

DIETER KIRCHHÖFER

## Neue Lernkultur – Realprozeß oder ideologische Konstruktion?

»Arbeitskultur«, »Unternehmenskultur«, »Organisationskultur« – die Inflation von Kulturbegriffen hat nun auch das Lernen erreicht und signalisiert das Erkenntnisbedürfnis, inmitten chaotischer Bildungsverhältnisse und unüberschaubarer Reformanstrengungen Orientierung zu finden. In einer Zeit wachsender Inkonsistenz und Unübersichtlichkeit scheint der Kulturbegriff ordnende und normierende Wirkungen zu verheißen. Offensichtlich wird mit dem Begriff kein vereinzelt stehendes pädagogisches Konzept gefaßt, sondern es werden auffällige Erscheinungen eines sich entgrenzenden Lernens reflektiert, die seit längerer Zeit auch mit solchen Begriffen wie »lebenslanges« oder »lebensumspannendes«, »informelles« oder »selbstgesteuertes (self-directed) Lernen« bezeichnet werden und weit über Veränderungen des schulischen Lernens hinausgehen.

Seit Anfang der 90er Jahre vollzieht sich eine massenhaft wirkende schicht- und regionenübergreifende Veränderung des Lernens und seiner Formen. Die Individuen sind gezwungen, sich in einer ständig verändernden Produktion und einem entsprechend fluiden Arbeitsmarkt neue Verfahren, Technologien und Arbeitsmittel anzueignen. In den letzten Jahrzehnten haben sich Millionen selbstorganisiert Kenntnisse im Umgang mit dem Computer angeeignet und sie haben in ihren alltäglichen Lebensführungen Haushaltsgeräte bedienen gelernt, sich neue Freizeitformen selbstlernend erschlossen oder neue Kompetenzen des Umgangs mit verschiedenen Formen des Rechts oder mit Verwaltungen erworben. Vielfach ohne Erwerbsarbeit haben sie in ihren Regionen Kompetenzen zur Lebensbewältigung erworben, ohne daß sie je institutionell darauf vorbereitet oder unterstützt worden wären. Insofern ist die Herausbildung der neuen Lernkultur – vielleicht sollte man besser sagen der Lernkulturen – ein Realprozeß der zeitlichen, räumlichen, sozialen und medialen Entgrenzung des Lernens, und es wäre realitätsfern, sich einer solchen Bewegung zu verweigern oder darin nur eine Perfektion des Herrschaftsinstrumentariums einer entfesselten Marktwirtschaft bzw. dessen ideologische Konstruktion zu sehen. Aber diese Veränderungen des Lernens lassen in ihren objektiven Ambivalenzen auch soziale Optionen und ideologische Deutungen zu, die einer sorgfältigen Analyse bedürfen.

### *Inhalte und Optionen neuer Lernkulturen*

Lernkulturen bilden sich in gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen menschlicher Tätigkeiten heraus und dienen den Menschen dazu, ihr Lernen zu orientieren, zu ordnen und zu

Dieter Kirchhöfer – Jg. 1936; Prof. Dr., Erziehungswissenschaftler. Forschungen und Veröffentlichungen zur Transformationstheorie, Bildungsentwicklung, Kinder- und Jugendsoziologie. Arbeitsgebiete: Kindheit in der DDR, Wandel von Kindheit und Jugend im Transformationsprozeß. Wichtige Veröffentlichung: *Aufwachsen in Ostdeutschland* (1998).

»Man kann den Menschen nichts lehren. Man kann ihm nur helfen, es sich selbst zu entdecken.« (Galileo Galilei)

regeln. Der Begriff »Lernkultur« bezeichnet danach strukturierte Gesamtheiten von Institutionen, Tätigkeiten, Mentalitäten und Traditionen, deren wesentliche Funktion darin besteht, in Gemeinschaften gleichgelagerte handlungsleitende Orientierungen des Lernens zu vermitteln, kollektiv erzeugte und geteilte Haltungen und Wahrnehmungen zum Lernen anzubieten und mit Systemen von Ordnern (Werte, Normen) Lernen zu organisieren.

Mit Schmidt (1994) könnte man Lernkulturen als »sinn- und deutungsgeprägte Ausführungsprogramme von Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und soziostrukturellen Ebene« fassen, was die Vergegenständlichung von Kulturen einschließt. In Deutschland hat sich seit dem 19. Jahrhundert in allen Bildungsbereichen eine Lernkultur herausgebildet, die durch einen hohen Grad an Institutionalisierung (Verschulung), hierarchisierte Bildungskarrieren, Zertifizierungs- (und Bewertungs-)streben und eine differenzierte Professionalisierung des Lehrens charakterisiert war und in den Gymnasien, dem frontalen Klassenunterricht und dem Abitur eine symbolische Repräsentation fand. Die deutsche Lernkultur ist bis auf den heutigen Tag nationalstaatlich und obrigkeitsstaatlich organisiert und trägt Merkmale *schulischen Lernens*. Dieses Modell erodiert unter dem Einfluß der Entgrenzungen in der Arbeitsgesellschaft. Der millionenfache Umbruch von Lebensführungen in Ostdeutschland beschleunigte diese Erosion und erzwang neue Lernformen, worin sich die »Umriss des gesamtdeutschen Schul- und Bildungssystems der Zukunft abzeichnen« (Zymek 1996, S. 42). Ostdeutschland hat gerade auf dem Gebiet des Lernens einen Erfahrungsfundus erzeugt, der diese Region zum Experimentierfeld, zum Vorreiter für die Entwicklung von Zukunftslösungen im Bildungswesen werden ließ. Die gegenwärtigen Veränderungen in den Lernkulturen verweisen – wie international schon lange diskutiert (Faure 1973, Delors 1997) – auf

