

## Was wir vom Lernen zu wissen glauben<sup>1</sup>

### Abstract

*Many disciplines talk about "learning", but since each of them relates this term to another domain of reference each one selects by this term other phenomena which are then called "learning". In this article I do not strive for a substantial definition of 'learning'. Instead I will analyse how we talk about learning and whether we might perhaps improve the plausibility of this discourse. The main idea of this article reads as follows: "Learning" serves as an explanatory model for the observation of a specific type of change happening in terms of contingent self alterations of self organising systems. The changing system and the observer of this system are inseparably related to one another since there "is" no change without an observation. Thus, talking about learning means talking about the observer and his culture of observation and description at the same time. The results of my analysis of the learning discourse are not meant to serve as how-to-do-knowledge for ameliorating learning processes. Instead they can contribute to a more complex observation of these processes aiming at a second order observation of the complicated since complementary interrelations between the individual, the socio-cultural, the institutional, and the situational components in the domain called "learning".*

### 1. Lernen – schwierige Beobachtungsverhältnisse

Kultürlich – ich borge diesen Ausdruck von P. Janich – wissen wir, was „Lernen“ ist. Schließlich gehen wir jeden Tag damit um, schreiben es uns und anderen zu oder ab, besuchen besondere Orte des Lernens wie Schulen, Bibliotheken, Universitäten usw. Wir gehen mit diesem Begriff im Alltag ebenso sicher um wie mit anderen wichtigen Begriffen, wie z. B. Gedächtnis und Verstehen, Wissen und Kultur, Kommunikation und Wirklichkeit, und das ohne Explikation und Definition – oder gerade deswegen? Wissenschaftliche Bemühungen um eine zumindest hinreichende Definition solcher Begriffe tun sich da viel schwerer. Verschiedene Disziplinen bieten sehr unterschiedliche Definitionen von Lernen an, die sich nicht zu einer kohärenten Gesamtdefinition synthetisieren lassen. Das verwundert den Beobachter solcher Bemühungen auch keineswegs; hat doch jede Disziplin bei der Verwendung dieses Begriffs einen anderen Referenzbereich im Blick, der von physiologischen über psychologische bis hin zu sozialen, kulturellen und ökonomischen Aspekten reicht. Mit anderen Worten, jede Disziplin selektiert mit Hilfe des Begriffs Lernen andere Phänomenbereiche, die dann als „Lernen“ konzipiert werden.

Im Unterschied zu solchen einzelwissenschaftlichen Versuchen, inhaltlich bestimmen zu wollen, was Lernen „ist“, soll im Folgenden darüber nachgedacht werden, wie wir über „Lernen“ *reden* und welche Plausibilität ein solcher Diskurs erreichen kann.

Dabei beginne ich mit folgender Annahme: Da wir nicht wissen, was Lernen als Prozess *ist*, reden wir über Lernen als einem Prozess, der sich zwischen zwei Zuständen eines Systems abspielt, eben dem Zustand „vor dem Lernen“ und dem Zustand „nach dem Lernen“. Diese spezifische Zustandsveränderung nennen wir Lernen.

Daraus folgt: Das Erste, was wir über Lernen sagen können, ist, dass Lernen ein *Erklärungsmodell* für die Beobachtung ganz spezifischer Veränderungen ist und nicht etwa ein Begriff mit einem inhaltlich exakt bestimmbar Referenzbereich. Und die dabei zu berücksichtigenden Beobachtungsverhältnisse sind alles andere als einfach.

Als Lernen bezeichnen wir sinnvollerweise nur solche Veränderungen, deren Ergebnisse kontingent sind. Lernen erklärt dann, warum eine *bestimmte* Veränderung stattgefunden hat, obwohl andere Veränderungen *möglich* gewesen wären, das heißt, Lernen erklärt die Selektion von Veränderungen, und zwar genauer: von Veränderungen durch Selbstreferenz des sich ändernden Systems. Das bedeutet zugleich, dass Lernen als Erklärungsmodell nur bei selbstorganisierenden Systemen sinnvoll ist. In diesem Fall erklärt es die selbstbezügliche Selektion von Veränderungen auf Seiten des Systems in Bezug zu Veränderungen der Umwelt.<sup>2</sup> Von Lernen zu sprechen sagt damit in erster Linie etwas aus über den Beobachter und Erklärer von Veränderungen. Lernen zu beobachten heißt, realisierte Veränderungen als Auswahl aus möglichen Veränderungen zu beobachten und diese Auswahl durch die Selbstreferenz des Veränderungssystems zu begründen. Die Berücksichtigung dessen, der Lernen im Rahmen seines spezifischen Diskurses beobachtet und beschreibt, ist also ebenso wichtig, wie die Berücksichtigung der spezifischen Veränderungsprozesse auf Seiten des beobachteten Systems. Deshalb gibt es bis heute keinen Konsens in den Diskursen von der Lernphysiologie bis zur Didaktik über eine inhaltliche Bestimmung von Lernen, also über den Prozess, der zu solchen Veränderungen führt.

