

Auernheimer, Georg

Selbstgesteuertes Lernen und das pädagogische Ziel der Selbstbestimmung

Englisch-Amerikanische Studien 1 (1979) 3, S. 518-525

urn:nbn:de:0111-opus-28519

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Selbstgesteuertes Lernen und das pädagogische Ziel der Selbstbestimmung

Unter den Namen „selbstgesteuertes Lernen“, „selbstbestimmtes Lernen“, „autonomes Lernen“ oder auch „entdeckendes Lernen“ wird von vielen Seiten ein Lernen propagiert, bei dem der Lehrer zurücktritt und seine Anleitungsfunktion eher zugunsten einer Dienstleistungsfunktion aufgibt. Er arrangiert Erfahrungen, stellt Material bereit, liefert Informationen und dergleichen. Die Lernenden steuern ihren Lernprozeß nach ihren eigenen Bedürfnissen selbst, entwickeln selbständig Fragen, kontrollieren unter Umständen sogar ihren Lernerfolg selber, sofern Lernen überhaupt als „ergebnisorientiertes“ verstanden wird. Solche Vorstellungen sind nicht neu, wie man weiß oder nachlesen kann. Spätestens seit der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende haben sie, wenn auch oft nur marginal, pädagogische Praxis beeinflußt. Gewissermaßen im Nachgang der Reformbewegung der sechziger Jahre werden seit Jahren solche Lernkonzepte wieder engagiert diskutiert und erprobt. Bei äußerlich stark

voneinander abweichender Begründung und Zwecksetzung findet man sie in einem breiten pädagogischen Spektrum vertreten: von Alternativschulen mit radikalem Anspruch wie der Glocksee-Schule in Hannover über Reformschulen wie die Laborschule und das Oberstufenkolleg Bielefeld bis hinein in die „normale“ Schule und die etablierte Erziehungswissenschaft.¹

Diesen Lernkonzepten liegt die eigentlich recht triviale und evidente Alltagsvorstellung zugrunde: Je weniger der Lehrer den Lernenden „beeinflusst“, desto mehr bestimmt sich der Lernende selbst. Der „Selbststeuerung“ steht das Extrem der pädagogischen „Fremdsteuerung“ gegenüber. Dazwischen sind unterschiedliche Grade von Selbst- bzw. Fremdsteuerung denkbar (vgl. eine entsprechende bipolare Skala bei Neber/Wagner/Einsiedler 1978). Diese so einleuchtende und, nebenbei gesagt, für Zwecke der empirischen Lernforschung sicher brauchbare Konzeption erfaßt jedoch die innere Prozeßstruktur des Lernprozesses nicht und gibt daher auch für die pädagogische Organisation des Lernprozesses wenig her, ja führt eher zur Desorientierung. Außerdem sollte eine gerade ihre Alltagsvidenz mißtrauisch machen. In der Tat entspricht sie gängigen, auch für die bürgerlichen Human- und Sozialwissenschaften bestimmenden Gedankenformen, nämlich dem Gegenüber von Individuum und Umwelt oder Individuum und Gesellschaft, von „Innen“ und „Außen“ (vgl. W. F. Haug 1977). Das hier vorgestellte Individuum steuert sich selbst von „innen“ heraus, aus dem organisierenden Zentrum seiner Bedürfnisse usw. Einflüsse von „außen“ sind zwar nicht ausschaltbare, aber zu minimierende Elemente der „Fremdsteuerung“. Damit wird sowohl die gesellschaftliche Bestimmtheit der Subjektivität verkannt wie auch die Befähigung des Subjekts zur selbständigen Aneignung der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt, zur aktiven Auseinandersetzung damit übersehen.

Im folgenden gehe ich davon aus und versuche nachzuweisen, daß ein Lernen ohne Anleitung sowenig möglich ist wie ein Lernen ohne Eigenaktivität der Lernenden. Das könnte man nun auch als eine Banalität abtun. Mir ist es jedoch darum zu tun, zunächst einmal dies anzuerkennen, um von daher pädagogische Hilfen für wirklich emanzipierendes Lernen wissenschaftlich zu organisieren. Daher auch die Aufdeckung von Selbstmißverständnissen pädagogischer Praxis, die ich vorerst unterstelle. Positiv gewendet steht im Zentrum meiner Überlegungen, wenn auch nicht immer ausdrücklich, der Begriff der *Aufgabe*. – Der Lehrer hat sich Gewißheit über den Charakter der jeweiligen Aufgabe zu verschaffen. Er muß den Lernenden die Aufgabe eindeutig machen, damit diese überhaupt selbständig suchen und forschen und sich mit der Vorgabe selbst auseinandersetzen können. Ohne pädagogische Aufgabenstellung kein Weg zur Selbstbestimmung!

