theorien lie-

---

<sup>3</sup> Auf Projektberichte aus diesem Projekt wird in diesem Buch an vielen Stellen verwiesen. Cf. dazu: Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. *QUEM-Report*, Heft 82, Berlin 2003.

fern sowohl die Begründung für sich durchsetzende Semantiken als auch Begründungen für den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und speziellen Semantiken.

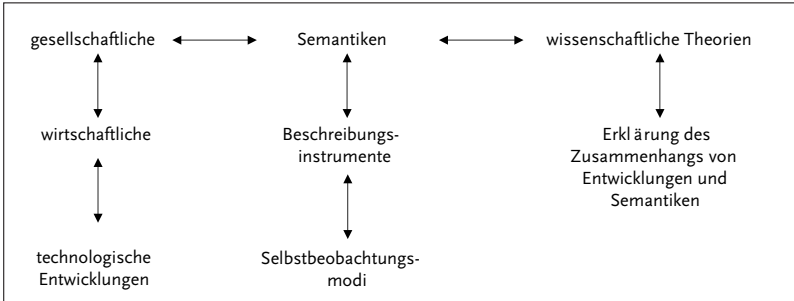


Abb. 1: Coevolutionen (eigene Darstellung)

Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden nur kurz skizziert werden, weil verschiedene Autorinnen und Autoren dazu bereits ausführliche Veröffentlichungen vorgelegt haben.

So haben etwa H. Veith (2003a, 2003b) sowie R. Messerschmidt und R. Grebe (2003) in ihren historischen Studien zur Entwicklung von Lernkulturen und Konzepten der Kompetenz und Kompetenzentwicklung *avant et après la lettre* deutlich gemacht, über welche komplexen historischen Entwicklungsstufen sich diejenigen Konstellationen herausgebildet haben, die wir heute im historischen Rückblick als Lernkultur und Kompetenz(entwicklung) beschreiben – wobei sie sich dessen wohl bewusst sind, dass Geschichtsschreibung, wie schon Jacob Burckhardt wusste, immer mehr über das gegenwärtige Zeitverständnis des Interpretierenden als über das Verständnis der interpretierten Vergangenheit aussagt (cf. Messerschmidt u. Grebe 2003, S. 45).

Dieser erste Zugriff auf die Thematik über einen geschichtlichen Rückblick geschieht nicht in der Hoffnung, dadurch herauszufinden, was Lernen, Lernkultur und Kompetenzentwicklung tatsächlich *sind*. Vielmehr wird der Blick auf die geschichtliche Entwicklung deshalb gerichtet, um zu beobachten, ob sich im Diskurs über die genannten Themenkomplexe argumentative Schwerpunkte beobachten lassen, die verständlich machen, warum sich die *heutige* Diskussion in einer ganz bestimmten Weise dieser Thematik annimmt.

## 1.2 Lehr- und Lernkulturen: Zur Genese und Typologie

In ihrer Studie zur Genese und zu Typen von Lehr- und Lernkulturen haben R. Messerschmidt u. R. Grebe (2003) in der Auseinandersetzung

- mit der Entstehung des modernen Bildungswesens und der Lehrerschaft in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts,
- mit dem neuen Verständnis der Berufsbildung während der Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts,
- mit dem Wirken von Bildungsvereinen und dem Aufbau der modernen Erwachsenenbildung im frühen 20. Jahrhundert und schließlich
- mit Formen netzbasierten Lernens in der Gegenwart

die historische Dimension des Begriffs »Lernkultur« umrissen und interessante Konstanten der Entwicklung zutage gefördert. Auf einige der gewonnenen Ergebnisse will ich kurz hinweisen.

Seit der Aufklärung ist die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Lernen durch tief greifende Ambivalenzen gekennzeichnet. Die erste markiert einerseits den Widerstreit zwischen den Wünschen der Individuen nach Bildung und den Erwartungen von Wirtschaft und Technik, durch Bildung wirtschaftlichen und technischen Fortschritt zu ermöglichen, und andererseits der Furcht der Herrschenden vor der Freiheitsliebe gebildeter Untertanen, die als Gefahr für die staatliche Ordnung und Sicherheit angesehen wurden. Lernen und Bildung sind seither – unter welchem Vorzeichen auch immer – *politisch* ambivalent geprägte Themen (auch die PISA-Studie macht hier keine Ausnahme).

Die zweite Ambivalenz tut sich auf zwischen pädagogischem Anspruch und beobachtbarer Schulwirklichkeit, besonders krass festzustellen am schroffen Gegensatz zwischen den hochfliegenden pädagogischen Theorien der Aufklärung und der deutschen Klassik einerseits und der miserablen Schulwirklichkeit um 1800 andererseits. Einen Weg aus diesen Widersprüchen wies aber nicht etwa die (Schul-)Politik, sondern die verstärkte Tendenz zur Selbstbildung der Volksschullehrer nach den preußischen Reformen. Dem korrespondierte aufseiten der pädagogischen Theorie die seit W. von Humboldt und H. Diesterweg propagierte Idee des *Lehrens des Lernens*, die Lehren als Anleitung zum selbst organisierten und selbst verantworteten

Lernen interpretierte. Die Ideen des lebenslangen Lernens und der dauerhaften Fortbildung stammen aus diesem Diskurs und haben die Ursprünge moderner Erwachsenenbildung seit den Lesegesellschaften und Arbeiterbildungsvereinen entscheidend geprägt.

