

Schäffter, Ortfried

## **Das Selbst als Joker. Neuere Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung [Rezension]**

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 1, S. 134-140*

urn:nbn:de:0111-opus-45418

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.springerfachmedien.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### EDITORIAL

Dieter Lenzen	Eine neue Zeitschrift für Erziehungswissenschaft!.....	3
---------------	--	---

### SCHWERPUNKT: MEDIEN

Bernd Schorb	Stichwort: Medienpädagogik.....	7
Hartmut von Hentig	Jugend im Medienzeitalter.....	23
Stephan Sting	Die Schriftlichkeit der Bildung. Medienimplikationen im Bildungsdenken von Herbart und Schleiermacher .....	45
Yasuo Imai	Neue Medien im Spiegel der pädagogischen Diskussion in Japan (1984 – 1996).....	61
Marie B. Gillespie	Media, Minority, Youth and the Public Sphere .....	73
Sigrid Nolda	Distanzierte Familiaritäten. Zur möglichen Pädagogik von Fernseh-Familienserien.....	89

### THEMA: JUGEND

Richard Münchmeier	Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der „Entstrukturierung“ der Jugendphase – Anmerkungen zur 12. Shell-Jugendstudie.....	103
--------------------	---	-----

### THEMA: HISTORISCHE ANTHROPOLOGIE

Friedrich Cramer/ Klaus Mollenhauer	Dialog über Christoph Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie .....	119
--	---	-----

**REZENSIONEN**

Sigrid Nolda	Schwerpunktrezension Medien.....	127
Ortfried Schöffter	Bereichsrezension „Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung“ .....	134
Dieter Nittel	Rezension: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.....	140
Impressum .....		U 2
Manuskripthinweise .....		U 3

## Das Selbst als Joker

### Neuere Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung

1. Franz G. Deitering: *Selbstgesteuertes Lernen*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie 1995. 158 S. Preis: 54,00 DM (□□)
2. Siegfried Greif/Hans-Jürgen Kurtz (Hrsg.): *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie 1996. 391 S. Preis: 88,00 DM (□□□)
3. Walter Dürr (Hrsg.): *Selbstorganisation verstehen lernen. Komplexität im Umfeld von Wirtschaft und Pädagogik*. Frankfurt/Main u.a.: Lang 1995/1996 S. Preis: 59,00 DM (freier Preis) (□□□□)
4. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung/Themenheft: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?* 1997, Heft 39. 203 S. Preis: 15,00 DM (□□□□)
5. *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) Themenheft: Selbstlernen*. 1996, Heft 4. 62 S. Preis: 27,00 DM (□□□□)

In der deutschsprachigen Erwachsenenpädagogik waren Begriff und Programmatik von Selbstorganisation trotz mancher Vorgriffe bisher kaum diskursbildend. Das scheint sich gegenwärtig zu ändern. Nachdenklich stimmen daher heute die recht früh einsetzenden, dann aber nicht weitergeführten Ansätze, wie sie bereits 1979 in dem Sammelband: „Offenes Weiterlernen – Erwachsenenlernen im Selbstlernzentrum“ von Volker OTTO dokumentiert wurden. Nur schwach scheint auch der Einfluß der parallel verlaufenden schulischen Rezeption von NEBER gewesen zu sein, und so beginnt sich in der Weiterbildung eigentlich erst seit Beginn der 90er Jahre ein thematischer Schwerpunkt unter dem Label „Selbstorganisiertes Lernen“ herauszubilden. Möglicherweise wurde „selbstorganisiertes Lernen“ in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung von Beginn an als konstitutive Bedingung von Teilnehmerautonomie vorausgesetzt, die allenthalben zu berücksichtigen war, so daß hierfür keine spezifische Programmatik entwickelt zu werden brauchte. Bezeichnenderweise sind es schließlich die Kontextbedingun-

gen der betrieblichen Bildung, aus denen heraus Konzepte der Selbstorganisation im Sinne einer pädagogischen Innovation proklamiert werden. Zunächst noch auf das engere Problemfeld betriebsinterner Lernorganisation beschränkt, läßt sich seither eine zunehmende Ausweitung feststellen, bis man sich heute nach Durchsicht der einschlägigen Literatur fragen muß, welche „honette Pädagogik“ eigentlich *nicht* das Gütezeichen „selbstorganisiert“ in Anspruch nimmt.

