

Wrana, Daniel

Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen

Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen : Budrich UniPress 2008, S. 31-101. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Wrana, Daniel: Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen - In: Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen : Budrich UniPress 2008, S. 31-101 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85245 - DOI: 10.25656/01:8524*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85245>

<https://doi.org/10.25656/01:8524>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von
Erwin Beck
Hermann J. Forneck

Band 1

Christiane Maier Reinhard
Daniel Wrana (Hrsg.)

Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen

Empirische Untersuchungen zur
Dynamik von Selbstlernprozessen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen & Farmington Hills 2008

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative
Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/94075506>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-940755-06-3
DOI 10.3224/94075506

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Verlag Budrich UniPress Ltd.
<http://www.budrich-verlag.de>

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber	7
<i>Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana</i>	
Einleitung	
Empirische Forschung zur Lehrerbildung mit Selbstlernarchitekturen ...	11
<i>Daniel Wrana</i>	
Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen	
Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen	31
<i>Ernst Röthlisberger</i>	
Lernwege und Lernplanung beim selbstsorgenden Lernen	103
<i>Peter Moser</i>	
In Einsamkeit studieren?	
Affekte und Emotionen in einer Selbstlernarchitektur	147
<i>Jürg Rüedi</i>	
„Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...“ Lernstrategien im Lichte fallrekonstruktiver Forschung	171
<i>Barbara Ryter Krebs</i>	
„Rosinen picken“ oder „in einer Mine schürfen“?	
Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen	203
<i>Christiane Maier Reinhard</i>	
Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerausbildung	249
<i>Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana</i>	
Kontexte	311
Die Autorinnen und Autoren	329

Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen

Daniel Wrana

1 Einleitung

Seit Ende der 90er Jahre spielen die Konzepte „neue Lernkulturen“ und insbesondere „selbstgesteuertes Lernen“ in der Bildungspolitik ebenso wie in der wissenschaftlichen Diskussion im Rahmen eines neueren Reformdrucks auf die europäischen Bildungssysteme eine bedeutende Rolle. Eines der zentralen Argumente, die für selbstgesteuertes Lernen vorgebracht werden, ist die Möglichkeit und Notwendigkeit, dass Lernende Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit in ihren Lernprozessen realisieren. Diese Begriffe gehören zu einer diskursiven Figur, die zum Grundbestand pädagogischen Denkens gehört, und die die Bildungstheorie als „Autonomie des Subjekts“ bezeichnet hat.

Wie Sigrid Nolda (2001: 37) feststellt, ist mit dem selbstgesteuerten Lernen aber eine grundlegende Verschiebung im Verständnis der pädagogischen Kategorie der Autonomie verbunden. Autonomie sei, so Nolda, in der Aufklärung begründet worden und mache den konzeptionellen Kern emanzipatorischer Ansätze aus. Autonomie sollte darin als Selbstbestimmung der Lernenden hergestellt werden, aber die „Machbarkeit“ von Autonomie habe sich als „naive Emanzipationsvorstellung“ und als „Illusion“ erwiesen. Im selbstgesteuerten Lernen hingegen soll Autonomie nicht hergestellt werden, sie gilt vielmehr als dem lernenden Subjekt vorausgesetzt und braucht daher als „selbstständige Planung, Durchführung und Kontrolle des eigenen Lernens“ (Nolda 2001: 37) lediglich ermöglicht werden. Im selbstgesteuerten Lernen könne die Pädagogik ihre Grenze erkennen und sich von der Instruktion auf Beratung und Moderation zurückziehen. Sie hat dann nicht mehr den Anspruch, vom Subjekt erwünschte Autonomie herzustellen, sondern der, dem Subjekt bereits gegebenen Autonomie, Raum zu gewähren. Autonomie werde dann nicht mehr als Zielkategorie des Lernens verstanden, sondern als Prozessqualität von Lernarrangements. Entsprechend bedeute „Ermöglichung“ nicht, dass die didaktische Strukturierung von Situationen die Wahrscheinlichkeit von Autonomie/Selbstbestimmung erhöht, sondern dass die jeder pädagogischen Strukturierung vorausgehende Wahrscheinlichkeit von Autonomie/Selbstbestimmung nicht durch didaktische Strukturierung eingeschränkt werde.

Nolda bündelt damit eine Diskursposition, die sicher nicht alle Akteure in der Diskussion vertreten, die aber gewissermaßen eine Referenzposition bildet, insofern sie in der Debatte von der Bildungspolitik ebenso wie von Wissenschaftlern/-innen und Praktiker/-innen immer wieder eingenommen worden, aber auch von verschiedener Seite kritisiert worden ist. Gemäß dieser Position wird einer „emanzipatorischen Pädagogik“, die sich „auf die Aufklärung bezieht“ unterstellt, dass sie „Autonomie“ bei den Lernenden erzeugen wolle, wobei implizit unterstellt wird, dass real existierende pädagogische Handlungszusammenhänge stark von einer emanzipatorischen Pädagogik geprägt sind. Demgegenüber wird das Subjekt als Quelle einer unverfügbaren Autonomie verstanden, die jedem pädagogischen Handeln vorausgesetzt ist. Die Gestaltung und Strukturierung von Lehr-Lernarrangements bezieht sich demnach negativ auf Autonomie, Struktur und Autonomie werden als Gegensätze, als Oppositionen gefasst. Die Referenzposition selbstgesteuerten Lernens versucht, die pädagogische Antinomie von Freiheit und Zwang aufzulösen, indem sie die didaktische Tätigkeit der Strukturierung von Lerngegenständen und Lernprozessen in die Hände der Lernenden übergibt. Autonomie ist dann die dem pädagogischen Prozess vorgängige Freiheit der Lernenden, ihrem eigenen Lernprozess und den von ihnen zu erarbeitenden Lerngegenständen eine Struktur zu geben. Da die strukturierende didaktische Tätigkeit auf die Lernenden übergegangen ist, bleibt für die Lehrenden, eine beratende und begleitende Rolle einzunehmen, die die strukturierende Tätigkeit der Lernenden unterstützt.

Diese Problematik soll im Folgenden in drei Schritten bearbeitet werden. Zunächst werde ich dem Gebrauch des Begriffs der Autonomie als gesellschaftliche Kategorie nachgehen, um dann das Verhältnis von Autonomie und Struktur im lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen zu diskutieren (Kap. 2). Anschließend soll rekonstruiert werden, wie Autonomie und Struktur in einer poststrukturalistischen Lerntheorie und in der Didaktik selbstsorgenden Lernens aufgrund eines differentiellen Strukturbegriffs als Reflexivität rekonstruiert werden (Kap. 3). Schließlich soll anhand der Studien im Projekt @rs gezeigt werden, welche empirischen Beobachtungen diese Theorieperspektive in Selbstlernprozessen ermöglicht und sollen die Untersuchungsergebnisse auf die poststrukturalistische Lerntheorie rückbezogen werden (Kap. 4).

2 Gesellschaftliche Relationierungen

Im zweiten Kapitel wird die These verfolgt, dass die Neujustierung des Verhältnisses von Autonomie und Struktur im selbstgesteuerten Lernen auf Veränderungen der gesellschaftlichen und sozio-ökonomischen Bedingungen von Bildung und Subjektivität zurückgeht. Die Zusammenhänge, die diese

Neujustierung bestimmen, bleiben solange verborgen, wie Autonomie und Struktur als rein pädagogische Begriffe resp. als Einheiten eines autonomen pädagogischen Systems betrachtet werden, und nicht als gesellschaftliche Kategorien, in die auch pädagogisches Handeln sich fügt. Es geht im Folgenden also keineswegs darum, den alten Bildungsbegriff, das traditionelle didaktische Handeln oder gar die Emanzipation des Menschen zu verteidigen, sondern darum, zu zeigen, inwiefern der Autonomiebegriff in der pädagogischen Theoriebildung eine Funktion von Strukturierungen war und ist, und inwiefern die Konzepte selbstgesteuerten Lernens diesen Horizont eines bürgerlichen Autonomiebegriffs nicht verlassen, sondern im Einklang mit der Fortentwicklung der bürgerlichen Gesellschaft rekonstituieren. Dazu ist zunächst erforderlich, in einer historischen Dekonstruktion dem Autonomiebegriff seinen würdevollen Schein zu nehmen, der – ob man ihn nun hochhält oder sich von ihm abgrenzt – eine wichtige legitimatorische Funktion übernimmt.

Die folgende Diskussion des Begriffs der Autonomie und seines Verhältnisses zu gesellschaftlichen Strukturierungen in ihrer historischen Genese hat mit Begriffsgeschichte, die den wechselnden Bedeutungen eines Wortes nachspürt, wenig gemein. Vielmehr wird zu zeigen sein, welchen Einsatz „Autonomie“ in den Praktiken und diskursiven Kämpfen wechselnder historischer Konstellationen ausgemacht hat. Es wird sich dabei zeigen, dass die Bedeutung und Kontur des Autonomiebegriffs für Bildungsprozesse mit einem einfachen Bezug auf die Herkunft von Pädagogik und Erwachsenenbildung aus der Aufklärung (z. B. Nolda 2001: 37; Otto 2004: 5; Schirlbauer 2006) genauso wenig begründet werden kann, wie eine einfache Verabschiedung der Aufklärung und ihres unterstellten normativen Horizonts (z. B. Kade 1999; Lenzen 1997) hinreichend ist, um die Bindung der Prozesse von Autonomisierung und Heteronomisierung an gesellschaftliche Verhältnisse los zu werden.

Zu graben ist dabei zunächst an anderen als den üblichen Orten. Ich werde nicht auf die philosophische Literatur von Platon über Hegel und Jaspers bis Derrida zurückgreifen, auf die sich die Debatten um Autonomie und Subjekt leicht beziehen lassen, sondern auf weit alltäglichere Materialien und Zusammenhänge, die von pädagogischen Konzepten über antike Friedensverträge bis zu Gutachten oder öffentlichen Debatten reichen. Ich werde zunächst auf das 5. Jahrhundert v. Chr. zurückgehen, um zu zeigen wie der Begriff der Autonomie als politische Forderung in den Machtbeziehungen von hegemonialen und abhängigen Poleis erscheint und zum Einsatz für die relative Unabhängigkeit einer minoritären kulturellen Strukturierung wird. Ich werde dann die Umkehrung dieses Verhältnisses in der bürgerlichen Gesellschaft in den Blick nehmen, in der Autonomie auf den Zustand der Inkorporiertheit des allgemeinen Gesetzes im bürgerlichen Individuum verweist, der zu autonomem Handeln führt. Autonomie schöpft sich dann aber nicht aus der individuellen Freiheit, sondern aus der Erfüllung der hegemonialen

kulturellen Strukturierung des Bürgertums, die diese Freiheit kontextualisiert und kanalisiert. Schließlich werde ich die Dynamik beschreiben, die die bürgerliche Gesellschaft im Kontext der Etablierung wissensbasierter Ökonomien erfasst und die die Bezogenheit von Autonomie und Struktur von der Inkorporierung einer Subjektnorm auf die permanente Produktion einer Subjektform transformiert.

2.1 Autonomie – Hegemonie – Minorität

Autonomie als Moment eines hegemonialen Machtverhältnisses

Der Begriff Autonomie wurde zum ersten Mal in den politischen Auseinandersetzungen der antiken griechischen Stadtstaaten als *autonomos* bzw. *autonomia* gebraucht und wird üblicherweise mit „Selbstgesetzgebung“ übersetzt. Während „auto“ dem Reflexivität bezeichnenden Präfix „selbst“ entspricht, geht die Bedeutung von „nomos“ über die wörtliche Übersetzung „Gesetz“ hinaus, der „nomos“ umfasst die Gesamtheit der Verhaltensweisen, Gebräuche und Normen, auf denen das Zusammenleben einer Gemeinschaft beruht (Ungern-Sternberg 1990: 9). Das Prädikat *autonomos* wird aber anders als in der bürgerlichen Gesellschaft in der Regel nicht gebraucht, um einen Zustand von Individuen zu beschreiben, sondern für einen Zustand des griechischen Stadtstaates, der Polis. Als *autonomos* wird eine Polis betrachtet, wenn sie das Recht hat, ihre Angelegenheiten selbst zu regeln und nach eigenen Sitten und Gebräuchen zu leben (ebd.: 12).

Autonomie gilt in der Forschung zwar als grundlegende Eigenschaft der antiken griechischen Gemeinwesen (Hansen 1995), in einem historisch belegbaren Diskurs taucht sie aber erst auf, als sie nicht mehr selbstverständlich ist, sondern prekär und zum Objekt eines Kampfes wird. Die belegte Genese des Begriffs fällt in das 5. Jahrhundert v. Chr., in die Zeit zwischen den Perserkriegen und dem Peloponnesischen Krieg (vgl. Schubert 2003: 97f.). Nach den Siegen über die Perser versucht Athen möglichst viele Stadtstaaten im Attischen Seebund an sich zu binden, indem es deren Sicherheit gegen einen erneuten Angriff der Perser garantiert (vgl. Pauly 1997: 252). Was als Bündnis „autonomer“ Poleis begonnen hatte, wurde bald zu einem Instrument der Großmachtpolitik Athens, das die „Partner“ zwang, eher Tribut zu zahlen, als eigene Schiffe zu stellen, Verfassungen nach dem Vorbild Athens einzuführen, bestimmte Prozesse der Gerichtsbarkeit an Athen abzutreten etc. Poleis wie Naxos oder Samos, die aus dem Bund auszutreten versuchten, wurden von Athen gewaltsam nieder geworfen (Schubert 2003: 81ff.). Thukydides bezeichnet die einst autonomen Bundesgenossen als von Athen „unterjocht“ (Thukydides 1966: I,97,1/98,4). Athen ist nach den Perserkriegen zur Großmacht aufgestiegen, der nur noch Sparta die Stirn bieten kann, das den Bund der Poleis der Peloponnes anführt.

In dieser Situation wird der Begriff der *autonomia* zu einem politischen Kampfbegriff in den Beziehungen der Poleis untereinander, genauer gesagt, in der Relation mächtigerer und schwächerer Poleis (Schubert 2003: 53). Ausgerechnet Sparta, das in der idealistischen Historie gewöhnlich als „undemokratische“ Polis gilt, die oligarchisch beherrscht wird und die eigene Bevölkerung brutal unterdrückt, wird zum Anwalt der *autonomia* der Bundesgenossen. Im zwischen Athen und Sparta geschlossenen Vertrag zum „dreißigjährigen Frieden“ von 446 v. Chr. der die erste Phase der athenischen Expansionspolitik nach einigen Rückschlägen abgeschlossen hat, wird der Begriff vermutlich zum ersten Mal genutzt. Der Vertrag legt fest, dass den Bundesgenossen *autonomia* zu gewähren ist, nämlich das Recht der eigenen Gerichtsbarkeit und des Lebens nach selbst gegebenen Gesetzen. Thukydides berichtet, dass zahlreiche Poleis sich einige Jahre später bei den Spartanern über Athen beklagten und dass Sparta mit einem Krieg drohte, wenn Athen die Autonomie der Hellenen nicht achte (Thukydides 1966: I,139ff.). In den folgenden Jahrzehnten wurden Autonomieklauseln zu einem festen Bestandteil von Friedensverträgen und Bündnispakten. Sie dienten aber nicht einfach dem Schutz der Selbstständigkeit kleinerer Poleis, die Vergabe von Autonomie wurde vielmehr, wie Pistorius in der Analyse antiker Friedens- und Bündnisverträge herausarbeitet, zu einer Form der Herrschaft, zu einem Instrument der Interessenspolitik größerer Mächte (vgl. Pistorius 1985: 186), denn Autonomie als relative Unabhängigkeit ist zugleich eine relative Abhängigkeit, die der Stabilisierung der hegemonialen Verhältnisse unter Umständen weit mehr dient, als die völlige Unterwerfung.

„Autonomie“ ist dabei ein relativer Begriff, die Großmächte Sparta und Athen brauchen selbst keine *autonomia*, da sie über die Macht verfügen, diese zu gewähren oder zu nehmen, *autonomia* ist damit etwas anderes als Souveränität.¹ Sie wird vielmehr zwischen ungleichen Partnern relevant, sie bezeichnet die „innere und äußere Freiheit eines Gemeinwesens, immer aber als eine gewährte, garantierte und somit letztlich prekäre Freiheit“ (Ungern-Sternberg 1990: 15). Wenn man den *nomos*, das „Gesetz“ als kulturelle Strukturierung begreift, dann zeigt sich zudem, dass Autonomie relational auf kulturelle Strukturierungen bezogen ist. Autonom in diesem Sinn ist eine spezifische minoritäre kulturelle Strukturierung in Abhängigkeit von einer anderen, einer mächtigeren kulturellen Strukturierung. Der Begriff der Autonomie schreibt sich demnach als Kampfbegriff in ein Machtverhältnis ein, er ist auf ein hegemoniales Verhältnis bezogen. Je nachdem aber, von welcher

1 Anders geht Hansen vor, der die *autonomia* der Polis mit ihrer Souveränität gleichsetzt und dann zu dem recht einfachen Schluss kommt, dass die meisten Poleis im 4. Jahrhundert nicht autonom waren, sondern nur „self-governing“ (vgl. Hansen 1995: 43). Demgegenüber wird von anderen Autor/-innen, an die ich hier anschließe, der Gebrauch des Begriffs Autonomie gerade nicht als Aussage über einen Sachverhalt verstanden, die richtig oder falsch sein kann, sondern als diskursive Strategie, die in ein Feld von Gegenständen interveniert, indem sie über es spricht (diskurstheoretisch vgl. Wrana 2006: 131ff.).

Position des Machtverhältnisses er gebraucht wird, kann er seiner Stabilisierung, seiner Relativierung oder seiner Suspendierung dienen.

Autonomie und Eigensinn des Individuums

Nur ein Mal in der antiken Literatur wird der Begriff auf ein Individuum angewandt (Ungern-Sternberg 1990: 16). In Sophokles Tragödie „Antigone“ bezeichnet der Chor deren Verhalten als *autonomos*, weil sie sich im Widerspruch zum Gesetz verhält, wenn sie ihren Bruder entgegen den ausdrücklichen Befehl des Königs Kreon beerdigt (Sophokles 1989). Antigone wird für diese Anmaßung zum Tode verurteilt.

Die Tragödie „Antigone“ wird wahrscheinlich 442 v. Chr. in Athen uraufgeführt, also kurz vor jenem Friedensvertrag zwischen Sparta und Athen, in dem die Autonomie der Bundesgenossen festgeschrieben wurde (s.o.). Die Übertragung des Wortes von seiner auf die Polis bezogenen Bedeutung auf ein Individuum in den Worten des Chores wird unterschiedlich gedeutet. Während die idealistische Tradition die Aussage des „Chors der thebanischen Greise“, Antigone gehe *autonomos* in die Unterwelt ein, mit „freiwillig“ übersetzt, will Ungern-Sternberg es lieber als „in Konsequenz des selbstgewählten Handelns“ verstanden wissen: die Stelle sei nämlich ambivalent, die Worte des Chors können bedeuten: „Du hast es selbst so gewollt“, aber auch „du hast es Dir selber zuzuschreiben“ (vgl. Ungern-Sternberg 1990: 18). Lines geht noch weiter, denn weil Autonomie sich eigentlich auf den *nomos* beziehe und dieser keine individuelle, sondern eine kollektive Entität, eine kulturelle Praxis einer Gemeinschaft sei, könne Antigones Anspruch auf individuelle Autonomie nur als Anmaßung empfunden werden. Das Individuum überschreite in seiner selbstgewählten Autonomie die Grenzen des Sozialen – *autonomos* könne als Einzelne lediglich die unsoziale Bestie sein oder ein Gott (vgl. Lines 1999). Für dieses Entfernen Antigones von der Gemeinschaft nutzt der Chor aber noch ein weiteres Wort. Er bezeichnet Antigone als *autognotos*, was gewöhnlich als „starsinnig“ übersetzt wird, aber auch eigensinnig, eigentümlich bedeutet. Insofern Antigone *autognotos* ist, trifft sie ihre Entscheidungen jenseits sozialer Bindungen und folgt ihrem Eigensinn, insofern sie *autonomos* ist, maßt sie sich an, über den Regeln der Gemeinschaft zu stehen und diese selbst zu setzen (vgl. ebd.).

Aber die Situation Antigones, wie sie von Sophokles angelegt wird, ist noch komplizierter. Vor allem folgt Antigone nicht einfach ihrem eigenen, eigenwilligen Gesetz. Indem sie ihren Bruder Polyneikes beerdigen möchte, handelt sie zwar gegen das Gesetz Kreons, aber gemäß dem Gesetz der Götter. Antigone gerät zwischen zwei *nomoi*, zwischen zwei strukturierte Entitäten: wenn sie der einen folgt, widersetzt sie sich der anderen. Entgegen der idealistischen Deutungstradition entstehen Autonomie und Eigensinn offenbar nicht dort, wo das Individuum sich selbstmächtig von „der“ Struktur frei-

macht und ganz sich selbst folgt, sondern dort, wo die Strukturen in Differenz treten und komplex werden, so dass jede Determination des handelnden Individuums eine Überdetermination ist. Bezogen auf die herrschenden Machtverhältnisse in der mythischen Stadt Theben ist das Gesetz der Götter gegenüber dem Gesetz Kreons zu einer minoritären Strukturierung geworden. Autonomie und Eigensinn beweist Antigone darin, dass sie der minoritären Strukturierung gegenüber der hegemonialen Geltung verschafft, sie nimmt dafür den Tod auf sich.

Der Fall Antigone eröffnet den Blick auf eine andere Möglichkeit, das Verhältnis von Autonomie und Struktur theoretisch zu fassen. Demnach entsteht Autonomie nicht als heroischer Akt des „Nein!“ des Subjekts gegenüber einer mächtigen Struktur, sondern als Entscheidung in einer Situation des Überschusses an Strukturierungen und damit an Komplexität. Differente Weisen des Handelns in komplexen, widersprüchlichen Strukturierungen können dann als Gebrauchsweisen von Autonomie begriffen werden. Der Differenz dieser Handlungsweisen geht dann aber eine andere Differenz voraus, nämlich die der Strukturierungen. Autonomie und Eigensinn können damit als Produkt der Ausdifferenzierung kultureller Praktiken, sowie der Komplexitätssteigerung, der Überdetermination und der Inkommensurabilitäten, die damit verbunden sind, betrachtet werden. Differenz wird nicht ursprünglich durch einen autonomen Akt hergestellt, in dem sich „das Subjekt“ gegen „die Struktur“ stellt, die Heroisierung des autonomen Subjekts verdeckt, dass die Differenzialität der Strukturierungen den Akten des Subjekts vorgängig ist.² Das Individuum Antigone aber hat sich zu positionieren, es muss sich für eine der beiden Seiten entscheiden und die Verantwortung für diese Entscheidung tragen. Das Individuum Antigone wurde, indem es sich entschieden hat, zum Subjekt Antigone, zum Subjekt ihrer Positionierung – aber sie wäre auch Subjekt ihrer Positionierung geworden, wenn sie sich für das Gesetz Kreons entschieden hätte.

Kulturelle Strukturierung und autonome Minorität

Eine Relektüre der Entstehung des Autonomiebegriffs, die mit den idealistisch-subjektphilosophischen Lesarten bricht, legt einen anderen Bedeutungshorizont frei. Autonomie ist dann gerade nicht in eins zu setzen mit der Freiheit des Individuums, die sich in der demokratischen Staatsverfassung Athens realisiert findet und mit der das klassische Griechentum den Grundstein für eine Subjektvorstellung legt, die in Renaissance und Aufklärung ei-

2 Es wäre an dieser Stelle von einigem Gewinn, würde aber den Rahmen der Argumentation sprengen, wenn man den „Fall Antigone“ mit dem „Fall Odysseus“ kontrastiert, der durch die heroische Setzung seines Selbstbezugs die mythische Vernunft überlistet, zugleich aber sich selbst beherrscht und seinen Lüsten entsagt und so in der Interpretation von Horkheimer und Adorno (1998: 62ff.) zum Modell des bürgerlichen Individuums wird.

ne Wiedergeburt erfährt. Autonomie erscheint vielmehr als Begriff mit dem die relative Eigenständigkeit kultureller Praktiken im Rahmen eines Machtverhältnisses problematisiert wird. Während die Autonomie einer Polis das Recht auf kulturelle Differenz und kulturelle Selbstbestimmung gegen hegemoniale kulturelle Praxen bezeichnet, bezieht sich die Autonomie Antigones auf die Notwendigkeit, sich innerhalb kultureller Differenz als Subjekt zu positionieren. Damit aber ergibt sich schon in der Antike ein komplexes Verhältnis von Autonomie, Struktur und Macht. Autonomie ist weit davon entfernt, eine Befreiungsbewegung von gegebenen Strukturierungen zu sein. Diese Evidenz sollte mit der bisherigen Argumentation historisch dekonstruiert und ein komplexerer Zusammenhang freigelegt werden.

Die Delegitimierung dieser bürgerlichen Evidenz ist jedoch längst vollzogen. Während die Moderne und mit ihr die bürgerliche Gesellschaft Autonomie dem individuellen Subjekt zuschreibt, hat die postmoderne Erfahrung kultureller Differenz in gewisser Hinsicht einem antiken Autonomiebegriff zur Renaissance verholten. Autonomie bezeichnet dabei den Bruch mit einer mächtigen und hegemonialen Ordnung und bringt das Eigenrecht einer kulturellen Minorität zur Geltung. In der unabgeschlossenen Entkolonialisierung beispielsweise wird das Selbstbestimmungsrecht von Minoritäten innerhalb von Staaten als „Autonomie“ gefasst. Als Begründung für diese Autonomie wird die ebenso kontingente wie unhintergehbare, lokale und begrenzte kulturelle Praxis einer sozialen Gruppe gebraucht – ähnlich wie der „nomos“ der griechischen Stadtstaaten. Die lokalen Praxen geraten in den Gegensatz zu einer universellen Moral, die dem Staat, der Gesellschaft, dem „modernen Menschen“ zugeschrieben wird. In einem ähnlichen Sinn wurde Autonomie innerhalb der neuen sozialen Bewegungen gebraucht – soziale Gruppen innerhalb der Gesellschaft verteidigen ihr eigenes, den herrschenden, hegemonialen Regeln differentes Gesetz, ihre minoritäre Gegenwart als „autonom“. Diese „Gegenregeln“ verstoßen zwar gegen die Regeln einer größeren Gemeinschaft, sie legitimieren sich aber nicht aus der Freiheit des Einzelnen, sondern aus einer kollektiven Minorität (Schirlbauer 2006: 13). Die Renaissance des Autonomiebegriffs als Legitimität einer lokalen kulturellen Praxis, die Maffessoli (1991) als „Tribalismus“ bezeichnet, geht mit der Erosion der universell begründeten bürgerlichen Moral der westlichen Demokratien einher. Die individuelle Autonomie besteht dann – ähnlich der Autonomie Antigones – nicht darin, sich Selbst zum Ausgangs- und Endpunkt des Handelns zu machen, sondern darin, in einer kulturellen Differenz eine Positionierung zu vollziehen.

Erst mit dem postmodernen Bruch, dem fraglich werden des Universalen und der Pluralisierung der Strukturierungen wird die historische Leistung der bürgerlichen Gesellschaft seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts deutlich, in der sie ihre Werte als allgemein gültige kulturelle Praxis setzen und universalisieren konnte. Sie hat damit zugleich – entgegen aller realen Komplexitäts-

steigerung der Strukturierungen – die Illusio der *einen* Struktur und damit des *einen* Subjekts geschaffen. Diesen Zusammenhängen soll nun nachgegangen werden.