Lernprozesse lassen sich unter verschiedenen Perspektiven beobachten:

- in der Zeitdimension (kurzfristig/langfristig, episodisch/lebenslang),
- in der Sozialdimension (individuelles Lernen/organisationelles Lernen),
- in der Sachdimension, also in den Prozessbereichen Bewusstsein/Interaktion bzw. Selbstreferenz/Fremdreferenz,

wobei diese Beobachtungen in den Beobachtungssettings Selbstbeobachtung/Fremdbeobachtung bzw. Selbstreferenz/Fremdreferenz vorgenommen werden können.

Wenn man die erkenntnistheoretische Komplementarität von Erfahrung und Reflexion, von Handeln und Erkennen ernst nimmt, dann folgt daraus, dass die im Prozessbereich Interaktion beobachtbaren Veränderungen auf Veränderungen im Prozessbereich Bewusstsein zurückzuführen sein müssen. Die Voraussetzung für die Erklärung von Veränderungen im Prozessbereich Interaktion *als* Lernen besteht also darin, dass der Beobachter die Selektivität der Handlungsvarianz als Eigenleistung des je individuellen Bewusstseins der Beobachteten anerkennt. Jemand stellt fest, dass sich die Performanz eines anderen geändert hat, und führt dies darauf zurück, dass er jetzt

etwas weiß oder kann, was er vorher nicht gewusst oder gekonnt hat, was er also gelernt haben muss.

Die Darstellung von Lernen bedarf auch der Herstellung. Nur wer gelernt hat, was lernen heißt, kann Lernen beobachten und beschreiben. Lernprozesse, heißt das erneut, sind nicht unabhängig von ihrer Beobachtung. Wenn keiner Lernerfolge bei sich selbst oder bei anderen beobachtet und mitteilt, ist von Lernen nicht die Rede. *Lernbeobachtung* ist damit als Kopplung zweier (oder mehrerer) lernfähiger Aktanten zu verstehen. Sie ereignet sich im Rahmen einer spezifischen *Beobachtungs-* und *Kommunikationsordnung*, weil sie reflexives Handeln (interaktive Varianz wird bestätigt) mit reflexivem Erkennen (kognitiv-emotionale Selektivität wird vollzogen und nachvollzogen) koppelt. Lernen, heißt das, kann im Prinzip als die *Ordnung von Ordnungsveränderungen* konzipiert werden.

Beim Reden über „Lernen“ kann grundsätzlich zwischen zwei Typen von Lernen unterschieden werden, und zwar zwischen *elementarem lebenslangen Lernen* und *funktionalem episodischen Lernen*.

Mit seinem Konzept der „ontogenetischen Drift“ hat H. R. Maturana darauf verwiesen, dass Individuen lernen, so lange sie leben. Nach dem Descartes'schen Topos könnte man daher sagen: Wir lernen, also sind wir. Wir lernen überall da, wo wir Erfahrungen machen und diese Erfahrungen in der Reflexion auf andere Erfahrungen beziehen, also durch Synthetisierung von Erfahrungen neue Ordnungen herstellen. Dieses *elementare Lernen* kennzeichnet komplexe, dynamische und operativ geschlossene Systeme ganz generell. Es erfasst Lernprozesse als Ordnung der Selbstveränderung im Zuge der Herstellung von Systemidentität. Zu diesen Lernprozessen gibt es keine Alternative. Aber auch diese Lernprozesse werden erst dann als Lernprozesse beobachtet und bewertet, wenn lernende Systeme sie als Zustandsveränderungen (Lernerfolge) beobachten und bewerten bzw. wenn externe Beobachter dies tun und entsprechend kommunizieren.