Es ist daher nicht verwunderlich, wenn diejenigen, die schon eine gewisse Zeit in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung zu Hause sind, auf das gegenwärtige Interesse an Begriffen wie „selbstorganisiertes“ oder „selbstgesteuertes Lernen“ zunächst eher mit irritiertem Stirnrnzeln reagieren als mit der Erwartung, auf etwas fundamental Neues gestoßen zu sein. Ein Blick in die zahlenmäßig anwachsenden Publikationen zu dem offenbar modisch werdenden Thema ruft daher früher oder später die Frage hervor: Um welchen Diskurs handelt es sich hier überhaupt?

Schaut man sich unter diesem Gesichtspunkt die Schriften durch, so stellt sich heraus, daß die gegenwärtige publizistische Beschäftigung mit Selbstorganisation beim Erwachsenenlernen von durchaus unterschiedlichen Interessenstandpunkten her geführt wird. In einem groben Überblick lassen sich vier Diskurse in dem vielstimmigen Chor unterscheiden:

- (1) *ein bildungspolitischer Diskurs.* Hier beschäftigt man sich unter dem Vorzeichen selbstorganisierten Lernens damit, ob es wünschenswert oder gefährlich sei, wenn neoliberale Ordnungsvorstellungen bei der Konzipierung und Organisation von Weiterbildung stärker zum Zuge kämen. Deregulierung, Rückzug des Staates, Kostensenkung und Kundenorientierung werden zunehmend auch auf der Ebene didaktischer Konzepte diskutiert. Unübersehbar setzt sich hier die Debatte um Entinstitutionalisierung unter ökonomischem Vorzeichen, wenn auch mit den bekannten Argumentationsmustern im Pro und Contra fort. Dieser Diskurs wird bislang eher mündlich im Rahmen von Kongressen und kollegialem Meinungsaustausch geführt, hat sich jedoch noch nicht in deutlicher Publikationstätigkeit niedergeschlagen.
- (2) *ein alltagsgebundener Praktikerdiskurs.* Hier wird das Konzept selbstorganisierten Lernens als Produktbezeichnung benutzt, das unterschiedliche didaktische Ansätze zu verknüpfen vermag und mit dem sich pädagogische Qualität im Angebotsprofil unter Marketinggesichtspunkten profilieren läßt. Der Diskurs reagiert auf offenkundige Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens nach dem Instruktionsparadigma. Lineare Ansätze pädagogischer Einflußnahme sind offenkundig nicht mehr auf der Höhe der Lerntechnologie, und so bemüht man sich mit reflexiven Konzepten selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens um eine höhere Qualität und Wirksamkeit professionellen pädagogischen Handelns.
- (3) *ein pädagogisch-programmatischer Diskurs.* Selbstorganisiertes Lernen wird normativ gefaßt und aus der alteuropäischen Dualität von Autonomie versus Fremdbestimmung bewertet. Das „Selbst“ erscheint hier als individuelles Subjekt in Auseinandersetzung mit „externer“ pädagogischer Einflußnahme, was schließlich

in die klassische Antinomien emanzipatorischer Einwirkung führt.

- (4) *ein paradigmatisch ausgerichteter Diskurs.* Pädagogische Einwirkung wird unter einer interdisziplinären Fragestellung in den Deutungskontext von Selbstorganisation als selbstreferentielle Struktur gestellt. Das „Selbst“ selbstorganisierten Lernens erhält in diesem erkenntnistheoretisch angelegten Diskurs eine Scharnierfunktion zwischen Autonomie und Heteronomie und überwindet paradigmatisch die bisher vorherrschende duale Problemdefinition. Pädagogisches Handeln wird in der meist systemtheoretisch inspirierten Argumentation selbst zum Bestandteil selbstreferentieller Organisation.

Vor dem Hintergrund der vier Bedeutungskontexte läßt sich feststellen, daß der Begriff selbstorganisiertes oder selbstgesteuertes Lernen seine wachsende Attraktivität offenbar aus seiner Integrationswirkung bezieht: Im Sinne eines Schlüsselbegriffs läßt er sich mit unterschiedlicher Konnotation benutzen. Er erhält je nach Verwendungsbereich eine spezifische Bedeutung – gleichzeitig bietet er die Möglichkeit zur Verschränkung bislang segmentierter, gegenseitig abgeschotteter Diskurse. Diese Verknüpfungsleistung von Schlüsselbegriffen ist einerseits sicher diskursfördernd und disziplinbildend; andererseits besteht jedoch die Gefahr der Inflationierung und Abnutzung zu einem Modebegriff, wenn nicht darauf geachtet wird, welche Differenzen jeweils mitgedacht werden müssen. Eine Rezeption der Literatur zum Thema „Selbstorganisiertes Lernen“ wird darauf zu achten haben – der folgende Überblick soll hierzu Anregungen und Hinweise geben.