- den Übergang von der zertifizierten Wissensvermittlung zur Aneignung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen;
- die Ressourcen des Lernens in neuen Lernfeldern wie zum Beispiel in der Bürger- oder Gemeinwesenarbeit, der Hausarbeit, der Freizeittätigkeit oder in Initiativen im Nonprofit-Bereich und auf den Kompetenztransfer zwischen diesen Feldern;
- neue Lernformen wie zum Beispiel dss selbstgesteuerte informelle Lernen und dessen Zertifizierungs- und Bewertungserfordernisse;
- die Möglichkeiten des mediengestützten Lernens und individueller Lernarrangements;
- die veränderte Funktion von Bildungsinstitutionen als Lerndienstleister und die Herausbildung neuer Institutionen mit intermediären Akteuren/Agenturen;
- die erweiterten Funktionen der Lehrenden im Sinne individueller Lernbegleitung, -beratung und -unterstützung;
- die Vernetzung der Bildungsakteure und -institutionen (Bildungsnetzwerke, regionale Kooperationsverbände, bürgernahe Lernzentren, Lernhäuser).

In der Gegenüberstellung von traditioneller und zukunftsorientierter Lernkultur ergeben sich folgende Beziehungen, die nicht als Versuskonstruktionen, sondern eher als Koexistenzen verstanden werden sollten:

»Lernkultur bezeichnet Systeme von Tätigkeiten, mit denen individuelle oder kollektive Subjekte die geistige Aneignung sozialer Wirklichkeiten vollziehen. Das System, seine Formen und Normen, bildet sich in den gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen selbst heraus.« (Dieter Kirchhöfer in: QUEM report 56/1998, S. 67)

Schmidt, S. J. : Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur, Frankfurt am Main 1994, S. 243. »Lernen bezeichnet die Veränderung von Verhalten und Strukturen eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die durch die Differenz zwischen verfügbarer Kompetenz und Anforderungen der Umwelt aufgelöst wird.« (Dieter Kirchhöfer in: QUEMreport 56/1998, S. 44)

Element der Lernkultur	traditionell	zukunftsorientiert
Stellung des Individuums zur Bildung	fremdbestimmt - fremdorganisiert	selbstorganisiert und individuell verantwortet
Inhalt der Bildung	Qualifikation	Kompetenz
Lernkanon	zentrale Curricula	individuelle Lernarrangements
Bereich	bereichsspezifisch separierend (politisch, beruflich, allgemein)	bereichsübergreifend (lebensweit - lebenslang - lebensnah) integrierend-ganzheitlich
Aneignungsform	formell, instruktorell	informell, konstruktiv-reflexiv
Einordnung in den Lebenslauf	phasenorientiert	lebenslang
Lernkooperation	institutionell segregiert	fluide Netzwerkstrukturen
Zertifizierung	abschlußorientiert	offen, permanent
Lehrkultur	vermittelnd Lehrkraft hierarchisiert	Aneignung unterstützend Lernberater/Dienstleistung demokratisch-partnerschaftlich

Unabhängig von den einzelnen Bereichen und Formen steht im Zentrum der neuen Lernkultur – wie auch das Forum Bildung in seinen Empfehlungen zur »Individualisierung« (1) und »Verantwortung übernehmen« (2) formuliert, um die *Kompetenz und Bereitschaft des Individuums zur Selbstorganisation seines Lernens und die Aufgabe des Lehrens zu erhöhen* –, dafür *lernförderliche Bedingungen zu schaffen*. Das Individuum soll Ziele, Niveau, Inhalte, Organisationsformen, Zeitpunkte und Zeitbedarf seines Lernens bestimmen und eigenverantwortlich steuern, es soll seine Lerninhalte selbst auswählen und zu Lernarrangements zusammenfügen, es soll die Lernfolge selbst kontrollieren, es soll zum »Unternehmer seiner Bildung« werden, der sowohl für den Erwerb, die Reproduktion, die Aktualisierung und die Vermarktung seines Lernens Verantwortung trägt.