Davon zu unterscheiden ist auf bestimmte Lernphasen abgestelltes *funktionales Lernen*, das auf die soziokulturelle Organisation von *Lernbestätigung* ausgerichtet ist, also Selbst- und Fremdbeobachtung koppelt und in Beziehung zur kollektiven (etwa einer curricularen) Ordnung der *Bewertung* von bestimmten Handlungsperformanzen setzt. Solche Ordnungen sind bestimmt von gesellschaftlich ausgezeichneten Lernorten und ihrer Institutionalisierung, vom Grad der zeitlichen und sachlichen Selektivität (Was soll wie schnell gelernt werden?) sowie der sozialen Selektivität (Wie asymmetrisch ist die Bewertungshoheit?). Diese Ordnungen bestimmen, in welchem Maße explizites funktionales Lernen selbst- oder fremdgesteuert und -organisiert ablaufen soll. Im striktesten Fall wird Lernen nur noch als individuelle Ausführung kollektiv stabilisierter Lernbeschreibungen bzw. normativer Lernerwartungen zugelassen. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass Veränderungen in kognitiven Systemen nur selbstorganisiert herbeigeführt werden können, weil

der Symmetriebruch zwischen System und Umwelt nur vom System bestimmt werden kann.<sup>3</sup> Daher wäre es terminologisch präziser, von selbstreferentiell-selbstorganisiertem und von fremdreferentiell-selbstorganisiertem Lernen zu sprechen. Auch fremdorganisiertes Lernen vollzieht sich im Rahmen der Selbstorganisationsfähigkeit des lernenden Systems. Es geht also bei der Differenz selbstbestimmt/fremdbestimmt nicht um verschiedene Lernprozesse, sondern um verschiedene funktionale Kontexte der Lernbeobachtung und Lernbestätigung, die deshalb so wichtig sind, weil Lernen, wie oben argumentiert, nicht von seiner Beobachtung und kommunikativen Thematisierung zu trennen ist. Genauer gesagt: Wir beobachten in sozialen wie in sozialwissenschaftlichen Beobachtungs- und Kommunikationszusammenhängen nicht Lernen, sondern *Etwas lernen als Lernen*. Und da in gemeinsamen Lernprozessen so etwas wie eine kollektive Lernbewertungsordnung (im Sinne einer operativen Fiktion<sup>4</sup>) entsteht, gehen wir davon aus, dass diese Ordnung die Bestätigung des elementaren Lernprozesses (Identitätsherstellung) über die Bestätigung des funktionalen Lernprozesses (Identitätsdarstellung) über die Interaktion (Lernperformanz – Lernbewertung) erwartbar und damit verstehbar macht. Lernen im Selbstbeobachtungssetting verweist mithin auf die Herstellung von Identität (= Ordnung der Selbstveränderung), Lernen im Fremdbeobachtungssetting auf die Ordnung der Fremdveränderung – Lernen in der Fremdbeobachtung bedarf eines wahrnehmbaren Resultats, einer Performanz.

## **2. Lernen – schwierige Orientierungsverhältnisse**

In den vorangegangenen Überlegungen ist versucht worden, eine Differenzierung zwischen elementaren (impliziten) Lernprozessen, funktionalen (expliziten, sozial geordneten) Lernprozessen, Lern(erwartungs)räumen und Lernbewertungsordnungen (Bewertungen von Handlungsperformanzen) einzuführen. Die Antwort auf die Frage, wie elementare in funktionale Lernprozesse transformiert werden können, führt uns auf das Konzept der *Lernkultur*.

Zur Bestimmung dieses Konzepts greife ich zurück auf die von mir an verschiedenen Stellen<sup>5</sup> entwickelten Konzepte ‚Wirklichkeitsmodell‘ und ‚Kulturprogramm‘.

*Wirklichkeitsmodelle* bestimme ich als das aus Handeln und Kommunikation hervorgegangene und durch Praxis und Kommunikation systematisierte kollektive Wissen der Mitglieder einer Gemeinschaft, das über gemeinsam geteilte Erwartungen und Unterstellungen (also über die Herausbildung reflexiver und selektiv operierender Strukturen) deren Interaktionen koordiniert und Aktanten von Geburt an durch den (bzw. im) gemeinsamen Bezug auf solche Modelle kommunalisiert. Dieses Wissen ist systematisiert in Form von Kategorien und semantischen Differenzierungen, die im konkreten Handeln in Unterscheidungen asymmetrisiert werden (können) – es geht dann nicht um a, b, c oder d, sondern um b.

Das für eine Gesellschaft relevante Programm akzeptabler und damit erfolgreicher *Bezugnahmen* auf Wirklichkeitsmodelle, also das Programm der semantischen Verknüpfung von Kategorien und semantischen Differenzierungen, ihrer affektiven Gewichtung und moralischen Bewertung bezeichne ich als *Kultur*.

Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme entstehen notwendig ko-evolutiv und bilden einen Wirkungszusammenhang strikter Komplementarität. Die Einheit der Differenz zwischen Wirklichkeitsmodell und Kulturprogramm kann als *Gesellschaft* bezeichnet werden, womit auf die strikte Komplementarität von Gesellschaft, Wirklichkeitsmodell und Kulturprogramm verwiesen wird, die nur analytisch voneinander unterschieden werden können.

