

Boenicke, Rose

Selbstorganisation im Klassenraum? Zu den Begründungen offener Lernformen und ihrer Konzepte

Die Deutsche Schule 92 (2000) 1, S. 13-22



Quellenangabe/ Reference:

Boenicke, Rose: Selbstorganisation im Klassenraum? Zu den Begründungen offener Lernformen und ihrer Konzepte - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 1, S. 13-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275920 - DOI: 10.25656/01:27592

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275920>

<https://doi.org/10.25656/01:27592>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rose Boenicke

Selbstorganisation im Klassenraum?

Zu den Begründungen offener Lernformen und ihrer Konzepte

In der gegenwärtigen Didaktik und der Unterrichtswissenschaft findet sich ein *unübersichtliches Feld von Begriffen*: Selbstorganisation, Selbstregulation, Selbststeuerung, Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung sind ohne klare Abgrenzung gegeneinander fakultativ in Gebrauch und dienen zur Begründung von Unterrichtskonzepten, die sich ebenso unklar unter dem Titel „Offener Unterricht“ versammeln. Unter diesem Etikett fließen Ansätze „aus Freinet-, Montessori- und Petersen-Schulen ein, deren Verständnis von ‚Offenheit‘ (wenn sie sich diesen Begriff denn überhaupt zu eigen machen) aus verschiedenen Traditionen stammt und sich in unterschiedlichen methodischen Praktiken niederschlägt.“ (Brügelmann 1998, S.15) Ähnlich bemängelt Jürgens, dass bei der Begründung offenen Unterrichts „Vermengungen mit unterschiedlichen pädagogischen Verständnissen und ‚theoretischen‘ Perspektiven zugelassen bzw. herbeigeführt“ werden, und er nennt in diesem Zusammenhang Freinet, Montessori und Petersen, die Arbeitsschulbewegung Kerschensteiners, Gaudigs und Reichweins, den Gesamtunterricht von Otto, die antiautoritäre Erziehung und die Kinderladenbewegung, die sowjetische Tätigkeitstheorie von Leontjew und Galperin, die Gestaltpädagogik und den Einfluss der humanistischen Psychologie, insbesondere Rogers. (vgl. Jürgens 1995, S.41)

Handlungsorientierter und Projektunterricht, Entdeckendes Lernen, Freie und Feste Vorhaben, Freie Arbeit und Arbeit mit dem Wochenplan geben die ungefähren Konturen dieses Begriffs an. Seine Vagheit verdankt sich zweifellos der *Unabgeschlossenheit* dessen, was hier in der Didaktik vor sich geht: nämlich der Versuch, Instruktionsprozesse weitgehend durch Formen selbständiger Aneignung von Wissen zu ersetzen. Dennoch finden sich die eindrucksvollsten Formulierungen dieses Prinzips schon zu Anfang unseres Jahrhunderts, etwa bei Ellen Key, Hugo Gaudig oder Maria Montessori. So macht *Gaudig* die selbsttätige Arbeit des Schülers zur Grundlage seiner Arbeitsschule und fasst die zugrunde liegende Intention so zusammen: „Freie geistige Arbeit ist die Art des Arbeitens, bei der der gesamte Arbeitsvorgang von der Stellung bis zur Lösung der Frage von der Eigenmacht des Schülers getragen wird.“ (Gaudig 1922, S.60) Dahinter stehen zwei sehr grundsätzliche kulturelle Neubewertungen: Verabschiedet wird die objektive und allgemein verbindliche Autorität eines kulturellen Kanons von Unterrichtsinhalten, der sozusagen über die Köpfe der Subjekte hinweg Gültigkeit beansprucht, den sie sich anzueignen, dem sie sich aber auch zu unterwerfen haben. Gaudig schreibt 1911: „Die Bestimmung des Wesens der neuen Schule wird nicht von dem Inhalt der durch sie vermittelten Bildung, auch nicht von der auf die Bildung und Erziehung der Zöglinge verwandten Tätigkeit, sondern von der Wirkungsweise

des Zöglings selbst gewonnen.“ (Gaudig 1911, S.11) Und verabschiedet wird ein als Subjekt-Objekt-Verhältnis verstandener pädagogischer Bezug, bei dem der Schüler das Objekt des Lehrerhandelns ist. „Nicht als Objekt einer fremden Tätigkeit, sondern als selbstwirksames Subjekt ... kommt der Schüler in Frage.“ (ebd.)

Gegenwärtige Begründungen lauten überraschend ähnlich. Aber sie haben, nachdem sie bis Ende der 80er Jahre zum Gegendiskurs der Schul- und Unterrichtskritik gehörten, einen *Statuswechsel* vollzogen und repräsentieren nun die Grundlage herrschender didaktischer Auffassungen – abzulesen etwa an den Unterrichtsentwürfen für Lehrproben des Zweiten Staatsexamens. Diese Verschiebung verdankt sich vermutlich nicht in erster Linie der Eindringlichkeit reformpädagogischer Programmatik (hier gibt es eher Rezeptionsdefizite, vgl. Jürgens 1998, S. 324f.), sondern antwortet vor allem auf *gesellschaftliche Veränderungen*, die zur Folge haben, dass traditionelle Unterrichtskonzeptionen immer schwerer erfolgreich umzusetzen sind.