Eine solche Orientierung schließt sich nahtlos an das Konzept von der Entgrenzung des Arbeitens und der Herausbildung eines neuen Typus des Lohnarbeiters – des Arbeitskraftunternehmers – (Voß/Pongratz 1998) an, der frei von eingrenzenden zeitlichen, räumlichen, sozialen und medialen Rahmenbedingungen seine Arbeitskraft verwertet und in diesem Zusammenhang auch seine Bildung selbst organisiert. Die auf diese Weise offerierte neue Lernkultur führt dazu, daß der Arbeitnehmer nicht nur seine Arbeitskraft verkaufen muß, sondern seine ganze Person dem Verwertungsinteresse unterordnet, was mit den Vorstellungen einer Diffundierung von Arbeits-

und Privatleben, von Arbeit, Lernen und Lebensführung, von Arbeitszeit und Freizeit durchaus heute schon arbeitsmarktpolitische Entsprechungen findet und den Verdacht entstehen läßt, daß mit dem Konzept des Arbeitskraftunternehmers Ideologie produziert worden ist. Der Prozeß der Entgrenzung des Lernens ist in seiner Entwicklung offen, enthält die verschiedensten Optionen, Risiken und Chancen und läßt deshalb bildungspolitische Festlegungen und Orientierungen nur bedingt zu. Die bisherigen Erfahrungen, die vor allem aus der Erwachsenen- und Weiterbildung resultieren, fordern zum kritischen Nachdenken über einige erkennbare Tendenzen auf:

*Implikationen veränderter Lernkulturen – Zum Zusammenhang von Arbeits- und Lernkultur*

Es war wesentliche Erkenntnis in den vorangehenden Überlegungen, daß Lernkulturen untrennbar mit dem Niveau der Arbeitskulturen verbunden und nur in diesem Zusammenhang verstehbar sind. Die städtische handwerkliche Tätigkeit brachte in den mittelalterlichen Städten ständisch organisierte Lernkulturen hervor (Zunftordnungen), so wie die Industrie tayloristische Lernstrukturen oder die landwirtschaftliche Produktion eigene Normen und Regeln eines naturbezogenen Lernens erzeugten.

Es könnte ein Merkmal alternativer demokratischer Bildungspolitik sein, die Überlegungen zur Gestaltung von Lernkulturen in einem untrennbaren Zusammenhang zu den Veränderungen der Arbeitskultur zu sehen und auch bewußt zu machen, daß eine eingeschränkte Teilnahme am Erwerbsleben, zum Beispiel in der Arbeitslosigkeit, in der Teilzeitarbeit, in Kurzzeitjobs mit geringem Qualifikationsanspruch auch die Möglichkeiten reduziert, Lernkulturen auszubilden und für die betroffenen Personengruppen eine Abwärtsspirale ihrer Lernkultur erzeugen könnte, die letztlich in einer Aversion gegenüber dem Lernen münden könnte. Alle Visionen von einer Lernkultur, in der sich die Menschen unablässig zum Lernen drängen, sich selbst um die Erweiterung ihrer Kompetenzen bemühen, die Lernberatung und -unterstützung von sich aus suchen, bleiben weitgehend eine Illusion, wenn nicht die elementaren Triebkräfte des Lernens beachtet werden, die in der heutigen Gesellschaft nach wie vor mit der Erwerbsarbeit verbunden werden: Aufstieg, Einfluß, Einkommen, Ansehen, Selbstwert.

Werden dem Individuum Gestaltungsmöglichkeiten in und durch Arbeit verwehrt, bleiben alle Bemühungen um eine Intensivierung des Lernens vielfach vergeblich. Trotzdem enthält die ausschließliche Orientierung des Lernens auf die gegenwärtige oder künftige Erwerbsarbeit auch eine möglicherweise verhängnisvolle Beschränkung. Schon die Begriffe »Humanressourcen«, »endogene Potentiale der Region« oder »Standortfaktor Bildung« verweisen auf eine Ambivalenz: Einerseits ist es sinnvoll, Lernen und Kompetenzentwicklung an die Entwicklung der innovativen produktiven Potentiale zu binden, andererseits wird damit ein instrumentelles Verwertungsinteresse für Lernen gesetzt. Die ausschließliche Orientierung der neuen Lernkulturen an und auf die Erfordernisse einer marktorientierten Arbeitsgesellschaft und die Fokussierung der Lernkulturen auf bestimmte Eigenschaften wie Unternehmergeist, Beschäfti-

Vgl. dazu: Kompetenzentwicklung 2002: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick, Münster, New York, München, Berlin 2002. »Wenn in breiter gesellschaftlicher Übereinstimmung die zentrale Bedeutung von Innovationen für die Wirtschaft betont wird, ist mit der mangelnden oder zu fördernden Innovationsfähigkeit auch zentral die Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Menschen und Organisationen angesprochen. Die Forderung nach einer umfassenden Änderung der Lernkultur wird immer drängender.« (Peter Meyer-Dohm, in: Kompetenzentwicklung 2002, a. a. O., S. 14)

Eine neue Lernkultur zu entwickeln, bedeutet insofern auch, die gesellschaftsgestaltende und lebensbewältigende Dimension einer solchen Lernkultur zu erschließen. Die neue Lernkultur wird notwendig, damit gerade auch unter den Bedingungen fehlender Erwerbsarbeit in den Regionen Lebensqualität gesichert, neue Arbeitsfelder außerhalb des Ersten Arbeitsmarktes gefunden und regionale Bindungen ausgeprägt werden können. Auch in dieser Funktion bleiben Lernkulturen arbeitsorientiert, aber sie richten sich auf lernhaltige Arbeitsprozesse außerhalb der Erwerbsarbeit.

gungsfähigkeit oder Flexibilität, binden das Konzept der Lernkultur oft einseitig an betriebswirtschaftliche Bedürfnisse und ordnen die neue Lernkultur von vornherein marktwirtschaftlichen Interessen unter. Zudem unterlegt eine solche Diskussion auch die Möglichkeit einer nicht zu erwartenden künftigen Vollbeschäftigung.