2.2 *Allgemeines Gesetz und individuelle Autonomie*

Autonomie als Selbstbestimmung des Menschen

Auf die Aufklärung und ihren prominentesten Fürsprecher Immanuel Kant wird gemeinhin rekurriert, wenn es um die Herkunft des modernen Autonomiebegriffes in pädagogischem Kontext geht (z.B. Klafki 1993: 19; Otto 2005: 6). Kant hat die bürgerliche Konstellation mit einer neuen und anderen Verknüpfung von Autonomie und Gesetz auf den Begriff gebracht und der Aufklärung als Eigenschaft zugeschrieben. Gewöhnlich wird darauf hingewiesen, dass Kant mit dem „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ das Leitziel der Aufklärung formuliert habe und dass die „Metaphysik der Sitten“ Autonomie als Selbstgesetzgebung des Subjekts definiere. Dort heißt es: „Autonomie des Willens ist die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Wollens) ein Gesetz ist.“ (Kant 1983: 74). Wolfgang Klafki legt eine idealistische Lesart der Aufklärung und des Neuhumanismus vor; bei aller Differenz in den Details lasse sich doch ein bildungstheoretischer Konsens formulieren: „daß der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seiner Bestimmung ‚aufgegeben‘ ist, so aber, daß er sich diese Bestimmung letztlich wiederum nur selbst geben könne, schließlich, daß Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei“ (Klafki 1993: 20). In der bildungsbürgerlichen Selbstbeschreibung ist Autonomie damit ganz auf das sich bildende Subjekt bezogen und zwar so, dass die Bedingung der Möglichkeit von Autonomie eine anthropologische Eigenschaft des Menschen ist. Bürgerliche Bildungstheorie wird damit ihrer gesellschaftlichen Situiertheit enthoben, sie ist für alle Menschen zu allen Zeiten gültig. „Bildung“ wird damit als Universalie konstruiert.

In der jüngeren Bildungstheorie wird dieser universelle Anspruch auf seine Partikularität zurück verwiesen. So zeigt Meyer-Drawe, dass Kant einen Begriff aus dem juristischen Diskurs, der sich seit dem Westfälischen Frieden von 1648 im sich formierenden bürgerlichen Rechtssystem gebildet hat, in die Ethik transformiert (vgl. Meyer-Drawe 1998: 38). Im Rechtssystem meint Autonomie – zum ersten Mal in der Geschichte in positivem Sinn auf Individuen bezogen – die Religionsfreiheit, die wirtschaftliche Selbstbestimmung und die Rechtsgeschäftsfähigkeit des Bürgers. Meyer-Drawe restümiert: „In der Moderne verbinden sich Individualisierung und Subjektivierung unter dem Einfluss des wachsenden Selbstbewusstseins wirtschaftlich erfolgreicher Bürger. In dem Maße,

wie sich der Mensch aus vorgeburtlichen religiösen und ständischen Bindungen löst, in diesem Maße wird Selbstbestimmung für ihn zu einem zentralen Recht und unter dem Einfluss zeitgenössischer aufklärerischer Theorien zu einer privilegierten Selbstbeschreibung“ (Meyer-Drawe 1998: 39). Entgegen allen humanistischen Beteuerungen ist die selbstbestimmte Subjektivität also weder zweckfrei und einzig im Interesse des Subjekts noch von seinem Selbst selbst gesetzt, vielmehr ist diese Form der Subjektivität die Bedingung bürgerlicher Existenz. Der Autonomiebegriff der Aufklärung lässt sich auf die Struktur der kapitalistischen Wirtschaftsweise und die Bildung einer Mentalität bestimmter Gruppen innerhalb derselben zurückführen. Diese These gilt es im Folgenden weiter zu differenzieren.

Universalität und Partikularität bürgerlicher Moral

Als Rechtsfaktum der bürgerlichen Gesellschaft verbürgt die Autonomie des Subjekts deren Funktionieren. Das Rechtssystem geht in allen Bereichen vom Straf- bis zum Vertragsrecht davon aus, dass das bürgerliche Individuum der seinen eigenen Taten zugrunde liegende „Täter“ ist (Schäfer 1996: 176). Es ist verantwortlich für das, was es „zeichnet“ und symbolisiert dies mit einer „Unterschrift“ auf entsprechenden Verträgen und Papieren, mit denen es zusagt, die Wahrheit zu sagen und die Verantwortung für das Unterschriebene zu übernehmen. Die Unterschrift ist individuell, einerseits über die relative Seltenheit identischer Namen, andererseits über die Handschrift, deren Eigenwilligkeit als Originalitätsgarantie gilt, zugleich hat eine Unterschrift über verschiedene Papiere und über verschiedene Lebensphasen hinweg exakt dasselbe Schriftbild aufzuweisen. Dadurch wird die Unterschrift zum Symbol der verantwortlichen Autonomie der bürgerlichen Person, die zugleich eine feste, eine verlässliche Identität ist. Wenn nicht die Person, sondern äußere Umstände für einen Zustand verantwortlich sind, dann liegt eine eigene Beweislast an, die „mildernde Umstände“ oder eine „Vertragsauflösung“ möglich macht. Das Autonomiekonzept der Moderne bringt das Individuum in Beziehung zu einer Serie von Regeln, denen es als Mitglied einer Gesellschaft generell unterworfen ist (Strafrecht) und zu einer weiteren Serie von Regeln, denen sich das Individuum durch eigenen Entschluss unterwirft (Vertragsrecht). Diese Regeln gelten in der Moderne als Bezugspunkt einer Subjektivierung, mit denen sich das Individuum in ein Verhältnis zur Regel setzt und sich qua Selbstthermeneutik und Selbstdisziplinierung in den Zustand der Berechenbarkeit bringt. „Eine Konstituierung der verantwortlichen Person hinter dem Tun setzt so ein die soziale Regel transzendierendes allgemeines ‚Gesetz‘ voraus“ (Schäfer 1996: 177). Indem sich das Individuum dieser Subjektivierung unterwirft, wird es zum Subjekt seines Handelns.

Auch wenn die Autonomie des „Menschen“ den Eindruck erweckt, sie entziehe sich jedem Gesetz, so bleibt sie weiterhin auf ein Gesetz bezogen,

nämlich auf die neue Moral des Bürgertums, die für alle gelten soll und antritt, um die bisherigen lokalen, regionalen und sozial differnten Moralien abzulösen. Zwar ist auch diese Moral eine historisch konkrete und kontingente, an eine bestimmte Trägerschicht und ihre Karriere innerhalb der Gesellschaftsstruktur gebundene Moral, aber mit ihrer Durchsetzung setzt sie zugleich ihre Selbstbeschreibung durch, in der sie gerade nicht als partikuläre kulturelle Praxis gedacht wird, sondern als universelles Gesetz. Die universelle Begründung und Legitimation dieses Gesetzes wird ermöglicht, indem dem „Menschen überhaupt“ ein Vernunftvermögen zugeschrieben wird und damit die Eigenschaft, ein „Subjekt“ zu sein (vgl. Deleuze 1990: 67). Autonomie bedeutet zwar, sich als Individuum von partikularen Bindungen zu lösen, aber diese Selbstbestimmung gilt nur dann als Autonomie, wenn sie sich im selben Moment neu bindet, nämlich an jene universelle Moral des Bürgertums. Schäfer formuliert kritisch: „Gegen die bloße Willkürfreiheit soll von Autonomie nur dort gesprochen werden, wo diese Idee der Vernunft, [...] konstitutives Moment der individuellen Entscheidung wird. Nur soweit sich das Individuum also selbst an das als universell gültig angesehene Gesetz bindet und so die Idee seiner unhintergehbaren Freiheit mit der Universalität des von jedem Menschen qua Vernunft als Universalisierungsvermögen anerkannten Gesetzes kurzschließt, kann von Autonomie gesprochen werden.“ (Schäfer 1996: 181) Gemäß der bürgerlichen Konzeption ist das Individuum nur dann frei und autonom, nur dann ein „Subjekt“, wenn es dem Aufruf folgt und „das Gesetz“ anerkennt. Zwar lässt sich Autonomisierung damit als Bewegung der Deterritorialisierung (Deleuze/Guattari 1992) begreifen, mit der das Individuum sich gegebenen Standesbindungen, also einem Territorium von Werten und Handlungsweisen entzieht, aber man halbiert den bürgerlichen Autonomiebegriff, wenn man unterschlägt, dass das bürgerliche Subjekt nur dann zum Subjekt wird, wenn es sich zugleich in der universellen bürgerlichen Moral reterritorialisiert, sich also aufs neue einer spezifischen Moral, einem neuen Territorium verschreibt. Bei genauer Betrachtung verflüchtigt sich der scheinbare Gegensatz von Autonomie und Struktur im bürgerlichen Denken. Freiheit und Zwang sind keine Gegensätze, denn das moderne Individuum ist nicht frei, obwohl es unterworfen ist, sondern insofern es unterworfen ist. Genauer gesagt, insofern es sich selbst dem Gesetz unterwirft, sein Einverständnis mit der Unterwerfung zeichnet.

Die bürgerliche Pädagogik beklagt den Widerspruch, dass Bildung zwar in der Theorie für alle Menschen gelte, aber in der Praxis nicht für alle realisiert werde und begreift diese Differenz nach dem Muster von Ideal und Wirklichkeit. Sie macht damit aber unsichtbar, dass die Idee der Bildung nicht in Widerspruch zu der kapitalistischen Produktionsweise steht, sondern mit ihr einhergeht. Sie gilt tatsächlich nicht für „alle Menschen“, sondern nur für jene Untergruppe, deren unternehmerische Haltung in den jeweils ausdifferenzierten bürgerlichen Handlungssphären funktional ist. Im frühen Bür-

gertum gilt sie für Arbeiter im Produktionsprozess ebenso wenig wie für Frauen. Aber gerade bezüglich der „Ungebildeten“ erlaubt das Autonomiepostulat eine entscheidende Strategie, denn insofern „der Mensch“ als im Willen und in der Gestaltung seines Lebens frei begriffen wird und ihm ungeachtet sozialer Strukturen die biografische Möglichkeit zugeschrieben wird, Chancen der Freiheit zu realisieren, kann seine soziale Misere nur als selbstverschuldete Unmündigkeit wahrgenommen werden. Die Idee der Bildung lieferte einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe eine Ethik, mit der sie anderen Gruppen Bildung zunächst strukturell vorenthalten konnte, um dann das Fehlen von Bildung zur Legitimation für den Ausschluss gesellschaftlicher Ressourcen zu wenden.

Der Liberalismus und die Freiheit des bürgerlichen Subjekts

Das bürgerliche „Gesetz“ beinhaltet aber mehr und andere Normativität als die konkreten Regelungen der Gesetzbücher. Es impliziert eine Haltung zu sich selbst, mit der das Individuum seine Position in der Struktur bürgerlicher Verhältnisse einnimmt und zu einem unternehmerisch tätigen, demokratisch partizipierenden Subjekt wird. Denn das Individuum ist nur dann Subjekt seines Handelns, wenn es innerhalb der Struktur selbstständige Entscheidungen trifft. Vom „Menschen“ wird verlangt, dass er nicht durch Herkunft oder Stand, durch äußere Mächte oder Autoritäten festgelegt sei, sondern in die Lage kommen solle, seine Zukunft selbst in die Hand zu nehmen, sein Leben und seine Bedingungen selbstständig zu gestalten, und zwar, indem er seinen Verstand in der rechten Weise und durchaus eigenständig gebraucht. Der bürgerliche Liberalismus, in dem diese Position konzeptionell ausgearbeitet wird, begründet mit dieser diskursiven Figur seinen Freiheitsbegriff: der Staat soll bürgerliche Autonomie nicht einschränken, vielmehr soll der Bürger seine Autonomie entwickeln und gebrauchen. Kern der Moral ist dann nicht das Verbot (ungeachtet der Existenz zahlreicher Verbote in der bürgerlichen Moral), sondern die Gebote, die als reine Schranke der Freiheit gelten: Sei aktiv! – Gestalte! – Lerne! – Bestimme!

Den Liberalismus, der mit der bürgerlichen Gesellschaft und der kapitalistischen Produktionsweise einhergeht, identifiziert Foucault als eine spezifische Regierungstechnologie, die seit dem Anfang des 19. Jahrhundert entstanden ist (Foucault 2004: 97ff.). Die liberale Regierungskunst gewährt den Individuen Freiheiten und sie fordert sie dazu auf, diese Freiheiten zu gebrauchen, weil sie unterstellt, dass die Verhältnisse sich nicht durch Eingriffe von oben zu einer allgemeinen Steigerung v. a. etwa des Wohlstands regieren lassen, sondern nur durch die Summe des Freiheitsgebrauchs der Individuen. Aber die Freiheiten, die die liberale Regierungskunst garantieren will, muss sie zugleich gegen unmäßigen und übermäßigen Gebrauch eindämmen: „Mit einer Hand muss die Freiheit hergestellt werden, aber dieselbe

Handlung impliziert, daß man mit der anderen Einschränkungen, Kontrollen, Zwänge, auf Drohungen gestützte Verpflichtungen einführt“ (Foucault 2004: 98). Um etwa die Freiheit eines Binnenmarktes herzustellen, braucht man Schutzzölle, eine anti-monopolistische Gesetzgebung, nicht zuletzt Arbeiter in genügend hoher Zahl, die „ausreichend kompetent und qualifiziert sind, Arbeiter die keine politischen Waffen besitzen, um keinen Druck auf den Arbeitsmarkt auszuüben“ (ebd.: 99) usw. Der Liberalismus als Regierungskunst setzt Freiheit als eine spezifische Autonomie in Gang, die das Individuum gegenüber den gesellschaftlichen Strukturierungen einzunehmen hat. Aber um die Herstellung der Freiheit zu ermöglichen, ist die liberale Regierungskunst gezwungen, die Interventionen, also die Strukturierungen zu steigern. Es handelt sich um einen anderen Typus von Strukturierung, einen Typus, der eher indirekt als direkt interveniert, der auf die Aktivierung eines unterstellten Eigensinns setzt, anstatt Vorschriften zu machen, der Handeln nicht erzwingt, sondern begrenzt. Aber es sind genau diese Strukturierungen, die zur Produktion von Autonomie eingesetzt werden. Die Entstehung der pädagogischen Institutionen und Handlungsweisen steht mit der Entstehung dieser Regierungsweisen in engem Zusammenhang.³

Autonomie und Struktur in der bürgerlichen Gesellschaft

Das bürgerliche Individuum erfüllt seine Position in der Struktur der bürgerlichen Gesellschaft gerade dann, wenn es autonom und selbstbestimmt handelt, da die „Ethik der Selbstbestimmung“ als unternehmerische Haltung eine ihrer Reproduktionsbedingungen bildet. Damit treten im bürgerlichen Begriff der „Selbstständigkeit“ zwei Relationierungen von Autonomie und Struktur unvermittelt nebeneinander: Während die bürgerliche Ökonomie und das Rechtssystem ein Individuum erfordern, das das bürgerliche Gesetz und seine formalen Handlungsrahmen anerkennt, Autonomie also von der Struktur bedingt wird, setzt die idealistische Bildungstheorie Autonomie als reine Selbstsetzung des Individuums und das ganz Andere von Herrschaft, setzt Autonomie also in den Gegensatz zu Struktur. Die bürgerliche Existenz von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit aber verbindet diesen Widerspruch, der sich in der pädagogischen Theorie bis hin zum selbstgesteuerten Lernen als permanentes Changieren zwischen Selbst- und Fremdsteuerung, zwischen Freiheit und Unterwerfung äußert.

Nach außen und nach innen tritt die bürgerliche Gesellschaft in den Gegensatz zu zahlreichen anderen Formen menschlicher Existenz, denen sie ihr Gesetz auferlegt. Ihre Struktur wird zu einem allgemeinen Gesetz, zu „*dem Gesetz*“, das sich gegen alle minoritären und partikularen Gesetze durchsetzt.

3 Die hier nur angedeuteten Zusammenhänge liberaler Sicherheitstechnologien und pädagogischer Handlungsformen sind ausgeführt in Forneck/Wrana (2005), Forneck (2005) und Wrana (2008).

Das autonome Individuum ist dasjenige, das „*die Struktur*“ inkorporiert hat und aus dieser Strukturierung handelt. War Autonomie in der Antike der Begriff für das Geltungsrecht partikularer Regeln, so wird sie in der Moderne zum Begriff für die Hegemonie eines kulturellen Ensembles, das sich als Universelles über die Vielfalt des Partikularen stellt. Der Transmissionsriemen dieser Hegemonie ist das Individuum, das sich dem Universellen in seiner Autonomie eins weiß. Der ahistorische und agesellschaftliche bürgerliche Subjektbegriff geht mit der Durchsetzung eines universellen Gesetzes einher. Die so genannte Trans- oder Postmoderne markiert den Wendepunkt in den Diskursen der bürgerlichen Gesellschaft, an dem die Idee einer universellen Moral ebenso fraglich wurde wie die Idee der Autonomie des Subjekts. Die bisherige Argumentation findet ihre Pointe darin, dass diese Koinzidenz nicht zufällig ist, da im Denken der bürgerlichen Gesellschaft *das* autonome Subjekt auf *die* universelle Struktur bezogen ist.

Während damit also „*die Struktur*“ als einheitliches Plateau bürgerlicher Kultur begriffen werden kann, die das Individuum zu erfüllen hat, vervielfältigen sich die Praktiken der Strukturierung der bürgerlichen Verhältnisse, die genau diese Strukturposition des Subjekts immer wieder herstellen sollen. Die hegemoniale Struktur entpuppt sich als dynamisches, widersprüchliches Gebilde. Die Strukturierung der bürgerlichen Gesellschaft verdoppelt sich und bildet zwischen der Projektion auf die Einheit ihrer Struktur und der unausweichlichen Dynamisierung der Strukturierungen widersprüchliche Formen aus.

Um diesen doppelten statischen und zugleich dynamischen Strukturbegriff weiter zu verfolgen, sollen zwei Modelle nachgezeichnet werden, in denen das Verhältnis von Autonomie und Struktur prozessiert worden ist: ein konservatives und eine progressives. Während das konservative Modell Autonomie als Zustand des Erwachsenen von Heteronomie als Zustand des Schülers/Jugendlichen trennt, fasst das progressive Modell Autonomie als permanente Perfektibilität, als lebenslange Bewegung der Autonomisierung. Beide Modelle des Verhältnisses von Autonomie und Struktur lassen sich in den Argumentationen der gesamten Zeitspanne der bürgerlichen Gesellschaft finden, aber während das konservative Modell seinen historischen Höhepunkt vom Deutschen Kaiserreich bis zur Weimarer Republik hatte, hat das progressive Modell sich erst in den letzten Jahrzehnten richtig entfaltet. Zu ihm gehören die Konzepte lebenslangen Lernens und selbstgesteuerten Lernens.

2.3 *Der erwachsene Bürger und seine Kultur*

Im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte sich ein Modell, das den Lebenslauf klar in zwei Phasen unterscheidet. In Schule und Berufsausbildung bzw. dem Studium wird gelernt, danach folgt die Erwerbs- und Berufstätigkeit. Eine Zeit des Lernens wird von einer Zeit der Produktivität strikt getrennt.

Der „fertige“ Erwachsene ist selbstständig, in der Öffentlichkeit aktiv und in seinem Können und seiner Haltung wesentlich stabil, er hat eine bürgerliche Identität ausgebildet. Auch in dieser Formation gibt es so etwas wie „Selbststeuerung“, aber diese kommt gerade nicht dem lernenden Bürger, sondern dem fertiggelehrten, identitär gefestigten Bürger zu.

Autonomie als Verinnerlichung der Strukturen der Welt

Die Idee der Autonomie, dass ein Einzelner sich selbst erziehe, so argumentiert Nohl, sei eine Übertragung der Idee des pädagogischen Bezugs in das Subjekt: „Das ursprüngliche Bildungserlebnis ist nicht die Erfahrung einer Spaltung des Ichs in Vorwaltendes und Geführtes, sondern das in einem pädagogischen Bezug Stehen zu einem Führer. [...] Im Bildungserlebnis des jungen Menschen ist wesensmäßig die Hingabe an den Lehrer und die Erfahrung von einem Wachstum und einer Formung durch den anderen enthalten“ (Nohl 1961: 132). Das Ziel der Erziehung sei demnach, den Menschen zu einer Mündigkeit zu führen, an deren Ende er reif ist und keiner Erziehung mehr bedarf, sondern nur noch der Ethik, der er sich als Lehre vom rechten Handeln nun selbstständig bedienen kann. Der Erzieher ist nun im bürgerlichen Ich repräsentiert, das sich selbst zu führen versteht (Nohl 1961: 131). Diese Idee von Selbstführung und Autonomie des Erwachsenen als subjektive Seite des Bildungsprozesses kann aber nicht allein betrachtet werden, denn für die geisteswissenschaftliche Pädagogik beruht sie auf den objektiven kulturellen Formen, die im Bildungsprozess anzueignen sind. Theodor Litt beschreibt die Schule als zu den konservierenden Mächten gehörend, weil sie planmäßig den „Bildungszusammenhang der Generationen vermittelt“. Sie ist die „Mittlerin in der Folge der Geschlechter“ und die „Trägerin der Kontinuität im Wandel der Jahre und Tage“ (Litt 1965: 98). Für die Lernenden auf dem Weg zum gebildeten Erwachsenen gilt es, diese Welt der Bildungsgehalte in sich aufzunehmen, um eine Positionierung innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft zu erlangen, in der sie „ihren Platz“ auszufüllen vermögen.

Autonomie bedeutet dann denjenigen Zustand, in dem eine bestimmte gesellschaftliche Strukturierung, nämlich die universelle bürgerliche Moralität als inneres Gesetz im Individuum konstituiert ist, wodurch dieses zu einem Subjekt, einem Bürger wird. Die Grundidee des bürgerlichen Gymnasiums ist, dass sich das bürgerliche „Gesetz“ in der bürgerlichen Kultur und dem bürgerlichen Wissen – von der Literatur bis zu den Naturwissenschaften – manifestiert. Die Lehre dieses Wissens im Unterricht ermöglicht den Kindern und Jugendlichen die Abarbeitung an den Strukturen, um diese in sich selbst nachzubilden. In seiner Theorie „kategorialer Bildung“ hat Wolfgang Klafki diese Grundfigur geisteswissenschaftlicher Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche noch einmal begrifflich gefasst (Klafki 1964: 39). Formale und

materiale Aspekte von Bildung bzw. Autonomisierung und Strukturierung sind dabei aufeinander bezogen. Entscheidend ist aber, dass die beiden konstitutiven Elemente dieser Theorie: das „Subjekt“ und die „Welt“ resp. Autonomie und Struktur als Einheitsbegriffe gefasst sind. Die Struktur bildet hier die Norm, an der das Subjekt sich abarbeitend und verinnerlichend als solches zu konstituieren hat. Ist das Subjekt als solches konstituiert und damit ein erwachsener Bürger, so hat es die Freiheit, innerhalb dieser Strukturen zu handeln und sich zu bewegen. Das bürgerliche Subjekt verfügt autonom über die Welt insofern es deren Strukturen in sich nachgebildet hat. Heteronomie und Autonomie werden verzeitlicht, denn während Kind und Jugendlicher heteronom sind, gilt Autonomie beim Erwachsenen als ausgebildet und vorzusetzen.⁴

Autonomisierung als Entlassung in die hegemoniale Struktur

Das als Relation von Subjekt und Welt gefasste Verhältnis von Autonomie und Struktur war für die geisteswissenschaftlichen Pädagogen eine Aufgabe, aber kein grundsätzlicher Widerspruch. Für sie erbachte die Erziehung die Garantie, dass Menschen in eine Welt hineinwachsen, erwachsen und mündig werden. Der Bruch in der Einheit der Kultur, der bereits nach dem ersten Weltkrieg von den konservativen Protagonisten erkannt und mit der „konservativen Revolution“ (Bast 1996) bekämpft worden ist, war spätestens in den 70er Jahren unübersehbar, als die konservative Position auf den Kongressen „Tendenzwende“ und „Mut zur Erziehung“ nochmals artikuliert wurde (Podewils 1975; kritisch Benner 1978). Sie richtete sich gegen diejenige Position, die im nächsten Abschnitt als dynamisches Modell vorgestellt wird, die die Neokonservativen aber dem linken politischen Spektrum zuordneten und als „Emanzipationspädagogik“ bezeichneten. Sie warfen dieser Pädagogik unter anderem vor, erwachsene Menschen unmündig zu halten. Robert Spaemann hat den Begriff der Emanzipation aus konservativer Sicht expliziert: „Analog zur Entlassung des Sohnes aus der väterlichen und des Sklaven aus der herrschaftlichen Gewalt bezeichnet das Wort später jeden Akt, durch welchen der Betroffene den Rechtsstatus der Mündigkeit erwirbt. Mündigkeit wird hier aber ebenfalls als ein Rechtsbegriff verstanden. Sie meint die Befugnis, seine eigenen Interessen selbst wahrzunehmen, verbindliche Rechtsgeschäfte abzuschließen, seine Bürgerrechte im Rahmen einer geltenden Rechtsordnung Gleicher unter Gleichen wahrzunehmen“ (Spaemann 1975: 76). Bei Spaemann tauchen die zuvor explizierten Figuren der konservativen

4 Fabian Kessel hat die Debatten um Selbst- und Fremdführung im Bereich der Sozialpädagogik analysiert und gezeigt, wie ähnliche diskursive Figuren bis in die Weimarer Republik von zahlreichen Akteuren gebraucht wurden: zwar gilt die Selbstführung als Primat und Zielhorizont, aber die verzeitlichte Fremdführung in der Kindheits- und Jugendphase wird als Bedingung für die Möglichkeit rechter Selbstführung betrachtet (Kessel 1996: 44ff.).

Variante des Verhältnisses von Autonomie und Struktur wieder auf: (1) die zu Ende kommende Erziehung im reifen, autonomen Bürger, (2) die Befreiung aus der Abhängigkeit durch Repräsentanten der hegemonialen Struktur als Akt des Vaters, des Sklavenhalters, des Pädagogen, (3) das Weitertragen der verinnerlichten hegemonialen Struktur durch die befreiten Protagonisten. Während Spaeman den Begriff der Emanzipation auf den Übergang vom Zustand der Unterwerfung zur Freiheit bezieht, der einmalig stattfindet und im autonomen Bürger endet, transponiere die „Emanzipationspädagogik“ – so seine Kritik – den Übergang auf einen nicht endenden pädagogischen Prozess. „Denn der Zeitpunkt, in dem die Emanzipation vollendet, die Mündigkeit aller erreicht ist, kann [...] ohnehin nicht eintreten. Das Ideal wäre nämlich erst erreicht [...], wenn die personale Identität aufgelöst, der Prozess der Ichfindung unter der Führung des Über-Ich rückgängig gemacht, die Partialtriebe freigesetzt wären, kurz, wenn das Subjekt der Mündigkeit verschwunden wäre. Es wäre der Zeitpunkt, in dem alle Menschen die natürlichen und geschichtlichen Bedingtheiten ihrer Existenz in der Reflexion eingeholt und aufgeschoben hätten. Dieser Zeitpunkt wird nicht eintreten“ (Spaemann 1975: 82). Spaeman argumentiert, dass eine absolute Autonomie nicht denkbar sei und mit den genannten Phänomenen einhergehe, und dass man Autonomie daher nur nach dem konservativen Modell sinnvoll denken könne. Ob die dynamische Variante tatsächlich die Position einer absoluten Autonomie vertritt, sei im Folgenden untersucht.

Das Subjekt der Bildung

Das konservative Modell des Verhältnisses von Autonomie und Struktur setzt zwar auf eine relativ statische, konstante kulturelle Strukturierung, die qua Bildung zu vermitteln ist, benötigt aber dennoch einen starken Subjektbegriff. Das Subjekt übernimmt dabei drei bedeutsame Funktionen. Zum einen ist das Subjekt der Ort, an dem sich Erfahrung und damit Strukturierung akkumulieren kann, sodass das Subjekt im gebildeten Zustand die Struktur in sich repräsentiert. Zum zweiten benötigt die Struktur eine Vielzahl von Subjekten, die die Struktur weiter geben und für eine Aufrechterhaltung der hegemonialen Strukturierungen sorgen können. Zum dritten braucht die relative Starrheit der Struktur einen Ort, an dem sie lebendig werden kann, an dem die Struktur ihr „totes Sein“ aufgeben und zu „geistigem Werk“ werden kann. So schreibt Spranger 1927: „Das Leben der Kultur vollzieht sich in zwei gleich wichtigen, aber sachlich verschiedenen Tätigkeiten: im Kulturschaffen, vermöge dessen die geistige Welt immer neue Jahresringe ansetzt, und der Kulturfortpflanzung, durch die der Kreislauf frischen Saftes aufrechterhalten wird. Diese Fortpflanzung der Kultur, die auf dem Lebendighalten des bereits Erarbeiteten in den werdenden Geistern beruht, nennen wir Erziehung“ (Spranger 1927: 380).