*Ein Praktikerdiskurs in programmatischer Absicht*  
Eine strategische Verbindung von „programmatischem Diskurs“ mit Profilbildung in Richtung auf Qualitätssicherung und Marketinginteressen von Fortbildungsanbietern kommt charakteristisch in zwei Büchern zum Ausdruck, die im Begriff sind, zur Standardlektüre im betrieblichen Praktikerdiskurs zu werden und die daher stellvertretend für viele andere herangezogen werden können:

**Deitering, Selbstgesteuertes Lernen.** DEITERING bietet eine Einführung aus einem deutlich anwendungsbezogenen Erkenntnisinteresse. Im er-

sten Zugang umreißt er die Breite der relevanten Anwendungsfelder in Schule, Aus- und Weiterbildung und bezieht sie auf Entwicklungen in Wirtschaft und Industrie. Der Theorieteil expliziert die von ihm präferierten handlungspsychologischen Ansätze und ist von der Polarität „innerer“ Selbststeuerung versus „äußerer“ Fremdsteuerung geprägt (S. 66). Die pädagogische Bedeutung des Konzepts wird im Praxisteil an einem von DEITERING für die Personalentwicklungsabteilung eines Wirtschaftsunternehmens entwickelten Produkts herausgearbeitet: dem „Konzept des autonomen selbstgesteuerten Lernens“. Der Darstellungsverlauf des Buchs steigert sich dabei von einer zunächst deskriptiven über eine programmatische Textsorte, bis er zum Höhepunkt einer offenkundigen Aquis gelangt: „Ich wünsche dem Konzept des Autonomen Selbstgesteuerten Lernens, daß es sich auch weiterhin vor allem auch international verbreitet“ (S. 126). Der Autor ebnet hierfür den Weg: Zum einen erhält der (Betriebs-)Pädagoge trotz seiner neuen Rolle als „Moderator“ alte Vorrechte zurück. In DEITERINGS Ausbildungskonzept „wird die Autonomie des Lernalers dadurch entwickelt, daß die Selbststeuerung im Lernen *gefördert* und *gefordert* wird“ (S.125). „Geforderte“ Selbststeuerung gerät hiermit offenbar zu einer Pflicht zur Selbststeuerung; das „Selbst“ wird unter kontrollierten Bedingungen gewährt. Zum anderen kann einer möglichen Sorge (seiner lesenden Kunden) vor „totaler Selbststeuerung“ (S. 128) vorgebaut werden: „Es wäre meiner Meinung nach falsch, z.B. Auszubildenden die totale Selbstbestimmung *zu geben* (sic!), da sie nach der Ausbildung einen ‚Praxisschock‘ erleiden würden“ (ebd.). Selbststeuerung erweist sich bei DEITERING als eine sozialtechnologische Modernisierung von Lernen im latenten Rahmen des Instruktionsparadigmas und steht in offenkundigem Widerspruch zu den eigenen programmatischen Ansprüchen.

**Greif/Kurtz (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen.** Die Bezeichnung Handbuch verweist darauf, daß ein breites Spektrum konzeptioneller Ansätze und Anwendungsfelder überblicksartig präsentiert wird, aus dem sich der gegenwärtige Entwicklungsstand ablesen läßt. In vier Teilen wird auf 391 Seiten ein differenzierter Einblick in einen betriebspädagogischen Diskurs gegeben, der sich offenbar unter dem Schlüsselbegriff „Selbstorganisation“ klassische (erwachsenen)pädagogische

Wissensbestände und Qualitätsstandards zu eigen zu machen versucht.

Im ersten Teil („Theoretische Grundlagen“) wird Selbstorganisation als Konzeption verdeutlicht und mit unterschiedlichen theoretischen Kontexten in Beziehung gesetzt: mit der europäischen Geistesgeschichte und Kultur (GREIF/KURTZ), mit der naturwissenschaftlichen Chaostheorie und dem Paradigma der Selbstorganisation (GREIF) sowie mit den reformpädagogischen Grundlagen der „humanistischen“ Pädagogik (DEITERING).

