



Damian Miller | Jürgen Oelkers (Hrsg.)

**»Selbstgesteuertes Lernen«:
Interdisziplinäre Kritik
eines suggestiven Konzepts**

Mit Nachbemerkenungen
zum Corona-Lockdown

BELTZ JUVENTA

Damian Miller | Jürgen Oelkers (Hrsg.)
»Selbstgesteuertes Lernen«: Interdisziplinäre Kritik
eines suggestiven Konzepts

Damian Miller | Jürgen Oelkers (Hrsg.)

»Selbstgesteuertes Lernen«: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts

Mit Nachbemerkenngen zum Corona-Lockdown

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6410-0 Print
ISBN 978-3-7799-5720-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Lektorat und Satz: Christine Groh, Frankfurt/Main
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Vorwort

Als die Idee des vorliegenden Bandes entstand, ahnte niemand, dass ein Coronavirus namens SARS-CoV-2 die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Wochenfrist in eine Richtung treiben würde, die es bislang nie gegeben hat und die die gewohnten institutionellen Räume des Unterrichts hinter sich lässt. Am 13. März 2020 wurden in der Schweiz die Schulen geschlossen, am 11. Mai 2020 begann die Rückkehr zum Präsenzunterricht und für den 8. Juni hatte etwa die Stadt St. Gallen den „Unterricht im Normalbetrieb“ projiziert.¹ Für Deutschland und Österreich gelten ähnliche Zeitmargen.

Inmitten dieser völlig neuen und unerwarteten Erfahrung stellte sich die Frage, wieweit die Analysen des vorliegenden Bandes ihre Gültigkeit behalten oder ob nicht eine ganz neue Situation eingetreten ist, die der Kritik am „selbst-gesteuerten Lernen“ den Wind aus den Segeln nehmen könnte.

Die Autorinnen und Autoren des Bandes haben deshalb die Gelegenheit erhalten, sich weit nach Fertigstellung der Manuskripte zu dieser Frage zu äussern. Im Ergebnis hat niemand die Aussagen revidiert oder relativiert, vielmehr sind in einzelnen Beiträgen bestätigende Zusätze aufgenommen worden. In diesem Sinne hat die Coronakrise die Stoßrichtung der Kritik und die Differenziertheit der Zugänge nicht verändert.

Die tatsächlichen Auswirkungen der Krise bleiben abzuwarten. Während der Krise war in der öffentlichen Diskussion eine Vielzahl von Stimmen zu vernehmen, auf die die Herausgeber in einem eigens verfassten Nachwort eingehen. Letztlich wird es darum gehen, die Lernprozesse in den Schulen zu erfassen, die nicht von einem einzelnen Konzept abhängen. Gleichwohl schien die Verknüpfung von Digitalisierung und Selbstorganisation das Gebot der Stunde zu sein.

Die Beiträge des Bandes sind interdisziplinär angelegt und erfassen je einzelne Aspekte des Themas. Sie sind nicht aufeinander abgestimmt und stehen auch in formaler Hinsicht für sich. Wir bedanken uns für die Geduld unserer Autorinnen und Autoren bis zur Fertigstellung des Bandes.

Damian Miller / Jürgen Oelkers

25. Mai 2020

1 <https://www.stadt.sg.ch/home/schule-bildung/schulen/schulschliessung-aufgrund-coronavirus.html> (16. Mai 2020).

Inhaltsverzeichnis

<i>Damian Miller, Jürgen Oelkers</i> Einleitung. „Jeder ist seines Glückes Schmied“. Oder: Kritik der „pädagogischen Selbststeuerung“	9
<i>Oskar Dangel</i> Homo creatus – homo creator. Die Wurzeln der Pädagogik der Moderne	28
<i>Daniel Tröhler</i> Die Pädagogisierung des Selbst und die Pädagogisierung der Welt	52
<i>Jürgen Oelkers</i> „Selbstreguliertes Lernen“. Eine kleine begriffsgeschichtliche Reise	75
<i>Peter Steidinger</i> Ein englischsprachiger Diskurs zum „selbstgesteuerten Lernen“ – mit russischem Akzent	97
<i>Ulrich Binder</i> Verordnete Autonomie. Der „Enabling State“ als Steuerer des selbstgesteuerten Lernens	120
<i>Gerhard Steiner</i> Selbstreguliertes Lernen – Voraussetzungen zu seiner Genese	131
<i>Achim Brosziewski</i> Selbststeuerung, digitales Selbst und algorithmische Sozialität im Unterricht	156
<i>Damian Miller</i> Lernen mit Technologie. Pädagogische und politische Kritik und Ambitionen	177
<i>Simone Berweger, Christine Bieri Buschor</i> Selbstregulation, selbstreguliertes Lernen und der Wert des Auswendiglernens für den Kompetenzerwerb	198

