

Sind Instruktion und Selbstkonstruktion
beim Wissenserwerb vereinbar?

Die konstruktivistische Orientierung der
neueren Didaktik ist hier oft missver-
standen worden. Welches sind die
wesentlichen lernpsychologischen
Grundlagen des selbstgesteuerten
Lernens? Konkret auf die Schule
bezogen werden Impulse vermittelt.

Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen

Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine
konstruktivistische Haltung

Was hat selbstgesteuertes Lernen mit Konstruktivismus zu tun? Was bringt die konstruktivistische Debatte dem Lehrer in der Praxis, der (im Kreuzfeuer von Politik und Wirtschaft) seine Schüler zur Selbststeuerung befähigen soll? Ist das Schlagwort von der Selbststeuerung überhaupt geeignet, die wachsenden Anforderungen in einer Gesellschaft zu bewältigen, in der das Selbst, das Selbstmanagement (in Familien, Freizeit und Beruf) und die Selbstverantwortung (für Ausbildung, Beschäftigung und Lebensalter) Hochkonjunktur hat? Das sind komplexe Fragen, auf die es keine einfachen Antworten geben kann. Der vorliegende Beitrag gibt Denkanstöße, die nicht nur bei Antworten helfen, sondern auch dazu anregen sollen, neue Fragen zu stellen.

Denkanstoß 1: Lernen im engeren Sinne ist immer selbstgesteuert

Hinter dem so geläufigen Begriff des Lernens verbirgt sich eine Vielfalt verschiedener Prozesse: Lernen kann bedeuten, dass ich Kenntnisse oder Fertigkeiten erwerbe und einübe, dass ich mein Vorwissen ausbaue, verändere und neue Inhalte verstehe, dass ich Erfahrungen sammle und mir neues Wissen »aneigne« (Siebert 2001). Kenntnis- und Fertigkeitserwerb, Verstehen und Aneignung sind Formen des Lernens, die in verschiedenen Situationen unterschiedlich funktional sind und von verschiedenen lehr-lerntheoretischen Ansätzen (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus) unterschiedlich gut beschrieben und erklärt werden. Gemeinsam ist allen Lernformen, dass sie nur unter aktiver mentaler und/oder körperlicher Beteiligung des Lernenden vonstatten gehen – ein Mindestmaß an Selbststeuerung ist also Bestandteil jeglichen Lernens: Informationen aufnehmen, verarbeiten, behalten und abrufen, daraus Wissen generieren, anwenden und verändern – all das kann der Lernende grundsätzlich nur selbst bewerkstelligen. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass Lernen von Gefühlen begleitet ist – und Ärger, Lust, Angst, Interesse oder Begeisterung

entziehen sich bekanntlich besonders hartnäckig einer Kontrolle von außen – auch hier kann man nur auf Selbststeuerung setzen. *Dass Lernen im engeren Sinne immer selbstgesteuert ist, kann man positiv auslegen: Es gibt die Freiheit zu lernen und nicht zu lernen. Denselben Sachverhalt kann man aber auch negativ bewerten: Lehren kann mentale Prozesse im Lernenden weder verursachen noch kontrollieren. Wie gehen wir in der Schule damit um?*

Denkanstoß 2: Schulisches Lernen ist niemals völlig selbstgesteuert

Es gibt die allgemeine Schulpflicht, die schulisches Lernen für jeden Heranwachsenden unausweichlich macht; es gibt Lehrpläne, die die Inhalte und Ziele des Lernens auf jeder Altersstufe mehr oder weniger rigide festlegen; gelernt wird im Unterricht, der Fächer, Zeiten und Abläufe regelt; gelernt wird nach Anleitung eines Lehrenden, der Methoden und Sozialformen des Lernens im Allgemeinen vorgibt. Das ist die Realität, auch wenn es innerhalb der genannten Punkte Spielräume und verschiedene Ausprägungen des schulischen Lernens gibt. Da Lernen im engeren Sinne immer selbstgesteuert ist, konzentriert man sich in der Literatur zum selbstgesteuerten Lernen auf die Ziele und Inhalte des Lernens (was und woraufhin), auf die Lernwege bzw. Lernmethoden und Sozialformen des Lernens (wie, womit und mit wem?) und auf die Koordination des Lernens (wann, wo und wie lange?). Einzelne, mehrere oder alle diese Aspekte kann der Lernende selbst in die Hand nehmen: Ab wann man dabei von selbstgesteuertem Lernen sprechen kann, darauf gibt es keine einheitliche Antwort. Lerne ich selbstgesteuert, wenn ich selbst entscheide, wann und wie lange ich lerne? Oder lerne ich erst dann selbstgesteuert, wenn ich selbst festlege, mit welchen Medien/Materialien, mit wem und mit Hilfe welcher Verfahren ich lerne? Oder sind das alles Spielereien, weil es beim selbstgesteuerten Lernen letztlich darauf ankommt, dass ich mir Ziele und Inhalte des Lernens selbst aussuche? *Je anspruchsvoller man bei der Definition von Selbststeuerung ist, umso deutlicher werden die Grenzen des selbstgesteuerten Lernens in der Schule. Welche Auffassung von selbstgesteuertem Lernen dominiert im fremdgesteuerten Kontext »Schule«?*