Im zweiten Teil („Kernthemen und Besonderheiten“) wird ein breiter, in seiner Gliederung leider nicht nachvollziehbarer Katalog von Einzelbeiträgen zusammengestellt. Er reicht von methodisch-konzeptionellen Fragen (Arbeitsplanung, Gruppenarbeit, Leittextmethode, Projektlernen) über pädagogische Prinzipien (Lernberater, Selbstreflexion, Selbstbewertung, Schlüsselqualifikation, Teamfähigkeit, Praxistransfer) bis zur Gestaltung des Lernumfeldes (Lernquellenpool, Gestaltung von „Lern- und Spielräumen“).

Im dritten Teil werden „Techniken und Werkzeuge“ zusammengestellt. Dabei geht es um Verfahrensweisen wie Transfercontrolling, Bildungsbedarfsanalyse, Evaluationsmethoden, Lernerfolgskontrolle, abermals um die Leittextmethode bis hin zu Problemlösetechniken und um „Video-Selbstkonfrontation“.

Der vierte Teil bietet Anwendungsbeispiele anhand von Konzeptionen wie Action Learning, abermals der Leittextmethode, Lernen aus Fehlern bis hin zur Darstellung konkreter Erfahrungen mit Konzeptionen selbstgesteuerten Lernen in Aus- und Fortbildung.

Als Gesamteindruck schält sich heraus, daß „selbstorganisiertes Lernen“ als ein Prinzip nutzbar gemacht wird, mit dem sich außerordentlich heterogene Ansätze unter eine gemeinsame Problemstellung subsumieren, auf z.T. gewaltsame Weise vereinnahmen (z.B. Carl ROGERS) und etwas sperrigeres Denken (z.B. die konstruktivistische Systemtheorie) als nicht einbeziehbar aussortieren lassen. Stößt man sich nicht an dem popularisierenden und einem an ungewohnten Erkenntnismöglichkeiten vorbezielenden Darstellungsstil, so bleibt als Ertrag, daß sich offenbar der gesamte pädagogische Kosmos unter dem Rubrum der „Selbstorganisation“ erschließen läßt. Von der Arbeitsplanung, über Teamfähigkeit, Selbstbewertung bis zur Leittextmethode und Ler-

nen aus Fehlern überall ein pädagogisches *déjà vu*. „Das neue Credo der Wirtschaft“, nämlich die „Entwicklung und Nutzung des Menschen als entscheidende Ressource des Unternehmenserfolgs“ (S.7), führt zur Entdeckung des klassischen Repertoires pädagogischer Leitthemen. Dabei wird der Eindruck erweckt, als seien diese Einsichten nicht ein reichlich später Nachvollzug der reformpädagogischen Tradition in der Unternehmensorganisation, sondern eine epochale Innovation, die der Rest der Welt der Betriebspädagogik zu verdanken habe. Im sonoren Originalton klingt dies dann so: „Selbstorganisiertes Lernen ist kein dogmatisches Konzept, sondern ein offenes Programm, das evolutionär weiterentwickelt werden soll“ (S.9).

#### *Der paradigmatische Diskurs*

Grundsätzlichere Klärungen sind weder im Praktikerdiskurs noch im programmatischen Diskurs zu erhoffen. Daher soll der Blick auf den paradigmatischen Diskurs zum selbstorganisierten Lernen gerichtet werden. Exemplarisch für die nicht mehr auf Anrieb überschaubare Literatur werden folgende neuere Veröffentlichungen aus unterschiedlichen „Subkulturen“ der Erwachsenenpädagogik herangezogen:

- *Dürr (Hrsg.): Selbstorganisation verstehen lernen. Komplexität im Umfeld von Wirtschaft und Pädagogik.*
- *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Themenheft: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?*
- *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) Themenheft: Selbstlernen.*

Auch hier überwiegt zunächst der Eindruck von einer Mischung aus modischer Neudrapierung von Altbekanntem, missionarischem Eifer und epochaler Geste, was mit der reichlichen Verwendung des Präfix „Selbst“ zusammenhängen mag. Strukturell gesehen schält sich ein eher nüchternes Phänomen heraus. Letztlich geht es um den Rückbezug von Lernorganisation auf ihre eigenen Bedingungen. Im Zuge wachsender Komplexität sieht man sich zum Einbau von Selbstregulation in das didaktische Arrangement gezwungen. Auf welche Weise allerdings dieser Rückbezug geschieht, also welches didaktische Element die Rekursivität zu gewährleisten hat, hängt von dem jeweiligen Konzept ab. Deutet man daher die neueren Veröffentlichungen zum selbstorganisierten Lernen in der

Weiterbildung als Bemühungen um den Übergang zum Paradigma einer „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (LENZEN im Sammelband DÜRR), so lassen sich manche ihrer Inkonsistenzen, Ungereimtheiten und Einseitigkeiten als vorläufiger Ausdruck einer gemeinsamen Suchbewegung deuten. Diese metatheoretische Ebene wird in der Literatur zum selbstorganisierten Lernen jedoch nur ausnahmsweise angesprochen. Abgesehen von TREML/STROBEL-EISELE (im Sammelband DÜRR) ist hierzu der Beitrag von Karl WEBER (in GdWZ) lesenswert.

