

## Lernkultur oder Lernkulturen?

Was heißt „(Neue) Lernkultur“? Ein Beitrag aus ‚transformationstheoretischer‘ Sicht<sup>1</sup>

Johannes Werner Erdmann und Georg Rückriem

### Vorbemerkung

In Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche entsteht üblicherweise ein Reformdiskurs, mit dem (u.a.) die Pädagogik und Erziehungswissenschaft auf die (vermuteten) Anforderungen gesellschaftlicher Veränderungen reagiert. Der allgemein bekannteste Diskurs dieser Art ist die Reformpädagogik.

Die Chiffre der aktuellen Diskussion ist heißt „Neue Lernkultur“. Dieser Terminus fungiert als Containerbegriff, mit dem die äußerst unterschiedlichen und widersprüchlichen Teildiskurse in der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft gerade dadurch überhaupt zusammengefasst werden können, dass dieser Begriff so vage und unbestimmt ist.

Gleichwohl ist der Diskurs inzwischen unter dieser Bezeichnung bereits in zahlreichen Websites gesellschaftlich institutionalisiert und hat z.B. in Wikipedia sogar einen eigenen „Speicher“ gefunden.

Ein Musterbeispiel für die Containerfunktion des Terminus findet man z.B. in der „Werkstatt Neue Lernkultur“, einer unter vielen einschlägigen Websites. Dort heißt es, „Neue Lernkultur“ stehe für eine „grundlegende Umorientierung der Auffassungen vom Lernen“, die als „Paradigmenwechsel“ bezeichnet werden müsse. Dessen wichtigste Aspekte seien:

- „ein neues Verständnis des Lernens als ein notwendig eigenaktiver und konstruktiver Prozeß,
- die Berücksichtigung auch des informellen Lernens im Alltag,
- eine veränderte Rolle des Lernenden, die mehr und mehr selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und es auch selbst steuern,
- eine neue Rolle der „Lehrenden“, die zu Moderatoren und Lernbegleitern werden,
- der Einsatz vielfältiger Methoden, die den Lernenden eigenaktives und selbstverantwortliches Lernen ermöglichen,
- der Einsatz vielfältiger Medien: zu den traditionellen Medien wie Tafel, Buch oder Teilnehmerunterlagen gesellen sich Pinnwand, Computer, Projektionsverfahren, der eigene Körper ...,
- die Nutzung vielfältiger Lernorte: neben dem „klassischen“ Lernen in Seminar- oder Unterrichtsräumen werden der Arbeitsplatz, Museen und Bibliotheken oder virtuelle Lernräume genutzt.
- Und noch nie wurde eine so große Vielfalt reformorientierter Konzepte so weitreichend und an so breiter Front auch tatsächlich umgesetzt, wie das gegenwärtig der Fall ist.“<sup>2</sup>

So zutreffend und plausibel solche Beschreibungen auch sein mögen (sind), so wenig neu sind sie in Wirklichkeit; schon gar nicht reichen sie als Definitionsmomente für Lernen oder Kultur bzw. Lernkultur. So räumt auch die „Werkstatt Neue Lernkultur“ ein: „Ansätze wie handlungsorientiertes, erfahrungsorientiertes oder selbstgesteuertes Lernen haben ihre Wurzeln in alten reformpädagogischen Traditionen. Ähnliches gilt für Methoden wie Projektarbeit oder Erkundung. Selbst beim Einsatz von Computern zur Unterstützung von Lernprozessen wird oft genug auf ‚alte‘, längst bekannte Verfahren zurückgegriffen.“ Wirklich neu sind nicht einmal die spezifischen Verfahren, „mediale Repräsentationsformen miteinander zu verknüpfen“, um so neue Formen der Kommunikation unter den Lernenden oder mit ihren Lernbegleitern zu ermöglichen. Sieht man davon ab, welche mediale Repräsentationsformen hier verknüpft werden, so hat es Verknüpfungen dieser Art zum Zweck der Ermöglichung neuer Kommunikationsformen ebenfalls in der Reformpädagogik längst gegeben.

Worin aber besteht dann der „Paradigmenwechsel“, der uns berechtigt, von einem „neuen Lernen“ bzw. einer „Neuen Lernkultur“ zu sprechen? Welches neue Paradigma wechselt hier welches alte ab? Handelt es sich dabei lediglich um einen Wechsel theoretischer Modelle oder um eine reale gesellschaftliche Veränderung? Was ist gemeint, wenn dieser Wechsel mehr sein soll als der simple, alltäglich stattfindende Wandel? Woran wird dieser Wechsel festgemacht? Wie wird er erklärt? Inwiefern ist das Lernen nach dem Wechsel ein anderes als vorher? Was macht es notwendig oder wenigstens sinnvoll, von einer besonderen, von der allgemeinen Kultur zu unterscheidenden „Lernkultur“ zu re-

---

<sup>1</sup> In: Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Hrsg. von Hartmut Giest und Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns 2010, 15-52.

<sup>2</sup> Werkstatt 2001/2002. Siehe den ganz ähnlichen Beschreibungskatalog in Lompscher 2004, S. 13f.

den? Wie aber hängen sie zusammen? Kann sich die besondere Lernkultur unabhängig von der allgemeinen Kultur ändern? Wenn nicht, worin besteht dann die Veränderung der allgemeinen Kultur? Was verursacht sie? Wie, mit welchen Methoden kann sie festgestellt werden? Mit welcher Theorie des gesellschaftlichen/kulturellen Wandels kann sie beschrieben werden?

Nun kann nicht mehr ernsthaft bezweifelt werden, dass sich unsere Kultur in einer grundlegenden Transformationsphase befindet. Im spätestens seit Mitte der 90er Jahre laufenden internationalen gesellschaftspolitischen Diskurs lauten die entsprechenden Chiffren „Wissensgesellschaft“, „Mediengesellschaft“ oder „Informationsgesellschaft“. „Die Epoche, deren Ende konstatiert wird, ist die Industriegesellschaft“. Michael Giesecke zitiert als Beleg dafür die Memoranden der einschlägigen Kommissionen der Länder der Europäischen Union, die übereinstimmend unsere Gegenwart als Epoche eines Kulturwechsels bezeichnen und dessen fundamentale Bedeutung dadurch hervorheben, dass sie ihn mit dem Übergang von der Gentil- zur Sozialordnung in den frühen Hochkulturen oder mit der Renaissance vergleichen. Sofern aber die nationalen wie internationalen Politikberatungsgremien bei ihrer Beratung der globalen gesellschaftlichen Perspektiven der Informations- und Telekommunikationstechnologie die Metapher der Renaissance heranziehen, um sie als Orientierung bei der Entwicklung einer Ordnung in einer als chaotisch empfundenen Umbruchsphase zu nutzen, geht es ihnen um „Erneuerung nicht als [bloße] Weiterentwicklung, sondern als mehr oder weniger vollständige Metamorphose“.<sup>3</sup>

Insofern ist/scheint auf der Ebene der Gesellschaftspolitik längst klar, was auf der Ebene der Bildungspolitik und der Diskussion um „Neue Lernkultur“ noch nachgeholt werden muß: dass es für ein zureichendes Verständnis des sich vollziehenden Kulturwandels einer Transformationstheorie bedarf, die insbesondere die Rolle und Bedeutung der Telekommunikationstechnologie als Medium der gesellschaftlichen Transformation zu reflektieren vermag. Interessanterweise scheint im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, d.h. außerhalb der klassischen Schulpädagogik mit ihrem engen – mediendidaktischen – Verständnis von Lernmedien, die Einsicht bereits weiter gediehen zu sein, dass von einer eigenständigen Lernkultur und erst recht von einer „neuen Lernkultur“ nur im Rahmen einer transformationstheoretischen Begrifflichkeit des Lernens gesprochen werden kann.<sup>4</sup>

Geklärt werden soll daher im folgenden

1. das (in diesem Zusammenhang bemühte) Medien-Verständnis: Was bedeutet die weltweite digitale Vernetzung<sup>5</sup> für die gesellschaftliche Transformation?
2. das Lern-Verständnis: Was bedeutet Lernen in digitalen Netzen und Transformationen?
3. das Kultur-Verständnis: Was bedeutet Kultur unter den Bedingungen medial vermittelter gesellschaftlicher Transformation?<sup>6</sup>

Erst auf dieser Basis kann dann schließlich

4. das ‚emergente‘ Verständnis von einer neuen ‚lernenden Kultur‘ bzw. von ‚Kultur als Lernkultur‘ oder ‚Lernen als Operationsweise von Kultur‘ entfaltet und gegen alle bisherigen Formen und Verständnisse von ‚Lernkulturen‘ (Plural) abgesetzt werden.<sup>7</sup>

<sup>3</sup> Giesecke 2002, 12 Das gesamte Werk Michael Gieseckes konzentriert sich auf die These, dass in der Betrachtung der Gesellschaft an der Jahrtausendwende als „Ensemble informationsverarbeitender Systeme“ die „historisch völlig neue Vision“ liege, die es zu prüfen gilt. (Ebd.) Vgl. Gieseckes Website: <http://www.michael-giesecke.de/giesecke/menue/index.html>

<sup>4</sup> Vgl. dazu etwa Manski 2008 oder den Weiterbildungsblog von Jochen Robes: <newsletter@weiterbildungsblog.de>.

<sup>5</sup> Wir vermeiden an dieser Stelle die Verwendung des Terminus „Computer“ ausdrücklich, um dem in der deutschen Pädagogik vorherrschenden verdinglichten, gerätetechnischen Verständnis nicht Vorschub zu leisten. Zu dem hier benutzten epistemologischen Verständnis von Medium vgl. insbesondere die einschlägigen Arbeiten von Giesecke (2002), Bracht/Fichtner (1993), Fichtner (zuletzt 2008) und Rückriem (zuletzt 2008).

<sup>6</sup> Das gilt u.E. auch für die Behandlung der Lernkultur-Problematik durch Giest (200?) und Lompscher (2004), die als einzige Tätigkeitstheoretiker bisher mit dem Begriff überhaupt arbeiten, aber auch für Bracht/Fichtner (1993), die schon sehr früh und als erste auf den epistemischen Charakter der Telekommunikationstechnologie hingewiesen haben, und sogar auch für Engeström (1999, 2005), sofern er ebenfalls als erster versucht, das Lernen sozialer Systeme als Tätigkeit zu begreifen. Vgl. dazu die Kritik von Rückriem 2008b.

<sup>7</sup> Es geht uns also weder um einen – womöglich vollständigen – Überblick über vorliegende Konzeptionen noch um deren Kritik, sondern um eine bewusst typisierend (tendenziell sogar pauschalierend-polarisierend) verfahrenende Darstellung, um Differenzen herauszuarbeiten und die neue systemische Qualität zu präzisieren. Zur Klärung des den tätigkeitstheoretischen Positionen zugrunde liegenden Methodologiedefizits vgl. unseren anderen Beitrag in diesem Band.

## I.

Das in der deutschen Erziehungswissenschaft bis heute dominierende Medienverständnis<sup>8</sup> lässt sich mit folgenden Sätzen zusammenfassen:<sup>9</sup>

1. Medien sind Gegenstände, materielle „Mittel“, die im Lehrer-Schüler-Verhältnis helfen, Informationen, Wissen bzw. Verhaltensweisen zu vermitteln.
2. Dabei fungieren sie wie Wirkursachen, d.h. sie determinieren den Vermittlungsprozess und erzeugen die Verhaltensänderungen.
3. Diese determinierende Wirkung auf das Lernen ist unmittelbar. Sie kommt den Medien von Natur aus zu.
4. Es gibt keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Lehrern und Medien. Personale und apersonale Medien weisen die gleiche Grundfunktion auf – sie vermitteln auf die beschriebene Weise.
5. Die apersonalen Medien unterscheiden sich in didaktische Medien und allgemeine Kommunikations- bzw. Massenmedien wie Presse, Film, Funk, Fernsehen usw.
6. Als didaktische Medien gelten nur solche apersonalen Medien, die eine bestimmte Funktion im Lehr-Lernprozeß übernehmen wie z.B. Motivation, Problemeinführung, Faktenvermittlung, Arbeitsanleitung, Lernwegsteuerung, Kontrolle usw.
7. Die Möglichkeiten des Einsatzes und der spezifischen Wirkung didaktisch kontrollierter Medien auf Optimierung, Effektivierung und Rationalisierung des Lehr-Lernprozesses, kurz: ihr Beitrag zur Lehrobjektivierung wird von einer Spezialdisziplin, der Mediendidaktik, erforscht.
8. Die chaotische Sozialisationswirkung der didaktisch nicht kontrollierten Massenmedien bedarf einer spezifischen Form der pädagogischen Kontrolle mit dem Ziel, dem „optisch-akustischen Pandämonium“ (Erich Wasem), das uns in „Unmündige und Hörige verwandelt“ (Anders), eigengesetzliche Kriterien, angemessene Einsichten und eine Einübung in den „mündigen Gebrauch“ (Freudenstein) entgegenzusetzen, das ist, der Medienpädagogik.