Denkanstoß 3: Lernen vollzieht sich auf einem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung

Wenden wir an dieser Stelle kurz den Blick weg von der Schule und hin zum außerschulischen Lernen. Ist es – außerhalb der Schule – möglich, völlig selbstgesteuert zu lernen? Eher nicht: Sogar der Autodidakt, also derjenige, der sich etwas aus eigener Initiative und außerhalb von Bildungsinstitutionen in Eigenregie beibringt, braucht Hilfsmittel wie Medien/Materialien, die andere entwickelt haben – und deren Inhalte haben wiederum steuernde Wirkung von außen. Halten wir also fest: Selbststeuerung beim Lernen ist keine »Alles-oder-Nichts«-Angelegenheit, sondern ein Phänomen, das sich auf einem Kontinuum mit zwei Extremen bewegt: der reinen Selbststeuerung und der reinen Fremdsteuerung, die beide praktisch kaum vorkommen (Simons 1992). Das selbstgesteuerte Lernen gibt es also nicht, man kann allenfalls von verschiedenen Ausprägungen selbstgesteuerten Lernens sprechen. *Lehrer sind also gut beraten, wenn sie weniger über Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens nachdenken, sondern darüber, welche Freiräume die Schule für welche eigenen Entscheidungen beim Lernen bietet. Und wie viel denken wir darüber nach?*

Denkanstoß 4: Selbstgesteuertes Lernen ist Voraussetzung, Methode und Ziel zugleich

Bereits in den 80er Jahren hat Weinert (1982) darauf hingewiesen, dass selbstgesteuertes Lernen Voraussetzung, Methode und Ziel zugleich ist – ein Dilemma für alle Lehrenden (nicht nur in der Schule). Wer als Lehrer seinen Schülern freistellt, selbst zu entscheiden, wie sie z. B. einen Arbeitsauftrag erledigen (also Selbststeuerung in Bezug auf methodische und ressourcenbezogene Aspekte des Lernens), der wird nur dann Erfolge sehen, wenn seine Schüler mit den gewährten Spielräumen auch umzugehen wissen. Dass sie die dazu erforderlichen Fähigkeiten entwickeln, ist gleichzeitig ein Unterrichtsziel, und wie soll der Lehrer es anders angehen als durch Unterrichtsformen, die selbstgesteuertes Lernen erfordern, was aber wieder voraussetzt, dass ... Rein logisch betrachtet ist es unmöglich, ein Ziel

mit einer Methode zu erreichen, die gleichzeitig die Voraussetzung zur Zielerreichung ist. Eine gewisse Auflösung erfährt dieses Dilemma mit der oben gemachten Feststellung, dass sich Lernen auf einem Kontinuum zwischen Selbststeuerung und Fremdsteuerung vollzieht. Für die Lehrpraxis bedeutet dies: *Mit wenig voraussetzungsreichen Formen der Selbststeuerung beginnen, die Komplexität selbstgesteuerter Lernformen allmählich erhöhen und den Anteil an Fremdsteuerung langsam zurücknehmen. Das klingt einfach, erfordert aber ein hohes Maß an didaktischer Vielfalt: Wie viel davon praktizieren wir in der Schule?*