Dass es oft ganz andere Vorzeichen und ganz neue Begründungen sind, auf deren Basis die Konzepte der Reformpädagogik weiterwirken, hat R. Laging (1993) eindrucksvoll am Beispiel der *Jenaplan-Pädagogik* demonstriert. Programmatisch vorgetragene Forderungen stehen mithin pragmatische, aus Erfahrungen des Scheiterns traditioneller Konzepte erwachsene Begründungen gegenüber:

(1.) Auch bei der selben Schichtzugehörigkeit wachsen Kinder unter *stark unterschiedlichen Bedingungen* auf; bei gleicher Nationalität muss dennoch von ganz verschiedenen Lebensstilen und Orientierungen ausgegangen werden, die sich als unterschiedliche Lernvoraussetzungen auswirken. Hinzu kommt die Heterogenität der Problemlagen aufgrund des Zerfalls von Familien und, dies alles dominierend, unterschiedliche nationale Herkünfte. Dieser Verschiedenheit können nur noch stark differenzierende, auf die individuellen Bedingungen eingehende Unterrichtsformen gerecht werden.

(2.) Die *Aufmerksamkeitsspannen* Heranwachsender werden vor allem in Phasen der Rezeption kürzer. Verantwortlich für die geringere Konzentration ist wohl der beschriebene Problemdruck, unter dem viele Schüler und Schülerinnen stehen, andererseits medial gesteuerte Rezeptionsgewohnheiten. Entgegenwirken soll dem eine stärkere Bedürfnisanpassung der Inhalte und Aktivität betonende Methoden.

(3.) Bei der Vermittlung gesellschaftlich relevanten Wissens ist die *Monopolstellung der Schule* durch die elektronischen Medien in Frage gestellt. In die gleiche Richtung eines Autoritätsverlustes wirkt, dass sie nicht mehr das Nadelöhr ist, durch das hindurch muss, wer das Anrecht auf bestimmte soziale Positionen erwerben will (vgl. U. Becks Rede vom „Geisterbahnhof Schule“; Beck 1986, S.237). Insofern werden ihre Angebote von Schülerinnen und Schülern nicht mehr ohne weiteres als bedeutsam wahrgenommen; die Bedeutsamkeit von Lernprozessen muss deshalb unmittelbar erfahrbar sein.

Positiv gewendet heisst dies, dass von Schule zunehmend gefordert wird, sie solle *kompensatorisch Erfahrungen ermöglichen*, die traditionell in der Familie und im Wohnumfeld gemacht wurden. In der Tat ermöglichen offene Lernformen eine Vielzahl von Kontakten der Kinder untereinander, wobei Unter-

richtsbeobachtungen zeigen, dass diese Kommunikationen weitgehend aufgabenbezogen und auf gegenseitige Hilfe angelegt stattfinden (vgl. Scholl 1992, S.322; Ludwig 1997, S.89). Dadurch wird die Entwicklung eines eigenständigen Umgangs mit Zeit zwischen vorgegebenen Strukturen und der Entdeckung der Eigenzeit ermöglicht. Mitverantwortung für das eigene Lernen und für Gruppenprozesse sollen dadurch selbstverständlich werden. Mit anderen Worten: Schule soll grundlegende Aufgaben der Sozialisation und Individuation erfüllen, für die früher die Familie und Kontakte zu Gleichaltrigen im Wohnumfeld zuständig waren.

1. Praktische Erfahrungen und empirische Befunde

Bleibt man auf dieser pragmatischen Ebene, so kommen vor allem die Fragen der *empirischen Schulforschung* nach der Wirksamkeit eines so anspruchsvollen Konzepts, das traditionell der Familie zugeschriebene Erziehungsaufgaben mit der angeblich besseren Methode zur Vermittlung kognitiver Kompetenzen verbinden will, in den Blick. Mehr oder weniger gereizt wird entweder auf die Überlegenheit offener Unterrichtsformen im sozial-affektiven Bereich bei kaum schlechteren Werten für kognitive Leistungen hingewiesen, auf glänzende Erfolge in beiden Bereichen oder mangelhafte Ergebnisse auf ganzer Linie. Deutlich wird, dass sich die Widersprüchlichkeit der Aussagen vor allem der Inkompatibilität der zugrunde gelegten Kriterien und Forschungsdesigns verdankt. „Fasst man die Ergebnisse ... zusammen, so entsteht für die meisten Produktvariablen ein inkonsistentes Bild, das insgesamt weder Überlegenheit noch Nachteile des ‚offenen Unterrichts‘ signalisiert.“ Allenfalls „zeigt sich eine mäßige Überlegenheit des ‚offenen Unterrichts‘ in den nicht leistungsbezogenen Kriterien (soziale Anpassung, Einstellung gegenüber Schule und Lehrern, Kooperativität, Kreativität und Selbständigkeit). In Bezug auf fachliches Lernen zeigen sich schwache Vorteile zugunsten des herkömmlichen Lernens.“ (Rauin 1987, S.127)