WEBER („Selbstgesteuertes Lernen – ein Konzept macht Karriere“) behandelt zunächst charakteristische Bestimmungsmerkmale selbstgesteuerten Lernens einschließlich möglicher Kontextbedingungen, konfrontiert sie mit einem revidierten Verständnis von Lehren und fächert daran anschließend unterschiedliche Begründungszusammenhänge von Selbststeuerung auf. Hierbei wird das Wechselverhältnis zwischen der Entwicklung zu einer „wissensintensiven Gesellschaft“ und neuen Anforderungen an Selbststeuerung in betrieblichen Zusammenhängen herausgearbeitet. Er verweist auf GIDDENS und betont, daß „im Zuge der Entwicklung der modernen Gesellschaft die pädagogische Weiterbildungsforschung selber reflexiv geworden (ist). In diesem Prozeß wird Wissen über Weiterbildung in der Praxis der Weiterbildung selber angewendet, d.h. auch Wissen über selbstgesteuertes Lernen“ (S. 181). Erkennbar wird ein komplexes Anforderungsprofil, auf das Selbststeuerung des Lernens von Erwachsenen eine notwendige Antwort darstellt. „Selbstgesteuertes Lernen betrachten wir ... als eine zeitgemäße Konkretisierung des Konzepts der Aufklärung unter den Bedingungen der fortgeschrittenen Wissens- und Bildungsgesellschaft“ (S. 182).

Den weitesten Horizont umspannt der Sammelband von Walter DÜRR, einem berufspädagogisch orientierten Erziehungswissenschaftler, der schon frühzeitig die Hinwendung zum erkenntnistheoretischen Paradigma der Selbstorganisation betrieb. Er beschreibt den gegenwärtig erforderlichen Paradigmenwechsel als einen „Wandel in der Wahrnehmung von Wirklichkeit“ und verortet ihn weit über gesellschaftliche Transformationsprozesse hinaus in einem naturwissenschaftlichen Zusammenhang, „wie er von der Evolutionstheorie und der Quantentheorie nahegelegt wird“ (S. 7).

In dem Aufsatz: „*Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts*“

arbeitet Dieter LENZEN die Konsequenzen des Selbstorganisationsparadigmas für die Pädagogik heraus. Sie ergeben sich aus einer Veränderung der Kontroll- und Steuerungsmechanismen, die zu der Abkehr von dem Glauben zwingen, planbare Effekte erzielen zu können und statt dessen die Fülle von Wirklichkeit erschließen lassen, an der die Lernenden als selbstorganisierende Individuen teilhaben. Sein Beitrag steht daher in klarem Gegensatz zur Steuerungsphilosophie der zuerst genannten Bände.

Vier Beiträge des Sammelbandes beziehen sich auf das im Untertitel angesprochene Verhältnis zwischen Wirtschaft und Pädagogik. ARNOLD rekonstruiert einen „betriebspädagogischen Paradigmenwechsel“, den er an dem Übergang vom Lernen des Individuums zum Lernen der Organisation, von der „Erzeugung“ zur „Ermöglichung“ von Qualifikation und an einer Schwerpunktverlagerung von der Ausbildung zur Weiterbildung festmacht. GEISSLER entwickelt ein Konzept des Organisationslernens im Rahmen von „Konstruktivismus als pädagogische(r) Theorie“. DÜRR versucht zu zeigen, daß das Paradigma der Selbstorganisation die Wahrnehmungsfähigkeit und damit die Definition von Problemen so zu verändern vermag, daß neuartige Problemlösungen erschlossen werden können. KIRSCH entwickelt Ansätze zu einer Organisationstheorie, deren wesentliche Bausteine auf der Analyse von selbstorganisierten Prozessen beruhen. Er bemüht sich um ein „Konzept der fortschrittsfähigen Unternehmung“, in dem Führung „sich auf das Setzen von Anfangs- und Randbedingungen konzentriert, innerhalb derer dann selbstorganisierende Prozesse ablaufen“ (S. 145).

