pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Stübig, Frauke

Selbsttätigkeit als Weg zur Selbstständigkeit – ein Rückblick

Stübig, Frauke [Hrsg.]; Schäfer, Christina [Hrsg.]: Selbstständiges Lernen in der Schule. Kassel : kassel university press 2003, S. 9-18. - (Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe; 5)

urn:nbn:de:0111-opus-37225

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel university press

http://www.upress.uni-kassel.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ARGOS

Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, 5

hrsg. von Frauke Stübig

Frauke Stübig
in Zusammenarbeit mit Christina Schäfer

Selbstständiges Lernen in der Schule

kassel
university
press

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar

ISBN 3-89958-027-3

© 2003, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort 7

FRAUKE STÜBIG

Selbsttätigkeit als Weg zur Selbstständigkeit – ein Rückblick 9

WOLFGANG KLAFKI

Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! 19

CHRISTINA SCHÄFER

Diskussionsschwerpunkte der Arbeitsgruppen 59

CHRISTINA SCHÄFER

Der steigende Komplexitätsgrad selbstständigen Lernens 69

Literaturauswahl: Selbstständiges Lernen in der Schule 83

Zu den Autorinnen und Autoren 89

Frauke Stübig

Selbsttätigkeit als Weg zur Selbstständigkeit – ein Rückblick

Selbstständiges Lernen ist seit einigen Jahren wieder ein vordringliches Thema der Pädagogik, insbesondere der Schulpädagogik. Trotz seiner Aktualität handelt es sich dabei aber um ein pädagogisches Dauerthema. Im Folgenden soll die Genese dieser Zielsetzung an zwei markanten Beispielen, dem Mündigkeitsdiskurs der Aufklärung und dessen pädagogischen Implikationen sowie der Wiederaufnahme und Weiterentwicklung dieses schüleraktivierenden Lehr-/Lernkonzepts im Kontext reformpädagogischer Überlegungen, verdeutlicht werden.

Die Forderung nach Selbstständigkeit und nach selbstständigem Lernen lässt sich – was die Neuzeit betrifft – direkt auf die aufklärerische Idee der Emanzipation des Menschen zurückführen. Indem die Philosophen dieser Epoche den Menschen zum Subjekt der Geschichte machen, richten sie den Blick auf dessen Individualität, und damit auch auf den Prozess seiner Ausbildung. Mit ihren Schriften und Reden, z.T. auch durch ihr politisches Handeln haben diese Denker in einer bestimmten historisch-politischen Situation wesentlich dazu beigetragen, dass sich ein neues Verständnis über den Menschen, über die Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft und über seine Aufgaben in dieser Gesellschaft durchgesetzt hat. Im Zentrum steht dabei die Zielvorstellung des mündigen, d.h. des selbstbestimmten Menschen, der sich seines Verstandes bedient, um das freigesetzte, das emanzipierte Ich in Beziehung zu den anderen, zur Allgemeinheit zu setzen.

Um dieses Ziel, die Mündigkeit jedes Einzelnen, zu erreichen, bedarf es der Bildung; sie ist das Vehikel, das den angestrebten Prozess erst ermöglicht. Dabei hat Bildung – modern gesprochen – in diesem Verständnis die doppelte, in sich widersprüchliche Aufgabe der Vermitt-

lung „zwischen Freiheit und Zwang, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Anpassung und Mündigkeit, zwischen dem Utilitarismus, also der Aufopferung des Subjekts für den ökonomisch gesellschaftlichen Zweck, und der Bildung der Individuen zur Humanität" (Tenorth 1988, S. 76). Der Weg, der in diesem Spannungsgefüge zur Selbstbestimmung führt, ist das vernunftgeleitete Tun.