Je genauer die *Kriterien Offenen Unterrichts* („Akzentuierung der aktiven Rolle der Schüler, handlungsorientierte Materialien zur Förderung der Selbsttätigkeit, die Auflösung der starren Jahrgangsklasse, offene Lernflächen anstelle von Klassen- und Fachräumen und Team-Teaching“, ebd., 125) umgesetzt werden, umso besser die Resultate im nichtfachlichen Bereich, während gute fachliche Leistungen im offenen Unterricht deutlich von den Strukturierungsangeboten der Lehrperson und der Qualität der Arbeitsmaterialien abhängen (Jürgens 1998, S.326; Schöll 1992, S.324). So ergab eine amerikanische Untersuchung, dass „gute, teilweise sogar beste Leistungen“ dann erreicht wurden, wenn die Lehrerin Wert auf ein klar strukturiertes Curriculum für Lesen, Schreiben und Rechnen legte, gleichzeitig aber auch Wahlmöglichkeiten bei den Arbeits- und Sozialformen sowie bei der Zeitplanung ließ. (Ludwig 1997, S.74)

Brügelmann fasst den *Forschungsstand* wie folgt zusammen: „In der Tendenz wird (übrigens auch von vielen LehrerInnen) argumentiert, dass leistungsschwache und sozial unterprivilegierte SchülerInnen ‚mehr Struktur‘ (als im offenen Unterricht) brauchen, leistungsstarke Kinder, vor allem aus der Mittelschicht, dagegen von dem gewährten Freiraum besonders profitieren.“ (Brügelmann 1998, S.27) Unter der Hand wird damit eine gewisse Kritik ange-

meldet: Formen selbstgesteuerten Lernens seien sozial selektiv und bevorzugten diejenigen, die es bereits gelernt haben, strukturiert zu arbeiten, sich zu motivieren etc., die – mit einem Wort – die bürgerlichen Arbeitstugenden bereits internalisiert haben, die bei diesem Prinzip vorausgesetzt werden.

In einer Rezension zu einem „Handbuch selbstorganisiertes Lernen“ wird dieser Befund noch einmal von G. Kleinschmidt zugespitzt: „Jeder Prozess des selbstorganisierten Lehrens baut auf fundierten Kenntnissen, einer gründlichen Sachkompetenz und exzellenten Fähigkeiten auf. Ohne lebendiges und hervorragendes Wissen läuft selbstorganisiertes Lernen ins Leere.“ (Kleinschmidt 1997, S.282)

2. Verschiebungen in der Begründung offenen Unterrichts

Die Literatur zum selbstorganisierten Lernen wird bestimmt von *programmatischen Entwürfen, Fallbeispielen und Anregungen für die Praxis* (vgl. etwa Ahlring/Brömer/Groß 1992, Cloer 1992, Vaupel 1996). Überraschend selten nur findet sich eine Auseinandersetzung mit den normativen Grundlagen dieser Handlungsentwürfe oder auch nur eine genauere Entfaltung dieser Dimension. Während die Reformpädagogik der Jahrhundertwende vor allem Emanzipationsvorstellungen zugrundelegt, wird gegenwärtig eher betont, dass die neuen Lernformen als Möglichkeit zur Bewältigung des gesellschaftlichen Strukturwandels zu fordern sind. Untergründig dürfte jedoch der erstere Gesichtspunkt ebenso präsent sein, so dass sich beide Orientierungen, ungeachtet ihres inneren Widerspruchs, gegenseitig aufladen, sich hoch affektiv besetzte Energien zuführen und damit gegen auch in konstruktiver Absicht vorgenommene Problematisierungen abdichten. Insofern scheint es mir notwendig, nach den normativen Orientierungen zu fragen, die zumeist implizit hinter den Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern stehen, Konzepte der Selbstregulierung und Selbststeuerung ihrem Unterricht zugrunde zu legen. Der Grundschul-Pädagoge Einsiedler konstatiert: „Vermutlich spielen bei den Überlegungen der Grundschullehrerinnen zur Öffnung des Unterrichts Ergebnisse der Forschung eine sehr untergeordnete Rolle. Im Vordergrund dürften normative Vorstellungen und ein eher unspezifischer Reformimpetus stehen ... Solche Überlegungen und Entscheidungen sind selbstverständlich legitim, sie werden aber der Komplexität der Realisierungsvarianten ... nicht ganz gerecht.“ (Einsiedler 1998, S.53)

