



Graphik:
Wilhelmine Wulff www.pixelio.de

INDEPENDENT STUDY RELOADED –

ANGELEITETES SELBSTLERNEN ALS WIDERSPRUCH, DER EINEN PROFESSIONELLEN ANSPRUCH MARKIERT?

„LERNEN IST VORFREUDE AUF SICH SELBST“ (SLOTERDIJK 2011)

ROLF ARNOLD

1 Einleitung

Zugegeben, das „Independent Study“-Modell ist nicht neu; gleichwohl erfreut es sich gerade in den letzten Jahren wieder einer wachsenden Beliebtheit. So berichtete u.a. der ZEIT-Journalist MARTIN SPIEWAK 2006 von den sogenannten „Selbstlernsemestern“, die eine Schule in der Nähe von Zürich gezielt einführt (vgl. BUROW 2011, S.47): In einigen Kernfächern müssen sich Gymnasiasten das notwendige Wissen ein halbes Jahr weitgehend selbst beibringen, wofür folgendes Arrangement entwickelt wurde:

Zum Schuljahresbeginn werden sie mit Lernstoff für das ganze Halbjahr versorgt. Einmal die Woche dürfen sie pro Fach eine Stunde lang Fragen stellen und Nachhilfe einholen. Wer will, kann darüber hinaus per E-Mail oder in persönlichen Sprechstunden den Rat des Lehrers einholen. Zwei Jahre später weiß man: Die Befürchtung, die Schüler würden ihre freie Zeit für vieles nutzen, nur nicht zum Lernen, hat sich als haltlos erwiesen“ (SPIEWAK 2006).

Eine wissenschaftliche Begleitforschung ergab: Die Selbststudium-Klassen zeigten nahezu gleich gute fachliche Leistungen wie Schülerinnen und Schüler, die den regulären Unterricht besucht hatten. Im „Erwerb von Selbstlernfähigkeiten“ attestierte eine externe Evaluierung den Selbstlernern allerdings „enorme Fortschritte“.

Solche und ähnliche Erfahrungen haben das Modell des Behrens grundlegend in Frage gestellt, und man begann vielerorts neu und grundsätzlicher über die tatsächlichen Wechselwirkungen zwischen Lehre und Lernen sowie zwischen Anleitung, Selbststeuerung und Begleitung nachzudenken.

2 Lernen neu denken

Der Grund hierfür dürfte u. a. darin zu sehen sein, dass die neuere Lern- und Hirnforschung unisono darin übereinstimmt, dass sich Menschen bloß zu ihren eigenen Bedingungen Neues aneignen und neue Kompetenzen entwickeln können - eine Gegebenheit, die komplexere Arrangements und Services der Lernbegleitung erforderlich werden lassen als sie bislang entwickelt wurden und „vorgehalten“ werden. In seinem Buch „Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt“ schreibt der Bremer Hirnforscher GERHARD ROTH (2011, S.23): „Eine Wissensvermittlung und -Übertragung von einem Lehrenden zu einem Lernenden und eine objektive Überprüfung des vermittelten Wissens kann es nicht bzw. nicht im eigentlichen Sinne geben“.

Nachhaltiges Lernen und eine tragfähige Kompetenzentwicklung können vielmehr nach allem, was wir aus der Lern- und Kompetenzforschung heute wissen - entgegen der landläufigen Einschätzung und Routine - dann in einem lernenden Subjekt reifen, wenn dieses den Rahmen und den didaktischen Raum erhält, um sich selbstgesteuert, produktiv, aktiv sowie in sozialem Austausch und selbsttätig mit den Anforderungen der jeweiligen Disziplin oder des jeweiligen Berufes, um den es geht, auseinanderzusetzen. Gerhard Roth drückt dies pointierter und auch poetischer aus, indem er bemerkt: „Jeder Lehrende (...) hat keinerlei direkte Kontrolle darüber, was in den Gehirnen der Lernenden vor sich geht. Jedoch besteht seine große Chance darin, Rahmenbedingungen zu schaffen und damit konsensuelle Prozesse in Gang zu setzen, die im günstigsten Fall annähernd ähnliche Bedeutungsprozesse

ermöglichen - der Lehrer kann mit den Lernenden einen kognitiv-emotionalen Tanz aufführen" (ROTH 2011., S.321).