Betrachtet man dieses Verständnis in methodologischem Interesse, so stellt man schnell einige wesentliche theoretisch-methodologische Einengungen fest, von denen sich das moderne Medienverständnis deutlich abhebt:

1. eine Reifizierung: Apersonale Medien haben demnach Werkzeugcharakter. Es sind immer Gegenstände, also materielle Artefakte oder Geräte – von der Schiefertafel über das Buch bis zum Laptop. Das bedeutet aber, Medien werden verdinglicht. Ihr Verständnis ist also substanzialistisch. Im Unterschied dazu bestätigt die Medientheorie, dass jedes (Kommunikations-)Medium<sup>10</sup> zwar ein materielles Substrat besitzt, darauf aber nicht reduziert werden kann und darf. Entsprechend ihrer komplexen Funktion der Speicherung und des Transports von Daten, Informationen und Wissen verfügen Medien außer der materiellen Ebene über eine semiotische und vor allem eine epistemische Ebene, die gerade für das Lernen entscheidend ist, sich aber jeder Verdinglichung versperrt. Hinzu kommt, dass Medien in diesem Verständnis grundsätzlich über jeden einzelnen Kommunikationsakt hinausreichen. Was sie vermitteln betrifft grundsätzlich das Weltverständnis und das Mensch-Welt-Verhältnis insgesamt. Dieses Medienverständnis ist epistemisch und systemisch.
2. einen Kausalismus: Medien sind vermeintlich Wirkursachen, d. h. auf unmittelbare und unilineare Wirkung zielende Ursachen und gerade wegen dieser Eigenschaft im Interesse einer Effektivierung der Lernprozesse gesucht und genutzt. Dieses Medienverständnis ist demnach deterministisch. Im Gegensatz dazu beschreibt die moderne Medientheorie Medien als ermöglichend, allenfalls als provozierend, als Kommunikationsprozesse koppelnd und trennend oder mit einer aktuellen Be-

<sup>8</sup> Wir reden im folgenden ausschließlich über Medien im Rahmen der menschlichen Kommunikation und des Lernens, keineswegs aber über Medien schlechthin. Vgl. dazu die vielfältigen Bedeutungen des Stichworts ‚Medien‘ in Brockhaus o.ä.

<sup>9</sup> Vgl. dazu auch Rückriem 2004, 51-56

<sup>10</sup> Vgl. Anm. 7.

zeichnung: als Interface. Dieses Medienverständnis ist probabilistisch, kontingent und katalysatorisch.

3. eine Enthistorisierung, eine historische Gleichgültigkeit in verschiedener Hinsicht: Medien fungieren vorgeblich in jedem geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext gleich. Schreibstifte hat es immer gegeben – ob man damit auf Papier oder auf Schiefer oder wie bei den alten Ägyptern auf Lehmziegel bzw. Wachstafeln geschrieben hat, ist für ihre Funktion als Medium historisch irrelevant. Als Medien sind sie invariant. Dieses Medienverständnis ist folglich unhistorisch. Hinzu kommt, dass es sich seiner eigenen Abhängigkeit von einem bestimmten historischen Medium – dem Buchdruck – selbst nicht bewusst ist.

Medien sind aber nicht nur historisch in dem Sinne, dass sie in einer bestimmten Zeit oder Kultur entstanden sind. Vielmehr sind sie für das gesellschaftliche Leben und die kulturelle Wirklichkeit bestimmter Zeiten spezifisch. Sie sind epochal, d.h. sie ermöglichen die Gestaltung, Veränderung und Transformation des Lebens einer ganzen Epoche. Dieses Medienverständnis ist historisch, genauer formations- und transformationstheoretisch.

4. eine Ontologisierung oder Vermenschlichung: Man kann die Medien demnach hinsichtlich ihrer Wirkung in „gute“ und „böse“, „schädliche“ und „nützliche“, akzeptierbare und zu verhindernde unterscheiden. Diese Eigenschaften kommen ihnen aufgrund ihrer Natur zu. „Der“ Computer macht dumm und „das“ Handy macht gewalttätig. Dieses Medienverständnis ist also moralisch und normativ.

Demgegenüber präferiert die moderne Medientheorie eine differenztheoretische, systemische und methodologische, folglich reflexive Betrachtung der Medien. Im Ermöglichungsrahmen des Computers liegen sowohl dumme als auch intelligente, tolerante wie gewalttätige Realisierungen. Entscheidend aber ist, zu prüfen, ob in diesem Ermöglichungsraum Potenziale liegen, die es früher, in anderen Medien, auch nicht ansatzweise gegeben hat, die also historisch neu und gesellschaftlich einzigartig sind.

#### Vergleich der Medienverständnisse

<i>Altes Verständnis</i>	<i>Kategorien</i>	<i>Neues Verständnis</i>
substanzialistisch	Struktur	systemisch
deterministisch	Funktion	katalysatorisch
unhistorisch	Prozeß	historisch
moralisch	Reflexivität	analytisch

Bei konsequenter historischer Betrachtung zeigt sich aber, dass die jeweils historisch dominierenden, d.h. gesellschaftlich prämierten Medien maßgeblich die Ordnungsstruktur der existierenden Kommunikationsmedien (Medienkonstellation) sowie die faktischen Spielräume für die Kommunikationsmöglichkeiten einer Zeit eröffnen bzw. begrenzen und daher üblicherweise „Leitmedium“ genannt werden.

Für Leitmedien gelten insofern allgemein folgende Merkmale: sie sind

- komplex, d.h. sie bilden Ketten oder Systeme von Medien aus,
- verschachtelt (McLuhan) bzw. integrativ, d.h. sie lösen einander nicht einfach historisch ab, sondern überformen einander,
- umfassend, d.h. sie betreffen das Ganze, die Totalität, der Kommunikationsmöglichkeiten,
- allgemein, d.h. sie betreffen alle Sinndimensionen, also die sachliche, soziale, räumliche und zeitliche Dimension,
- irreversibel, d.h. sie sind nach ihrer realen gesellschaftlichen Durchsetzung faktisch nicht mehr umkehrbar,
- sie eröffnen neue und andersartige soziale Kommunikationsräume,
- sie ermöglichen und erfordern neue und andersartige Lernformen (neue Qualität des Lernens).

Die von einem neuen, irreversibel gewordenen Leitmedium ausgehenden kommunikativen Infra- und Suprastrukturen besitzen insofern systemischen Charakter. Sie verändern das gesellschaftliche System (und nicht nur das) als ganzes. Systemische Veränderungen sind solche, gegen die man sich innerhalb dieses Rahmens nicht mehr entscheiden kann, weil sie die Grundlage jeder Entscheidung und ihre Parameter bestimmen.

Darüber hinaus sind entgegen landläufiger Vorstellungen die systemischen Auswirkungen der Technologie des Leitmediums nicht auf der Ebene der Technologie selbst auffindbar (Bateson). Anders: „Die Computertechnologie kann nicht auf der Ebene der Computertechnologie bewältigt bzw. beherrscht werden.“<sup>11</sup>

Wenn daher die Erziehungswissenschaft aus dem systemischen Problem des neuen Leitmediums ein sachliches Spezialproblem macht, dem durch Spezialisierung des Gegenstandsbereichs der Erziehungswissenschaft (in Form von Mediendidaktik, Medienpädagogik) Rechnung zu tragen sei, dann unterläuft ihr damit nicht nur eine Verwechslung in der Hierarchie logischer Typen, vergleichbar der Verwechslung von Karte und Territorium – wie Bateson vermerkt –, sie simplifiziert damit auch die systemischen Erfordernisse des neuen Leitmediums zu einem gegenständlichen Spezialfall im Rahmen des bisherigen (leitmediumspezifischen) Bildungsverständnisses. Sie verfehlt damit nicht nur die Totalität und Allgemeinheit systemischer Veränderungen, sondern vor allem ihren transformatorischen Charakter. Obwohl das Lernen längst in den Bedingungen der transformatorischen Konsequenzen des neuen Leitmediums verläuft, versucht die gegenwärtige Erziehungswissenschaft immer noch, das Lernen nach den Parametern des alten Leitmediums zu organisieren.<sup>12</sup>

Zwar gibt es immer wieder Ansätze, die Anforderungen der „Neuen Medien“ an die Schule aus diesen Geräten selbst abzuleiten. Der Versuch jedoch, die sich gerade erst herausbildenden fundamentalen systemischen Veränderungen aus einer sozialwissenschaftlichen Analyse der Einführung von Computern zu verstehen, gleich der Absicht, „aus den Herztönen des Ungeborenen im Bauch einer Schwangeren auf dessen berufliche Zukunft zu schließen“.<sup>13</sup> Die systemischen Erfordernisse eines neuen Leitmediums können entgegen dieser naiven Ansicht nur im Rahmen einer makroperspektivischen Gegenüberstellung von Leitmedienformationen und nur mit Hilfe analogisierender Verfahren präzisiert werden. Dazu bedarf es jedoch eines außen liegenden Beobachterstandpunkts, über den die Erziehungswissenschaft selbst nicht verfügt und nicht verfügen kann, solange sie sich gegenüber neueren Wissenschaftskonzepten wie etwa der Systemtheorie, der Medientheorie und Mediengeschichte verschließt und auf ihrer Autonomie besteht. So bleibt ihr auch die Einsicht verschlossen, dass jede Pädagogik letztlich eine „Medienpädagogik“ ist – immer in Abhängigkeit vom jeweiligen historischen Leitmedium.

Im medienhistorischen Sinn kann man von einer Leitmedien-Transformation oder auch -Revolution sprechen, und zwar genau dann, wenn sich historisch ein solcher Wechsel in der Dominanz der Medien durch ein neues Leitmedium vollzieht – wie eben heute.

Auf Grund 'ko-evolutionärer Kopplungen' der Entwicklungen einander korrespondierender Medien und Systeme ermöglichen und provozieren solche Leitmedien-Transformationen katalysierend eine Veränderung aller angeschlossenen Systeme und System-Konstellationen, genauer: ihre autopoietische Selbst-Umwälzung. Das betrifft z.B. die öko-kulturellen Systeme, Kulturen, Gesellschaften, Institutionen, Wissensformen, Menschen- und Weltbilder, Ideologien etc., aber eben auch die Menschen selbst. M.a.W., alles, was mit dieser Leit-Medien-Entwicklung verbunden oder davon berührt ist, befindet sich in diesem Sog der Veränderung. Das wiederum schließt zugleich die Umwälzung der jeweiligen historischen System-Medienkonstellation insgesamt mit ein.

Dieses allgemeinen Zusammenspiel der an diesem leitmediumspezifischen und hoch komplexen Gesamtsystem je historisch beteiligten physischen, biologischen, psychischen, sozialen, technischen, ideellen etc. Systeme lässt sich als spezifische, wohlunterscheidbare historische Ordnung oder Formation beschreiben. Dementsprechend kann man – makroperspektivisch – jede Leitmedien-Formation als epochale öko-kulturelle Konstellation und deren Transformationen als eine Formationstheorie der Leitmedien oder eine Leitmedien-Geschichte interpretieren.

Üblicherweise – und mit nur geringfügigen Varianten – unterscheidet man in der Mediengeschichte folgende Leitmedien-Formationen: früh- oder vorgeschichtliche, körperbezogene, gestisch-mimische (also: vor-orale) Kulturen, antike orale und skriptographische Kulturen, neuzeitlich typographische Kulturen,<sup>14</sup> und (nicht) zuletzt aktuell die digitale computergestützte Netz-Kultur.

<sup>11</sup> Bracht 1994, S. ?

<sup>12</sup> Vgl. zu Einzelheiten Rückriem 2004.

<sup>13</sup> Giesecke, Nachwort

<sup>14</sup> Also die uns geschichtlich so vertraute, zur zweiten Natur gewordene Buchdruckkultur (Giesecke).

<b>Leitmedium<sup>15</sup></b>	<b>Kulturelle Formation</b>
Gestik	deiktische Kultur
Sprache	orale Kultur
Schrift	skriptorale Kultur
Buchdruck	typographische Kultur
„Netz“	digitale/elektronische Kultur

Jede Leitmedienkonstellation oder -formation favorisiert bzw. ermöglicht

- bestimmte, für sie typische historische Muster von Praktiken und Produkten, von Operations- und Sichtweisen, von Erfordernissen und Erwartungen in Bezug auf die Gestaltung des Verhältnisses des Menschen zu seiner physisch-natürlichen Umwelt (etwa durch Arbeitstätigkeiten, Arbeitsteilungen, Kooperationsformen etc.) sowie die dafür erforderlichen Mittel (Werkzeuge und Techniken, Maschinen und Technologien, Automaten und Programmierungen).<sup>16</sup>
- zugleich aber auch solche historischen Muster in Bezug auf die Gestaltung des Verhältnisses des Menschen zu seiner sozialen und bio-psychischen Welt (durch Interaktion und Kommunikation und den historischen Stand der Bewusstseinsentwicklung), und schließlich
- auch – und das ist hier entscheidend – historische Muster von Praktiken und Produkten, von Operations- und Sichtweisen, von Erfordernissen und Erwartungen sowohl in Bezug auf das Lernen derjenigen Fähigkeiten, die für die Beherrschung der historischen systemischen Veränderungen erforderlich sind, als auch in Bezug auf die medienhistorisch spezifischen Lernformen und Lernkulturen.

Jedoch ist für ein angemessenes Verständnis der durch den gegenwärtigen Leitmedienwechsel bedingten qualitativ neuen Lernkultur eine genauere Klärung des Kulturverständnisses unerlässlich.