Denkanstoß 5: Selbstgesteuertes Lernen ist mehr als eine trainierbare Fertigkeit

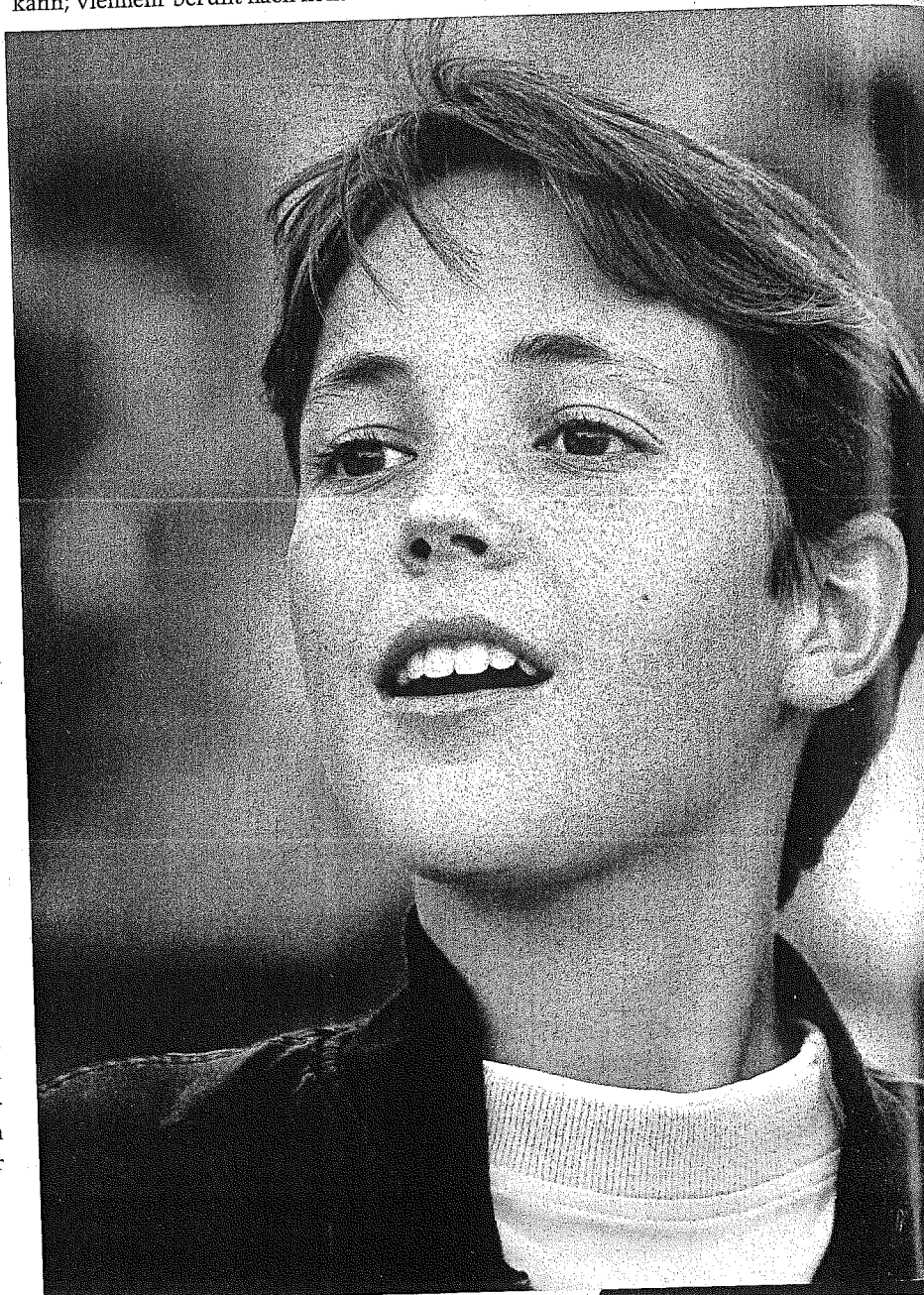
Das Zauberwort, das Lehrenden für das selbstgesteuerte Lernen im Allgemeinen angeboten wird, heißt: Strategieförderung (vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl 2001): Der interessierte Leser findet in der Literatur zahlreiche kognitive, motivationale und ressourcenbezogene Handlungsempfehlungen und Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen, die bei folgenden Teiltätigkeiten helfen sollen: Lernrelevante (Teil-)Ziele setzen und überprüfen, Informationen aufnehmen, behalten, später wieder abrufen und anwenden, Motivationslöcher, Unaufmerksamkeit und »negative« Stimmungen überlisten, das Selbstkonzept stärken, Zeit, Hilfsmittel und (neue) Medien effizient einsetzen usw. (Friedrich / Mandl 1997). Derartige Strategien und Instrumente zu kennen, reicht natürlich nicht aus – man muss sie auch einüben: entweder direkt (in eigens dafür entwickelten Strategietrainings) oder indirekt (also im Zusammenhang mit dem Erwerb inhaltlichen Wissens). Wie man heute weiß, sind die Erfolge direkter Trainingsmaßnahmen für das selbstgesteuerte Lernen eher mäßig. Als fruchtbarer haben sich Maßnahmen erwiesen, Unterrichtsformen zu realisieren sowie Medien und Aufgaben im Unterricht einzusetzen, die Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen einfordern. Die Frage aber