*Lernkultur* kann im Sinne dieser Begriffsbestimmungen konzipiert werden als Programm der Bezugnahmen auf alle Momente, die in einer Gesellschaft für Lernprozesse jeder Art relevant sind. Dabei ist Lernkultur ein erlerntes und zugleich lernendes Programm, also ein dynamisches Selbstorganisationsprodukt hinsichtlich der Bezugsordnung für die Beobachtung von Lernprozessen. Diese Ordnung entsteht durch die Ordnung von Kommunikationszusammenhängen in Lernerwartungsräumen und Lernbewertungsordnungen. Das heißt, Lernkultur wird als dynamisches Programm konzipiert, das die bewertende Bezugnahme auf die in konkreten Kommunikationszusammenhängen vollzogenen Lernprozesse kollektiv verbindlich regelt. Lernkulturprogramme werden im Lernen und durch Lernen hervorgebracht (innovatorischer Aspekt) und sie orientieren und regulieren in verbindlicher Weise den individuellen Vollzug von Lernprozessen (traditionalistischer Aspekt).

Für das Reden über Lernen gilt, dass die Veränderungsperformanz und die ihr zugeordnete episodische Beschreibung von der dispositionalen Erklärung dieser Veränderung getrennt werden muss. Die eine erfasst Lernen über kulturelle Verwirklichung, die andere erklärt kulturelle Verwirklichung durch Lernen. Auf jeden Fall muss zwischen Erklärung und Performanz, Herstellung und Darstellung unterschieden werden. Der Prozess des Lernens und seine retrospektive Rationalisierung in der Selbstbeschreibung sind ebenso wenig identisch wie seine Rationalisierung in der Fremdbeschreibung durch andere Beobachter. Über die Art und Weise, wie wir im Lernen zu einer bestimmten Veränderung gekommen sind, können wir – wie bei allen Selbstbeschreibungen – immer nur ex post, also in Form einer Rekonstruktion Auskunft geben, wobei wir einen bestimmten Prozess zur Ursache für eine Veränderung bzw. ein bestimmtes Ergebnis erklären, weil wir dieses Ergebnis als das erwünschte Lernresultat einschätzen. Das heißt, wir beschreiben dann Lernerfolge, nicht aber Lernprozesse. Bei diesen Beschreibungen und Erklärungen spielen die Wissens- und Orientierungsschemata der Lernkultur eine entscheidende Rolle. Sie regeln in spezifischen Diskursen, wie wir Lernprozesse nach-vollziehen, nicht wie wir sie vollziehen. Und diese Bestände der Lernkultur wandeln sich notwendig mit den Veränderungen der Lebenswelt, mit dem Wandel von Subjektverständnissen und mit Veränderungen der Wissenschaftstheorie und der jeweiligen disziplinären Diskurse.<sup>6</sup> Damit wird noch einmal deutlich, dass

„Lernen“ gar kein inhaltlich eindeutig bestimmtes Konzept bezeichnen *kann*, sondern lediglich ein Konzept zur inhaltlichen Bestimmung von „Lernen“ in verschiedenen Diskursen und zu ganz verschiedenen Zwecken darstellt.

### **3. Lernen – schwierige Beeinflussungsverhältnisse**

Wenn man, wie oben bereits angedeutet, berücksichtigt, dass Lehrende und Lerner beim funktionalen Lernen ein gekoppeltes Beobachtungssetting bilden, in dem wie in allen sozialen Konstellationen doppelte Kontingenz herrscht, und dass beide kognitiv autonome, also in allen Handlungen an ihre Systemspezifik gebundene Aktanten sind, dann wird deutlich, dass bei der Modellierung von Lernprozessen nur zirkuläre bzw. reflexive Kausalitätsverhältnisse relevant sein dürften, die Selbstorganisationsmodelle erforderlich machen. Anders gesagt, Lernen kann nur als Vollzug von *Selbstlernen*, also von Selbstorganisation konzipiert werden.<sup>7</sup> Diese systemspezifische Änderung von Systemzuständen erfolgt im Zuge der Verarbeitung von System-Umwelt-Interaktionen, die vom System für relevant gehalten werden und im Bereich sinnvollen Handelns angesiedelt werden können. Lernende Systeme sind also dreifach selektiv: Sie müssen den Lernanlass, den Lernprozess und das Lernergebnis als kognitiv oder interaktiv relevant, affektiv befriedigend und moralisch vertretbar einschätzen, um einen änderungsbereiten Erwartungsstil (im Sinne von N. Luhmann) ausprägen und einsetzen zu können.