Der normative Impuls ist stark genug, sich gegen alle *Realisierungsprobleme* durchzusetzen; er erhält zusätzliche Nahrung aus der unmittelbaren Anschauung, denn die Lehrerinnen und Lehrer erleben immer aufs Neue, wie Neugierverhalten und Interesse von Schülern geradezu planmäßig durch die strukturellen Vorgaben der Schule zerstört werden. H. Fend gibt einen ersten Hinweis, woher diese Fähigkeit, gegen vorhandene Schwierigkeiten und Enttäuschungen anzuarbeiten, ihre Kraft bezieht. „Erst wenn der Erzieher die – noch nicht vorhandene – Selbstständigkeit des anderen unterstellt, hat dieser die Chance, auch selbstständig zu werden. Wichtige Charakterzüge des Menschen konstituieren sich erst dadurch, dass unterstellt wird, sie seien bereits vorhanden. In alten Erziehungslehren wird diesbezüglich von ‚Vertrauensvorschuss‘ gesprochen.“ (Fend 1977, S.98) Jemand als den, der er werden soll, bereits voraussetzen, das ist zweifellos ein zutiefst humanes und ebenso christlich-reli-

giöses Motiv; es bedeutet Anerkennung und Achtung vor dem anderen. Aber: Woher kommen die Ziele dieses Sollens?

In einem Gutachten über die Freie Schule Frankfurt hat Hartmut v. Hentig auf dieses *Problem ungeklärter Normativität* aufmerksam gemacht, wenn er auf die Ersetzung verbindlichen Lernstoffs durch Angebote an Lerngelegenheiten eingeht:

„Es könnte sein, dass die Kinder – insbesondere wenn sie keine Erfahrung mit der Disziplin der öffentlichen Schulen gehabt haben – dies alles nicht annehmen, zu keinem Zeitpunkt, in keiner Weise und auf keine Dauer, dass es ihnen nicht annehmerswert erscheint, ja, dass der Widerstand und Ärger der Erwachsenen ihnen eines Tages wichtiger wird als die ‚Anbietererei‘, die sie als ‚Anbiederei‘ verachten. Die ‚Gruppenprozesse‘ und die ‚wahren Bedürfnisse der Kinder‘, von denen sich die FSF die ‚Regulierung‘ erwartet, sind anthropologisch, psychologisch und soziologisch heikle Annahmen – in einer von der Kultur bestimmten Welt überhaupt und, wenn man die Kinder erst mit fünf oder sechs Jahren übernimmt, im Besonderen. Im Konzept stehen diesen positiv bewerteten Momenten die negativ bewerteten Ordnungsbedürfnisse, Wertvorstellungen und die Besserwisserei der Erwachsenen gegenüber. Diese Denkfigur ist theoretisch naiv. Auch die den Kindern eingeräumte Freiheit entstammt dem Besserwissen und den Wertvorstellungen der Erwachsenen“ (v. Hentig 1985, S.128).

H. v. Hentig macht nicht nur darauf aufmerksam, dass die Lehrpersonen die impliziten Voraussetzungen der unterstellten „wahren Bedürfnisse“ und „selbstregulierten Gruppenprozesse“ zu wenig problematisieren, sondern interpretiert diese Annahmen als *Projektionen*, die tatsächlich mit den Kindern wenig zu tun haben, viel aber mit den Hoffnungen und Wünschen der Erwachsenen. Das Kind wird – kaum anders als bei Rousseau – zur Projektionsfläche des verständlichen Wunsches, es möge einen gesellschaftlich nicht vereinnehmbaren Bezugspunkt geben. In kritischer Distanz zur Gesellschaft soll Identität, Authentizität, Selbstsein möglich werden.

Aber noch viel stärker als der Aspekt der Distanz zur Gesellschaft wird gegenwärtig betont, dass selbstgesteuertes Lernen vor allem *eine andere, produktivere und der Komplexität der Gesellschaftsverfassung gerechter werdende Art von Lernprozessen* ermöglichen soll: Es soll sich nicht so sehr auf einzelne, gar isolierte Inhalte beziehen. Schulischer Wissenserwerb, so lautet das Standard-Argument seit Ende des 19. Jahrhunderts, resultiere nur allzu oft in unverdaulichem Faktenwissen, Wissens-Ballast, Überbürdung. Gegen die Orientierung an kanonischen Inhalten wird der Aufbau übergreifender Kompetenzen gefordert, die als Grundlage für einen selbstständigen, selbsttätigen Wissenserwerb je nach Erfordernis und Interessenlage fungieren sollen. Ähnlich formuliert bereits Rousseau (1762, S. 143) die Forderung, man solle „weniger darauf bedacht sein, [des Zöglings] Gedächtnis mit all den einzelnen Gesetzen und Vorschriften zu belasten, als vielmehr darauf, seinen Geist und sein Herz bereit zu machen, sie nach und nach kennen- und schätzen zu lernen.“ Diese, gegenwärtig unter den Stichworten „Schlüsselqualifikationen“ und „metakognitive Kompetenzen“ diskutierte Forderung zielt auf den Erwerb einerseits von eher instrumentellen Fähigkeiten im Umgang mit Lernsituationen wie der effektiven Beschaffung und Verarbeitung von Informationen, Planungskompe-

