

Didaktik des Autonomen Lernens : eigenständiges Lernen - nur eine Mode?

Autor(en): **Moser, Heinz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Infos & Akzente**

Band (Jahr): **6 (1999)**

Heft 4

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-917516>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Didaktik des Autonomen Lernens

Eigenständiges Lernen - nur eine Mode?

In der Diskussion der letzten Jahre spielen Begriffe wie «autonomes Lernen» bzw. «Selbständigkeit der Lernenden» eine zentrale Rolle. Diese sollen, wie es Landwehr (1994, S. 117) formuliert, an geeigneten Problemstellungen aktiv in die thematische Auseinandersetzung einbezogen werden. Lehren verliert den Charakter des «Durchsetzens» von Wissen und fragt nach den individuellen Lerngründen und Lernprojekten (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 150).

Allerdings stellt sich die Frage, wie neu eine solche Ausrichtung der Diskussion in Wirklichkeit ist. So weist Horlacher (in diesem Heft, S. 5ff.) auf die historischen Ursprünge einer Pädagogik der Selbständigkeit hin und findet, es handle sich bloss um «alten Wein in neuen Schläuchen». Diese These könnte man auch mit dem Verweis auf die klassischen Positionen der didaktischen Diskussion des zwanzigsten Jahrhunderts stützen, die immer ein selbständiges Handeln betonten – etwa wenn Klafki als Ziel der Allgemeinbildung die Fähigkeit der Menschen nennt, kritisch, sachkompetent, selbstbewusst und solidarisch zu denken und zu handeln (vgl. dazu Jank/Meyer 1991, S. 139). Und auch in handlungstheoretischen Didaktiken wird die Notwendigkeit unterstrichen, dass sich Unterricht verstärkt am selbständigen Handeln der Schülerinnen und Schüler orientieren sollte.

Systemtheoretische Wende der Didaktik

Dennoch bin ich der Meinung, dass der neue Diskurs um das autonome Lernen in einer wesentlichen Hinsicht über die traditionellen Positionen hinausweist. Angelpunkt ist dabei der Bezug auf die neuere Systemtheorie, die von einer

selbstgesteuerten («autopoietischen») Entwicklung von Systemen ausgeht. Betrachtet man in diesem Zusammenhang Lernende ebenfalls als geschlossene Systeme, die sich nach ihrer eigenen Logik entwickeln, so stellt sich die Frage, wie diese zu beeinflussen sind. Die Selbstverständlichkeit des Lehrens und Vermitteln wird dadurch erschüttert. Es ist Abschied von didaktischer Linearität zu nehmen: «Lehren kann nämlich in Anbetracht der Konstruktivität und Beobachterabhängigkeit alles Wissens nicht mehr – wie in fast allen Didaktikmodellen – als unmittelbar ursächlich für Lernen angesehen werden» (Arnold 1997, S. 14). Die von aussen gesetzte Intention wird durch die Selbstreferentialität des lernenden Systems gebrochen; dieses bearbeitet die Lernaufgaben nach seinen eigenen Regeln und nicht nach jenen, welche die Lehrenden vorgeben möchten.

Dahinter verbergen sich Erfahrungen, die wohl jede Lehrperson kennt: Man hat versucht, die Situation der Schülerinnen und Schüler vorwegzunehmen, plante darauf basierend eine Unterrichtssequenz und ist total überrascht, dass es nicht «funktioniert». Die Schüler lassen sich nicht darauf ein, sie greifen

Von Heinz Moser

völlig andere Momente in einem Text auf, als es die Lehrkraft «plante», die «Motivationsphase» lässt sie völlig kühl, und das Ziel des Unterrichts bleibt im Alltagstrott auf halbem Weg stecken («Die fünf Zugpferde der Klasse haben es wenigstens begriffen», beruhigt sich die Lehrperson selbst).