Billigt man Aktanten kognitive Autonomie (und das heißt hier nichts anderes als Systemspezifik aller Operationen) zu, dann müssen Lehrende und Lernende deutlich voneinander getrennt werden. Beide sind zwar lernfähig, streng genommen aber intentional unbelehrbar; denn es gibt keine Möglichkeit, in kognitive Systeme linear kausal (intentionalistisch) zu intervenieren. Wohl können sie sich in konkreten Lernsituationen und Lernräumen selbst zu aktiven Sozialsystemen strukturell koppeln, in denen beide zwar prinzipiell gleichberechtigt sind, aber im Rahmen der Lernkultur unterschiedlich definierte Aufgaben zu erfüllen haben. Solche Kopplungen werden nur dann dauerhaften Erfolg haben, wenn die Interaktionsprozesse einer bewussten Beobachtung zweiter Ordnung geöffnet werden, wenn also das Lehren des Lernens wie das Lernen des (Selbst)Lehrens beobachtbar und kommunizierbar gemacht werden und die unhintergehbare Konstruktivität (Systemspezifik) der Kognitionen, Gefühle und moralischen Orientierungen aller Beteiligten als legitim und deshalb als prinzipiell verhandelbar verdeutlicht werden. Erst dann können ökologisch wie sozial verträgliche und individuell erfolgreiche Lernsituationen entstehen, die von legitimer Pluralität und Differenz ausgehen und nicht von einer normativen Hegemonie der Lehrenden, und in denen ein soziales Klima entsteht, in dem die Verhandelbarkeit und Veränderbarkeit von Positionen nicht als Unterwerfung, sondern als Wissens- und Fähigkeitsgewinn empfunden werden kann. Das dürfte in der gegenwärtig noch herrschenden Lernkultur sicher leichter in der Erwachsenenbildung als in der Regelschule zu erreichen sein. Als Ziel sollte es aber nachdrücklich postuliert werden.<sup>8</sup>

Sicherlich ist in Hinsicht auf die konkrete Lernpraxis nicht davon auszugehen, dass die hier skizzierten Überlegungen zum idealen theoretisch-terminologischen Handling von Lernkonzepten unmittelbar zu ähnlich idealen Lernerfolgen führen müssen. Dysfunktionalitäten in Lehr-Lern-Beziehungen werden wohl weiterhin an der Tagesordnung sein; aber vielleicht können die hier vorgetragenen Überlegungen wenigstens zu einer plausibleren Diagnose und partiellen, weil bewusst angestrebten und beobachteten Verbesserung dienen.

#### **4. Lernen – schwierige Wissensverhältnisse**

In den bisherigen Überlegungen war Lernen modelliert worden als eine spezifische Art selbstorganisierter Veränderung von kognitiven Systemen. Diese Veränderung bezieht sich auf Wissen und Können. N. Luhmann hat immer wieder darauf hingewiesen, dass Wissen Bedingung und Regulativ für Lernprozesse ist, „... genauer: für den Einbau von Lernmöglichkeiten in die derzeit aktuelle Erwartungsstruktur. Sollen Lernmöglichkeiten ausgebaut werden, muß also die Wissenslage entsprechend vorbereitet werden. Sie muß, implizit oder dann auch explizit, gefaßt sein auf ihre eigene Veränderbarkeit“ (1985, S. 448). Lernen, Wissen und Erfahrung machen im Handeln sind komplementär.<sup>9</sup> Wir wissen, weil wir lernen, und wir lernen, weil wir wissen. Wissen lernen ereignet sich im Handeln, auf das wir uns reflexiv beziehen. Wissen als kulturell programmierte Orientierungs- und Problemlösungskompetenz dient als Erwartungsprofil für die Einschätzung von Lernanlässen wie von Lernergebnissen, indem es als Vergleichsparameter für sinnvolle Veränderungen herangezogen werden kann.

Aber was wissen wir vom Wissen? Zunächst einmal geht es grundsätzlich um die Frage, ob Wissen als erwerbbarer, speicherbarer und übertragbarer Ressource oder als sozial folgenreicher kognitiver Prozess konzipiert wird. Eine Antwort auf diese Frage ist verbunden mit der vorausgesetzten Konzeption von *Gedächtnis*. Modelliert man Wissen als speicherbare Ressource, dann ist damit eine Speicherkonzeption von Gedächtnis im Sinne von *storage & retrieval* impliziert. Modelliert man Wissen hingegen als einen spezifischen kognitiven Prozess, dann muss auch Gedächtnis als eine spezifische Prozess-Sorte konzipiert werden. Erinnern wird dann explizierbar als eine kognitive Operation, in deren Verlauf – immer in der Gegenwart – unter Zuhilfenahme sozial verbindlicher narrativer Schemata Darstellungen erzeugt werden, die mit dem Prädikat „Vergangenheit“ versehen werden.<sup>10</sup> Nach dieser Konzeption wird Wissen immer wieder prozessual neu erzeugt. „Dasselbe Wissen“ kann daher nie identisch sein, zumal wenn man berücksichtigt, dass Denken, Fühlen und Werten ein Prozess-System bilden, das sich ständig wandelt und von der jeweiligen Situation beeinflusst wird.