tenz, Teamfähigkeit etc., andererseits auf die Selbstständigkeit der Wissensaneignung, Aufbau individuell produktiver Lernstrategien, Aufbau eines realistischen Selbstkonzepts, das die eigenen Stärken und Schwächen kennt und mit ihnen umzugehen weiß. Unauflösbar ist dieses überfachliche Lernen an die Kenntnis und die Gestaltung der eigenen Lernwege und damit an die Konzeption der Selbststeuerung gebunden.

Unter dieser Perspektive tritt an die Stelle relativ starrer, fester Wissensmengen ein *übergreifender Kompetenz-Begriff*, der Flexibilität und rasche Neujustierungen angesichts wechselnder Themen erlauben soll. Inhaltliches Wissen verliert damit zwar nicht seine Bedeutung, da auch die formalen Akte des Kompetenzerwerbs daran gebunden bleiben, aber seine Autorität und Allgemeinverbindlichkeit, da Inhalte über weite Strecken frei gewählt werden können. Tendenziell eröffnet sich jeder Lerner so seinen eigenen Bedeutungshorizont, während es vorher nur jedem freistand, den kanonisch als bedeutungsvoll festgeschriebenen Inhalten einen individuellen Sinn zu verleihen – oder als sinnlos dennoch zu lernen (bzw. an dieser Aufgabe zu scheitern).

In diesem Wechsel vom Aufbau eines individuellen Sinn- zum *Aufbau eines individuellen Bedeutungshorizonts* scheint sich mir eine weitere normative Vorgabe zu verbergen: Wo es einen sozusagen ex cathedra festgelegten Bestand bedeutungsvollen Wissens gibt, steht es mir zwar frei, ihn als für mich mehr oder weniger sinnvoll zu bewerten, dennoch bewege ich mich im Medium gemeinsam geteilter Relevanzstrukturen. Ich kann mich ihnen gegenüber kritisch verhalten; aus der Welt schaffen kann ich sie nicht. Wo hingegen jeder sein „persönlich bedeutsames Wissen“ selbst aufbaut (aufbauen muss), stößt diese Vielfalt individueller Bedeutsamkeiten vermutlich rasch an die Grenzen der Kommunizierbarkeit. Ich denke, dass die Trivialisierung der Inhalte (die O. Negt an der raschen Themenfolge einer Tagesschau bemerkt und der er seine Forderung nach selbstreguliertem Lernen entgegensetzt; vgl. Negt 1997, S.210) auch in den Präsentationsphasen offenen Unterrichts zu bemerken ist, wenn Schüler in der Lerngruppen-Öffentlichkeit die Ergebnisse ihrer Arbeit einander vorstellen, tatsächlich aber viel zu stark in den eigenen Anteil vertieft sind, als dass sie sich in die Arbeit der anderen ganz hineindenken könnten. Monologisiert und verkapselt, droht das eigenständig erarbeitete Wissen eben diese seine Bedeutsamkeit zu verlieren, da sie auch von ihrer intersubjektiven Seite lebt; zurück bleibt die frei verfügbare Kompetenz.

3. Pädagogische Probleme

Die Lehrerin, der Lehrer im selbstgesteuerten Unterricht tritt idealiter als *Lernberater und Moderator* auf; er oder sie erbringt wechselnde Dienstleistungen von der Peripherie des Unterrichtsgeschehens her, dessen Zentrum das so genannte autonome Lernsubjekt einnehmen soll. Weniger als im herkömmlichen Unterricht kann sie sich darüber täuschen, dass es ihre eigentliche Aufgabe ist, sich entbehrlich zu machen. In einem Forschungsprojekt von Beck, Guldemann und Zutavern zum Aufbau metakognitiver Kompetenzen vermerkt eine der Lehrpersonen in ihrem Arbeitsjournal: „Die Arbeit des Lehrers ist nach einer gewissen Zeit nicht mehr sehr befriedigend. Sie beschränkt sich auf das Beschaffen von unterschiedlichen Lernmaterialien und das Kopieren.“ (Beck et al. 1991, S.758) Eine parallele Eintragung eines Schülers im Rahmen dersel-

ben Unterrichtssequenz lautet: „Es wird nicht gleich [vom Lehrer] herunterzählt, sondern man muss alles mühsam zusammentragen. Es ist aber dann viel besser zu begreifen ... Natürlich muss man manchmal den Lehrer um Rat fragen, aber im ganzen geht es doch besser.“ (ebd.) Die Unzufriedenheit des Lehrers angesichts dieses doch eigentlich erfreulichen Ergebnisses führt die Forschergruppe darauf zurück, dass er seine neue Rolle des Lernberaters noch nicht gefunden hat, geschweige denn daraus ein professionelles Selbstverständnis abzuleiten vermag: „Zunehmende Eigenständigkeit der Schüler wird zuerst als Aufgabenverlust durch die Lehrperson erlebt. Die neuen Rollenanforderungen werden gespürt, können aber nicht ‚eigenständig‘ definiert werden, sondern wirken verunsichernd.“ (ebd., S.760)