Die Bildungsinstitutionen können heute nicht länger an diesen und ähnlichen Einsichten vorbegehen und weitermachen wie bisher. Sie müssen vielmehr das Verhältnis von Lehren und Lernen neu justieren, wobei sich das Lehren von seiner *präguttenbergschen Wurzel* in einer pastoralen Lernkultur mehr und mehr lösen muss. Denn wir haben diese Wurzeln, weil sie dereinst sinnvoll waren, aber nicht, weil sie sich nach nüchterner Analyse als auch heute noch notwendige oder gar hilfreiche Vorkehrungen für das Lernen und die Kompetenzentwicklung von lernenden Subjekten erwiesen haben. Eher das Gegenteil scheint der Fall zu sein, wie zahlreiche Studien zeigen. So erlauben traditionelle Vorlesungen und Seminare an Hochschulen vielfach nicht nur, „dass Studierende sich auch zurückziehen konnten und sich nicht aktiv am Lernen beteiligt haben“ (HOIDN 2010, S.146), sie scheinen dieses Rückzugsverhalten auch vielfach regelrecht einzuüben, sodass die Studierenden mehr eine Art Hilflosigkeit gegenüber dem Lernen als das Lernen selbst lernen. In diesem Sinne hat bereits CARL ROGERS in seinen 1969 unter dem Titel „Freedom to learn“ veröffentlichten Vorschlägen „zur Bildungsreform in Schule und Universität“ festgestellt: „Für mich ist die Förderung des Lernens das Ziel (der Bildung; R. A.), die Art und Weise, wie wir den lernenden Menschen zur Entfaltung bringen können, wie wir lernen können, als Individuen in prozesshafter Entwicklung zu leben. Die Förderung des Lernens sehe ich als die Tätigkeit, die vielleicht Antworten auf einige der schwerwiegendsten Probleme in sich birgt, die heutzutage den Menschen bedrängen: konstruktive, tastende, sich ändernde, sich prozesshaft entwickelnde Antworten“ (ROGERS 1979,3.106).

Und doch halten wir immer noch an den überlieferten Konzepten fest, und wir spüren, wie innere Zweifel sich den nüchternen Einsichten der Lern- und Hirnforschung entgegenstemmen - nach dem Motto: „Aber irgendeiner muss es ihnen doch sagen!“ Doch was eigentlich? Das, was schon allenthalben in akademischen Lehrbüchern und Suhrkamp Taschenbüchern oder bei Wikipedia geschrieben steht oder gar bei Youtube betrachtet werden kann, wenn man es denn selbst immer noch mit der pastoralen Lehre hält und von dieser eine quasi magische Befruchtung der eigenen Kompetenzen erwartet?

Selbst bis dato renommierte Fachzeitschriften, wie die Deutsche Universitätszeitung (DUZ), präsentieren sich in ihrer Anhänglichkeit an das Vertraute, die Vorlesung, bisweilen rückschrittlich und publizieren - unter völliger Ignoranz der empirischen Lern- und Kompetenzforschung- trotz der kämpferischen Parole „Die Vorlesung ist nicht am Ende“ (DUZ, Nr. 6, 20.05.2011), und verabschieden sich mit diesem Bekenntnis endgültig aus dem Kreis der ernstzunehmenden - und verantwortlichen - hochschulpolitischen sowie hochschuldidaktischen Organe.

Solche Beharrungsargumentationen gehen nämlich über die Einsichten der neueren Hirn- und Lernforschung munter hinweg und insistieren letztlich *gegen jegliche Evidenz*, dass „Vermittlung“ sinnvoll - obgleich nicht möglich - und zudem ohne Risiken und Nebenwirkungen für die Kompetenzentwicklung des Lernenden „zu haben“ sei - eine Ideologie, die nicht dadurch „wahr“ wird, dass man an dieser festhält. **Verhängnisvoll ist allerdings, dass durch diese Vermittlungs- und Lehrideologie die Kompetenzentwicklungserfolge des Bildungswesens auf allen Stufen hinter den Möglichkeiten zurückbleiben - mit im Einzelfall gravierenden individuellen und gesellschaftlichen Kosten.**

3 Lernkulturwandel

Wie gesagt, die Bildungsinstitutionen sind aufgerufen, das Verhältnis von Lehren und Lernen neu zu justieren und all diejenigen Vorkehrungen hinter sich zu lassen, die man hat, weil man sie schon immer hatte. Und sie muss sich die nüchterne Frage stellen: Welche Unterstützung benötigen Lernende, damit ihnen das nachhaltig gelingt, was ihnen zu tun bleibt: Selbstlernen und eigenständige Kompetenzentwicklung - angeregt, begleitet und beraten sowie - sicherlich! - auch in seinen Ergebnissen beurteilt durch komplexere Formen der Lernendenberatung, Lernendenbetreuung und Kompetenzentwicklungskoaching - ganz so, wie sie im Konzept des Independent Study schon immer konzeptionell strukturiert und auch realisiert wurde.¹

Prägutenbergsche Lernkultur →→ (Postorale Lernkultur)

→ → Nachhaltige Lernkultur Independent Learning Culture

1 Distribuierung von Wissen (70%)	1 Lernbegleitung (50%)
2 Diskurs (20%)	2 Diskurs (30%)
3 Lernbegleitung (10%)	3 Distribuierung von Wissen (20%)
Rollenteilung: Lehrende als Inhaber des Wissens Lernende als Empfänger und Nachvollzieher	Rollenteilung: Lehrende als Lernberater und -begleiter Lernende als angeleitete Selbstlerner

Abb. 1: Lernkulturwandel

Fragt man nach den wesentlichen Elementen des anstehenden Lernkulturwandels hin zu einer nachhaltigen „Independent Learning Culture“, die dem Lehren eine nach wie vor bedeutsame, aber gleichwohl veränderte Funktion zuweist, so lassen sich folgende fünf Thesen hervorheben und - im Hinblick auf das independent Learning in schulischen und nachschulischen sowie Fernstudien- aber auch E-Learningkontexten - illustrieren:

Selbstlernen

①

Lernen ist eine Selbstführung, die man/frau lernen muss und kann.