Die Konstruktion von Wissen kann also nur in kognitiven Systemen als Prozess-Trägern erfolgen, das heißt, sie ist an Aktanten gebunden.<sup>11</sup> Bei der Wissensproduktion werden allerdings in entscheidendem Maße soziokulturelle Muster und Schemata verwendet,

was zu einer hinreichenden Vergleichbarkeit kognitiver Wissenskonstruktionen im jeweiligen soziokulturellen Kontext führt. Da die Art, wie wir wissen, und die Art, wie wir vom Wissen wissen, auf unterschiedlichen phänomenalen Ebenen liegen, ist es erforderlich, ähnlich wie beim Lernen zwischen dem Vollzug von Wissen und seiner Beobachtung und Beschreibung analytisch genau zu differenzieren. Wissen ist in den meisten Fällen in seiner Herstellung blind gegenüber den Kategorien seiner Darstellung. Wenn wir in der Reflexion Bezug auf unser eigenes Wissen nehmen, ist dieses immer schon konstruiert; und über die Art und Weise, wie wir dazu gelangt sind, können wir immer nur in Form einer Rekonstruktion Auskunft geben.

Dasselbe gilt übrigens auch für Können als Ordnung der Herstellung von Ordnung (knowing-how), die kollektiv bestätigt werden kann. Auch Können und die Beobachtung von Können müssen analytisch sauber getrennt werden; denn auch Können ist, wie Lernen, ein Modellierungsinstrument zur retrospektiven Rationalisierung einer beobachtbaren Performanz. Schließlich hat M. Polanyi (1966) mit der Einführung des Konzepts „tacit knowledge“ darauf aufmerksam gemacht, dass die bis heute herrschende Vorstellung von Wissen als rationalem und bewusstseinspflichtigen kognitiven Bestand ausdifferenziert werden muss. Zum einen betont er, dass es zutreffender ist, von Wissen als einem „process of knowing“ statt als „knowledge“ zu sprechen. Zum anderen macht er deutlich, dass es verschiedene Modi von Wissen mit unterschiedlicher kollektiver Verbindlichkeit gibt. Diese Gedanken sind in der Wissensdiskussion der 1990er Jahre (etwa bei J.-C. Spender 1993, 1998) aufgegriffen worden. Hier wird unterschieden zwischen Wissensprozessen und Wissensresultaten, zwischen Trägern und Grundlagen von Wissensprozessen, zwischen Implizitheit und Explizitheit von Wissen, zwischen subjektivem und objektivem Wissen, zwischen Sachwissen und Wertwissen, zwischen Wissen, das aus Erfahrung stammt und solchem, das aus Intuition resultiert.<sup>12</sup>

Grundsätzlich dürfte es sich also, wie auch beim Lernen, empfehlen, zwischen dem Erwerb (oder der Herstellung) von Wissen (= Entstehung einer spezifischen kognitiv-emotionalen Kompetenz), der Reflexion auf das eigene Wissen (Selbstreferenz), der Beschreibung von Wissen bei anderen (Fremdreferenz), der Anwendung von Wissen (Performanz) in Interaktionsprozessen und der Beschreibung der Erwerbsprozesse und Anwendungen unseres Wissens durch andere Beobachter (Fremdbeobachtung) zu unterscheiden, um auf die bereichsspezifischen Besonderheiten aufmerksam zu werden und Herstellung, Darstellung, Reflexion und Beschreibung bzw. Bewertung von Wissen nicht miteinander zu verwechseln. Und schließlich hat D. Baecker (1998) zu Recht darauf hingewiesen, dass Wissen nicht nur eine Sachdimension hat (wissen, dass...), sondern auch eine Sozialdimension (wer weiß was...) und eine Zeitdimension (Wissen über den Korrekturbedarf von Wissen). In allen drei Dimensionen kann Wissen akzeptiert oder abgelehnt werden.



## 5. Lernen – schwierige Entscheidungsverhältnisse

Lernen kann, wie jede andere Handlung auch, als Handhabung von Unterscheidungen und Benennungen bestimmt werden. Lernen kann man nur, wenn man schon etwas kann und weiß.

