

Wrana, Daniel

Zur Organisationsform selbstgesteuerter Lernprozesse

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 163-174



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wrana, Daniel: Zur Organisationsform selbstgesteuerter Lernprozesse - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 163-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137173

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zur Organisationsform selbstgesteuerter Lernprozesse

Daniel Wrana

Zusammenfassung Beim selbstgesteuerten Lernen ist die Funktion der Lehrenden nicht einfach reduziert, vielmehr gehen zentrale Leistungen, die in der klassischen kursorischen Organisation von Lernprozessen von Lehrenden erbracht worden sind, in individualisierten Arrangements in die Hand der Lernenden über, die nun für die Herstellung der Bedingungen gelungener Lernprozesse verantwortlich sind. Den Lehrenden kommt damit aber eine neue Rolle der indirekten Steuerung von Lernprozessen zu. Gerade in der Lehrerbildung, in der nicht einfach das Lernen von Wissen, sondern das Eintreten in Problematisierungsdiskurse eines Feldes gefragt ist, haben Selbstlernarrangements, die mit indirekten Handlungsformen wie der Lernberatung kombiniert sind, die Potenz, die Lesarten der Studierenden explizit und damit reflexiv bearbeitbar zu machen.

The organization of self-regulated learning processes

Abstract In self-regulated learning the role of the teacher is not simply reduced. It is more precisely the case that fundamental teacher support which was in the classical cursory organization of learning processes the responsibility of the teacher, changes hands and by individual arrangement becomes the responsibility of the student who then builds the conditions for successful learning processes. In this way the teachers respond to their new role of indirect control of learning processes. In teacher training, in which not just the learning of knowledge but also the involvement in the problematization-discourse in a particular field is essential, self-directed learning arrangements which are combined with indirect forms of negotiation such as learning consultation, provide the potential to deal with explicit and reflective versions of the students.

1 Die Wiederkehr der Lehrfunktion

In einer klassischen Definition in einer Sondernummer der Zeitschrift «Unterrichtswissenschaft» von 1982 hat Franz Weinert das selbstgesteuerte Lernen als eine Lernform bestimmt, in welcher der Lernende «die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen» kann (Weinert, 1982, S. 102). Weinert öffnet dabei ein weites Verständnis von selbstgesteuertem Lernen, denn er betrachtet es nicht als Alternative zum Unterricht, im Gegenteil, er sieht darin Voraussetzung, Methode und Ziel jeden Unterrichtens und aktualisiert damit die bildungstheoretische Figur, dass der Zweck pädagogischen Handelns letztlich ist, sich selbst überflüssig zu machen. Dieses Überflüssigwerden pädagogischen Handelns begreift die Bildungstheorie als Prozess, der mit dem Prozess des Selbstständigwerdens und Sich-selbst-verfügbar-Werdens der Subjekte einhergeht.

In neueren Debatten um selbstgesteuertes Lernen geht dieser Zusammenhang oft verloren. Vom radikalen Konstruktivismus und der Theorie der Selbstorganisation werden der Ausgangspunkt und der Zielpunkt pädagogischen Handelns in eins gesetzt, insofern der von der Bildungstheorie anvisierte Zustand der Selbstbezüglichkeit erkenntnistheoretisch als Eigenschaft des Organismus überhaupt betrachtet wird (Maturana & Varela, 1987; vgl. Wrana, 2008). In der Folge wird entweder das pädagogische Handeln grundsätzlich als heteronomer Eingriff in individuelle Autonomie zurückgewiesen (z.B. Arnold, 2003) oder es wird pragmatischer zwischen Arrangements unterschieden, die mehr oder weniger selbstgesteuert sind. Dabei wird Selbst- vs. Fremdsteuerung als eine Art Skala verstanden, über die didaktische Settings eingeteilt werden können. So fragt Stephan Dietrich: «Welcher Grad an Selbststeuerung ist angemessen?» (Dietrich, 2001, S. 23). In jedem Fall wird Selbststeuerung als tendenzielle Abwesenheit von Lehrenden und damit eines Lehr-Lern-Verhältnisses begriffen. Es gibt sogar Positionen, die das Lehr-Lern-Verhältnis und mit ihm die Institution der Schule als grundsätzlich überholt betrachten und ein weitgehend selbstgesteuertes Lernen der gesamten Bevölkerung fordern, sei es aus einer basisdemokratischen Vision heraus wie bei Illichs «Entschulung der Gesellschaft» (1972) oder aus dem Ziel einer neoliberalen Rationalisierung wie bei Perelmans «School's out» (1992).