### *Die Differenziertheit der Lernkulturen*

Lernkulturen bilden sich mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung in Unternehmen, Institutionen, Organisationen auf individueller, regionaler und nationaler Ebene heraus; sie entwickeln sich auf den verschiedenen Stufen der Ontogenese in unterschiedlicher Weise und Tempo und sie bringen eine Eigendynamik hervor, die wiederum Differenzierung erzeugt. Offensichtlich bilden sich milieu-, geschlechts-, regionalspezifisch differenzierte Lernkulturen heraus, die wiederum auf unterschiedliche Weise miteinander verbunden sind. Die Innovationshaltigkeit von Lernkulturen könnte insofern vor allem aus der Differenz – nicht dem Dissens – erwachsen. So werden sich in der zukunftsorientierten Lernkultur durchaus auch Momente traditioneller Lernkulturen erhalten und gegebenenfalls sogar partiell verstärken können. Ministeriell angelegte Programme zur Entwicklung von Lernkulturen wie zum Beispiel »Lernende Region«, »Lernkultur – Kompetenzentwicklung«, »Innovative Arbeitsgestaltung« werden diese Differenziertheit zu beachten haben und sich dem Streben nach einheitlichen Top-down-Modellen verschließen müssen. Es könnte sich als Trugschluß erweisen, für Regionen homogene einheitliche Lernkulturen anzustreben oder solche zu deklarieren.

Auch von theoretischem Interesse könnte es sein, inwieweit klassische Milieutheorien soziale Differenzierungen von Lernkulturen erklären und inwieweit herrschende Eliten ihren eigenen Nachwuchs – die Salemkinder – auch in spezifischen Lernkulturen sozialisieren, die sich deutlich von den Lernkulturen der Unterschichtkinder oder gar der Straßenkinder unterscheiden. Es charakterisiert beispielsweise elitäre Lernkulturen, daß sie Leistungsanspruch, Systematik des Lernens, strenge Curricula und Zertifizierungen anstreben und pflegen, und es bleibt eine Tragik der Reformbewegungen nach 1968, daß gerade den Unterschichten, denen erklärtermaßen der Zugang zu den höheren Bildungsstufen erschlossen werden sollte, dieser Zugang wiederum verwehrt wurde, indem Leistung und Freude, Anstrengung und Erlebnis, Forderung und Spaß entgegengesetzt und eine leistungsorientierte Lernkultur vernachlässigt wurden. Insofern ist auch zu überdenken, inwieweit die notwendige Konzentration bildungspolitischer Überlegungen auf die sogenannten Bildungsbenachteiligten (Jugendliche an der zweiten Schwelle aus der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt, Immigrantenkinder der zweiten und dritten Generation, Lernbehinderte) nicht durch ähnliche Überlegungen ergänzt werden sollten, begabte und talentierte Kinder und Jugendliche aus allen Schichten zu fördern. Es könnte sich auf die Dauer als kontraproduktiv erweisen, bei den Benachteiligten auf die Forderung nach und die Förderung von Selbstmotivation, -organisation und -kontrolle zu verzichten. Hilflosigkeit kann auch erlernt werden.

»Die Analyse lernstruktureller Zusammenhänge und die Prüfung biografischer Einflüsse haben ergeben, daß das informelle Lernen als wichtigster beruflicher Lernkontext vor allem auf den Mangel an Zugangsmöglichkeiten zu anderen Lernformen zurückzuführen ist.« (Martin Baethge, Volker Baethge-Kinski, in: Kompetenzentwicklung 2002, a. a. O., S. 115)

Es könnte ein Grundzug der neuen Lernkulturen werden, daß sie in hohem Maße *sozial differenziert* sind und größere Gruppen aus dem Bildungsgeschehen überhaupt ausgrenzen und als bildungsferne Schichten diskreditieren. Ein solcher Differenzierungsprozeß vollzieht sich weitgehend unbeachtet gegenwärtig im Hochschulwesen mit der Installierung eines Kurzzeitstudiums des Bachelors für die Masse und des Masters bzw. Diploms oder weiterführender Bildungsgänge für die Eliten.