Wie Messerschmidt u. Grebe betonen, hat das deutsche Bildungswesen sein Hauptaugenmerk seit seiner Entstehung auf den Erwerb von nachprüfbarem Wissen gelegt, das durch Zeugnisse und Zertifikate belegt werden konnte und musste. Aber schon im 19. Jahrhundert wurde erkannt, dass Verschulung als Institutionalisierung der Wissensvermittlung mit Zertifizierungen durch Prüfungen und Zeugnisse keine Garantie für künftigen Erfolg bieten konnte; denn in diesem Kontext konnten nur retrospektiv allgemeine oder fachspezifische Lernresultate erfasst und dokumentiert werden, nicht aber Fähigkeiten zur Bewältigung des alltäglichen Lebens, zur Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit und zur erfolgreichen Bearbeitung künftiger, noch nicht voraussehbarer Probleme – kurzum das, was dann später als »Kompetenz« bezeichnet und diskutiert werden sollte.

Ebendiese Kompetenzförderung spielte im Programm der *Reformpädagogik* eine entscheidende Rolle, das von Menschenbildung und von der Selbsttätigkeit der Lernenden ausging und damit über bloße Wissensvermittlung hinausdachte. Dieser Forderung nach Selbsttätigkeit und Selbstorganisation stand jedoch faktisch die Entwicklung der Bildungsvereine und der Volkshochschulen entgegen, die sich zu bildungsbürokratischen Institutionen entwickelten, nach deren Angeboten sich die Lerner zu richten hatten, nicht umgekehrt.

Für den schulpädagogischen Bereich hat H. Veith die verschiedenen Stufen dieser Entwicklung in einer Übersicht (cf. Tab. 1) zusammengefasst.

Der pädagogische Diskurs wurde nun aber zunehmend dadurch irritiert, dass neben Lernkonzepten Vorstellungen von Kompetenz und Kompetenzentwicklung traten, auch bevor diese Begriffe entwickelt wurden. Faktisch verlief die Frontlinie in Theorie und Praxis seit dem 18. Jahrhundert zwischen der Forderung nach aktuell abprüfbarer *Qualifikation* und der nach zukunftsorientierter *Kompetenz*. Dabei setzte sich langfristig der Kompetenzgedanke durch, dem zufolge die Kompetenzentwicklung von erwachsenen Individuen und Gruppen im Arbeitszusammenhang für den Arbeitszusammenhang als wichtiger Bestandteil einer neuen »Lernkultur« gewertet wurde.

Zeit	Reproduktionskrise	Autor/Theorie	Pädagogisierungsformel
1519	Orientierungskrise	Luther	Schulunterricht
	Stabilitätskrise	Ratke	Didaktik
<b>Unterricht</b>			
1648	Glaubenskrise	Comenius	Tugenderziehung
	Armutskrise	Pietismus	Arbeitserziehung
	Rationalitätsdefizit	Frühauflklärung	Nützlichkeit
1740	Versorgungskrise	Philantropismus	Brauchbarkeit
	Strukturwandel	Sextro	Industrieerziehung
<b>Erziehung</b>			
1789	Entsolidarisierung	Pestalozzi	Volksbildung
	Legitimitätskrise	Humboldt	Subjektbildung
	Fremdherrschaft	Fichte	Nationalbildung
1815	Restauration	Schleiermacher	Menschenbildung
	Werteverschiebung	Herbart	Charakterbildung
1849	Ungleichheit	Diesterweg	Lehrerbildung
	Klassenkonflikt	Herbartianer	Gesinnungsbildung
<b>Bildung</b>			
1871	Traditionsverlust	Reformpädagogik	Spontaneität
	Professionskritik	Meumann	Entwicklung
1914	Rohstoffknappheit	Stern	Begabung
	Kriegsfolgen	Geisteswissenschaft	Kulturaneignung
1945	Neuanfang	DDR-Pädagogik	Praxislernen
	Wiederaufbau	BRD-Pädagogik	Mündigkeit
1961	Innovationsbedarf	Tätigkeitspädagogik	Schöpferturn
	Bildungsmisere	Lernpädagogik	Handlungsfähigkeit
1990	Globalisierung	Kompetenzpädagogik	Selbstorganisation
<b>Lernen</b>			

Tab. 1: Reproduktionsprobleme und Pädagogisierungsformeln  
(Quelle: Veith 2003a, S. 185)