Sowohl in empirischen Untersuchungen (z.B. Baethge & Baethge-Kinsky, 2004) als auch in der Erfahrung mit Modellprojekten zeigt sich allerdings, dass Selbstlernkompetenz ungleich verteilt ist und nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Wenn man selbstgesteuertes Lernen als ein Lernen ohne Lehrperson betrachtet, kommt man schnell zu dem Schluss, Strategietrainings vor das Selbstlernarrangement zu schalten. Heinz Klippert etwa schlägt angesichts der Voraussetzungshaftigkeit von Lehr-Lern-Arrangements mit hohem Grad des Selbstlernens vor, dass diese nach und nach kleinschrittig eingeführt werden, um Selbstlernkompetenzen aufzubauen und weder Lehrende noch Lernende zu überfordern (Klippert, 2007, S. 41). Plötzlich taucht die Lehrfunktion wieder auf, sie nimmt eine bestimmte Rolle ein, hier das «fading out» ihrer Funktion. Zahlreiche Ansätze entwerfen Konzepte der Lernberatung und Lernbegleitung, mit denen die Lehrenden in einer nun anderen Rolle zurückkehren. Betrachtet man die Funktionen von Lehrpersonen abstrahiert von der Person des Lehrers oder der Lehrerin, dann zeigt sich, dass diese Funktion sich in der Debatte um selbstgesteuertes Lernen in eine Pluralität von Funktionen ausdifferenziert:

1. Die klassische Lehrfunktion der direkten Steuerung von Lernprozessen wird als problematisch betrachtet. Sie wird aber als Form des Übergangs oder der Zwischenphasen akzeptiert.
2. Ein Teil der klassischen Lehrfunktion, nämlich der, Lerngegenstände zu präsentieren und Lernwege durch Aufgabenstellungen zu initiieren, taucht in den meisten Konzepten selbstgesteuerten Lernens, vom «Offenen Unterricht» bis zur «webbasierten Lernumgebung», ganz selbstverständlich auf. Er ist als Lehrfunktion aber verdeckt, insofern er apersonal in den Lernarrangements materialisiert ist.

3. Ein guter Teil der Lehrfunktion, nämlich die eigentliche direkte Steuerung der Lernprozesse, der Lernwegentscheidungen etc., soll an die Lernenden übergehen. Um dies zu können, müssen die Lernenden aber zu sich selbst ein Lehrverhältnis eingehen, denn die Entscheidungen, von denen Weinert spricht, sind didaktische Entscheidungen und insofern die Lernenden diese Entscheidungen selbst treffen, handeln sie sich selbst gegenüber didaktisch.
4. Ein weiterer Teil der Lehrfunktion wird in anderer Form wiedereingeführt. Vom E-Coach bis zum Moderator gibt es eine ganze Palette von Rollen und Funktionen, die sich darin ähneln, dass sie nicht den Anspruch haben, das Lernen zu kontrollieren oder herzustellen, sondern in einem Moment zu beeinflussen und zu regulieren, nachdem es durch apersonale Arrangements und die Eigenaktivität der Lernenden bereits in Ganz gesetzt ist.

Es scheint, dass selbstgesteuertes Lernen keineswegs ein Lernen ohne Lehrfunktion ist. Vielmehr vervielfältigt sich die Funktion und kehrt nicht in der einzelnen Person und Rolle des «Lehrers» wieder, sondern als Bündel von Steuerungsimperativen, die von Materialien, Lehrenden, Lernberaterinnen und -beratern und nicht zuletzt den Lernenden selbst ausgehen. Selbstgesteuerte Lernprozesse haben, so wird im Folgenden zu zeigen sein, eine andere Organisationsform.

Ich möchte, um die Organisationsform von Lernprozessen im Folgenden analytisch zu fassen, kursorische von individualisierten Lehr-Lern-Arrangements unterscheiden. Diese Unterscheidung von Lehr-Lern-Arrangements nach ihrer Organisationsweise tritt aus der Abgrenzungsstrategie «alte» vs. «neue» Lernkulturen heraus. Sie hat nicht den reformpädagogischen Anspruch, eine vermeintlich neuere und bessere Lernform gegen eine überkommene zu stellen, sondern eine analytische Theorie zu entwickeln, mit der sich Arrangements und die damit verbundenen Rahmenbedingungen für Lernprozesse begrifflich fassen und empirisch untersuchen lassen.