Insbesondere verliert die lehrende Person hier die Funktion, als *Repräsentant einer gesellschaftlichen Ordnung* aufzutreten, in der Ziele vorgegeben, Verfahrensweisen festgelegt und Leistungen vorweg definiert sind. Sie stellt sich nicht mehr als die mit Kontroll- und Sanktionsmacht ausgestattete Inkorporation dieser Ordnung dar und trägt insofern zu einer gewissen Vergleichsgültigung dieser Rolle bei, an die zuvor auf Schülerseite starke negative und positive Affekte geknüpft waren, die immer wieder zum Anlass wurden, dass sich die Lernerfahrungen der Schüler von der Auseinandersetzung mit der Sache zur Auseinandersetzung mit dieser Instanz umpolten. Die nicht mehr durch diese Abarbeitung gebundenen Energien sollen dem selbstbestimmten Lernprozess zufließen und eine allein aus dem Interesse an der Sache und dem eigenen Lernzuwachs sich speisende Motivation freisetzen, die die Gestalt kooperativer Lernprozesse in der Gleichaltrigengruppe annimmt.

Ich möchte an dieser Stelle nicht so sehr den Akzent darauf legen, was diese Verschiebung des pädagogischen Verhältnisses bedeutet, in dem dem Lehrer jetzt vor allem die Rolle des Unterstützers und Ermöglichers zukommt, sondern die *neue Verfügungsgewalt* über den eigenen Lernprozess, die der Schüler nun hat, genauer betrachten. F. E. Weinert hat akribisch das *veränderte Fähigkeitsprofil* ausgeleuchtet, das entwickelt werden muss, wenn diese Verfügung tatsächlich wahrgenommen werden soll. (Weinert 1996, S.22): Ein anfängliches inhaltliches Interesse muss zielgerichtet umgesetzt werden können, es muss in strukturiertes Handeln münden und dabei gegen konkurrierende Verhaltensimpulse abgeschirmt werden. Motivationen und Fähigkeiten dürfen sich nicht lediglich darauf beschränken, neues Wissen aufzunehmen, sondern müssen sich auf die aktive Gestaltung des Lernprozesses erstrecken: Die selbstgesteckten Ziele müssen realistisch sein, Rückmeldungen müssen gesucht und produktiv verarbeitet werden, Erfolge wie Misserfolge müssen gleichermaßen zu Interpretationen führen, die sowohl realistisch als auch dem eigenen Selbstkonzept förderlich sind. Unabdingbar muss mithin zum sachbezogenen Lernen und zum Aufbau von Verfahrenskompetenzen die Fähigkeit zu Introspektion und Metareflexion treten

Weinert macht darauf aufmerksam, dass es sich bei diesen Kompetenzen *nicht um einfach zu erwerbende Lernstrategien* handelt, sondern dass sie an bestimmte kognitive Voraussetzungen und vor allem an bereits erworbene Vorkenntnisse gebunden sind. Einige Aspekte sind vom Lernenden selbst aber überhaupt nicht zu bewältigen, sondern nur in Zusammenarbeit mit dem Lehrer, da es „ohne kompetente Steuerung und Unterstützung des Lernenden zu Defizi-

ten im systematischen Aufbau des Wissens, im Abstraktionsniveau der gelernten Information, in der Korrektheit der erworbenen Kenntnisse und im Erwerb effektiver Lernstrategien kommt.“ (ebd., S. 25) Er fasst seine eher skeptische Einschätzung wie folgt zusammen:

a) „Selbstständiges Lernen bei anspruchsvollen Inhalten, Aufgaben und Zielen ohne qualifizierte Voraussetzungen auf Seiten des Lernenden führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Lerndefiziten, fehlerhaften Kenntnissen und Misserfolgserlebnissen.

b) Die Selbststeuerung des Lernens muss gelehrt und gelernt werden. Diese ebenso schwierige wie notwendige Aufgabe lässt sich nicht über einige allgemeine Trainingsprogramme, sondern nur über eine Vielzahl kleiner, mehr oder minder fachspezifischer, didaktisch gelenkter intelligenter Übungen lösen.“ (ebd. S.23)