F. B. Simon hat darauf aufmerksam gemacht, dass Lernen keineswegs ein immer positiv zu bewertender Veränderungsprozess ist. Und das aus folgendem Grund: Lernen und Verlernen lassen sich beide als Veränderungen von Unterscheidungen konzipieren, Nichtlernen dagegen als die Aufrechterhaltung von Unterscheidungen. Bestimmt man Lernen als Einheit, die durch ein System und seine Umwelt gebildet wird, dann resultiert Lernen aus einer Störung des System-Umwelt-Verhältnisses und führt zugleich zu einer Störung dieses Verhältnisses mit ungewissem Ausgang. Lernen, bedeutet das, ist riskant, Wissen und Lernen können sogar Gegensätze bilden: „Wo Wissen bewahrt wird, wird Lernen verhindert. Deshalb lässt sich Wissen auch nicht einfach vermehren wie die Größe einer Torte: Lernen zerstört Wissen, indem es verhindert, daß alte Unterscheidungen weiter vollzogen werden. Wissen macht lernbehindert.“ (1995, S. 363 f.) Aus diesen Überlegungen folgt, dass Lernen nicht prinzipiell positiv bewertet werden kann. Vielmehr kommt es in jedem Fall darauf an zu entscheiden, ob das bisher verwendete Verhaltens- und Unterscheidungsrepertoire ausreicht, um mit der Umwelt fertig zu werden oder nicht. Nichtlernen erscheint mithin in doppelter Funktion, und zwar als Verhinderung struktureller Veränderungen eines Systems auf Grund störender Umweltereignisse wie als Bewahren erhaltenswerten Wissens und Könnens. Systeme, die sich bewusst dagegen entscheiden, zu verlernen, was sie gelernt haben (= können), nennt D. Baecker im Anschluss an F. B. Simon „kompetente Systeme“. Sie verfügen über die Fähigkeit, sich für oder gegen das Lernen zu entscheiden. Die Lernfähigkeit besteht hier darin, zu lernen ohne sich selbst zu verlernen. Ein kompetentes System organisiert mithin seine eigene Lernfähigkeit.

Lernen, so folgt aus diesen Überlegungen, ist im Prinzip ein destabilisierender Vorgang, eine Konfliktinszenierung mit ungewissem Ausgang. Man kann nicht im Vorhinein wissen, was das Verlernen bisher bewährter Reaktionen und Routinen bewirken wird und wie sich neu erlernte Fähigkeiten und Wissensformen bewähren werden. N. Luhmann hat darauf verwiesen, dass man sich Lernbereitschaft nur dann leisten kann, wenn man genau weiß, „... unter welchen Bedingungen man Erwartungen zu ändern hat und in welcher Sinnrichtung. Diese Bedingungen müssen in Überraschungs- und Enttäuschungssituationen hinreichend rasch feststellbar sein. Das wiederum erfordert hinreichendes Alternativwissen, Milieuwissen, Vergleichswissen ...“ (1985, S. 449).

Stellt man an Aktanten die Forderung zu lernen bzw. erwartet man von ihnen erkennbares Lernen, dann kommuniziert man damit zugleich, dass sie nicht wissen und können – eine Unterstellung, die nicht von jedem akzeptiert und mit Lernmotivation beantwortet werden wird. In diesem Zusammenhang erweisen sich starre Hierarchien als

besonders lernhemmend, da sie besonders problemlösungskonservativ sind. Lernzumenutungen dürften wohl nur dann akzeptiert werden, wenn zwischen Lehrenden und Lernern ein Vertrauensverhältnis besteht, und darüber hinaus ein Vertrauen in die Gültigkeit und Verbindlichkeit der Lernkultur, die die Kontingenz von Lernzumenutungen gewissermaßen invisibilisiert.

Die Einsicht, dass seit dem späten 18. Jahrhundert alle relevanten sozialen Prozesse reflexiviert worden sind, ist nicht neu und wird doch wenig beachtet. Es geht um das Lernen des Lernens, also darum, wie man von Interventionsmodellen des Lernens zu erfolgreichen Selbstorganisationsmodellen des Lernens kommen kann. Wenn wir alle unentwegt dabei sind, in unseren Geschichten und Diskursen (vgl. Schmidt 2003) systemspezifische Wirklichkeiten zu leben, dann sollte dies Lehrende wie Lernende dazu führen, zu lernen, wie man aus je eigenen Wirklichkeiten gemeinsame Wirklichkeiten machen kann. Soll dies gelingen, müssen alle lernen, wie man lernt, das heißt, sie müssen in die Kunst der Beobachtung zweiter Ordnung eingeführt werden. Dies ist ungewohnt und deshalb schwierig. Der Einwand, das sei unmöglich, muss erst einmal an entsprechenden Erfahrungen scheitern.