Seit der potenziellen Freisetzung des Menschen zu einem selbstbestimmten Dasein, seit der Aufklärung also, ist der Begriff der Selbstständigkeit einerseits durch die Anbindung an das unabhängige Individuum, andererseits durch dessen verantwortliche Beziehung zu der es umgebenden Gesellschaft bestimmt. Damit wird der Pädagogik der Aufklärung ein weit reichendes Reformprojekt überantwortet. Wie lässt sich der Widerspruch von der Selbstbestimmung des Menschen und dem gewissermaßen von außen angelegten Erziehungsprozess lösen? Wie ist es möglich, ein freies Individuum hervorzubringen mit Mitteln der Fremdbestimmung? Jean-Jacques Rousseau hat in seinem Erziehungsroman „Emile" eine Lösungsmöglichkeit vorgestellt: Der Knabe Emile wird von seinem Erzieher beobachtet und begleitet. Die Aufgabe dieses Erziehers besteht in der Entfaltung und Stärkung der Anlagen des Kindes. Er folgt in seinem Handeln keinen von außen gesetzten Zielen, sondern ausschließlich der kindlichen Entwicklung und bringt damit die Stärke des Kindes hervor; nicht äußerer Zwang, sondern das Kind selbst ist der leitende Maßstab, der es zur Mündigkeit und Selbstbestimmung führt.

Allerdings ist der „Emile" eine Fiktion; das betont Rousseau selbst mehrfach. In der Realität stößt die Umsetzung des aufklärerischen Programms immer wieder auf z.T. unüberwindliche Schranken, die unmittelbar mit den politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen des Spätabsolutismus zusammenhängen. Nichts desto trotz verdanken wir der Aufklärung im Bereich staatlicher Bildungspolitik die Einrichtung und allmähliche Durchsetzung der „Schule für alle".

Die deutsche Schulwirklichkeit gerät jedoch mit fortschreitender Entwicklung in das 19. Jahrhundert hinein immer stärker in Widerspruch zu den Postulaten der Aufklärung. Dies kann hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts prägen sich im Schulwesen jedenfalls schichtenbezogene Institutionen heraus, die sich als Orte der Vermittlung der Kulturgüter in Form von Belehrung verstehen. Die Schüler sind die Objekte eines Lehrprozesses. Selbstbestimmung und Selbstständigkeit haben in dieser schulischen Konzeption keinen Raum, was freilich auch politisch so gewollt ist.

Erst mit Beginn der reformpädagogischen Bewegung, in Deutschland etwa um 1890, wird die Forderung nach Selbstbestimmung und Selbstständigkeit – bei vielen Vertretern allerdings stärker anthropologisch und weniger politisch motiviert - als Gegenentwurf zur Schulwirklichkeit im Kaiserreich neu belebt. Diese Gegenstimmen begründen eine pädagogische Tradition, auf die wir uns bis heute immer wieder berufen.

Der Ausgangspunkt der reformpädagogischen Bewegung ist eine prinzipielle Kritik an der Schule des Wilhelminischen Kaiserreichs. Sie wendet sich gegen die „alte Lernschule", gegen den „öden Belehrungskäfig" (G. Kerschensteiner) und stellt stattdessen die Schüler als ganzheitliche Subjekte in den Mittelpunkt von Schule und Unterricht als einem Ort selbsttätiger Erfahrung. Die Menschwerdung der Individuen, die sich in Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Welt und ihrer kulturellen Tradition entwickelt, wird in einem Erziehungsprozess unterstützt, der durch Selbsttätigkeit zur Selbstständigkeit führen soll. Stellvertretend für die Epoche der Reformpädagogik sollen hier einige wesentliche Überlegungen bzw. Anforderungen von Hugo Gaudig vorgestellt werden. Gleichermaßen müsste auf eine Reihe anderer Reformpädagogen und –pädagoginnen wie z. B. Maria Montessori, Georg Kerschensteiner, Peter Petersen oder Célestin Freinet verwiesen werden.

Gaudig, einem für die Entwicklung des Gymnasiums bedeutsamen Vertreter, geht es im Kern um eine „Erziehung zur Persönlichkeit". Der einzelne Mensch soll in seinen individuellen Anlagen gefördert werden, seine persönliche Ausprägung finden und entfalten können, um sich gegen die „Vermassung" der Gesellschaft zu behaupten, aber auch, um sich in die Lebensordnung der Gemeinschaft einfügen zu lernen. Gaudig möchte den Menschen zu „geistiger Selbstständigkeit" und Kritikfähigkeit erziehen, zur Kritik am Überkommenen, aber auch am Gegenwärtigen, an Neuerungen, denn nicht alles Neue ist von sich aus gut, nicht alles Alte von sich aus schlecht. Alles prüfen können und wollen, darum geht es ihm. Das will er in seiner Schule, die er als „Arbeitsschule" bezeichnet, mit der „freien geistigen Schularbeit" erreichen.