Dementsprechend will ich im folgenden zwei Einwände gegen das sogenannte „selbstgesteuerte Lernen“ geltend machen.

Der erste Einwand richtet sich gegen die Annahme, es sei eine von gesellschaftlichem Einfluß freie Interaktion zwischen Individuum und Umwelt möglich, eine Annahme, zu der immer wieder die Befürworter selbstgesteuerten oder entdeckenden Lernens neigen, wie mir scheint. Ich werde mich hier bemühen, durch die Re-Interpretation entsprechender didaktischer Praxis solche Ansicht als Selbstmißverständnis aufzudecken – und zwar als ein eventuell auch praktisch folgenreiches Selbstmißverständnis.

Im zweiten kritischen Schritt versuche ich zu erhellen, wie bestimmte Lernbegriffe von bestimmten pädagogischen Zielvorstellungen abhängig sind und was beim Konzept selbstgesteuerten Lernens die übliche Zielvorstellung zu sein scheint, um von daher schließlich im

¹ Der folgende Beitrag ist ein Referat, das ich im Rahmen einer Tagung über selbstgesteuertes Lernen am Oberstufenkolleg in Bielefeld im Juni dieses Jahres vorgetragen habe. Ich habe mich dabei, vor allem mit Rücksicht auf den Diskussionszusammenhang jener Tagung, besonders stark bezogen auf den Sammelband von Neber/Wagner/Einsiedler 1978. Die vielbeachtete Konzeption der Glocksee-Schule/Hannover (siehe dazu Ästhetik und Kommunikation, Heft 22/23, 3., erweiterte Auflage 1979) bedürfte einer gesonderten Auseinandersetzung, wenngleich m. E. die hier vorgebrachten grundlegenden Einwände auch die dortigen Vorstellungen und Praktiken treffen müßten.

dritten Schritt in Abhängigkeit von meinem Begriff von Selbstbestimmung *meine* Vorstellung von selbstständigkeitsförderndem Lernen und Lehren – beides nach meiner Ansicht nicht zu trennen – mindestens anzudeuten.

1. Ich will bei einer Klassikerin beginnen, bei Maria Montessori. Ich denke, daß sie – bei allem, was ich an heutigen Definitionsversuchen zum selbstgesteuerten Lernen etwa im Sammelband von Neber/Wagner/Einsiedler (1978) gefunden habe – als Protagonistin des selbstgesteuerten Lernens gelten kann. Montessori hat Lernmittel entwickelt, mit denen Kinder spielerisch umgehend lernen sollten, ihre Fähigkeiten entwickeln sollten. „Die Umgebung des Kindes muß also die Mittel zur Selbsterziehung enthalten“, schrieb sie (Montessori 1926, S. 77). Sie hat – historische Einflüsse tun hier nichts zur Sache – ihrer pädagogischen Praxis in ihren Schriften einen teleologischen Entwicklungsbegriff und eine sensualistische Psychologie zugrunde gelegt. Die Umgebung des Kindes soll die für seine Entwicklung nötigen „Stimulantien“ anbieten, wie es in der deutschen Übersetzung heißt.

Hier sei eine der recht detaillierten Beschreibungen ihrer „Lehrmittel“ zitiert:

„Feste Einsatzfiguren. Dieses Unterrichtsmaterial besteht aus drei festen Holzkästen, je 55 cm lang, 6 cm hoch und 8 cm breit. Jeder Kasten enthält 10 Holzstücke, die in entsprechende Öffnungen eingesetzt werden können. Diese Stücke sind zylinderförmig und können mittels hölzerner oder messingner Knöpfe, die oben in der Mitte angebracht sind, gehandhabt werden. Diese Kästen sehen den von den Chemikern benützten Gewichtskästen sehr ähnlich. Beim ersten Satz sind die Zylinder alle von gleicher Höhe (55 mm), aber von verschiedenem Durchmesser. Der kleinste Zylinder hat einen Durchmesser von 1 cm, die anderen je $\frac{1}{2}$ cm mehr, bis 55 mm. Beim zweiten Satz haben die Zylinder alle gleichen Durchmesser, und zwar halb so groß als der Durchmesser des größten im vorhergehenden Satz (27 mm). Die Zylinder dieses Satzes haben verschiedene Höhe, indem der erste fast nur eine kleine Scheibe von 1 cm Höhe ist, die folgenden je um 5 mm an Höhe zunehmen, so daß der zehnte 55 mm hoch ist. Im dritten Satz sind die Zylinder sowohl an Höhe als an Durchmesser verschieden, der erste Satz hat 1 cm Höhe und ebensoviel Durchmesser, die folgenden nehmen an Höhe und an Durchmesser je um $\frac{1}{2}$ cm zu. Indem das Kind mit diesen Einsatzstücken selbständig arbeitet, lernt es Gegenstände nach der Dicke, der Höhe und dem gesamten Körperumfang unterscheiden. Im Schulzimmer können mit diesen Sätzen drei um einen Tisch sitzende Kinder beschäftigt und die Sätze unter ihnen ausgetauscht werden. Das Kind nimmt die Zylinder aus der Öffnung, mischt sie auf dem Tisch und bringt jeden wieder an seine Stelle zurück. Die Zylinder sind aus hartem Fichtenholz gemacht, poliert und gefirnißt“ (Montessori 1913, S. 179 f.).

Diese Beschreibung findet sich unter der Überschrift „Erziehung des Gesichtssinnes. I. Übung des Auges im Unterscheiden der Dimensionen“. Die Aufgabenstellung wird also unter sensualistischem Vorzeichen bestimmt. Spätestens seit Piaget dürfte klar sein – das sei nur nebenbei bemerkt –, daß die Kinder hier handelnd auch Operationen der entwickelten Intelligenz erwerben oder Vorstufen dazu, nämlich Handlungskoordinationen (additive und sequenzielle), Formen der Reversibilität („nein, es paßt nicht“), Klassifikation (die mit gleicher Höhe, die mit gleicher Dicke usw.), Reihenbildung (mehrdimensionale Rangreihe), „Stück-für-Stück-Korrespondenz“ – kurz: nach Piaget die Grundlagen des Zahlbegriffs (vgl. z. B. Piaget 1973).

Worauf es mir ankommt: In diesem Lernmittel wie auch in den anderen von Montessori beschriebenen sind ganz eindeutig Aufgabenstellungen gewissermaßen materialisiert, vom Pädagogen reflektierte (in diesem Fall sensualistisch mißverständene und verkürzte) und ihm, dem Pädagogen, wiederum historisch-gesellschaftlich vermittelte Aufgabenstellungen.

Montessori hat denn auch – bei allem Glauben an Reifungsprozesse und bei aller Betonung der „Freiheit des Kindes in seinen spontanen Selbstäußerungen“ (Montessori 1913, S. 76) – mit Nachdruck mitgeteilt: „Um einen Prozeß selbsttätiger Erziehung auszulösen, genügt es nicht, daß das Stimulans eine Tätigkeit anregt, es muß sie auch richtig leiten (!)“ (Montessori

1926, S. 80). Es geht also nicht nur um vage „Anregungen“ durch das Lernmaterial! Deshalb auch die Forderung: „Der wissenschaftliche Apparat muß auf der Grundlage größter Genauigkeit errichtet sein“ und der Vergleich zwischen Lernmittel und Testinstrument in derselben Textpassage (Montessori 1926, S. 77 f.). Das heißt *beide* müssen – einmal zum Zweck der Lernhilfe, das andere Mal zum Zweck der Diagnose – wohlüberlegte und exakt definierte Aufgabentypen enthalten. Übrigens gilt auch für Montessori: „... Der Gegenstand muß so geartet sein, daß eine Kontrolle der Fehler (durch die Kinder selbst, Au.) möglich ist.“

Ergebnis: Die Montessori verhält sich zu ihrer eigenen pädagogischen Praxis theoretisch widersprüchlich. Noch ein Hinweis darauf, wie sehr Montessori darauf angewiesen ist, daß das Kind bereits gesellschaftlich vermittelten Vorstellungen folgt, damit es Aufgaben im vorgesehenen Sinne löst. Eines der Lernmittel besteht aus Prismen gleichmäßig abgestufter Größe. Das Kind soll sie im Sinne der pädagogischen Aufgabe stufenweise anordnen. Das Problem im Sinne selbstgesteuerten Lernens ist nun:

„Die Kontrolle der Übung ist hier nicht so sicher, wie es bei den festen Zylinderstücken der Fall war. Dort können die großen Zylinder nicht in die kleinen Öffnungen gesteckt werden, die hohen würden aus dem Kasten hervorragen usw. Doch kann bei diesem Spiel der ‚großen Treppe‘ das Auge des Kindes einen Irrtum leicht entdecken, da durch einen solchen die Treppe unregelmäßig wird und eine sehr hohe Stufe entsteht, hinter der die Treppe, anstatt anzusteigen, abfällt“ (Montessori 1913, S. 181).