2.4 Die Perfektibilität des Subjekts

In dem Maß, in dem die Innovationszyklen der gesellschaftlichen Subsysteme einer zunehmenden Beschleunigung unterliegen, änderten sich die gesellschaftlichen Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft. Der Strukturwandel und die Produktivitätsdynamik führten zu einem Bedarf an immer mehr und höher qualifizierten Arbeitskräften und zur Dynamisierung und Beschleunigung der Wissensproduktion und damit zur stärkeren Notwendigkeit, in die Vermittlung von Wissen zu intensivieren.⁵ Die Relation von Struktur und Autonomie ist von diesen gesellschaftlichen Veränderungen in mehrfacher Hinsicht betroffen, denn indem sich die Form gesellschaftlicher Strukturierung ändert, ändern sich auch die Formen von Subjektivität und Autonomie, die die Individuen einnehmen können.

Explosion, Verfall und Ausdifferenzierung des Wissens

Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik noch davon ausgegangen ist, dass die kulturelle Struktur ein einheitliches und stabiles Plateau bildet, in das einzuführende Aufgabe des didaktischen Handelns ist, veränderten sich sowohl die Inhaltlichkeit als auch die Form dieser Struktur. Konsequenzen wurden schon in den 50er Jahren diskutiert, als eine Gruppe von Experten aus Bildungspolitik, Pädagogik und Fachdidaktiken in Tübingen über die überbordende Stofffülle in den gymnasialen Lehrplänen diskutierte (vgl. Roth 1963; Klafki 1964; Wagenschein 1968). Der in den „Tübinger Beschlüssen“ eingeführte Begriff des Exemplarischen Lernens veränderte das Verständnis didaktischer Reduktion: Gegen das Prinzip der Abbildung wissenschaftlicher oder kultureller Strukturen im Unterricht steht das Prinzip der Selektion, mit dem solche Inhalte ausgewählt werden sollen, die grundsätzliche Eigenschaften der Struktur repräsentieren. Solche Texte aus den 50er und 60er Jahren sind oft Dokumente des Übergangs, die auf eine neue Situation ausgerichtet sind, die als moderne technische Welt begriffen wird, die aber noch von einem geisteswissenschaftlichen Horizont her gedacht sind, der den gebildeten Menschen in den Mittelpunkt stellt. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Erwachsenenbildung kann dafür als exemplarischer Beleg dienen. Dort heißt es etwa „Wenn der Mensch nicht das Opfer der modernen Gesellschaft, sondern ihr Bürger werden will, so muss er sich das Verständnis seiner Selbst und der Welt in der er lebt, in einer ständigen

5 Die damit verbundenen Transformationsprozesse der bürgerlichen Gesellschaft ebenso wie der Bildungsverhältnisse sowie der Bezug zum Konzept selbstgesteuerten Lernens sind an anderer Stelle ausführlich dargestellt und diskutiert worden (Forneck 2002; Forneck 2005a; Forneck/Wrana 2005; Wrana 2006; Wrana 2008), in diesem Aufsatz erfolgt der Fokus daher auf diejenigen Aspekte, die für die Verhältnisbestimmung von Struktur und Autonomie relevant sind.

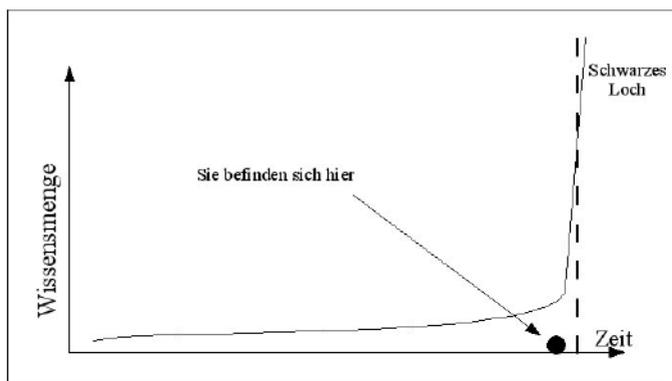
Bemühung erschließen. Ob ihm dies gelingt, ob er in diesem Sinne „gebildet“ ist, davon hängt sein eigener Wert ab.“ (Deutscher Ausschuss 1964: 1) Ausführlich werden die „Entbildenden Kräfte der modernen Gesellschaft“, die „gefährliche Ambivalenz des Liberalismus“ und des Pluralismus dargestellt. „Der Mensch“ wird in dem Gutachten aber als tragische Figur konstruiert. Er lässt sich zwar darauf ein, dass sein Platz nicht mehr in der Sicherheit einer Struktur aufgehoben ist, er akzeptiert die permanente Wandlung der Welt und die Notwendigkeit, sich dieser Wandlung anzupassen, er hat sich mit seinem Schicksal, dass er seine Modernität nicht bekämpfen kann, abgefunden, aber er wird zu einem einsamen Helden, dem seine Welt fremd geworden ist.

Dass sich „die Welt“ verändert und vor allem, dass das darin prozessierte Wissen an Umfang und Komplexität auf eine Weise zunimmt, die für die Subjekte Bewältigungsprobleme mit sich bringt, wird in den folgenden Jahrzehnten zu einem beherrschenden Thema. Für dessen Zuspitzung stehen die Metaphern der „Wissensexplosion“ und der „Halbwertszeit des Wissens“, die vor allem in der Ratgeberliteratur gebraucht werden. An solchen Thematisierungen lässt sich zwar nicht ablesen, inwiefern sich das „Wissen der Gesellschaft“ tatsächlich verändert, das steht hier aber auch nicht zur Debatte, sie zeigen vielmehr, in welcher Weise das Verhältnis von Autonomie und Struktur aufgrund der unterstellten Veränderungen problematisiert wird.

Im „Plato-Cookbook für internetbasiertes Lernen“ von der Wirtschaftsinformatik der Universität St. Gallen etwa heißt es: „Neues und rasch wachsendes Wissen verdrängt das alte, somit wird die Halbwertszeit des Wissens immer kürzer“ (Seufert u.a. 2001: 23). Mit dem Gebrauch der Metapher der „Halbwertszeit“ wird die Notwendigkeit einer Beschleunigung des Lernens anschaulich gemacht, denn meist folgt ihr der Hinweis, dass neue Technologien erhebliche Geschwindigkeits- und Flexibilitätsvorteile bieten. So leitet der Präsident der Universität Dresden eine Tagung von Informatikern folgendermaßen ein: „Das computergestützte Lernen ist ein erfolgversprechender, sich aus Termin- und Kostengründen zwangsläufig anbietender Weg, um in der Aus- und Weiterbildung mit dem Tempo der Innovationen Schritt halten zu können.“ (Mehldorn in Schoop u.a. 1995: VII; ähnlich Seufert u.a. 2001: 23). Diese Figur enthält ein Steigerungsmotiv, das eine zunehmende Beschleunigung der Transformation der Strukturen gesellschaftlichen Wissens nahe legt.

Der Unternehmensberater Magnus schlägt aus dieser Metaphorik maximales Kapital. Er fügt die abgebildete Kurve ein, mit dem Hinweis, dass es sich um ein beliebtes Chart in Seminaren und Wirtschaftszeitschriften handle. Er selbst schreibt dazu: „Heute hingegen leben wir an der Stelle der Explosion, die Kurve ist fast senkrecht, ein einmaliger Vorfall in der Geschichte. Danach geht es nicht einfach weiter. In der Astrophysik entstehen schwarze

Löcher, wenn sich ein Sternensystem einer solchen unendlichen Steigerung nähert. In der Singularität wird es plötzlich dunkel.“ (Magnus 2001: 26)



Komplette bisherige Kulturgeschichte der Menschheit

Magnus betont, dass man sich etwas vormache, wenn man das Steigerungsmotiv aufrechterhalte, denn dem „Schwarzen Loch des Wissens“ sei niemand gewachsen. Die Suggestionskraft und der Dramatisierungsgewinn der Grafik sind enorm. Als Lösung des Problems wird wiederum E-Learning gehandelt. Magnus argumentiert: „Es bedeutet, dass wir in der Grenzsituation Wissen in Echtzeit erzeugen und verwenden. Ideen und Technologien werden sofort eingesetzt. Und wer ein Problem hat und Wissen zu seiner Lösung braucht, will dieses Wissen sofort und am besten direkt da erlangen, wo er sich gerade befindet. Er will von irgendwem ein ‚Modul‘ zugeworfen bekommen, das genau die richtig dosierte Menge an Wissen enthält und mit diesem Wissen direkt weiter machen.“ (Magnus 2001: 27).

Während Magnus voraussetzt, dass Lernende in der Lage sind, zugeworfene Module ad hoc zu bearbeiten, wird dies von anderen Autor/-innen bezweifelt. Graesser und Wilkiewicz beispielsweise beschreiben eine nicht endende Liste von Fähigkeiten des Selbstlernens und der Selbstorganisation, die ein Ad-hoc-Lernen voraussetzt, um in einer fast anmutigen, an Camus erinnernden Passage zu gipfeln: „Der ideale Anwender ist daher so etwas wie der ‚moderne Mensch‘. Doch leider müssen wir auf den Boden der Tatsachen zurückkehren. Der moderne Mensch ist eine Illusion, ein Wunschtraum. [...] Nicht einmal jeder Hundertste kann sich in seinen Kenntnissen oder Fertigkeiten mit dem modernen Anwender messen.“ (Graesser/Wilkiewicz 1995, S. IX). Die Konsequenz ist für die Autoren ein umfassendes Programm, das solche Kompetenzen aufbaut.

Solche Überspitzungen sind dem Genre der Ratgeberliteratur geschuldet und werden den Lesern der vorliegenden Publikation vermutlich eher ein

Schmunzeln ins Gesicht zaubern als dass sie emphatisch der Dramatisierung folgen. Die größtmögliche Distanz dieser Problematisierungen zu den Argumentationen von Litt und Nohl zeigt aber ein grundsätzliches Problem auf: Ohne eine einheitliche und stabile gesellschaftlich-kulturelle Struktur, an der sich Subjekte abarbeiten und die sie verinnerlichen können, und die die gesellschaftlichen Gruppen anhand des Ausmaßes dieser Verinnerlichung in eine Hierarchie von Klassen einordnet, wird der Begriff der Autonomie des Subjekts bodenlos. Das gilt einerseits in der synchronen Dimension, denn insofern das Wissen der Welt so umfangreich und komplex ist, kann das Subjekt „es“ nicht mehr verinnerlichen und in sich repräsentieren, sondern nur einen kleinen und speziellen Ausschnitt. Das gilt andererseits in der diachronen Dimension, denn es bleibt dem Jugendlichen verwehrt, sich nach dem Abschluss der ersten Lernphase auf der verinnerlichten Struktur der Welt auszuruhen. Da Wissen als einer permanenten Dynamisierung unterworfen betrachtet wird, wird Lernen zu einer Tätigkeit, die das Individuum sein Leben lang durchzuführen hat. Magnus radikalisiert das doppelte Unvermögen des Subjekts gegenüber der Struktur, indem er eine Vorstellung entwirft, in der das Subjekt nur noch jene Strukturfragmente in sich aufnimmt, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gebraucht werden, um sie sogleich wieder zu vergessen, da eine Akkumulation von Wissensstrukturen ohnehin hoffnungslos ist – Lernen wird zur Ad-hoc-Wissensvermittlung. Graesser und Wilkiewicz hingegen wollen das Unvermögen bearbeiten, indem sie ein Programm entwerfen, das dem Individuum umfassende selbstbezogene Kompetenzen vermittelt – Lernen wird zur Lernstrategievermittlung.

Je dynamischer der Strukturbegriff angelegt wird, desto weniger ist es dem Subjekt möglich, im klassischen Sinn autonom zu werden, da es nicht an den Punkt gelangen kann, an dem es über eine innere Struktur verfügt, die eine gesellschaftliche Struktur repräsentiert. Als weiteres Problem kommt hinzu, dass die Unterstellung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, dass das zu vermittelnde Wissen zugleich die Moralität einer Gesellschaft repräsentiert, obsolet geworden ist. Wissen und Moral bilden keine einheitliche kulturelle Struktur mehr aus, auf die sich Bildungsprozesse beziehen könnten. Kultur differenziert sich vielmehr in eine Vielfalt von Gemeinschaften aus, die über differente partikulare *nomoi*, über eigene Gesetze verfügen.

Dem Subjekt bleibt dann bestenfalls, die Unstimmigkeit von innerer und äußerer Struktur immer aufs Neue zu bearbeiten – es kann, darf und soll lebenslang lernen. Der Berufseintritt, die Schwelle zwischen Jugend und Erwachsenenalter verliert tendenziell an Bedeutung, weil Erwachsene unter den dynamisierten Bedingungen sich permanent weiter entwickeln müssen. Zwar kehrt sich nach wie vor beim Eintritt in eine berufliche Tätigkeit das Mengenverhältnis von Lernzeit und Arbeitszeit um, aber eine stabile Identität über die gesamte Berufszeit hinweg scheint unter den genannten Bedingungen nicht mehr angemessen. Die Individuen haben sich nicht nur der Dyna-

mik im Ganzen anzupassen, sondern haben auch ihren Lebenslauf, ihre Biografie zu dynamisieren.

Postfordistische Wissensökonomien und gouvernementale Strategien

Die Prozesse der Komplexitätssteigerung und Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Wissens stehen nicht außerhalb sozioökonomischer Transformationen und den politischen Strategien der Regulation dieser Transformationen.⁶ Die Bildungsforschung der 50er und 60er Jahre thematisierte zum ersten Mal die Abhängigkeit von Bildungs- und Beschäftigungssystem und damit die Beziehung der ökonomischen Verhältnisse zum Kompetenzprofil der Bevölkerung. Bildungspolitik wurde in der Folge als Wirtschaftspolitik neu entdeckt, was zu einer enormen Expansion des Bildungswesens führte. Internationale Gutachten betonten die Bedeutung lebenslangen Lernens, die zunehmende Dynamisierung des für Arbeitsprozesse zu erwerbenden Wissens und die notwendige Ausschöpfung der Begabungspotenziale (vgl. Kraus 2001). Das erwachsene bürgerliche Individuum wird in diesen Konzepten als grundsätzlich frei betrachtet, aber es handelt sich um eine Freiheit, die gemäß den liberalen Regierungspraktiken abgesichert werden muss. Dies zeigt sich an den Institutionen, die während den Bildungsreformen im Bereich der Erwachsenenbildung errichtet worden sind, bzw. errichtet werden sollten, auf besondere Weise. Die Weiterbildungseinrichtungen des quartären Sektors, ein Baukastensystem an Kursangeboten, eine rationale Bildungsplanung, eine starke Profession, eine Handlungswissenschaft an den Universitäten, das alles gehört zu den liberalen Sicherungssystemen. Die Autonomie, in die Weiterbildung den Erwachsenen setzen soll, impliziert eine Freiheit, die unablässig bedroht ist und damit zur Grundlage immer neuer, nie endender, also lebenslanger Interventionen wird.

In den 90er Jahren hat sich der politische Druck auf die Bildungssysteme, den gesellschaftlichen Veränderungen und den ökonomischen Notwendigkeiten gerecht zu werden, noch erhöht. Die Politik der Europäische Union etwa hat sich mit dem Lissabon-Prozess seit 2000 ein neues strategisches Ziel gesetzt: „das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Europäischer Rat 2000). Die berufliche Bildung ist eines der wesentlichen Politikfelder, die hierbei adressiert werden. Bei genauer Betrachtung kehrt sich die Argumentation um, war unter dem Stichwort Wissensgesellschaft diskutiert worden, dass die Subjekte sich dem dynamisierenden Wissen anzupassen ha-

6 Die sozialwissenschaftliche Forschung hält hierfür eine ganze Reihe von Schemata bereit, mit denen sich die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte deuten lässt (vgl. Bartelheimer 2005). In den Erziehungswissenschaften werden gegenwärtig die Schemata Liberalismus-Neoliberalismus im Anschluss an Foucaults Studien der Gouvernementalität (z.B. Forneck/Wrana 2005; Kessler 2005; Dzierzbicka 2006) sowie Fordismus-Postfordismus im Anschluss an die Regulationstheorie (z.B. Baethge/Baethge-Kinsky 2004) diskutiert.

ben, so verweist die Formulierung des Rates auf eine weitere Steigerung. Unter der Bedingung der globalen Konkurrenz von Wirtschaftsräumen sollen die Individuen deren Dynamik noch weiter steigern, um die führende Rolle des Wirtschaftsraums in globalem Kontext anzustreben. Die Intensität bildungspolitischer Aktivitäten im Bereich lebenslangen Lernens hat sich im Rahmen der Lissabon-Strategie vervielfacht.

Vergleicht man die aktuellen Regierungspraktiken mit denen der Bildungsexpansion der 70er Jahre, dann lassen sich zwei Unterschiede markieren. Zum einen, dass die Dynamisierung des Wissens nicht nur als Grund für eine nachholende Qualifizierung verstanden wird, sondern als Ziel einer aktivierenden Politik. Zum anderen haben sich die Strategien der Produktion des Kompetenzprofils grundlegend gewandelt. Während in der Bildungsexpansion die Leistung der Strukturanpassung von einer Profession erbracht werden sollte, soll sie jetzt von den Individuen selbst erbracht werden.

Die für die aktuellen Regierungspraktiken bedeutsame Humankapitaltheorie argumentiert, dass sich der Grad an nachweisbarer Kompetenz, also der individuelle Humankapitalbestand, im Einkommen niederschlägt, und dass die Individuen sich rational verhalten, wenn sie Investitionen in ihren eigenes Humankapital tätigen – und dass sie die Verantwortung dafür tragen, wenn sie es nicht tun. Der gesamte Humankapitalbestand einer Bevölkerung wächst dann optimal, so die Unterstellung, wenn die Einzelnen die Entscheidungen über ihre Bildungsinvestitionen weitestgehend selbst treffen, wenn die Konkurrenzverhältnisse möglichst sichtbar gemacht werden, etwa über Rankings, und wenn die Individuen die möglichen negativen Folgen ihrer Investitionsentscheidungen auch wirklich selbst zu tragen haben.⁷ Die Orientierung an der Humankapitaltheorie führt nicht nur dazu, dass die Verantwortung für die eigene Bildung an die Individuen delegiert wird, sondern auch dazu, dass die Individuen angehalten sind, sich selbst als ein Kapital zu begreifen, das sie in Arbeitsverhältnisse einbringen. Was die neoliberale bzw. postfordistische Situation auszeichnet, ist dass das Verhältnis zu sich selbst zu einem Kapitalverhältnis wird, das in den Verwertungsprozess einbezogen ist (ausführlich Forneck/Wrana 2005: 156ff.; Wrana 2006: 237ff.).

Damit hat sich das Verhältnis von Autonomie und Struktur innerhalb des Modells des perfektiblen Subjekts nochmals verändert. In der *fordistischen Variante* dieses Modells wird die Struktur als sich veränderndes und dynamisierendes Wissen gedacht, an dessen galoppierende Entwicklung sich das Individuum permanent anpassen muss. Diese Anpassung soll gemäß der fordistischen Produktionsweise über ein Bildungssystem hergestellt werden, das von einer staatlich organisierten Profession getragen wird. In welcher Hinsicht man da-

7 Auch wenn die zentrale Unterstellung der Humankapitaltheorie – der Zusammenhang von Einkommen und Bildungsstand – nicht eindeutig empirisch nachgewiesen werden konnte (Timmermann 2002), liegt die Logik dieser Theorie den meisten bildungspolitischen Reformvorschlägen und den Aktivitäten der internationalen Organisationen zugrunde.

von ausgeht, dass das Individuum, insofern es ihm gelingt, mit der Strukturentwicklung Schritt zu halten, zugleich autonom wird, zeigt folgender Satz aus dem Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen von 1972: „Insofern Weiterbildung unter dem Aspekt wirtschaftlich-technischer Erfordernisse steht, hilft sie dem Einzelnen, wechselnden Aufgaben gerecht zu werden, die in Beruf und Gesellschaft auf ihn zukommen. Hierdurch wird der Einzelne frei gegenüber Zwängen, denen er ohne individuelle Beweglichkeit stärker ausgeliefert wäre. Eine solche Mobilität beruht auf allgemeinen Fähigkeiten wie Abstraktions-, Kommunikations- und Lernvermögen, Kooperationsbereitschaft, Sensibilität und Phantasie“ (Deutscher Bildungsrat 1972: 52). Unter der Vision, Lernen gemäß der fordistischen Produktionsweise zu organisieren, erscheinen Struktur und Autonomie gerade nicht als Widerspruch, insofern Autonomie als Schritt halten mit der Expansion und Dynamisierung der Struktur begriffen wird. In der *postfordistischen Variante* ist es nicht das Individuum, das der Struktur nachläuft, vielmehr ist es aufgerufen, die Dynamik der Struktur proaktiv zu gestalten. Das Individuum soll sich selbst strukturieren und diese Selbststrukturierung wird nun zum Leistungsbereich. Autonom ist das Individuum, insofern es ihm gelingt, strukturbildend zu sein. Die Strukturbildung aber orientiert sich am maximalen ökonomischen Nutzen, den das Individuum für sich selbst und die Gesellschaft erreichen kann. Die neue Freiheit besteht nicht mehr in einer Norm, an der entlang sich das Individuum zu begrenzen und zu objektivieren hat, um ein Subjekt zu werden, sondern in der Form, die sein Selbstbezug annehmen soll. Subjekt ist es, insofern es ihm gelingt, den Selbstbezug zu steigern und zu ökonomisieren.

Im Folgenden soll diese Entwicklung anhand von vier pädagogischen Konzeptionen vertiefend diskutiert werden, die auf die eine oder andere Weise Antworten auf die aufgeworfene Problematik bieten. Die erste Konzeption transportiert die Vorstellung einer fordistischen Wissensproduktion, die zweite ist in den 80er Jahren als eine Antwort auf das Problem des sich dynamisierenden Wissens entstanden und rückt das die Bildung des Subjekts in den Mittelpunkt. Die letzten beiden, Metakognitionstheorie und Ermöglichungsdidaktik sind Konkrektionen des selbstgesteuerten Lernens, wie sie in den 90er Jahren unter dem Einfluss postfordistischer Vorstellungen entstanden sind.

Die industrielle Produktion von Wissen

Ein erstes und frühes Modell ist v.a. in den 60er und 70er Jahren geprägt worden. Das Problem der expandierenden und diffundierenden Wissensstrukturen soll durch eine technologische Steigerung des Lernens der Subjekte erreicht werden. Die Programmierete Erwachsenenbildung Jüchters (1970) ebenso wie die verschiedenen instruktionalistischen Ansätze (Schott u.a. 2002: 179) folgen diesem Modell. Metzger charakterisiert es folgendermaßen: „[...] many curricula were developed in the form of catalogues of very

precisely operationalised and product-oriented behavioral objectives. Teaching methods as means to impart knowledge were of more interest than the learners processes. Finally, as far as differences between learners were seen as central for their choice of methods and strategies, the solution was seen in the adaption of methods and strategies to these differences.“ (Metzger 1997: 6). Entsprechende instruktionalistische Lernumgebungen sind hochstrukturiert und differenziert, sie packen eine Stoffportion und einen Erkenntnis-schritt zu einem Lernschritt zusammen und ordnen diese Lernschritte in einer linearen Struktur an (Schott u.a. 2002: 179).

Das mit dem Fordismus verbundene Verhältnis von Autonomie und Struktur kann eine frühe Rezeption des Strukturalismus in der Didaktik von Dieter Lenzen verdeutlichen (Lenzen 1976). Lenzen will Lernen als Aufbau kognitiver Strukturen verstanden wissen, der sich an Strukturen von Wissenschaftsdisziplinen orientiert. Ein zentrales theoretisches Anliegen ist dabei, die Strukturen der lernenden Subjekte und die Strukturen der zu lernenden Stoffe didaktisch aufeinander zu beziehen. Um diese Brücke zu schlagen, greift Lenzen auf die Differenz von Oberflächen- und Tiefenstruktur zurück, insofern er soziale, inhaltliche und andere Strukturen als Oberflächen begreift, die von einem Subjekt aufgrund dessen Tiefenstruktur generiert werden. Lenzen schreibt: „Dabei wird von der Überlegung ausgegangen, daß ein gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen den Oberflächenstrukturen eines sozialen Systems und der Tiefenstruktur seiner es generierenden Subjekte besteht, daß also die Oberflächenstruktur eines Generates Rückschlüsse auf die Tiefenstruktur erlaubt“ (Lenzen 1976: 13). Eine „falsche“ und eine „richtige“ Lösung einer Rechenaufgabe können nach Lenzen als zwei distinkte Oberflächenstrukturen begriffen werden, die auf zwei distinkte kognitive Tiefenstrukturen des Subjekts zurückzuführen sind. Löst ein Lernender nun eine Aufgabe zunächst falsch und dann richtig, kann von einer Transformation in der Tiefenstruktur ausgegangen werden. Solche Transformationen werden zum Ziel der didaktischen Technologie. Die Oberflächenstruktur eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, i.d.R. einer wissenschaftlichen Disziplin soll durch eine didaktische Strukturtransformation in eine „Unterrichtsstruktur“ überführt werden und diese durch eine Lerntransformation in eine kognitive Tiefenstruktur. Lernen definiert Lenzen daher als „Transformation der Oberflächen- oder Unterrichtsstruktur in die kognitive Tiefenstruktur des Lerner“ (Lenzen 1976: 16). Die didaktische Struktur besteht aus einem kontrollierten normativen Ausgangsarrangements, das der gewünschten Oberflächenstruktur entspricht, deren Erfolg wird an den angepassten Reaktionen der Lernenden, also wiederum an der Oberflächenstruktur ersichtlich. Pädagogisches Handeln hat dann zum Ziel, subjektive Tiefenstrukturen an didaktisch generierte Oberflächenstrukturen anzupassen.

Die Logik dieses Lernkonzeptes wird verständlich, wenn man sie auf die von den 50ern bis in die 70er Jahre hegemonialen Regeln gesellschaftlicher

Reproduktion bezieht. Sie folgen einer fordistischen Produktionslogik. So wie diese auf Massenprodukte und industrielle Fertigung, auf die Möglichkeit unbegrenzten Wachstums und auf die technologische Bearbeitbarkeit der durch Technologisierung produzierten Problemlagen setzte (Baethge/Baethge-Kinsky 2004: 14), wird das Problem der sich dynamisierenden Wissensstrukturen mit Steuerungspraktiken zu bearbeiten versucht, in denen die Subjekte mit besserer Lerntechnologie die zunehmende Menge gesellschaftlich-kultureller Strukturierung aufnehmen können.

Zwar besteht das Verhältnis von Struktur und Autonomie wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach wie vor darin, dass das Subjekt als autonom gilt, insofern es die gegebenen Strukturen in sich repräsentiert hat. Diese Anpassungsbewegung wird aber dynamischer verstanden, sie ist nicht darauf gerichtet, eine bestehende Struktur über die Generationenfolge zu reproduzieren, sondern ist eine Anpassungsdynamik an eine sich verändernde Realität. Eine feste gesellschaftliche Position, von der es „selbstständig“ und konstant handeln kann, erreicht das Individuum dabei zwar nicht mehr, aber – um es metaphorisch auszudrücken – wenn es nicht permanent an der Strukturentwicklung „dran bleibt“, wird es von dieser „abgehängt“.

Mit dem fraglich werden des fordistischen Produktionsparadigmas in den späten 70er Jahren und dem langsamen Umbau der Produktion zu tendenziell postfordistischen Produktionsweisen gerät dies Vorstellung der quasi-industriellen Organisation der Lernverhältnisse in eine Krise, in deren Folge sich eine Reihe alternativer Modelle entwickeln.

Die Renaissance des Subjekts

Eine in den Erziehungswissenschaften häufig gewählte Lösung für das Dynamisierungsproblem ist, den Bildungsprozess als unabschließbar zu begreifen und zwar sowohl bezogen auf die Aneignung der Pluralität der Inhalte als auch bezogen auf die Brüchigkeit des Lebenslaufs. Diese Möglichkeit ist in bestimmten klassischen philosophischen Bildungstheorien angelegt und kann daher als Erneuerung der bildungstheoretischen Position daherkommen. Die Vorstellung eines auf eine einheitliche kulturelle Struktur bezogenen Zustands der Autonomie wird dabei verabschiedet und durch das Konzept eines Prozesses der Autonomisierung ersetzt, in dem sich das Subjekt permanent selbst zentriert und sein Verstehen der Welt durcharbeitet. Sehr verbreitet war diese Figur in den 80er und 90er Jahren in Positionen, die an das interpretative Paradigma anschließen, die Arbeit des Subjekts an sich selbst konnte dabei als Biografisierung begriffen werden, als Reframing von Deutungsmustern oder als Prozessieren von lebensweltlichem Wissen. Sie gehört aber auch zum Denken der kritischen Theorie, die das selbstbezügliche Subjekt als den Referenzpunkt begreift, von dessen Eigensinn her einzig ein kritisch auf gesellschaftliche Verhältnisse bezogenes Handeln denkbar ist (vgl. Pongratz 2003).