### Anmerkungen

- 1 Die folgenden Überlegungen zum Lernkonzept stützen sich im Wesentlichen auf die Überlegungen von S. Jünger in: S. Jünger/S. J. Schmidt: Forschungen zum Zusammenhang von Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Abschlussgutachten zum Forschungsprojekt „Lernkultur und Kompetenzentwicklung“ des BWFT, Münster 2002.
- 2 Die Einheit des Lernens ist stets die Einheit, welche durch ein lebendes System und seine Umwelt gebildet wird (Simon 1995, S. 358).
- 3 Zur ausführlichen Begründung dieser These s. Jünger 2002 und Schmidt 2003.
- 4 Als „operative Fiktionen“ bezeichne ich kollektives Wissen, was sich die Mitglieder einer Gesellschaft kontrafaktisch, da unüberprüfbar, als Handlungsorientierung zuschreiben. – Zu Einzelheiten s. Schmidt 2001.
- 5 S. etwa 1996, 2003.
- 6 So bezieht sich etwa die Europäische Kommission in ihrem Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ von 1996 auf drei große Umwälzungen: die Globalisierung des Wirtschaftsaustauschs, die Herausbildung der Informationsgesellschaft und die Beschleunigung der wissenschaftlich-technischen Revolution, um ihre Idee des lebenslangen Lernens zu fundieren. 1996 wurde ja bekanntermaßen sogar zum „Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens“ ausgerufen – womit nach der hier verwendeten Unterscheidung nur funktionales, nicht etwa elementares Lernen gemeint gewesen sein kann.
- 7 Das gilt auch für elementares Lernen. Hier sind nur die Beobachtungsmöglichkeiten anders, da Fremdbeobachtung durch Selbstbeobachtung ersetzt werden kann, während beim funktionalen Lernen beide Beobachtungsformen miteinander gekoppelt werden.
- 8 S. dazu Schmidt 2001a.
- 9 S. dazu Schmidt 1998.
- 10 S. dazu Rusch 1987 sowie die Beiträge in Schmidt (Hrsg.) 1991.
- 11 Wie das folgende Zitat zeigt, muss kein Widerspruch zwischen Konzeptionen von Wissen als kognitivem oder als sozialem Phänomen bestehen: „... hier ist die Rede von einem sozi-

alen Wissen, das in den Verhältnissen steckt und das nur in dem Ausmaß, in dem wir in ihnen stecken, zwangsläufig bekannt und unbekannt zugleich ist“ (Baecker 1998, S. 10).

12 Man könnte leicht zeigen, dass viele dieser Differenzierungen auch für das Können gelten.

## Literatur

- Baecker, D. (1998): Zum Problem des Wissens in Organisationen. In: Organisationsentwicklung, H. 3, S. 5-21
- Baecker, D. (2001): Vom Kultivieren des Managements durch die Organisation – und umgekehrt. Ein Gespräch mit Dirk Baecker. In: Bardmann, Th./Groth, T. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung. Wiesbaden, S. 43-66
- Jünger, S. (2002): Kognition, Kommunikation, Kultur. Aspekte integrativer Theoriearbeit. Wiesbaden
- Luhmann, N. (1985): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Polanyi, M. (1966): Implizites Wissen. Frankfurt/M.
- Rusch, G. (1987): Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Von einem konstruktivistischen Standpunkt. Frankfurt/M.
- Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1991): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt/M.
- Schmidt, S. J. (1996): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt/M.
- Schmidt, S. J. (1998): Die Zähmung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft. Frankfurt/M.
- Schmidt, S. J. (2001): Operative Fictions. The Fabric of Societies. In: Schram, D./Steen, G. (Hrsg.): The Psychology and Sociology of Literature. In Honor of Elrud Ibsch. Amsterdam/Philadelphia, S. 443-457
- Schmidt, S. J. (2001 a): Lernen in Zeiten des Internets: Über die Komplexität eines Projekts. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Lernen im Zeitalter des Internets. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Bozen, S. 19-32
- Schmidt, S. J. (2003): Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek b. Hamburg, (im Druck)
- Simon, F. B. (1995): Die Kunst, nicht zu lernen. In: Fischer, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Heidelberg, S. 353-365
- Spender, J. C. (1993): Competitive Advantage from Tacit Knowledge? Unpacking the Concept and its Strategic Implications. In: Academy of Management Best Papers Proceedings. August 8-11, S. 37-41
- Spender, J. C. (1998): Pluralist Epistemology and the Knowledge-based Theory of the firm. In: Organization H. 5, S. 233-256