### *Die Selbstorganisation des Lernens*

Wesentliches Merkmal neuer Lernkulturen war ihre Orientierung auf die Selbstorganisation des Lernens und die Befähigung des Individuums, sein Lernen zu organisieren (die Kompetenz zur Selbstorganisation). Dabei war vorausgesetzt worden, daß Lernen immer ein *subjektiver geistiger Aneignungsprozeß* ist, der das innere Beteiligtsein des Individuums einschließt. Aber es ist natürlich ein wesentlicher Unterschied, ob die Ziele meines Lernens von außen abgefordert sind oder ob das Individuum diese selbst auswählen oder bestimmen kann, ob die Inhalte und Niveaustufen zentral gesetzt werden oder der einzelne oder Gruppen Einfluß nehmen, ob Tempo, Intensität und soziale Formen vorstrukturiert sind und das Individuum sich nur noch einpassen kann oder es diese Prozesse selbst bestimmt. Das Merkmal neuer Lernkulturen war die *radikale Individualisierung* im Sinne der *individuellen Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Selbstkontrolle*. Auch wenn die Formel von der radikalen Individualisierung eine Distanz suggeriert, so werden sich Reformanstrengungen mit dem Sachverhalt abfinden müssen, daß die Selbstorganisation des Lernens zukünftig nicht nur ein höheres Gewicht gegenüber dem reglementierten, fremdgesteuerten Lernen erhält, sondern zum zentralen Inhalt zukunftsorientierter Lernkulturen wird. Die These von der Selbstorganisation zu verfolgen, heißt allerdings auch, eine Reihe von Begleitbedingungen zu beachten und sie ihrer ideologischen Form zu entkleiden:

1. So gehört es zu den Mißverständnissen, die individualisierte Selbstorganisation als individuelles Lernen dem Lernen in der Gemeinschaft entgegenzusetzen. Selbstorganisiertes Lernen erfährt aber erst in der arbeitsteiligen Kooperation im Lernen, durch die kollektive Reflexion und gegenseitige Unterstützung, durch die sich in der Gemeinschaft herausbildende Gruppendynamik Ordnung und Regulierung. Die Kultur bildet sich als gleichgelagerte handlungsleitende Wertorientierung zwischen den Individuen heraus, sie ist kollektiv geteilte Lernhaltung. So ist auch das im Zusammenhang mit neuen Lernkulturen favorisierte informelle Lernen nicht ein isoliertes individuelles, sondern ein *kooperatives* und vor allem *kommunikatives* Lernen.

2. Selbstorganisation sagt schon im Namen, daß dieses Lernen organisiert ist, und es gehört vielleicht zu den Tautologien, daß je höher das Niveau der angestrebten Selbstorganisation ist, desto höher das Niveau der vorangehenden Organisationsleistungen sein muß, und erst ein bestimmtes Niveau der Organisation läßt Selbstorganisation nicht in einem anarchischen, selbstzerstörerischen Lernen verharren oder geraten. Das organisierte Lernen muß das Lernen

»Es wäre ein großer Irrtum, aus der Sichtweise von Lernkultur und dem Begriff der Selbstorganisation des Lernens die Vorstellung ableiten zu wollen, daß dieses Lernen sich ohne infrastrukturelle Bedingungen, das heißt bewußt gestaltete Infrastrukturen, vollziehen könnte.« (Johannes Sauer, in: Kompetenzentwicklung 2002, a. a. O., S. 441)

Die Organisation wird nötig in bezug auf die Vermittlung der Grundlagenbildung, die zu sichern ist, damit das Individuum sein Lernen künftig selbst organisieren kann.

und die Kompetenz zum Lernen herausbilden, einschließlich der systematischen Aneignung entsprechender Methoden. Schließlich muß das Individuum auch durch organisierte Vermittlung einen Überblick erhalten, ein bestimmtes Wissen um das Lernangebot besitzen, die Alternativen und deren Wertungskriterien kennen, und es muß die selbständig erworbenen Lerninhalte auch wieder in das eigene Wissenssystem einordnen können.

3. Die Vorstellung, daß auch die Selbstorganisation der Organisation bedarf, führt zu der Erkenntnis, daß die Veränderungen der Lernkulturen auch einen *Wandel der Lehrkulturen* einschließen. Die Herausbildung eines selbstorganisierten Lernens und die zentrale Bedeutsamkeit der Kompetenz zur Selbstorganisation bedürfen einer Lehrtätigkeit, die sich vor allem als entwicklungsbegleitende Lernunterstützung versteht und Lernen ermöglichen soll. Danach umfaßt Lernunterstützung den Prozeß der Lernberatung, der Konstituierung von Lernarrangements gemeinsam mit dem Lernenden und der weiterführenden Lernbefähigung als Form der Lernbegleitung, sie ist nicht nur ein einmaliger Vermittlungsakt. Insofern unterliegt auch die Profession des Lehrenden tatsächlich einem Wandel, indem er sich immer stärker in seiner beratenden, unterstützenden Funktion begreifen muß. Es sollte allerdings auch nicht übersehen werden, daß in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl lernzentrierter, partnerschaftlicher und selbstreflektischer Lehrformen entwickelt worden sind, so daß der Lehrer häufig einer intransparenten Fülle von Konzepten gegenübersteht.