## II.

Hier ist zunächst Vorsicht angesagt. Nachdem selbst Luhmann bei seinem Versuch über „Kultur als historischer Begriff“ vermied, sich durch die „große Zahl“ an Begriffsbildung und Definitionen hindurch zu arbeiten und vor der Absicht eines „theoretisch begründbaren Begriff der Kultur“ wegen der „Spannweite, die der Begriff ausfüllen sollte“,<sup>17</sup> kapituliert hat, ist es – erst recht angesichts des begrenzten Rahmens unserer Fragestellung – angebracht, sich auf die Plausibilisierung unserer Entscheidung zu beschränken. Wir beziehen uns dafür zunächst auf den metatheoretischen Versuch von Reckwitz,<sup>18</sup> die unterschiedlichen Kulturverständnisse auf vier Hauptpositionen zu reduzieren, um uns daran anschließend mit einer spezifischen Differenz davon abzugrenzen.

Reckwitz unterscheidet

- ein *normatives* Verständnis: Diese noch von Kant (und auch von Vygotskij<sup>19</sup>) vertretene Auffassung begreift Kultur „als eine normativ prämierte, ausgezeichnete Lebensweise und hantiert mit einer Unterscheidung zwischen den Kultivierten und Nicht-Kultivierten“ (S. 3). Eine solche Auffassung ist als Eigen- oder Innensicht (Selbstbeobachtung/Selbstbeschreibung) einer spezifischen Kultur durchaus sinnvoll, jedoch kulturtheoretisch in methodologischer Hinsicht ebenso wenig auf der Höhe der Zeit wie in sachlicher Hinsicht haltbar. Sie ist unhistorisch, eurozentristisch und kolonialistisch. Daher gelten heute analytisch-vergleichende, systemische und beobachtertheoretische Methoden als unverzichtbar.

<sup>15</sup> Man könnte die Formationsfolge auch auf der Ebene von Sprachlichkeit vornehmen und dadurch die Entfernung der Medienentwicklung vom Körper hervorheben: Körpersprache, gesprochene Sprache, geschriebene Sprache, gedruckte Sprache, digitalisierte Sprache (Wir danken Marie-Cécile Bertau für diesen Hinweis.).

<sup>16</sup> Vgl. dazu z.B. B. Eggers 1996, G. Rückriem 2003.

<sup>17</sup> Luhmann, 1995, 31; mehr dazu Burkart/Runkel 2004.

<sup>18</sup> Reckwitz 2004, 3ff. Es ist dabei jedoch nicht unwichtig festzuhalten, dass Reckwitz nicht so sehr die Kultur selbst als vielmehr die Kulturtheorie beobachtet.

<sup>19</sup> Vgl. z.B. die Kritik von Scribner/Cole 1981.

- ein *holistisches* Kultur-Verständnis: Diese an prominentester Stelle etwa von Herder vertretene Auffassung zeichnet sich dadurch als eigenständige Position aus, dass sie den Kulturbegriff „ent-universalisiert [...], kontextualisiert und historisiert“ und konsequenterweise Kulturen nur noch im Plural begreift: als „spezifische Lebensweise einzelner Kollektive in der Geschichte“, als „Diversität der Totalitäten menschlicher Lebensformen in verschiedenen ‚Völkern‘, ‚Nationen‘, ‚Gemeinschaften‘, ‚Kulturkreisen‘“ (S. 4).  
Diese Auffassung operiert mit einem spezifischen systemischen und evolutionstheoretischen Defizit: Ihr fehlt ein Verständnis der Kultur der Kulturen, d.h. ein Begriff für die menschheitsgeschichtliche Dimension der Kultur als „Einheit der Differenz“.
- ein *differenztheoretisches* Kultur-Verständnis, anzutreffen etwa bei Parsons, das Kultur im Rahmen der Theorie einer funktionalen gesellschaftlichen Differenzierung „als ein funktionales Subsystem der Gesellschaft [begreift], das vor allem in der Kunst und Bildung institutionalisiert ist und dem die Aufgabe der Tradierung und Neuentwicklung von Weltdeutungen zukommt“ (S. 4).  
Diese Auffassung läuft in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts auf eine Domestizierung zur Kultursociologie hinaus und bleibt als Kulturbegriff unbefriedigend. Sie bleibt wegen ihres ontologischen Verständnisses von Kultur in der Sache partikularistisch und sektoral. Anders gesprochen: mit der Grenzabstraktion Gesellschaft kann Kultur ihr nur ein- oder untergeordnet werden. Erst mit einer kulturalistischen Grenzabstraktion Kultur kann diese auch übergreifend Gesellschaft und Weiteres umfassen.
- ein *bedeutungsorientiertes* sozialkonstruktivistisches Kultur-Verständnis, das noch am ehesten in methodologischer oder beobachtertheoretischer Hinsicht auf der Höhe der Zeit befindet, wenn es um eine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fundierung von Kulturwissenschaft, -theorie und -geschichte geht.  
Es läuft aber in sachlicher Hinsicht Gefahr, Kultur nur noch auf der Ebene von „symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation [...], von Sinnsystemen und kulturellen Codes“ (S. 5), also nur als geistige Größe, also als Geisteskultur oder Kultur des Geistes zu begreifen und ihre basalen materiellen Bedingungen, Objektivationen, Artefakte sowie soziokulturellen Praxen – inklusive der Menschen selbst<sup>20</sup> – aus dem Auge zu verlieren.

Fazit: Keiner der von Reckwitz identifizierten vier modernen Kulturbegriffe bietet für sich genommen ein angemessenes und befriedigendes Kulturverständnis. Keine der jeweils mit diesen vier Kulturbegriffen verbundenen Herangehensweisen erweist sich – wiederum: für sich genommen – als in epistemologischer und methodologischer wie auch in sachlich-theoretischer Hinsicht hinreichend geeignet, auch wenn andererseits beobachtertheoretisch auf keinen der vier Aspekte wirklich vollständig verzichtet werden könnte. Das soll im Folgenden näher begründet werden.

Grob vereinfachend kann man in einem ersten Schritt solche historischen Muster von Produkten, Praktiken wie Sichtweisen der jeweiligen historischen Leitmedienkonstellation als Kulturen bzw. als historische Formen von Kultur bezeichnen.<sup>21</sup> Die Gesamtabfolge dieser kulturellen Formen – verstanden als Kulturformationen<sup>22</sup> – läßt sich dann als Kulturentwicklung<sup>23</sup> oder kulturelle Evolution als Transformation<sup>24</sup> charakterisieren. „Kultur“ wäre in diesem Sinne zunächst ganz allgemein und umfassend als (systemisches) Konstrukt eines hochkomplexen historischen Musters solcher Muster oder Konstellationen kultureller Formen, sozusagen als „Kultur der Kulturen“ zu verstehen.

Insofern stellt Kultur immer schon eine (praktische, theoretische und poetische<sup>25</sup>) Perspektive menschheitlich-evolutionärer Entwicklung dar, gleichgültig, ob diese Perspektive in der Phylogenese zunächst lediglich implizit in der materiell gestaltenden Tätigkeit mitläuft oder aber (später und immer

<sup>20</sup> Erst damit würde sich ein Kulturverständnis wieder als humanistisch begreifen.

<sup>21</sup> Während mit (dem Begriff) ‚Kultur‘ das Moment bzw. die Tatsache des Überindividuellen, sozial Geteilten oder Allgemeinen dieser Konstellation(en) bezeichnet wird, steht (der Begriff) ‚Bildung‘ (historisch verbreitet) im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs für das Phänomen der individuellen, personalen oder persönlichen Teilhabe an Kultur.

<sup>22</sup> Wir benutzen diesen Begriff formationstheoretisch in Analogie zum Verständnis von Gesellschaftsformationen.

<sup>23</sup> Was heißt „Entwicklung“ im Unterschied zu Veränderung und Fortschritt?

<sup>24</sup> Zur Transformationstheorie vgl. J.W. Erdmann 2006.

<sup>25</sup> Über die poetische Perspektive, die auf dem Autopoesis-Konzept für Kulturentwicklung aufbaut (vgl. Maturana 1987, 1994; Luhmann, insbesondere 2004 und Burkart/Runkel 2004), findet sozial und kulturell geteilter Sinn reflexiv Eingang in die Praxis des Operierens psychischer, sozialer und kultureller Systeme.

deutlicher) auch explizit im Verlauf der (weiteren) sozio- und ontogenetischen Entwicklung zum Gegenstand von Bewusstsein, Kommunikation und materieller Gestaltung wird.<sup>26</sup>

M.a.W.: Wir verstehen menschliche Kultur<sup>27</sup> zunächst als – immer schon von ‚Beobachtern‘ und damit von sinnbasierten Entscheidungen<sup>28</sup> abhängiges – Konstrukt im Sinne

- eines sich historisch verändernden hochkomplexen Ordnungsgefüges (Struktur-Dimension)
- bzw. eines Evolutionsverlaufs (Prozess-Dimension),
- das seinerseits hilft, die materiellen wie ideellen, die praktischen wie theoretischen etc. menscheitsgeschichtlichen Lebensweisen im naturgeschichtlichen Kontext (System-Umwelt-Dimension)
- mehr oder weniger differenziert erfassend zu nutzen, fortzusetzen und ggfs. voranzutreiben (Funktions-Dimension),
- sowie (selbst)beobachtend zu beschreiben und im kulturgeschichtlichen Kontext selbst zu reflektieren (Reflexions-Dimension).

Die jeweiligen Entscheidungen des Konstrukts ‚Kultur‘ sind maßgeblich für das Ergebnis, also das, was als Kultur angesehen bzw. genutzt wird – gleichgültig, ob diese Entscheidungen bloß operativ, also gewissermaßen „blind“, oder bewusst reflektiert getroffen werden. Das bedeutet: Kultur wird hier in der Sache verstanden als hochkomplexe historische Konstellation, die als Bedingung der Möglichkeit sinnbasierter techno-sozialer historischer Praxen im naturhistorischen Kontext fungiert. Kultur dient demnach der Ermöglichung von selbststeuerungsrelevanten Kopplungsstrukturen und -prozessen von (autopoietischen) Informations- und Kommunikations-Systemen durch Medien innerhalb ökosozio-kultureller Konstellationen sowie der Regulation der ‚System-Umwelt-Konstellationen‘.

Dabei kann Kultur – methodologisch oder beobachtertheoretisch betrachtet – selbst wiederum behandelt werden als

- System,
- Medium,
- ko-evolutionärer Prozess und
- Reflexion (Selbst-Beobachtung).

Was das genauer für unser Verständnis von Kultur heißt, soll im Folgenden wenigstens kurz angedeutet werden:<sup>29</sup>

‚**Kultur als System**‘ ist nicht reduzierbar auf ‚soziale Systeme‘ im Sinne eines homogenen Systemtyps, sondern erfordert ein Systemverständnis, das mit einem Systemtyp höherer Ordnung<sup>30</sup> operiert. Wir sprechen daher ausdrücklich von Kultur als einem *hybriden* System, d.h. von einem hochkomplexen System von heterogenen Systemen und Medien, das jedoch – als ausschlaggebender Bedingung – mit Sinn operiert. Dabei ermöglichen die jeweiligen Medien die Kopplung der jeweiligen unterschiedlichen Systemtypen zu einem solchen heterogenen System, das sich in einer bestimmten Beobachterperspektive als Kultur darstellt bzw. darstellen lässt. Das Operieren mit Sinn unterscheidet als ihr Spezifikum Kultur als System von anderen hybriden Systemen, wie sie etwa aus der rein biologisch orientierten Ökologie-Forschung bekannt sind.<sup>31</sup> Beispiele dafür können eine Schule, ein Betrieb, eine Stadt, eine Region, ein Kontinent oder auch unsere Erde sein.

<sup>26</sup> Einerseits dient ein hinlänglich allgemeines und noch näher zu spezifizierendes Kulturverständnis in methodologischer Hinsicht als Grenzabstraktion oder Erklärungsprinzip – verstanden als ‚Kulturalität‘ – zur wissenschaftlichen Beobachtung der menscheitsgeschichtlichen Evolution in der Differenzbildung zur (bloßen) ‚Naturgeschichte‘. Andererseits ermöglicht (erst) eine solche methodologische Herangehensweise Sichtweisen von Kultur und Kulturen als (kulturwissenschaftlich und –historisch bzw. medienhistorisch fundierte) Gegenstandsbeschreibungen auf der Objektebene. Für eine sich ausdrücklich als „kulturhistorisch“ verstehende Wissenschaft stellen diese beiden Seiten ihre zentralen Konstitutionsbedingungen dar und erfordern ihrerseits ein hohes Maß an reflexiver Selbstvergewisserung. Vgl. etwa zum Attribut „kulturhistorisch“ die von Lompscher (2004, 37-41) mit Blick auf die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie zusammengestellten Bestimmungen.

<sup>27</sup> Im Rahmen unserer Methodologie, siehe unseren Aufsatz in diesem Band.

<sup>28</sup> Entscheidungen dieser Art gehen prinzipiell über individuelle Entscheidungen hinaus und tragen insofern gesellschaftlichen und sogar menscheitlichen Charakter.

<sup>29</sup> Ausführlicher bei Erdmann 2006.

<sup>30</sup> Gemeint ist ein anderer „logischer Typ“ im Sinne von Bateson 1983.

<sup>31</sup> In einer weiteren Differenzierung etwa entlang der an anderer Stelle (s. ‚Systemizität‘) dargestellten fünf System-Dimensionen wäre dann ‚Kultur als System‘ näher zu spezifizieren.