<i>Nicole Vidal</i>	
„Der Lehrer ist lediglich der letzte Ausweg“.	
Eine Analyse von Praxisempfehlungen zum selbstgesteuerten Lernen	232
<i>Jacky Schwab</i>	
Selbsterfahrungen	249
<i>Winfried Kronig</i>	
Die Mechanik schulischen Scheiterns	263
<i>Damian Miller, Jürgen Oelkers</i>	
COVID-19 oder zwei Monate im Ausnahmezustand.	
Nachbemerkungen zum Schulbetrieb in Zeiten der Coronakrise	280
Autorinnen und Autoren	296

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 Claudis 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 „Brod“ 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 töricht, 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 Begriffes trotz erheblicher inhaltlicher und theoretischer Unschärfe sowie Widersprüchlichkeit im pädagogischen Feld.

Es ist wohl der „fuzziness“ des Begriffes (Candy 1991, S. 97) und der Passung zu reformpädagogischen Erwartungen geschuldet, weshalb „selbstgesteuertes Lernen“ sich einer so ungebremsen 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 Labyrinth 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.

Davon abgesehen könnte mit der Wahl des Begriffs „Regulation“ – zumindest auf Theorieebene – im Gegensatz zur „Steuerung“ ein Anschluss an strukturalistische Modelle des Lernens, den symbolischen Interaktionismus sowie an eine pragmatische Sicht des Lernens als Form des intelligenten Problemlösens geschaffen werden. Betont wird „Theorieebene“, weil es sich vorliegend nicht um eine programmatische oder normative, sondern um eine analytische Sicht auf die Konstrukte „selbstgesteuert“, „selbstreguliert“, „selbstorganisiert“ handelt. Aus einer Erklärung oder einer Theorie können keine praktischen Direktiven und kein didaktisches Programm abgeleitet werden. Aber sie machen „selbstgesteuertes Lernen“ zu mehr als einer trivialen Beschreibung.

In den vergangenen Jahrzehnten fanden im deutschsprachigen Raum Begriffe wie „selbstgesteuertes“, „selbstorganisiertes“, „selbstreguliertes“ Lernen verstärkt und neu gewendet Einzug in den schulpädagogischen Diskurs. In den siebziger Jahren dienten solche Komposita zur didaktischen Beschreibung und programmatischen Konzeptualisierung von Angeboten der Erwachsenen- sowie beruflichen Weiterbildung. Damit wurden Lehr-/Lernarrangements bezeichnet, die Erwachsene nutzen, um sich außerhalb eines etablierten staatlich-institutionalisierten Lehrens und Lernens weitgehend unabhängig von professioneller Begleitung, Wissen bzw. Kompetenzen anzueignen. Im dezentralen Industrie- und Dienstleistungssektor sind autodidaktische Instruktionsangebote substantielle Bestandteile der Qualitätssicherung sowie -entwicklung und somit unverzichtbar zur Erreichung von betrieblichen Standards, um auf dem Markt bestehen zu können.