Wie Messerschmidt u. Grebe betonen, ging es dabei nicht um eine Abwertung von Lernzielen und Berechtigungen des tradierten deutschen Bildungssystems, sondern um eine konsequente Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Arguments, das schon in den Reformdiskussionen vor einem Jahrhundert eine wichtige Rolle gespielt hatte, nämlich den *Menschen* als Faktor entschiedener in den Mittelpunkt zu rücken:

Die selbstorganisatorischen Handlungskompetenzen<sup>4</sup> des Menschen sollten mit in den Arbeitsprozess eingebunden werden, um nicht nur dem Einzelnen eine lebenslange Teilhabe am Berufsleben durch konsequent fortgeführtes Lernen zu sichern, sondern ihn auch als wertvolles »Humankapital« für die wirtschaftliche Weiterentwicklung im Interesse der Politik, der Wirtschaft und der Gesellschaft zu erschließen.

Je mehr sich die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die traditionellen Berufsbilder und Berufsstrukturen auflösten, desto wichtiger wurde es für den Einzelnen, Kompetenzen zu erwerben, die ihn befähigten, auch in nichtgeplanten und nichtvorhersehbaren konkreten Arbeitssituationen angemessen zu handeln; desto mehr spielten solche Kompetenzen aber auch eine entscheidende Rolle für die Wirtschaftlichkeit und die Überlebensfähigkeit von Unternehmen. Deshalb herrscht heute Einvernehmen darüber, dass selbst organisiertes lebenslanges Lernen gefördert werden muss, weil es den Einzelnen in seiner sich ständig wandelnden Arbeitsumwelt erst handlungsfähig macht und seine dauerhafte Beschäftigung sichert, zugleich aber auch den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und technischen Interessen dient, die durch eine Qualifikation der Mitarbeiter allein nicht befriedigt werden können.

Dieses Einvernehmen herrscht nicht nur im wissenschaftlichen Bereich, sondern hat sich längst auch wieder im *politischen* Bereich etabliert. So erklärte zum Beispiel der Rat der Europäischen Union das Jahr 1996 zum »Jahr des lebenslangen Lernens«, woraufhin in mehreren europäischen Ländern Lernfeste zu diesem Thema veranstaltet wurden. Im Mai 2000 fand im Deutschen Bundestag auf Antrag der SPD und von Bündnis 90/Die Grünen eine Debatte über

---

4 Der Rede von »Selbstorganisation« hier und im Folgenden liegt eine allgemeine Idee zugrunde, die mit Jünger (2004, Kap. 4) folgendermaßen umrissen werden kann: Komplexe dynamische Systeme sind operativ geschlossen. Als Systeme sind sie bestimmt von einer Kontinuität aufeinander bezogener Prozesse (= Veränderungen der Beziehungen zwischen den Elementen) in ihrer Umwelt, die diese Kontinuität nicht aufweist. Ordnungen entstehen in solchen System nach Maßgabe der eigenen Prozesse, und das heißt als Resultat der systemspezifischen Verarbeitung unspezifischer System-Umwelt-Kopplung. Als Ursache für die Organisation von S/selbst wird also die dynamische Kopplung von System und Umwelt angenommen, in deren Verlauf ein System die Änderung seiner Austauschprozesse bezüglich der Umwelt (Fremdreferenz) durch eine Änderung seiner Organisation beantwortet.



»Lebensbegleitendes Lernen für alle« statt. Aktionspläne für lebenslanges Lernen wurden verfasst, Gutachten in Auftrag gegeben, Konferenzen zum Thema veranstaltet und Kommissionen eingerichtet.<sup>5</sup> Kurzum: Das Thema »war durch« – mit allen Vor- und Nachteilen.

Interessant an den historischen Studien von Messerschmidt u. Grebe ist meines Erachtens der Nachweis, dass sich die Erwachsenenpädagogik von Anfang an schwer getan hat mit der *Mediennutzung*. Das galt nicht nur für Foto, Film oder Hörfunk. Es gilt bis heute, wo E-Learning noch lange nicht hinreichend in Lehr- und Lernprozessen eingesetzt wird und damit eine große Chance zur Kompetenzentwicklung durch interaktive Mediennutzung vergeben wird.<sup>6</sup>

Messerschmidt u. Grebe fassen in ihrer Studie alle Vorkehrungen, die im Zusammenhang mit dem Lernhandeln getroffen werden müssen, unter der Überschrift »Lernkultur« zusammen<sup>7</sup> und kommen dabei zu folgenden allgemeinen Befunden:

Mit Blick auf die verschiedenen *Typen von Lernkulturen* (Allgemeinbildung, berufliche Ausbildung, Erwachsenenbildung sowie computerunterstützte und netzbasierte berufliche Weiterbildung) und die spezifischen *Formen des Lernens* bzw. der Wissensaneignung (normiertes und verschultes Lehren, Wissensaufnahme, selbst gesteuertes oder selbst organisiertes Lernen, autodidaktische Wissensverarbeitung, Kompetenzerwerb, eigenständige Kompetenzentwicklung) konstatieren sie:

- Lernkulturen waren niemals wertfrei und unterlagen stets gesellschaftlichen und politischen Normen bis hin zur Ideologisierung (Stichworte: religiöse und politische Emanzipation des Menschen, Rationalisierung des Bewusstseins und Verwissenschaftlichung, Nachlassen der Bindungskraft sozialer Bezie-

---

5 Cf. dazu Siebert (2001a) zum Thema »Von der Weiterbildung zum lebenslangen Lernen«.

6 Cf. dazu u. a. die Beiträge in Schmidt (2001a).

7 Der von den Autoren verwendete Begriff »Lernkultur« wird wie folgt bestimmt: »Lernkultur ist [...] als Ausführungsprogramm für alle mit dem Lernhandeln verbundene Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Ebene zu verstehen. Sie bezeichnet u. a. Systeme von Tätigkeiten, mit denen individuelle oder kollektive Subjekte die geistige Aneignung sozialer Wirklichkeit vollziehen. Das System, seine Formen und Normen, bildet sich in den gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen selbst heraus. Es kann sich formelle Regeln und explizit formulierte Normen geben, die einer ständigen formellen und informellen sozialen Kontrolle unterliegen« (Kirchhöfer 1998, S. 67, zit. nach Erpenbeck u. Sauer 2001, S. 29).

hungen wie normativer Orientierungssysteme, Konflikt zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und den Ansprüchen der Subjekte, Betonung des Eigenwerts, aber auch der Eigenverantwortlichkeit des Menschen als Individuum seit dem 18. Jahrhundert, Globalisierung, weltweite wirtschaftliche Vernetzung der Systeme und globales Denken und Agieren von Unternehmen, Staaten und anderen sozialen Einrichtungen).

- Lernkulturen entstanden nicht in erster Linie aufgrund pädagogischer und philosophischer Vorstellungen (Theorien), sondern entwickelten sich in viel stärkerem Maße in Abhängigkeit von technischen Innovationen (vor allem im Medienbereich), von sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen (von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft), mithin im Ermöglichungszusammenhang coevolutiver zeitlich paralleler Entwicklungskarrieren. Diskursiv gehandelte Typen von Lernkulturen dürfen im historischen Rückblick also nicht als repräsentativer zeittypischer Ausdruck der jeweiligen realen bzw. realisierten Lernkultur gesehen werden.
- Lernkulturen entwickeln sich im historischen Prozess dynamisch, weil sie stets den aktuellsten Wissenstand zu erfassen suchen. Sie sind daher in gewisser Weise auch eine Form von Wissensmanagement. Lernkulturen haben in der Regel keine Einzelstellung errungen, sondern bis heute immer nebeneinander in einem Konkurrenzverhältnis gestanden.

Die Ergebnisse der Autoren zeigen, dass heute favorisiertes selbst organisiertes Lernen keine völlig neue Form des Lernens darstellt, sondern in verschiedenen Zeitabschnitten, insbesondere in den Lernkulturen des 19. und 20. Jahrhunderts, in vorwiegend institutionellen Zusammenhängen, aber auch als individueller Kompetenzerwerb anzutreffen war.

Was wir heute beobachten, ist allerdings eine bewusstere und stärker institutionalisierte strategische Ausrichtung auf Selbstorganisation in allen Formen des Lernens und des Kompetenzerwerbs. Insofern hat sich eine in der historischen Entwicklung der letzten Jahrhunderte bereits angelegte Denkform und Zielrichtung konkretisiert und bekommt Unterstützung durch gesellschaftliche

Entwicklungstendenzen ebenso wie durch eine wachsende Beschäftigung mit Selbstorganisation in verschiedenen Wissenschaften, die Selbstorganisation explizit und theoretisch wie empirisch plausibilisiert als Operationsmodus kognitiver wie sozialer Systeme modellieren. Insofern ist also nicht das Thema neu, wohl aber sind es der Kontext der Diskussion sowie die dabei verwendbaren Wissensbestände der Selbstorganisationsforschung.<sup>8</sup>

### 1.3 Anmerkungen zur historischen Entwicklung des Kompetenzdiskurses

H. Veith (2003b) hat in seiner historischen (Re-)Konstruktion der Entwicklung des Kompetenzdiskurses seit dem frühen 19. Jahrhundert sehr gut verdeutlicht, wie sich gesellschaftliche Problemkonstellationen und ihre diskursive Aufarbeitung in Form von Leitsemantiken (Bildung, Individualisierung usw.) coevolutiv entwickelt haben. Dadurch, dass sie Möglichkeiten der Beobachtung und Beschreibung solcher Coevolutionen erarbeiteten, wurden sie zugleich zu Auslösern von Lernprozessen im Hinblick auf das Verständnis von Themen wie Individualität, Arbeit, Berufsfähigkeit oder Unternehmensorganisation.