**„Kultur als Medium“** ist nicht reduzierbar auf ein einzelnes Werkzeug oder Gerät im Sinne eines homogenen Medientyps, beispielsweise auf Steinwerkzeuge als Medium einer steinzeitlichen Kultur, sondern erfordert ein Medienverständnis, das mit einem Medientyp höherer Ordnung operiert. Wir sprechen daher ausdrücklich von „Medium“ (also von „Kultur“) als einem wiederum *hybriden* Medium, als einer hochkomplexen Konstellation von heterogenen Medien und Systemen, wobei wiederum ‚Sinn‘ als dem allgemeinsten Medium (im Sinne Luhmanns) eine übergreifende zentrale Bedeutung zukommt. Suchen wir z.B. das Medium von Bildungsprozessen, so können wir Kultur als Kopplungsgröße von Person bzw. Individuum und Gesellschaft und somit von Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaftsentwicklung betrachten.

Benutzt man so historische System-Medien-Konstellationen (auf der Basis der gesellschaftlichen Präzisierung eines die Gesamtkonstellation oder Kommunikations-Tätigkeit dominierenden Mediums), so ergibt das eine Abfolge von Werkzeug- und symbolgestützten Lebensformen in Tier-Mensch-Übergangsverhältnissen über stammesgeschichtlich regionale und zunehmend überregionale „Stein“-„Bronze“-„Eisen“-Zeit-Kulturen sowie oral, skriptografisch wie typografisch getragene Kulturen bis hin zur globalen (digitalen) „Netz“-Kultur. Mediengeschichte wird somit sichtbar als konstitutiver Bestandteil von Kulturgeschichte. Dabei wird in der Regel das jeweils dominierende Medium zur Charakterisierung der gesamten Medien-(System-)Konstellation: der herrschenden Kommunikationskultur einer Zeit genutzt,<sup>32</sup> wie weiter oben im Zusammenhang mit dem Medienverständnis bereits skizziert.

Von diesem Verständnis unterscheidet sich die Auffassung der „kulturhistorischen Theorie“ im wesentlichen durch ihr methodologisches Defizit, das dazu führt, den koevolutionären Charakter der Medienentwicklung im Kontext kultureller Evolution nicht explizit beobachten zu können und damit eine unhistorische Ontologisierung zur Folge hat:

„Die Beziehung des Menschen zur Welt ist keine unmittelbare. Sie ist immer vermittelt durch die von Menschen geschaffenen Gegenstände, Verfahren, Normen und Werte, die Erfahrungen vorangegangener Generationen, die Beziehungen der Menschen zueinander, d. h. durch die ganze bisherige Kultur.“<sup>33</sup>

**„Kultur als ko-evolutionärer Prozess“** ist weder reduzierbar auf die historische Entwicklung von sozialen Systemen, etwa im Sinne historischer Gesellschaftsformationen, noch auf eine bloße historische Entwicklung relevanter Kommunikationsmedien, etwa im Sinne einer Leitmedienabfolge in der oben bereits beschriebenen Weise. Vielmehr bedingen und beeinflussen sich im jeweiligen und gemeinsamen Evolutionsverlauf Systeme und Medien wechselseitig.

Das meint einerseits einen sich evolutionär entwickelnden Zusammenhang von biotischen, personalen, sozialen, technischen und kulturellen Systemtypen sowie die Herausbildung von heterogenen Systemen. Auf der anderen Seite bezeichnet es eine sich ebenfalls sich evolutionär entwickelnde Konstellation von unterschiedlichen Medien, wie z.B. Wahrnehmungs-, Verbreitungs- und symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien. Diese beiden Zusammenhänge werden – was hier entscheidend wichtig ist – in ihrer wechselseitigen Bedingtheit in historisch rekonstruktiver Hinsicht gesehen. Wir sprechen daher an dieser Stelle von ‚sozio-öko-kultureller oder (Leit-)Medien-System-Ko-Evolution‘ und damit von koevolutionärer Kulturentwicklung als einer wiederum hybriden hochkomplexen Entwicklung von Konstellationen von heterogenen Medien und Systemen (d.h. von Systemen von Systemen und ihren jeweiligen Entwicklungen), wobei wiederum mit Blick auf Kultur ‚Sinn‘ als dem allgemeinsten Medium in der Beobachtung (Reflexion) eine übergreifende zentrale Bedeutung zukommt.

In diesem Verständnis lassen sich dann jeweils kulturhistorisch neue Formen von Sinn, wie z.B. Mythos, Glaube, Kunst, Wissenschaft usw. als Wissens- oder Sinnformen identifizieren, bei denen sich Sinn als Medium im Sinne loser Koppelung in Sinn als Form, d.h. als feste Kopplung verwandelt. Mit anderen Worten, Sinn ist nicht einfach invariant, sondern stellt sich in einem solchen kulturgeschichtlichen Verständnis selbst als koevolutiv und historisch dar.

**„Kultur als Reflexion (Selbst-Beobachtung)“** ist nicht reduzierbar auf kollektives und schon gar nicht auf individuelles Nachdenken oder Sprechen, Lesen und Schreiben über Kultur und kulturelle Entwicklung im Sinne eines personalen oder sozialen Beobachtens, beispielsweise durch alltagskultu-

<sup>32</sup> Eine Tatsache, die Giesecke mit Bezug auf die derzeit kursierenden Termini „Wissengesellschaft“ (Willke), „Informationsgesellschaft“ (Bangemann), „Sinnengesellschaft“ (Bolz), „Kommunikationsgesellschaft“ (Gerhard Preyer oder Richard Münch), „Netzgesellschaft“ (Castells) usw. als „Selbstsimplifizierung einer kulturellen Epoche“ bezeichnet.

<sup>33</sup> Lompscher 2004, 59.

rell, künstlerisch oder wissenschaftlich reflexive Verkörperungs-, Darstellungs- und Ausdrucksformen, sondern erfordert seinerseits ein Reflexionsverständnis, das dem jeweiligen Stand der Bedingungen der Medien- bzw. System-Koevolution entspricht und die damit verbundenen medial gestützten Beobachtungs- und Reflexionsmöglichkeiten und -bedingungen (Monitoring etc.) einschließt, worüber sich nun weitgehend die weitere Kulturentwicklung selbst wiederum autopoietisch (implizit und/oder auch explizit, reflexiv und/oder auch reflektierend) steuert.<sup>34</sup>

M.a.W: Wir sprechen an dieser Stelle von Reflexion als sich selbst beobachtende Tätigkeit oder Leistung der Kultur. Kultur in diesem Verständnis ist ebenfalls ein hybrides mediengestütztes Reflexionsystem, eine hochkomplexe Konstellation von heterogenen Medien und Systemen, wobei wiederum ‚Sinn‘ als dem allgemeinsten Medium in Bezug auf die reflexiv gestützte kulturelle Autopoiese eine zentrale übergreifende Bedeutung zugeschrieben wird.

In der Konsequenz ergäbe sich auf diese Weise eine interessante Analogie, die man in der Sprache der Tätigkeitstheorie hypothetisch so formulieren könnte: So wie der Einzelmensch als Subjekt seine Tätigkeit über *Handlungen* vollzieht (T-H-O-Schema) und Gesellschaft als homogenes System ihre Tätigkeit über *Kommunikationen* realisiert (T-K-O-Schema), so verwirklicht Kultur als hybrides System ihre Tätigkeit über *Reflexionen* (T-R-O-Schema). Eine solche Umformulierung hätte erhebliche Vorteile. In der Konsequenz dieser Hypothese ließen sich

- Kultur in den Kontext (Gegenstandsbereich der Grenzabstraktion/des Erklärungsprinzips) ‚Tätigkeit‘ rücken,
- damit das Tätigkeitskonzept erheblich ausweiten und dadurch
- wichtige Anschlussmöglichkeiten an bzw. erweiterte Reflexionsperspektiven für den wissenschaftlichen Diskurs – und damit für Wissenschaft als Reflexionssystem von Kultur und nicht nur von Gesellschaft – gewinnen.

Von einem solchen Verständnis ergibt sich ein qualitativ neues Verständnis von „Lernkultur“ als einer Kultur, die lernend operiert und sogar auch ihr Lernen beobachtet und folglich reflexiv lernt. Zuvor sind jedoch noch einige Bemerkungen zum Lernen erforderlich.

### III.

In der Konsequenz des Bisherigen ergibt sich zunächst zwingend: Wenn Leitmedien tatsächlich umfassend und allgemein sind, dann betreffen sie auch das Lernen und die Lernformen.

Als zunehmend verkürzt, problematisch und unzureichend erweisen sich insofern alle herkömmliche Definitionen von Lernen – sowohl behavioristischer, kognitivistischer, konstruktivistischer, aber grundsätzlich auch tätigkeitstheoretischer<sup>35</sup> Provenienz –, die diese zentrale methodologische Voraussetzung außer Acht lassen. Die Schwachpunkte dieser Definitionen liegen insbesondere in der immer noch verbreiteten reduktionistischen Auffassung des Lernens selbst. So liegt in der biologischen und psychologischen wie in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Lernforschung der Fokus auf dem Lernen von einzelnen Lebewesen bzw. von Einzelpersonen (menschlichen Individuen).<sup>36</sup> Dem entspricht eine Reduktion der Lernformen in der gesellschaftlichen Praxis bzw. Lebenswelt auf Sozialisationslernen, informelles, nonformales, implizites oder funktionales Lernen auf der einen Seite und in der angeleiteten Praxis (Lehr-Lernen, Unterricht) der Schule (des sekundären und tertiären Bildungswesens) auf intentionales, explizites oder formales Lernen auf der anderen Seite.<sup>37</sup> Wir verstehen diese Reaktion der Erziehungswissenschaft als den Versuch, die als neu empfundenen Herausforderungen im Rahmen und mit den Mitteln des alten Leitmediumsystems und damit in der alten Perspektive der Buchdruckkultur zu begreifen. Insofern kann es nicht verwundern, dass alle Versuche zur De-

<sup>34</sup> Dies verweist ausdrücklich zurück auf Kultur als System, und zwar als ein selbst autopoietisch operierendes System.

<sup>35</sup> "Um an der Kultur und ihrer Entwicklung partizipieren zu können, d. h. ein menschliches Leben auf dem Niveau der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Lebensformen führen zu können, muss das Individuum sich diese Kultur (Ausschnitte daraus) aktiv, d. h. tätig, aneignen, es muss also lernen. In diesem Prozess bildet es die historisch konkreten gesellschaftlichen Wesenskräfte (Wissen, Können, Werte, Normen etc.) als individuelle Eigenschaften und in individueller Ausprägung aus." (Lompscher 2004, 12)

<sup>36</sup> So etwa auch Tremml 2004, 113 und Erdmann 2006, 45.

<sup>37</sup> Dieses traditionelle Verständnis von Lernen und Lernformen findet man – seit dem Ende des 19. Jahrhunderts bis heute – in allen erziehungswissenschaftlichen Handbüchern.

inition oder auch nur Beschreibung einer neuen Qualität des Lernens unter den Bedingungen des neuen Leitmediums – mehr oder weniger direkt und oft auch ohne es zu bemerken – auf Konzeptionen der herkömmlichen Reformpädagogik zurückgreifen. Dabei bilden auch tätigkeitstheoretisch orientierte Ansätze keine Ausnahme.

Insbesondere mit Blick auf die Lernkultur-Problematik erweist sich daher ein Lernverständnis als weiterführend, das sich in systematischer Hinsicht durch die Unterscheidung des Lernens nach – oben bereits dargestellten – Systemtypen differenzieren<sup>38</sup> und in historisch rekonstruktiver Hinsicht durch die Unterscheidung des Lernens in unterschiedliche historischer Lernformen skizzieren lässt.<sup>39</sup> Dabei werden natürlich aus Umfangsgründen die Systemtypen stark vereinfacht dargestellt, m.a.W. jeder einzelne Systemtyp muss und kann für sich noch erheblich weiter differenziert werden (vgl. die Tabelle). Darüber hinaus verfolgt auch die historische Darstellung mit ihrer Beschränkung auf drei Lernformen in Bezug auf menschliches Lernen zunächst nur illustrative Absichten und bedarf weiterer historisch und empirischer Präzisierung, Konkretisierung und gegebenenfalls Differenzierungen (vgl. die folgende Übersicht der System- und Lerntypen).

Wichtig ist dabei vor allem zu zeigen, dass

- über das Lernen der Individuen (Lebewesen, Personen) hinaus auch andere Typen von Systemen – hier kulturelle, soziale und inzwischen auch technische – lernen, und zwar auf eine auf jeweils wohl unterschiedene spezifische Art und Weise, die selbst wiederum nicht restlos rückführbar/vollständig erklärbar ist durch den Rückgang auf andere Systeme;
- das Lernen der verschiedenen Systeme wiederum evolutionär, d.h. historisierend betrachtet und damit in seiner spezifischen Lern- (Evolutions-)Geschichte untersucht werden muß, um die neuen Qualitäten (qualitative Sprünge, neue Emergenzniveaus und damit das Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität) zu erkennen. Bezogen auf das personale Lernen wird dies weiter unten nachgezeichnet. Gerade aber das Lernen von kulturellen Systemen ist exakter zu historisieren, um die jeweils aktuellen Veränderungen/Transformationen im Zuge von Leitmedienwechseln für die anderen Lernsysteme genauer bestimmen zu können. Nach diesem Verständnis gibt das Lernen kultureller Systeme den Gesamtrahmen für das Lernen aller anderen Systemformationsspezifisch vor;<sup>40</sup>
- damit das Lernen aller verschiedenen Lerntypen sich in einem systemischen Zusammenhang wechselseitiger Beeinflussung bewegt;
- das Lernen technischer Systeme eine evolutionär sehr späte, genau genommen aktuelle Entwicklung und ein neues Emergenzniveau in der Differenzierung des Zusammenspiels lernender Systeme darstellt.