In der Erwachsenenbildung besteht seit Jahrzehnten eine vielfältige Tradition solchen Lehrens und Lernens. Sieht man von der Lektüre von Fachbüchern, Anhörung von Vorträgen oder Sichtung von Tutorials ab, handelt es sich um Inhalte, die mit didaktischen Absichten aufgearbeitet und gegen Entgelt erworben und rezipiert werden. Zu nennen sind dabei Lehrbriefe oder Studienbriefe, Funkkolleg, Fernstudien und dergleichen. Am Ende solcher – man nannte sie auch *autodidaktische* – Lernaktivitäten stehen standardisierte Abschlussprüfungen und in der Folge Zertifikate, die beispielsweise zur Zulassung zu einem Universitätsstudium oder einer anderen weiterführenden Bildungseinrichtung berechtigen. Im Hintergrund stehen Curricula, deren Inhalte zu beherrschen sind, das heißt, die Inhalte sind nicht beliebig, sie weisen formal und inhaltlich eine verbindliche Systematik und inhaltliche Verpflichtung auf.

Unsere Kritik betrifft vor allem den Begriff „Steuerung“, der semantisch eine Kausalität und Machbarkeit unterstellt, die aus pädagogischer und anthropologischer Sicht insbesondere in Kombination mit „selbst“ niemals eingelöst werden kann. Was der Begriff verspricht was in der einschlägigen pädagogischen Literatur emphatisch vertreten wird, ist nur eine suggestive Modellannahme.

Fasst man die Spanne der Pflichtschuljahre ins Auge, so verschärft sich die Widersprüchlichkeit.

Daher stellt sich die Frage, welcher semantische Frame mit der Metapher „Selbststeuerung“ abgerufen wird (Wehling 2016). Er impliziert viel mehr als „Selbstständigkeit“ in einem Feld sozialer Interaktionen, insbesondere in der Schulpflicht, wo die Bildungsinstitutionen im Spannungsfeld von Kind und Curriculum stehen. Das vielschichtige Gewebe von Interaktionen, curricularen Standards, sozioökonomischen Hintergründen usw. auf „Selbststeuerung“ zu reduzieren, widerspricht der Lebens- und Schulkwirklichkeit, insbesondere in den fragilen Phasen der Kinder- und Jugendzeit.

Selbst wenn man auf die Zeit des Erwachsenseins blickt, so zeigte sich früh, dass auch Erwachsene nicht so einfach selbstgesteuerte Lerner sind, wie das die pädagogische Literatur unterstellt (Kraft 1999). Selbst bei Studierenden, bei denen man davon ausgehen darf, dass sie in einem hohen Grade selbstgesteuerte Lernende sind oder sein sollten, zeigt sich, dass sie ihr Lernen und insbesondere ihre Lernstrategien zweckrational in Passung zu den Studienanforderungen der Institution gestalten (Miller 2015).

Die Rhetorik der Selbststeuerung hat erhebliche Konsequenzen, wenn man nur an die Schulpraxis oder an ökonomische Belange denkt. „Vielleicht liegt seine Überzeugungskraft mit einer positiven Semantik von Freiheit, Demokratie, Selbstverwirklichung gerade in seiner viele Phantasien stimulierenden Unschärfe“ (Reischmann 1997, S. 130). Vielleicht ist es auch eine Faszination, die ein Idealbild erzeugt, das weder hinsichtlich der Praxis, noch der Theorie oder der Empirie belastbar standhält.

Weinert (1982, S. 102) bestimmt mit Blick auf selbstgesteuertes Lernen, dass der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann. Knowles (1980, S. 18) schreibt zu „self-directed learning“, dass der Lerner – mit oder ohne Hilfe anderer – initiativ wird, „um seine Lernbedürfnisse festzustellen, seine Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und um die Lernergebnisse zu evaluieren“.

Deutlich wird bei solchen Bestimmungen die Notwendigkeit, Begriffe im pädagogischen Kontext mit viel größerer Sorgfalt zu wählen und zu klären, welcher semantische Frame aktiviert wird und insbesondere, was es bedeutet, wenn jemand die Bedingungen des selbstgesteuerten Lernens nicht erfüllt – nicht erfüllen kann, weil die institutionellen Bedingungen nicht gegeben sind und nicht gegeben sein können.