---

<sup>8</sup> Veith hat die Spezifik der postmodernen Entwicklung der Lernkultur im Evolutionskontext gesellschaftlicher Entwicklungen gut auf den Begriff gebracht: »Die Einzelnen erfahren weniger den Zwang des Allgemeinen als vielmehr den *Individualisierungsdruck*, der sie über das besondere Lebensmilieu hinaustreibt, in das sie zufällig hineingeboren wurden. Um in einer systemisch zusammenhängenden und dennoch segmentär zersplitterten Umwelt handlungsfähig zu sein, muß jeder im Laufe seiner biographischen Entwicklung lernen, die jeweiligen materiellen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten als Angebotsstrukturen reflexiv zu nutzen. Diese Form der auf das Selbst bezogenen Reflexivität, die das Handeln und Lernen unter Bedingungen der Kontingenz und Optionalität begleitet, geht über die dem Lernprozeß ohnehin inhärente Selbstreferentialität hinaus, weil sie die Handlungen, die das Ich ausführt, erst in Relation setzen muß zu den kontinuierlich sich verändernden Wissensbeständen und moralisch-ästhetischen Wertmaßstäben, deren Geltung in hohem Maße begründungsbedürftig erscheint. Insofern sind die klassischen Bildungskonzepte, die die Lehr-Lern-Beziehungen entweder auf eine objektivierte Gesellschaft oder eine objektive Kultur bezogen haben, obsolet. Stattdessen wird die Lernfähigkeit selbst zum Maßstab des Lernens. Der immer populärer werdende Begriff der Lernkultur verweist schließlich darauf, daß in definierten Lernfeldern die Kooperations- und Kommunikationsformen so eingerichtet werden sollten, daß sich den Einzelnen in ihrem Handeln zugleich gegenstands- und problembezogene sowie sozial- und selbstorientierte Entwicklungsmöglichkeiten bieten, die im Sinne der Selbstorganisation eine auf Dauer gestellte organisatorische und personale Kompetenzentwicklung ermöglichen und unterstützen« (Veith 2003b, S. 335 f.). – Zur Ausdifferenzierung des Selbstorganisationsdiskurses cf. Jünger (2004); Krohn u. Küppers (1990); Paslack u. Knost (1990).

Veiths historische Darstellung des (später so genannten) Kompetenzdiskurses lässt bestimmte Tendenzen (von Sozialisation und Individualisierung bis Selbstorganisation und Globalisierung) erkennen, die als ein Prozess schrittweise wachsender Einsicht in grundlegende Konstitutionsbedingungen individuellen wie sozialen Handelns interpretiert werden können, die erst im 20. Jahrhundert in Theorieangeboten für Selbstorganisation und Kontingenzbearbeitung, aber auch in Medien- und Kommunikationstheorien explizit formuliert worden sind.

Im Zusammenspiel der parallelen Karrieren von gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen sowie Speziesemantiken spielte die *Wissenschaft* für die Ausprägung des Kompetenzdiskurses eine wichtige Rolle. Auch ohne die Festlegung auf eine bestimmte wissenschaftliche Position fällt auf, dass die Beschreibungssemantiken hinsichtlich gesellschaftlicher Entwicklungen überzufällig häufig mit *Selbstkonzepten* operieren: Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstinstruktion, Selbstevaluation und ähnliche Konzepte werden zur Beschreibung von Wandlungssyndromen eingesetzt, in denen Modelle und Praktiken von Steuerung, Intervention, unbefragten Wertbindungen, fragloser Dominanz gesellschaftlicher Interessen über individuelle Ansprüche, Planbarkeit oder lineare Kausalität versagen.<sup>9</sup> Damit kommen Theorieangebote ins Spiel, die unter Überschriften wie Systemtheorien, Konstruktivismen, Synergetik, Selbstorganisationstheorien, aber auch Poststrukturalismus oder Dekonstruktivismus firmieren. Solche Theorieangebote haben nicht etwa zufällig Konjunktur bekommen, sondern bedienen einen Bedarf nach einer neuen Sicht auf Kontingenz, Pluralität, Komplexität, Paradoxien, Selbstreferenz und Selbstorganisation, Reflexivität, Konstruktion oder Prozessualität. Am *gefühlten Ende* der Selbstverständlichkeiten liefern sie Theorieangebote, die keine Absolutheiten von Anfang und Ende, Wahrheit und Wirklichkeit, Subjekt und Gesellschaft, Wert und Wissen mehr verheißen, sondern bestenfalls Problemlösungen auf Zeit versprechen und entsprechende Semantiken für den wissenschaft-

---

<sup>9</sup> Die Übertragbarkeit solcher Einsichten auf pädagogische Theorieangebote findet man bei zahlreichen Autoren, so etwa bei Reich (1997); Siebert (2001a, 2002, 2003); Müller (1996a); Kösel (1991, 2001); Lindemann (in Vorb.). Zum aktuellen Stand konstruktivistischer Ansätze in Pädagogik und Didaktik cf. die Beiträge sowie das umfangreiche Literaturverzeichnis in Voß (2005). – Eine fundierte Kritik an solchen Theorietransporten und ihrem Nutzen hat Terhart (1999) formuliert.

lichen wie für den allgemeinen öffentlichen Diskurs zur Verfügung stellen. Zugleich versuchen sie, Erklärungen oder doch zumindest plausible Beschreibungsangebote für die beobachteten gesellschaftlichen Entwicklungen zu liefern, wobei wiederum eine spezielle Semantik angeboten wird, die Konzepte wie funktionale Differenzierung, Systemlogik, Autopoiese, Wirkungszusammenhang, systemische Interaktion u. Ä. umfasst.