4. Dem Individuum die alleinige Verantwortung für sein Lernen zu übertragen bedeutet, die individuellen genetischen und biotischen Voraussetzungen, aber auch die Lernmilieus, in denen der einzelne lebt, die unterschiedlichen sozialen Erfahrungen mit dem eigenen Lernen und die individuelle Reflexionsfähigkeit zum zentralen Moment des selbstorganisierten Lernens zu machen. Die Gefahr des Scheiterns des zum selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernen nicht befähigten Individuums verstärkt sich mit einer ausschließlichen Orientierung auf das selbstorganisierte Lernen. Es kann gar nicht oft genug wiederholt werden, daß das selbstorganisierte Lernen nicht nur Kompetenz hervorbringt, sondern auch einer solchen bedarf. Ein Individuum kann sich nur insoweit selbst organisieren, wie es seine eigenen Kompetenzen zulassen, was wiederum darauf verweist, zumindest in der schulischen Allgemeinbildung die Grundlagen der Kompetenz zur Selbstorganisation zu legen. Die Akzente in der Herausbildung einer solchen Kompetenz des Selbstlernens sind sicher altersbezogen unterschiedlich. In der Grundschule könnte es vor allem darauf ankommen, die Freude am Lernen zu erhalten bzw. herauszubilden. Diese Freude entsteht nachhaltig vor allem durch Leistungsanstrengung und das dadurch erreichte Resultat der Aneignung, was wiederum einschließt, jedem Kind dieses Erlebnis erfolgreicher Leistungsanstrengung zu ermöglichen. Das Fehlenwort PISA könnte vielleicht nicht nur auf ein Kompetenzdefizit verweisen, sondern auch auf einen Mangel an Denkanstrengung, und es wäre äußerst verhängnisvoll, wenn die Diskussion zu einer neuen Lernkultur in einen Gegensatz zur Diskussion um die Qualität schulischen Lernens geriete. Die Kompetenz zum selbstorganisierten

Lehrer sind vor allem darin zu ermuntern, einen eigenen individuellen Lehrstil zu entwickeln, der Vermittlung, Beratung, Ermunterung und Ermöglichung vereint.

Es könnte zu einer wissenschaftlichen Aufgabe ersten Ranges werden, zu analysieren, wie sich in der Ontogenese die Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lernens herausbildet.

ten Lernen als Kern neuer Lernkulturen fordert Anstrengungsbereitschaft. Die Freude am Lernen im Kindesalter zu erhalten, verlangt allerdings auch, ein schulisches Lernen zu fördern, in dem Erkunden, Entdecken, Suchen, vielleicht auch Irren gepflegt wird. In den höheren Klassenstufen kommt es offensichtlich stärker darauf an – bei Wahrung einer unverzichtbaren Allgemeinbildung –, die selbständige Zuwendung zu Lerninhalten, die selbständige Bewegung in außerschulischen Lernfeldern zu ermuntern, die Eigenverantwortung für die Sicherung der Lernergebnisse auszuprägen und die Fähigkeit zur arbeitsteiligen Lernkooperation zu pflegen und die Kompetenz zur Selbstreflexion zu entwickeln. Nach der Schulzeit und der Berufsausbildung hat es sich durchgesetzt, das Lernen am Arbeitsplatz zu favorisieren. Die Förderung und Pflege der Ressource Bildung in Unternehmen vollzieht sich mehr und mehr neben der klassischen Bildungsarbeit in Kursen und betrieblichen Weiterbildungsabteilungen. Ablauforganisatorische und DV-technische Weiterbildungsmaßnahmen werden entlang der Wertschöpfungskette organisiert und Qualifikationen problem-, arbeitsort- und zeitnah vermittelt. Orientierungen und Evaluierungen richten sich weniger auf die Perfektionierung von Lernangeboten oder den Lern- oder Zufriedenheitserfolg von Teilnehmern (die sog. Teilnehmerorientierung), sondern auf die Anwendung und Anwendbarkeit des Gelernten im Arbeitsprozeß. Großbetriebe organisieren auf die Weise arbeitsplatznahe Weiterbildung als Personalentwicklung. Das Problem liegt weniger in dieser Verknüpfung von Lernen und Arbeiten als in der unterschiedlichen Lernhaltigkeit von Arbeitstätigkeiten.

Ein völlig neues Gestaltungsfeld für Lernkulturen eröffnet sich mit der *Altenbildung* und dem generationsübergreifenden Lernen. Entscheidend wird auch hierbei sein, nicht Beschäftigungsmöglichkeiten für ältere Bürger zu deren Ruhigstellung zu ersinnen, sondern die Kompetenzen der Alten als Ressource zu nutzen und auch deren Lernen zu stützen.