Hermann Forneck hat die Emphatisierungsstrategien des Subjekts in Bezug auf verschiedene Theoriepositionen analysiert (vgl. Forneck 2004, 2004a). Er kommt zu dem Schluss, dass viele erwachsenenpädagogische Positionen, unabhängig davon, ob sie sich einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung verpflichtet fühlen oder nicht, das abstrakte, um seine Identität und seine Weltdeutung bemühte Selbst zum ausschließlichen Fluchtpunkt didaktischer Konstruktion machen. „Alle diese Emphatisierungsstrategien implizieren, dass die im klassischen didaktischen Dreieck konstellierte Dimensionen des erwachsenenpädagogischen Prozesses sich auf zwei reduzieren, da der spezifische Inhalt entfällt bzw. mit dem Subjekt in eins fällt“ (Forneck 2004: 7).

Die Autonomie realisiert sich, insofern das Subjekt bei aller Unerreichbarkeit seiner Perfektibilität das Zentrum seiner Welt bleibt. Dies gelingt durch eine komplementäre Strategie: Im selben Maß wie die kulturelle Einheit der Struktur als uneinholbar akzeptiert wird, wird das Subjekt als ebenso uneinholbar autonom konstruiert. Struktur und Autonomie geraten dann in eine Opposition, die keine Vermittlung mehr zulässt. Von der Zentralität, die das Subjekt bildet, kann es vielleicht sich selbst und seine individuelle Identität zentrieren, aber nicht mehr „die Welt“ bzw. die inhaltlichen Strukturen der Welt. Sowohl das Lernen als auch das didaktische Handeln wird folglich auf das Methodische begrenzt, auf die Tätigkeit des Subjekts, auf seine Identitätsarbeit. Der Preis ist, dass die inhaltlichen Strukturen der Welt gegenüber der Strukturierungsleistung des Subjekts zurück treten, das Subjekt ist auf eine Autonomisierungsbewegung gesetzt, die eine permanente Differenzbildung zu sich selbst, aber nicht mehr zu den gesellschaftlichen und fachlich inhaltlichen Strukturen impliziert. Das Problem der sich dynamisierenden Wissensstrukturen wird so gelöst, allerdings nur, indem inhaltliche Strukturen generell zum Verschwinden gebracht werden (Forneck 2006: 4).

Die Ökonomisierung des Selbstverhältnisses

Die Metakognitionstheorie löst das Problem der sich dynamisierenden Wissensstrukturen mit anderen theoretischen Mitteln. Sie besteht als Theorie zunächst aus einem Ensemble von Sätzen, das normfrei den reflexiven Aspekt des Kognitiven zu beschreiben versucht. Unter Metakognitionen werden alle Kognitionen verstanden, die sich ihrerseits auf Kognitionen beziehen. Dabei wird üblicherweise eine deklarative Komponente – das Wissen über das eigene Denken, Wissen und Lernen, von einer exekutiven Komponente – der Fähigkeit und der Tätigkeit, auf das eigene Denken, Wissen und Lernen Einfluss zu erlangen, unterschieden (McCormick 2003: 80). Manchmal kommt als dritte Komponente eine metakognitive Bewusstheit hinzu, die als eine Haltung gegenüber sich selbst zu verstehen ist. Sie sei der Zustand, in dem die eigene Aufmerksamkeit nicht mehr auf Objekte, sondern auf die eigenen

Denk- und Lernprozesse gelenkt ist, sie komme einem Umkippen der eigenen Wahrnehmung gleich (Guldimann 1996: 34). Zentrale Themen der Metakognitionsforschung sind die „metakognitiven Strategien“ (z.B. Mandl/Friedrich 1992) und der metakognitionsbezogen ideale Lerner, der „good strategie user“ (Pressley/Borkowski/Schneider 1987).

Betrachtet man nun die Fragestellungen, die die Metakognitionsforschung in der Regel verfolgt, so geht es darum, ob Lernerfolge qua Metakognition verbessert werden können. Fast alle Untersuchungsdesigns sind so angelegt, dass die Optimierung des Lernprozesses überprüft werden kann. Der unterstellte Zweck metakognitiver Strategien und metakognitiver Bewusstheit ist, die Ressourcen des Lernens optimal einzusetzen und den eigenen Lernprozess zu effektivieren. Als implizites Ideal gilt der „good-strategy-user“ – ein Lerner, der sich immer rational entscheidend auf sich selbst bezieht und die verfügbaren Strategien optimal einsetzt. Die meisten Forschungen sind mit experimentellen Designs verknüpft, die eine Steigerung metakognitiver Reflexivität anhand didaktischer Praktiken versprechen. Die scheinbar nur beobachtende Haltung des kritischen Rationalismus setzt tatsächlich ein Subjektideal der Selbstoptimierung, an dem sich die empirischen Lernenden zu messen haben, sie ist damit nicht weniger normativ als die kritischen Ansätze, die dies zugeben.

Mit dem Konzept der Metakognition kommt ein weiteres Modell des Verhältnisses von Struktur und Autonomie ins Spiel. Mit dem subjektorientierten Modell hat es gemeinsam, dass das Lernen des Subjekts auf beliebige Inhalte gerichtet ist. Was das Subjekt zu einem bestimmten Zeitpunkt lernt und welche Haltung es zu dem gelernten Inhalt einnimmt, ist nicht relevant. Entscheidend ist vielmehr, welche Haltung es zu sich selbst einnimmt, wie es sich zu sich selbst als lernendem Subjekt verhält. Dieser Selbstbezug ist in der Metakognitionstheorie also zum einen auf die Form beschränkt, insofern seine Inhaltlichkeit ausgeklammert wird, zum anderen wird die ideale Form des Selbstbezugs implizit normativ gesetzt, es ist eine ökonomische Haltung, die das lernende Subjekt zu sich selbst einzunehmen hat. Erstens, weil mit den geringstmöglichen Ressourcen ein Maximum an Nutzen zu erzielen ist und zweitens, weil das Selbst sich selbst zum Mittel der Optimierung werden soll. Worin der Lernerfolg inhaltlich besteht, spielt keine Rolle, solange er auf möglichst effektive Weise erreicht wird (vgl. ausführlich Wrana 2006: 7ff.).

Das Subjekt der Metakognition ist frei und zugleich gezwungen, seine/ihre Entscheidungen zu treffen. Aber es besteht kein Zweifel daran, dass sich nicht alle empirischen Subjekte so verhalten und dass sie es nicht in allen Situationen tun. Schon die Theorie trägt die Herstellungsfunktion in sich: Subjekte verhalten sich nicht einfach als rationale Entscheider, sie müssen in diese Form gebracht werden. Metakognitionstheorie und Metakognitionsforschung lassen sich als ein Set von Praktiken begreifen, das ein spezifisches

Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der ökonomischen Regulation von Subjekten produziert. Sie können Angaben darüber machen, wie das Subjekt als ökonomischer Selbstregulierer funktioniert, was die Randbedingungen seiner Existenz sind, bis zu welchem Grad es maximierbar ist, wie es zu dieser Selbstproduktion motiviert werden kann und wie man es dazu bringen kann, in die Mittel seiner Selbstproduktion zu investieren usw. Im Zusammenhang entstehen didaktische Praktiken, die versprechen, die metakognitive Selbststeuerung der Subjekte zu steigern. Diese Praktiken zielen auf eine Intensivierung der Selbstbeobachtung, auf eine Ausbildung metakognitiver Strategien, auf eine Selbstdokumentation in Portfolios und Journalen und auf eine Bearbeitung der selbstbezogenen Problemfelder in Lernberatungen. Durch Lernjournale, Selbstfragebögen, Qualitätsleitfäden und dergleichen werden die Lernenden angehalten, sich selbst einem Raster zu unterwerfen, sich als bestimmte und zugleich als in einem Ranking einordbar wahrzunehmen. Aber zugleich werden sie dazu angehalten, ihr Selbstverhältnis aktiv zu gestalten, es „in die eigene Hand“ zu nehmen (vgl. Wrana 2006).

Die Autonomie des „good-strategie-users“ ist nicht mehr auf eine inhaltliche Struktur bezogen und schon gar nicht auf eine normative Struktur. Sie bezieht sich vielmehr auf eine Struktur von subjektiven Möglichkeiten, die die Theorie der Metakognition vorsieht und die jeden individuellen empirischen Lerner zu einem transzendenten „good-strategie-user“ als allgemeines Subjekt in Bezug setzt, der den Horizont des Sollens bildet. Die empirischen Subjekte werden in ein Konkurrenzverhältnis gesetzt, in dem nicht mehr diejenigen als „die Besten“ gelten, die ein bestimmtes fachbezogenes Wissen beherrschen, sondern diejenigen, die einem formalen Ideal eines transzendentalen Subjekts so nahe wie möglich kommen. Die Norm, der diese Autonomie folgt, liegt nicht einer konkreten kulturellen Strukturierung, die aufzunehmen ist, sondern in einer Form des Subjekts, verstanden als die Fähigkeit, jede Strukturierung auf- und anzunehmen.

Die Didaktik der Ermöglichung

In der pädagogischen Rezeption des radikalen Konstruktivismus wird unterstellt, dass Praktiken des Lernens grundsätzlich selbstgesteuert sind und didaktische Praktiken in traditionellen Lernkulturen dies eher behindern als fördern. Als „Erzeugungsdidaktik“ gilt die Vorstellung, pädagogisches Handeln könnte Wissen, Kompetenzen, Verhaltensweisen in Menschen hervorbringen. Dem stellt Arnold eine „Ermöglichungsdidaktik“ gegenüber, die sehr viel begrenztere Wirkungsunterstellungen macht. Lernen, so die Unterstellung, entfaltet sich dann am nachhaltigsten, wenn die Professionellen sich darauf zurückziehen, Lernprozesse lediglich zu ermöglichen, in dem sie Materialpools für Lernumgebungen bereitstellen und bei Bedarf Lernberatung

anbieten. Didaktik ist dann nicht mehr die Kunst des „Machers“, sondern des „facilitators“ (Arnold 2001: 85). Mit der Ermöglichsdidaktik verschiebt sich der Autonomiebegriff, denn Autonomie wird im lernenden Subjekt vorausgesetzt und soll nicht erst pädagogisch in es hineingetragen werden.

Die biologische Systemtheorie liefert für die pädagogische Rezeption das Theorieangebot, den Autonomiebegriff mit dem Begriff der Autopoiesis zu übersetzen und damit in eins zu setzen. Schlippe und Schweitzer schreiben etwa über die Entwicklung systemischen Denkens: „Der Fokus verschob sich mehr und mehr auf die innere, autonome Selbstorganisationslogik lebender Systeme, auf ihre operationelle Abgeschlossenheit und damit auch auf die Grenzen externer Einflussnahme“ (Schlippe/Schweitzer 2002: 52). Der Autopoiesisbegriff (Maturana/Varela 1987) beschreibt dabei eine Dynamik, mit der Organismen (was in der pädagogischen Rezeption i. R. gleichgesetzt wird mit Lernenden) die Zustände innerer Strukturierung aufrecht erhalten und weiter prozessieren. Die Entwicklungslogik der Organismen ergibt sich dabei kausal immer aus den inneren Strukturen, sie ist struktur determiniert. Dem System äußerliche Interventionen können dann nicht mehr sein als Perturbationen und Anstöße; sie lösen zwar Reaktionen aus, aber die Reaktionen sind nicht von den Interventionen, sondern von der inneren Struktur determiniert. Daraus folgert die pädagogische Rezeption, dass Lernende nur lernen und Lehrende nur lehren, was in „ihr kognitives System passt, was für sie anschlussfähig, viabel ist“ (Arnold 2003: 23).

Im Verhältnis von Autonomie und Struktur entwickelt Arnold damit eine radikale Gegenposition zu Nohls Konzept des pädagogischen Bezugs, in dem die innere „autonome“ Selbstbezogenheit von der äußeren strukturellen Bezogenheit eines Lehrenden und eines Lernenden abgeleitet war (s. Kap. 2.3). Nach Arnold ist die innere Strukturierung ursprünglicher als die kulturelle äußere Strukturierung, der Fokus ermöglichsdidaktischen Tuns ist damit die indirekte Steuerung und Anregung einer im Lernenden gegebenen Strukturierung und Autonomie durch Praktiken des Arrangierens, des Beobachtens, der Begleitung, der Irritation, ohne aber Zielzustände von Lernenden in irgendeiner Weise vorwegzuplanen oder „richtige“ Lesarten zu setzen (Arnold 2003: 25). Lernen wird dann zu einem lebendigen, relativ unproblematischen Tun, das nur gestört wird, wenn Dozierende, Lehrer/-innen und andere Pädagog/-innen durch ihre Interventionen Heteronomie in dieses autonome Spiel bringen. Als Ermöglichsdidaktik gilt die Kunst, Lernprozesse so zu arrangieren, dass das autonome Spiel nicht gestört, sondern entfaltet wird.

Wenn auf diese Weise die in Lernprozessen relevanten Strukturierungen auf innere Strukturierungen begrenzt werden und Autopoiesis/Autonomie nicht als spezifische, zu erreichende Qualität des Selbstbezugs gilt, sondern als biologisch, also noch basaler als anthropologisch, gegebenes Grundselbstverhältnis des Organismus begriffen wird, dann erübrigen sich zahlreiche Probleme, die mit der Komplexitätssteigerung gesellschaftlichen Wissens

verbunden sind, da diese Komplexität als kulturelle Strukturierung vom theoretischen Blick nicht erfasst wird und damit keine Relevanz besitzt. Zwar hat der Konstruktivismus das empirische Subjekt damit von seinem Anspruchshorizont befreit, aber zugleich auch den Zusammenhang von inhaltlichen Strukturen und Lernprozessen verabschiedet. Das konstruktivistische Subjekt ist „immer schon fit für den Postfordismus“, denn die Haltung zu sich selbst, die im Postfordismus als eine gesellschaftliche Erwartung begriffen wird, die erst in der inneren Entwicklungslogik des fortgeschrittenen Kapitalismus erscheint, wird von der gleichzeitig erscheinenden Systemtheorie als Grundmerkmal der natürlichen Verfasstheit von Organismen begriffen. Aus gesellschaftstheoretischer Sicht naturalisieren der radikale Konstruktivismus und die biologische Systemtheorie die gesellschaftliche Entwicklung von Bildungsverhältnissen.

In einer jüngeren Publikation hat Rolf Arnold die Begriffe Autopoiesis und Autonomie allerdings voneinander unterschieden, indem er die grundlegende Bewegung der Autopoiesis aus zwei Komponenten zusammengesetzt denkt, aus Autonomie und Heteronomie. Die hirnpfysiologischen „Verschaltungsarchitekturen“, mit denen Arnold die organische strukturdeterminierte Gegebenheit weiter konkretisiert, „stehen zwar für Autopoiesis, aber nicht für Autonomie, da in ihnen auch die heteronomen Beschränkungen eingelagert sind, die uns meinen lassen, wir handelten selbstbestimmt, weil wir selbstständig etwas entscheiden und tun, ohne die – teilweise überlieferten – gesellschaftlichen, familiendynamischen, traumatischen etc. Muster zu erkennen, die wir dabei rekonstellieren“ (Arnold 2005: 44). Im Anschluss knüpft Arnold positiv an das Erbe der Aufklärung an, lehnt aber alle Versuche, diese mit „Normativität“ oder „Intervention“ wieder zu beleben ab. So schreibt er: „Das autonome Subjekt ist – so betrachtet – voller Heteronomie und deshalb eine Illusion. Autonomie im ursprünglich aufklärerischen Sinne ist somit auf eine nach Innen gerichtete – selbstreflexive – Vernunft angewiesen, durch welche der Einzelne zum Beobachter seiner inneren Heteronomie wird“ (ebd.). Diese Heteronomie aber kann zum Objekt erwachsenpädagogischen Handelns werden: „Erwachsenenbildung kann deshalb ‚Autonomie‘ nicht einfach gewährleisten, sondern bedarf professioneller Formen, um mit heterogenen Lerngewohnheiten und überwertigen Lernwiderständen, welche das Erwachsenenlernen subtilst durchwirken, autonomiefördernd umzugehen. Es ist dabei die Störung (Perturbation) der heterogenen Innerlichkeit, aus welcher Autonomie erwachsen kann“ (ebd.).

In der ersten Fassung der Ermöglichungsdidaktik wurden gesellschaftliche Strukturierungen auf den Veränderungsanspruch von Dozierenden begrenzt und Autonomie mit der inneren Strukturierung des Individuums gleichgesetzt. In der revidierten Fassung hingegen taucht die gesellschaftliche Struktur als innere Heteronomie des Individuums wieder auf. Auch wenn das Instrumentarium des Ermöglichungsdidaktikers und seine Beobach-

tungspraktiken und Prinzipien sich nach wie vor von einer unterstellten „Emanzipationsdidaktik“ bzw. „Erzeugungsdidaktik“ unterscheiden, so stellt sich der Ermöglichungsdidaktiker doch auf eine Position, die er als die „aufklärerische“ versteht, nämlich dem Individuum zum Abbau innerer Heteronomie und damit zu Autonomie zu verhelfen. Autonomie wird dann als Produkt der Abarbeitung innerer (nicht äußerer) Strukturierung begriffen.

2.5 Resümee: Autonomie und Struktur in gesellschaftlicher Relationierung

Die Argumentation dieses Kapitels setzte mit der Entstehung des diskursiven Gebrauchs von Autonomie in der griechischen Antike ein, die gemeinhin als Geburtsstätte abendländischer Grundkonzepte wie „Demokratie“, „Vernunft“ oder „Subjekt“ gilt. Dieser Abschnitt hatte vor allem die Funktion, die Selbstverständlichkeit aufzubrechen, mit der Autonomie als eine Funktion der Selbstbezüglichkeit des Individuums verstanden wird. Dadurch wurden Verschiebungsmöglichkeiten des Begriffs freigelegt. So wird Autonomie als ein Einsatz begreifbar, der relational und nicht ausschließend oder opponierend auf Machtverhältnisse bezogen ist. Mit dem Bezug auf *autonomia* hat sich in der Antike ein diskursiver Raum geöffnet, indem ein Handeln (kollektiv oder individuell) auf seine Determinationen, seine Bevormundungen und Repressionen hin problematisierbar wurde. Zugleich eröffnet die Erzählung von Antigone eine Möglichkeit, individuelle Autonomie nicht als bloße Rückbezüglichkeit des Subjekts auf sich selbst zu fassen, die aus diesem schöpfend das Kulturelle als das Andere begreift, sondern als Bewegung der Subjektivierung, die von der kulturellen Differenz ausgeht.

Die Definition von Autonomie als Selbstbezüglichkeit des Individuums wurde so als Setzung der bürgerlichen Gesellschaft sichtbar. Nicht die „Aufklärung“, sondern die bürgerliche Gesellschaft bildete den Referenzrahmen, um die Rolle von Autonomie zu bestimmen, da diese nicht künstlich von den Produktionsverhältnissen zu trennen ist, die sie bedingen. Autonomie wurde damit als die Haltung des bürgerlichen Individuums zu seiner Vergesellschaftung begreifbar, insofern als selbstständig und autonom gelten kann, wer die gesellschaftliche Normativität inkorporiert hat. In dieser inkorporierten Kulturalität bildeten die moralische Wertungen, sachbezogene Kompetenzen, fachliches und allgemeines Wissen eine untrennbare Einheit. Die innere Autonomie als Selbstbeherrschung des bürgerlichen Individuums ging dabei in eins mit der Universalisierung der bürgerlichen Kultur im Kolonialismus.

In der weiteren Entwicklung der Moderne expandierte und differenzierte sich die gesellschaftliche Strukturierung von Wissen, Kompetenzen und Normativität aus, bis auch die pädagogische Theorie nicht mehr in der Lage

war, das Postulat kultureller Zentralität und Einheitlichkeit aufrecht zu erhalten und somit akzeptieren musste, dass Bildung nicht mehr als Prozess gedacht werden kann, der auf individuelle „Autonomie“ verstanden als Repräsentation einer kulturellen Strukturierung im Individuum abzielt. Die in der Argumentation dann dargestellten pädagogisch-didaktischen Konzepte klammern die Problematik einer sich ausdifferenzierenden Kulturalität und der Expansion gesellschaftlichen Wissens als Bedingungshorizonte von Bildungsprozessen aus, um in verschiedenen Varianten nur noch die Form der Subjektivität in den Blick zu nehmen, die nun selbstbezüglich die Herausforderungen der Komplexitätssteigerung ihrer Umwelt zu meistern hat. Die Vermittlungsproblematik – nicht im Sinne von Übermitteln von Stoffen, sondern im Sinne von vermitteln zweier Seiten – zwischen individueller Subjektivität und gesellschaftlicher Kulturalität kommt somit erst gar nicht in den Blick. Da die dargestellten Konzepte sich in der Regel biologisch, philosophisch oder psychologisch begründen, also die zentrale Rolle der Individualität nicht als empirische Beobachtung, sondern als methodologische Setzung beinhalten, kann auch nicht in den Blick geraten, dass die beschriebene Form der Selbstbezüglichkeit ein recht junges Erfordernis in der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse ist.

3 Selbstsorgendes Lernen und eine poststrukturalistische Lerntheorie

Mit den didaktischen Konzepten des Selbstsorgenden Lernens und der Selbstlernarchitekturen, die den in diesem Band untersuchten Arrangements zugrunde liegen, hat Hermann Forneck einen Entwurf vorgelegt, in dem das Verhältnis von Autonomie und Struktur nicht ausschließend, sondern einander bedingend und komplex angelegt ist. Lernen soll dabei als kulturelle, als gesellschaftliche Praxis verstehbar werden, die von den je gegenwärtigen Machtverhältnissen ausgeht ohne gänzlich von ihnen determiniert zu sein und die die inhaltlich-kulturelle Strukturierung von Wissen und Kompetenzen in die didaktische Theoriebildung einbezieht. In seiner Antrittsvorlesung in Gießen argumentierte Forneck programmatisch: „Selbstgesteuertes Lernen kann unter der von Foucault aufgespannten Perspektive als eine Technik der Selbstsorge verstanden werden, indem Individuen ihr Selbst in der Moderne immer wieder in spezifischer Art neu erhalten und hervorbringen [...]: In einer Art, in der sie nicht als ein Korrelat jeder Machtbeziehung konzipiert werden, sondern in der sie in Machtbeziehungen, die Bildungsprozesse auch immer darstellen, Subjektivierungsmöglichkeiten eröffnen. So verstanden könnte der augenblickliche Diskurs um selbstgesteuertes Lernen gelesen und konzipiert werden als einer, in dem es um neue erwachsenenbildnerische

Praktiken der Selbstsorge geht, mit denen die Reflexivität der Lernenden erhöht werden soll. Selbstreflexives Lernen wäre dann eines, das Praktiken entwickelt, in denen Menschen lernend einen Bezug zu sich herstellen, der sich zwar aus den Beziehungen zwischen Modernisierungs- und Lernprozessen herleitet, aber nicht in diesen aufgeht“ (Forneck 2002: 257).

Aufbauend auf den theoretischen, empirischen und didaktischen Differenzierungen dieses Ansatzes in den letzten Jahren soll im Folgenden der Umriss einer poststrukturalistischen Lerntheorie ausgearbeitet werden, aus der sich auch die empirischen Fragestellungen dieses Bandes ableiten lassen.

3.1 Vom statischen zum dynamischen Strukturbegriff

Die Rekonstruktion der Genese der Relation von Struktur und Autonomie hat gezeigt, inwiefern die kulturelle Strukturierung von Werten, Normen und Wissen und ihre zunehmende Komplexität das zentrale Problem der Didaktik der letzten Dekaden ist. Anstatt aber die Struktur ganz zu verabschieden, da der statische Begriff von ihr nicht mehr in der Lage ist, sie angemessen zu beschreiben, soll nun der Strukturbegriff transformiert werden. Die zentrale These ist, dass ein dynamischer, poststrukturalistischer Strukturbegriff die Potentialität hat, die Heterogenität und Pluralität aktueller Strukturierungen angemessen begreifbar zu machen und damit eine Alternative zur Fokussierung des Subjekts im didaktischen Denken darstellt.

Unter Strukturen können grundsätzlich Ensembles von Elementen und Verbindungen verstanden werden. Eine strukturalistische Herangehensweise an einen Gegenstand zeichnet sich dadurch aus, dass sie diesen nicht nach seinem Wesen oder seinen Eigenschaften befragt, sondern nach seinen Relationen zu anderen Elementen. Eine strukturelle Beschreibung analysiert demnach das Netz von Beziehungen, in denen ein Gegenstand relationiert ist. Damit ist zwar ein allgemeiner Strukturbegriff skizziert, aber keineswegs die Grenze zwischen dem begrifflichen Instrumentarium und den dadurch möglichen Aussagen über den Gegenstand markiert. Eine strukturalistische Beschreibung kommt nämlich nicht umhin, weitere grundsätzliche Annahmen über die Form von Strukturierungen zu unterstellen, bevor sie mit der Analyse ihres Gegenstandes beginnt. Diese grundsätzlichen Annahmen können – so zeigt die Entwicklung des Strukturalismus – zu sehr unterschiedlichen Strukturmodellen führen.

Der porphyrische Baum

Im Abschnitt über die quasi-industrielle Produktion von Wissen (Kap. 2.4) wurde anhand einer Argumentation von Lenzen von 1976 gezeigt, wie sich eine didaktische Analyse unter den Bedingungen eines statischen Strukturbegriffs

entwickelt. Deleuze und Guattari haben nun herausgearbeitet, dass solche Strukturvorstellungen wie auch Klassifikationen und Taxonomien dem metaphorischen Modell eines Wurzel-Baums folgen (Deleuze/Guattari 1992: 14ff.). Nach diesem Strukturmodell ist jedes Element in eine hierarchische Ordnung eingebunden, in der es mehrere Beziehungen zu untergeordneten Elementen, aber nur eine Beziehung zu einem übergeordneten Element haben kann. Eine solche Struktur geht von einem singulären Punkt aus und verzweigt sich in Dichotomien, wie in einem Wurzelbaum, der sich ausgehend von einer Hauptwurzel in immer feinere Nebenwurzeln ausdifferenziert. In der Regel geht dies mit Vorstellungen einher, nach denen Strukturen über die Zeit hinweg gleich und über den Raum hinaus konstant bleiben und in denen sie als Eigenschaften von Realität aufgefasst werden, die es in der Analyse abzubilden gilt. Das Strukturmodell des Baums aber bleibt beschränkt, starr und unbefriedigend. Die klaren und brillierenden Unterscheidungen und Ordnungen, die es vorschlägt, lösen sich auf, sobald neue Unterscheidungen und Gegenstände hinzukommen (Eco 1985: 107), auf den zweiten Blick verliert sich der Eindruck einer Evidenz, den der erste Blick gewährte. Eco zeigt die kulturelle Omnipräsenz dieser Strukturierungsform von den Entwürfen Porphyrs über die „aristotelische Logik“ bis zu den modernen Sprachtheorien ebenso wie das permanente Scheitern solcher Strukturierungsversuche an einer wuchernden und überbordenden Wirklichkeit (ebd.).

Dieser Strukturbegriff geht in der Regel mit der Vorstellung einer, dass es Tiefenstrukturen gibt, die Oberflächenstrukturen produzieren, und dass das Ziel der Analyse sein müsse, die Richtung umzukehren und aus den Oberflächenstrukturen die Tiefenstrukturen zu rekonstruieren. So schlägt Lenzen 1976 vor, dass man aus dem Schülerverhalten im Unterricht (Oberfläche) die kognitiven Strukturen seiner Subjektivität (Tiefe) rekonstruieren solle (Lenzen 1976: 33). Dem liegt eine Strukturvorstellung zugrunde, die die Mannigfaltigkeiten der Phänomene auf eine begrenzte Reihe generativer Schemata reduziert. Die sichtbare Wirklichkeit wird als Produkt einer zweiten Wirklichkeit betrachtet, die ihr zugrunde liegt und folglich kommt Lenzen zu der Auffassung, dass strukturalistisch verstandenes Lernen eine Strukturanpassung des Subjekts an die gegebene, statisch vorgestellte Unterrichtsstruktur sei. Schon Ende der 70er Jahre verliert der an einen solchen „starrten Strukturbegriff“ anschließende wissenschaftliche Strukturalismus in den meisten Wissenschaften die Glaubwürdigkeit und wird entweder aufgegeben oder zu komplexeren Modellen weiter entwickelt (vgl. Dosse 1999; Angermüller 2007: 106ff.).