Unterricht, der sich dagegen von einer systemtheoretischen Sicht anregen lässt, will weniger belehren als durch Irritation Lernprozesse anregen. Indem ungewohnte Erfahrungen zu neuen Fragen und Problemen führen, soll Lernen herausgefordert werden. Dieses ist denn auch, wie es Kösel formuliert, weniger ein sachlogisch strukturiertes Vermitteln wie ein «Driften» in Interaktion mit den vielfältigen Profilen des umgebenden Milieus, wobei dieses Driften nur den Bahnen folgt, die zum entsprechenden Zeitpunkt für das System möglich sind und realisiert werden (vgl. Kösel 1993, S. 240). Ein solches Modell des autonomen und selbstbestimmten Lernens hat wesentliche Konsequenzen für die Modellierung des didaktischen Prozesses – und zwar für alle drei Elemente des so genannten «didaktischen Dreiecks», nämlich für Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts.

Die Ziele

Was den Zielbezug betrifft, so handelt es sich stärker um eine Didaktik der Lernenden als um eine der Lehrenden. Nun scheint dies auf den ersten Blick wenig sensationell. Hatte doch schon die Curriculumsdiskussion der siebziger Jahre darauf aufmerksam gemacht, dass Unterricht sich auf Lernziele zu stützen habe, die in Begriffen des Schülerverhaltens zu formulieren seien. Allerdings waren hier die Lehrenden jene Personen, welche die Ziele für die Schülerinnen und Schüler formulierten und dafür zu sorgen hatten, dass sie auch erreicht wurden. Unbestritten blieb zudem auch, dass die Lernziele für alle Schüler gleichzeitig galten. Individualisierung bedeutete dementsprechend, dass sich im Grunde nur das Lerntempo unterschied.

Autonomes Lernen, wie es hier skizziert wurde, geht in zwei Hinsichten weiter:

- Einmal müssten Schülerinnen und Schüler viel stärker dazu beigezogen werden, sich ihre Lernziele selbst zu setzen, da dies aus der Aussenperspektive nur schwer möglich ist. In diesem Sinne hat Dubs für das selbstregulierte Lernen postuliert: «Wesentlich am selbstregulierten Lernen ist, dass die Schülerinnen und Schüler erstens lernen, eine gestellte Aufgabe oder Problemstellungen zu analysieren und sich ein Ziel zu setzen» (Dubs 1997, S. 33). Ein Wochenplan würde dann nicht bedeuten, dass Lehrer und Lehrerinnen die Aufgaben und Ziele vorgeben, so dass es für die Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen noch um die individuelle Verteilung über die Woche geht. Im Gegenteil: Ziele und Aufgaben müssten selbst erst erarbeitet werden. Um ein Missverständnis zu vermeiden: Das bedeutet nicht, dass die didaktische Planung einfach an die Schülerinnen und Schüler abgegeben werden könnte. Vielmehr wird es gerade die Aufgabe der Lehrkräfte sein, diese bei der eigenständigen Formulierung von Zielsetzungen zu unterstützen und ihnen Strategien zu

vermitteln, die dies erleichtern.

- Zweitens wäre die Heterogenität in den einzelnen Klassen verstärkt zu betrachten. «Driften» innerhalb der Spannung von Anreizstrukturen aus der Umwelt und individuellen Entwicklungslinien (Kösel) bedeutet auch, dass Aufgaben und Ziele bei einzelnen Schülern sehr unterschiedlich sein können – wie es heute vor allem in der Diskussion um die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler deutlich geworden ist. In der pluralistischen und multikulturellen Schule sind jedenfalls die Lernbedingungen so unterschiedlich, dass nicht mehr übersehen werden kann, wie künstlich das einheitliche Durchschnittstempo des Unterrichts eigentlich ist. Wenn Lernprozesse, wie es Landwehr (1994, S. 90) beschreibt, auf Fragestellungen beruhen, die bei den Lernenden einen signifikanten Erkenntnisprozess auszulösen vermögen, so erscheint es jedenfalls unwahrscheinlich, dass diese Fragestellungen für alle Schülerinnen und Schüler in einer Klasse die gleichen sind.