### *Die Herausbildung einer kritischen Öffentlichkeit in neuen Lernkulturen*

Der Staat ist mit den neuen Lernkulturen nicht aus seiner Bildungsfunktion entlassen. Die staatliche Verantwortung bezieht sich auf eine Grundausstattung der Regionen mit Bildungsinstitutionen, die Durchsetzung von einheitlichen Regulativen, die Vergleichbarkeit der Bildungsniveaus, die Gewährleistung von Standards der Bildungspersonen und die Sicherung finanzieller Transfers für individuelle Bildungsaktivitäten. Es wäre zudem eine Aufgabe einer staatlichen Bildungspolitik, die Entwicklung einer kritischen Bildungsöffentlichkeit zu unterstützen, die sich verschiedener Steuerungs- und Kontrollformen bedient, um den Bürgern alternative Bildungsgänge zu ermöglichen, denn neue Lernkulturen bewegen sich nicht in einer Versus-Konstruktion hier staatliche Fürsorge, da private Initiative, sondern schließen eine entfaltete Öffentlichkeit – eine Kultur der gemeinsam geteilten Wahrnehmungen und Orientierungen im Gemeinwesen ein, in der Stiftungen, Bildungsverbände, Bildungswerke, Elterninitiativen, Fördervereine, Netzwerke und auch Sponsoren ihren Platz haben.

Eine Vielzahl von Tätigkeiten zum Beispiel im ABM-Sektor enthalten kaum oder nur geringe Lernanforderungen und führen langfristig als Beschäftigung zu Demotivierung und zum Verlust der Fähigkeit zum Lernen. Gegenwärtiger Weiterbildungsaktivismus der Arbeitsämter unterstützt diese Tendenz. Längerfristig sind Arbeitstätigkeiten nach ihrer Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit zu bewerten (ein Lernaudit ähnlich dem Öko-Audit/Ökosiegel?).



Die neuen Lernkulturen werden durch eine aktive bildungsinteressierte Öffentlichkeit getragen und bringen sie gegebenenfalls auch hervor.

Die Vorstellung, daß Bildungsinstitutionen sich zu Dienstleistern zu wandeln haben, die auch vom Forum Bildung vertreten wird, führt allein jedoch nicht weiter, wenn nicht erklärt wird, welche Dienstleistungen benötigt werden, wer sie zu erbringen hat und wie sie zu gestalten sind.

»... erst wenn der Mensch seine ›forces propres‹ (eigenen Kräfte) als *gesellschaftliche* Kräfte erkannt und organisiert hat und daher die gesellschaftliche Kraft nicht mehr in der Gestalt der *politischen* Kraft von sich trennt, erst dann ist die menschliche Emanzipation vollbracht.« (Karl Marx: Zur Judenfrage, in MEW, Bd 1, S. 370).

Die Orientierung auf eine veränderte Lernkultur scheint eine Tendenz zur Deinstitutionalisierung zu implizieren, was zudem durch eine breite öffentliche Kritik an traditionellen Institutionen gestützt wird. Es steht außer Zweifel, daß die Bildungsinstitutionen – einschließlich der Schulen – in den nächsten Jahren einer radikalen Selbst- und Fremdevaluierung ihrer Effizienz unterliegen werden und der Markt oder auch die demographische Situation eine Selektion unter den Bildungseinrichtungen erzwingen werden. Eine öffentliche Kontrolle der Qualität von Bildungsinstitutionen, insbesondere solcher der Erwachsenenbildung auf der Grundlage von Arbeitsförderung (AFG, SGB) und das Management dieser Kontrolle stehen jedoch aus. Nach einer sich selbst organisierenden Lernkultur zu fragen, bedeutet nicht vorrangig, Institutionen auflösen und Institutionalisierung durch Deinstitutionalisierung, Organisation durch Selbstorganisation, Regulierung durch Deregulierung ersetzen zu wollen, sondern die verschiedenen Formen des Lernens in ihren veränderten Beziehungen und Funktionen zu bestimmen. Das Bildungsangebot ist eine Dienstleistung an den Bürger. In diesem Zusammenhang ist auch zu beachten, daß sich bisherige sektorale Anbindungen von Lernen an die Bildungsressorts der beruflichen, allgemeinen und politischen Bildung zum Teil schon jetzt aufzuheben scheinen und sich Überlagerungen zwischen den Sektoren Bildung, Soziales, Arbeit, Kultur in den Ämtern herausbilden. In diesem Prozeß werden sich Bildungsinstitutionen immer stärker als Bestandteile regionaler Netze verstehen müssen, die eine arbeitsteilige Funktion tragen. In diese Funktion werden eingehen: Lernberatung, Projektentwicklung und Projektmanagement, Koordination von Lernangeboten, Evaluierung der Lernhaltigkeit von Arbeitstätigkeiten, Kooperations(an)stiftung, die Moderation zwischen den Einrichtungen. Diese Prozesse sind aber wiederum von der öffentlichen Unterstützung abhängig.