Dort, wo in der alten „Lernschule" die „Fremdeinwirkung", d.h. die Steuerung durch den Lehrer, die Lehrertätigkeit unentbehrlich war, steht nun die Selbsttätigkeit des Schülers, also der von ihm selbstbestimmte Arbeitsvorgang:

„Selbsttätigkeit fordere ich für alle Phasen der Arbeitsvorgänge; beim Zielsetzen, beim Ordnen des Arbeitsgangs, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen an kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsganges und des Ergebnisses, bei der Korrektur, bei der Beurteilung soll der Schüler frei tätig sein. Der frei tätige Schüler bedarf keiner Fremdeinwirkung, um den Antrieb zur Tätigkeit zu gewinnen, er bedarf während der Arbeit keiner Erregung der Kraft von außen, er bedarf nicht der Wegführung, damit er den Weg zur Lösung seiner Aufgabe findet. Das Prinzip der Selbsttätigkeit beherrscht den ganzen Schulkursus vom ersten bis zum letzten Tage. Es durchdringt alle Disziplinen, die geistes- und naturwissenschaftlichen sowie die technischen. Ebenso beherrscht es alle Arbeitsformen, die Arbeit am anschaulichen Objekt, die Arbeit am Text, das entwi-

ckelnde Verfahren und alles darstellende Tun" (Gaudig 1917, Bd. 1, S. 89).

Vier Perspektiven auf die Selbsttätigkeit des Schülers werden hier aufgeworfen:

1. die eigene Initiative, tätig zu werden, ohne Veranlassung durch andere;
2. die Zielgerichtetheit dieser Initiative;
3. die Eigenständigkeit im Arbeitsprozess, d.h. in der Gliederung des Arbeitsvorhabens in einzelne Arbeitsschritte bis hin zur Kontrolle des Ergebnisses;
4. die Unabhängigkeit von disziplinären Zuordnungen oder (disziplin)spezifischen Arbeitsformen.

Auch aus unserem heutigen Verständnis von Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler sind dieses wichtige Perspektiven. Mit Blick auf die Schulwirklichkeit muss man jedoch feststellen, dass sich insbesondere die ersten beiden Perspektiven nicht – wie man erwarten dürfte – im Lauf der Schuljahre immer stärker ausprägen, vielmehr nehmen sie ab. Das Schlagwort von der „Konsumhaltung" heutiger Schülerinnen und Schüler wäre hier anzuführen. Diese Haltung lässt sich als Respons auf die steigende Komplexität der Anforderungen an die Lernenden deuten, die ihrerseits aus den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen des Lernens resultiert. Dahinter stehen aber auch Versäumnisse des Unterrichts der Sekundarstufen.

Was die Gliederung des Arbeitsvorhabens anlangt, so hat Otto Scheibner, ein Kollege an Gaudigs Schule in Leipzig, später Professor der Pädagogik zunächst in Jena, dann in Erfurt, den „Arbeitsvorgang" als Zentrum der Schülertätigkeit im Sinne Gaudigs näher erläutert. Diese Erläuterungen benennen die auch heute noch gültige Grundform bzw. die Abfolge der Schritte selbstständigen Arbeitens.

"1. Es wird ein *Arbeitsziel* gesetzt oder eine gestellte Arbeitsaufgabe in den Willen aufgenommen und erfasst.
2. Es werden die *Arbeitsmittel* aufgesucht, bereitgestellt, auf ihre Vewendbarkeit geprüft, ausgewählt und geordnet.
3. Es wird ein *Arbeitsweg* als Plan entworfen und in Arbeitsabschnitte gegliedert.
4. Es werden die einzelnen *Arbeitsabschnitte* und *Arbeitsschritte* als in sich selbstständige, aufeinander bezogene Teile ausgeführt und in Verbindung gehalten.
5. Es wird das *Arbeitsergebnis* erfasst, besehen, geprüft, beurteilt, gesichert, eingeordnet, ausgewertet." (Scheibner 1955, S. 37, Hervorhebungen im Orig.)