Sicherlich, man sollte eigentlich erwarten dürfen, dass Studierende bereits wissen, wie man lernt, und wie man mit den kognitiven, aber auch emotionalen Belastungen dichter Lernanforderungen produktiv umzugehen vermag. Die Wirklichkeit ist jedoch in vielfacher Hinsicht anders. In der deutschen Bildungsdebatte war es vor allem der Schuldidaktiker HEINZ KLIPPERT, der diesen Gesichtspunkt immer wieder fokussierte und in einer pragmatischen Weise zu begegnen suchte. Im Blick auf die Schule warf er bereits 1994 die Frage auf: „Tun wir tatsächlich das Nötige, um in der Schule Persönlichkeiten heranzubilden, die in punkto Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung hinreichend geübt und ermutigt sind? Muten wir den Kindern entsprechende Aufgaben zu? Lassen wir ihnen die Freiheitsgrade, die sie als Nährboden für die Entfaltung von Selbstständigkeit und Mündigkeit so dringend brauchen? Trauen wir den Schülern genügend zu, um ihren Ehrgeiz, ihre Eigeninitiative und ihr Selbstvertrauen nachdrücklich zu provozieren?“ (KLIPPERT 1994, S.13).

Die Antwort auf diese Fragen fällt auch im Blick auf die nachschulischen Bildungseinrichtungen, wie die Hochschulen und Universitäten, nicht nur positiv aus. So gilt der Befund, den WOLFGANG SPITZER zu berichten weiß, sicherlich auch für das Lernen andernorts: **Die Gehirne der Lernenden „lernen“ mit der Zeit, zwischen 8 Uhr morgens und 13 Uhr mittags auf Standby zu schalten (zit. n. HECKMAIR 2008), da in dieser Zeit für sie nicht wirklich Anregendes oder gar Aufregendes geschehe.** Wirklich signifikantes und nachhaltiges Lernen - so die Grundthese der neueren Hirn- und Lernforschung ist eine Eigenaktivität des Lernenden, die man für diesen nicht „stellvertretend“ erledigen könne - eine Einsicht, die uns den Menschen nicht mehr länger als Homo Scholasticus, als zu belehrendes und zu erziehendes Wesen zu denken erlaubt: „Wenn es etwas gibt, was Menschen vor allen anderen Lebewesen auszeichnet, dann ist es die Tatsache, dass wir lernen können und dies auch zeitlebens tun“ (SPITZER 2007, S. XIII) - so die einleitenden Worte des zitierten Hirnforschers in seinem Buch „Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens“.

Dieser anthropologischen Grundkonstante widersprechen die überlieferten Formen des Lehrens und Lernens. Diese drücken bis in die Architektur der Klassenzimmer und Hörsäle immer noch die Vorstellung eines beaufsichtigten, kontrollierten und lehr(er)zentrierten Lernens aus - ein Relikt aus den längst vergangenen Zeiten, in denen der Buchdruck noch nicht erfunden und womit die Selbstbestimmung - als politisch unerwünscht - gesellschaftlich unterdrückt und verlernt bzw. „verlehrt“ werden sollte. Die Risiken und Nebenwirkungen dieser veranstalteten Formen des Lehrens und Lernens wachsen jedoch heute bereits vielerorts zu echten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedrohungen aus, wie u.a. neuere Arbeitsmarktstudien zeigen: **Demnach hat das Modell der Vorbereitung auf konkret benennbare Anforderungen als Monokonzept ausgedient, und die Entwicklung von Kompetenzen zur „Bewältigung des Unplanbaren“ (BOHLE U.A.) rücken deutlich in den Vordergrund - ein Trend, der in der neueren Berufspädagogik mit den Worten beschrieben wird:**

„Zentral ist jedenfalls die Anforderung an die Arbeitenden, aus sich selbst heraus einen zwar begründeten, aber nicht *logisch zwingenden* Entschluss zu fassen! Der Arbeitende ist hier somit als Quelle selbstständiger Entscheidungen gefordert. Er muss sich eigenaktiv seinem Gegenüber zuwenden, er muss sich von allem Mitgebrachten unabhängig machen können, er muss offen sein für exakte Fantasie und Anregungen aus der Sache, und er muss neue und angemessene Handlungen aus der Situation *erfinden* und die Verantwortung dafür übernehmen können“ (BRATER u. A. 2011, S.17).

Bildungsstrategisch ergeben sich aus solchen Überlegungen grundlegende Konsequenzen: Schul-, Hochschul- und Erwachsenenbildung müssen einerseits an professionellen Formen zur Stärkung der Selbstführungs- und Selbstlernkompetenzen, wie sie in der modernen Personalentwicklung zunehmend aufgegriffen werden (vgl. MÜLLER 2009), anschließen und sich um die nachhaltige Gestaltung „formaler Kompetenzen“ bemühen. Diese sind Ergebnis und Ausdruck eines *weiteren Lernverständnisses*, demzufolge „Lernen“ als Erwerb von Kompetenzen zur Problemlösung in unsicheren und unplanbaren Anforderungslagen sowie als subjektive Bewegung hin zur wirksamen Selbststeuerung und Kooperation verstanden wird (vgl. KAISER/KAISER 2011, S.14).