### *Partizipation als Lernfeld*

Mit der Orientierung auf eine neue solcherart verstandene Lernkultur könnten emanzipatorische Bewegungen Handlungsräume selbstbestimmten Lernens angeboten bekommen und ein Lernen ermöglicht werden, in der das Individuum nicht mehr der bildenden und zugleich bevormundenden Institutionen (Staat, Kirche, Verbände, Unternehmen) und der anleitenden und zugleich reglementierenden Pädagogen bedarf, sondern sich im Kantschen Sinne »seines Verstandes ohne Leitung eines anderen bedient«. Bestrebungen in Unternehmen, sich als lernende Unternehmen zu profilieren, versichern sich schon heute aus betriebswirtschaftlichem Interesse der Kompetenz ihrer Mitarbeiter und entwickeln betriebsinterne Formen der Partizipation, die sich unabhängig von Weiterbildungsprogrammen zum Beispiel der Gewerkschaften entwickeln. Arbeitsplatznahe Weiterbildung könnte selbst in Unternehmen Hierarchien abflachen und den Arbeitnehmern ermöglichen, selbstbestimmter zu arbeiten. Dem steht allerdings entgegen, daß sich mit dem höheren Platz in der Produktionshierarchie auch die Chancen, an Weiterbildung teilzunehmen, erhöhen.

Partizipation an der Regelung öffentlicher Angelegenheiten außerhalb der Erwerbsarbeit könnte sich nicht nur als wichtiges politi-

ches Gestaltungsfeld erweisen, sondern auch als Bereich mit hoher Lernintensität, der über eine ökonomische Verwertbarkeit hinausgeht und hilft, daß der Privatmensch in sich den Citoyen entdeckt. Die in Feldern außerhalb der Erwerbsarbeit ausgeübten Tätigkeiten enthalten vielfältige Lernerfordernisse und insofern ist es auch unter der Perspektive der Lernkultur notwendig, ehrenamtliche und freiwillige Tätigkeiten hinsichtlich der Lernhaltigkeit der dort praktizierten Tätigkeiten zu werten und aufzuwerten und selbst in den finanziellen Konsequenzen für den einzelnen Bürger zu überprüfen. Auch politische Bildung wäre danach tätigkeitsintegriert zu leisten. Insofern sind Bewegungen wie die »Agenda 21«, »Innoregio«, »Lernende Region« auch von hohem bildungspolitischen Interesse. Die Mißachtung solcher Bewegungen verschenkt nicht nur Partizipations-, sondern auch Bildungsmöglichkeiten. Als Mangel erweist sich gegenwärtig die geringe Ausstattung ostdeutscher Regionen mit korporatistischen Strukturen (Vereine usw.) und die nachlassende Bereitschaft, sich an einem bürgerschaftlichen Engagement zu beteiligen.

Es ist offensichtlich, daß Bildung zur Ware wird, die marktförmig konzipiert und konkurrierend auf einem Markt realisiert wird (Lohmann, Rilling 2002). Die Orientierung auf die Selbstorganisation des Bürgers in bezug auf seine Bildung macht das Individuum (einschließlich der Kinder) zu einem Kunden, der zwar seinen Bildungserwerb selbst steuert, ihn aber zugleich in allen Belangen (Preis der Bildung, Angebot der Bildung, Kompatibilität der Bildung, Finanzierung) den Marktmechanismen unterwirft. Über Bildung zieht sich schon jetzt ein Gespinnst ökonomischer Operationen (Kreditierung von Bildung, Vorsorgesparen für Bildung, Bewertung der Bildungsaufwendungen in bezug auf spätere Rendite), die Bildung im Sinne des Wortes zu einem kulturellen Kapital werden lassen.

Es müßte ein Wesensmerkmal alternativer *demokratischer Bildungspolitik* sein, auf einen kostenfreien Zugang zumindest zu den Bildungsinstitutionen der Allgemeinbildung, wozu auch der Kindergarten gehört, und eine kostenfreie Lernunterstützung für ein selbstorganisiertes Lernen, zum Beispiel mit der schulischen Lernhilfe zu insistieren, die in den Handlungsbereich der Lehrer gehört. Es wäre in der öffentlichen Diskussion auszuhandeln, welche Dienstleistungen marktförmig oder partiell marktförmig sein könnten und welches auf keinen Fall sein dürften, wenn Chancengleichheit, die auch zu den Essentials der Lernkulturen einer Zivilgesellschaft gehört, nicht verletzt werden soll.

#### Ergänzende Literatur:

- Delors, J. (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Brüssel.
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bonn
- Faure, E. et al. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Reinbek
- Lohmann, I., Rilling, R. (Hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung, Opladen
- Voß, G. G., Pongratz, H. J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der »Ware Arbeitskraft«, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50 (1998), S. 131-158
- Zymek, B. (1996): Der Stellenwert des deutschen Einigungsprozesses in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts, in: W. Helsper, H. H. Krüger, H. Wenzel (Hrsg.) Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd 1: Theoretische und internationale Perspektiven, Weinheim, S. 29-47.

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« hat das Ziel, zur effektiveren Ausgestaltung der Strukturen kontinuierlichen Lernens beizutragen.« (Johannes Sauer, in: Kompetenzentwicklung 2002, a. a. O., S. 435)

Bürgerschaftliche Partizipation als essentieller Inhalt der Lernkultur einer modernen Zivilgesellschaft wird ein Verhältnis zu einem anderen Prozeß finden müssen, der auch unübersehbar ist: das Warenförmigwerden von Bildung.