Dieser „Arbeitsvorgang" darf jedoch nicht auf die Ebene von trainierbaren Techniken abgedrängt werden. Erst in seiner Verbindung mit der inhaltlichen Auswahl des Arbeitsvorhabens erhält er seine volle Geltung; hier liegt die Hauptverantwortung des Lehrers. Als Pendant zum „Arbeitsvorgang" des Schülers soll daher noch ein weiterer Blick auf die Lehrerrolle geworfen werden. Dazu heißt es bei Scheibner:

„Auf die kürzeste Formel gebracht, ist es der echte Sinn der Arbeitsschule, daß sich die schulmäßige Bildung vollziehe in der Art schaffenden Lernens, des geistigen Wachsens durch Eigentätigkeit. Nicht im Kunstschaffen des Lehrers an der Stoffgestaltung liegt dann der Schwerpunkt des Unterrichts, nicht in einer Wirksamkeit, bei der die Schüler stets Schritt für Schritt durch wohl bedachte Maßnahmen, Anstöße, Befehle, Fragen geführt und gedrängt, gezogen und gestoßen werden, sondern in einer Betätigungsweise, bei der die Lernenden ein Arbeitsganzes möglichst aus eigenem Antriebe, mit eigener Kraft, auf eigenem Wege, wohl auch zu eignen Zielen erfüllen. Der unterrichtende Lehrer soll – um es anders zu sagen – weniger Dozent der Wissenschaft, als vielmehr Organisator freien kindlichen Schaffens sein" (ebd., S. 33).

Wir wissen heute, und auch Gaudig war sich darüber vollständig im Klaren, dass die Aufgabe der Organisation von Lernprozessen, wie sie aus dem vorausgehenden Zitat deutlich wird, keineswegs eine einfache Anforderung darstellt. Im Gegenteil, sie umfasst komplexe Tätigkeiten von der gezielten Beobachtung der Schülerinnen und Schüler über die Diagnose ihre Stärken und Schwächen, insbesondere der Ursachen von Schwächen, bis zu der Umsetzung der Ergebnisse dieser Diagnose in selbstständigkeitsfördernde Hilfestellungen und Beratung der Lernenden durch die Lehrkräfte. Wie diese einzelnen Schritte zu leisten sind, ist jedoch auch heute noch aufklärungsbedürftig.

Hugo Gaudig wollte die von ihm geleiteten Schulen in Leipzig zu „neuen Schulen" umgestalten und sie zum Ausgangspunkt einer umfassenden Schulreform machen. Heute, rund hundert Jahre nach Gaudig, bemühen wir uns in Wissenschaft und schulischer Praxis um veränderte Gestaltungsformen des Unterrichts sowie des Lernens und stellen dabei Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler neu in den Mittelpunkt.

Der Aufsatz von Wolfgang Klafki in diesem Heft klärt zunächst über den Zusammenhang von Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit auf, bevor er wesentliche Begründungsmomente für die Bedeutung der Fähigkeit, selbstständig lernen zu können, entfaltet. Sein Titel „Selbstständiges Lernen muss gelernt werden!" verweist auf die Antinomie zwischen Selbstständigkeit und der Notwendigkeit eines organisierten Lernprozesses. Das Ziel, das erreicht werden soll, ist dem Weg immer schon immanent, muss ihn schon immer wesentlich bestimmen, wenn das Ziel überhaupt erreichbar sein soll. Das schließt eine Lehrerhaltung ein, die Fehler, Umwege und Irrwege nicht nur toleriert, sondern produktiv zu nutzen vermag. Darüber hinaus aber beinhaltet diese Antinomie die prinzipielle Aufforderung an die Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen gegenüber vorab zu

gewähren, was eigentlich erst erworben werden soll. Dass dieser Prozess schwierig ist, auch für Lehrerinnen und Lehrer Fehler und Umwege bergen kann, dass es sich dabei um ein Selbstverständnis und eine Haltung handelt, die nicht einmal erworben wird und dann dauerhaft verfügbar ist, sondern jeweils neu aufgebaut und erzeugt werden muss, ist unbestritten.