Für die Entwicklung dieser Kompetenzen gilt, dass sie nur in Lernprozessen reifen können, die bereits selbst halten, was sie versprechen: Problemlösungsfähigkeit übt und erlernt man in der Auseinandersetzung mit Problemen, situative Gestaltungsfähigkeit erwirbt man in der Auseinandersetzung mit Situationen und die Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheit und Unplanbarkeit kann man nicht aus Büchern oder durch Zuhören, sondern nur durch eigenes Handeln und Erleben in unsicheren und unplanbaren Situationen erwerben.

Lernarrangement

②

Wirksame Lehre ist Anregung und Lernbegleitung.

Vor diesem Hintergrund kommt den Ansätzen eine paradigmatische Bedeutung zu, die immer schon das Udenkbare dachten und den Lernenden mehr zutrauten als den bloßen Nachvollzug gesellschaftlich vordefinierten Wissens. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die frühen Ansätze der Erwachsenenbildung, die als eine Art Selbsthilfebewegung im Kontext der politischen Emanzipationsbemühungen am Ende des 18. Jahrhunderts begann, aber auch die Würdigung des informellen bzw. „freien“ Lernens in den außereuropäischen Kulturen, wie sie die UNESCO bereits früh dokumentierte, liefern deutliche Belege dafür, dass Menschen den größten Teil ihrer Kompetenzen schon immer selbstgesteuert und außerhalb der formellen Bildung erworben haben (vgl. FAURE 1972, LIVINGSTON 2006). Erst durch die kompetenzorientierte Wende der europäischen Bildungspolitik werden diese Erfahrungen auch im Rahmen der Neugestaltung und Flexibilisierung der Lernwelten in den entwickelten Gesellschaften aufgegriffen (TULLY 1994).

Dabei pluralisiert sich das Verhältnis von Lehren und Lernen, indem die Referenzpunkte A „Zugang zu Wissen“ und B „Formelle Infrastruktur“ ihre prägende Relevanz mehr und mehr relativieren. Grundlage ist ein Verständnis von „Lehre“, welches diese als das zu fassen versucht, was diese tatsächlich ist bzw. sein kann: Lehre gewährleistet nämlich keinen nachhaltigen Zugang zu Wissen, und auch die formelle Infrastruktur (Lehrplan, Lehrveranstaltungen etc.) kann oft nicht halten, was sie (den Lernenden) verspricht bzw. was diese sich von ihr versprechen. Lehre und didaktisch-curriculare Infrastruktur verdanken ihre Existenz und ihre Wirkungsmöglichkeiten nicht den Potenzialen, Bedürfnissen und Bewegungen der Lernenden, sondern der Traditionsfortschreibung, da Versammlung, Begegnung und das Verkünden von Wahrheit alte Vorstellungen und Praktiken lebendig halten, die dereinst sinnvoll gewesen sein mögen, es aber im Blick auf die subjektiven - lernpsychologischen und neurobiologischen - Mechanismen von Aneignung und Kompetenzentwicklung wohl noch nie gewesen sind. In diesem Sinne erinnerte der französische Philosoph MICHEL FOUCAULT (1926-1984) daran, dass die „(...) mittelalterliche Gesellschaft, dieselbe mittelalterliche Kultur auch die Tendenz hatte, die beiden anderen Ausprägungen der Veridiktion einander anzunähern: die Modalität der Weisheit, die das Sein der Dinge und ihr Wesen offenbart, und die Modalität der Lehre. Die Wahrheit über das Sein und die Wahrheit über das Wissen zu sagen war die Aufgabe einer Institution, die für das Mittelalter genauso charakteristisch wie die Predigt war: die Universität. (...) Die fachmännische Modalität des Wahrsprechens ordnet sich viel stärker um die Wissenschaft als um die Lehre herum an oder jedenfalls um einen Komplex, der aus Institutionen der Wissenschaft und Forschung und den Institutionen der Lehre besteht“ (FOUCAULT 2010, S. 50 f.).

Diese der Fachlichkeit und der Verkündung entspringenden Formen des Umgangs mit Wahrheit schreiben dem Wissen nicht nur eine nahezu sakrosankte, sondern auch eine verändernde Kraft zu -

dies wohl ein Relikt aus religiösen Allmachtzuschreibungen, die sich unbemerkt in die neuzeitlichen Formen des Wissen Schaffens und der Kompetenzentwicklung hinüberretten konnten. Diese sind Input-Konzepte und somit Machtkonzepte. Sie basieren auf einer unausgesprochenen Konzeption der Machbarkeit und Beherrschbarkeit individueller Entfaltung. Demgegenüber bestimmen die Referenzpunkte C „Kompetenzentwicklung“ und D „Selbstlernen“ in zunehmendem Maße die didaktischen, aber auch die bildungspolitischen Konzepte von Schule, Berufs- und Erwachsenenbildung sowie Hochschulbildung (vgl. ARNOLD 2010; 2011 a).