Die gesellschaftlich vermittelte Vorstellung ist in diesem Fall also die Treppe. Verlassen wir die Montessori! Bei allen Unterrichtsbeispielen und Lernmitteln, die ich unter dem Anspruch selbstgesteuerten Lernens auftretend gefunden habe, waren mehr oder weniger explizit die Aufgaben für die Lernenden bestimmt. Ein erfahrener Pädagoge wird das immer machen, selbst wenn er radikal für die „Selbststeuerung“ plädieren sollte. Ob man nun „Aufgabenkarten“ eingibt oder einfach die Kinder mit Dingen in bestimmten Kombinationen konfrontiert. Der Pädagoge antizipiert notwendigerweise bestimmte Handlungsalternativen der Lernenden, verfolgt bestimmte Erwartungen. Selbst wenn ich dem Kind nur ein einzelnes Werkzeug zum spielerischen Umfang bereitlege, z. B. ein Metermaß, so sind in diesem Ding bestimmte „sinnvolle“ Möglichkeiten des Umgangs und Gebrauchs enthalten oder vergegenständlicht. Und unsere Erwartungen gehen dahin, daß das Kind sich diese gesellschaftlichen „Gegenstandsbedeutungen“ früher oder später aneignet. Das Kind, eine gewisse Stufe der Entwicklung und Erfahrung vorausgesetzt, wird seinerseits darin auch eine Aufgabe für sich entdecken und sich von der menschlichen Konstruktion „anleiten“ lassen. Von selbstgesteuertem Lernen zu sprechen, ist also zumindest recht mißverständlich. Daß der Hinweis auf ein solches Mißverständnis und pädagogisches Selbstmißverständnis keineswegs überflüssig ist, wird m. E. mit folgendem Satz der Herausgeber des Sammelbands „Selbstgesteuertes Lernen“ deutlich: „Die Lernumwelt ist vor allem Material; je besser sie für das Lernen strukturiert ist..., desto weniger personale Beeinflussung ist erforderlich“ (Einsiedler/Neber/Wagner, 1978 S. 24).

(Noch ein Beispiel dafür, wie sehr, determiniert durch gesellschaftliche Denkformen, selbst bedeutende Wissenschaftler Lernprozesse und eigene soziale Handlungen fehlinterpretieren bzw. ausblenden können. Da haben Piaget und Inhelder Schüler periodisch mit bestimmten Versuchsanordnungen konfrontiert, um zu beobachten, wann die Schüler zur entsprechenden Aufgabenlösung finden. Dazu schreibt Bärbel Inhelder: „Wir haben diese experimentellen Verfahrensweisen an unseren Genfer Schulen nicht ‚gelehrt‘, als unsere Versuchspersonen in diesem Alter waren. Sie entdeckten diese Verfahren ohne besonderen Unterricht, sobald die Entwicklung der formalen Denkstrukturen eingesetzt hatte“ [zitiert nach Furth, 1976 S. 59]. Subjektive Intention und objektive Funktion des eigenen Handelns werden hier nicht unterschieden.) Interessant ist noch folgende Beobachtung: Auf der Suche nach Unterrichtsvorhaben, die sich erklärtermaßen auf selbstgesteuertes Lernen stützen, stößt man immer wieder und vorwiegend auf Protokolle aus dem Bereich des Grundschulunterrichts und der

Vorschulerziehung. Die Zeitschrift „Grundschule“ bietet in dieser Hinsicht sehr viel Material. Eine der Erklärungen dafür wäre, daß mit zunehmendem Alter der Lernenden symbolische Formen der Vermittlung, speziell der Aufgabenformulierung, unumgänglich werden, womit das Selbstmißverständnis von der „Selbststeuerung“ des Lernprozesses nicht mehr so leicht auftritt. Die soziale Vermitteltheit wird äußerlich aufdringlicher, im Grunde aber auch durchschaubarer.

