



Leseprobe aus Miller und Oelkers, »Selbstgesteuertes Lernen«:
Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts, ISBN 978-3-7799-6410-0
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6410-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6410-0)

Inhaltsverzeichnis

Damian Miller, Jürgen Oelkers

Einleitung. „Jeder ist seines Glückes Schmied“.

Oder: Kritik der „pädagogischen Selbststeuerung“ 9

Oskar Dangel

Homo creatus – homo creator. Die Wurzeln der Pädagogik der Moderne 28

Daniel Tröhler

Die Pädagogisierung des Selbst und die Pädagogisierung der Welt 52

Jürgen Oelkers

„Selbstreguliertes Lernen“. Eine kleine begriffsgeschichtliche Reise 75

Peter Steidinger

Ein englischsprachiger Diskurs zum „selbstgesteuerten Lernen“ – mit
russischem Akzent 97

Ulrich Binder

Verordnete Autonomie.

Der „Enabling State“ als Steuerer des selbstgesteuerten Lernens 120

Gerhard Steiner

Selbstreguliertes Lernen – Voraussetzungen zu seiner Genese 131

Achim Brosziewski

Selbststeuerung, digitales Selbst und algorithmische Sozialität im
Unterricht 156

Damian Miller

Lernen mit Technologie.

Pädagogische und politische Kritik und Ambitionen 177

Simone Berweiger, Christine Bieri Buschor

Selbstregulation, selbstreguliertes Lernen und der Wert des
Auswendiglernens für den Kompetenzerwerb 198

Nicole Vidal

„Der Lehrer ist lediglich der letzte Ausweg“.

Eine Analyse von Praxisempfehlungen zum selbstgesteuerten Lernen 232

Jacky Schwab

Selbsterfahrungen 249

Winfried Kronig

Die Mechanik schulischen Scheiterns 263

Damian Miller, Jürgen Oelkers

COVID-19 oder zwei Monate im Ausnahmezustand.

Nachbemerkungen zum Schulbetrieb in Zeiten der Coronakrise 280

Autorinnen und Autoren 296

Damian Miller, Jürgen Oelkers

Einleitung

„Jeder ist seines Glückes Schmied“ Oder: Kritik der „pädagogischen Selbststeuerung“

*Some like this and some like that
And some don't know where it's at.
(J. J. Cale)*

1. Historische Vorüberlegungen

Mit dem Spruch „Jeder ist seines Glückes Schmied“ beginnt Sallust (2005, S. 28/29) seinen zweiten Brief an Caesar. Der Spruch selbst geht auf die *sententiae* des römischen Konsuls Appius Claudius Caecus zurück: *Fabrum esse suae quemque fortunae*, oft auch *Suae quisque fortunae faber est*. In ähnlicher Form verwenden auch Plautus¹ und sinngemäß Terenz² diesen Spruch, der heute als eine liberale Sanktionierung der Selbststeuerung verstanden werden kann. Jeder ist das Werk seiner selbst und kann so über die „fortuna“ des Lebens bestimmen.

Oft wird übersehen, dass auch das Gegenteil literarische Gestalt angenommen hat. *Der Mensch, ein Schmidt seines eigenen Unglückes* ist der Titel eines Barockgedichts, das der Hamburger Frühaufklärer Barthold Heinrich Brockes verfasst hat und das 1739 im sechsten Band seiner gesammelten Gedichte erschienen ist.

„Wir können, wenn wir selber wollen, durch eigne
Kräfte unsrer Seelen
Ideen, die uns widrig sind, vertreiben,
angenehme wählen.“

Aber wir tun oft das Gegenteil und folgen den Ideen, die uns mit „Bitterkeit und Gram erfüllen“. Nur mit eigenem Denken lässt sich das ändern, doch leicht

1 Plautus: *Trinummus* 363.

2 Terenz: *Adelphoe*.

ist das nicht, weil wir „viel Dinge lernen müssen“, die sich ums „Brot“ drehen und die sind „schwerer“ als mit Denken den Unsinn des Denkens zu vertreiben. Und das eigene Denken gelingt ohnehin auch nur mit Gottes Hilfe (Brockes 1739, S. 309–311).