Didaktisches Denken vom Input her →			
<i>Referenzpunkt A</i>	Lehren		<i>Referenzpunkt C</i>
Zugang zu Wissen	Didaktisierung in engerem Sinne	Didaktisierung im weiteren Sinne	Kompetenzentwicklung
	Fasslichkeit	Selbsterschließung	
<i>Referenzpunkt B</i>	Lehrrangements	Lernarrangements	<i>Referenzpunkt D</i>
Formelle Infra- struktur	Vermittlungsmanagement	Kompetenzportfolios und Situationsgestaltung	Selbstlernen
	(One best mode)	Multimode	
Lernen			
← Didaktisches Denken vom Outcome her			

Abb.2: Didaktisches Denken

Wirksame Konzepte der Kompetenzentwicklung und des Selbstlernens stellen neue Anforderungen an eine wirksame Verschränkung von Lehren und Lernen. Lehre wird nicht länger als per se notwendige und sinnvolle didaktische „Vorkehrung“ angesehen, vielmehr muss sie sich zu einer Lernbegleitung entwickeln, die den Lernenden auf seinem Weg der Selbsterschließung und Kompetenzentwicklung begleitet.

Subjektorientierung ③

Menschen lernen bloß zu ihren eigenen Bedingungen.

Didaktik wandelt sich durch die Einsicht, dass Menschen nur zu ihren eigenen Bedingungen lernen² von einer im Kern immer schon fachdidaktisch orientierten Disziplin zu einer „Subjektwissenschaft“ (HOLZKAMP 1993; 2004) - ein Trend, der in der Erwachsenenbildungswissenschaft schon lange den theoretischen Hauptfokus bestimmt hat. Demzufolge sind es keine internen fachlichen Aufbauprinzipien oder Strukturlogiken, welchen die Aneignungsbewegungen der Lernenden zu folgen haben, um zu kompetenzbildender Wirksamkeit zu gelangen - dies der „Kurzschluss“ der meisten Fachdidaktiken -, sondern der Entwicklungslogik des Subjektes und der Transdisziplinarität der lebensweltlichen Anforderungen: „Die >Sache< der Erwachsenenbildung lässt sich nicht aus den klassischen Unterrichtsfächern ableiten, sondern nur aus Problemen des Alltags und dem Interesse an einer sinnvollen Lebensgestaltung. Zum Erwerb entsprechender Kompetenzen reicht ein bloßer >Transfer< wissenschaftlichen Fachwissens nicht aus. Lebenswichtig ist eine >Transformation< dieses Wissens“ (SIEBERT 2011, S.25)

Diese Transformation ist eine in ihrem Kern subjektive Bewegung des Lernenden, die vom Lernenden selbst her zu gestalten ist. Sie kann auch nicht allein stellvertretend durch einen Lehrenden wahrgenommen werden, sondern folgt auf der konzeptionell-begründenden ebenso wie auf der methodisch-praktischen Ebene einer *nicht-interventionistischen Didaktik*, einer *Didaktik zweiter Ordnung*. Die Didaktik zweiter Ordnung ist darum bemüht, wirksames Lehren „vom Anderen her“ zu gestalten und zu gewährleisten.

Sie weiß, dass man die kognitiv-emotionalen Aneignungsbewegungen der Lernsubjekte nicht intentional steuern kann, aber als Lehrender genau daran zu messen ist, ob diese Bewegungen stattfinden

konnten und stattgefunden haben. Deshalb bemüht sie sich, durch die Gestaltung vielfältiger Lernarrangements sowie durch eine intensive Professionalisierung der Lernberatung - gewissermaßen indirekt - die Voraussetzungen für einen Erfolg der Lernenden zu optimieren.

Nochmals und genauer: Didaktik vom Outcome her		
	Didaktik erster Ordnung	Didaktik zweiter Ordnung
Ansatz	Didaktik von fachlich-inhaltlichen Anforderungen her	Didaktik von der Kompetenzbildung
Fokus	Kategoriales Wissen und Können	Gestaltungssituationen und Entwicklungsaufgaben
Professionalität („Lehren“)	Stellvertretende Erschließung durch Didaktisierung	Selbsterschließung durch Erschließungs-Tools

Abb.3: Didaktisches Denken genauer betrachtet

Mit einer solchen *Didaktik zweiter Ordnung* beginnt erst eigentlich eine Professionalisierung des Lehrenden. Folgte dieses bis dato den Anforderungen und Überforderungen einer fachdidaktisch verengten Sicht auf den Lernprozess, welchen sie von der Auswahl, Analyse und didaktischen „Aufbereitung“ des Lerngegenstandes her inszenierte, so ist die Didaktik zweiter Ordnung deutlich subjektorientierter. Sie gestaltet den Lernprozess „von der Kompetenzentwicklung her“, rückt dabei „Gestaltungsaufgaben und Entwicklungsaufgaben“ als strukturbildende Elemente in das Zentrum der didaktischen Auswahl, Analyse und Aufbereitung und fördert die Selbsterschließung der Lernenden durch sog. „Selbsterschließungstools“.

Aktivierung +
Lernen ist ein Geben, kein Nehmen.