Was mich an der in der Literatur verbreiteten Gegenüberstellung Selbststeuerung–Fremdsteuerung von Lernprozessen stört, ist, daß die Kriterien dafür äußerlicher, meines Erachtens vordergründiger Art sind, nämlich u. a. das Ausmaß der Lehrertätigkeit. Meines Erachtens ist das Ausmaß, in dem Lehrer und Schüler tätig sind – hantieren, reden, fragen –, noch kein Indikator dafür, wie weit die Schüler sich den Gegenstand selbständig aneignen und sich generell zur selbständigen Aneignung fortentwickeln.

Ich fasse zusammen: Selbstgesteuertes Lernen – falls man diesen Namen beibehalten will – kommt nicht aus ohne gesellschaftliche Vermittlung, ob es sich um pädagogisch intendierte Aufgabenstellung handelt oder nicht. Nicht das Ausmaß des Tätigseins, der Geschäftigkeit der Lernenden bestimmt den Grad der Selbständigkeit bzw. des Selbständigwerdens, auch nicht wie weit der Lehrende äußerlich zurücktritt, wie weit Materialien, Medien, Programme in den Vordergrund treten.

2. Was man unter Lernen versteht, hängt ab von den Erwartungen, die man an Lernen hat, wobei wieder gesellschaftliche Vorstellungen und Qualifikationsanforderungen im Spiel sind – Vorstellungen davon, was Wissenschaft ist und worin Selbstbestimmung besteht. Als signifikante Beispiele (Paradigmata) seien Jerome S. Bruner und David P. Ausubel, Kontrahenten innerhalb der angelsächsischen Psychologie und Pädagogik, und die sowjetischen Psychologen und Didaktiker angeführt.

Bruner zielt ab auf eine produktive Erkenntnishaltung und auf die Verfügung über die heuristischen Methoden, also auf Dispositionen, die wohl z. T., wenn nicht sogar überwiegend kognitiver Art, aber relativ inhaltsneutral sind. Wichtig im Hinblick auf das Ziel ist bei Bruner der Prozeß des Suchens, Forschens, Entdeckens. Das inhaltliche Ergebnis wird zweitrangig. Die „kognitive Struktur“, die Bruner zweifellos als pädagogisches Ziel verfolgt, erscheint relativ formal, gegenstandsgleichgültig, wenn auch Basisbegriffe (basic concepts) und fundamentale Ideen als wichtige Lernhilfen erkannt werden.

Anders Ausubel, dem es auf den „Erwerb einer klaren, stabilen und organisierten Wissensmenge“ (Ausubel 1974, S. 139) ankommt, für den Lernen, „sinnerfassendes Lernen“ (meaningful learning), wie er es nennt, notwendig Wissen voraussetzt (als „unabhängige Variable“) wie auch bezweckt (als „abhängige Variable“). Als Organisationshilfe braucht der Lernende Verankerungsbegriffe im *einschlägigen* Stoffbereich. Der Unterricht zielt auch bei Ausubel auf die Erweiterung der kognitiven Struktur oder die Übermittlung einer neuen Struktur, kommt dabei aber nicht ohne Kenntnisvermittlung aus, um Wissen aufzubauen.

Man kann freilich den Unterschied zwischen Bruner und Ausubel als graduellen interpretieren (im Gegensatz z. B. zu Riedel 1973); denn *beide* haben ein instrumentelles Verhältnis zum Inhalt, beiden geht es um die optimale Beantwortung des Transfer-Problems. Ausubel hat eben „nur“ entdeckt, daß ein unspezifischer Transfer ziemlich ineffektiv ist und daß relativ spezifische Prinzipien, Kategorien, Regeln zur Strukturierung der Umwelt notwendig sind. Dazu „die Verfügbarkeit von spezifischen (!) relevanten verankernden Ideen“ (Ausubel, 1974, S. 140).

Insgesamt ist der amerikanischen Unterrichts- und Lernpsychologie bei aller Kontroverse gemeinsam, daß innerhalb des Individuum-Umwelt-Paradigmas (vgl. kritisch dazu W. F. Haug 1977) die effektivste Organisation der Umwelt und entsprechend die effektivste Organisation des Verhaltens erforscht wird. Fichtner (1977) hat darauf hingewiesen, daß da-

bei auch die Beziehung von logischer und psychologischer Struktur unklar und verschwommen bleibt.