Der Titel des Aufsatzes von Klafki wirft aber nicht nur eine Antinomie auf, der Text selbst zeigt an konkreten Beispielen, wie in einer Stufung von Arbeitsformen im Umgang mit jüngeren Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I bis zu den jungen Erwachsenen der Oberstufe Lehr-/Lernarrangements getroffen werden können, in denen in wachsenden Anforderungen und Zumutungen an die Selbsttätigkeit der Lernenden tatsächlich Selbstständigkeit gelernt werden kann.

Sofern man das Arbeiten mit dem Wochenplan, projektorientierte Arbeitsphasen usf. als methodische Großformen bezeichnen möchte, stellt uns Wolfgang Klafki Methoden vor, die geeignet sind, die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler herauszufordern. Der Beitrag von Christina Schäfer setzt in gewisser Weise eine Ebene tiefer an, nämlich bei den einzelnen Schritten, die sich bei der Umsetzung innerhalb einer Methode aneinander reihen können. Sie übersetzt den oben zitierten „Arbeitsvorgang" von Scheibner in mögliche Arbeitsbögen, die geeignet sind, die Kompetenzen der Lernenden planvoll aufzubauen. „Dem Lehrer aber muss die Methode, seinen Zögling zur Methode zu führen, eigen sein", sagte Hugo Gaudig dazu (1917, Bd. 1, S. 90). Er betonte weiter, dass es nicht um „das Eindrillen einer Arbeitsmanier" (ebd.) gehe, nicht um mechanische Anwendung von Techniken, sondern dass von Anfang an die Zielrichtung „im Geiste der Selbsttätigkeit" vorgenommen werden müsse. In diesem Sinne untergliedert Schäfer in doppelter Weise: Sie nimmt im Hinblick auf das jeweilige Setting für die Lehrer- und die Schülertätig-

keiten eine Stufung vor von der unmittelbaren Anleitung bzw. Vorgabe zu erfüllender Schüleraufgaben durch den Lehrenden bis zur selbstbestimmten Arbeit der Schülerinnen und Schüler; sie ordnet also nach Komplexitätsanforderungen an deren Selbstständigkeit. Zugleich staffelt sie die einzelnen Tätigkeiten nach ihrem Ort im Unterrichtsablauf, von der Planung bis zur Reflexion der Stunden bzw. Unterrichtsabschnitte. Damit breitet sie für Lehrpersonen Vorschläge aus, wie sie den Kompetenzerwerb ihrer Schülerinnen und Schüler ohne Überforderungen anbahnen können und stellt zugleich ein Instrument der Vergewisserung vor, an dem Lehrende ihre Unterrichtsplanungen überprüfen können.

Mit der planvollen Abfolge einzelner Handlungsschritte und mit dem am Ausmaß der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler orientierten methodischen Unterrichtsgang werden für die Planung und Durchführung von Unterricht hilfreiche Überlegungen zur Verfügung gestellt. Dass damit nicht alle bedenkenswerten Implikationen und potenziellen Lösungen von selbstständigem Lernen angesprochen sind, versteht sich von selbst. Die Diskussion in den einzelnen Arbeitsgruppen des ARGOS-Forums, die sich an den Vortrag von Wolfgang Klafki anschloss, zeigt, wie vielfältig und komplex der Anspruch ist, in unseren Schulen heute selbstständiges Lernen anzubahnen und mit wieviel pädagogischer Fantasie heutige Lehrpersonen sich auf den Weg machen, um ihre Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen.

Die Auswahlbibliographie zum Selbstständigen Lernen schließlich soll als Hilfestellung für diejenigen dienen, die sich weiter in die Thematik einarbeiten und dabei vielleicht auch unterschiedliche theoretische Konzeptionen und Ideen für die Praxis selbstständigen Lernens kennen lernen möchten.

Literatur:

Gaudig, H. (1917): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 2 Bde. Leipzig: Quelle & Meyer.

Scheibner, O. ([4]1955): Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Gesammelte Abhandlungen. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München: Juventa.