2 Kursorische Lehr-Lern-Arrangements

Das kursorische Lernen hat sich in der Moderne als Standardform der Vermittlung entwickelt und ist zum Inbegriff des Lernens in der Institution der Schule geworden. Zum Kursorischen gehört zunächst eine Bedingung vieler Lehr-Lern-Verhältnisse, nämlich dass sie über Curricula gerahmt sind. Das bedeutet, dass in Festlegungen, die der unmittelbaren Lehr-Lern-Situation äusserlich sind, wie etwa einem Lehrplan, einer Ausbildungsverordnung o.Ä., ein für alle Lernenden einheitlicher Lerngegenstand festgelegt ist, der als Inhalt eher wissensorientiert, als Kompetenz aber auch handlungsorientiert sein kann. Die Erfüllung dieser curricularen Rahmenbedingung wird nun in kursorischen Arrangements dadurch sichergestellt, dass alle Lernenden in der Plenumsgruppe bzw. im Klassenverband einen einheitlichen und gemeinsamen Lernweg gehen (von «cursus», lat. Lauf oder Gang), der von Lehrenden vorstrukturiert ist. Ein entscheidendes Element der Didaktik als Kunst des Lehrens von Herbart (1901)

über Roth (1960) bis zum Instructional Design (Issing, 2002) ist die Definition von Phasenmodellen und Artikulationsschemata. Die Beobachtung von Lernenden führt zu Abstraktionen einer idealen Folge von Lernschritten, die das didaktische Arrangement dann «gangbar» zu machen hat. Die didaktischen Praktiken des fragend-entwickelnden Unterrichts (vgl. Hage, 1985) sehen eine solche Folge von Lernschritten vor, durch die die Lernenden gemeinsam und als Gruppe hindurchgeführt werden. Das «Lexikon Grundschule von A-Z» definiert den Frontalunterricht grundsätzlich als kursorischen Unterricht: «Wenn im Unterricht alle Mitglieder einer Lerngruppe/Klasse in gleicher Zeit auf gleichen Wegen mit gleichen Inhalten zu gleichen Zielen geführt werden sollen, geschieht dies in der Form des stark lehrerzentrierten Frontalunterrichts» (zit. n. Gudjons, 2007, S. 21). Aber das Prinzip des Kursorischen ist nicht an die Sozialform des Frontalunterrichts gebunden, die ein Oberflächenmerkmal der Unterrichtschoreografie darstellt, es ist ein basaleres Prinzip der Organisation von Lernprozessen, das sich ebenso in vielen Ansätzen des Instructional Design im E-Learning findet. Bei Schott u.a. (2002) beispielsweise wird der Lernprozess in Lernereignisse segmentiert und wie die Inhalte vorausgeplant. Dadurch entstehen zwei parallele Reihen. Eine Reihe von Lernstoffportionen, die vom Einfachen zum Schwierigen angeordnet sind, und eine Reihe von Lernschritten bzw. Lernereignissen. Die Autoren schlagen vor, Lernereignisse und Lernstoffe je in einer rekonstruierten, situativen Lernaufgabe (RLT) zu konstellieren (ebd). Die Praktiken der didaktischen Transformation in diesem Ansatz erfolgen in drei Schritten: (1) Segmentierung und Serialisierung von Lernstoff, (2) Segmentierung und Serialisierung von Lernereignissen im Lerner sowie (3) die Parzellierung von Lernstoff und Lernereignissen in neuen Einheiten, den Lernaufgaben. Es handelt sich um Praktiken der Führung von Individuen, die durch ein äusserliches Arrangement den Lernweg vorherbestimmen. Gemeinsam und grundlegend ist das Prinzip eines idealisierten Lernalters, dessen Lernweg auf optimale Weise vom Arrangement vorweggenommen wird.

Der ideale Lerner lässt sich mit der Semiotik Umberto Eco in Analogie zum Modell-Leser eines Textes als der Modell-Lerner eines Arrangements fassen (vgl. Eco, 1998; Wrana, 2008a). Der Modell-Lerner ist in der Lage, die «Lücken», die ein Arrangement ebenso notwendig aufweist wie ein Text, so mit seinem Vorwissen zu füllen, dass er in die Lage kommt, im Arrangement auf optimale Weise zu reüssieren. Der Modell-Lerner verfügt aber noch über weitere Fähigkeiten: Er bringt diejenigen Praktiken im Umgang mit Objekten mit, die erforderlich sind, um die Gegenstände im Arrangement erfolgreich zu manipulieren, zum Beispiel Lernstrategien der Tiefenverarbeitung von Wissen oder der Memorisierung von Informationen. Darüber hinaus lernt der Modell-Lerner in der Geschwindigkeit, die durch den kursorischen Gang des Unterrichts vorgegeben wird.

Das Arrangement definiert demnach spezifische Lücken, die empirische Lernende mit dem Wissen füllen, das sie mitbringen. Und indem sie das tun, produzieren sie eine Lesart, ein spezifisches Verständnis. So wie jeder Text eine Vielfalt von Lesarten er-

laubt (Eco, 1998), erlaubt ein im Unterricht präsentierter Gegenstand ebenfalls eine bestimmte Menge von Lesarten. Das Curriculare hingegen schreibt bestenfalls wenige «richtige Lesarten» vor. Nur wenn ein empirischer Lerner dem Modell-Lerner nahekommt und das vom Arrangement vorausgesetzte Wissen auf angemessene Weise einbringt, wird er diese vom Curricularen vorgesehenen Verständnisse und Lesarten produzieren. Die empirischen Lernenden bringen aber unterschiedliches Vorwissen mit und sie arbeiten in verschiedenen Geschwindigkeiten. Solche, die ein unpassendes Vorwissen mitbringen oder langsamer sind als andere, erscheinen in den Leistungstests als schlechtere Lerner. Die empirischen Lerner müssen sich am Modell-Lerner messen, der zugleich zum Orientierungspunkt der Selektion des Unterrichtssystems wird.