Schulisches Lernen kann schon deswegen curricular nicht selbstgewählt sein, weil es dem Grundsatz der Rechtsgleichheit untersteht. Gesetzt den Fall, es bestünde die Möglichkeit, Inhalte selbstgesteuert zu wählen, so gelten thematische Einschränkungen bzw. Verbote, die rechtlich begründet sind: Vorträge an Schu-

len und in der Öffentlichkeit, die gegen Strafnormen betreffs Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Diskriminierung usw. verstoßen, sind unzulässig, selbst wenn sie „selbstgesteuert“ und intrinsisch hoch motiviert konzipiert und vorge-tragen werden.

Doch nur von rhetorischer Bedeutung und harmlos ist die „Selbststeuerung“ nicht. Eine Sichtung von Unterlagen zur Schulpädagogik¹⁵ zeigt, welche Fähigkeiten ein Primarschulkind (3. Klasse) notwendigerweise haben „muss“ um „selbstgesteuert zu lernen“:

„Veranschaulicht Zusammenhänge in Skizze oder Mind-map; verbindet neues mit bereits gelerntem Wissen; denkt sich zu schwierigen Sachverhalten Beispiele aus; wenn er etwas nicht verstanden hat, wendet er sich an einen Mitschüler; geht seine Aufzeichnungen immer wieder durch; plant, wie er die Aufgabe Schritt für Schritt bearbeitet; denkt sich Fragen zu den Inhalten aus, um sich zu prüfen; passt sein Lernverhalten dem Lernfortschritt an; geht Arbeitsergebnisse noch einmal sorgfältig durch; betrachtet Lernerfolge als Ergebnis eigener Anstrengung; setzt sich mittel-schwere Ziele; belohnt sich für Lernerfolge; macht sich Stichpunkte.“

Abgesehen davon, dass damit das von der Schule gewünschte Idealbild eines Schülers bzw. einer Schülerin gezeichnet wird, das mit dem tatsächlichen Lernen in der Schule wenig zu tun hat, findet sich in der Passage kein Wort zu den Inhalten (Wissensdomänen) – es wird offensichtlich davon ausgegangen, dass es ein „Lernen an sich“ gibt, was aber der Lernstrategieforschung widerspricht, weil beispielsweise domänenspezifische Selbstkonzepte die Art des Lernens wesentlich beeinflussen (Strebblow/Schiefele 2006).

Eine Korrelation zwischen schulischem Leistungserfolg und Lernstrategie-nutzung, insbesondere metakognitiver Lernstrategien, ist schwach. Noch viel weniger liegen robuste empirische Daten zum Zusammenhang zwischen selbst-gesteuertem Lernen und schulischem Leistungserfolg vor. Aber das wäre die Voraussetzung, wenn Schulen ihren Betrieb auf Lernlandschaften, Selbstlernar-chitekturen, Lernräume und Ähnliches umstellen. Stattdessen folgen sie sys-temeigenen Idealen und der Faszination des Neuanfangs.

Folgt man dem Funktionszusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft in Helmut Fends (2006, S. 49–55) *Neuer Theorie der Schule*, so lassen sich vier Kategorien von Funktionen der Schule identifizieren: Enkulturation, Qualifikation, Allokation (Selektion) und Integration. In der Redeweise vom selbstge-steuerten Lernen wird regelmäßig der Fokus allein auf Qualifikation gelegt.

15 https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Killus-Graf_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf (2. Mai 2020).

Berücksichtigt man indes gleichzeitig die Allokationsfunktion, so wird offensichtlich, dass die Rede der Selbststeuerung, wie sie in der Mehrheit der programmatischen Literatur vertreten wird, der Idee der öffentlichen Schule zuwiderläuft, insbesondere einer Schule in einem demokratischen System, auch wenn das gerade bestritten wird.

Die öffentliche Schule, berücksichtigt man die Schulgeschichte der Schweiz, die wesentlich aus dem Konzept der „instruction publique“ des nachrevolutionären Frankreichs hervorging, diene im Wesentlichen der Sicherung der Rechtsgleichheit in der Demokratie (Osterwalder 2010). Sie war ein zentrales Mittel im Kampf gegen die ständische Gesellschaft. Die Alternative zur Herkunft war die schulische Leistung, die anhand der Erreichung von curricularen Standards ermittelt wird. Das ist das meritokratische Prinzip der Volksschule. Die Literatur zum „selbstgesteuerten Lernen“ zeigt dazu keine generalisierbare Alternative.