Gut hundert Jahre zuvor hatte Jakob Böhme in einem seiner *Theosophischen Sendbriefe*³ auf eine Konsequenz verwiesen, die es für den mit sich bringt, der gelernt hat, nicht in „eigner äusserlicher Vernunft“ zu handeln, sondern im stillen Leben Gott zu folgen. Hernach werdet ihr „nicht viel von anderen lernen dürffen / so der rechte Lehrer in euch selber ist“ (Böhme 1682, S. 45).

Das ist – theosophisch gewendet –, was bereits im Matthäusevangelium zu lesen und gegen die Schriftgelehrten gerichtet war: „Lehrer sollt ihr euch nicht nennen lassen, denn einer ist eurer Lehrer: Christus.“⁴ Augustinus (1998) hat daraus in *De magistro* die Lehre vom „inneren Menschen“ (homo interior)⁵ entwickelt, der nicht belehrt wird, sondern aufgefordert ist, zu suchen.⁶ Über alles, was wir erkennen, befragen wir keinen Sprechenden, also keinen Lehrer, der draußen seine Stimme erhebt, sondern wir befragen innerlich die über den Geist selbst waltende Wahrheit, vielleicht, aber nicht sicher, aufgefordert durch Wörter. Jener aber, der befragt wird, lehrt und das ist der, von dem es heißt, er wohne im inneren Menschen, nämlich Christus.⁷ Denn wer wäre schon so törricht, dass er seinen Sohn in die Schule schickte, damit er lerne, was der Lehrer denkt?⁸

Die Warnung vor den „Schriftgelehrten“ aus dem Markusevangelium,⁹ die sich seit der Antike durch die christliche Literatur zieht, scheint sich heute psychologisch oder besser didaktisch fortzusetzen. „Selbstgesteuert“ heißt vielfach „Lernen, am besten ohne Lehrer, ganz aus sich heraus“, was den Berufsstand ebenso herausfordert wie das Selbstverständnis der Lehrpersonen.

Niemand gehört heute mehr zu den Schriftgelehrten, die der zwölfjährige Jesus ohne eigene Ausbildung im Tempel in Staunen versetzt und belehrt hat.¹⁰ Aber die christliche Hochwertung des selbst lernenden Kindes ist in westlichen Kulturen trotz aller Säkularisierung offenbar ungebrochen. „Jesus wuchs, erstarkte in der Fülle der Weisheit und Gottes Gnade war auf ihm“, heißt es im Lukasevangelium.¹¹ Von Unterricht oder Lernen im Tempel ist keine Rede.

3 Die Sendbriefe wurden zwischen 1619 und 1624 abgefasst.

4 Matthäus 23, 10.

5 De magistro 1, 2; 12, 40.

6 De magistro 11, 36.

7 De magistro 11, 38.

8 De magistro 14, 46.

9 Markus 12, 38.

10 Lukas 2, 41–50.

11 Lukas 2, 40.

Augustinus spricht vom inneren Licht der Wahrheit, wodurch der innere Mensch erleuchtet wird. Das Licht sieht man nur durch eigene Betrachtung und nicht durch die Worte eines Dritten. Obwohl dieser Wahres sagen kann, belehrt er nicht den, der Wahres anschaut. Denn belehrt wird man nur durch die Sachen als solche, die offenkundig sind, weil Gott sie innerlich eröffnet. Nur dann kann man auch Antworten geben.¹²

Aber streicht man aus der christlich geprägten Vorstellungswelt den „inneren Menschen“ und das „innere Licht der Wahrheit“, dann kann man eigentlich auch in der Didaktik nicht mehr bei sich selbst organisierenden Monaden oder autopoietischen Systemen landen. Jedenfalls taugen sie nicht als Metaphern für Kinder und wie sie lernen.