### System- und Lerntypen<sup>41</sup>

Arten	Technische S.	Biotische S.	Psychische S.	Soziale S.	Kulturelle S.
Operationsweise	Funktionieren	Stoffwechsel	Bewusstsein (Menschen)	Kommunikation	Reflexion, (Spiegelung, Monitoring)
Steuerungs-Medium	Programm/Code, Prozessoren und Speicher, Information	Gene als biolog. Gedächtnis, Botenstoffe, Transmitter, (biolog. Sinn)	Gedächtnis, Vorstellungen, Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle, Sinn	Kommunikationsmedien als soziales Gedächtnis (symbol. generalisierte und Verbreitungsmedien), Sinn	Kulturelle Leitmedien, wie z.B.: Sprache, Schrift, Buchdruck, Netz als kulturelles Gedächtnis, Sinn
Lernen (als Veränderung der	Eigene Umprogrammierung	Anpassung, (Or-	Bildung von neuen psychischen Anpas-	Bildung von neuen Kommunikations-	Bildung von neuen Reflexionssysteme-

<sup>38</sup> Vgl. Erdmann 2004, jedoch noch ohne ausdrückliche Einbeziehung kultureller Systeme; dazu Erdmann 2006.

<sup>39</sup> Es sei der Form halber noch einmal erwähnt, dass sich dieses Verständnis an den vier methodologischen Grundsätzen orientiert, die wir in unserem anderen Aufsatz in diesem Band ausführlich dargestellt haben.

<sup>40</sup> Dies sorgt interessanterweise in unserer Zeit, d.h. unter den Bedingungen unserer gegenwärtigen kulturellen Transformation, erstmalig sowohl für ein Lernen technischer Systeme als auch in neuartiger Weise für ein verändertes Lernen biotischer Systeme (vgl. die biotischen, vor allem etwa genetischen und immunologischen Folgen bei Pflanzen, Tieren und Menschen im Zusammenhang moderner gentechnologischer Experimente). Zu Recht apostrophiert Lepenies (1978) diesen Prozeß als „Ende der Naturgeschichte, und Evolutionsforscher sprechen bereits vom „Ende der natürlichen Evolution“ (so etwa der englische Genetiker Steve Jones).

<sup>41</sup> Es muß hier ausdrücklich hervorgehoben werden, dass es sich dabei um eine rein analytische Unterscheidung und keineswegs etwa um eine historische Abfolge handelt. Außerdem muß betont werden, dass die differenzlose Zusammenfassung aller biotischen Systeme hier ausschließlich zum Zweck des systematischen Vergleichs mit den qualitativ anderen System- und Lerntypen vorgenommen wurde.

Operationsweise durch:)	ng	gane)	sungssystemen (Funktionen)	systemen (Institutionen)	men (Medien)
Beispiel	Digitale Text- bzw. Spracherkennung bei intelligenten techn. Systeme	Immunisierung, Abhärtung	Versuch-Irrtum, Modell, kognitives Lernen usw.	Wandel von Normen, Regeln, Institutionen usw.	Medienwandel und kulturelle Transformation
Differenzierung, z.B.	Werkzeug, Maschine, Automat, Computer	Pflanzliche, tierische, menschliche	Tierische und menschliche	Interaktionen, Organisationen, Gesellschaften	Teilkulturen, Gesamt- oder Weltkultur

### Übersicht der (Medien-)historischen Lernformen<sup>42</sup>

Die drei wichtigsten und für unsere Problematik zentralen historischen Lernformen lassen sich vereinfacht etwa folgendermaßen skizzieren:

#### 1. Das kontextualisierte erfahrungsbasierte Lernen (L)<sup>43</sup>

Hier handelt es sich um ein Lernen z.B. durch Mit-Erleben und Mit-Machen, also durch erlebendhandelnden Mitvollzug gesellschaftlicher Arbeit und Interaktion bzw. Kommunikation und damit menschlicher Ausdrucks-, Mitteilungs- und Verstehensweisen einschließlich des Sprachgebrauchs. Erfahrungslernen ermöglicht und sichert in oralen Kulturen einerseits den individuellen Anschluss nachwachsender Generationen an die Kulturentwicklung und ihre Teilhabe an der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Praxis sowie andererseits eine gewisse gesellschaftliche Pflege und Erweiterung des sozialen und kulturellen Gedächtnisses.<sup>44</sup>

Gegenüber dem unvergleichlich langsameren Lernen der Gene<sup>45</sup> stellt dieses sozial-kulturelle Erfahrungslernen der Individuen evolutionsmäßig eine enorme Errungenschaft dar und eine neue quantitative und qualitative (Leistungs-)Steigerung des Lernens.

#### 2. Das dekontextualisierte wissensbasierte<sup>46</sup> Lehr-Lernen (LL)

Im Zuge der mit zunehmender Schriftlichkeit<sup>47</sup> verbundenen neuen gesellschaftlichen Herausforderungen und schon gar mit der zunehmenden allgemeinen Durchsetzung der neuzeitlichen Buchkultur reichte das durch Erleben und Handeln gewonnene eigene, erfahrungsbasierte Lernen und Wissen aus der kontextabhängigen Sozialisation in Verbindung mit der eigenen körperlich-seelischen Entwicklung allein weder für die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Nützlichkeit des Individuums noch für das Fortschreiten der gesellschaftlichen (Waren- und Wissens-) Produktion und Reproduktion aus.

Als ‚Kind der Schrift‘ und erst recht als ‚Kind des Buchdrucks‘ setzt sich das Lernen **als** Tätigkeit (d.h. tätigkeitstheoretisch: als Lerntätigkeit), als dekontextualisiertes, systematisches und durch Lehre bzw. Lehrer angeleitetes, wissensbasiertes Lehr-Lernen (LL) allmählich über Jahrhunderte hinweg durch. Dies führte zur Herausbildung und Durchsetzung des neuen gesellschaftlich institutionalisierten Kommunikationssystems: Schule. Es wird ‚demokratisiert‘ und mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht real verallgemeinert und stabilisiert. Das bisherige erfahrungsbasierte Lernen **in** der Tätigkeit (L) erfährt damit nicht nur eine leitmedienbedingte Ergänzung, sondern lange Zeit geradezu eine massive Abwertung<sup>48</sup> Fortan heißt – allemal im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskurs – ‚Lernen schlechthin‘:

- schulisches, also unterrichtsbezogenes Lernen;
- Lernen von (Buch)Wissen als subjektiv anzueignender objektiver Bedeutung (Allgemeinbildung als

<sup>42</sup> Vgl. Erdmann/Rückriem 2005; Erdmann 2006, bes. S. 54 – 86; 2007.

<sup>43</sup> Natürlich ist auch das erfahrungsbasierte Lernen eine Wissens- und noch allgemeiner: eine Sinnform, die gleichwohl historisch und systematisch als eine besondere identifizierbar ist.

<sup>44</sup> Vgl. Assmann 1988 und 1992.

<sup>45</sup> Vgl. Treml 2000 und 2004.

<sup>46</sup> Hier verwenden wir den Wissensbegriff in klar historischem Verständnis, was ausdrücklich einschließt, dass auch in den anderen historischen Lernformen mit ‚Wissen‘ operiert wird, wenn auch in historisch spezifischer Form. Zur Transformation des Wissens siehe Erdmann 2006, 68-85.

<sup>47</sup> Die mit der Unterscheidung von skriptographischen und typographischen Leitmedienkonstellationen verbundene epistemologische Problematik ist im medienhistorischen Diskurs noch weitgehend strittig, so dass wir der Einfachheit halber auf einen Einbau einer entsprechenden Differenzierung verzichtet haben. Vgl. dazu etwa Giesecke, Ong, Havelock, de Kerckhove u.a.

<sup>48</sup> Bis hin zur Unkenntlichkeit.

- Zugangscodes für den Speicher des gesellschaftlichen Wissens der Zeit);
- Begreifen, was Leben und Welt *wirklich* ist und wie man damit umzugehen hat; die *wahre* bzw. *objektive* Wirklichkeit wird damit ins (Buch)Wissen, ihre angemessene Aneignung ins Lernen verlegt, wobei die angemessene Aneignung die sozialethische Dimension des Verhaltens umfasst – nach bestem „Wissen und Gewissen“. Dieser historische Lerntyp und der ihm korrespondierende neue Wissenstyp, das Buchwissen generell, das Schulwissen, das wissenschaftliche Wissen sowie das Berufs- oder Spezialwissen im Einzelnen prägt das gesamte neuzeitliche, funktional ausdifferenzierte Bildungssystem, die „Bildung der Gesellschaft“ im Sinne von Allgemein- oder Schul-, Beruf- oder Spezial- bzw. wissenschaftlicher Bildung;
- Besuch von „Schule“ allgemein, also von Volks-, Hoch-, Berufs- oder Spezialschulen, von Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung;
- Etablierung von besonderen Lernzeiten und Lernorten und allem, was zu diesem neu(zeitlich)en (sozialen oder) Kommunikationssystem dazugehört, einschließlich der Professionalisierung des Lehrens, des Lehrers, der Lehrerbildung, und der Didaktik.

Dem seinerzeit revolutionären Ruf von J.A. Comenius nach einer Schule als Menschen-Werkstätte, wo allen alles von Grund auf ‚beigebracht‘ werden sollte, folgte, von Mitteleuropa ausgehend, die ganze Welt: die Vergesellschaftung des Lehr-Lernens (LL) – eine frühe Erfolgsgeschichte pädagogischer Globalisierung.

3. Das rekontextualisierte sinnbasierte,<sup>49</sup> besser: sinnkonstituierende reflexive Lernen (LLL)
- Die gegenwärtigen globalen ökokulturellen (im definierten Sinne) Herausforderungen einerseits und die mit den insbesondere durch die Medienentwicklung selbst gewachsenen neuen universellen Möglichkeiten andererseits lassen das an Erziehung und Bildung orientierte, durch Vermittlung und Aneignung von sozial und kulturell (bildungs-)system-spezifisch fixiertem 'Buchwissen' gekennzeichnete und durch Institutionen und Organisationen stabilisierte herkömmliche Lehr-Lernen derzeit eine heftige Krise erleben und an seine definitiven Grenzen stoßen.
- Das Lehr-Lernen erfährt ein vergleichbares Schicksal wie einst neuzeitlich das eigene oder mündlich tradierte Erfahrungslernen und -wissen, einschließlich der mündlichen Verkündigung (Predigt) eines kirchlich gehüteten religiösen Offenbarungswissens. Mit diesem Transformations-Schicksal war seinerzeit auch das Ende der Dominanz des Glaubens vor dem 'Wissen' oder gar Meinens und der Dominanz von Theologie und Kirche vor Gelehrsamkeit, Philosophie und Wissenschaft angesagt. Die Parallelen aus dieser historischen Analogie helfen, Umgangsweisen mit der gegenwärtigen Sinnproblematik zu finden.<sup>50</sup>
- Während in der Humboldtschen Konzeption mit dem Lernen von etwas das Lernen des Lernens und damit auch schon Sinn verbunden war – wenn auch nur implizit –, wird jetzt das Lernen der Sinnbildung selbst notwendig und damit das Lernen des Lernenlernens<sup>51</sup> reflexiv. Eine erneute Transformation des Lernens und ein neuer historischer Lerntyp stehen damit global gesellschaftlich und kulturell allgemein auf der Tagesordnung. Wir nennen dieses Lernen im Unterschied zum erfahrungs- bzw. wissensbasierten Lernen ein sinnbasiertes, besser: sinnkonstituierendes reflexives Lernen (LLL).
- Dieses neue Lernen ist auf dem neuen (medien-historischen) Emergenzniveau aus folgenden Gründen als „vernetztes“ Lernen zu charakterisieren: Es ist insbesondere vernetzt mit
- den durch die Netz-(Kultur-)Entwicklung ermöglichten neuen Informations-, Kommunikations- und Kooperations-Mustern und -Dynamiken auf gesellschaftlicher, organisationaler und individueller Ebene<sup>52</sup>,
  - allen daraus resultierenden Selbststeuerungserfordernissen, -möglichkeiten und -risiken,<sup>53</sup>
  - neuen universellen Möglichkeiten von Kommunikation und Wissensmanagement, von Kompetenzentwicklung und Sinnbildung auf allen Ebenen (vgl. Giesecke, Willke),
  - einer Ausweitung der Möglichkeiten individueller Lernsubjekte (oder auch sozialer Akteure) als lernende Systeme durch Einbeziehung oder Einschluss von ebenfalls lernenden technischen bzw. öko-kulturellen

<sup>49</sup> Auch hier gilt, dass Lernen immer, also auch in früheren Formationen, sinnbasiert ist. Mit der ausdrücklichen Benutzung des Terminus an dieser Stelle soll betont werden, dass es jetzt – im Unterschied zu früher – um eine reflexive Sinnbasierung geht und – mehr noch – um das Lernen von Sinnbildung.