An den Beiträgen des Sammelbandes läßt sich exemplarisch erkennen, wie der gegenwärtige deutschsprachige Diskurs zum selbstorganisierten Lernens weiterhin den Großteil seines Erkenntnisinteresses aus betrieblichen Lernkontexten bezieht. Läßt man jedoch die betriebspädagogische Kontextierung dessen außer acht, was hier als „Selbst“ von Selbstorganisation erscheint, so gerät man in die Gefahr einer vorschnellen Verallgemeinerung in Richtung auf ein epochales gesamtgesellschaftliches Leitbild. Dies allerdings ist ein Problem, das nicht explizit behandelt wird. Unabhängig von solchen Skrupeln läßt sich gerade im Themenfeld „Organisationslernen und selbstorganisiertes Lernen in Unternehmen“, wo die äußeren

Rahmenbedingungen noch am besten überschaubar und strukturell vergleichbar sind, auch der theoretische Klärungsbedarf am deutlichsten festmachen. Immerhin beginnt sich hier überhaupt ein problembezogener Fachdiskurs zu entwickeln, der über normative Programmatik und über Akquisitionsstrategien kommerzieller Fortbildner hinausgeht.

Generell gesehen scheint die „reflexive Wende“ der Erziehungswissenschaft trotz mancher Phrasenhaftigkeit in ihre didaktische Umsetzung eingetreten zu sein und sich nun in spezifischen praktischen Zusammenhängen und Brechungen zu konkretisieren. Auch für diese Funktion bietet das Label „Selbstorganisiertes Lernen“ offenbar die geeignete Formel. Denn bei aller Verschiedenheit läßt sich eine Gemeinsamkeit feststellen, bei der es sich um ein für Pädagogik kennzeichnendes Muster handeln könnte. Es zeigt sich in der Emphase, das neue Paradigma, gerade wenn es erkenntnistheoretisch von konstruktivistischen oder selbstreferentiellen Erklärungsansätzen getragen wird, möglichst umgehend wieder in ein normatives Raster zu integrieren. So geht es oft weniger um neue Einsichten in bezug auf pädagogisches Handeln, als darum, „gute Bildungsarbeit“ auf marktgängige Weise zu profilieren, um sie von „schlechter“ abgrenzen zu können. Zusätzlich fällt auf, daß als Bedingungsrahmen durchgehend *institutionalisierte* Lernkontexte unterstellt werden, ohne daß *alltagsgebundenes*, beiläufiges Lernen überhaupt in den Blick kommt. In der Literatur wird entsprechend wenig bis gar nicht über die strukturelle Differenz zwischen Selbstorganisation und Selbststeuerung in Alltagskontexten einerseits und innerhalb didaktisch strukturierter Situationen andererseits verhandelt. Hier unterscheidet sich der deutschsprachige Diskurs vom angelsächsischen, in dem alltagsgebundene Lernprozesse systematischer in den (pädagogischen) Blick genommen werden. Im angelsächsischen Kulturkreis löst sich das erwachsenenpädagogische Interesse schon seit längerem vom Instruktionsparadigma des Lehrens und öffnet sich einem Problemhorizont, der dort als „self-directed learning“ bezeichnet wird. Es haben sich hierbei unterschiedliche „Schulen“ mit reger Publikationstätigkeit herausgebildet. Ein kritischer Überblick, der zudem einen anregenden Zugang zum Diskurs ermöglicht, findet sich bei Jost REISCHMANN („Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion.“ In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1997, S. 125-137).



*„Selbstlernen“ im programmatischen Diskurs*

Im Gegensatz dazu wird im deutschsprachigen Raum „selbstorganisiertes“ Lernen zu einem normativen Prinzip für professionalisierte pädagogische Praxis erhoben. So läßt sich der Begriff nicht mehr als deskriptive Kategorie verwenden, mit der sich die paradoxe Struktur einer pädagogischen „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ aus einer kritischen Distanz betrachten läßt. Besonders aufdringlich wirkt der normative Impetus in der Tautologie des Begriffs: „Selbstlernen“, eine Bezeichnung, die sowohl in deutsch- als auch im englischsprachigen Diskurs beliebt ist. Fraglos kann Verdoppelung als Stilmittel für Beschwörungsmagie eingesetzt werden, weil sie dadurch magische Verstärkung erfährt; genau dies hat bei einem Fachterminus eine weniger überzeugende Wirkung: Verdoppelung kann hier latente Zweifel vermitteln. Die fatale Liebe zur Tautologie fand sich bereits oben in dem verräterischen Begriff der „autonomen Selbststeuerung“ im Kontext betrieblicher Ausbildung.