„Lernen“ ist nicht, wie noch in der Romantik, eine Art innere Zirkulation, sondern basiert auf Austausch und Korrektur. Deswegen ist niemand allein der Schmied seines Glücks und auch nicht seines Unglücks. Außerdem dauern beide Zustände nur im Ausnahmefall ein Leben lang, es sei denn, man hält es mit der Lutherbibel: „Den Gottlosen wird das Unglück töten.“¹³

Der Brief an Caesar enthält eine Warnung. Was man geschmiedet oder durch Tapferkeit erworben hat, muss man mit großer Tätigkeit handhaben und bewahren, damit es nicht durch Unbesorgtheit entstaltet werde oder bestandslos in sich zusammenstürze. In diesem Sinne kann und darf schulisches Lernen kein Vabanquespiel des eigenen Glücks sein.

2. Zu den Fragestellungen des Bandes

Der vorliegende Band beschäftigt sich mit dem Konzept des Begriffes „selbstgesteuertes Lernen“ hinsichtlich seiner konzeptionell-programmatischen Verwendung in der einschlägigen Literatur, seinen Voraussetzungen sowie seiner pädagogischen Verwendbarkeit im Diskurs und seiner Reichweite. Anlass dazu bildet die seit einigen Jahren anhaltende Euphorie in der Verwendung des Begriffs trotz erheblicher inhaltlicher und theoretischer Unschärfe sowie Widersprüchlichkeit im pädagogischen Feld.

Es ist wohl der „fuzziness“ des Begriffs (Candy 1991, S. 97) und der Passung zu reformpädagogischen Erwartungen geschuldet, weshalb „selbstgesteuertes Lernen“ sich einer so ungebremsten Beliebtheit und Verwendung erfreut. Dabei suggeriert die Metapher der „Steuerung“ den entscheidenden Fortschritt ge-

12 De magistro 12, 40.

13 Psalm 34, 21.

genüber der Reformpädagogik, die noch von der sich selbst entwickelnden Natur des Kindes ausgehen konnte.

Eine distanzierte, analytische Sicht auf „selbstgesteuertes Lernen“ und assoziierte Begriffe soll Einblick geben in die Begründung und die Geschichte, die Voraussetzungen, Verwendungen sowie die Konzeptualisierung. Die Zugänge sind bewusst multiperspektivisch und beteiligen verschiedene Disziplinen, folgen also nicht einer eng gefassten Psychologie des Lernens. Der Band orientiert sich somit nicht an den Kompendien zum Thema, etwa dem *Handbuch Lernstrategien* (Mandl/Friedrich 2006), *Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge* (Witthaus/Wittwer/Espe 2003), *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (Greif/Kurtz 1998) oder bereits *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens* (Neber/Wagner/Einsiedler 1978).

Im Unterschied zu diesen dort vertretenen Ansätzen gehen wir von folgender Hypothese aus: Sowohl auf sprachlicher als auch auf konzeptioneller Ebene erweist sich „selbstgesteuertes Lernen“ in Bildungsinstitutionen in bestimmter Hinsicht als Widerspruch in sich und obendrein häufig als dysfunktional. Allerdings behindert das seinen rhetorischen Erfolg im Erziehungssystem nicht. Die Hypothese impliziert also eine Paradoxie.

Ausgangspunkt ist die Beobachtung von Diskursen sowie Anleitungen zur Schulentwicklung und zu Unterrichtsreformen. Nur darauf bezieht sich die Hypothese. Sie setzt voraus, dass Schulen ständig von Kritik begleitet sind und unablässig Alternativen zu dem, wie sie operieren, ins Spiel gebracht werden. Wie neu diese Alternativen sind, ist selten ein Thema und schon gar nicht, ob sie bereits vergeblich praktiziert wurden.