<sup>50</sup> Vgl. zur Sinnkrise des Wissens vor allem Willke 2002.

<sup>51</sup> Vgl. Bracht/Fichtner 1993

<sup>52</sup> Z.B. „laterale Weltsysteme“ (Willke 2001, 2002, 2003), NGOs, Global Player, „glokale“ Netzwerke usw.

<sup>53</sup> Vgl. Erdmann 2006.

Systemen,<sup>54</sup>

- den für die neue Netzkultur charakteristischen neuen Wissens- bzw. Sinnformen: Wissen als Sinn, als Kommunikation, als Erleben und Ausdruck, als Verkörperung und Haltung, als Entscheiden *von dem, was sein kann/nicht kann, soll/nicht soll, darf/nicht darf* usw.<sup>55</sup>

Dabei ist davon auszugehen, dass sich diese grob skizzierten drei Lernformen in historischer Hinsicht eindeutig sukzessiv irreversibel entwickelt haben, in systematischer Hinsicht jedoch insbesondere in der Übergangsphase (des Leitmedien- oder Kulturwechsels) weitgehend noch unverbunden neben einander existieren und kein ausgereiftes System im Verständnis der Theorie der „integrated levels“<sup>56</sup> bilden.<sup>57</sup>

#### IV.

Interessanterweise entstammen die Akteure des Lernkultur-Diskurses inzwischen längst nicht mehr nur dem Feld der Pädagogik, Psychologie oder anderer Sozialwissenschaften, sondern beispielsweise auch der Wirtschaft, Politik oder Publizistik sowie den unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen von der Neurobiologie bis zur Philosophie.<sup>58</sup> Bei ihrer Beobachtung des Diskurses kommt Manski<sup>59</sup> jedoch zu dem Ergebnis, dass der Begriff Lernkultur im wesentlichen in nur zwei Zusammenhängen genutzt wird: entweder in der bildungspolitischen Diskussion im weitesten Sinne (von GEO bis FOCUS), wenn mit eher öffentlichkeitswirksamem Interesse eine „neue“ Form des Lernens propagiert werden soll und entsprechend plakativ beschrieben wird oder aber in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, wenn – fallbezogen – die Routinen, Prozesse, Strukturen, Traditionen, Bedingungen usw. des Lernens in Organisationen oder Unternehmen Gegenstand von Untersuchungen werden<sup>60</sup> bzw. wenn ganz allgemein die notwendigen Bedingungen und Voraussetzungen für die Einführung innovativer Formen der Aus- und Weiterbildung in Unternehmen<sup>61</sup> diskutiert werden. Dabei wird Lernkultur irreführenderweise oft mit Unternehmenskultur<sup>62</sup> oder mit der institutionellen Kultur von Weiterbildungseinrichtungen<sup>63</sup> gleichgesetzt.

Charakteristisch für ein eher plakatives Verständnis in dem seit Jahren laufenden breiten und weit verzweigten Lernkultur-Diskurs sind z.B. Begriffsdefinitionen wie: Lernkultur ist

- „die Gesamtheit der für eine bestimmten Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrundeliegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen“,<sup>64</sup>
- die Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotentiale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder der Interaktions- und Kommunikationsprozesse auf unterrichtlicher, kollegialer und organisatorischer Ebene arrangiert werden. Lernkulturen sind somit in und durch Lehr-, Lern- sowie Kooperations- und Kommunikationsprozesse immer wieder aufs neue hergestellte Rahmungen, die ihren Gruppenmitgliedern spezifische Entwicklungsmöglichkeiten bieten, andere aber vorenthalten“,<sup>65</sup>
- „ein bestimmtes Setting mit bestimmten Regeln, das zum Lernen etabliert wurde und in dem gelernt wird“,<sup>66</sup>
- eine Lebenswelt der unmittelbar Beteiligten (Lehrende, Lernenden), in der inhaltliche, symbolische und strukturelle Dimensionen zum kulturellen Gedächtnis der nächsten Generation führen sollen“. <sup>67/68</sup>

<sup>54</sup> Vgl. Senge 1996, Probst u.a. 1997, Nonaka/Takeuchi 1995, 1997, Willke 1998, Giesecke 2002, Manski 2008 u.a.

<sup>55</sup> Vgl. de Kerckhove 1995, 2002, Lecker 1995, 1996, Castells 1996, 2001, Luhmann 2002, de Kerckhove/Lecker/Schmidt 2008

<sup>56</sup> Tobach, 1987, 1991.

<sup>57</sup> Zum methodologischen Problem der Beobachtung von Übergangsphasen vgl. die ausführlichen Überlegungen vor allem bei Giesecke 1994, 2002.

<sup>58</sup> Vgl. Materialien des FORUM BILDUNG (Hrsg.: Arbeitsstab FORUM BILDUNG / BLK, Bonn): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht – Materialien 10, 2001, bes. S. 30.

<sup>59</sup> Manski 2008, 21.

<sup>60</sup> So etwa Wagner/Seisreiner/Surrey 2001; Heyse/Erpenbeck/Michel 2002, Bigalk 2006 u.a.

<sup>61</sup> Z.B. Sauer 2002 oder Hardwig 2006.

<sup>62</sup> So z.B. Hilliger u.a. 2005.

<sup>63</sup> Etwa bei KOS (= Kompetenzstelle für Qualitätssicherung in der Weiterbildung URL: [http://www.ziz-berlin.de/index\\_13715\\_de.html](http://www.ziz-berlin.de/index_13715_de.html)), Workshops bzw. URL: [http://www.ziz-berlin.de/media/de/kos\\_3va\\_Ergebnis.pdf](http://www.ziz-berlin.de/media/de/kos_3va_Ergebnis.pdf)

<sup>64</sup> Weinert 1997, 12.

<sup>65</sup> Arnold & Schüßler 1998, 4f.

<sup>66</sup> Kleber & Stein 2001, 3.

<sup>67</sup> Kösel 2007.

<sup>68</sup> Vgl. dazu auch <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernkultur>

Auch in den Internet-Websites, die sich zum Ziel gesetzt haben, den Lernkultur-Diskurs interaktiv zu organisieren, wird in der Regel dieses verschwommene Verständnis verwendet: „'Neue Lernkultur' steht für eine grundlegende Umorientierung der Auffassungen vom Lernen (und Lehren) und der daraus folgenden vielfältigen "Landschaft", Unterstützungsformen und Lernverfahren.“<sup>69</sup> Keineswegs präziser ist der ebenfalls häufig anzutreffende Versuch, Lernkultur über Beschreibungen oder Aufzählung zu charakterisieren wie etwa:

**„Aspekte“, „Kennzeichen“ oder „Merkmale“ der Neuen Lernkultur:**

- räumliche Flexibilisierung,
- zeitliche Flexibilisierung,
- prozeßunterstützende und -stabilisierende Rahmenbedingungen,
- erweiterte Kompetenzen der Lehrenden,
- Methodenvielfalt,
- subjektorientierte Inhalte und individuelle Lernwege,
- individuelle Lernberatung“.<sup>70</sup>

Oder:

- „ein neues Verständnis des Lernens als ein notwendig eigenaktiver und konstruktiver Prozess.
- die Berücksichtigung auch des informellen Lernens im Alltag.
- eine veränderte Rolle der Lernenden, die mehr und mehr selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und es auch selbst steuern.
- eine neue Rolle der "Lehrenden", die zu Moderatoren und Lernbegleitern werden.
- der Einsatz vielfältiger Methoden, die den Lernenden eigenaktives und selbstverantwortliches Lernen ermöglichen.
- der Einsatz vielfältiger Medien: zu den traditionellen Medien wie Tafel, Buch oder Teilnehmerunterlagen gesellen sich Pinnwand, Computer, Projektionsverfahren, der eigene Körper ...
- die Nutzung vielfältiger Lernorte: neben dem "klassischen" Lernen in Seminar- oder Unterrichtsräumen werden der Arbeitsplatz, Museen und Bibliotheken oder virtuelle Lernräume genutzt.“<sup>71</sup>

Oder auch in Form von Empfehlungen zur Schaffung einer „Neuen Lehr-Lernkultur“ durch:

- „Individualisierung der Lernprozesse
- Verantwortung übernehmen
- Erwerb von intelligentem und anwendungsbezogenem Wissen
- Rolle der neuen Medien
- Bewertung des Erwerbs überfachlicher Kompetenzen
- Häuser des Lernens schaffen
- Öffnung von Bildungseinrichtungen
- Stärkung der Führungs- und Managementkompetenz
- Lernende im Mittelpunkt der Lern- und Lehrkultur
- Veränderte Aufgaben der Lehrenden
- Mitverantwortung der Eltern“<sup>72</sup>

Abgesehen von der zutreffenden Einschätzung dieser Definitionsversuche durch die „Werkstatt Neue Lernkultur“:

„Vieles, was unter "Neuer Lernkultur" propagiert und realisiert wird, ist – für sich genommen – so neu nicht: Ansätze wie *handlungsorientiertes*, *erfahrungsorientiertes* oder *selbstgesteuertes Lernen* haben ihre Wurzeln in alten reformpädagogischen Traditionen. Ähnliches gilt für Methoden wie *Projektarbeit* oder *Erkundung*. Selbst beim Einsatz von Computern zur Unterstützung von Lernprozessen wird oft genug auf "alte", längst bekannte Verfahren zurückgegriffen“.<sup>73</sup>

sind auch die für neu gehaltenen Möglichkeiten, verschiedene mediale Repräsentationsformen miteinander zu verknüpfen, so neu nicht. Ja, selbst der Versuch, „historische Lernkulturen“ zwischen 1800 und heute mit den Mitteln einer sich sozialgeschichtlich verstehenden Lernkulturgeschichte zu untersuchen, um Beispiele „für bestimmte Typen von Lernkulturen (Allgemeinbildung, berufliche Ausbil-

<sup>69</sup> <http://www.neue-lernkultur.de/neuelernkultur.php?aspekt=washeisst>.

<sup>70</sup> Feldbusch 2008, 11f.,

<sup>71</sup> <http://www.neue-lernkultur.de/neuelernkultur.php?aspekt=washeisst>

<sup>72</sup> Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 10. Bonn 2001, 2

<sup>73</sup> Werkstatt Neue Lernkultur, a.a.O.

dung, Erwachsenenbildung sowie computerunterstützte und netzbasierte berufliche Weiterbildung) sowie spezifische Formen des Lernens bzw. der Wissensaneignung“ als gewissermaßen „epochentypische bzw. reformerische Lernkulturen“ herauszuarbeiten,<sup>74</sup> verfehlt mit diesem historistischen Ansatz immer noch die Möglichkeit, die historischen Lernkulturen qualitativ zu bestimmen.

In allen diesen Versuchen erscheint „Lernkultur“ als Addition, Konglomerat oder Kombination zahlreicher und höchst unterschiedlicher Elemente, Momente oder Merkmale eines ‚Settings‘ bzw. als dessen Eigenschaften sowie Regeln oder Normen zu seiner Erzeugung, Her- und Bereitstellung als einem damit neu zu konstruierenden Konstrukt.

Fazit:

Hier wird erneut deutlich, was wir bereits oben über den Terminus „Lernkultur“ als Containerbegriff sagten: Mit ihm können die unterschiedlichen und widersprüchlichen Teildiskurse nur deshalb überhaupt zusammengefasst werden, weil dieser Begriff so vage und unbestimmt ist.<sup>75</sup>

Die Beobachterperspektive ist dabei überwiegend organisations- bzw. institutionsbezogen, jedoch nach wie vor mit besonderem Blick auf den einzelnen Lerner und die Gestaltung bzw. Organisation seiner ‚Lernumgebung‘ als ‚Angebot‘ (‚Setting‘).

Die Beobachtungsinstrumente bleiben dabei in aller Regel beschreibend, mit einer Mischung von deskriptiven und präskriptiven Zügen, teils aber auch offen ‚normativ‘, jedenfalls selten wirklich empirisch, geschweige denn analytisch, dabei kaum (oder nur sehr unzureichend) historisch. Insgesamt liefert der Diskurs bisher eher eine Art „Phänomenologie“ als Aufzählung von Erscheinungen, aber ohne Begreifen, Verstehen oder Erklären des Wesens, also in der Sache keinen wirklich theoretischen Begriff und keine ausgewiesene, gegenstandsangemessene oder auch allgemeine reflektierte Methodologie.

Zwar lassen die Beiträge auf ein reales soziokulturelles und hochkomplexes Problem schließen, zu dem sie viele Beschreibungen, wichtige Aspekte und sogar auch Lösungsvorschläge beitragen. Auch wird gelegentlich der Umbruch als „tiefgreifend“ und als „Paradigmenwechsel“ bezeichnet,<sup>76</sup> jedoch fehlt jede methodologisch reflektierte Diagnose. Auf diese Weise verbleibt so die „neue Lernkultur“, was sie seit dem alten Leitmedium des Buchdrucks immer schon war: eine in den Grenzen einer eigenen und von der allgemeinen Kultur abgetrennten Teilkultur. Der Zusammenhang des Paradigmenwechsels mit dem neuen Leitmedium und der Netzkultur wird zwar allenfalls wahrgenommen, aber nicht reflektiert. Eine qualitative Bestimmung des Neuen der Lernkultur wird nicht erreicht.