(Was sich in der skizzierten Kontroverse wiedererkennen läßt, ist in etwa – in der Sprache der europäischen oder noch enger der deutschen Tradition – der Gegensatz von formaler und materialer Bildung. An jene Tradition anknüpfend und vermutlich übrigens angetrieben durch die Diskussion um das exemplarische Lernen, hat Klafki [1964] eine theoretische Vermittlung versucht in der „kategorialen Bildung“ – ein m. E. zu Ausubel analoger Ansatz.)

Nun wieder unmittelbar zurück zum Problem selbstgesteuerten Lernens! – Wo wie bei J.S. Bruner Haltungen, Einstellungen, heuristische Verfahren Vorrang haben, wo auch im Gegensatz zu Ausubel der hierarchische Aufbau von Wissen vernachlässigt wird zugunsten fundamentaler Ideen, da liegt selbstgesteuertes oder „entdeckendes“ Lernen nahe. So auch Einsiedler/Neber/Wagner 1978: „Bei der Modellierung selbstgesteuerten Lernens sind vor allem Lehraktivitäten angebracht, die die Umwelt strukturieren und die die kognitiven Prozesse der Lernenden beeinflussen, nicht so sehr die Wissensstrukturen, sondern das operative, aktiv verarbeitende Prozeßsystem (Strategien, Pläne, Programme, Regelbildungen, Algorithmen usw.)“ (S. 24).

3. Nun ist auch für Einsiedler und andere das Erlernen von Strategien usw. kein Selbstzweck. Vielmehr ist der eigentliche Zweck, „Selbststeuerung also als Fähigkeit aufzubauen“ (S. 27). Ich zweifle nun nicht, daß die Verfügbarkeit über Strategien, Pläne, Algorithmen und dergl. für das Überleben und Fortkommen des Individuums in einer komplexen Umwelt förderlich ist. Es mag sogar politisch bedeutsam sein, um in dieser Gesellschaft, die den einzelnen so häufig „offenen Situationen“ ausliefert, die Entwicklung zur autoritären Persönlichkeit zu verhindern (vgl. zu individuellen Voraussetzungen zur Bewältigung offener Situationen Neber 1978, S. 137 f.). *Mein* Begriff von Selbstbestimmung wäre mit der Beherrschung *formaler* Handlungsstrategien allerdings noch nicht inhaltlich bestimmt.

a) *Selbstbestimmung* wird für mich erst realisiert, wenn die Menschen alle ihre relevanten Lebensbedingungen selber planen und kontrollieren. Das ist nur in gesellschaftlicher Organisation möglich. Das verlangt individuell die Aneignung einer gesellschaftlichen Perspektive und den Entwurf von entsprechenden Handlungsplänen auf der Grundlage einer Analyse der gesellschaftlichen Situation (vgl. Auernheimer 1978). Das schließt bereits alle inhaltliche Unbestimmtheit des Lernens aus.

b) Grundsätzlich gehe ich davon aus, daß die Vergegenständlichung durch Arbeit, die Befähigung des Individuums zur aktiven Weiterentwicklung der Gesellschaft Zweck des Lernens und der Erziehung ist. Dies setzt die Aneignung der bisherigen Kultur (einschließlich der Technik usw.) voraus, im heutigen Stadium heißt das: die Aneignung einer *wissenschaftlichen* Kultur.

c) Alles Handeln muß erkenntnisgeleitet sein, und alle Erkenntnis ist aus Handlungsproblemen entspringen. Denkkakte sind interiorisierte Handlungen oder Handlungssysteme.

d) Methoden sind nicht gegenstandsgleichgültig. Gegenstände – theoretische wie praktische – bestimmen sich nach der Herangehensweise des Subjekts. Die Subjekt-Objekt-Beziehung ist historisch-gesellschaftlich geformt.

Damit wird das Gegenüber von formalen und materialen Lernzielen, aber auch von selbst- und fremdgesteuertem Lernen aufhebbar. Entscheidend ist, daß die Lernenden sich die Struktur des jeweiligen Gegenstands aneignen, womit sie zugleich zu einer zunehmenden selbständigen Aneignung hingeführt werden. Für den Aneignungsprozeß brauchen sie aber die jeweilige gegenstandsspezifische Orientierungsgrundlage. Hier ist die Aufgabe des Lehrers und der Didaktik: Gründliche Gegenstands- und Aufgabenanalyse und entsprechende pädagogische Anleitung.