Schaut man nun nach dem jeweiligen Verwendungskontext des Markenzeichens „Selbstlernen“, so zeigt sich bei einer Durchsicht der beiden Themenhefte der Zeitschriften „Grundlagen der Weiterbildung (GdWz)“ sowie „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ Folgendes: Wenn es z.B. im Zusammenhang mit einem „Fernkurs“ (SCHUSTER in GdWZ) benutzt wird, steht das „Selbst“ offenbar als Oberbegriff für mehrere Teilkonzeptionen der Selbstbezüglichkeit didaktischen Handelns, also für eine Kombination von „selbstgesteuert“, „selbstbestimmt“, „selbstorganisiert“. Selbstlernen signalisiert dann so etwas wie „allerbeste gute Sahne“, also die *crème de la crème* des Pädagogischen. Wenn der Begriff im Zusammenhang mit „Selbstlernfähigkeit“ (REINMANN/MANDL in GdWZ) Verwendung findet, verweist er schlicht auf die metakognitive Dimension von Lernen und bezeichnet hier die lerntheoretischen Voraussetzung für selbstorganisiertes Lernen, deren Kompetenzerwerb sich wiederum (über „textbasierte Fallarbeit“) steuern läßt. Wenn er andererseits im Zusammenhang mit Elterninitiativen (JANSEN-SCHULZ in GdWZ) benutzt wird, so bezieht er seinen Sinn aus dem Kontext nichtinstitutionalisierter „Handlungs- und Lernfelder“ und steht damit im Gegensatz zu „fremdorganisierten (Weiter-)Bildungsangeboten in Institutionen“ (S. 191). An diesen Beispielen wird ein

grundsätzlicher Eindruck präzisierbar, der sich bei der Literaturdurchsicht einstellt: Das geringe „Kontextbewußtsein“, wenn nicht sogar die Kontextblindheit der pädagogischen „Selbst“-Beschreibungen führt dazu, daß gerade diejenigen Rahmenbedingungen unthematisiert bleiben, auf die sich die rekursive Lernstruktur rückbezieht und in deren Verlauf überhaupt erst reflexive Steuerungsmöglichkeiten hervorgebracht werden.

Das „Selbst“ des Lernprozesses erscheint als eine Art „Joker“. In einem Kartenspiel konstituiert die Jokerkarte ihre jeweilige Bedeutung aus der Lücke, die sie in einem Ordnungskontext zu füllen hat; der Joker steht für das Blatt, das in einer gegebenen Sequenz fehlt. Wenn aber der Kontext, in den ein Joker gestellt wird, nicht explizierbar ist (oder in der Latenz gehalten wird), dann bleibt das Blatt unbestimmt; gerade deshalb ist es aber auch unbegrenzt einsatzfähig. Wird nun das „Selbst“ des Selbstlernens als Joker benutzt und nicht kontextuell bestimmt, so bleibt es für alle Bedeutungen offen. Seine kontextfreie Benutzung macht den Begriff der Selbstorganisation für normative Überhöhungen im pädagogischen Diskurs anfällig.

Die verschiedenen impliziten Auffassungen zum Präfix „selbst“ erhalten in den Publikationen eine durchgehend positive Konnotation. Man unterstellt das Positive des Selbstbezugs als selbstverständlich. Die negativen Aspekte von selbstreferentieller Aussteuerung, wie Wahrnehmungsblindheit für Neuartiges und Fremdes, selbstverliebte Egozentrik, rücksichtslose Selbstgenügsamkeit oder milieugebundene Beschränktheit – kurz: das Phänomen aufreizender Dummheit, wird in dieser Perspektive kaum mehr als legitime pädagogische Herausforderung beschreibbar. Durch diese Einseitigkeit verbaut sich der gegenwärtige Diskurs zum selbstorganisierten Lernen seine Anschlußmöglichkeiten an die bildungstheoretische Tradition, in der Selbstbezüglichkeit in Gestalt der Autonomie des Lernenden eine Schlüsselstellung einnimmt. Empfehlenswert ist hier ein Blick in BENNERS „Allgemeine Pädagogik“, wo sich eine vorzügliche Strukturanalyse der „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ findet. In der Bildungstheorie kann die Autonomie des Lernenden als ein strukturelles (nicht nur ethisches) Problem von Erziehung gefaßt werden, das zugleich die konstitutive Grundlage pädagogischer Interaktion darstellt. Mit der Ausblendung von Selbstreferenz als Wirksamkeitsgrenze pädagogischen Handelns,