## 1.4 Zusammenfassung

»Lernkultur« ist zum Modewort geworden – zu Recht, wie der Blick auf die Geschichte lehrt. Unklar ist bis heute allerdings geblieben, wie dieser Begriff genau verwendet wird bzw. wie er verwendet werden sollte. Dasselbe gilt für die Begrifflichkeit im Kompetenzdiskurs. So konstatieren etwa J. Erpenbeck und L. von Rosenstiel (2003, S. IX):

»Der Kompetenzbegriff hat den betrieblichen wie den privaten Alltag erobert. Computer- und Medienkompetenz (Gapski 2001) werden erwartet, Management- (Jetter et al. 2000) und Coachingkompetenz (Bayer 1959) gefordert, Organisations- (Thom u. Zaugg 2001) und Selbstorganisationskompetenz (North 1999) gefördert. Kompetenzmanagement (Probst et al. 2000)<sup>10</sup> ergänzt das schon gängige Wissensmanagement (Probst et al. 1999). Der mit interkultureller Kompetenz (Kalpaka 1998) ausgestattete Kompetenzmensch wird zum höchsten Ziel lebenslangen Lernens (Wildmann 2001).

Davon ausgehend muss verwundern, wie wenig klar »Kompetenz« gegenwärtig begrifflich gefasst und messend zugänglich gemacht werden kann.«

Offenkundig besteht hier Handlungsbedarf, und auf diesen Bedarf versuchen die folgenden Kapitel dieses Buches zu antworten – und zwar, wie im Vorwort bereits gesagt, nicht deshalb, um theoretisch Recht zu behalten, sondern um im Interesse aller Betroffenen theoretisch fundierte Problemlösungen in der Weiterbildungspraxis zu erarbeiten.

Zum Abschluss dieses ersten Kapitels will ich versuchen, die Ergebnisse der vorgestellten historischen Untersuchungen im Hinblick auf ihren möglichen Argumentationsbeitrag für die folgenden Überlegungen zu *systematisieren*.

---

<sup>10</sup> Zum Thema Kompetenzmanagement cf. Hinnerichs u. Rothe (2002).

- Der neuzeitliche Diskurs über Lernen und Kompetenz beginnt mit gravierenden Ambivalenzen zwischen individuellen Bildungswünschen, den Erwartungen von Wirtschaft und Technik an Bildungsergebnisse und der Furcht der Politik vor gebildeten, mündigen Untertanen einerseits und der Diskrepanz zwischen pädagogischen Ansprüchen und der Schulwirklichkeit – einer Diskrepanz mit Langzeitwirkung. Kurzum: Der Lerndiskurs war und ist *politisch ambivalent* geprägt.
- Eine Optimierung der unbefriedigenden Schulsituation wird von Beginn an nicht der mit Lehren und Lernen befassten Institution zugetraut, sondern kreativen Eigenaktivitäten von Lehrern und Lernern. Das seit W. von Humboldt und H. Diesterweg erarbeitete Konzept »Lehren des Lernens« setzte auf die Anleitung zum selbst organisierten und selbst verantworteten Lernen, also im Prinzip auf lebenslanges Lernen und dauerhafte Fortbildung.
- Der Lern- und Kompetenzdiskurs ist geprägt von grundlegenden Alternativen. Auf der einen Seite stehen im Schulwesen der Erwerb und die Kontrolle nachprüfbarer und zertifizierbaren Wissens, auf der anderen Seite die Fähigkeit zur Bewältigung des eigenen Lebens, zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Lösung unvorhersehbarer Probleme in künftigen Situationen.
- Bildungsbürokratie und Reformpädagogik liegen darüber im Streit, ob die Institutionalisierung des Lernens oder die allgemeine Menschenbildung im Vordergrund des Interesses zu stehen haben.
- Die zweite Alternative betrifft die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz, also zwischen regulierter Problemlösungsfähigkeit und der selbst organisierten Disposition, (auch) unvorhersehbare Probleme in unvorhersehbaren Kontexten zu lösen.
- Der komplementäre Zusammenhang zwischen dem Lern- und Kompetenzdiskurs auf der einen Seite und gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und technischen Entwicklungen auf der anderen Seite manifestiert sich in der grundlegenden Differenz zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Die Forderung nach Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung und Chancengleichheit für die Individuen wird immer wieder relativiert und unterlaufen von Fremdbestimmungen wie Wettbewerbs-