Das Schlagwort „selbstgesteuertes Lernen“ erfreut sich aktuell einer enormen Beliebtheit und ist gleichzeitig gekennzeichnet von einer konzeptionellen Vagheit, die bei allen Modewellen in der Schulpädagogik zu beobachten ist. Überdies ist eine Mode noch lange kein „Paradigmenwechsel“, wie man bisweilen zu lesen und zu hören bekommt. Konzepte müssen suggestiv sein, wenn sie auf breiter Basis wahrgenommen werden wollen, doch oft ignoriert dabei die Rhetorik die konstitutiven Systembedingungen der Bildungssysteme. Das Bildungswesen und insbesondere die Volksschule sind keine pädagogischen Provinzen in einem bedingungslosen gesellschaftlichen Raum.

Vergegenwärtigt man sich das „Technologiedefizit sozialer Systeme“ (Luhmann/Schorr 1982), wonach sich soziale Systeme nicht kausal steuern und einem Willen unterwerfen lassen, so drängt es sich auf, die pädagogische Rede vom „selbstgesteuerten Lernen“ einer systematischen Analyse zu unterziehen. Man könnte vermuten, dass „Selbststeuerung“ aufkam, als klar wurde, dass sich das System nicht in eine gewünschte Richtung steuern lässt und deshalb auf den Linien der Schulkritik durch einen strikten „Subjektbezug“ ausgewichen wurde.

Dafür spricht auch die Selbstimmunisierung der Rhetorik: Wer will und kann denn schon gegen „Selbststeuerung“ sein? Die Gegenposition wäre „Fremdsteuerung“ bzw. „fremdgesteuertes Lernen“ und das beides wird im schulpädagogischen Reformdiskurs allein schon semantisch ausgeschlossen. „Selbstgesteuert“ scheint dagegen akzeptabel, weil damit suggeriert wird, dass sich Lehrerwillkür ausschließen lässt.

Doch mit einer schlagwortlichen Positionsbestimmung sind die außersprachlichen Herausforderungen des schulischen Lehrens, Lernens und Prüfens nicht hinreichend beschrieben und schon gar nicht gelöst. Das gilt auch dann, wenn jegliches Lernen, das nicht als „selbstgesteuert“ etikettiert wird, als „fremdgesteuert“ diskreditiert werden kann. Die Probleme verschwinden dadurch nicht.

Rhetorisch wird so eine Dichotomie stilisiert, die weder systematisch noch schulpraktisch Gültigkeit beanspruchen kann (Helmke 2013, S. 9). Die häufig herbeigerufenen und öffentlich leicht abrufbaren historischen Assoziationen (*frames*) der „alten Schule“, der „Pauker“ oder des „Nürnberger Trichters“ als Sinnbilder fremdgesteuerten Lernens vermögen weder den ideengeschichtlichen Korpus pädagogischer Reflexionen noch die historische Schulwirklichkeit in ihrer Vielfältigkeit abzudecken.

Das „aktive Kind“ ist eine alte Denkfigur in der pädagogischen Literatur zwischen Calvinismus und Aufklärung, gedankliche Vorleistungen hinsichtlich des Selbertuns bzw. der Selbsttätigkeit der Kinder bei der unterrichtlichen Unterweisung finden sich schon bei Montaigne, also im 16. Jahrhundert, oder technisch auch in Comenius' „didaktischer Maschine“ von 1657 (Comenius 1998)¹⁴ sowie in zahlreichen anderen Schriften.

Der vorliegende Band verfolgt das Ziel, sowohl sprachlich als auch systematisch soweit wie möglich Klarheit über die Implikationen der Rhetorik der „Selbststeuerung“ zu schaffen. Es soll weder eine Theorie des selbstgesteuerten Lernens konstruiert noch eine *unité de doctrine* heraufbeschworen werden, sondern – wie der Begriff „Kritik“ nahelegt – es sollen aus verschiedenen Perspektiven charakteristische Merkmale benannt werden, die zu berücksichtigen sind, wenn über selbstgesteuertes Lernen geschrieben und gesprochen wird.