Schulischer Leistungserfolg ist durch weit mehr, insbesondere außerschulische Faktoren fundiert und konfundiert, als durch individuelle Intelligenz, Selbstdisziplin und Unterricht; das ist schon lange bekannt (z. B. Schmid 1983) und wird durch die empirische Bildungsforschung wie IGLU, PISA, TIMSS, usw. bestätigt. Die Probleme valider Selektionsmechanismen werden sich auch in naher Zukunft nicht so schnell im Sinne der „Chancengleichheit“ lösen lassen und die Herausforderungen werden nicht geringer. Zu bedenken ist überdies, dass die Leistungen zwischen und innerhalb von Schulen große Unterschiede aufweisen (PISA im Fokus 2013), die nicht durch die mangelnde „Selbststeuerung“ der Lernenden erklärt werden können. Die Unterschiede entstehen auch aufgrund der Qualität des Unterrichts und der Schule sowie der Herkunft oder auch der Ressourcennutzung.

Die Erreichung von Standards bildet das Rückgrat des Schulwesens, vornehmlich des Volksschulwesens mit all seinen Vor- und Nachteilen. Diese Standards werden weder als individuelle Bezugsnorm gesetzt noch sind sie beliebig, sondern erhalten durch die Lehrpläne Verbindlichkeit. Die Tendenz in Richtung standardisierter interkantonaler Tests in Form von „Stellwerk, Check-5, Klassencockpit“ in der Schweiz ist steigend und in Österreich sind es die Angebote des „BIFIE“. Die abnehmenden Bildungsinstitutionen misstrauen oft schulseitigen Notengebungen, wenn sich nicht ohnehin schon längst Aufnahmeprüfungen als Voraussetzungen für die Lehrverträge der Berufsbildung etabliert haben.

Berücksichtigt man exemplarisch die breit angelegte Metastudie von John Hattie (2009) hinsichtlich der Frage des selbstgesteuerten Lernens und assoziierter „selbst... Lernmethoden“, so lässt sich keiner der 138 Faktoren, die eine Effektstärke von ≥ 0.40 erreichen, eindeutig als „selbstbestimmtes“ Lernen identifizieren. Faktoren, die allenfalls als Facetten des „Selbstlernens“ in Zu-

sammenhang gebracht werden können, sind metakognitive Strategien $d=0.69$ und Lernstrategien $d=0.6$.

Bei allen Einwänden, die man gegen diese Ergebnisse erheben kann, als Gegenargumente zählen empirische Studien, deren Daten eine vergleichbare Belastbarkeit aufweisen. Diese liegen in Zusammenhang mit „selbstgesteuertem“ Lernen in der notwendigen Qualität und Quantität nicht vor. Stellt sich also die Aufgabe, zumindest auf begrifflich-konzeptioneller Ebene hinreichende Klarheit zu schaffen.

„Selbststeuerung“, entlehnt (auch) aus der New Economy, wird semantisch gepaart mit Erfolgsversprechungen und Absturzdrohungen. Über Erfolg und Scheitern entscheidet das Planungsbüro „Selbst“ oder „Ich“. Die selbstgesteuerte Zurichtung des Selbst zur Ich-AG, dem unternehmerischen Selbst, befähigt den Einzelnen, sich dem zukünftigen Arbeitsmarkt als attraktives Humankapital anzupreisen und sich einverleiben zu lassen (Bröckling 2013). Noch gar nicht war die Rede von der Selbstzurichtung durch psychoaktive Substanzen, um schulische Leistungen zu erbringen (SZ, 07.06.2017), dasselbe gilt für berufliche und sportliche Leistungen. Mit „Selbststeuerung“ kann nicht plausibel gemacht werden, wie man diesem Missbrauch an Substanzen präventiv begegnen kann.

Wem „Selbststeuerung“ nicht gelingt – Pech gehabt, man wird dann „ausgesteuert“ anstatt selbstgesteuert. In der zweiten Inaugurationszeremonie vom 20.01.2005 lobte der damalige US-Präsident Bush die Selbstregierung jedes Einzelnen, auf die das amerikanische Freiheitsideal aufbaue. „Self-government relies, in the end, on the governing of the self“. Jeder Bürger sei Beauftragter seines eigenen Schicksals (Bush 2005).