Roman (11) entspannt sich in einem ruhigen Winkel hinter dem Turnhallentrakt. Er ist sich gewöhnt, seine RUHEPAUSEN selber zu bestimmen.



Fotos: Daniel Lienhard

Die Inhalte

Der Konstruktivismus hat darauf aufmerksam gemacht, dass Unterricht in der Vergangenheit zu stark von einer objektiv vorgegebenen Welt ausging, die der nachfolgenden Generation nahe zu bringen und zu vermitteln war. Schon ein kurzer Blick auf unsere pluralistische Welt zeigt, dass Wissen eine Vielzahl von Perspektiven und von oft sich auch widersprechenden Konzepten beinhaltet, die nicht mehr ineinandergreifen. Wissen ist nicht nur flüchtig, indem es sich fortwährend verändert und von verschiedenen Menschen je anders erfahren und verarbeitet wird, es lässt sich nach Meinung der Kritiker des Objektivismus auch nicht vermitteln, sondern nur an konkreten Situationen aus der eigenen Erfahrung heraus aufbauen (vgl. Dubs 1977, S. 27).

Damit ergibt sich für die Didaktik eine Aufgabe, die sich in Abhebung der Tradition wie folgt beschreiben lässt: Sie ist nicht mehr eine «Theorie der Abbildung, der Erinnerung und der richtigen Rekonstruktion von Wissen und Wahrheit, die nach vorher überlegten und klar geplanten Mustern zu überliefern, anzueignen, anzuzusozialisieren sind, sondern

ein konstruktiver Ort möglichst weitreichender eigener Weltfindung» (Reich 1996, S. 266).

Die Anschlussfrage stellt sich allerdings, ob durch eine solche Sichtweise nicht letztlich die Inhalte beliebig werden? Denn wenn es keine Welt als objektiven Bezugspunkt mehr gibt, dann bleibt nur das Prinzip des «anything goes» übrig. Gemässigte Konstruktivisten betonen demgegenüber mehr den methodischen Aspekt. Es geht nicht darum, dass die objektive Welt nicht existiert, sondern dass der driftende Erkenntnisprozess individuell ganz unterschiedliche Konstrukte von ihr aufbaut. Diesem Umstand soll das Lernen entgegenkommen. Ein Beispiel dafür wäre etwa der Homepage-Wettbewerb WebQuest, den das Pestalozzianum gegenwärtig veranstaltet (vgl. Moser 1999). Hier geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler erst einmal eine individuelle Fragestellung oder Perspektive entwickeln, zu der sie dann eine «Wissenswelt» konstruieren, die über die einzelnen Subjekte hinaus ein allgemeines Interesse zu erwecken vermag.

Auch in diesem Bereich wird im Übrigen die Lehrperson nicht überflüssig. Interessieren sich die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel für ein Thema wie «Dinosaurier», so ist es wesentlich, dass ihnen die Lehrpersonen Zugänge dazu eröffnen (zum Beispiel in Form von Materialien aus Büchern und Zeitschriften oder von Links auf dem Internet) und ihnen methodisch helfen, das Thema zu bewältigen. Wichtig sind dabei die kognitive Qualität der Unterstützung für das selbstregulierte Lernen, die eine Lehrkraft ihren Schülerinnen und Schülern gibt, sowie die Fähigkeit, diese Unterstützung mit den zunehmenden Fortschritten beim selbstregulierten Lernen zurückzunehmen (vgl. Dubs 1997, S. 33).

Die Methoden

Wie die eben formulierten Überlegungen belegen, geht es nicht darum, im

Sinne eines missverstandenen schülerorientierten Unterrichts die Schülerinnen und Schüler beim Lernen allein zu lassen, weil sie ohnehin von aussen nicht beeinflussbar sind. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer verändert sich damit indessen zu derjenigen einer Lernbegleitung, indem die Lernenden darin unterstützt werden, selbst geeignete Methoden zu entwickeln, um ihren Lernfortschritt zu beobachten und abzusichern. Deutlich wird dies zum Beispiel, wenn die Schülerinnen und Schüler beim eigenständigen Lernen, wie es Beck (in diesem Heft S. 8f.) beschreibt, gegenseitige Lernpartnerschaften eingehen oder in Lerntagebüchern ihre Stärken und Schwächen beim Lernen selbstständig reflektieren.