Auch die tätigkeitsorientierten Ansätze von Lompscher und Giest kommen über den Versuch, die „neue Lernkultur“ durch Gegenüberstellung zur „alten“ zu definieren, noch nicht hinaus (siehe die folgende Tabelle).<sup>77</sup>

#### Lernen ist (nach Lompscher)<sup>78</sup>

in der alten Lernkultur

in der neuen Lernkultur

Aufgabe der heranwachsenden Generation	Aufgabe aller Generationen (lebenslanges Lernen)
Aufgabe der Schule	Aufgabe unterschiedlicher Institutionen und Organisationen (z. B. Betriebe), der Gesellschaft als Ganzes
selbständige Tätigkeit	Bestandteil von Arbeit, Spiel, Freizeit oder Alltagskommunikation
lehrer- und stoffzentriertes Lernen	lernerzentriertes Lernen (der aktive Lerner als Konstrukteur des eigenen Wissens und Weltbilds)

<sup>74</sup> Messerschmidt/Grebe 2003, 62.

<sup>75</sup> Darin teilt er das Schicksal des Begriffs Kultur, den Hendrik de Man als den „verworrensten von allen“ bezeichnete: „Gerade das dürfte mit ein Grund sein, weshalb [abstrakte Begriffe dieser Art] auf allen Seiten so gerne gebraucht werden: ein jeder kann hineinlegen, was ihm am besten gefällt.“ (1951, 7)

<sup>76</sup> <http://www.neue-lernkultur.de/neuelernkultur.php?aspekt=washeisst>

<sup>77</sup> Das betrifft außer Giest 2006 und Lompscher 2004 vor allem Fichtner 2008 und auch Engeström 1999, auf die wir hier nicht im Einzelnen eingehen können, weil dazu eine ausführlichere Behandlung erforderlich wäre.

<sup>78</sup> In der Zusammenstellung durch Lompscher 2004, 13f



fremdgesteuertes	selbstgesteuertes und/oder selbstorganisiertes Lernen
aufgabenorientiertes	problemorientiertes Lernen
Wissensrezeption und -reproduktion	Aufbau kognitiver Strukturen und Modelle, Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen
Aneignung (relativ) feststehender Wissensstrukturen „an sich“	situieretes Lernen, Einbindung in Lebens- und Praxisbezüge, sozio-kulturelle Kontexte <sup>79</sup>
(vorrangig) individuelles Lernen	kollektives und kooperatives Lernen

Giest präzisiert:<sup>80</sup> Lernen existiert nur in zwei Formen: *in* der Tätigkeit und *als* Tätigkeit. Neue, darüber hinausgehenden Formen lässt das bisherige Verständnis des Tätigkeits-Ansatzes ebensowenig zu wie eine konsequente Historisierung des Lernens. Es gibt daher auch keine Entwicklung der Lernkultur. Sie ist als solche invariant und alt, lediglich unzureichend realisiert und erfährt heute allenfalls eine neue reale Möglichkeit: Die Besonderheit der „Neuen Medien“ besteht lediglich darin, die 200 Jahre alten Forderungen an das Lernen jetzt endlich verwirklichen zu können. Dies lässt deutlich werden, dass auch hier der Terminus noch als Containerbegriff fungiert.

Das bisherige Verständnis des Lernkultur-Diskurses kann zusammenfassend folgendermaßen festgehalten werden:

- Das referenzierte Phänomen „Lernkultur“ kann nur im Plural verstanden werden, als eine – wie auch immer zunehmende – Menge von „Lernkulturen“, also von solchen Teilkulturen, in denen sich Lernen zunehmend als spezifische Operationsweise oder Tätigkeit vollzieht oder ereignet.
- Nicht die Kultur lernt, sondern in der Kultur, genauer in den Teilkulturen – so etwa in den Bildungseinrichtungen, in Unternehmen, Betrieben und in anderen Organisationen, wie Vereinen oder Bürgerbewegungen – wird gelernt.
- Nicht die Kultur als solche lernt, sondern es lernen Individuen (personales Lernen), Kollektive von Individuen (soziales oder vergesellschaftetes personales Lernen) und allenfalls Organisationen (organisationales Lernen).
- Nicht Kultur lernt, sondern die Kultur bzw. Elemente von Kultur werden gelernt (angeeignet und/oder auch erzeugt/ konstruiert/ konstituiert).

Was das Lernen der Kultur anbelangt, wird es nach dieser Sicht immer noch als ein impliziter, beiläufiger, nicht „bewusster“ oder reflexiver Vorgang angesehen – und das auch nicht ausdrücklich. Auf der Ebene der Kultur entspricht also diese Form des Lernens offenbar immer noch dem Lern-Qualitäts-Niveau vom Typ 1 (L) auf der Ebene der Einzelpersonen, also einem ‚Lernen *in* der Tätigkeit‘. M.a.W.: Wie immer auch Kultur operiert, Lernen selbst nimmt darin – folgt man dem herkömmlichen LK-Diskurs – keinen prominenten Platz ein. Von Lernen als dominierender Tätigkeit oder Operationsweise von Kultur und damit von „einer Lernkultur“ im emphatischen Sinne kann folglich – auch bei den tätigkeitsorientierten Ansätzen – nicht gesprochen werden.<sup>81</sup>

Dagegen lässt sich auf der Grundlage unserer Methodologie erkennen:

- ein historisch neues Emergenzniveau von Kultur, das
- erstmalig als Weltkultur eine neue differenzierte Einheit im Sinne des von uns gekennzeichneten Kulturbegriffs als höchst komplexes, hybrides, mit Sinn operierendes globales System darstellt,
- das sich selbst ebenfalls erstmalig als Ganzes differenziert beobachtet (Reflexion 1: neues Monitoring),
- dabei sich darüber hinaus auch als Einheit begreift (Reflexion 2: neues Selbstverständnis, Selbstbild),
- seinen System- bzw. Selbsterhalt angesichts der Herausforderungen und Ressourcen nur noch durch „kohärente gemeinsame Anstrengungen“ (kooperative Operationen) sichern und gewährleisten kann,
- dazu das Zusammenspiel aller weiteren/unteren (Sub-)Systemebenen mit organisiert und deshalb
- das eigene Lernen als auch das Lernen aller anderen Systemebenen (also der sozialen, psychischen, biologischen und technischen Systeme) incl. ihrer Subsysteme/Unterformen erfordert und zugleich ermöglicht, und zwar

<sup>79</sup> Z. B. die seit den 80er Jahren vor allem in den USA – nicht ohne Einfluss der kulturhistorischen Theorie – entwickelten Konzeptionen wie *cognitive apprenticeship*, *legitimate peripheral participation*, *guided participation*, *community learning*, *reciprocal teaching*.

<sup>80</sup> Giest 2005

<sup>81</sup> Dies gilt in gleicher Weise auch für die – ansonsten deutlich unterschiedenen – Ansätze von Y. Engeström und B. Fichtner.

- durch die Entwicklung einer neuen Leitmedien-Kommunikationstechnologie incl. ihrer jeweiligen Nutzung und Beherrschung zur Ermöglichung koordinierter Selbststeuerung auf allen Ebenen, so dass
- wiederum erstmalig eine Koppelung von reflexiven/kommunikativen/bewußten Sinnkonstituierungen auf allen Ebenen realisiert werden kann und muss.

M.a.W., wir stehen erstmals vor dem Phänomen einer intelligenten, lernenden, reflexiven Weltkultur, die sich selbst über einen irreversiblen qualitativen und quantitativen revolutionären Vergesellschaftungsschub des Lernens reguliert.<sup>82</sup> Ausdrücklich sei aber hervorgehoben, dass dieses analytische Verständnis absolut nicht bedeutet, dass diese Entwicklung nicht auch widersprüchlich, suboptimal und mit Ungleichzeitigkeiten und Rückschlägen bis hin zu Widersinnigkeiten bzw. Paradoxien verlief.

Der mit dem derzeitigen Leitmedienwechsel sich im Sinne einer radikalen Transformation vollziehende Kulturwandel hin zu einer solchen Kultur, deren dominante Operationsweise durch Lernen gekennzeichnet ist, wird jedenfalls auf der Objektebene von keiner geringeren Instanz als dem Millennium-Projekt zur globalen Zukunftsforschung der UN bestätigt, auch wenn dieser Bericht sich dabei noch auf keine ausgearbeitete Theorie und nicht einmal einen allgemein anerkannten Begriff stützt. Als Beleg<sup>83</sup> für die von uns behauptete leitmediengestützte Reflexivitätsthese von Kultur wollen wir ihn abschließend ausführlicher zu Wort kommen lassen:

Nach 12 Jahren Arbeiten des Millennium-Projekts zur globalen Zukunftsforschung, wird immer deutlicher, dass die Welt über die Ressourcen verfügt, um den sich stellenden globalen Herausforderungen erfolgreich zu begegnen. Was fehlt, ist die Kohärenz gemeinsamer Anstrengungen. Wir sind die erste Generation, die in der Lage ist, die Welt als Ganzes zu begreifen, globale Verbesserungsmechanismen zu erkennen und danach zu trachten, diese weiter zu verbessern. Wir sind die erste Generation, die über das Internet mit gleich gesinnten Individuen in der ganzen Welt handeln kann. Wir haben die Fähigkeit, die richtigen Ideen mit Ressourcen zu verknüpfen und Menschen zu helfen, globale und lokale Probleme zu lösen. Mobiltelefone, Internet, internationaler Handel, Sprachenübersetzung und Jet-Flugzeuge bieten die Grundlage für eine interdependente Menschheit, die globale Strategien zur Verbesserung der Aussichten für die Menschheit entwickeln und umsetzen kann. Dies ist eine einzigartig. Ohne globale Strategie lässt sich der Klimawandel nicht verhindern. Ohne globale Strategie kann auch die international organisierte Kriminalität nicht gestoppt werden. Es ist an der Zeit, globale Strategien für wichtige Transformationsprozesse zu erarbeiten, wie beispielsweise eine Umstellung der Landwirtschaft von Süßwasser auf Salzwasser oder die Entwicklung von Elektroautos anstelle von Benzinmotoren. Gleichzeitig sollten Gelder der Waffenproduktion zugunsten von Umwelt und Gesundheit umverteilt werden. Nationale Strategie-Abteilungen könnte mit entsprechenden Abteilungen der UNO verbunden und durch Expertinnen und Experten aus multinationalen Unternehmungen, Universitäten und NGO's verstärkt werden, um gemeinsam globale Strategien zu entwickeln, fortzuschreiben und ihre Umsetzung zu koordinieren. Der potenzielle Verlust nationaler Souveränität, der mit solchen Systemen einher gehen könnte, würde mehr als kompensiert durch Vorteile wie beispielsweise die Einschränkung der Handlungsräume für grenzüberschreitende organisierte Kriminalität, oder sinkende Folgekosten des Klimawandels. Dies würde bei weitem keine umfassende Weltregierung bedeuten, aber eine besser koordinierte Arbeitsteilung auf der Grundlage gemeinsamer Grundsätze und Regeln.<sup>84</sup>

## Literatur

- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998 (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Assmann, J./ Hölscher, T. (HG.): Kultur und Gedächtnis, Frankfurt a.M., 9-19
- Assmann, Jan (1992): Formen kollektiver Erinnerung; Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis, in: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München, 48-66
- Bangemann, Martin (1995): Europa und die globale Informationsgesellschaft. Vaduz: VP-Bank
- Bateson, Gregory (1983): Ökologie des Geistes. 3. Auflage, Frankfurt am Main.
- Bigalk, Deborah (2006): Lernförderliche Arbeitsplätze. Verständnis und Anforderungen. In: C. Loroff/K. Manski/W. Mattauch/M. Schmidt (Hrsg.), Arbeitsplatzorientierte Weiterbildung. Lernprozesse gestalten – Kompetenzen entwickeln. Bielefeld: Bertelsmann, 176-187
- Bolz, Norbert (1997): Die Sinngesellschaft. Düsseldorf: Econ.

<sup>82</sup> Vgl. Erdmann 2006, besonders S. 46ff.

<sup>83</sup> Als einen weiteren wichtigen Beleg nennen wir statt zahlreicher Verweise die Studie von Tobias Moorstedt 2008.