Das Rhizomatische und die Konnektivität

Deleuze und Guattari schlagen ein Gegenmodell zum Wurzelbaum vor: das Rhizom. Die Metapher verweist auf ein unterirdisches Geflecht, das nicht aus binären Verzweigungen besteht, sondern eine Gemengenlage von Verbin-

dungen darstellt. Es handelt sich um ein Strukturmodell von ungleich höherer Komplexität, das auch der Konstruktionslogik von Selbstlernarchitekturen zugrunde liegt (Forneck 2006: 18f.). Seine Prinzipien sind einmal das der heterogenen Konnexion: „semiotische Kettenglieder aller Art sind hier in unterschiedlicher Codierungsweise mit biologischen, politischen, ökonomischen etc. Kettengliedern verknüpft, wodurch nicht nur unterschiedliche Zeichenregime ins Spiel gebracht werden, sondern auch unterschiedliche Sachverhalte“ (Deleuze/Guattari 1992: 16). Das zweite Prinzip des Rhizoms ist die Mannigfaltigkeit, die durch eine exponentielle Zunahme der Dimensionen entsteht. Ein Netz ist leicht abbildbar, wenn es über zwei Dimensionen verfügt, ein Netz mit drei Dimensionen lässt sich nur schwer in ein Buch drucken, ein Netz mit vier Dimensionen können wir uns gerade noch vorstellen, wenn wir akzeptieren, dass die vierte Dimension die Zeit ist, aber alles darüber hinaus gehende sprengt die Vorstellungskraft und ist nur noch in mathematischen Modellen verfügbar. „Ein Gefüge ist genau diese Zunahme von Dimensionen in einer Mannigfaltigkeit, deren Natur sich zwangsläufig in einem Maß verändert, in dem ihre Konnexionen sich vermehren. Anders als bei einer Struktur, einem Baum oder einer Wurzel gibt es in einem Rhizom keine Punkte oder Positionen. Es gibt nur Linien“ (ebd.: 18). Die Linien eines Rhizoms sind Verschiebungen von Punkten und Positionen, daher ist das Rhizomatische auch nicht abbildbar: Ein „Strukturbild“ braucht Punkte und Relationen, die die Punkte verbinden und die jeden Punkt in eine Positionierung zu allen anderen Punkten bringt. Das Rhizomatische aber – so Deleuze und Guattari – besteht aus dem Werden eines Punktes aus einem anderen, also aus Linien. Die Modellvorstellung des Rhizoms erklärt, wieso Strukturen, Vorstellungen, Erklärungen, die man sich zurechtlegt und etabliert, beim Hinzunehmen eines weiteren Gesichtspunkts oder einer weiteren Sachebene fraglich werden, unscharf werden und in sich zusammen brechen können. Was aber die statische Strukturierung entwertete ist für die Rhizomatik Prinzip. Eine einfache dichotomische Struktur verpflichtet sich meist bei einem zweiten Blick aus einer anderen Perspektive: „Wir ziehen den einen Dualismus nur heran, um den anderen zu verwerfen. Wir benutzen den Dualismus von Modellen nur, um zu einem Prozess zu gelangen, in dem jedes Modell verworfen wird. Wir brauchen immer wieder geistige Korrektoren, die die Dualismen auflösen, die wir im Übrigen nicht festlegen wollten, durch die wir nur hindurchgehen“ (ebd.: 35). Jeder „Dualismus“, also jede Unterscheidung zweier Entitäten ist damit ein Tun, ein Strukturieren, das die Struktur weiter treibt.

Wenn aber eine Struktur, z.B. eine Dichotomie gesetzt wird und sich nicht weiter bewegt, wenn es ihr gelingt, einen Bereich des Rhizoms für gewisse Zeit und bis zu einem gewissen Punkt in eine starre Form zu bringen, dann ist dies ein Phänomen der Macht. Sobald Bedeutung fixiert wird, das Fließen der rhizomatischen Unterscheidungen unterbrochen wird, bilden

Wissen und Macht einen Komplex aus. Eine Struktur wird gesetzt, ein „Baum“ wird gemacht. Curricula und Lehrpläne sind solche Setzungen, die den rhizomatischen Fluss unterbrechen, Achsen der Signifikanz und der Subjektivierung einziehen und die Mannigfaltigkeiten organisieren, stabilisieren und neutralisieren (vgl. ebd.: 25). Aber jede Unterrichtssituation zeigt aufs Neue, dass das Verstehen rhizomatisch organisiert ist, dass die Bedeutungen sich vervielfältigen, und dass sie auch mit einer ganzen Technologie der Bedeutungskanalisation, dem „Unterricht“, kaum halbwegs zu bändigen sind.

Das Anfertigen von Karten

Gemäß dem Strukturmodell des Rhizoms ist die Idee einer repräsentativen Beschreibung abwegig. Eine Beschreibung kann weder ein Rhizom noch einen Teil davon erfassen, sie kann lediglich ein Stück herauschneiden und isolieren. Indem sie das tut, hat sie aber das Objekt bereits verändert, sie hat eine Struktur konstruiert und nicht etwas abgebildet. Diese konstruierte Struktur hat eine instrumentelle Funktion, sie ist dem Begreifen dienlich (Fornec 2006: 18).

Eine lokale Beschreibung, die nicht den Anspruch hat, abzubilden, sondern begreiflich zu machen, bezeichnen Deleuze und Guattari als Karte im Unterschied zur Kopie. „Die Karte ist das Gegenteil einer Kopie, weil sie ganz und gar auf ein Experimentieren als Eingriff in die Wirklichkeit orientiert ist. Die Karte reproduziert kein in sich geschlossenes Unbewusstes, sie konstruiert es“ (Deleuze/Guattari 1992: 23). Jeder Akt des Strukturierens und Umstrukturierens ist die Produktion einer Karte, die das Rhizom scheinbar reduziert, es tatsächlich aber ergänzt und erweitert. Ein Akt des Strukturierens gar, der versucht, das Rhizomatische auf den Punkt zu bringen, die Mannigfaltigkeit der Strukturierungen auf eine Einheit zu projizieren, ergänzt nur die Mannigfaltigkeit um eine weitere Dimension, die ihre Einheit zu sein beansprucht. Der Strukturbegriff Roland Barthes bewegt sich in dieselbe Richtung, wenn er den Strukturalismus als Tätigkeit begreift, die ein strukturelles Modell konstruiert. Dieses Modell hat nicht den Zweck, eine Wirklichkeit möglichst getreu abzubilden, sondern die Wirklichkeit intelligibel, begreifbar zu machen (vgl. Barthes 1966: 194).

Es kann daher, so führt Umberto Eco weiter, keine globale Beschreibung eines Rhizoms geben. Jede Beschreibung liefert nur „lokale und vorübergehende Systeme des Wissens, denen von alternativen und gleichermaßen lokalen kulturellen Organisationen widersprochen werden kann; jeder Versuch, diese lokalen Organisationen als einzigartig und global zu erkennen – indem ihre Parteilichkeit ignoriert wird –, bringt ideologische Voreingenommenheit hervor“ (Eco 1985: 130). Es gibt solche lokalen Beschreibungen. Um nur einige zu nennen: biographische Erzählungen, didaktische Entwürfe, Curricula, politische Programme, wissenschaftliche Theorien etc. Alle diese Beschrei-

bungen fertigen Karten an, die sich mit anderen Karten in Beziehung setzen, relationieren lassen, die sich von anderen Karten her kritisieren und in Frage stellen lassen, die Rhizome bilden. Manche haben den Anspruch, das Ganze abzubilden. Aber das Rhizom als regulatives Modell, wie Eco formuliert, weist diesen Anspruch in seine Schranken, nimmt ihn auf, bringt seine Strukturierungen zu einem kaleidoskopischen Drehen. Vom Standpunkt des Rhizoms kann es die letzte Karte, von der her die Welt aus den Angeln zu heben ist, nicht geben.

Ein Curriculum beispielsweise ist daher ebenso ein begrenzendes Machtverhältnis in einem Rhizom wie eine „Karte“. Zwar lassen sich Machtverhältnisse ausgehend von anderen „Karten“ kritisieren, aber es gibt in einem Rhizom kein „Außen“ der Machtverhältnisse. Jeder Versuch, Komplexität zu reduzieren und eine Strukturierung anzufertigen, schließt an bestehende Machtverhältnisse an.

Subjektivierungen im Rhizom

Die klassische Vorstellung des Subjekts hat ebenfalls den Anspruch, das Rhizomatische zu zähmen, die Mannigfaltigkeit auf die Eigentlichkeit eines Zentrums hin zu zentrieren, aber es produziert nur ein Supplement, eine weitere Ebene, ein Simulakrum der Einheit. Das Rhizomatische verfügt immer über einen Überschuss, um dieses Simulakrum einer Einheit zu überbieten.

Die Argumentationen von Peter Kossack, der einen poststrukturalistischen Subjekt- und Strukturbegriff ausgehend von der Dekonstruktion Jacques Derridas erarbeitet, verlaufen hier parallel. Kossack zeichnet nach, wie das Zentrum einer Struktur – und das autonome Subjekt ist das Zentrum einer Struktur – nur insofern Bedeutung erlangt, als es selbst ein Zeichen, ein Strukturmoment ist: „Wenn das Strukturprinzip, das Zentrum der Struktur, nichts anderes als ein Element der Struktur ist, dann kann es nie gegenwärtig sein und auch nie gegenwärtig gewesen sein oder gegenwärtig werden. Das Prinzip, das metaphysisch immer verstanden wurde als die Präsenz des Sinns von Sein, verliert die Möglichkeit seiner Gegenwart, da es als Teil eines Verweisungszusammenhangs nichts anderes war, ist oder werden kann, als ein Verweis, eine Verweisung, eine Spur, eine Kette von Supplementen“ (Kossack 2006: 101).

Wenn Subjekte also versuchen anders zu werden und doch dieselben zu bleiben (Forneck 2005: 42), dann fügen Sie – von diesem analytischen Standpunkt her gesehen – dem Vielen das sie sind, eine weitere Ebene hinzu, die sie ständig neu konstruieren und hervorbringen. Das Selbe, das sie sind, ist nicht das zentralistische Prinzip ihrer Identität, sondern ein Supplement (Kossack 2006: 102f.). Das Selbst ist weder ein innerer Kern noch eine biografische Kontinuität, sondern eine Tätigkeit der Selbststrukturierung, der Selbstsubjektivierung (vgl. empirisch Wrana 2006).

Das autonome Subjekt hatte einmal für die Bildungstheorie zwei Funktionen: (1) Es musste die Struktur zentrieren, indem es sich als Ort der Akkumulation von Erfahrung anbot und (2) es musste die Starrheit der Struktur lebendig machen, die Struktur ins Leben überführen (vgl. Kap 2.3). Auch wenn Theoretiker es immer wieder so darstellen, ist es nicht die innertheoretische Entwicklung, die diese Subjektvorstellung vom Thron gestoßen hat, sondern, wie im ersten Teil dieses Textes gezeigt, die Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse. Die poststrukturalistische Philosophie fertigt eine andere Beschreibung an, die ohne Subjekt auskommt und ist so zu einem Theorieangebot geworden, das eine subjektphilosophische Bildungstheorie ablösen kann.

Praktiken des Lehrens und Lernens

Welche Rolle spielt das Strukturmodell des Rhizoms? Eco bezeichnet das Modell als eine „regulative Idee“ (Eco 1985: 129), sie sei notwendig, um zu begreifen, was es bedeutet, lokale Beschreibungen überhaupt anzufertigen. Es relativiert die lokalen Beschreibungen und zeigt, dass sie Setzungen sind, deren Kontingenz nach Analysen verlangt. Das Rhizommodell weist darauf hin, dass jedes (Zwischen-)Produkt einer Strukturierung mit Machtpraktiken verbunden ist, die es setzen und durchsetzen. Es befreit damit auch von der Vorstellung des Verstehens als Repräsentation eines subjektiv gemeinten Sinns, eines wahren Sachverhalts oder einer tatsächlichen Wirklichkeit; einer Vorstellung, die dem Verstehen eine unverdiente Unschuld zuweist, mit der es vorgibt, lediglich das nachzuvollziehen, was immer schon gewesen ist.

Damit ist eine pragmatische Wende verzeichnet, die den Poststrukturalismus insgesamt auszeichnet.⁸ Strukturen werden nicht als ontologische Realität verstanden, als Objekte, die sich in der Wirklichkeit vorfinden lassen und die sich dann als Eigenschaft der Wirklichkeit analytisch beschreiben ließen. Sie werden vielmehr instrumentell als Praktiken der Strukturierung verstanden, sie haben Prozesscharakter. Die didaktische ebenso wie die wissenschaftliche Analyse muss vom Produkt zu den Praktiken der Produktion weiter gehen, oder wie Bourdieu wiederholt formuliert: vom *opus operatum* ausgehend, den *modus operandi* untersuchen (Bourdieu 1993: 28).

Den Gegenstand einer poststrukturalistischen Lerntheorie bilden daher nicht die Strukturen des Lernens, seien es inhaltlich-fachliche Strukturen oder kognitive Strukturen, sondern Lernen und Didaktisches Handeln als Praktiken der Strukturierung. Lernen heißt, eine Karte anzufertigen, eine Strukturierung zu leisten. Aber Lernen heißt dann eben nicht, eine äußere Strukturierung im Inneren nachzubilden, sondern dem Rhizomatischen eine weitere Struktur hinzuzufügen.

8 Diese pragmatische Dimension des Poststrukturalismus wird im Einzelnen bei Angermüller (2007: 125ff.) und bei Wrana (2006: 93ff.) herausgearbeitet.

Solche lernenden Strukturierungen sind aber nicht jedesmal völlig anders. Jeder Akt des Lernens oder Lehrens kann zwar als singulärer und prinzipiell unvorhersehbarer Akt gelten, aber er ist doch in einer doppelten Hinsicht an vorausgegangene Strukturierungen gebunden. Zum einen verknüpft er „mit etwas“, er schließt an eine Strukturierung an, knüpft ein Rhizom weiter. Zum anderen verknüpft er selten zum ersten Mal, der Akt zitiert andere Verknüpfungen, greift sie auf und variiert. Jedem lernenden Akt der Strukturierung sind daher Strukturierungen vorausgesetzt. Diese Eigenschaft einer Handlung, einzigartig und zugleich wiederholt zu sein, macht sie zum Moment einer Praxis. Praktiken sind dann verstetigende Handlungsweisen, die als das wiederholte „Anfertigen einer Karte“ zu kulturellen Strukturierungen werden.

Derrida bezeichnet diese Eigenschaft des diskursiven Aktes – und auch jede Lernhandlung ist in diesem Sinn ein diskursiver Akt – als Iterabilität⁹. Der diskursive Akt ist von vorausgehenden Akten geborgt und schreibt sich in ein Feld kultureller Bedeutungen ein, die vor ihm existieren. Die Iterabilität impliziert aber nicht die identische Wiederholung, jeder Äußerungsakt ist neu und wiederholt zugleich. Auch wenn das Geborgte ein heteronomes Gut ist, ist das Borgen ein Akt, der das Geborgte wiederaneignet und notwendig transformiert. Der Akt kann seinem Widerspruch, wiederholt und anders zugleich zu sein ebenso wenig entgehen, wie das Subjekt seinem Widerspruch, selbst zu handeln und doch permanent dem Schon-da-Seienden ausgesetzt zu sein. Derrida schreibt: „Iter, nochmals, kommt von itara, anders in Sanskrit, und alles Folgende kann als Ausbeutung dieser Logik gelesen werden, die die Wiederholung mit der Andersheit verknüpft“ (Derrida 2001: 24).

Aufgrund der Iterabilität des Aktes, ist Lernen zwar nie vorhersehbar und kann immer andere Finten und Wendungen nehmen, es geht aber gleichwohl immer von einer gegebenen kulturellen Strukturierung aus. Diese Vorstrukturierung ist die Bedingung dafür, dass Situationen generell von den Handelnden eingeordnet werden können, sie ist auch die Bedingung dafür, dass Lehr-Lern-Situationen bis zu einem gewissen Punkt antizipierbar werden. Aber die Orientierung am Strukturmodell der Rhizomatik verweist darauf, dass jede konkrete didaktische Rekonstruktion einer Vorstrukturierung und jede didaktische Antizipation einer Situation selbst eine machtförmige Strukturierung ist. Kulturen des Lehrens und Lernens werden im Rahmen einer poststrukturalistischen Lerntheorie als Ensembles von Praktiken begreifbar, das heißt als Ketten und Komplexe iterabler Handlungen des Lernens und Lehrens.

9 Die Konsequenz hat Foucault in der Archäologie des Wissens im Rahmen der Theorie der Aussagefunktion ausgearbeitet. Den Äußerungsakt unter der Bedingung seiner Iterabilität nennt Foucault diskursive Praktik (vgl. Wrana 2006: 127ff.).

3.2 Normierte und eigensinnige Lesarten

Lernen ist das Anfertigen von Lesarten

Versteht man nun Lernen in diesem Sinn als eine Tätigkeit des Strukturierens, als ein Tun, in dem ein Element an ein anderes angeschlossen wird und damit eine Bedeutung bekommt, dann lässt sich mit Forneck (2006: 34) festhalten, dass die elementare Operation in der poststrukturalistischen Lerntheorie das Realisieren einer Lesart ist. Wenn Lehrende oder Lernende „eine Lesart realisieren“, dann verknüpfen Sie ein Element mit einem weiteren Element – ein Signifikat mit einem Signifikanten. Sie stellen damit eine Bedeutung her, die ihnen so und auf diese Weise bisher nicht verfügbar war – sie Lernen (ebd.: 18). Lernen wird in der poststrukturalistischen Lerntheorie daher als semiotischer Akt verstanden, den die Lernenden vollziehen, indem sie Bestehende semiotische Zusammenhänge verknüpfen und neu strukturieren. Deleuze und Guattari würden sagen, Lernende schließen im Akt des Lernens zwei oder mehr Elemente „zu einer Maschine zusammen“, sie bilden eine Karte, sie „machen Rhizom“. Das heißt, indem sie Elemente des Rhizoms zusammenschließen, erweitern sie das Rhizom um eine Lesart, die zum bestehenden Rhizom hinzukommt. Klingovsky und Kossack weisen darauf hin, dass mit dem Akt der Anfertigung einer Lesart Sinn und Bedeutung erst konstituiert werden: „Als Lesart bezeichnen wir eine sinnvolle Verbindung der Elemente eines Lerngegenstandes zu einem Zusammenhang. Mit einer Lesart wird eine bestimmte Struktur des Lerngegenstandes realisiert. Indem einem (Lern-)Objekt Struktur abgerungen wird, entsteht Bedeutung“ (Klingovsky/Kossack 2007: 86).

Um diese Vorgänge exemplarisch weiter zu konkretisieren, sei unterstellt, dass es sich bei der Lernhandlung um das Lesen eines Textes in einem Lernmaterial handelt, zum Beispiel der kurzen Biografie Stresemanns, an der Forneck das Prinzip des Realisierens von Lesarten demonstriert (ebd.: 22). Ein Rezipient – eine lernende oder eine lehrende Person – liest diesen Text und realisiert dabei unweigerlich eine Lesart, indem er/sie Elemente des Textes strukturell miteinander verknüpft. Das Ergebnis einer spezifischen Lesart lässt sich als Thema benennen, da die Lesart „zur Strukturierung von Wissens-elementen und somit zu einem thematisch relativ abgeschlossenen sinnhaften Ausschnitt von Wirklichkeit führt“ (ebd.: 35).¹⁰ Eine mögliche biografische Lesart des Dokumentes würde die Stationen des Lebenslaufs Strese-

10 Forneck analysiert eine ganze Reihe von Dokumenten und zeigt damit im Detail, wie Lesarten bei Texten, Bildern und Filmen entstehen, angefertigt und verknüpft werden. Der Band (2006) hat wesentlich zum Ziel, detailliert zur Konstruktion von Selbstlernarchitekturen anzuleiten. Dies soll hier nicht wiederholt werden, es geht vielmehr um eine theoretische Reflexion auf die mit dem Anfertigen von Lesarten verbundenen Lernprozesse und die Formen gesellschaftlicher Strukturierung, die dem zugrunde liegen.

manns als Elemente einer Kette betrachten und ließe sich als Thema „Vom Kriegsbefürworter zum Friedenspolitiker“ benennen, aber Forneck demonstriert auch andere mögliche Lesarten desselben Dokuments, etwa „Widerspruch zwischen innen- und außenpolitischem Handeln“ (ebd.: 25). Lesarten stellen demnach Konstruktionsprozesse dar, in denen Rezipienten (Lehrende und Lernende) in einem interpretativen Akt den Objekten eine Einheit bzw. eine Struktur abringen. Dass Lesarten dabei als beides, nämlich als „sowohl aktiv hergestellte als auch in den Objekten angelegte strukturelle Verbindungen einzelner Dokumente“ zu verstehen sind (ebd.: 24), lässt sich mit neueren textwissenschaftlichen Ansätzen nachvollziehen. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff der Lesart zwar von einem spezifischen Typ von Lerngegenständen, nämlich Texten gewonnen ist, sich aber für alle Typen von (Lern-)Gegenständen, von Bildern und Filmen (Forneck 2006: 26ff.) ebenso wie von Interaktionen und Situationen (Klingovsky/Kossack 2007: 38) oder abstrakteren Ensembles wie Begriffen oder gesellschaftlichen Problemen Lesarten bilden lassen. Alle diese Gegenstände haben gemeinsam, dass sie im Kontext semiotischer Deutungshorizonte verstanden und damit „gelesen“ werden und dass diese Deutungen, diese Lesarten, in pädagogische Prozesse eingehen. Das im Folgenden problematisierte Verhältnis des Textes zu seinen verschiedenen Lesern und den semiotischen Bedingungen des Verstehens ist insofern allgemein, als es sich auf die genannten Gegenstände übertragen lässt.

Ecos Rezeptionstheorie knüpft an das klassische kommunikationstheoretische Modell an, in dem der Text als Medium von einem Autor an einen Adressaten gerichtet ist (zuerst Shannon/Weaver 1963). Während aber der Code, der die Verständlichkeit und damit die Brücke zwischen Autor und Adressat bildet, im klassischen Kommunikationsmodell kaum problematischer als das „Wörterbuch“ einer natürlichen Sprache begriffen wird, stellt Eco heraus, dass der Code eher einem rhizomatischen Gebilde mit zahlreichen Codes auf verschiedenen inkommensurablen Ebenen gleicht (Eco 1998: 63). Selbst einfache Botschaften beziehen sich auf zahlreiche gesellschaftliche und situative Wissens- und Codierungsvoraussetzungen, sodass der „Code“ zwar Verständlichkeit überhaupt erst möglich macht, diese aber weder garantiert ist, noch vollständig sein kann. Der Text und damit auch der didaktische Text ist dann gerade kein transparentes Medium, dessen Botschaft „selbstverständlich“ offen liegen würde, er setzt vielmehr eine komplexe Kompetenz bezüglich des rhizomatischen Codes, ein „Vor“-Wissen voraus, das nötig ist, um ihn zu aktualisieren. Jeder Text ist in dieser Hinsicht ein Lückentext. „Der Text ist also mit Leerstellen durchsetzt, mit Zwischenräumen, die ausgefüllt werden müssen; und wer den Text sendet, geht davon aus, daß jene auch ausgefüllt werden“ (ebd.). Eco unterscheidet nun die Position des Adressaten von der des Rezipienten. Während der Adressat jener imaginäre Punkt ist, auf den hin der Text geschrieben ist, ist er nicht identisch mit der

Menge möglicher Rezipienten, die als wirkliche Leser/-innen den Text lesen und interpretieren. Der Adressat wird nun als Modell-Leser vom Text vorausgesetzt und ist diesem implizit. Der Modell-Leser, bzw. im Fall didaktischen Materials der Modell-Lerner, bringt jenes Vorwissen, jene Kompetenz mit, von der aus ein Text auf eine „optimale Weise“ verstanden werden kann. In jedem Rezeptionsvorgang öffnet sich daher bezüglich des Textes eine Differenz zwischen der Lesart des Modell-Lesers/Modell-Lerners und den Lesarten, die die empirischen Rezipienten/-innen eines Textes realisieren.

Die Unterscheidung von Adressat und Rezipient ist für didaktische Theoriebildung bedeutsam, denn mit ihr lässt sich der ideale Lerner, der didaktisch anvisiert wird von den realen Lernern eines Lehr-Lern-Arrangements unterscheiden. Dem Modell-Lerner kommt vor allem in kursorischen Arrangements eine normierende Bedeutung zu. Kursorisch sind solche Arrangements, in denen alle Lernenden einen gemeinsamen *cursus*, von lat. Weg, gehen. Dieser Weg wird von allen in einem Klassenverband oder einer Kursgruppe in derselben Geschwindigkeit zurückgelegt, er enthält dieselben Inhalte auf spezifizierten Niveaus und der/die Lehrende ist Träger/-in des zu erwerbenden Wissens bzw. der zu erwerbenden Kompetenzen. In kursorischen Lehr-Lern-Arrangements gibt es notwendig ein normiertes und normierendes Maß, das die Anspruchsniveaus und die Bearbeitungsgeschwindigkeit vorgibt, dieses Maß ist der Modell-Lerner, an dem sich alle realen Lernenden zu orientieren und zu messen haben. Das Kursorische ist eine der bedeutendsten Eigenschaften einer traditionellen Lehr-Lern-Kultur, die im Folgenden individualisierten Arrangements gegenüber gestellt wird, zu denen Selbstlernarchitekturen gehören.

Der Modell-Lerner in didaktischen Arrangements

Die Differenz von Modell-Lerner und realen Lernenden wird in Lehr-Lern-Arrangements zum latenten Thema. Betrachtet man nur die Interaktionssituation, dann scheint es, als sei der Modell-Lerner ein Produkt der Handlungen der Lehrenden. Der großen Menge von Lesarten, die ein Text erlaubt, steht die Tendenz von Rezipient/-innen entgegen, der Auffassung zu sein, dass die von ihnen vorgelegte Lesart die einzig mögliche und richtige sei. In Arrangements, die auf die lehrende Person zentriert sind, sind es deren Lesarten, die reflektiert oder unreflektiert, den Modell-Lerner konstituieren. Der Interpretationshorizont der Lehrperson und nicht wie bei Eco der Interpretationshorizont des Textproduzenten bestimmt die gültige Lesart und wird damit zum Modell für den möglichen Modell-Lerner. In den Interaktionssituationen kursorischer Arrangements wird der ideale Lerner der, der diese vorgesehene Lesart produziert und das heißt umgekehrt er ist der, dessen Vorwissen so ist, dass er die Lücken des Textes oder des Arrangements auf „ideale Weise“, nämlich auf die didaktisch vorgesehene Weise füllen kann.

Es wäre aber verkürzt, die Interaktionssituation und die machtvollen Handlungen der Lehrenden als Ausgangspunkt der Konstitution eines Modell-Lerners zu betrachten, wie es in der Gegenüberstellung von Erzeugungsdidaktik und Ermöglichungsdidaktik geschieht (vgl. Kap 2.4). Die Lehrenden transportieren vielmehr Lesarten in Lehr-Lern-Arrangements, die gesellschaftlich normiert und vorstrukturiert sind. Je nach gesellschaftlichem Bereich und Sektor des Bildungssystems bilden diese Strukturierungen und Normierungen in unterschiedlichem Maß und auf unterschiedliche Weise den Rahmen von Lehr-Lern-Arrangements. Der am Stärksten strukturierte Bereich dürfte das Schulwesen sein, in dem gesellschaftlich normierte Lesarten curricular festgelegt und in Lehrplänen, Schulbüchern und Handreichungen festgeschrieben sind. Aber gerade in der Weiterbildung finden sich, vor allem in beruflichen Kontexten, oft ebenso strikte Vorgaben von Unternehmensleitungen, Handelskammern oder anderen Verbänden.