In aktuellen Debatten um selbstgesteuertes Lernen und neue Lernkulturen werden kursorische Arrangements als «alt» oder «entmündigend» diffamiert (z.B. Arnold, 2003), aber man muss in Betracht ziehen, dass sie eine spezifische Antwort auf ein Problem sind. Ihre Leistung ist eine «Ökonomie des Pädagogischen»¹, in der unter der Bedingung der gesellschaftlichen Standardisierung von Wissen und Kompetenzen und der begrenzten Unterrichtszeit ein mit Fachverstand ausgewählter Stoff präsentiert und auf möglichst effektive Weise vermittelt wird, sodass alle Lernenden zumindest die Möglichkeit haben, diese Inhalte und Stoffe zur Kenntnis zu nehmen. Es handelt sich, insofern man die Schule als eine gesellschaftliche Institution begreift, um eine fordistische Organisationsweise des Unterrichts. Kursorische Arrangements reagieren auf die Anforderung, einen Lehrplan, ein standardisiertes Wissen einheitlich zu vermitteln. Sie beinhalten damit eine bestimmte Herausforderung für Lernende: Diese müssen sich an einem inhaltlichen Standard und einem standardisierten Fortgang des Unterrichtsgeschehens orientieren. Wenn sie dies leisten, gilt ihr Lernen als «erfolgreich».

3 Individualisierte Lehr-Lern-Arrangements

Individualisierte Lehr-Lern-Arrangements zeichnen sich durch eine andere Konstellation didaktischer Praktiken aus, insofern alle Lernenden individuelle und nicht standardisierte Wege gehen. Die Ausgangsbasis für diese Lernwege ist eine strukturierte Lernumgebung, die Lernprozesse freisetzt. In individualisierten Arrangements kehren die Funktionen des Lehrens, die im kursorischen Lernen im «Lehrer» vereint sind, in ihrer Differenziertheit wieder. In der Literatur werden im wesentlichen vier Praktiken beschrieben, mit denen Lernen individualisiert werden kann.

– *Ausdifferenzierung der Lernwege.* Die erste Praktik ist, die möglichen und potenziell gangbaren Lernwege auszdifferenzieren. Diese Praktik wird vor allem in hy-

¹ Es handelt sich um einen weiten und keineswegs abwertend gebrauchten Ökonomiebegriff. Unter Ökonomie verstehe ich hier im Anschluss an die «governmentality studies» die Kunst und die Tätigkeit, eine Gruppe von Gegenständen und Verhältnissen zu einem bestimmten Zweck zu führen und die damit verbundenen Entscheidungen über die zu erreichenden Zwecke, die zu kalkulierenden Folgen und die einzusetzenden, immer begrenzten Mittel zu treffen. Zum Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik vgl. Wrana (2009).

- pertextuellen Lernumgebungen verwendet, in denen eine grosse Anzahl von Links eine sehr freie Bewegung in den Lernmaterialien ermöglichen, oder in Lernumgebungen mit Materialpools und Aufgaben, die anhand des Materials zu bearbeiten sind. Je mehr die Lernenden ihre Wege im Material, und das bedeutet auch ihre thematischen Selektionen, selbst bestimmen, desto individualisierter ist das Lernen.
- *Vervielfältigung der Lesarten.* Die zweite Praktik ist die Vervielfältigung von Lesarten. So fordert etwa der radikale Konstruktivismus, alle Lesarten der Lernenden als «richtige» oder «gültige» Lesarten zu akzeptieren. Allerdings forcieren alle Arrangements, die von komplexen Aufgaben ausgehend Prozesse des Entdeckens, Entwickelns, Verstehens oder Problemlösens anregen sollen, die Eigensinnigkeit der Lesarten resp. Wissenskonstruktionen, die Lernende im Lernen anfertigen.
 - *Freisetzung von Zeiten und Orten des Lernens.* Die dritte Praktik der Individualisierung ist, das Management von Zeit und Ort den Lernenden zu übergeben. Es gibt diese Praktik auch im Präsenzünterricht in bestimmten Arrangements, auch jede Form von «Hausaufgabe» kann als partielle Übergabe des Zeitmanagements an die Lernenden betrachtet werden, verstärkt wird sie im E-Learning zum Einsatz gebracht.
 - *Wahl und Gestaltung der Methoden und Strategien.* Die vierte Praktik 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.