zwängen, Rationalisierungslogiken oder wirtschaftlichen Effektivitätsanforderungen. Damit erweist sich die Auseinandersetzung um Lernkulturen und Kompetenzentwicklung als exemplarischer Kampfplatz zwischen den Autonomieansprüchen der Individuen und den Ansprüchen von Staat und Gesellschaft. Auf diesem Kampfplatz wird die Thematik massiv politisiert und funktionalisiert, und das bis heute. Erziehung und Bildung stehen unter dem Doppelaspekt der subjektiven Bildung bzw. der allgemeinen Menschenbildung auf der einen Seite und dem ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Nutzen von Bildung auf der anderen Seite. Auch wenn und wo dem Menschen selbst organisierte Handlungskompetenz zugesprochen wird, kommt der geschilderte Doppelaspekt ins Spiel: Das Individuum soll durch konsequent fortgeführtes Lernen zu lebenslanger Berufsteilnahme befähigt werden, zum anderen soll wertvolles »Humankapital« für die Gesellschaft gesichert werden.<sup>11</sup> Entsprechend verwundert es nicht, dass Lern- und Kompetenzkulturen keineswegs wert- oder ideologiefrei waren und sind und nicht etwa primär pädagogisch motiviert sind, sondern eher durch technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen angestoßen wurden, sich also in einem coevolutiven Ermöglichungszusammenhang herausgebildet haben. Die Existenz von diskursiv gehandelten und »real existierenden« Lernkulturen, die zudem noch in Konkurrenz zueinander stehen, spricht hier eine deutliche Sprache.

- Die historisch scheinbar notwendige Entwicklung hin zu Forderungen und Modellen von Selbstprozessen (Selbstorganisation, Selbststeuerung, Selbstverantwortung usw.) ist plausibel zu machen als Antwort auf das Ende der Selbstverständlichkeiten, manifestiert zum Beispiel in zunehmenden Tendenzen zur Auflösung von Wertbindungen, Traditionen, Sicherheiten, Einbindungen in soziale Strukturen, Steuerungsmöglichkeiten oder Prognosemöglichkeiten seit Mitte des 18. Jahrhunderts. Diese Auflösungserscheinungen erzwingen sowohl die Forderung nach – wohlgermerkt stets risikoreichen und selbst zu ver-

---

<sup>11</sup> Die Delors-Kommission hat 1996 einen Bildungsbericht für die UNESCO unter dem Titel *Learning: The Treasure Within* (dt.: *Das Gold in den Köpfen*) erarbeitet, der empfiehlt, durch ein lebenslanges Kompetenz entwickelndes Lernen den Kompetenzschatz im Innern der Menschen zu heben.

antwortenden – Selbstprozessen als auch ihre Legitimation als unvermeidbare Entwicklungstendenzen. Je deutlicher verschiedene Wissenschaften kognitive Autonomie und Selbstorganisation als allgemeine Konstitutionsmerkmale des Menschen herausarbeiten, desto deutlicher wird die Entscheidung für den bewussten Einsatz dieser Konstitutionsmerkmale im Bereich Lernen und Kompetenzentwicklung zu einer *strategischen Frage*.<sup>12</sup>

- Im Zusammenhang mit der Thematisierung von Selbstprozessen steht auch die allmähliche Entwicklung von Lern- und Kompetenzkonzepten in Richtung auf *Reflexivität*. Das Lernen des Lernens, die Kompetenz zur Kompetenzentwicklung lösen sich aus traditionellen Generationsverhältnissen, von traditionellen Lernorten und Lernarrangements.<sup>13</sup> Dabei spielen Lernarrangements verschiedenster Art mit unterschiedlichen Medien m. E. eine immer bedeutsamere Rolle, wobei typisch ist, dass die Bildungszwecke in aller Regel weder bewusstseinsfähig noch bewusstseinspflichtig sind und sein müssen. Wie H. Veith betont, werden der Anspruch, »kompetent handlungsfähig zu sein«, zum konstruktiven didaktischen Prinzip und die Lerntätigkeit selbst zum Maßstab des Lernens.

---

12 »Diese *neue Lernkultur* ist u. a. deshalb erforderlich, (i) weil die in Wirtschaft und Gesellschaft gegenwärtig ablaufenden Globalisierungs-, Differenzierungs- und Spezialisierungsprozesse nicht anders bewältigt werden können, (ii) weil der formale Bildungsstand und die Mündigkeit breiter Bevölkerungskreise so gestiegen sind, dass die Selbstorganisation des Lernens von ihnen selbst gefordert wird, und (iii) weil obrigkeitstaatliche, fremdorganisierte Steuerungsstrukturen allenthalben die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit erreicht haben (Sauer 2000, S. 58)« (Erpenbeck u. von Rosenstiel 2003, S. XII., Hervorhebung im Orig.).