Wenn Lehrkräfte in diesem Sinn verstärkt von direkten Vermittlern zu Lernbegleitern und Coaches werden, so hat dies im Übrigen nichts mit antiautoritärem Unterricht zu tun, wie er in den siebziger Jahren gepflegt wurde. Vielmehr geht es darum, starke Lernumgebungen zu schaffen, die Anreize und inhaltliches Material liefern, an denen die Schüler kreativ und aktiv arbeiten können. Auch wenn die Ziele in diesem Konzept des Unterrichts nicht mehr detailliert vorgegeben werden, so gibt es dennoch Qualitätsmerkmale des Lernens, die darin bestehen, wie die Schülerinnen und Schüler mit einem Lerngegenstand umgehen, welche Ergebnisse sie dabei gewinnen und ob daraus für sie eine tragfähige und überzeugende Lösung entstanden ist.

Schlussbemerkung

Zum Schluss ist nachdrücklich festzuhalten, dass autonomes Lernen nicht bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler jetzt ungestraft behaupten könnten, 2 + 2 ergäben 5. Und es bedeutet auch nicht, dass Üben und Training – etwa von Vokabeln – nun aus der Schule verbannt werden. Das wird ein Teil der Schule bleiben – zum Beispiel um sich automatisierte Fertigkeiten zu erwerben. Aller-

Eine Auswahl von Literatur zu Autonomem Lernen wurde von der Bibliothek/Mediothek des Pestalozzianums zusammengestellt. Die Liste befindet sich auf S. 34 dieser Nummer.

dings kann autonomes Lernen auch hier seinen Platz haben, indem Schülerinnen und Schüler selbst eigene Übungsmethoden entwickeln, die ihrem Lernstil angepasst sind.

Gehen wir davon aus, dass wir in einer Wissensgesellschaft leben, in welcher täglich Unmengen von nützlichen und unnützen Informationen produziert werden, so ist allerdings ein Paradigmenwechsel im Lernen unabdingbar. Es kann nicht mehr darum gehen, das vorgegebene Wissen ungefiltert aufzunehmen, sondern wir müssen lernen, aktiv – und nicht zuletzt auch selektiv – damit umzugehen. Wir müssen an die riesigen Wissensspeicher die richtigen Fragen stellen und Perspektiven entwickeln, die uns erst einen eigenen Zugang zum Wissen finden lassen. Will sich die Schule dieser Aufgabe einer Vorbereitung auf die Anforderung der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts stellen, so bleibt ihr gar keine andere Wahl, als solche Konzepte des autonomen und selbstregulierten Lernens sehr viel stärker in ihrem didaktischen Selbstverständnis zu verankern.

Literatur

- Arnold Rolf, Siebert Horst, *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, Hohengehren 1995.
- Arnold Rolf, vom «Konstruktivismus zur pädagogischen Gelassenheit,» in: *Schweizer Schule*, 6, 1997, S. 13–18.
- Dubs Rolf, «Der Konstruktivismus im Unterricht,» in: *Schweizer Schule*, 6, 1997, S. 26–36.
- Jank Werner, Meyer Hilbert, *Didaktische Modelle*, Frankfurt 1991.
- Kösel Edmund, *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik*, Eltal-Dallau 1993.
- Landwehr Norbert, *Neue Wege der Wissensvermittlung*, Aarau 1994.
- Moser Heinz, «Lernen mit WebQuests,» in: *infos und akzente* 3, 1999, S. 28 f.
- Reich Kersten, *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*, Neuwied 1996.

Heinz Moser ist Erziehungswissenschaftler am Pestalozzianum Zürich.