Mit jeder dieser vier Praktiken wird eine spezifische Leistung, die in der kursorischen Organisation des Unterrichts bei der Lehrperson lag und ihre spezifische Ökonomie ausgemacht hat, den Lernenden übergeben. Damit genügt es aber für die Lernenden nicht mehr, dem Arrangement zu folgen und die Anforderungen, die das Arrangement setzt, so gut wie möglich zu erfüllen. Die Lernenden sind vielmehr herausgefordert, selbst eine Ökonomie des Lernens zu entwickeln und wesentliche Abwägungen dieser Ökonomie selbst zu treffen. Entlang der vier Strategien, Lernprozesse zu individualisieren, soll die damit verbundene Herausforderung skizziert werden.

3.1 Die einzuschlagenden Lernwege

Angemessene Entscheidungen für den einen oder anderen Lernweg zu treffen, ist voraussetzungsvoll, denn ohne eine Entscheidungsgrundlage bleiben einzuschlagende Wege beliebig. Inhaltlich begründete Lernwegentscheidungen erfordern eine diskursive Kompetenz in dem Wissensfeld, zu dem der Lerngegenstand gehört. Weil der Aufbau diskursiver Kompetenz aber meist der Zweck von Lehr-Lern-Arrangements ist, also nicht vorausgesetzt werden kann, ist die Anforderung an allgemeine Selbstlernkompetenzen wie Selektionskompetenz, Strukturierungsfähigkeit, Lernplanungskompetenzen, Frustrationstoleranz etc. noch grösser. Auch wenn man grundsätzlich der Aussage zustimmen kann, dass es wichtig sei, Umwege im Lernen auch didaktisch zu akzeptieren, stellt sich dennoch die Frage, wo die Grenze zwischen Umweg und Abweg

ist, wann der Punkt überschritten ist, an dem die «Lust des Gehens» im Lernen versiegt, wann ein Ergebnis erwartet wird usw.

Die Aufgabe, die knappe Lernzeit mit der immer zu grossen Fülle des Gegenstands abzuwägen und eine ökonomische Bearbeitungsform zu wählen, leisteten in den «traditionellen» Lernkulturen eine didaktische (Re-)Konstruktion und ein kursorisches Arrangement. Im selbstgesteuerten Lernen geht sie als Aufgabe an die Lernenden über.

3.2 Die Selektion der Lesarten

In nicht standardisierten Kontexten geht es oft um die Subjekte und ihren Eigensinn. Hier ist eine Pluralität von Lesarten tatsächlich erwünscht, aber wenn jeder und jede zu einem anderen Ergebnis kommt und alle Ergebnisse gleich gültig sind, warum sollte man dann überhaupt lernen? Wo gibt es Anschlüsse an das Denken anderer oder die Möglichkeit, neue Wege zu gehen, sich mit dem Unbekannten zu konfrontieren? In Kontexten, in denen standardisierte Ergebnisse erwartet werden, ist die Frage, was passiert, wenn das Lernergebnis nicht den Setzungen des Curricularen entspricht. Sollen Lernende ihre eigenen Entscheidungen treffen, ihre eigenen Wege gehen, ihre eigenen Lesarten produzieren, bis sie bei einer Prüfung durchfallen?

Auch für die Wahl der Lesarten braucht es spezifische Kompetenzen, um einzuschätzen, wie viel Deutungsfreiheit oder Handlungsfreiheit in einem bestimmten Kontext wählbar ist. 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.

3.3 Die Abwägung der Zeithorizonte

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.

Wenn die Lernenden geringere Selbstlernkompetenzen mitbringen, sodass 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.

3.4 Die Wahl der Bearbeitungsweisen

Die Bearbeitung von Lerngegenständen erfordert ein Repertoire an Handlungsweisen. Die erste Herausforderung besteht darin, überhaupt erst über ein Repertoire zu verfügen. 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. Nicht jede Methode eignet sich zur Bearbeitung jedes Gegenstandes, daher gilt es, geeignete Methoden auszuwählen.

Auch mit der methodischen Seite ist 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.

3.5 Die Ökonomie von Selbstlernprozessen

In dem Mass, wie die Praktiken der kursorischen Organisation von Lernprozessen zurückgefahren werden, geht eine wesentliche Funktion dieser Praktiken an die Lernenden über: die Sicherstellung einer Ökonomie von Lernprozessen. War die zentrale Herausforderung des kursorischen Arrangements, die von diesem definierten Lücken optimal zu füllen, um die anvisierte Lesart zu realisieren, so ist die Herausforderung individualisierter Arrangements umgekehrt: Gerade weil die Bedingungen des Lernprozesses tendenziell in der Hand der Lernenden liegen, kommt ihnen auch die Aufgabe zu, die Bedingungen eines gelingenden Lernprozesses zuallererst herzustellen.