13 »An die Stelle von Kultur, Gesellschaft und Generation tritt das Lernen selbst, das, als situative und lebensbiografische Aktivität begriffen, zugleich als Form und Ausdruck einer reflexiven Lebensführung unter gesellschaftlichen Transformationsbedingungen verstanden wird. Dementsprechend folgerichtig korrespondiert dem Lernkulturbegriff die bildungstheoretische Zielformel: Kompetenzentwicklung« (Veith 2003a, S. 21).



## 2. Die Theoriegrundlage: Umriss einer Theorie der Geschichten & Diskurse<sup>14</sup>

### 2.1 Theoretische Grundlagenmanöver

Im wissenschaftlichen Diskurs über Lernen und Kompetenz wird immer wieder die Forderung nach einer genauen Definition dieser Begriffe laut. Man will wissen und sagen können, was Lernen, was Kompetenz *sind*. Dem gegenüber betonen beobachtungstheoretisch geschulte Diskursteilnehmer, dass diese Forderung illusorisch ist, weil wir nicht sagen können, was und wie etwas »an sich ist«, sondern nur angeben können, wie wir unter bestimmten Bedingungen und in bestimmten Kontexten mit bestimmten Begriffen und Beschreibungen umgehen – die Begründung dafür hatte schon L. Wittgenstein in den *Blue and Brown Books* sowie in den *Philosophischen Untersuchungen* geliefert. Entsprechend liegt es nahe, die Frage »Was ist Lernen?« umzuformulieren und danach zu fragen, »was wir vom Lernen zu wissen glauben«.

Diese Formulierung enthält drei wichtige Implikationen:

- »Wir« verweist auf die Aktanten, die etwas tun, in diesem Fall auf Aktanten, die etwas zu wissen glauben. Etwas wissen oder etwas glauben sind Prozessabläufe im weitesten Sinne, die einen empirischen Prozessort oder eine empirische Trägerschaft in Anspruch nehmen.
- Dasjenige, von dem wir etwas zu wissen glauben, liegt für uns nicht etwa außerhalb der von uns getragenen Prozessabläufe oder im »Jenseits der Diskurse« (Mitterer 2001), sondern steht in unlösbarem Zusammenhang mit den Operationen, die wir durchführen. Konkret: Wenn *wir* nicht über Lernen, Kompetenz usw. reden, ist von Lernen, Wissen oder Kompetenz *nicht die Rede*, wie C. F. von Weizsäcker zu sagen pflegte. Damit wird konsequent von einer ontologischen Redeweise auf eine prozesuale Redeweise umgestellt. Die Frage lautet nicht, ob es *X gibt*

---

<sup>14</sup> Die folgende Darstellung basiert auf dem Entwurf einer Theorie der Geschichten & Diskurse in Schmidt (2003a).

oder nicht und was X *ist*, sondern sie zielt darauf ab, was *wir* unternehmen, um etwas in einen kognitiven, kommunikativen oder interaktiven *Zusammenhang mit uns* zu bringen, wobei wir uns dessen bewusst sein müssen, dass es Zusammenhänge nur für Aktanten, für Handelnde, für Beobachter und Beschreibende gibt.

- »Zu wissen glauben« verweist darauf, dass auch die Einschätzung unseres Wissens unseren Einschätzungsoperationen unterliegt. Das heißt, wir können an keiner Stelle die an uns gebundenen Prozessabläufe verlassen, um uns die Dinge im »Diskursjenseits« (sensu Mitterer) anzuschauen. »Zu wissen glauben« verweist aber zweitens darauf, dass wir stets an den Stand unseres Wissens in einer ganz bestimmten gesellschaftlichen und historischen Situation gebunden sind, der sich erfahrungsgemäß ständig ändert. Unser Wissen, das glauben wir heute zu wissen, ist nie endgültig, letztverbindlich, objektiv, beobachterunabhängig oder in einem emphatischen Sinne wahr; es könnte immer auch anders sein. Das heißt aber nichts anderes, als dass wir gut daran tun, es als *kontingent* einzuschätzen.

Statt in einer klaren Ausgangsposition mit verlässlichen Realdefinitionen befinden wir uns als Lerntheoretiker also in einer eher unübersichtlichen Situation.

Wenn wir nicht umhinkommen, die klare Frage »Was ist Lernen?« gegen die Formel einzutauschen: »Was wir vom Lernen zu wissen glauben«, dann verweisen wir uns selbst auf die Beobachtung und Beschreibung von Prozessen, in denen wir die unterschiedlichsten, aber stets voraussetzungsreichen Operationen durchführen, um zu erfahren, was wir vom Lernen zu wissen glauben können.

Wenn wir aber offensichtlich keinen unmittelbaren, von Beobachtern unabhängigen Zugang zu den Objekten und Sachverhalten haben, mit denen wir denkend, handelnd und kommunizierend umgehen, sondern nur ein Umgehen in Zusammenhängen mit uns, dann stellt sich die Frage, wie wir dann überhaupt verlässliches Wissen erwerben, kommunizieren und anwenden können. Und diese Frage mündet, konsequent weitergedacht, in die traditionelle europäische Philo-