Lernen ist kein Empfangen, sondern eine aktive Lebensäußerung des Subjektes - wie der Stoffwechsel und das Atmen der Menschen. Es kommt deshalb beim Arrangement und der Gestaltung nachhaltiger Lernprozesse darauf an, dieser de-facto-Aktivität jedes Lernprozesses Rechnung zu tragen und zu vermeiden, dass die Lernenden - wie verbreitet - in eine passiv-konsumtive Haltung dem Neuen bzw. Zu-Lernenden gegenüber geraten. Denn dem Konsumtiven fehlen wesentliche Bestandteile einer aktiven Aneignung - als da sind: Ausgang von eigenen Fragen bei der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, Entwicklung, Absprache und Erprobung eigener Formen der Problembearbeitung und Problemlösung sowie Erarbeitung von Produkten der selbsttätigen Aneignung (Texte, Strukturbilder etc.).

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die sog. „Aktivitätstheorie“ der Lernpsychologie des Erwachsenenalters, deren grundlegender Befund, dass der Erhalt und die Entwicklung der Lernfähigkeit Erwachsener dann lebenslang gestaltbar sind, wenn die erwachsenen Lernenden aktiv und auf der Basis ihrer eigenen Fragen und Erfahrungen sowie unter Einbeziehung ihrer eigenen Anwendungssituationen Problemlösungen planen, diese erproben und evaluieren „dürfen“, auch durch die neuere Lernforschung vielfach bestätigt wurde. Lernen trat so als ein *expansiver Prozess des lernenden Subjekts* (vgl. HOLZKAMP 1993), in welchem dessen Kompetenzen reifen und neue Ausdrucksformen entwickeln können, in den Blick, womit eine grundlegende Relativierung des bisherigen - eher fachdidaktischen - Input-denkens verbunden war, denn „... eine Wissens- oder wissenschaftsorientierte Fachdidaktik gerät umso mehr in die Defensive, je weniger die >Sache< Sache der Erwachsenenbildung ist und je stärker man sich auf den Erwerb von Schlüssel- und Querschnittskompetenzen fokussiert“ (BRANDT 2011, S.21).

Aus erkenntnis- sowie wahrnehmungstheoretischer Sicht scheint die Rückkehr zu einer lehrabhängigen Definition von Lernen heute nicht mehr wirklich begründbar zu sein. Die Didaktik steht deshalb vor der Herausforderung, Lernen als ein „Geben“, d. h. als ein Aus-sich-heraus-Gehen des lernenden Subjektes (neu) zu verstehen und alle Argumentationen zu (ver)meiden, durch welche dieses erneut auf den Status eines „Empfängers“ von Informationen, Wissen oder Kompetenzen reduziert wird. Didaktik setzt vielmehr als Subjektwissenschaft am Outcome, d. h. den sichtbar in Erscheinung tretenden und sich wandelnden Subjektqualitäten an und versucht deren Entwicklungsbedingungen zu ver-

stehen und auch im Hinblick auf die Frage zu rekonstruieren, durch welche „Vorkehrungen“ die dabei wirksamen Prozesse der Aneignung und Selbststrukturierung wirksam gefördert und unterstützt werden können. Diese Unterordnung des überlieferten Vermittlungsanspruchs unter die Aneignungssouveränität des Subjektes führt z. B. die Kompetenzdidaktiker zu Fragen nach den individuellen „Entwicklungsaufgaben“ (HAVIGHURST) als den Dimensionen, auf denen sich die subjektive Kompetenzreife tatsächlich ereignet und auch durch professionelle Absicht und Gestaltung unterstützt werden kann (RAUNER). Der Mainstream der Debatte scheint aber immer wieder auf den objektivierenden Gestus eines sach- und vermittlungsabhängigen Lernverständnisses einzuschwenken, wie u. a. folgendes Statement des Fachdidaktikers LUTZ-HELMUT SCHÖN, der den Anspruch der Fachdidaktik mit verräterischen Begriffen aus der Welt des Inputs und der Machbarkeit (fett gedruckt) zu fassen versucht: „Bei allen Lernprozessen, das gilt für die Schule ebenso wie für die Erwachsenenbildung, muss man sich entscheiden, was man aus der Fülle des Materials **rüberbringen** will. Man muss eine begründete Inhaltsauswahl treffen und dann überlegen, auf welche Weise man diesen Inhalt adressatengerecht **vermitteln** kann“ (SCHÖN 2011, S. 22).

Es ist diese Begriffswahl, die das Lernsubjekt und dessen Aktivität kategorial ausblendet, und es ist der instru-mentelle Gehalt eines „Vermittlungsglaubens“, der das Lernen im Kern zu einem passiven Geschehen, in welchem etwas „übergebracht“ oder „beigebracht“ wird, werden lässt - ein blinder Fleck der Debatte, der auch nicht durch noch so vielfältige Bezugnahmen auf die Lerngruppe und die sozialen Voraussetzungen der Lernenden wirklich aufgelöst werden kann. Vielmehr gilt auch für die Neufassung des Lernbegriffs der Hinweis, den PETER SENGE U.A. für einen grundlegenden Wandel von Individuen und Institutionen geben: „Jeder echte Wandel gründet in neuen Denk und Wahrnehmungsweisen. ALBERT EINSTEIN sagte, dass wir Probleme nicht mit derselben Denkweise lösen können, durch die sie entstanden sind. So wichtig Institutionen sind, ist ihre Funktionsweise doch davon abhängig, wie wir funktionieren - wie Menschen denken und miteinander umgehen“ (SENGE U. A. 2011,3.24).