Die Selbstlernkompetenzen, die selbstgesteuertes Lernen von Lernenden verlangt, lassen sich gemäss den oben genannten vier Herausforderungen folgendermassen bündeln:

- Die Kompetenz, Entscheidungen für Lernwege zu treffen, auch bei unzureichenden Informationen über Gangbarkeit und Sinnhaftigkeit des einen oder anderen Wegs.
- Die Kompetenz, Lesarten zu bilden und diese mit anderen Lesarten in Beziehung zu setzen und relativieren zu können und erkennen zu können, inwiefern sie eigensinnig sind, konflikthaft sind, den Erwartungen entsprechen etc.
- Die Kompetenz, Zeiten und Orte des eigenen Lernens zu organisieren, sich Freiräume zu schaffen, sich zu konzentrieren, bei der Sache zu bleiben etc.
- Die Kompetenz, über ein Repertoire an Methoden zu verfügen, diese kontextualisieren und dekontextualisieren zu können und auf geeignete Weise auszuwählen.

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. Sie haben eine spezifische Ökonomie des Pädagogischen entfaltet, die diese Entscheidungen getroffen und professionell gestaltet hat. Mit dem selbstgesteuerten Lernen geht die Leistung, eine Ökonomie des Pädagogischen herzustellen, an die Lernenden über.

Die Bedingungen solcher Lernprozesse und der in ihnen zu realisierenden Entscheidungen sind in einer Selbstlernarchitektur im Studiengang Primarstufe in einer Reihe von qualitativ-empirischen Studien untersucht worden (vgl. Maier & Wrana, 2008). So hat Ryter die Selbstthematisierungen der Studierenden mit einer Metaphernanalyse untersucht (Ryter, 2008).² In den Metaphoriken zeigt sich nun ein Widerstreit zwischen dem Modell des Weges (ich gehe einen Lernweg, der Weg ist das Ziel) und dem Modell der Tiefe (ich versenke/verliere mich in einem Inhalt) auf der einen Seite und dem ökonomischen Modell eines Produktionsprozesses (ich muss ein Ergebnis vorlegen, einen Text/ein Schaubild/Wissen produzieren) auf der anderen. Die widerstreitenden Aspekte beziehen sich auf den Faktor Zeit im Lernen. Im ersten Aspekt ist Zeit im Überfluss da und muss für das Lernen «verschwendet» werden, damit es Qualität gewinnt (Tiefe gewinnt, ein eigener Weg wird), im zweiten Fall ist Zeit knapp und muss gezielt eingesetzt werden, damit Lernen zu einem Ergebnis führt. Während der Zeitüberfluss von den Lernenden mit Freiheit konnotiert wird, konnotieren sie den Zeitmangel mit Zwang. Offenbar widerstreiten in Selbstlernprozessen eine Ökonomie und eine Antiökonomie des Lernens. Während viele Konzepte der Metakognition eine Optimierung des Selbstbezugs als Ziel setzen, um die Lernleistung zu verbessern (vgl. Wrana, 2006), zeigen die Ergebnisse dieser Studien, dass die zentrale Herausforderung für die Lernenden darin besteht, eine angemessene Balance zwischen dem «Die-Dinge-Regeln» und dem «Sich-selbst-Verlieren», zwischen der Intensität des Lernens und der effektiven Bearbeitung, immer wieder herzustellen.

3.6 Umkehrung der Steuerungsachsen

In Selbstlernarrangements, die Lernprozesse mit dieser Anforderungsstruktur freisetzen, bekommt professionelles pädagogisches Handeln eine andere Funktion als in kursorischen Arrangements. Ziel dieses Handelns ist nicht mehr die direkte Steuerung von Lernhandlungen und Lernprozessen, sondern die indirekte Steuerung derjenigen Lernbewegungen, die die Lernenden ausgehend von den apersonalen Selbstlernmaterialien vollziehen. Die unterschiedlichen Formen des Mentorings, der Lernbegleitung und Lernberatung werden damit als Formen der indirekten Steuerung von Lernprozessen, als «Führung von Führungen»³ verstehbar. Bereits die Designentscheidungen für das apersonale Arrangement eröffnen aber einen spezifischen Raum: Weder die Lernwege, die Lesarten, die Organisation noch die Methoden müssen gänzlich den Lernenden überantwortet sein. Auch die Gestaltung des apersonalen Arrangements ist zumindest in konstruktivistischen Lernumgebungen ein indirektes Handeln. In problemorientierten Lernumgebungen der «anchored instruction» (CTGV, 1992) ist es ein

² Das zweite Semester des Studiengangs Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule der FH Nordwestschweiz wurde im Projekt @rs als fächerübergreifende Selbstlernarchitektur neu entwickelt. Die Begleitforschung untersucht mit unterschiedlichen Forschungsstrategien die entstehenden Selbstlernprozesse (vgl. Maier Reinhard & Wrana, 2008).