Thomas Höhne und Thomas Kunz haben diesen Zusammenhang anhand des Themas „Migration“ bzw. „Migrant/-innen“ in hessischen und bayrischen Schulbüchern empirisch untersucht (Höhne/Kunz/Radtke 2005). Eine bestimmte Weise der Thematisierung von Migrant/-innen wurde als semantischer Verweisungszusammenhang rekonstruiert. Die Untersuchung zeigt, wie sich die Darstellung in den letzten Jahrzehnten abhängig von politischen Rahmenbedingungen verändert hat. Auf der Seite der Textproduktion arbeiten Höhne und Kunz nun das Zusammenspiel komplexer Sprecherpositionen, Autoren, Ministerien, Elternverbände, Wiss. Gutachter etc., in der Konzeption und Revision heraus. Thomas Höhne entwickelt eine Theorie der „Wirkung“ des Schulbuchs, wobei er ebenfalls auf Ecos Modelleser (s.o.) sowie auf Althussers Theorem der Anrufung zurückgreift (vgl. Höhne 2003: 98). Schulbuchtexte haben einen Anrufungscharakter für spezifische Adressaten, die als Modelleser in den Text eingelassen sind und analytisch herausgearbeitet werden können. Durch Analyse des impliziten Wissens zeigen Höhne und Kunz nun, welche Lesart die Texte nahe legen. Sie untersuchen „wie und als was die Schüler idealtypisch angesprochen werden, wie Unterrichtssituationen und pädagogische Kommunikation thematisch und sozial von dem Lernmittel Schulbuch (mit-)strukturiert werden“ (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 51).

Diskursanalytisch haben Höhne und Kunz also die didaktische Strategie eines Schulbuchs herausgearbeitet – die eine Lesart, die das Schulbuch nahe legt. Da dies aber noch nicht belegt, dass der Unterricht ein machtförmiges Arrangement ist, das die eine Lesart produzieren soll, sondern nur, dass die Texte eine spezifische Lesart nahe legen, lancieren Höhne und Kunz jetzt noch zwei weitere Strategien im Forschungsdesign, um den Modell-Lerner zu fassen. Zum einen ordnen Sie den Schulbuchdiskurs nicht als einen allgemeinen Diskurs an, der durch die Zeit fließt, sondern ordnen ihn nach virtuellen Schülerbiografien. Sie bringen die Schulbücher und damit die Abfol-

ge der Anrufungen in die Reihenfolge, in der ein/-e Schüler/-in einer bestimmten Schulform in Bayern bzw. Hessen mit einem bestimmten Jahrgang lesen würde. Die zweite Strategie ist, dass sie die Analyse der Schulbücher gewissermaßen einspannen zwischen die Analyse der Lehrpläne auf der einen und die Analyse der Lehrerhandbücher auf der anderen Seite (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 45/58). Auf diese Weise lässt sich zeigen, dass die Anweisungen des Lehrerhandbuchs an die Lehrer darauf hinauslaufen, eine bestimmte Lesart des Schulbuchs sicher zu stellen und zwar eine Lesart, die ein Lehrplan vorgibt. Es sind gerade nicht differente Lesarten, die im Unterricht prozessiert werden sollen, sondern eine bestimmte, die es sicher zu stellen gilt.

Höhne und Kunz untersuchen nicht, wie Schülerinnen diese Schulbücher tatsächlich lesen. Ethnographische Beobachtungen schulischer Lehr-Lern-Interaktionen in der Arbeit mit den Schulbüchern könnten hier weitere Aufschlüsse geben und wahrscheinlich würde sich jetzt ein weit differenzierteres Bild geben, denn gerade die Dichte der Steuerungsversuche rund um das Medium Schulbuch lassen vermuten, dass die rhizomatisch wuchernden Deutungen der Schüler und Schüler/-innen im Unterricht auf diese Sichtweisen hin kanalisiert werden sollen. Festzuhalten bleibt aber, dass die Modell-Lerner, die didaktische Arrangements unterstellen, nicht ursprünglich aus dem Machtwillen der Dozierenden entspringen, sondern einer gesellschaftlichen Normierung.

Die genannte Problematik gilt aber nicht nur dann, wenn dem didaktischen Arrangement durch institutionelle Vorgaben explizite Bedingungen gesetzt sind. Lehr-Lern-Arrangements beziehen sich generell in einer Weise auf gesellschaftliche Wissens- und Kompetenzfelder, in denen bestimmte Handlungsweisen und damit auch Lesarten erfolgreich sind bzw. als wahr gelten und andere weniger. Ein Kurs zum Webdesign beispielsweise kann bei aller freien Kreativität in einem produktionsorientierten didaktischen Arrangement nicht umhin, die je aktuellen ästhetischen Seherwartungen ebenso einzubeziehen wie die Diskursniveaus zur Usability von Webanwendungen.

Wissensfelder sind nach Forneck als Strukturierungen zu begreifen, die zunächst unabhängig von Lernenden existieren und rekonstruiert werden können. „Sie sind ihnen vorausgesetzt, haben eine Struktur, d.h. sie existieren als ein System von Elementen und Relationen, das sich vielfältig objektiviert (z.B. in Büchern, Lehrmitteln, Prüfungsanforderungen, Diskussionen, Gedenktagen etc.)“ (Forneck 2006: 71). Wissensfelder lassen sich als rhizomatische Gebilde verstehen, die in verschiedenen Praktiken der Wissensproduktion (z.B. Forschung, Massenmedien) permanent aufrechterhalten und zugleich verändert werden. Wissensfelder sind von Macht-Wissens-Komplexen bestimmt und durchzogen, „reines Wissen“ ist ebenso wie „reine Forschung“ oder „reines Interesse“ eine Illusion. Die dem Lernprozess vorausgesetzte gesellschaftliche Strukturierung von Gegenständen geht aber noch

weiter, denn über die machtförmige Konstitution eines Wissensfeldes hinaus ist das Feld bezüglich spezifischer Gruppen von Lernenden normiert (Forneck 2006: 73). Ein und derselbe Gegenstand des schulischen Unterrichts wird je nach Schulstufe beispielsweise in unterschiedlichen Niveaus vermittelt. Solche definierten Normierungsniveaus bezeichnet Forneck als Wissensplattformen (ebd.). Die Plattformen bilden aber nicht nur differente Anspruchsniveaus und Zumutungen, sie eröffnen zugleich bestimmte Zugänge: Bestimmten sozialen Milieus wird so etwa die Problematik der Friedenspolitik Stresemanns als politisches Handeln einsichtig gemacht, während anderen diese Einsicht verwehrt wird (ebd.). Bezogen auf die Adressaten eines Lehr-Lern-Arrangements werden also nicht nur Wissensfelder auf eine Weise rekonstruiert, die den Modell-Lerner präferiert, es wird auch eine spezifische Wissensplattform definiert, die für eine optimale Bewertung des Lernprozesses zu erreichen ist. „Wissensplattformen stellen die gesellschaftlich normierte Strukturtiefe für ein bestimmtes inhaltliches Bildungsangebot dar“ (Forneck 2006: 73).

Lernen ist als semiotischer Akt von Machtbeziehungen her konstituiert, die erstens als Strukturierungen den Ausgangspunkt, das Material des Aktes bilden und die zweitens den Akt in eine bestimmte Richtung lenken, ihn also wiederum auf eine bestimmte Weise strukturieren. Wenn sich also zwei Mengen von machtvollen Strukturierungen unterscheiden lassen, die Bedingungen und die Steuernden, dann stellt sich die Frage nach dem, was zwischen diesen Strukturierungen erscheint, dieses Zwischen lässt sich in einer poststrukturalistischen Lerntheorie als Eigensinn fassen. Zunächst soll daher der Eigensinn als die „andere Seite“ des didaktischen Arrangements diskutiert werden, um dann im nächsten Abschnitt die Frage aufzuwerfen, ob die Bezugnahme normierter und eigensinniger Lesarten anders als in kursorischen Arrangements denkbar ist.

Eigensinn und Lernprozess

Ausgehend von Ecos Theoremen lässt sich nun verstehen, dass sich von ein und demselben Text verschiedene Lesarten anfertigen lassen – je nachdem welche diskursive Kompetenz, welche Wissenshorizonte, welche biographischen Kontextualisierungen und situative Deutungen in den Akt des Realisierens einer Lesart eingebracht werden.

Als diskursive Kompetenz soll hier die Fähigkeit verstanden werden, sich innerhalb gesellschaftlicher Wissensfelder auf einem bestimmten, als Wissensplattform definierbaren Niveau zu „bewegen“. Das Wort bewegen weist darauf hin, dass dazu ein propositionales Wissen, also ein Faktenwissen keineswegs hinreichend ist. Jedes Wissensfeld impliziert vielmehr zugleich prozedurales Wissen, also Praktiken der Wissensgenerierung und der Wissensanwendung. Zum medizinischen Wissensfeld im Bereich des

Impfens beispielsweise gehört nicht nur die Kenntnis von Impfstoffen, Krankheitsbildern und Indikationen, sondern ebenso die Fähigkeit, dieses Wissen auf Fälle anzuwenden, mit Patienten oder Eltern zu kommunizieren, die politische Bedeutung der umstrittenen Frage „impfen-oder-nicht-impfen“ einzuschätzen, das Risiko spezifischer Situationen einzuschätzen usw. Auch wenn ein Arzt, mit solchen Problemen konfrontiert, immer eine „selbstständige“ Entscheidung treffen wird, bemisst sich die gesellschaftliche Qualität dieser Entscheidung, ob er nun impft oder nicht daran, ob sie bezogen auf ein Wissensfeld getroffen wird, das dem entscheidenden Arzt-Subjekt diskursiv vorausgeht. Diese Fähigkeit des sich-Bewegens in Wissensfeldern lässt sich als diskursive Kompetenz begreifen, in Lehr-Lern-Arrangements wäre diskursive Kompetenz die Fähigkeit eines Akteurs, eine spezifische Wissensplattform zu realisieren.

Die diskursive Kompetenz lässt sich einmal anhand der Differenz wissend vs. unwissend ausdifferenzieren. Sie unterscheidet sich nicht nur darin, mit welchen Wissenshorizonten sie den Text verknüpfen können, denn wie Angermüller im Rahmen einer diskursanalytischen Texttheorie zeigt, hat das Maß diskursiver Kompetenz auch Folgen für die verschiedenen Weisen des Umgangs mit dem Text. Während nämlich Rezipienten mit einer entwickelten diskursiven Kompetenz die ihnen diskursiv zur Verfügung stehenden Kontexte zur Interpretation hinzuziehen können, werden Rezipienten „mit niedriger diskursiver Kompetenz“ sich eher auf die „unmittelbaren Äußerungskontexte beschränken, die sie nach im Text fehlenden Informationen abscaffen“ (Angermüller 2007: 243). Die Bedeutung diskursiver Kompetenz erschöpft sich also nicht nur darin, dass sie verschiedene Lesarten produziert, sie produziert auch verschiedene Umgangsweisen mit dem Text, verschiedene Suchstrategien etc. Rezipient/-innen mit höherer diskursiver Kompetenz haben jedoch nicht nur Vorteile, sie laufen Gefahr, nicht mehr die Lücken des Textes mit dem eigenen Wissen zu füllen, sondern die Lücken der eigenen diskursiven Kompetenz mit ausgewählten Elementen des Textes. Ihre Lesart ist unter Umständen vielmehr eine Lesart des eigenen Wissens als die eines Lerngegenstandes.¹¹ Die diskursive Kompetenz nach wissend vs. unwissend zu klassifizieren, wäre aber unterkomplex, denn gesellschaftliches Wissen differenziert sich zugleich in Handlungsfelder aus. Jedes dieser Handlungsfelder impliziert Wissensfelder und damit spezifische diskursive Kompetenzen. In einem Lehr-Lern-Arrangement, in dem Ärzt/-innen, Pädagog/-innen und Jurist/-innen gemeinsam lernen, werden die Lernenden nicht nur individuelle Lesarten vorlegen, sondern auch kollektive, die

11 Der radikale Konstruktivismus würde an dieser Stelle vielleicht einwenden, dass Lernende immer und ausschließlich eine Lesart ihres eigenen Wissens anfertigen, da sie ja strukturdefiniert und selbstreferenziell operieren. Aber gerade diese radikalisierte und damit pauschalisierte Sicht, die erkenntnistheoretisch durchaus reizvoll ist, verhindert, Interaktionen von Lernenden mit Lerngegenständen genau zu beobachten. Vielleicht ist der radikale Konstruktivismus ja nicht die einzige mögliche List, zwischen der Skylla des Solipsismus und der Charydis des Repräsentationismus hindurchzusegeln.

sich auf die jeweilige diskursive Perspektive des Wissensfeldes beziehen, in das sie sozialisiert sind.

Das letzte Beispiel weist zugleich über den Aspekt der diskursiven Kompetenz hinaus, denn ein bestimmter Arzt wird in diesem didaktischen Arrangement zwar eine ärztlich-medizinische Diskurs-Perspektive einbringen, aber seine Lesarten werden darin nicht aufgehen. Der Eigensinn der Lernenden ist von der individuellen Lernbiografie beeinflusst, er ist geprägt von der Serie von Akten des Lesens und Lernens, die ein Individuum im Laufe seines Lebens vollzogen hat mit den angehäuften und wieder verlorenen Elementen, mit den Zufällen und Umwegen, mit ihren allgemeinen und eigensinnigen Verknüpfungen, mit dem was sich als „Erfahrung“ verdichtet hat und reflexiv geworden ist ebenso wie mit dem, was ins Dunkel zurück gesunken ist. Eine Lernbiografie ist keine einfache Akkumulation alles bis dahin Gelernten, auch sie hat eine rhizomatische Struktur. Die berufliche und außerberufliche Sozialisation in bestimmte Wissensfelder ist nur ein Aspekt dieser individuellen Lerngeschichte.

Der Eigensinn ist aber weit davon entfernt, in all diesen Komponenten aufzugehen, die – auch wenn sie prozedurale Aspekte umfassen – weitgehend kognitiv sind. Er umfasst zugleich Emotionen, Werthaltungen, politische Positionierungen. Aber die Eigensinnigkeit einer Lesart ist nicht nur von der biografischen Situierung einer Person in all ihrer Komplexität bestimmt, sondern auch von dem Interesse der Lernenden in einem Arrangement, von der Situativität der Lehr-Lern-Situation, der aktuellen Gestimmtheit und nicht zuletzt dem Zufall. Der Eigensinn kann sich als Widerstand äußern, er kann quer liegen, er kann unkontrolliert wuchern.

Festzuhalten bleibt, dass es beim Realisieren einer Lesart keinen Nullpunkt gibt, an dem ein Text auf einen Lerner trifft, der nichts als eine leere Fläche bildet, die den Text in sich aufsaugt. Die Lesart ist ein Produkt der rhizomatischen Struktur der Lernbiografie und des jeweiligen Textes, die ihre Bedingungen bilden. Der Eigensinn der Lernenden ist auf eine uneinholbare Rhizomatik bezogen, die das kursorische didaktische Arrangement durch einen hohen Grad an Kontrolle vielleicht ausblenden kann, aber nicht in der Lage ist, zu verhindern, dass die konkreten Lehr-Lernprozesse vielleicht mehr vom Eigensinn bestimmt werden als vom didaktischen Design. Es kann passieren, dass das reale Lernen an den didaktischen Arrangements vorbeigeht. Aber zugleich haben die eigensinnigen Lesarten eine unausweichliche Dignität, denn für die Lernenden sind sie die Realität des didaktischen Designs. Lehr-Lernarrangements, die den Anspruch haben, Selbstlernprozesse ins Zentrum zu stellen, kommen nicht umhin, diese Lesarten einzu beziehen. Die Frage, die sich daraus ergibt ist, wie die eigensinnigen Lesarten in einem individualisierten Arrangement zur Geltung gebracht werden können und ob und wie sie zu denjenigen Lesarten in Beziehung gesetzt werden können, die in den Wissensfeldern vorstrukturiert und normiert sind.

Im didaktischen Konzept des selbstsorgenden Lernens soll Raum für den Eigensinn geschaffen werden, indem den Lernenden Gelegenheit gegeben wird, ihre Lesarten anzufertigen und zu artikulieren. „In Lernprozessen müssen wir diesen Eigensinn möglichst machen, indem wir es zunächst einmal Lernenden ermöglichen, der Logik von Lesarten und damit ihren transkontextuellen Qualitäten zu folgen. Dies deshalb, weil Lesarten ja die strukturierende Leistung von Lernenden darstellen“ (Forneck 2006: 48). Würde der Eigensinn aber bei sich bleiben, wäre ihm das verwehrt, was kulturelle Vision der „Aufklärung“ ebenso ist, wie gesellschaftliche Anforderung im Postfordismus: Entwicklung.

Relationieren von Lesarten

Während eine poststrukturalistische Lerntheorie Lernen im allgemeinen als semiotischen Akt des Bildens von Lesarten begreift, ist selbstsorgendes Lernen eine bestimmte Qualität von Lernprozessen, wenn nämlich gesellschaftlich normierte Lesarten und eigensinnig individuelle Lesarten relationiert werden und zwar so, dass eine reflexive Subjektivierung zu dieser Differenz entstehen kann. Dieser Zusammenhang soll im Folgenden entwickelt werden.

Didaktische Arrangements des selbstsorgenden Lernens schließen die gesellschaftliche Strukturierung von Wissen in Wissensfeldern und Wissensplattformen nicht aus, sondern nehmen sie zum Ausgangspunkt zur Konstruktion von Lerngegenständen. Vom poststrukturalistischen analytischen Standpunkt erscheint eine Vorstellung didaktischen Handelns illusionär, die sich gesellschaftlicher Strukturierung und Machtrelationen entziehen zu können glaubt. Didaktisches Handeln kommt daher nicht umhin, als Lerngegenstand ein Modell des Wissensfeldes zu strukturieren „und somit zu einem Moment der Machtpraktiken zu werden. Jeder Kurs bzw. jede Selbstlernarchitektur wird zu einem Moment jener gesellschaftlichen Praktiken der Wissensproduktion, -rekonstruktion, -transformation und -reproduktion“ (Forneck 2006: 71). Auch Selbstlernarchitekturen müssen es den Lernenden möglich machen, Wissensplattformen zu realisieren, da sie sonst zur Marginalie gesellschaftlich organisierter Lernprozesse werden (ebd.: 73).

Lerngegenstände können nun eher wissensorientiert sein – beispielsweise „Deutsche Geschichte vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus“ oder handlungsorientiert – beispielsweise „Bürokompetenzen für den Wiedereinstieg in den Beruf als Sekretärin“. Schon wenn man Gegenstände so formuliert, sind sie spezifische konstruierte Gegenstände, denn es gibt die „Deutsche Geschichte“ nicht außerhalb von Praktiken, in denen sie erforscht, zu Legitimations- oder Abgrenzungszwecken erzählt, zur Unterhaltung vorgebracht oder eben – gelernt wird. Es gibt keinen Gegenstand „an-sich“, der in einem Lerngegenstand repräsentiert sein könnte. Ein Lerngegenstand konstituiert sich also entweder durch Lernende, die etwas Lernen wollen oder zu müssen glauben und sich

ein Buch suchen, einer Bildungsveranstaltung aussetzen bzw. im Netz surfen oder durch Lehrende, die auf einen tatsächlichen, unterstellten oder erhofften Bedarf hin ein Thema als Lerngegenstand und Lehr-Lernarrangement aufbereiten.

In Selbstlernarchitekturen sind das Lernmaterial und die Lernaktivitäten nun so konstruiert, dass in ihnen bestimmte Lesarten realisiert werden können (!), von denen die Lehrenden unterstellen, dass es sich um gesellschaftlich relevante Lesarten handelt, um „Treffpunkte“, auf die hin Lernaktivitäten konstruiert sind. Diese didaktisch vorbereiteten und vorgesehenen Themen nennt Forneck generative Themen (Forneck 2006: 34ff.), sie sind das Resultat von Lesarten, die auf kulturelle Gemeinsamkeiten oder auf den normierten Horizont eines Wissensfeldes verweisen.

Bei der weiteren Konstruktion des Lerngegenstandes stellt sich nun die Frage, wie eigensinnige Lesarten und normierte Lesarten aufeinander bezogen werden können. Eine denkbare Variante ist, möglichst viele Lesarten explizit in das Material einzuarbeiten. Dies wird in vielen Hypermedia-Arrangements angestrebt, in denen Lernende beliebig durch ein rekonstruiertes Wissensfeld „browsen“ und ein eigenes Wissen konstruieren können. Diese „Lösung“ versucht, der Vorgabe der „einen Lesart“ des Modell-Lesers zu entgehen, indem sie möglichst viele Wege vorsieht, die alle gegangen werden können. Aber so viele Varianten man in eine Architektur auch einbauen mag, man entgeht der Einsicht nicht, dass eigensinnige Lesarten immer anders sind als die pädagogisch vorgesehenen und strukturierten. Eine andere Möglichkeit wäre, von vornherein gezielt kritische, gegensätzliche Lesarten anzulegen. Aber man entgeht der Machtwirkung pädagogischen Handelns auch dann nicht, da dies nur die Achsen der Machtwirkung umkehrt. Forneck stellt fest: „Systematisch aber können wir festhalten, dass wir entgegen der traditionellen Logik eines bildungstheoretischen Denkens nicht darauf zielen, das Andere von Macht-Wissens-Komplexen zu realisieren, sondern anzuerkennen, dass wir in der weiterbildungspädagogischen Tätigkeit Anteil an diesen haben. Dem entgehen wir bei der Konstruktion von Selbstlernarchitekturen auch dann nicht, wenn wir noch eine andere Lesart in die Architektur einbauen würden“ (Forneck 2006: 80).

In Selbstlernarchitekturen wird daher nicht versucht, eigensinnige Lesarten in einem didaktischen Kalkül zu antizipieren und einzubauen, vielmehr wird ein begrenzter Horizont möglicher Lernwege als verzweigte Ketten von Lernaktivitäten entworfen. Diese Aktivitäten sind aber so konstruiert dass eigensinnige Lesarten provoziert werden. Dies wird durch zwei Strategien erreicht: Zum einen sind die Aufgabenstellungen in den Lernaktivitäten wie der Name schon sagt aktivitätsindizierend und zum anderen komplex. Dass sie aktivitätsindizierend sind hat zur Folge, dass sie eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial erfordern, auf das sie sich beziehen. Sie erfordern von den Lernenden, das Material auf eine Weise zu bearbeiten, bei der sie gar nicht anders

können, als ihren Eigensinn, ihr Wissen, ihr Verständnis einzubringen. Dass sie komplex sind hat zur Folge, dass Lernen nicht Auswendiglernen eines Wissens oder Nachahmen eines Könnens ist, sondern ein Abarbeiten von Komplexität, die immer eine eigensinnige Strukturierung eines Gegenstandes ist. Indem Lernende in einer Lernaktivität eine Lesart realisieren, reduzieren sie Komplexität, da sie eine Strukturierungsleistung erbringen, die ihre eigene ist.

Der didaktische Ort, an dem differente eigensinnige und didaktisch vorab entwickelte Lesarten relationiert werden können, ist die Lernberatung. In Selbstlernarchitekturen beschränkt sich diese nicht, wie in anderen Konzepten auf die Beratung der formalen Anteile, auf das Subjekt und seine Selbstbezüglichkeit, sondern auch auf die inhaltlichen Lernprozesse (vgl. Forneck 2005: 33f.; Kossack 2006: 51ff.), zudem ist sie nicht vom materialen Verlauf des Lernens abgekoppelt, sondern im Anschluss an bestimmte Lernaktivitäten didaktisch vorgesehen, wodurch sich eine Entwicklungslogik von Lernberatungen ergibt. Die Lernberatung hat die Funktion, die Differenz von Lesarten sichtbar und thematisierbar zu machen. Lernen heißt dann Abarbeiten der inhaltlichen Strukturierungen anhand dieser Differenz. „Hier, in dieser Differenz liegt das Territorium des Eigensinns des Lernens, das keine Halbbildung ist und nicht jenseits von Macht denkbar, aber auch nicht von ihr völlig determiniert ist. Es ist ein Feld sich immer wieder neu konfigurierender Strukturen“ (Forneck 2006: 86). Damit entzieht sich selbstsorgendes Lernen der Vorstellung einer subjektbezogenen Aneignung von Inhalten, die davon ausgeht, dass gesellschaftlich strukturierte Themen und Normen in einer „eigen“ gewordenen Form im Subjekt residieren. Die eigenen Lesarten werden nie zu „Übersetzungen“ gesellschaftlichen Wissens werden, denn die Relationierung in der Lernberatung regt die Lernenden nicht dazu an, eine andere, eine in der Architektur vorgesehene Lesart einfach zu übernehmen, indem die eigene als „falsch“ erkannt wird, sondern auf die Bedingungen und Perspektiven der Lesarten zu reflektieren. Die Lernenden erhalten damit Gelegenheit, ihre eigenen Lesarten weiter zu entwickeln, indem diese als Lesarten reflexiv werden und sie sich in der Reflexion an dem Lerngegenstand abarbeiten, den sie lernend in sich konstituiert haben.¹²

Insofern kann der Lernprozess als eine Kette von Lesarten begriffen werden, die im Entwicklungsprozess in der Lernberatung relationiert und reflexiv verfügbar werden und auf diese Weise eine „Fluchtlinie“ bilden, die in der Selbstlernarchitektur niemals vorgesehen werden kann, die aber gleichwohl in der Architektur ansetzt und durch die dichte Vorstrukturierung, das Modell der gesellschaftlich konstituierten Wissensfelder und Wissensplattformen möglich wird. „Dieser Sachverhalt bezeichnet nicht die Entdeckung einer Freiheit jenseits der gesellschaftlichen Normierung, sondern einer in

12 Wie der Prozess der Relationierung von Lesarten sich in der Lernberatung konkretisiert, wird an dem empirischen Material und der Analyse der Lernberatungen im Beitrag von Maier (i.d.Bd.) sichtbar.

und mit dieser. Lernende erreichen eine Autonomie, die nicht abseits, sondern mit der Bearbeitung gesellschaftlich normierten Wissens erreicht wird. Sowohl die gesellschaftliche Normierung in Form einer kulturell geteilten Wissensstruktur (Wissensplattform) als auch die rhizomatische Struktur werden stärker“ (Forneck 2006: 86). Aus dieser doppelten Bewegung ergibt sich ein Begriff von Strukturtiefe, der mit der „Tiefenstruktur“ des wissenschaftlichen Strukturalismus nichts mehr zu tun hat, da Strukturtiefe nun die Intensität und Reflexivität des Lernens als eine besondere Qualität meint, in der sich mit der parallelen Steigerung von Determination und Freiheit zugleich ihre Differenz erhöht (ebd.: 87).

Indem die Lernenden von Lernaktivität zu Lernaktivität fortschreiten, begegnen sie einem normierten Wissensfeld, das so angelegt sein sollte, „dass die Subjekte dessen Struktur erkennen und gegebenenfalls sich ihr entziehen können“ (Kossack 2006: 51ff.). Indem aber das normierte Wissensfeld zu einem Moment der apersonalen Lernarchitektur wird, können die Professionellen in der Lernberatung ihre Rolle als Mittler zwischen dem Eigensinn und der Normativität direkter einnehmen.¹³

Es ist folglich nicht das Ziel der Relationierung von Lesarten, die gesellschaftliche Normierung durchzusetzen, sondern die Differenz eigensinniger Lesarten und gesellschaftlicher Normierungen sichtbar zu machen, sodass sie reflexiv werden kann. Eine reflexiv gewordene Differenz gerät als solche erst in die Verfügbarkeit der Individuen, die nun eine Möglichkeit haben, sich zu dieser Differenz zu positionieren. Diese verfügbare Positionierung aufgrund einer reflexiv gewordenen Differenz ist die Form der Subjektivierung, die im selbstsorgenden Lernen intendiert ist. Sie folgt in gewisser Hinsicht den gesellschaftlichen Anforderungen, zum „Unternehmer der eigenen Lesarten“ zu werden, zugleich geht sie aber mit dem Moment der Reflexivität darüber hinaus und lässt auch andere Möglichkeiten zu.