Es sind solche Hinweise, die auch die Didaktiker dazu aufrufen, die Referenzpunkte ihres eigenen Denkens kritisch in den Blick zu nehmen und ggf. neu zu justieren. Denn auch im Hinblick auf das Lernen und die gesellschaftliche Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen gilt, dass diese „... Symptome einer Lebensweise sind, die wir mittlerweile für selbstverständlich halten - einer Lebensweise, die große Fortschritte bewirkt hat, aber auch mit zunehmenden Nebenwirkungen verbunden ist“ (SENGE U.A. 2011, S.25).

Anwendung

Lernen ist Veränderung durch Selbstveränderung.

5

Lernen ist eine Veränderung, die der oder die Lernende in sich selbst vollziehen, indem sie vorhandene Deutungs- und Handlungsmuster differenzieren oder versachlichen oder auch neue Formen des Denkens, Fühlens und Handelns „an sich heranlassen“, erproben und einüben. So betrachtet ist Lernen „Veränderung durch Selbstveränderung“ (ARNOLD 2011 b), da es der Lernende ist, der Einsichten zulässt, sich auf neue Überlegungen und Vorgehensweise einlässt und Angebote nutzt oder nicht nutzt. Es ist ein *intransitiver Begriff von Lernen*, welchen uns die neueren Forschungen nahelegen, und sie trennen das Transitive („etwas lernen“) von der Rolle eines Lehrenden. Das menschliche Lernen ist stets auf „etwas“ bezogen, doch ist dieses „Etwas“ nicht das, was von außen an das Subjekt herangetragen, sondern das, was das Subjekt in Anverwandlung äußerer Impulse aus sich heraus zu gestalten vermag. Es ist diese Anverwandlung, deren eigentliche Substanz dem Beobachter entgeht, wenn er nur vom inhaltlichen Anspruch bzw. von Standards her auf den Lernprozess des Subjektes blickt, und ihm können dabei auch die eigenen Herangehensweisen, Fragen und vorhandenen Erfahrungen entgehen, durch die das Subjekt auf die Sache blickt und sich dieser zu nähern vermag.

Wirksame Lehre ist deshalb eine Lernbegleitung. Sie eröffnet vielfältige Angebote des Inhaltszugangs, aber auch der Irritation oder gar Konfrontation, ist sich dabei aber stets der Tatsache bewusst, dass die Wirksamkeit des Geschehens nicht allein durch die Logik der eigenen Didaktisierung, sondern durch die Logik der Aneignung des Subjekts, welcher der „Lehrende“ nur beobachten und mehr tastend als instruierend zu begegnen vermag, geprägt ist.

Lernen als Selbstlernen gestalten	
I nitiative <i>Sprich die Lernenden nicht als „Defizit-“, oder „Problemträger“ an, sondern frage nach ihren Potenzialen, Suchbewegungen und eigenen Kräften!</i>	Selbstlernen Lernen ist eine Selbstführung, die man/ frau lernen muss und kann.
N achhaltigkeit <i>Gib Dich nicht mit der „Erledigung“ von Stoffpaketen in vorgesehenen Zeitfenstern zufrieden, sondern achte auf die mittel- und langfristige Kompetenzstärkung!</i>	
D istribuirung <i>Löse Dich von der Vorstellung, dass Du es bist, der das Wissen verteilt, sondern kombiniere und nutze didaktisch klug die vielfältigen Wissenszugänge der Netzwerkgesellschaft!</i>	Lernarrangement Wirksame Lehre ist Anregung und Lernbegleitung.
E rschließung <i>Biete den Lernenden stets - in erster Linie - Möglichkeiten, sich selbst das notwendige Wissen anzueignen und Kompetenzen zu entwickeln!</i>	
P acing <i>Versuche nicht, Lernende zu (ver)föhren, sondern begleite Und unterstütze sie (auf Anfrage) bei ihren eigenen Suchbewegungen und Problembewältigungen!</i>	
E mpowerment <i>Behandle die Lernenden wertschätzend und ressourcenstärkend, begleite Sie bei Konfliktlösungen sowie der Bewältigung von Kommunikationsproblemen und vermeide Kränkungs-erlebnisse!</i>	Subjektorientierung Menschen lernen bloß zu ihren eigenen Bedingungen
N achfragen <i>Übe Dich in der sokratischen Methode und Versuche durch Hinterfragung Gewissheiten zu erschüttern, Lernbereitschaft (neu) zu entfachen und Lernprozesse zu initiieren!</i>	
D iskurs <i>Vermeide das deklarative Lehrgespräch und arrangiere Auseinandersetzung, kritische Stellungnahme und vernetzte und arbeitsteilige Kooperation! Übe die Perspektivenübernahme!</i>	Aktivierung Lernen ist ein Geben, kein Nehmen.
E rleben <i>Nachhaltige Aneignung und Kompetenzentwicklung ist auch ein emotionaler Prozess, da die Lernenden sich in dem Neuen spüren müssen, um es zu ihrem Eigenen zu machen!</i>	
N eu denken <i>Lernen ist die Befähigung zur Weiterentwicklung und Veränderung bisheriger Deutungsmuster und Handlungsstrategien. Ermuntere zu neuen Blicken auf das Vertraute und - vermeintlich - Gewisse!</i>	
T ransfer <i>Lass die Lernenden an Situationen lernen und das Gelernte in ihnen erproben - auch um zu erkennen, dass diese Situationen über eine eigene Handlungslogik verfügen!</i>	Anwendung Lernen ist Veränderung durch Selbstveränderung