³ Die Entwicklung einer Kunst der Führung von Führungen lässt sich mit den governmentality studies im Rahmen der Entwicklung der Künste indirekten Regierens verstehen (vgl. Forneck & Wrana 2005; Wrana, 2009).

Fall, zu dessen Lösung unterschiedliche Lernwege zu entwickeln sind, in Selbstlernarchitekturen (Forneck, 2006) sind es komplexe situierte Phänomene, an denen die Lernenden Strukturierungen entwickeln, insofern sie das Phänomen verstehen wollen. Solche apersonalen Arrangements geben nicht ein bestimmtes Lernen vor, sondern sie eröffnen einen Raum von Möglichkeiten, in dem von den Lernenden spezifische Pfade realisiert werden. Die Differenz von selbstgesteuertem vs. fremdgesteuertem Lernen macht genau diese spezifische professionelle Handlungsform unsichtbar. Selbstgesteuertes Lernen in institutionalisierten Kontexten ist insofern selbst gesteuert, als die professionelle Steuerung von Lernprozessen indirekt erfolgt. Das Ziel dieser professionellen Steuerung kann nun aber nicht einfach die Begrenzung der Selbststeuerung sein, sei es durch eine Begrenzung des Möglichkeitsraumes im apersonalen Teil des Arrangements einerseits oder durch ein Begrenzungshandeln der Lernberatung andererseits. Ihr Ziel muss vielmehr sein, selbstgesteuertes Lernen als Herstellung der Bedingung erfolgreicher Lernprozesse bei den Lernenden zu unterstützen und somit am Aufbau von Selbstlernkompetenzen zu arbeiten. Professionelles Handeln im selbstgesteuerten Lernen bleibt somit eines, das darauf ausgelegt ist, sich selbst zu erübrigen.

In verschiedenen Projekten und Ansätzen werden Konzepte der Lernberatung, Lernbegleitung oder des E-Coachings entwickelt, meist lehnt sich diese Handlungsform konzeptionell metaphorisch an das Beratungshandeln im psychosozialen Kontext an (vgl. Kossack, 2006). Während das klassische Unterrichtshandeln jedoch intensiv untersucht worden ist, gibt es nur wenige empirische Studien zu dieser besonderen Form pädagogischen Handelns (vgl. z.B. die Aufsätze in Reh & Rabenstein, 2007). In einem aktuellen Forschungsprojekt an der FHNW wird untersucht, wie Lesarten in Lernprozessen artikuliert werden und in welcher Weise Lernberatungshandeln die Entwicklung von Lesarten, ihren Bezug auf disziplinäre Wissenshorizonte und das Reflexivwerden ihrer Konstruktionsweise unterstützen kann (vgl. Wrana, 2008b).

4 Selbstlernen und Lehrerbildung

Selbstgesteuertes Lernen wurde bisher als weitgehend formale Organisationsweise von Lernprozessen betrachtet. Lernen bezieht sich aber in der Regel auf einen Bereich, eine Domäne, innerhalb derer Handlungsfähigkeit erlangt werden soll. In der Ausbildung zu Lehrpersonen ist dies das professionelle Handeln im Bereich des Lehrens und Lernens. Dabei ist es nicht hinreichend, dass Studierende ein bestimmtes wissenschaftliches oder handlungspraktisches Wissen als propositionales Wissen erwerben und wiedergeben können. Die entscheidende Problematik ist vielmehr die Transformation von Wissen in Können (vgl. Wahl, 2001). Die Expertiseforschung zeigt, dass Studierende mit spezifischen Überzeugungen in die Lehrpersonenausbildung eintreten, die in der eigenen Schulzeit grundgelegt wurden, und dass diese als Filter fungieren und neue Themen und Ansätze tendenziell in das System der Überzeugungen integriert werden

(vgl. von Felten & Herzog, 2001). Diese «Übervertrautheit» (Herzog), die aus einer Kombination von intuitivem Wissen und Beobachtungswissen resultiert, wird als eine der stärksten Hemmnisse im Professionalisierungsprozess betrachtet.