3.3 Individualisierung der Lernens

Herausforderungen selbstgesteuerten Lernens

Nach der materialen Seite des Selbstlernprozesses soll nun die formale Seite, die des Selbstlernens als Selbstlernen diskutiert werden. Dazu gilt es zunächst vom didaktischen Konzept der Selbstlernarchitekturen noch einmal einen Schritt zurück zu gehen und die Konsequenzen zu betrachten, in die Lernende mit dem selbstgesteuerten Lernen gesetzt werden. Nach einer ge-

13 Diese schreibt ihnen die Professionstheorie zu: In doppelter Anwaltschaft haben sie demgemäß nämlich nicht nur die gesellschaftliche Struktur gegenüber dem Individuum zu vertreten, sondern auch das Individuum gegenüber der gesellschaftlichen Struktur (Forneck 2006a).

läufigen Definition von Weinert besteht selbstgesteuertes Lernen nämlich darin, dass der Lernende „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 102). Es lassen sich vier Strategien unterscheiden, die in selbstgesteuerten Lehr-Lern-Arrangements Lernprozesse individualisieren und jede dieser Strategien impliziert eine Reihe von Herausforderungen an die Lernenden.

Die erste Strategie ist, dass sich die möglichen und potenziell gangbaren *Lernwege* ausdifferenzieren. Diese Strategie wird vor allem in hypertextuellen Lernumgebungen verwandt, in denen eine große Anzahl von Links eine sehr freie Bewegung in den Lernmaterialien ermöglichen. Ähnlich sind Arrangements selbstgesteuerten Lernens mit Materialpools organisiert, es gibt dann meist Aufgaben, die anhand von Pools von Dokumenten zu bearbeiten sind. Ihre Wege im Material bestimmen die Lernenden selbst und diese Wege sind daher stark individualisiert. Aber dabei ergeben sich eine ganze Reihe von Herausforderungen an die Lernenden: (a) Angemessene Entscheidungen für den einen oder anderen Lernweg zu treffen, ist voraussetzungsvoll. Ohne eine wie immer geartete Entscheidungsgrundlage bleiben die einzuschlagenden Wege beliebig. Zwar kann es für manche Kontexte gangbar sein, sich nach Lust oder Unlust zu entscheiden, aber um sich einem unstrukturierten Ganzen zu nähern, um mit dem Gehen eines Weges zu beginnen, dem man keinen Sinn beimisst, ist eine hohe Motivation nötig, die aber in vielen Fällen und bei bestimmten Zielgruppen nicht gegeben ist. Dies gilt umso mehr, je unstrukturierter ein aufbereiteter Lerngegenstand ist. (b) Eine mögliche Basis für inhaltlich begründete Lernwegentscheidungen ist diskursive Kompetenz in dem Wissensfeld, zu dem der Lerngegenstand gehört. Aber Lehr-Lern-Arrangements zielen ja in den meisten Fällen erst auf den Aufbau diskursiver Kompetenz in einem Wissensfeld und können sie daher kaum voraussetzen. Je weniger aber eine spezifische diskursive Kompetenz vorauszusetzen ist, umso höher ist die Anforderung an allgemeine Selbstlernkompetenzen wie Selektionskompetenz, Strukturierungsfähigkeit, Lernplanungskompetenzen, Frustrationstoleranz etc. (c) Auch wenn man grundsätzlich der Aussage zustimmen kann, dass es wichtig sei, Umwege im Lernen auch didaktisch zu akzeptieren, da gewissermaßen auch „der Weg als Ziel“ begriffen werden kann, stellt sich dennoch die Frage, wo die Grenze von Umweg und Abweg ist. Wo ist der Punkt, an dem die Lust zu gehen so unterbrochen wird, dass das Gehen von Lernwegen stoppt? (d) Was ist, wenn ein Ergebnis zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet wird. Wie viele Umwege kann man sich angesichts eines begrenzten Zeithorizonts leisten? Die Aufgabe, die knappe Lernzeit mit der immer zu großen Fülle des Gegenstands abzuwägen und eine ökonomische Bearbeitungsform zu wählen, leistete in „traditionellen“ Lernkulturen eine didaktische (Re-)Konstruktion und ein kursorisches Arrangement. Im selbstgesteuerten Lernen geht sie als Aufgabe an die Lernenden über.

Dies leitet direkt zur zweiten Strategie der Individualisierung, das *Zeitmanagement an die Lernenden* zu übergeben. Es gibt sie auch im Präsenztunterricht in bestimmten Arrangements, auch jede Form von „Hausaufgabe“ kann als partielle Übergabe des Zeitmanagements an die Lernenden betrachtet werden, radikal wird sie im E-Learning zum Einsatz gebracht. Sie gilt gerade als eine der Stärken selbstgesteuerten Lernens: Ein Papier der KMK sagt, es sei „im Zusammenhang der technologischen Entwicklung im Multimedia-Bereich möglich, Lernprozesse stärker selbst zu steuern und unabhängig von Ort und Zeit zu verwirklichen“ (KMK 2000: 1). Auch die Übergabe des Zeitmanagement birgt eine Reihe von Herausforderungen an die Lernenden: (a) Kursorische Lehr-Lern-Arrangements finden an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit statt, was die Lernenden keineswegs nur einengt, sondern auch eine hohe Entlastungsfunktion hat, da Lernort und Lernzeiten als geschützte Räume konstituiert werden. Wenn immer und überall gelernt werden kann, entstrukturieren sich Lernzeit, Arbeitszeit, Familienzeit etc. Die Entscheidungen dafür, ob man nun lernt, arbeitet, sich erholt, die Wohnung putzt oder nach dem Kind sieht, haben die Lernenden permanent immer wieder aufs Neue zu treffen. Die Aufgabe, Lernorte und Lernzeiten zu schaffen und von den übrigen möglichen Tätigkeiten ihres Lebens zu differenzieren, müssen sie selbst übernehmen. (b) Wenn die Lernenden geringere Selbstlernkompetenzen mitbringen, so dass ihnen diese Aufgabe zu einer großen Herausforderung wird, kann es passieren, dass manche Lernende sich mehr mit den Produktionsbedingungen des Lernens beschäftigen als mit dem Lernen selbst. Das Zeitmanagement geht als ökonomisch zu erbringende Leistung auf die Lernenden über.

Die dritte Strategie ist die *Vervielfältigen von Lesarten*. So fordert etwa der radikale Konstruktivismus, alle Lesarten der Lernenden als „richtige“ oder „gültige“ Lesarten zu akzeptieren. Wenn alle Lernenden individuelle Konstruktionen haben und alle Konstruktionen denselben Wahrheitswert bekommen, unterscheiden sie sich lediglich darin, wie viabel, wie gangbar sie sind. Geht nun die Entscheidung, welche der möglichen Lesarten sie wählen sollen auf die Lernenden über, ergibt sich für diese wiederum eine Reihe von Herausforderungen: (a) Es gibt Kontexte, die nicht standardisiert sind. Hier geht es um die Subjekte und ihren Eigensinn. Aber wenn jeder und jede zu dem Ergebnis kommt, zu dem er/sie kommt und alle Ergebnisse gleich gültig sind, was ist dann Lernen? Wo gibt es Herausforderungen oder Anschlüsse an das Denken anderer? Wo gibt es die Möglichkeit, neue Wege zu gehen, sich mit dem Unbekannten zu konfrontieren? Wo ist die Grenze zwischen der berechtigten Orientierung am Eigensinn und dem Punkt, an dem der Eigensinn zum Gefängnis wird? (b) Es gibt Kontexte, die standardisiert sind. Was ist, wenn das Lernergebnis nicht den gesellschaftlichen Erwartungen entspricht? Sollen Lernende ihre eigenen Entscheidungen treffen, ihre eigenen Wege gehen, ihre eigenen Lesarten produzieren, bis sie etwa bei der

IHK-Prüfung durchfallen? (c) Auch für die Wahl der Lesarten braucht es spezifische Selbstlernkompetenzen, um einzuschätzen, wie viel Deutungsfreiheit oder Handlungsfreiheit in einem bestimmten Kontext wählbar sind. In gewisser Hinsicht kann auch die Entscheidung für die eine oder andere Lesart als eine ökonomische Entscheidung betrachtet werden, da sie einer Güterabwägung zwischen Individualität und Anpassung gleichkommt.

Die vierte Strategie ist, die *Wahl der Methode* den Lernenden zu überantworten. Jedes Lernen hat eine methodische Seite, die in inhaltsbezogenen Lernstrategien, in Techniken der Bearbeitung von Texten oder der Strukturierung von Materialien besteht. Wenn die Wahl der Methoden nicht mehr von den Lehrenden getroffen wird, sondern von den Lernenden, gehen davon weitere Herausforderungen aus: (a) Die Bearbeitung von Lerngegenständen erfordert ein Repertoire an Handlungsweisen. Die erste Herausforderung besteht nicht darin, die richtige Handlungsweise gegenüber dem Inhalt zu wählen, sondern überhaupt erst über ein Repertoire zu verfügen. (b) Meist werden Methoden im Kontext der Bearbeitung bestimmter Gegenstände erworben. Eine weitere Herausforderung besteht darin, sie vom Erwerbskontext abzulösen und auf andere Lerngegenstände zu beziehen. (c) Nicht jede Methode eignet sich zur Bearbeitung jedes Gegenstandes, eine weitere Herausforderung ist, geeignete Methoden auszuwählen. (b) Schließlich ist auch mit der methodischen Seite eine bestimmte Form der Ökonomie verbunden, die auch, aber nicht nur den Aspekt der knappen Zeit umfasst, denn die Herstellung einer Passung einer Methode und eines Gegenstandes, die in kursorischen Arrangements in der Verantwortung der Lehrenden liegt, beinhaltet die Idee eines möglichst hohen inhaltlichen Ertrags für die Lernenden.

Die Herausforderungen, die selbstgesteuertes Lernen an Lernende stellt, zeigen, dass diese Selbstlernkompetenzen in hohem Maß voraussetzen. Sie lassen sich in vier Fähigkeiten bündeln: (1) Die Fähigkeit, Entscheidungen für Lernwege zu treffen, auch bei unzureichenden Informationen über die Gangbarkeit und Sinnhaftigkeit des einen oder anderen Weges. (2) Die Fähigkeit, Zeiten und Orte des eigenen Lernens zu organisieren, sich Freiräume zu schaffen, sich zu konzentrieren, bei der Sache bleiben etc. (3) Die Fähigkeit, Lesarten zu bilden und diese mit anderen Lesarten in Bezug zu setzen und relationieren zu können und erkennen zu können, inwiefern sie eigensinnig sind, konflikthaft sind, den Erwartungen entsprechen etc. (4) Die Fähigkeit, über ein Repertoire an Methoden zu verfügen, diese kontextualisieren und dekontextualisieren zu können und auf geeignete Weise auszuwählen.

Mit diesen Herausforderungen zeigt sich aber noch ein weiteres. Die kursorischen Lehr-Lern-Arrangements haben den Lernenden eine Reihe von Entscheidungen abgenommen, die als ökonomische Entscheidungen begriffen werden können, da sich auch Lernen nicht der Rahmenbedingung entziehen kann, dass gemessen an den erwarteten Lernergebnissen die in den Lernprozess einzubringenden Ressourcen knapp sind. Die kursorischen Lernar-

rangements im Rahmen einer traditionellen Lernkultur haben eine spezifische Ökonomie des Pädagogischen entfaltet, die den Lernenden diese Entscheidungen abgenommen und professionell gestaltet hat. Mit dem selbstgesteuerten Lernen geht die Leistung, eine Ökonomie des Pädagogischen herzustellen, an die Lernenden über.

Selbstlernkompetenzen und Kapitalisierung des Selbst

Die Selbstlernkompetenzen in den genannten vier Dimensionen haben als gemeinsamen Kern einen gesteigerten Selbstbezug der Lernenden. Sie entsprechen damit als Anforderungshorizont einer Zumutung, der die Individuen in ihren beruflichen Kontexten ebenso wie im Alltag ausgesetzt sind (vgl. Kap 2.4). Der Selbstbezug, den selbstgesteuertes Lernen voraussetzt, wird damit zu einem Kapital, das auch für den Erfolg in dergestalt organisierten Lernprozessen verantwortlich ist, er ist die spezifische „Autonomie“, die selbstgesteuertes Lernen voraussetzt.

Aber die These, dass Autonomie dem lernenden Subjekt vorausgesetzt sei, ist problematisch. Schon früh bemerkte Susanne Kraft kritisch, dass damit ein idealisiertes Bild vom Lernenden entworfen werde, gemäß dem dieser die Initiative ergreife, um Lernbedürfnisse/-defizite zu bewältigen, sich Lernziele setze und Pläne mache, mit Hindernissen und Problemen umgehe etc. (Kraft 1999: 835). Dem Subjekt werden damit weit reichende Kompetenzen zugeschrieben, „seine Autonomie zu gebrauchen“, wobei Kompetenzen und Performanzen, also das grundsätzliche Können und seine Realisierung im Gebrauch, ins eins fallen: Man ist davon überzeugt, dass das Subjekt, das seine Freiheit grundsätzlich zu gebrauchen vermag, dies auch tatsächlich tun wird, wenn man es nur nicht daran hindert. Allerdings zeigt sich empirisch, dass Selbstlernkompetenzen ungleich verteilt sind. In einer umfassenden Studie in der deutschen Erwerbsbevölkerung kommen Martin Baethge und Volker Baethge-Kinsky zu dem Ergebnis, dass „wir unter den Erwerbspersonen in Deutschland nur bei gut einem Viertel (26%) eine hohe Lernkompetenz finden, während immerhin 27% eine niedrige Lernkompetenz aufweisen“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004: 57). Wird in einer solchen Situation eine didaktische Leitvorstellung propagiert, die Selbstlernkompetenzen schlicht voraussetzt, verstärkte sich diese Differenz, wie Wittpoth im Anschluss an den Habitusbegriff Bourdieus argumentiert (Wittpoth 2005: 34). Lernende, die nicht über die Voraussetzungen für die Selbststeuerung ihres Lernens verfügen, werden im Lernprozess weniger erfolgreich sein und damit in diese vorgängige Benachteiligung, mithin ihre habituellen Grenzen eingeschlossen und gleichzeitig vom Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen ausgeschlossen. Wittpoth schreibt: „Mit den gängigen Empfehlungen werden also vor allem diejenigen, die von formalisierten Lernkontexten ausgeschlossen sind, in informelle eingeschlossen, ohne über basale Voraussetzungen zu verfügen,

sich in diesen mit Erfolg zu bewegen. Sie werden nun vollends den Kräften überlassen, nach denen sie sich in verschiedenen Feldern ausrichten. Die [...] Unterstellung von Autonomie schließt die Subjekte also in den Bedingungen ein, die sie in ihrer Autonomie begrenzen.“ (ebd.) Selbstgesteuertes Lernen steht damit in Gefahr, die Freiheit, in die es die Lernenden setzen will mit der Exklusion derer zu erkaufen, denen die Fähigkeiten, ihre Freiheit zu gebrauchen biografisch vorenthalten worden sind.

Dass das Selbst und der Selbstbezug in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen tendenziell zu einem Kapital werden, das Subjekte in ihrem Lebenslauf einzusetzen haben, lässt sich als gesellschaftliche Strukturierung begreifen, die den Lernenden und den Lehrenden vorausgesetzt ist. Die gesellschaftliche Formerwartung tritt ebenso als Zumutung an die Subjekte heran wie die Normativität der Wissensfelder. Ebenso wie für diese gilt, dass Selbstlernarchitekturen den Anspruch haben, die gesellschaftliche Anforderung nicht einfach zu spiegeln, sondern reflexiv verfügbar und bearbeitbar zu machen und darüber hinaus die Ungleichverteilung von Selbstlernkompetenzen einzubeziehen, und ihren Erwerb möglich zu machen.

Umkehrung der Steuerungsachsen

Die meisten didaktische Konzepte selbstgesteuerten Lernens sind sich der Voraussetzungshaftigkeit von Selbstlernprozessen und der Notwendigkeit, Selbstlernkompetenzen für diese aufzubauen gewahr, aber sie begreifen Selbst- und Fremdsteuerung als eine Art Skala, über die didaktische Settings nach mehr oder weniger Selbststeuerung eingeteilt werden können. So fragt Stephan Dietrich: „Welcher Grad an Selbststeuerung ist angemessen“ (Dietrich 2001: 23) und schlägt vor, in institutionellen Kontexten ein Setting zu wählen, das einen hohen Grad an Selbststeuerung zulässt und zugleich zumutet, um einen Kontext zu schaffen, in dem Selbstlernkompetenzen in Begleitung eingeübt werden können. Heinz Klippert hingegen macht einen gegenläufigen Vorschlag: Angesichts der Voraussetzungshaftigkeit von Lehr-Lern-Arrangements mit hohem Grad des Selbstlernens müssen diese nach und nach kleinschrittig eingeführt werden, um Selbstlernkompetenzen aufzubauen und weder Lehrende noch Lernende zu überfordern (Klippert 2007: 41).

Die Vorstellung einer Skala mit Graden an Selbststeuerung, die auf der Opposition von Fremd- und Selbststeuerung beruht, verbirgt, dass didaktisches Handeln ein steuerndes Handeln bleibt. Allerdings hat sich das „Objekt“ der Steuerung verschoben. Der/die Lernende wird nicht mehr direkt „gesteuert“, indem ihm/ihr konkrete Lernhandlungen vorgegeben werden, vielmehr wird das Selbstlernen freigesetzt, um dann dieses Selbstlernen durch Anregungen, Perturbationen, Beratungen, Hinweise o. ä. zu steuern. Das Objekt der Steuerung ist nicht mehr das Lernhandeln, sondern die Selbststeuerung des Lernhandelns (Forneck 2001: 243). Selbstgesteuertes

Lernen in institutionellen Kontexten wird somit zu einer Kunst der „Führung der Führungen“. ¹⁴ Dieser Zusammenhang wird in Selbstlernarchitekturen explizit, indem Selbstlernprozesse durch eine Reihe von Prozesssteuerungselemente wie Inszenierung, Lernaktivitäten und Lernwegempfehlungen erst möglich gemacht und provoziert werden (vgl. „Kontexte“ i.d.Bd.).

Wenn es zu der Leistung von individualisierten Lehr-Lern-Arrangements gehören soll, Selbstlernkompetenzen zu fördern, anstatt sie vorauszusetzen, dann sollten sie so konstruiert sein, dass grundlegende Praktiken einer neuen Lehr-Lern-Kultur im Arrangement erfahren und etabliert werden können. In Selbstlernarchitekturen haben Lernpraktiken als Handlungsweisen des Lernens diese Funktion. Während zur cursorischen Lernkultur Praktiken wie das Mitschreiben und Wiederholen, die Zettelkästen zum Lernen auf Prüfungen, das Anstreichen von wichtigen Stellen in Texten etc. gehören, zählen zu einer individualisierten Lernkultur Lernpraktiken, die das Gelernte nicht einfach wiedergeben, sondern solche, die es neu strukturieren, zum eigenen Denken oder zu Alltagssituationen in Bezug bringen, cognitive Maps, komplexe Bearbeitungsaufgaben etc. Solche Lernpraktiken haben auch eine wichtige Funktion darin, eigene Lesarten anzuregen und Lerngegenstände für die Lernenden erfassbar und strukturierbar zu machen. In Selbstlernarchitekturen sind Lernpraktiken mit Lernwegempfehlungen in Lernaktivitäten konstelliert, sodass Lernenden eine Bearbeitungsweise nahe gelegt wird. Diese Bearbeitungsweise ist aber nicht inhaltsunspezifisch, da Lernpraktiken zu meist den Wissensfeldern, die in einer Selbstlernarchitektur erarbeitbar werden, nicht äußerlich sind. Sie implizieren in vielen Fällen Handlungen, die einer community of practise angehören, die gesellschaftliche Trägerin der Wissensfelder ist, die Verfügbarkeit über diese Handlungen entscheidet über die Möglichkeiten der Teilhabe an einer community (Lave/Wenger 1991). So sind die Lernpraktiken im Strang Bildnerisch-Technisches-Gestalten (BTG) der Selbstlernarchitektur @rs nicht allgemeine Lerntechniken, sondern spezifische Handlungsweisen der Er- und Bearbeitung von Inhalten, die auf das gesamte Feld der Kunst bezogen sind.

Darüber hinaus sollten in einer individualisierten Lernkultur Selbstpraktiken etabliert werden, mit denen das Subjekt sein eigenes Lernen beobachten und auf es Einfluss gewinnen kann. Es handelt sich um Praktiken, mit denen Lernende auf sich selbst Bezug nehmen, über sich selbst und das was sie gerade tun oder tun wollen nachdenken, ihr eigenes Tun verändern etc. Zum Beispiel Lernjournale, Dokumentationen der eigenen Lernwege, Selbsttests aber auch Biographiearbeit etc. Forneck bemerkt, dass viele dieser Praktiken aus den communities of practise des ökonomischen Feldes in das pädagogi-

14 Die Entwicklung einer Kunst der Führung der Führungen lässt sich mit den governmentality studies als im Rahmen der Entwicklung einer ganzen Reihe von Künsten indirekter Regierungspraktiken verstehen. Dieser Kontext bleibt hier aber ausgeblendet (vgl. Forneck/Wrana 2005; Wrana 2008)

sche Feld eindringen (Forneck 2006: 117), Selbstlernarchitekturen haben nicht den Anspruch, diese Praktiken abzuwehren, sondern sie mit reflexiven Praktiken zu verknüpfen.

In der Entwicklungslogik von Selbstlernprozessen vollzieht sich im Bereich der Selbstlernkompetenzen eine ähnliche Bewegung wie bei den Lesarten. Die Architektur der Elemente in einer Selbstlernarchitektur ist so arrangiert, dass Praktiken des Selbstlernens angeregt werden. Die Lernberatung ist dann der Ort, an dem das Verhältnis von Selbstlernzumutung und eigensinnigen Lerninteressen verhandelbar wird. „In der Lernberatung wird nun eine Reflexion angeregt, die die Individualisierung von Lernpraktiken, deren biografische Konsumtion und damit ihre Integration in das eigene alltägliche Lernen anregt. Diesen Prozess der Selbstsorge zu initiieren, in Gang zu halten und zu einer dauerhaften reflexiven Einstellung werden zu lassen, macht eine wesentliche Aufgabe“ der Lernberatung aus (Forneck 2005: 36).

3.4 Resümee: Eigensinn, Abarbeitung, Reflexivität

Die poststrukturalistische Lerntheorie wendet ihren Blick nicht auf das lernende Subjekt, seine rationalen Begründungen, seine subjektiven Theorien oder seine selbstreferentielle Autopoiesis, sondern auf die Praktiken der Konstruktion und Transformation von Strukturierungen, die von Subjekten gebraucht und prozessiert werden. Sie versteht Lernen daher als strukturierende Tätigkeit, mit der gegebene Strukturierungen transformiert werden. Die Didaktik selbstsorgenden Lernens dagegen setzt normativ – was jede didaktische Theorie unweigerlich tut – wann Lernprozesse als gelungen oder erfolgreich gelten können. Kossack und Klingovsky formulieren diesen Anspruch wie folgt: „Selbstsorgendes Lernen‘ bedeutet unserer Auffassung nach erstens: sich an einem Gegenstand abzuarbeiten – Komplexität zu reduzieren – und dabei Wissens- und Handlungsstrukturen aufzubauen. Zweitens bedeutet ‚selbstsorgend lernen‘, die dabei gebrauchten (Lern-)Praktiken zu realisieren und weiterzuentwickeln. Und schließlich meint ‚selbstsorgendes Lernen‘, diesen Prozess reflexiv zu machen, um die Verfügung über den eigenen Lernprozess zu erreichen.“ (Klingovsky/Kossack 2007: 116)

In Selbstlernarchitekturen hat der Begriff der Autonomie kein unmittelbares Signifikat. Sein Gegenstandsfeld teilt sich in unterschiedliche Bereiche, die nicht mit einem gemeinsamen Begriff zu benennen sind und dennoch auf Sachverhalte Bezug nehmen, die als „Autonomie“ bezeichnet worden sind (Kap. 2). Autonomie als Orientierung an den eigenen Gebräuchen und als Eigenrecht gegen Zumutungen ist im *Eigensinn* aufbewahrt, den jedes Subjekt in Lehr-Lern-Arrangements mitbringt. Der Eigensinn ist aber nicht dem Subjekt ursprünglich, sondern selbst diskursiv geformt und entstanden. Er ist demnach auch kein Restfreiheitsposten, der dem Subjekt nach seiner Sozialisation übrig geblieben ist. Der Eigensinn geht von den kulturellen Strukturie-

rungen aus, seine Kraft liegt nicht darin, sich gegen die Strukturierungen zu wenden, sondern sie „eigensinnig“ zu gebrauchen und zu formen. Wenn man das eigensinnige Subjekt und die gesellschaftliche Struktur als Gegensätze denkt, dann setzt dies voraus, dass man sich „die Struktur“ als einheitlich determinierendes Objekt und im Singular vorstellt. Der Gegensatz löst sich mit der Einsicht auf, dass die gesellschaftlichen Strukturierungen, ungeachtet ihrer Durchzogenheit von Machtverhältnissen, keine zentrale und einheitliche Struktur bilden, sondern ein multiples Parallelogramm von Kräften, eine rhizomatische Struktur, die den Eigensinn möglich macht und in die er sich zugleich wieder einschreibt. Die Figur der Autonomie als *Inkorporation gesellschaftlicher Strukturierungen* behält ihre Bedeutung, denn nur in der Abarbeitung an gesellschaftlichen Wissensfeldern erwerben Lernende die Fähigkeit, sich in diesen Feldern zu bewegen. Die Erarbeitung individueller Strukturen und die Abarbeitung gesetzter Strukturen ist ein altes bildungstheoretisches Motiv, das auch für selbstorgendes Lernen leitend bleibt. Aber weder wird die zu erarbeitende Struktur als statische, sämtliche Bereiche des Gesellschaftlichen übergreifende Struktur gedacht, noch wird das lernende Subjekt als Zentrum einer individuellen Strukturierung, als Ort der Akkumulation von Wissen und Erfahrung gedacht, in dem sich das Erworbene zu einer neuen Einheit fügt. Auch auf die dritte Komponente von Autonomie, die sich bisweilen als Vision einer Freiheit von allem Gesetzten zeigt, bezieht sich selbstorgendes Lernen, wenn auch der Anspruch weit geringer ist. Sie findet sich in der *Reflexion*, die sich als unabschließbare Bewegung aus der Differenz von Strukturierungen ergibt und aus der Möglichkeit, zu einem einmal gesetzten immer wieder in Distanz zu treten. Die Reflexion geht aber weder von einem autonomen Subjekt aus, noch hat sie ein autonomes Subjekt zum Ziel, ihr Ausgangspunkt ist vielmehr die Differenz von Strukturierungen. Der Selbstbezug, den die Reflexion herstellt, ist eine Zentrierung, insofern sich das Subjekt positioniert, aber immer zugleich eine Dezentrierung, insofern das Subjekt im gleichen Zug zu dem in ihm Gesetzten in Differenz geht (Kossack 2006: 118f.; Wrana 2006: 156). Indem im Akt der Reflexion das Gegebene verfügbar wird, ergibt sich eine „Fluchtlinie“, die der rhizomatischen Struktur eine weitere Ebene hinzufügt.

Autonomie, so lässt sich bündeln, markiert als Eigensinn, Abarbeitung und Reflexivität in unterschiedlicher Weise Bewegungen innerhalb von rhizomatischen Strukturen, die diese transformieren und verändern, die Pole und Subjektivierungen bilden. Es sind Bewegungen und Prozesse und keine Zustände. Ein Subjekt, das im Zustand der Autonomie frei seine Entscheidungen trifft bleibt eine Illusion, die bestimmten Machtverhältnissen durchaus nützlich ist. Allerdings ist auch Autonomisierung als Prozess kein Weg zu einer zwar nie erreichbaren, aber doch als Verheißung winkenden Autonomie, sondern immer zugleich ein Prozess der Heteronomisierung im Gesellschaftlichen. Vor dem Hintergrund eines rhizomatischen Strukturbegriffs jedoch wird deutlich, dass

diese Gleichzeitigkeit von Befreiung und Unterwerfung nicht das traurige Ende einer Vision ist, sondern der Prozess, in dem Struktur tiefe entsteht.