ist, ob sich selbstgesteuertes Lernen auf Fertigkeiten und entsprechende Trainingsmaßnahmen reduzieren lässt. *Die Idee der Selbststeuerung hat ihre Wurzeln (u. a.) in der deutschen Reformpädagogik und damit auch in Zielen wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. Was davon haben wir im Unterrichtsalltag retten können? Welche (Retungs-)Hilfe leistet dabei der moderne Trend zum selbstgesteuerten Lernen?*

Denkanstoß 6: Die Forderung nach Selbstbestimmung ruft konstruktivistische Denker auf den Plan

Ein Lernen in Selbstbestimmung und Selbstverantwortung – das sind Stichworte, von denen aus es nicht weit zu konstruktivistischem Gedankengut ist. Der zentrale und gemeinsame Kern verschiedener konstruktivistischer Spielarten besteht bekanntlich in der These, dass die äußere Welt nicht direkt und voraussetzungsfrei erkannt werden kann; vielmehr beruht nach konstruktivistischer Auffassung jeder Wahrneh-

mungs-, Erkenntnis- und Denkprozess notwendig auf den Konstruktionen eines Beobachters. Der Beobachter (und damit auch der Lernende) ist autonom: Er erkennt und lernt eigenständig und innengeleitet – ein vortrefflicher Rahmen also für jegliche Forderung nach Selbststeuerung. Viele Forscher und Praktiker haben seit Ende der 80er Jahre im Bereich des Lehrens und Lernens gerne und geradezu begierig auf eine konstruktivistische Lehr-Lernauffassung zurückgegriffen (vgl. z. B. Dubs 1995; Siebert 2001). Doch nicht alle, die sich des Konstruktivismus als einen Rahmen-Ansatz bedienen, wissen darüber so genau Bescheid. Der unreflektierte Griff in die »Konstruktivismus-Kiste« führt(e) zu Missverständnissen und polemischen Gefechten: Didaktiker z. B. kritisieren, dass der Konstruktivismus (außer einer neuen Sprache) nicht wirklich Neues für die Unterrichtspraxis zu bieten hat (Terhardt 1999). Neuerdings gibt es sogar Stimmen, die dem Konstruktivismus nur mehr den Status einer



vagen Floskel zugestehen »für etwas Neues, Positives, das sich von etwas Altem, Überkommenen absetzt, und sich für nahezu alle Lösungen strapazieren lässt« (Kerres/de Witt 2002, S. 12). Befürchtet wird schließlich eine Entprofessionalisierung in der Aus- und Weiterbildung sowie eine Entwertung inhaltlichen Wissens (Forneck 2002). *Kritische Stimmen dieser Art sind wichtig, nur sie können helfen, dass der Konstruktivismus in der Pädagogik angemessen interpretiert und genutzt wird. Als »Freibrief« und/oder als didaktisches Rezept für Selbststeuerung im Unterricht eignet er sich nicht. Und was erwartet man sich vom konstruktivistischen Denken in der Schule?*

Denkanstoß 7: Der Konstruktivismus bietet keine Methode, aber eine Haltung zur Förderung selbstbe- stimmten Lernens