<sup>84</sup> Aus: [http://www.z-punkt.de/fileadmin/be\\_user/D\\_Presse/D\\_Pressemitteilungen/SOF2008-German.pdf](http://www.z-punkt.de/fileadmin/be_user/D_Presse/D_Pressemitteilungen/SOF2008-German.pdf) Millennium Project of the World Federation of UN Associations State of the Future 2008 Zusammenfassung. Übersetzung und redaktionelle Bearbeitung durch Marie Toloue Tehrani, München und Dr. Barbara Haering, econcept AG, Zürich

- Bracht, Ulla (1994): Universalisierung und Individualisierung: Neue Technologie, Geschlechterverhältnisse und Lernen. In: Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang, 175-200
- Bracht, Ulla /Bernd Fichtner (1993): Das Lernen des Lernenlernens oder die epistemologische Revolution der Neuen Technologie. In: Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang, 229-250
- Bruner, Jerome (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg: Auer
- Burkart, Günter/Gunter Runkel (Hrsg.) (2004): Luhmann und die Kulturtheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Castells, Manuel. (1996): The Rise of the Network Society. Oxford/Malden: Blackwell 2001,
- Scribner, Sylvia/Michal Cole (1981): The psychology of literacy. Cambridge/Mass.: Havard University Press
- de Kerckhove, Derrick/Martina Leeker/Kerstin Schmidt (Hrsg.) (2008): McLuhan neun lesen. Kritische Anaklysen zu Medien und Kultur im 21. Jahrhundert. Transcript verlag
- de Kerckhove, Derrick (2002), Die Architektur der Intelligenz. Wie die Vernetzung der Welt unsere Wahrnehmung verändert. Birkhäuser Verlag
- de Kerckhove, Derrick (1995), Schriftgeburten. Vom Alphabet zum Computer
- de Man, Hendrik (1951): Vermassung und Kulturverfall. Eine Diagnose unserer Zeit. Francke Verlag: Bern
- Eggers, Bleike (1996): Computer und Natur In: Erdmann, Johannes Werner /Rückriem Georg /Wolf Erika (Hg.) Kunst, Kultur und Bildung im Computerzeitalter. HdK: Berlin, 193-244
- Engeström, Yrjö (1999): Lernen durch Expansion. Marburg/L.: BdWi-Verlag
- Engeström, Yrjö (2005): Entwickelnde Arbeitsforschung. Berlin: Lehmanns
- Sannino, Annalisa/Harry Daniels/Kris D. Gutierrez (Eds.) (2008): Learning and expanding with activity theory. Cambridge University Press
- Erdmann, Johannes Werner / Georg Rückriem (2005), Sinnbildung als Lerntätigkeit. Zur Historisierung der Lernens in tätigkeitstheoretischer und mediengeschichtlicher Sicht. Invited paper für den Ersten Internationalen Kongreß von ISCAR, Sevilla, 20. – 24. September 2005) URL: [http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/Folien\\_zur\\_medienhist\\_Rekonstruktion.pdf](http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/Folien_zur_medienhist_Rekonstruktion.pdf)
- Erdmann, Johannes Werner (2006), Transformation und Lernen - Lebensbegleitendes Lernen (LLL) unter den Bedingungen globaler Transformation (Habil): Teil 1. Vom Wechsel der Paradigmen zu einem Paradigma des Wechsels URL: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/Teil1.pdf>
- Erdmann, Johannes Werner (2007), "Didaktische Konzepte aus dem Hut zaubern?"... (Habil-Vortrag 2007) URL: [http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/forsch/JWE\\_Habil\\_Vortrag\\_Text.pdf](http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/forsch/JWE_Habil_Vortrag_Text.pdf)
- Expertengruppe FORUM BILDUNG – Mat 10, 2001 Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 10. Bonn 2001
- Feldbusch, Uwe (2008) Neue Lernkulturen in der Weiterbildung. Konzeption und Evaluation einer Selbstlernarchitektur in der Volkshochschule. Dissertation Uni Marburg (PDF URL: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2008/0148/>)
- Fichtner, Bernd (1996): Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien. Marburg: BdWi-Verlag; 2. Auflage, Berlin: Lehmanns Media 2008.
- Fichtner, Bernd (1998): Der Computer – Das Problem der gesellschaftlichen Aneignung eines universellen Mittels. Vortrag auf dem 16. Kongress der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“. Erhältlich in: [www.erzwiss.uni-hamburg.de/dgfe/Veranstaltungen/38\\_fichtner.html](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/dgfe/Veranstaltungen/38_fichtner.html)
- Fichtner, Bernd (1999): Wem gehört der Computer – oder die Veränderung von Wissen und Weltbild durch die neuen Technologien. In: Ingrid Lohmann/Ingrid Gogolin (Hrsg.): Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen: Leske und Budrich, 11-28
- Giesecke, Michael (1990): Als die alten Medien noch neu waren. Medienrevolutionen in der Geschichte. In: R. Weingarten (Hg.): Informationen ohne Kommunikation? Die Loslösung der Sprache vom Sprecher. Frankfurt/M.: Fischer, 75-98
- Giesecke, Michael (1992): Sinnewandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Giesecke, Michael (1994): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Nachwort zur dritten Auflage. [<http://www.michael.giesecke.de/giesecke/dokumente/buchinfo/3/buchdnaw.html>]
- Giesecke, Michael (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur Kulturellen Medienökologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gieseckes Website: [http://www.michael-giesecke.de/giesecke/menue/index\\_h.html](http://www.michael-giesecke.de/giesecke/menue/index_h.html)
- Giest, H. (2005): Weniger lehren und dennoch mehr lernen? Bedingungen und Chancen einer neuen Lernkultur. URL: [http://www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/allg\\_Texte/Giest\\_Hartmut/lernkultur\\_giest.pdf](http://www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls_uploads/pdfs/allg_Texte/Giest_Hartmut/lernkultur_giest.pdf)
- Giest, Hartmut (2008): The Formation Experiment in the Age of Hypermedia and Distance Learning. In B.v. Oers/W. Wardekker/E. Elbers/R.v.d. Veer, The Transformation of Learning. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 100-126
- Giest, Hartmut/Joachim Lompscher (2004): Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur. In B. Friedrich, Bildung heute - Gefährdungen und Möglichkeiten. Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 72. Berlin: Trafo-Verlag. S. 101-124
- Giest, Hartmut/Joachim Lompscher (2006): Lerntätigkeit – Lernen aus kulturhistorischer Sicht – Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Berlin: Lehmanns Media
- Hardwig, Thomas (2006): Worauf kommt es bei der betrieblichen Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen eigentlich an? In: C. Loroff/K. Manski/W.Mattausch/M. Schmidt (Hrsg.), Arbeitsplatzorientierte Weiterbildung. Lernprozesse gestalten – Kompetenzen entwickeln. Bielefeld: Bertelsmann, 188-202
- Havelock, Eric A. (1990): Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Weinheim.

- Heyse, Volker/John Erpenbeck/Lutz Michel (2002): Lernkulturen der Zukunft – Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. QUEM-report, Heft 74. Berlin. [<http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2002/Report-74.pdf>]
- Hilliger, Birgit/Armin Jäger/Michael Uhlmann (2005): Lernkultur – Möglichkeiten und Grenzen von Veränderungsprozessen in Unternehmen. In: Kristine Baldauf-Bergmann u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren), S. 172 - 186.
- Jones, Steve („008 im Interview): Die Evolution ist am Ende, in: Berliner Morgenpost v. 20.10.2008, S.8
- Kleber, Eduard W./ Roland Stein (2001): Lernkultur am Ausgang der Moderne. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren).
- Kösel, Edmund (2007): Die Entwicklung postmoderner Lernkulturen. Ein Plädoyer für einen Umbau der Schule Bd. III in der Reihe: Die Modellierung von Lernwelten. Bahlingen
- Leeker, Martina (1995): Mime, Mimesis und Technologie. München
- Leeker, Martina (1996): Like Angels – Wohl bekomm's dem Körper in den S(t)imulatoren vom Flug bis zum Sex. In: H.W. Erdmann/G. Rückriem/E. Wolf, Kunst, Kultur und Bildung im Computerzeitalter. Verständigungen. Texte für die Lehrerbildung 3. Hochschule der Künste Berlin, 267-282
- Lepenius, Wolf (1978): Das Ende der Naturgeschichte. Wandel kultureller Selbstverständlichkeiten in den Wissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts. München stw 227
- Lompscher, Joachim (2006): Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie. Die Theorie der Lerntätigkeit und ihre empirische Erforschung. Hrsg. Von Hartmut Giest/Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media
- Lompscher, Joachim (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess. Lehmanns Media.
- Luhmann, Niklas (1995a): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): Sinn, Selbstreferenz und soziokulturelle Evolution. In Burkart, Günter/Gunter Runkel (Hrsg.): Luhmann und die Kulturtheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 241-289
- Manski, Katja (2008): Lernen im Medienumbuch. Ein Beitrag zur Diskussion der Integration von Arbeiten und Lernen am Beispiel der Arbeitsplatzorientierten Weiterbildung in der IT-Branche. Berlin: Lehmanns Media
- Maturana, Humberto R./Francisco J. Varela (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Goldmann.
- Maturana, Humberto (1994): Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters. München.
- Messerschmidt, Rolf/Regina Grebe (2003): Historische Lernkulturen. Von der erzieherischen Lehrkultur zur selbst organisierten Lernkultur? In: ABWF: QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung Heft 82: Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, S. 45 – 178 (PDF URL: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-82.pdf>)
- Moorstedt, Tobias (2008):Jeffersons Erben. Wie die digitalen Medien die Politik verändern. Frankfurt
- Nonaka, Ikojiro/Hirotaka Takeuchi (1995): The Knowledge Creating Company. New York: Oxford University Press
- Nonaka, Ikojiro/Hirotaka Takeuchi (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt/M.-New York: Campus
- Ong, Walter J. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Worts. Opladen.
- Probst, Gilbert/Steffen Raub/Kai Romhardt (1997): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Wiebaden: Gabler
- ReckwitzAndreas (2004): Die Logik der Grenzerhaltung und die Logik der Grenzüberschreitungen: Niklas Luhmann und die Kulturtheorien. In: Burkart, Günter/Gunter Runkel (Hrsg.): Luhmann und die Kulturtheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 213-240
- Robes, Jochen [newsletter@weiterbildungsblog.de](mailto:newsletter@weiterbildungsblog.de)
- Rückriem, Georg (1991): Activity Theory at the End of ist Era? Opening Lecture. Second International Congres for Research on Activity Theory. Lahti, 21 – 26 May 1990. In: Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory, 7/8, 3-6
- Rückriem, Georg (1999): The Crisis of Knowledge. In: Mariane Hedegaard/Joachim Lompscher (eds.): Learning Activbity and Development. Aarhus University Press, 93-122
- Rückriem, Georg (2002): Tool or Medium? The Meaning of Information and Telecommunication Technology to Human Practice. A Quest for Systemic Understanding of Activity Theory. Helsinki University, 2. 12. 2003
- Rückriem, Georg (2003): Die Bedeutung der Informations- und Telekommunikationstechnologie für die menschliche Praxis. Suche nach einer Schnittstelle zwischen der Tätigkeitstheorie und Systemtheorie. Vortrag vor dem Finnish National Congres on Activity Theory and Sociocultural Approach, 2. December 2003 in Helsinki. In: Ritva Engeström/Jaakko Virkunen (Eds.): Välttily neisyys työssä ja oppimisessa (Mediation in Work, Activity and Learning). Research Report 11. Center for Activity Theory and Developmental Work Research. University of Helsinki, 2007
- Rückriem, Georg (2004): Pädagogik + Medien = Medienpädagogik? Die Erziehungswissenschaft und der Kongress der Pferdekutscher. In: Forum Wissenschaft, 21. Jg., Nr. 4, 51-56
- Rückriem, Georg (2008): Internet und Bildung. Bildungstheorie als Medienpädagogik? Vortrag vor der Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität der Künste Berlin im Sommersemester 1998. In: Bernd Fichtner: Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien. Berlin: Lehmanns, XI - XXXVI
- Rückriem, Georg (2008): Digital technology and mediation: A challenge to activity theory. In: Annalisa Sannino/Harry Daniels/Kris D. Gutierrez (Eds.) (2008): Learning and Expanding with Activity Theory. Cambridge University Press
- Sauer, Johannes (2002): Transformationen beruflicher Weiterbildung - Infrastrukturen für neue Lernkulturen: Von einer Weiterbildungspolitik zur Lernkulturpolitik. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2002: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster: Waxmann, 435-472
- Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett Cotta

- Tobach, Ethel (1987): Integrated levels in the comparative psychology of cognition, language and consciousness. In: G. Greenberg and E. Tobach (eds.), *Cognition, language and consciousness*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Ass.
- Tobach, Ethel (1990): Biologie und Sozialwissenschaften. In: H.-J. Sandkühler/A. Regenbogen (Hg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Hamburg: Meiner. Bd. 1, 421-425
- Tobach, Ethel (1991): Activity Theory and the concept of integrated levels. In: *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*. 7/8, 17-25.
- Tobach, Ethel (1999): Activity Theory and the concept of integrated levels. In: *Perspectives on activity theory*. Ed. by Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, Raija-Leena Punamäki. Cambridge University Press, 133-146
- Treml, Alfred K. (2000): *Allgemeine Pädagogik. Erziehung, Bildung, Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Treml, Alfred K. (2004): Lernen. In: Krüger, Heinz Hermann/ W. Helsper: *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. – 6., durchges. Aufl. – Opladen: Leske + Budrich, S. 103-114)
- Wagner, Dieter/Achim Seisreiner/Heike Surrey (2001): *Typologie von Lernkulturen in Unternehmen*. QUEM-report, Heft 73, Berlin
- Weinert, Franz E. (1997): *Lernkultur im Wandel*. Aus: Beck, Erwin/Titus Guldemann/Michael Zutavern (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel*. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen (UVK). S. 11-29.
- Weinberg, Johannes (1999): *Lernkultur - Begriff, Geschichte, Perspektiven*. In: Arbeitsgemeinschaft für Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung, 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Münster: Waxmann. S. 81-143.
- Werkstatt Neue Lernkultur2001/2002 – <http://www.neue-lernkultur.de/neuelernkultur.php?aspekt=washeisst>
- Wikipedia Art. Lernkultur <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernkultur>
- Willke, Helmut (1998): *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius und Lucius
- Willke, Helmut (2001): *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Willke, Helmut (2002): *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Willke, Helmut (2003): *Heterotopia. Studien zur Krisis der Ordnung moderner Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
-