Intendiert wird nicht die Definition eines einheitlichen Begriffs, der den Diskurs eher bremsen denn anregen würde. Auf der anderen Seite lässt sich „Selbststeuerung“ nicht strikt unterscheiden von ähnlichen Konzepten wie „Selbstorganisation“ und „Selbstregulation“, die historisch auch „Selbsttätigkeit“, „Selberlernen“ oder „Autodidaktik“ genannt worden sind.

14 Die kleine Schrift beginnt mit dem Motto: „E Scholasticis Labyrinthis Exitus in planum“ – „Aus den Labyrinthen der Schule hinaus ins Freie“.

Verlangt ist begriffliche und konzeptionelle Klarheit über die verschiedenen Varianten und dabei wird sich herausstellen, wie so oft bei pädagogischer Literatur, dass ein Begriff wie „Steuerung“ als Theorieimport aus einer wissenschaftlichen Disziplin, vorliegend Kybernetik, Systemtheorie und Regelungstechnik, schlicht nicht passend und überdies zu hoch gegriffen ist (Bischof 2014, S. 94; Miller 2017). Als „Steuerung“ wird in der Kybernetik ein Gefüge bezeichnet, wenn x rückwirkungsfrei auf y wirkt (Bischof 1995, S. 30, S. 91 f.). Genau das trifft beim Lernen auf keinen Fall zu und schon gar nicht in einem institutionellen Rahmen. Die Lernenden können weder die Soll-Werte (Ziele) selbst bestimmen, noch finden keine Rückwirkungen (Feedbacks) statt. „Steuerung“ ist im Zusammenhang mit Lernen also falsch gewählt.

„Lernen“ kann gar nicht anders als „selbsttätig“ und „selbstständig“ erfolgen, weil nie ein Mensch für einen anderen Menschen lernen kann. Insofern ist der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ so lange trivial, wie er nicht mit einer bestimmten, historisch sehr stabilen und gut verorteten Reformsemantik aufgeladen wird. Von sich aus deutet darauf nichts hin, wie auch die Kapitaltheorie nach Bourdieu zeigt. Das Bildungskapital ist dort Teil des inkorporierten Kulturkapitals (Bourdieu 1983) und dieses wird in Verbindung mit den anderen Kapitalien entwickelt. Das Bildungskapital kann somit nicht auf „selbstgesteuertes Lernen“ reduziert werden.

Unter dem Begriff „Selbstregulation“ werden Prozesse verstanden, bei denen Systeme ihre Funktionen den Kontextbedingungen und Anforderungen anpassen. Regulation beschreibt Prozesse von Organismen (Systemen), die durch Rückkoppelungsabläufe (Feedback) sich unablässig „lernend“ an sich verändernde Rahmenbedingungen anpassen, um sich am Leben zu erhalten, um Ziele zu erreichen oder um Schäden zu vermeiden. Die Anpassungsleistungen erfolgen aufgrund von Ist-Soll-Differenzen. Unter bestimmten Umständen können Menschen aus psychologischer Sicht in einigen Lebensbereichen die Ziele selbstständig definieren.

Inhaltliche und prozessuale Sollwerte, also Lernziele, im Rahmen staatlicher Bildungsinstitutionen sind einem verbindlichen Curriculum verpflichtet. Diese Sollwerte sind nicht selbstständig definiert, weil sie vorgegeben und durch den Souverän, unabhängig von der Staatsform, legitimiert und somit bindend sind. Dies gilt für alle öffentlich unterhaltenen oder subventionierten Schulen und so gleichermaßen für die Lehrpersonen sowie für die Schülerinnen und Schüler. Die Reformpädagogik hat die suggestive Option vertreten, dass sich die Schule dem Kind anpassen müsse. „Vom Kinde aus“ wurde zu einem beliebten Slogan, der auch das Reformprogramm hinter dem „selbstgesteuerten Lernen“ stark gemacht hat, aber seine Grenze dort findet, wo die staatlichen Regeln für alle greifen.