Dawydow, der für mich fortgeschrittenste Vertreter der sowjetischen Schule, spricht davon, daß die Lernenden im Unterrichtsprozeß vom inhaltlich „Abstrakten“ zum Konkreten aufsteigen müssen. Ein Beispiel aus seinem Buch: Zu Anfang wird den Schülern im Grammatikunterricht der Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung, die Funktion der Formenvarianz für die Zwecke der sprachlichen Mitteilung nahegebracht. Auf dieser Grundlage erarbeiten sich die Schüler nun unter Anleitung des Lehrers handelnd, indem sie z. B. mit den sprachlichen Morphemen von Wortarten operieren, das grammatikalische Wissen. Der Lernprozeß ist als schrittweise „Begriffsbereicherung“ konzipiert (Dawydow 1977, S. 384). Alle Häppchen-Methodik und Gängelei ist hier ausgeschlossen, aber man kann eigentlich auch nur bedingt von „selbstgesteuertem Lernen“ sprechen. Ob der Aneignungsprozeß *direkt* durch den Lehrer angeleitet wird oder durch Materialien, Medien, Programme, ist sekundär, letztlich gleichgültig.

Zum *Methodischen* nur noch soviel: Der noch unentfaltete Begriff, das Elementare des Gegenstands wird einleitend sicher nicht referierend vorgesetzt werden müssen. Das kann exemplarisch und in spielerischen Formen, am Modell geschehen. Auch die Anknüpfung an Alltagsprobleme und -interessen der Lernenden im Sinne des projektorientierten Unterrichts ist durchaus möglich, eine gründliche didaktische Gegenstandsanalyse und Reflexion des Zusammenhangs zwischen den Alltagsproblemen und der theoretischen, z. B. mathematischen Fragestellung bzw. den Fragestellungen vorausgesetzt (Beispiele für projektorientierten Mathematikunterricht in: Projektorientierter Mathematikunterricht 1977). Dabei mögen die „Handlungsziele“ der Lernenden und die „Lehrziele“ (Heipcke) zeitweise divergieren. Schließlicher Zweck des Unterrichts wäre es aber nach meiner Vorstellung, die jeweiligen gegenständlichen Grundbegriffe und Operationen zum Bewußtsein zu bringen – nicht zuletzt um ihren Wert für eine selbstbestimmte Praxis zu bedenken und zu problematisieren.

Literaturliste:

- Auernheimer, Georg: Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff, in: Demokratische Erziehung, Heft 5 (1978), 2. S. 190 ff.
- Ausubel, David P.: Psychologie des Unterrichts, Bd. I. und II, Weinheim und Basel 1974.
- Bruner, Jerome S.: Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf 1970.
- Dawydow, Wassili: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Logisch-psychologische Probleme des Aufbaus von Unterrichtsfächern, Berlin (DDR) 1977.
- Einsiedler/Neber/Wagner: Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht – Einleitung und Überblick, in: Neber/Wagner/Einsiedler 1978.
- Fichtner, Bernd: Der Zusammenhang von Wissensstruktur und Lernstruktur als ein Grundproblem der Didaktik, Kastellaun 1977.
- Furth, Hans G.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets, Frankfurt/M. 1976.
- Haug, Wolfgang F.: Bürgerliche Privatform des Individuums und Umweltform der Gesellschaft, in: Braun/Holzkamp (Hrsg.): Kritische Psychologie. Bericht über den ersten internationalen Kongreß Kritische Psychologie, Bd. I, Köln 1977.
- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964.
- Montessori, Maria: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1913.
- Montessori, Maria: Montessori-Erziehung für Schulkinder I, Stuttgart 1926.
- Münzinger, Wolfgang, (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht im Fach Mathematik. Beispiele aus der Praxis. Neue Didaktikmodelle und ihre Verwirklichung für die Sekundarstufe I, München 1977.

Kapitalistische Lohnarbeit, Krise und Persönlichkeitsentwicklung

Neber, H./Wagner, A. C./Einsiedler, W., (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens, Weinheim und Basel 1978.

Neber, Heinz: Individuum und selbstgesteuertes Lernen, in: Neber u. a. 1978.

Piaget, Jean: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1973.

Riedel, M.: Lehrhilfen zum entdeckenden Lernen, Hannover 1973.