Was nun soll man als Lehrer von diesen akademischen Gefechten halten? In der Tat ist es so, dass man einen »konstruktivistischen Lehrenden« weniger an seinen Lehrmethoden erkennt als an seiner »Haltung sich selbst, den Teilnehmenden und den Lernthemen gegenüber« (Siebert 2001, S. 327). Begreift man den Konstruktivismus in der Pädagogik als eine Haltung, dann stehen nicht Methoden im Vordergrund, sondern die Bereitschaft und das Verständnis für eine methodisch offene, lern- und lernerorientierte Lernkultur und für ein Klima, »in dem Faszination, Leidenschaft und Denkbegeisterung wieder einen Ort finden« (Pörksen 2001, S. 18). Wenn ich nun als Lehrender eine solche konstruktivistische Auffassung vom Menschen und seinen Erkenntnisprozessen vertrete, heißt dies keineswegs, dass ich meinen Unterricht auf Selbststeuerung reduzieren muss. Eine konstruktivistische Haltung in Pädagogik und Didaktik führt auch nicht zu einer Entstofflichung von Lern- und Bildungsprozessen. Aus einer konstruktivistischen Haltung heraus ist Lehren »die Anregung des Subjekts, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen etc.« (Werning 1998, S. 40). Welche Methoden ich hierzu heranziehe, ist dem Konstruktivismus sozusagen egal – sie müssen nur viabel, also in meinem konkreten Unterricht erfolgreich und damit dem jeweils ge-

setzten Ziel dienlich sein. Selbststeuerung reduziert sich unter einer konstruktivistischen Haltung nicht auf methodische Fragen; *Selbststeuerung kehrt hier zurück zur (reformpädagogischen) Vorstellung von Selbstbestimmung beim Denken und Handeln. Wie kann man eine konstruktivistische Haltung unter Lehrenden fördern? Was können Aus- und Weiterbildung und was können Schulentwicklungsprozesse dazu beitragen?*

Fazit: Eine konstruktivistische Haltung wird Schule nicht revolutionieren, aber gelassener machen

Eine konstruktivistische Haltung erfordert von Lehrenden nicht nur viel Wissen und Können (zu den verschiedenen möglichen Lehr-Lernmethoden), sondern auch Humor und Gelassenheit, Weitsicht und stets den Respekt vor Andersdenkenden. Und so muss wohl zu einer konstruktivistischen Haltung auch die Akzeptanz gehören, dass selbstgesteuertes Lernen (in der Schule) manchmal unerreichbar bleibt und dass selbstbestimmtes Lernen die Zielvorstellungen der Schule oftmals torpedieren: Niemals werden sich Lernende alle Inhalte und Ziele von Lehrplänen und Lehrern, Eltern und Vertretern aus Politik und Wirtschaft zu Eigen machen, sich damit identifizieren und gleichzeitig selbstgesteuert lernen. Lernende mögen sich (bestenfalls) von der Schule inspirieren, aber nicht determinieren lassen (Pörksen 2001). *Und so müssen wir damit leben, wenn Schüler zum Abschied sagen: »Nee, tut mir Leid, interessant fand ich das echt nicht, was wir hier die ganze Zeit gemacht haben. Aber ich muss sagen, es hat mir imponiert, wie Sie sich für so was Sinnloses so tierisch begeistern können«* (Bayerwaltes 2002, S. 144).

Literatur

Bayerwaltes, M.: Große Pause. Nachdenken über Schule. München 2002
Dubs, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. Zeitschrift für Pädagogik, 41(1995), S. 889–903
Forneck, H.J.: Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 2 (2002), S. 242–261
Friedrich, H.F. / Mandl, H.: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Ler-

nens. In: F.E. Weinert / H. Mandl (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Band 4: Psychologie der Erwachsenenbildung (S. 237–293). Göttingen 1997

Kerres, M. / de Witt, C.: Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. Internet: www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf (2002)

Pörksen, B.: Die Entdeckung des Möglichen: Konstruktivistische Anregungen für die universitäre Lehre. Zeitschrift für Kultur- und Bildungswissenschaften, 12 (2001), 11–22

Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp/B. Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 601–646). Weinheim 2001

Siebert, H.: »Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar?«. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.), Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation (S. 281–333). Münster 2001

Simons, P.R.J.: Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: H. Mandl / H.F. Friedrich (Hg.), Lern- und Denkstrategien – Analyse und Intervention (S. 251–264). Göttingen 1992

Terhardt, E.: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1999), 629–647

Weinert, F.E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft, 10 (1982), 99–110

Werning, R.: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? PÄDAGOGIK, 7–8 (1998), S. 39–41

Dr. Gabi Reinmann-Rothmeier, Jg. 1965, ist Professorin für Medienpädagogik an der Universität Augsburg. Adresse: Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, 86135 Augsburg, E-Mail: Gabi.Reinmann@Phil.uni-augsburg.de