Das System von Überzeugungen greift aber nicht erst in den ersten Schritten der Berufspraxis, sondern bestimmt schon die Bildung von Lesarten, also die Wissenskonstruktionen in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien. In der empirischen Studie zu den Lesarten Studierender in der Selbstlernarchitektur im Studiengang Primarstufe (s.o.) hat sich gezeigt, dass Studierende, insofern sie mit spezifischen Überzeugungen einer Lernaufgabe und einem Lerngegenstand gegenüberstehen (hier dem analytischen Zugang zur Bildinterpretation in der Ästhetischen Bildung), diesen bereits vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Tätigkeit lesen und zwischen einer grundsätzlichen Ablehnung der imaginären zukünftigen Handlungsstruktur und der fraglosen Akzeptanz derselben ambivalent bleiben (Maier Reinhard, 2008; Wrana, 2008b). Maier Reinhard arbeitet heraus, inwiefern die produktive Bearbeitung dieser Ambivalenz eine Aufgabe im Professionalisierungsprozess darstellt. Die Einzelgespräche der Lernberatung sind der Ort, an dem dieses Thema explizit und als in den Lernprozess eingebrachtes System von Überzeugungen bearbeitet werden kann. Die Aufgabe der Lernberatung als indirekter Steuerung von Lernprozessen ist es nun, die Weise des Eintretens in einen (professionellen) Diskurs reflexiv zu machen und mit professionellen Lesarten zu konfrontieren, um schon im Rahmen der Vermittlung zunächst rein fachlichen Wissens eine reflexive Positionierung in der Struktur der Beruflichkeit grundzulegen.

Die indirekte Steuerung von Lernprozessen hat damit eine doppelte Potenz: Auf der formalen Seite des Lernprozesses macht sie die beratende Arbeit an Selbstlernkompetenzen und den damit verbundenen Entscheidungen möglich, auf der materialen Seite macht sie die inhaltlichen Verstehensweisen, die fachlichen Lesarten explizit und ermöglicht so ein Reflexivwerden und damit potenzielles Verändern der Art und Weise, wie ein Lerngegenstand gedacht wird, und damit auch der Art und Weise, wie Lernende in ein Feld des Wissens und Könnens eintreten, um darin zu eigenständig und verantwortlich Handelnden zu werden.

Literatur

- Arnold, R.** (2003). Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüssler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik* (S. 14–36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V.** (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- CTGV Cognition and Technology Group at Vanderbilt.** (1992). The Jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program description and assessment data. *Educational Psychologist*, 27, 291–315.
- Dietrich, S.** (2001). Die Selbststeuerung des Lernens. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis* (S. 19–28). Bielefeld: wbv.

- Eco, U.** (1998). *Lector in Fabula*. München: dtv.
- Felten, R. von & Herzog, W.** (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 29–42.
- Forneck, H.** (2001). Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis* (S. 239–247). Bielefeld: wbv.
- Forneck, H.** (2006). *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Forneck, H. & Wrana, D.** (2005). *Ein parzelliertes Feld*. Bielefeld: wbv.
- Gudjons, H.** (2007). *Frontalunterricht – neu entdeckt*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Hage, K.** (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Herbart, J. F.** (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen.
- Illich, I.** (1972). *Entschulung der Gesellschaft*. München: Kösel.
- Issing, L.** (2002). Instruktionsdesign für Multimedia. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 151–178). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H.** (2007). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Kossack, P.** (2006). *Lernen beraten*. Bielefeld: transcript.
- Maier Reinhard, C.** (2008). Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. In C. Maier Reinhard & D. Wrana (Hrsg.), *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen* (S. 249–310). Opladen: Budrich.
- Maier Reinhard, C. & Wrana, D.** (Hrsg.). (2008). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen*. Opladen: Budrich.
- Maturana, H. & Varela, F.** (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. München: Goldmann.
- Perelman, L. J.** (2002). *School's Out*: Avon Books.
- Rabenstein, K. & Reh, S.** (Hrsg.). (2007). *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS.
- Roth, H.** (1960). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und des Lernens*. Berlin: Schroedel.
- Ryter, B.** (2008). «Rosinen picken» oder «in einer Mine schürfen»? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen. In C. Maier Reinhard & D. Wrana (Hrsg.), *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen* (S. 203–248). Opladen: Budrich.
- Schott, F., Harriet, G. & Hillebrandt, D.** (2002). UICT – Instruktionstheoretische Aspekte der Gestaltung und Evaluation von Lern- und Informationsumgebungen. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 179–196). Weinheim: Beltz.
- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 157–174.
- Weinert, F. E.** (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 99–110.
- Wrana, D.** (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung. Eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrana, D.** (2008a). Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. In C. Maier Reinhard & D. Wrana (Hrsg.), *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen* (S. 31–102). Opladen: Budrich.
- Wrana, D.** (2008b). Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31 (4), 23–32.
- Wrana, D.** (2009). Economizing and Pedagogizing Continuing Education. In M. Peters et al. (Eds.), *Governmentality and Beyond*. Rotterdam: Sense Publishers [in Press].

Autor

Daniel Wrana, Prof. Dr., Leiter der Professur für Selbstgesteuertes Lernen, Pädagogische Hochschule der FHNW, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, daniel.wrana@fhnw.ch