4 Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen

Nach den historischen und theoretisch-systematischen Ebenen sollen nun die empirischen Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt @rs vor dem Hintergrund der entwickelnden begrifflichen Unterscheidungen und sachbezogenen Problematiken diskutiert werden. Dabei werde ich mich interpretierend auf die Ergebnisse beziehen und sie auf die die Fragestellung hin verdichten, die eine poststrukturalistische Lerntheorie aufwirft. Dabei wird keineswegs die Fülle empirischer Einsichten vorweggenommen, die sich aus jeder einzelnen Perspektive ergibt, auch angesichts der Tatsache, dass die Autorinnen dieses Bandes teils andere theoretische Zugänge zu ihren Forschungsarbeiten gewählt haben.

Die Bedingung dieses empirischen Blicks auf Selbstlernprozesse ergibt sich parallel mit den Bedingungen für die professionelle Begleitung dieser Prozesse. Indem sich aus der Organisation der Lernprozesse der Selbstlernarchitektur @rs die Anforderung ergibt, selbst über Lernzeiten und Räume zu entscheiden, an den Lernaktivitäten zu arbeiten, die eigenen Ergebnisse und damit die eigensinnigen Lesarten in Lernberatungen zu diskutieren, in Lernjournal und Lernwegsdokumentationen einen reflexiven Bezug zum eigenen Lernen und der eigenen Lernorganisation zu entwickeln, werden die Selbstlernprozesse für die Lehrenden zu einem Gegenstand der Lernbegleitung und Lernentwicklung. Da diese Aktivitäten aufgezeichnet werden und als Materialien vorliegen, geben sie qualitativen Forschungsverfahren aber auch die Möglichkeit des Einblicks in Lernprozesse, der in kursorischen Arrangements so in der Regel nicht gegeben ist.

4.1 Empirische Fragestellungen

Der Forschungsgegenstand der Untersuchung sind diejenigen Praktiken des Lernens, die sich unter den Bedingungen einer spezifischen Konstellation ergeben. Dazu gehört eine bestimmte Zielgruppe, nämlich Studierende des Primarlehramts, die zu einem größeren Teil bereits älter sind bzw. schon über eine Berufsausbildung verfügen, je bestimmte fachliche Wissensplattformen, die sich auf die Struktur der Wissensfelder beziehen, die die einzelnen Fächer des Studiums ausmachen, sowie die fachübergreifende Zielsetzung des Studiums, eine Professionalisierung als Primarlehrkraft gemäß gewisser Professionsstandards zu ermöglichen. Damit ergibt sich für jeden Studieren-

den/jede Studierende eine *Trajectoire*,¹⁵ ein Verlauf, eine Bewegung durch das Studium, die von den Bedingungen ausgeht, die gemeinsam sind (z.B. der Berufswunsch) und solchen, die individuell sind (z.B. die Vorerfahrungen mit Praktiken des Selbstlernens). Die *Trajectoire* führt durch das Studium als Feld vielfältiger Bedingungen und Vorstrukturierungen ebenso wie als Feld vielfältiger Berührungen, Potentialitäten, Begegnungen und Unbestimmtheiten. In dieser *Trajectoire* durch die Semester des Studiums ist das professionelle Handeln im zukünftigen Lehrberuf als doppeltes Imaginäres aufbewahrt: Es existiert einmal als das Imaginäre, das im Lehrhandeln und in den Lernmaterialien als Professionalisierungsangebot und Professionalisierungsaufforderung enthalten ist und dann in dem, was jede Studierende als Vorstellung und Vorwegnahme ihrer späteren eigenen beruflichen Situation imaginiert. Über diese Vorstrukturierung der *Trajectoire* hinaus findet das Lernen in einer Selbstlernarchitektur statt, einem spezifischen didaktischen Arrangement, das sich deutlich von den traditionellen kursorischen Arrangements des Studiums unterscheidet. Die Lernenden sind dabei mit der Zumutung konfrontiert, wesentliche Parameter ihres Lernens selbst zu gestalten. Sie tun dies aber gerade nicht „autonom“ (s. Kap. 2 und 3), sondern aufgrund zahlreicher Vorstrukturierungen, zu denen die Bedingungen ihrer *Trajectoire* ebenso gehören wie die didaktisch angelegte Struktur der Selbstlernarchitektur @rs und die konkreten Bedingungen der jeweiligen Lehr-Lern-Situation.

Die Fragestellung der vorliegenden Studien lässt sich nun daraufhin bündeln, welche Praktiken des Lernens sich unter diesen Bedingungen entwickeln. Welche Lesarten bilden Studierende aus und in welchem Bezug stehen diese Lesarten zu den Vorstrukturierungen des Materials? Wie positionieren sie sich gegenüber ihrer eigenen imaginären Professionalität? Welche Steuerungsentscheide treffen Studierende innerhalb der Selbstlernarchitektur? Welche Formen von Reflexivität bilden sie aus? Wie reagieren sie auf Krisen und Zumutungen? Wie bearbeiten sie ihre eigenen biographisch geprägten Lernpraktiken? Wie beschreiben Sie sich selbst als Lernende?

4.2 Lesarten bilden, sich positionieren

Wenn die Studierenden in der Selbstlernarchitektur @rs Lesarten realisieren, dann bringen sie, so die theoretische Unterstellung (Kap. 3.2) in der Lesart eines Selbstlerndokumentes bzw. einer Serie von Selbstlerndokumenten ihren Eigensinn ein. Zur Frage, worin dieser Eigensinn besteht, welche Form er annimmt und wie er sich in den Lesarten zeigt, lassen sich theoretisch ledig-

15 Der französische Begriff der *Trajectoire* bezeichnet in verschiedenen Wissenschaften die Bahn, die ein Objekt in einem Kontext zurücklegt. Bourdieu hat den Begriff vorgeschlagen, um objektive und subjektive Bedingungen in der Erforschung von Biografien zu vermitteln (Bourdieu 1990).

lich Möglichkeitsräume öffnen. Einerseits ist zu vermuten, dass der Eigensinn individuell differiert, andererseits ist zu vermuten, dass auch der Eigensinn kulturell geformt und vom Diskursiven geprägt ist. Ein präziserer Blick auf das Verhältnis von Eigensinn, Wissensfeld und Lesarten kann nur ein empirischer sein.

Diesen empirischen Blick auf die realisierten Lesarten hat Christiane Maier Reinhard entwickelt, indem sie die diskursiven Praktiken in den Lernberatungen untersucht. Sie hat eine diskursanalytische Vorgehensweise entworfen, mit der beobachtet werden kann, wie in den Äußerungen der Studierenden ein thematisch-semantischer Verweisungszusammenhang mit spezifischen Differenzsetzungen eingebracht wird.

Zunächst wird dabei das Wissensfeld als spezifischer Diskurs begreifbar, in den die Lernenden in den Lernprozess eintreten. Dieses Eintreten in einen Diskurs ist aber weder eine einfache Übernahme des Diskurses durch die Lernenden, noch bleibt der Diskurs den Lernenden äußerlich, das Eintreten ist vielmehr ein komplexes Spiel von Positionierungen. Maier Reinhard zeigt nun, inwiefern der eingebrachte Eigensinn nicht einfach einer biografisch konstituierten Subjektivität entspricht, die in den Lernprozess mitgebracht wird, sondern bereits auf ein Wissensfeld bezogen ist. In der Situierung in @rs geht es dabei nämlich nicht nur um ein spezifisches Wissen, das zu erwerben ist, sondern um eine spezifische Professionalität und Beruflichkeit, die als Lehrperson einzunehmen ist. Der thematisch-semantische Verweisungszusammenhang, den Maier Reinhard in den Lesarten herausarbeitet, impliziert bereits eine Positionierung gegenüber dem zukünftigen Wissens- und Handlungsfeld, insofern die Studierenden sich in ihren Lesarten bereits auf ihre Beruflichkeit hin orientieren. Es handelt sich – so kann Maier Reinhard zeigen – um eine doppelte Positionierung, die zwischen der grundsätzlichen Ablehnung der imaginären zukünftigen Handlungsstruktur und der fraglosen Akzeptanz derselben kippt (Maier Reinhard i.d.Bd.). Der Widerspruch von Autonomie und Heteronomie zeigt sich in den eigensinnigen Lesarten als ein zu bearbeitender, das Gelingen dieser Bearbeitung wird dann zu einem Moment von Professionalisierung.

Die Aufgabe der Lernberatung, die Differenz von Lesarten reflexiv zu machen und zu relationieren, bekommt durch die Analysen von Maier Reinhard eine weitere Dimension. In ihr wird nämlich die Weise des Eintretens in einen (professionellen) Diskurs bearbeitbar. Dass das diskursive Wissensfeld den Lernenden zunächst einmal in den Selbstlerndokumenten materialisiert gegenüber tritt, und dass die eigensinnige Lesarten, die Maier Reinhard beschreibt, zunächst einmal realisiert und expliziert werden können, wird dann zur Voraussetzung dafür, dass eine reflexive Bearbeitung der Differenzen und damit eine „autonome“ Positionierung in der Struktur der Beruflichkeit beginnen kann.

4.3 Die Gestaltung der Lernwege

Mit der Veränderung der Steuerungspraktiken von der kursorischen Führung zur Führung der Selbstführungen gehen eine ganze Reihe von Leistungen an die Lernenden über und werden damit zu einer Herausforderung. In Selbstlernarchitekturen wird dies didaktisch so gestaltet, dass Selbstlernprozesse in Gang kommen, dass sie aber reflexiv werden und die damit verbundenen Zumutungen bearbeitet werden können (vgl. Kap. 3.3). Zunächst ist zu vermuten, dass sich mit dem Wegfall der kursorischen Steuerung die Lernzeiten in der Selbstlernarchitektur individualisieren. Die Studie von Ernst Röthlisberger (i.d.Bd.) gibt empirische Evidenz dafür, dass diese Unterstellung richtig ist, allerdings liegt das Gros der Lernenden relativ nah beim Mittelwert, während es einzelne Lernende sind, bei denen der Zeitaufwand stark vom Durchschnitt abweicht. Die qualitative Analyse der Begründungen gibt darüber hinaus Aufschlüsse über die Praktiken des Umgangs mit der Zeit. Während die Metakognitionstheorien einen rationalen Umgang mit dieser Ressource unterstellen, zeigt die Analyse, dass die strategisch-planerischen Begründungen nur einen geringen Teil ausmachen. Meist handelt es sich nicht um rationale, sondern um intuitive und situative Lernwegentscheidungen (ebd.). Dabei beobachtet Röthlisberger aber zugleich eine Entwicklung im Lernverlauf, denn während zu Anfang des Lernens in der Architektur Entscheidungen noch nach inhaltlichen Kriterien getroffen werden, die eher unspezifisch als „Interesse“ oder „Neugier“ bezeichnet werden, nehmen gegen Ende des Lernens Entscheidungen, die nach den Kriterien der knappen Zeit und der Erfüllung von Abgabeterminen getroffen werden die Oberhand. Offenbar laufen die Studierenden in ihrem Zeitmanagement in Krisen, die im Extremfall zum Abbruch der expliziten Ressourcenplanung führen können. Es gibt damit starke empirische Hinweise darauf, dass Zeit umso weniger rational gemanagt wird, je knapper sie wird. Zugleich stellt Röthlisberger fest, dass der eigene Umgang mit Zeit zum Indikator für Selbstbewertungen wird, da mit dem Fortgang des Lernens das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Aufgaben zu bearbeiten, gemessen wird (ebd.). Der Umgang mit sich selbst in der Zeitdimension wird damit zu einem Leistungsbereich, und zu einem Kapital, das in die Bewältigung von Selbstlernprozessen einzubringen ist.

Die Studie von Jürg Rüedi (i.d.Bd.) greift sich nun den Fall einer Studentin heraus und beobachtet intensiv die Problematisierungen des eigenen Lernens, die die Studierende in Lernjournalen, Lernplanungsdokumenten und Lernberatungen äußert sowie die Strategien im Umgang mit dem eigenen Lernen, die sich in diesen Äußerungen zeigen. Was Rüedi herausarbeitet ist, dass die Studentin in ihrem Lernen mit zahlreichen Widrigkeiten zu kämpfen hat, die sie zum Teil auf äußere Umstände bezieht (die Kinder, die Arbeit, die Technik), zum Teil auf ihre eigenen Praktiken des Lernens (die Konzentration, die Zeiteinteilung, die Verdrängungsstrategien). Die Studentin verfügt

durchaus über ein Wissen über diese Probleme und mögliche Strategien der befriedigenderen Bewältigung, aber es gelingt ihr offenbar nicht, sie in ihren eigenen Praktiken zu etablieren. Weitere Perspektiven für deren Bearbeitung ergeben sich allerdings in den Lernberatungen, in denen solche Probleme thematisch werden können. Rüedis Studie zeigt, wie mit der Auflösung kursorisch gesetzter Grenzen des Lernraumes Lernen in Konkurrenz zu Arbeit, Familie, Haushalt und weiteren Tätigkeiten tritt und die Herausforderung, die räumlichen und zeitlichen Grenzen zwischen Lernen und Nicht-Lernen permanent herzustellen und aufrecht zu erhalten bisweilen zu einer kaum zu bewältigenden Aufgabe werden kann.

Dass Strukturierungen, die diese Komplexität reduzieren, von den Lernenden keineswegs als Gängelung wahrgenommen werden, zeigt die Studie von Peter Moser (i.d. Bd.). Es sind die Lernberatungen und vor allem die Lernpraktiken, die bei den Studierenden positive Emotionen auslösen. Dabei tritt die Emotion „Vertrauen“ besonders hervor. In einem Lehr-Lern-Arrangement, in dem das eigene Lernhandeln und der Umgang mit sich selbst prekär wird und – wie Röhlisberger und Rüedi zeigen – mit oft starken negativen Emotionen einher geht, erscheinen die Strukturen der Architektur als vertrauensbildende Maßnahmen. Es sind aber nicht die Lernwegsempfehlungen, die diese Funktion erfüllen, sondern die Lernpraktiken und die Lernberatung. Es sind also jene Momente, in denen die Lernenden sich reflexiv auf ihr Lernhandeln beziehen können und in denen – wie Moser hervorhebt – der Bezug zum Anderen als Sozialität geteilter Wissenserarbeitung Bedeutung erhält.

4.4 Die Diskursivierung des eigenen Lernens

Diese Problemlagen werden von den Studierenden in Selbstbeschreibungen des eigenen Lernens diskursiviert, die Ryter (i.d. Bd.) im Rahmen des Metapherngebrauchs in der Lernberatung untersucht. Ryter unterscheidet drei Metaphernmodelle, die von den Studierenden häufig gebraucht werden – das Modell des Weges, das der Tiefe, und das des ökonomischen Produktionsprozesses. Dabei zeigt Ryter, dass die Wegmetapher sich oft vom Gebrauch in der klassischen pädagogischen Literatur unterscheidet. Mit der Wegmetapher wird nicht mehr der kursorische Pfad beschrieben, auf dem die Lernenden sich gemeinsam, von den Dozierenden geführt, bewegen, sondern vielmehr das Abschweifen und Zurückkommen auf einen Weg, die möglichen oder notwendigen Um- und Nebenwege. Hierzu ist das Metaphernmodell der ökonomischen Produktion insofern anschlussfähig, als Um- und Nebenwege bezüglich eines Erkenntnisprozesses oder bezüglich einer Zielerreichung – also prozess- oder ergebnisbezogen problematisiert werden können. Mit der Metaphorik der Produktion tritt eine ergebnisbezogene Problematisierung in den Mittelpunkt. Lernen wird – gemäß dem ökonomischen Axiom des Man-

gels an Ressourcen – um die knappe Ressource der Lernzeit herum neu organisiert – jeder Lernschritt muss seinen Einsatz unter dem Gesichtspunkt der investierten Zeit lohnen. Tritt die Metaphorik des ökonomischen Produktionsprozesses in Zusammenhang mit der Metaphorik des Weges auf, verlieren „Umwege“ ihre „vertiefende Qualität“, die sie in der prozessbezogenen Thematisierung der Wegmetapher haben könnten. Dem steht die Metaphorik des „Drin-Seins“ und der „Tiefe“ gegenüber, die ein Verlieren in den Inhalten und eine Dezentrierung des Subjekts impliziert. Das „Lernen in der Tiefe“ scheint der Kontrolle des Lernwegs entgegengesetzt.

Wie Ryter bemerkt, werten die Studierenden Tiefe und Nähe eher positiv, während sie die mit dem Produktionsprozess verbundene Ökonomie als Zumutung erfahren. Dennoch können sie nicht anders, als sich dieser Ökonomisierung gegenüber in der einen oder anderen Weise zu positionieren. Damit treten sich die Ökonomisierung des Selbstbezugs und die selbstgewählte Tiefe als zwei Varianten von „Autonomie“ im Lernprozess gegenüber.

4.5 Resümee: Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen

Mit individualisierten Lehr-Lern-Arrangements, so war in Kap. 3.3. theoretisch erarbeitet worden, geht eine Leistung traditioneller kursorischer Arrangements, nämlich Lernstoff, Lernzeiten, Lernziele und Lernmethoden didaktisch in ein ökonomisches Verhältnis zu setzen, auf die Lernenden über. In Selbstlernarchitekturen sind didaktische Strukturierungselemente enthalten, die die daraus folgenden Lernprozesse sichtbar und reflexiv bearbeitbar machen. Empirisch zeigt sich nun, dass die Freisetzung von Selbstlernprozessen keineswegs ein Reich der Freiheit lostritt, sondern mit Herausforderungen einher geht, deren Bewältigung die Lernenden dazu bringt, ihr Lernen einem ökonomischen Kalkül zu unterwerfen, die der Sehnsucht nach Tiefe und Intensität und der Dezentrierung in den Inhalten gegenüber tritt. Diese „Tiefe“ wird scheinbar von der Ökonomie bedrängt, vielleicht wird sie als Qualität von Selbstlernen gegenüber kursorischen Arrangements aber auch erst sichtbarer, erfahrbarer und damit für die Lernenden erstrebenswert.

Zugleich zeigt sich empirisch, dass das Verhältnis von eigensinnigen Lesarten und gesellschaftlicher Strukturierung noch enger verschlungen ist, als theoretisch unterstellt, da – zumindest in dem hier untersuchten Bereich – in den eigensinnigen Lesarten die gesellschaftliche Strukturierung zugleich ablehnt und fraglos übernommen wird. Die reflexive Positionierung in einem Wissensfeld wird dann als eine Bewegung begrifflich, in der Heteronomisierung und Autonomisierung in eins gehen.

Strukturierungen, so zeigt sich also auch empirisch, bilden nicht den Gegensatz, sondern die Bedingung von „Autonomie“ und dies gilt für die formale Seite ebenso wie für die materiale Seite des Lernprozesses. Auf beiden

Seiten zeigt sich die Figur einer Strukturtiefe, die durch Differenz entsteht. Auf der formalen Seite lässt sich beobachten, dass ein ökonomischer Selbstbezug in der Organisation des Lernens mit einer anti-ökonomischen Dezentrierung in der Intensität des Lernens widerstreitet. Auf der materialen Seite zeigt sich, dass das Eintreten in den Diskurs eines Wissens- und Handlungsfeldes zu einer reflexiven Positionierung werden kann, die durch die Differenz von Lesarten und nicht durch die Übernahme einer vorgedachten Lesart möglich wird.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1997): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Angermüller, Johannes (2007): *Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich*. Bielefeld: Transcript.
- Arnold, Rolf (2001): *Ermöglichungsdidaktik*. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 84-85.
- Arnold, Rolf (2003): *Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik*. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): *Ermöglichungsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 14-36.
- Arnold, Rolf (2005): *Autonomie und Erwachsenenbildung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, S. 37-46.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bartelheimer, Peter (2005): *Deutschland im Umbruch*. In: Baethge, M. (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 11-36.
- Barthes, Roland (1966): *Die strukturalistische Tätigkeit*. In: *Kursbuch 5*, S. 190-196.
- Bast, Roland (1996): *Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik*. Dortmund: Projekt-Verlag.
- Benner, Dietrich u.a. (1978): *Entgegnungen zum Bonner Forum ‚Mut zur Erziehung‘*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Die biographische Illusion*. In: *BIOS*, 1, S. 75-93.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (1990): *Kants kritische Philosophie*. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix (1992): *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (2001): *Limited Inc*. Wien: Passagen.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1972): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dietrich, Stephan (2001): *Die Selbststeuerung des Lernens*. In: Dietrich, St. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*. Bielefeld: wbv, S. 19-28.

- Dosse, Francois (1999): *Geschichte des Strukturalismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): *Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- Eco, Umberto (1985): *Semiotik und Philosophie der Sprache*. München: Fink.
- Eco, Umberto (1998): *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München: dtv.
- Europäischer Rat (2000): *Schlussfolgerungen des Vorsizes, 23. und 24. März 2000*. Lissabon. (<http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussfLissabon2000.pdf>, 28.11.2007)
- Forneck, Hermann J. (2001): *Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens. Umriss einer Didaktik*. In: Dietrich, St. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*. Bielefeld: wbv, S. 239-247.
- Forneck, Hermann J. (2002): *Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 2, S. 242-261.
- Forneck, Hermann J. (2004): *Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 54,1, S. 4-14.
- Forneck, Hermann J. (2004a): *Randgänge des Lernens. Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts?* In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 246-255.
- Forneck, Hermann J. (2005): *Selbstsorge und Lernen. Umriss eines integrierten Konzepts selbstgesteuerten Lernens*. In: Forneck, H./Klingovsky, U./Kossack, P. (Hrsg.): *Selbstlernumgebungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 6-48.
- Forneck, Hermann J. (2005a): *Die Regierung des selbst gesteuerten Lernens. Weiterbildung als neoliberale Öffnung von Subjektivität*. In: Forneck, H./Retzlaff, B.: *Kontingenz – Transformation – Entgrenzung*. Rostock: Koch, S. 133-144.
- Forneck, Hermann J. (2006): *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Forneck, Hermann J. (2006a): *Selbstgesteuertes Lernen und Professionalität*. In: Forneck, H./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch. (Hrsg.): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung*. Bern: h.e.p.
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Foucault, Michel (2004): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität (Band 2)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graesser, Arthur/Wilkiewicz, Jaroslaw (1995): *Vorwort*. In: Hasebrook, J.: *Multimedia-Psychologie*. Heidelberg: Spektrum, S. IX-XII.
- Guldimann, Titus (1996): *Eigenständiger Lernen: durch metakognitive Bewußtheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*. Bern: Haupt.
- Hansen, Mogens Herman (1995): *The 'autonomous City-State'*. In: Hansen, M. H.; Raaflaub, K. (Hg.): *Studies in the ancient Greek polis*. Stuttgart: Steiner, S. 21-43.
- Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswiss. der JWGU-Universität.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2005): *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a.M.: JWGU-Universität.

- Jüchter, Heinz Theodor (1970): *Programmierte Erwachsenenbildung*. Information u. Entwürfe z. Pädagog. Technologie. Braunschweig: Westermann.
- Kade, Jochen (1999): System, Protest und Reflexion – Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 4, S. 527-544.
- Kant, Immanuel (1983): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In: Kant, Immanuel: *Werke*. (Bd. 4). Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 11-106.
- Kessl, Fabian (2005): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernamentalität Sozialer Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Klafki, Wolfgang (1964): *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik*. In: Klafki, Wolfgang: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz, S. 25-45.
- Klafki, Wolfgang (1993): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (2007): *Selbstsorgendes Lernen gestalten*. Bern: h.e.p.
- Klippert, Heinz (2007): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- KMK (2000): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) v. 13/14.04.2000*. In: *DVV-Magazin Volkshochschule* 7, 2, S. 49-51.
- Kossack, Peter (2006): *Lernen beraten. eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung*. Bielefeld: Transcript.
- Kraft, Susanne (1999): *Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche aus Theorie und Praxis*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 833-845.
- Kraus, Katrin (2001): *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: wbv.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lenzen, Dieter (Hg.) (1976): *Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts*. Kronberg: Athenäum.
- Lenzen, Dieter (1997): *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 949-967.
- Lines, Patricia (1999): *Antigone's Flaw*. (<http://www.nhinet.org/lines.htm>, 2007-11-28).
- Litt, Theodor (1965): *Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918-1926*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maffesoli, Michel (1991): *Le Temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris: Le Livre de Poche.
- Magnus, Stephan (2001): *E-Learning. die Zukunft des digitalen Lernens im Betrieb*. Wiesbaden: Gabler.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.) (1992): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- McCormick, Christine (2003): *Metakognition and Learning*. In: Reynolds, W. M./Miller, G. E. (Eds.): *Educational Psychology (Handbook of Psychology. Vol. 7)*. Hoboken: Wiley & Sons, S. 79-102.

- Metzger, Christoph (1997): Self-directed learning in continuing education - a report from Switzerland. In: Straka, G. A. (Hg.): European views of self-directed learning. Münster: Waxmann, S. 6-25.
- Meyer-Drawe, Käte (1998): Streitfall Autonomie. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: Bauer, W./Lippitz, W./Marotzki, W. (Hrsg): Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie. (Band 1). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 31-49.
- Nohl, Herrmann (1961): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Schulte – Bulmke.
- Nolda, Sigrid (2001): Autonomie. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37.
- Otto, Volker (2005): Autonomie als Prinzip. Zur Geschichte des Autonomiebegriffs in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, S. 5-15.
- Pauly (1997): Der neue Pauly. Enzyklopädie der Antike (Band 2: Ark-Cie). Weimar: Metzler.
- Pistorius, Thomas (1985): Hegemoniestreben und Autonomiesicherung in der griechischen Vertragspolitik klassischer und hellenistischer Zeit. Frankfurt a.M.: Lang.
- Podewils, Graf Clemens von (Hrsg.) (1975): Tendenzwende Zur geistigen Situation der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett.
- Pongratz, Ludwig A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Pressley, Michael/Borkowski, John G./Schneider, Wolfgang (1987): Cognitive Strategies. Good strategy users coordinate metakognition and knowledge. In: Vasta, R./Whitehurst, G. (Eds.): Annals of child development (Volume 5). Greenwich: JAI, S. 89-129.
- Roth, Heinrich (1963): Orientierendes und exemplarisches Lernen. In: Gerner, B. (Hrsg): Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Schäfer, Alfred (1996): Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72, 2, S. 175-189.
- Schirlbauer, Alfred (2006): Autonomie. In: Dzierzbicka, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker, S. 13-22.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2002): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schoop, Eric/Witt, Ralf/Glowalla, Ulrich (Hrsg.) (1995): Hypermedia in der Aus- und Weiterbildung. Dresdner Symposion zum computerunterstützten Lernen. Konstanz: UVK.
- Schott, Franz/Harriet, Grzondziel/Hillebrandt, Dirk (2002): UICT – Instruktionstheoretische Aspekte der Gestaltung und Evaluation von Lern- und Informationsumgebungen. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 179-196.
- Schubert, Charlotte (2003): Athen und Sparta in klassischer Zeit. ein Studienbuch. Stuttgart: Metzler.
- Seufert, Sabine/Andrea, Back/Häusler, Martin (2001): E-Learning – Weiterbildung im Internet. das „Plato-cookbook“ für internetbasiertes Lernen. Kirchbert: Smart Books.
- Shannon, Claude E./Weaver, Warren (1963): The Mathematical Theory of Communication. Illinois: Univ Press.

- Sophokles (1989): *Antigone*. In: Sophokles: Sämtliche Werke. Übersetzt von Leo Turkheim. Essen: Phaidon, S. 151-202.
- Spaeman, Robert (1975): Emanzipation – Ein Bildungsziel?. In: Podewils, G. (Hrsg.): *Tendenzwende*. Stuttgart: Klett.
- Spranger, Eduard (1927): *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle: Max Niemeyer.
- Thukydides (1966): *Der Peloponnesische Krieg* (Herausgegeben und übersetzt von Helmuth Vretska). Stuttgart: Reclam.
- Timmermann, Dieter (2002): Bildungsökonomie. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 81-122.
- Ungern-Sternberg, Jürgen (1990): Entstehung und Inhalt des Begriffs „Autonomie“ in der griechischen Antike. In: Battegay, R./Rauchfleisch, U. (Hrsg.): *Menschliche Autonomie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-24.
- Wagenschein, Martin (1968): Zum Begriff des exemplarischen Lernens. In: Wagenschein, M.: *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz, S. 7-40.
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft* 10, 2, S. 99-110.
- Wittpoth, Jürgen (2005): Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, S. 26-36.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wrana, Daniel (2008): Economization and Pedagogization. In: Peters, M. A./Olssen, M./Besley, A.C./Maurer, S./Weber, S. (Eds.): *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense Publishers (im Erscheinen).