Aus lerntheoretischer Sicht kommt Weinert mithin zur Forderung nach *deutlich lehrergelenkten Unterrichtsphasen*, wenn am Ziel selbstgesteuerten Lernens festgehalten werden soll. Besonders unverständlich ist ihm, dass es als immer schon verfügbar vorausgesetzt und kaum darüber nachgedacht wird, wie die Möglichkeit, es zu entwickeln, aufgebaut werden kann. Zu solchen Grundlagen würde in erster Linie „eine inhaltlich relevante Vorwissensbasis“ gehören (Weinert 1998, S.115): „Neue Informationen können weder in ihrer aufgabenspezifischen Bedeutsamkeit beurteilt noch in ihrer inhaltlichen Besonderheit produktiv verarbeitet werden, ohne dass der Lernende dabei auf verfügbares Wissen zurückgreifen muss.“ (ebd.) Seine Kritik lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass die pädagogischen Leitideen, wenn sie zu empirisch sachgerechterem Handeln führen sollen, solche Einwände in sich aufnehmen müssen.

4. Konsequenzen

Was folgt aus dieser Kritik? – Sie ist kein Einspruch gegen das Konzept selbstgesteuerten Lernens, sondern zielt auf seine Verwirklichungsbedingungen. Selbstgesteuertes Lernen ist *nicht zu ermäßigten Bedingungen auf der Ebene der unterrichtlichen Voraussetzungen* zu haben. Es verlangt nicht nur eine intensive Betreuung und Begleitung, sondern die Einbettung in übergreifende curriculare Strukturen. Weinerts Differenzierungen legen die Schlussfolgerung nahe, dass es unter den Voraussetzungen ungünstiger Schüler-Lehrer-Relationen und eines insgesamt unterfinanzierten Bildungssystems völlig andere als die intendierten Wirkungen entfaltet und zum Filter im Sinne sozialer Selektion wird. Denn was die Lernsubjekte anbelangt, ist es an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden, die an den bürgerlichen Tugendkatalog der „Protestantischen Ethik“ denken lassen. Der Sozialtypus, der diese Voraussetzungen mitbringt, ist fähig zu Initiative und Einhaltung selbstgesetzter Normen, zur Methodisierung des Umgangs mit sich selbst und zu planmäßigem Handeln, zur Selbsterforschung und zum bewussten Umgang mit eigenen Affekten. Ich möchte den Vergleich nicht überstrapazieren, wohl aber verdeutlichen, dass die Voraussetzungen, die mit Konzepten selbstgesteuerten Lernens *als Teil des gesellschaftlichen Qualifizierungssystems* einhergehen, alles andere als gesellschaftlich neutral sind. Als Element der Schule entfalten sie, wenn sie nicht sehr genau individuellen Ansprüchen angepasst werden, eine ungeplante Selektionswirkung.

Unter dieser neuen Freiheit, die keine Freiheit ist, werden diejenigen begraben, die abgehängt werden von dem bürgerlichen Ethos, eigene Absichten zu verfolgen, statt fremde auszuführen, diejenigen, die nicht oder nicht jetzt das Bedürfnis nach Selbststeuerung in sich entdecken, die sich weigern, die *geforderten* Motivationsleistungen zu erbringen, die nicht bereit sind, sich mit Unterrichtsinhalten so weit zu identifizieren, dass sie diese sich, wie gefordert, „als Teil ihrer selbst zu eigen machen“ (Heipcke 1998, S.24), die aus dem Zirkel von Abgrenzung, Abhängigkeit und Lernverweigerung nicht herausfinden, die sich passiv verhalten oder einfach mit Orientierungslosigkeit reagieren. Vieles deutet darauf hin, dass alle diejenigen, die – wie Bourdieu es nennt – mit geringerem „kulturellen Kapital“ ausgestattet sind, dieser Selektion am ehesten zum Opfer fallen. Es ist eine Selektion, die nun nicht mehr auf einer Stufenfolge von Qualifikationen basiert, sondern in einem viel umfänglicheren Sinne als zuvor als unfähig abstempelt. Während früher der schulische Misserfolg des einzelnen für ihn auch als eine Abgrenzung gegen Leistungsforderungen interpretierbar war, die er oder sie sich nicht zu eigen gemacht hatte, steht der Einzelne nun viel eher als ganze Person auf dem Prüfstand, da es nun um sehr persönliche Qualitäten geht und ein Scheitern nicht einfach „nur“ auf nicht erbrachten Lernleistungen beruht.

Ich gehe dabei davon aus, dass solche Programme *nicht am besten, sondern am schlechtesten Fall* gemessen werden müssen, und denke, dass sich nach gut 200 Jahren Aufklärungstradition diese Auffassung begründen lässt. Dieser schlechteste Fall sozial indizierten Scheiterns beschreibt ein als Weg zu Selbstentfaltung und Selbstbestimmung intendiertes Konzept als Teil einer immer rücksichtsloseren Zweiteilung der Gesellschaft. Es entlässt diejenigen, die im Unterricht mit der Aufgabe der Selbststeuerung in fremdem Auftrag nicht zurecht gekommen sind, in die Gesellschaft mit der Einsicht in den höchst privaten, ja intimen Ursprung eigenen Scheiterns, eine Zuschreibung, die eigentlich nur ertragen werden kann, indem sie aggressiv abgewehrt wird.