die zugleich aber seine paradoxe Voraussetzung darstellt, gerät der gegenwärtige Diskurs zum selbstorganisierten Lernen in die Gefahr, hinter den bereits erreichten Stand der Erziehungswissenschaft zurückzufallen. Der Beitrag von TREML/STROBEL-EISELE („Erziehung und Selbstorganisation“ im Sammelband DÜRR) bietet Hinweise, wo eine abermalige Rezeption der philosophischen Grundlagen unter der Fragestellung „Selbstorganisiertes Lernen“ anzusetzen hätte. „In Anbetracht dieser problematischen Traditionslinie, darf man neugierig sein, ob und wie die neuere Diskussion um ‚Selbstorganisation‘ das alte pädagogische Grundproblem einer Lösung näher bringt“ (S. 189).

Wie bereits angesprochen, bezieht sich das „Selbst“ der rückbezüglichen Lernstruktur in den verschiedenen konzeptionellen Entwürfen keineswegs auf „dasselbe“, sondern konstituiert sich aus spezifischen Kontextbedingungen heraus, in denen es eine jeweils besondere Bedeutung erhält. Vor dem Hintergrund dieser Unterschiede ließe sich die Literatur zum selbstorganisierten Lernen einmal genauer unter der Fragestellung untersuchen, welche Auffassung des „Selbst“ in der jeweiligen Konzeption implizit zugrunde gelegt wird.

Ohne hier bereits ins einzelne gehen zu können, kommen folgende Kontextunterschiede in den Blick. Das Selbst erscheint als Instanz eines Ausregelungsprozesses

- auf der Ebene einer autopoietischen Konstitution (basale mitlaufende Selbstreferenz)

- auf der reflexiven Ebene eines Bewußtseinsystems (alteuropäisches Konzept der Autonomie)
- in einem handlungstheoretischen Kontext (Selbstregulation funktionaler Handlungsabläufe)
- auf der organisatorischen Ebene eines didaktischen Arrangements (reflexive Ausregelung didaktischer Steuerung).

Eine genauere Kontextanalyse müßte zunächst einige theoretische Probleme pädagogischer Selbstreferenz aufarbeiten, wie dies von TREML/STROBEL-EISELE (im Sammelband DÜRR) gefordert wird. In den aktuellen Publikationen wird in diesem Zusammenhang vor allem die Rezeptionslücke in bezug auf kulturalanthropologische und ethnomethodologische Konzeptionen des „Selbst“ spürbar. Noch nicht zugänglich wird „Selbst“ im Sinne einer Zwischenstruktur, einer intermediären „Ordnung im Zwielficht“ (WALDENFELS), in der der Pädagoge „selber“ Bestandteil eines überindividuellen Selbst ist, das sich da reflexiv organisiert. In der Auseinandersetzung mit dem jeweils implizierten „Selbst“ der Aneignungsstruktur scheint somit die Erwachsenenpädagogik, ohne es intendiert zu haben, auf ein Thema gestoßen zu sein, an dem sie ihre eigene Transformation in die reflexive Moderne vollziehen kann. Erst danach wird sie ihren Joker gegen Pikdame eintauschen können.

*Ortfried Schöffler*

*Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1996 (stw 1230). 945 S. Preis: 48,00 DM. (☞☞☞)*

Es gibt gute Gründe, warum die mit dem Gegenstandsbereich „Professionalisierung – Professionalität – Profession“ verbundenen Fragestellungen seit nunmehr über zwanzig Jahren im Rampenlicht der erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit stehen. Kaum ein anderer Diskurszusammenhang bedient (und assimiliert) über die Grenzen der einzelnen pädagogischen Subdisziplinen hinweg eine so große Zahl strategisch wichtiger erziehungswissenschaftlicher Problemstellungen und bildungs-

politischer Kontroversen wie gerade dieser: Ob man nun auf die sich lange Zeit in Endlosschleifen hinziehende Theorie-Praxis-Debatte in der Pädagogik Bezug nimmt, das Verhältnis von akademischer Erstausbildung, Zusatzausbildung und Fortbildung des pädagogischen Personals thematisiert oder den Verbleib ausgebildeter Pädagogen untersucht; gleichgültig, ob die Chancen und Risiken der Diversifikation pädagogischen Wissens in den Blick genommen werden oder der Stellenwert bezahlter