Abb. 4: Dimensionen eines Independent Learning

Anmerkungen

¹ Vgl. www.zfuw.de , www2.germanistik.rub.de/bportal/doku.php/independent_studies , www.engsem.uni-hannover.de/independent_studies_aas.html , www.is.uwaterloo.ca , www.arkis.santacruz.k12.ca.us / oder wiwi.uni-paderborn.de.

² MANFRED SPITZER (2007, S. 54) fasst diese neurobiologische Gegebenheit mit der prägnanten Formulierung zusammen: „Wir sind, neurobiologisch gesprochen, vor allem mit uns selbst beschäftigt“ und GERHARD ROTH konfrontiert Pädagogik und Didaktik mit der These „(...) dass Lehren und Lernen stets im Rahmen der Persönlichkeit des Lehrenden und des Lernenden stattfinden, also der höchst individuellen Art des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens, Wollens, Handelns sowie der Bindungs- und Kommunikationsfähigkeit eines Menschen“ (ROTH 2011, S.35).

Literatur

- ARNOLD, R. (2010): Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler.
- ARNOLD, R. (Hrsg.) (2011 a): Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- ARNOLD, R. (Hrsg.) (2011 b): Veränderung durch Selbstveränderung. Baltmannsweiler.
- BOHLE, E./PFEIFFER, S./SEVAY-TEGETHOFF, N. (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden.
- BRANDT, R. (2011): Stichwort: >Stiefkind Fachdidaktik<. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18, IV. S. 20 - 21.
- BRATER, M./FREYGARTEN, S./RAHMANN, E./RAINER, M. (2011): Kunst als Handeln - Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und die Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld.
- BUROW, O.-A. (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim.
- FOUCAULT, M. (2010): Der Mut zur Wahrheit. Vorlesung am College de France 1983/84. Frankfurt.
- FAURE, E. u. a. (1972): Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris.
- HECKMAIR, B./MICHEL, W. (2008): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 6. Auflage. München.
- HOLZKAMP, K. (1993): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.
- HOLZKAMP, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss (interviewt von Rolf Arnold). In: FAULSTICH/LUDWIG. S. 29 - 38.
- HOIDN, S. (2010): Lernkompetenzen an Hochschulen fördern. Wiesbaden.
- KAISER, A./KAISER, R. (2011): Lernerfolg durch Metakognition. Über welche Kompetenzen muss ein Lerner verfügen? In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 3. S.14- 17.
- KLIPPERT.H. (1994): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht.
- LIVINGSTONE, D.W. (2006): Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. In: BEKERMAN, Z./BURBULES, N.C./SILBER-MANN-KELLER, D. (Hrsg.): Learning in Places. The Informal Education Reader. New York/ Frankfurt. S. 202 - 226.
- MÜLLER, C.F./BRAUN, W. (2009): Selbstführung. Wege zu einem erfolgreichen und erfüllten Berufs- und Arbeitsleben. Bern.
- OELKERS, J. (2010): Die „Vision“ der Selbständigen Schule. Vortrag auf der Pädagogischen Tagung des Hessischen Philologenverbandes. Weilburg 25.2.2010 (http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1832/Weilburg.pdf (Abruf 1.11.2011)).
- ROGERS, C. (1979): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. 3. Auflage. München.
- ROTH, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart 2011.
- SCHÖN, L.-H. (2011): >Der Fachdidaktiker muss fachübergreifend denken<. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18, IV. S. 22 -24.
- SIEBERT, H. (2011): Von der Fachdidaktik zur transdisziplinären Didaktik? In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18, 4. S. 25.
- SLOTEDIJK, P. (2011): Lernen ist Vorfreude auf sich selbst (ein Interview). (www.reinhardkahl.de/pdfs/neu%20110_113_mck14_Sloterdijk.pdf) (Aufruf 11.11.2011).
- SPITZER, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München.
- SPIEWAK, M. (2006): Selbstlernsemester. In: DIE ZEIT vom 4.5.2006. www.zeit.de/2006/19/B-Lernen_ohne_Lehrer_xml (Abruf 1.11.2011)
- TULLY, C. (1994): Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen

Aufgelesen in:

Arnold, Rolf: Independent Study reloaded – Angeleitetes Selbstlernen als Widerspruch, der einen professionellen Anspruch markiert? In: WUE 3/2012, S. 47 – 53 (mit geringfügigen Veränderungen durch RS)