Was das Konzept der Selbststeuerung *im besten Fall* bewirkt, darüber lässt sich nur spekulieren. Denn tatsächlich dürfte die Erfahrung von Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit dem Individuum zusätzliche Freiheits- und Verfügungsspielräume eröffnen, wie sie für die bürgerliche Gesellschaft kennzeichnend sind. Denen stehen jedoch gesellschaftliche Einschränkungen an Handlungsfreiheit gegenüber, angesichts derer sich diese Selbstverfügung zur bloßen Überlebensbedingung reduziert.

Literatur

- Ahrling, Ingrid.; Bärbel Brömer, Barbara Groß 1992: Selbständigkeit erwerben. Vom „Morgenkreis“ zum „Freien Vorhaben“ an der Offenen Schule Waldau. In: Jörg Schlömerkemper (Hg.): Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Die Deutsche Schule, 2. Beiheft
- Beck, Erwin; Titus Guldemann, Michael Zutavern 1991: Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler – Bericht über ein empirisches Forschungsprojekt. In: Zeitschrift für Pädagogik. 37. 1991, 5, S. 735-768
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre et al. 1993: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997

- Brügelmann, Hans 1998: Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Jahrbuch Grundschule. Seelze
- Cloer, Hanne 1992: Offener Unterrichtsbeginn. Erfahrungen einer Grundschullehrerin. Die Deutsche Schule. 84, 1992, 1, S. 61-67
- Einsiedler, Wolfgang 1998: Offener Unterricht – Eine zu vielschichtige Konzeption? In: Jahrbuch Grundschule. Seelze
- Fend, Helmut 1977: Schulklima – Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim/Basel
- Gaudig, Hugo 1911: Der Begriff der Arbeitsschule. In: Ders.: Die Schule der Selbsttätigkeit. Hg. v. L. Müller, Bad Heilbrunn 1969
- Gaudig, Hugo 1922: Ausgesprochene und mögliche Bedenken gegenüber dem Grundsatz der freien geistigen Schularbeit. In: Ders.: Die Schule der Selbsttätigkeit, Hg. v. L. Müller, Bad Heilbrunn 1969
- Heipcke, Klaus 1998: Lernen in Projekten – Entwurf und Gestaltung des Daseins. Studienheft 1, GH Kassel
- Hentig, Hartmut v. 1985: Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht. Stuttgart
- Jürgens, Eiko 1995: Die ‚neue Reformpädagogik‘ und die Bewegung Offener Unterricht. St. Augustin
- Jürgens, Eiko 1998: Wege zu selbständigem Lernen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Freiarbeit. In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, 3, S. 321-332
- Kleinschmidt, Gottfried 1997: Rezension zu: Greif, S. / H. J. Kurtz 1996: Handbuch selbstorganisiertes Lernen, Göttingen. In: Unterrichtswissenschaft. 25, 1997, 3, S. 281-283
- Laging, Ralf. 1993: Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform. In: Die Deutsche Schule. 85, 1993, 3, S. 364-382
- Lenzen, Dieter 1997: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik. 43, 1997, 6, S. 949-967
- Ludwig, Harald 1997: Freie Arbeit in der Grundschule im Lichte empirischer Forschungen. In: Lersch, Rainer (Hg.): Aspekte moderner Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler
- Negt, Oskar. 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Rauin, Udo 1987: Differenzierender Unterricht – Empirische Studien in der Bilanz. In: Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 3, Wiesbaden/Konstanz
- Rousseau, Jean Jacques 1762: Emil oder über die Erziehung. Paderborn 1971
- Schöll, Gabriele 1992: Selbständiges und aufmerksames Lernverhalten in Phasen Freier Aktivitäten. Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien. Die Deutsche Schule. 84, 1992, 3, S. 314-327
- Sennett, Richard 1998: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Vaupel, Dieter 1996: Wochenplanarbeit in einem Gymnasialzweig. Schülerinnen und Schüler lernen, selbständiger zu arbeiten. Die Deutsche Schule. 88, 1996, 1, S. 98-110
- Weinert, Franz E. 1996: Für und wider die ‚neuen Lerntheorien‘ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: E. Witruk, G. Friedrich (Hg.): Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis. Landau, S. 17-32
- Weinert, Franz E. 1998: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München, S. 101-125

Rose Boenicke, geb. 1948, PD Dr.; 1979 bis 1990 Lehrerin, 1990 bis 1995 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der TU Darmstadt, seit 1997 am Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, Wiesbaden.
 Anschrift: Elisabethenstr.40, 64283 Darmstadt