Nach Lakoff liegt darin die Wurzel fehlender Solidarität gegenüber Benachteiligten. Die Folge sind unzureichende staatliche Gesundheits- und Sozialinstitutionen zur Unterstützung von vorübergehend oder dauerhaft Bedürftigen oder ein öffentliches Bildungssystem mit einer hinreichend standardisierten Qualität. Wer es sich leisten kann, schickt seine Kinder in private Schulen.

Wem das Leben nicht gelinge, dem fehle es an Selbstdisziplin und das sollte, der Logik Bushs folgend, nicht unterstützt werden. Sozialstaatliche Unterstützung führe zu verfehlten Anreizen (Lakoff/Wehling 2016, S. 172–174). In letzter Konsequenz bedeutet die emphatische Rede der Selbststeuerung, Schulversager könnten, dem Baron Münchhausen gleich, durch „Selbststeuerung“ sich selbst am Schopf aus dem Sumpf ziehen. Das ist angesichts der Befunde empirischer Bildungsforschung zynisch und weltfremd. Das betrifft nicht allein die Kinder mit bildungsfernem Hintergrund und anderen Benachteiligungen, sondern auch diejenigen mit bildungsnahem Hintergrund; deren Eltern können sich allerdings anders arrangieren.

Die unbedachte Rede über Selbststeuerung als Prozess und Ziel zugleich ignoriert, dass für schulischen, beruflichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfolg zusätzlich noch ganz andere und vielschichtige Faktoren maßgeblich sind als nur das „Selbst“, das sich selbst zu steuern hat. Das Dogma der „Selbststeuerung“ unter dem Patronat ökonomisch-technizistischer Allmachtsphantasien droht genauso wie andere Schiffbruch zu erleiden, wenn nicht mit sehr viel größerer fachlicher Sorgfalt und Umsicht argumentiert sowie konzipiert wird.

Aber irgendwie scheinen schulpädagogische Diskurse bis heute auf Dogmen angewiesen zu sein. „Selbstgesteuertes Lernen“ erscheint aus verschiedenen Sichtweisen verheißungsvoll, erweist sich aber angesichts einer systematischen Analyse als widersprüchlich und geradezu als dysfunktional. Dieser Band zeigt, dass damit mehr verbunden ist, als nur eine didaktische Suggestion.

Literatur

- Aurelius Augustinus (1998): *De magistro. Über den Lehrer.* Lateinisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Burkhard Mojsisch. Stuttgart: Reclam.
- Bischof, Norbert (1995): *Struktur und Bedeutung. Eine Einführung in die Systemtheorie.* Bern: Verlag Hans Huber.
- Bischof, Norbert (2014): *Psychologie. Ein Grundkurs für Anspruchsvolle.* Stuttgart: Kohlhammer
- Böhme, Jacob (1682): *Theosophische Send-Briefe ... Den einfältigen Liebhabern Gottes und seiner heiligen Erkenntnüss zum besten auffß neue heraus gegeben.* Amsterdam: s.ed.
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.* In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten.* In: *Soziale Welt, Sonderband 2*, S. 183–198.
- Brockes, Barthold Heinrich (1739): *Irdisches Vergnügen in Gott, bestehend in Physicalisch- und moralischen Gedichten. Sechster Theil. Nebst einer Vorrede erstlich zum Druck befördert.* Tübingen: Johann Heinrich Schramm.
- Bröckling, Ulrich (2013): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bush, George W. (2005): *President Sworn-In to Second Term.* <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2005/01/20050120-1.html> [01.04.2020].
- Candy, Philip C. (1991): *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Comenius, Joannes Amos (1998): *Die didaktische Maschine (1657).* Lateinisch/Deutsch. Übersetzt von Rupert Röder. <https://www.didactools.de/comenius/machdidk.htm> [23.02.2020].
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (1998): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen. 2. Auflage.* Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Hattie, John (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2013): *Hattie-Studie. Vorabdruck der Ausgabe 7/2013.* In: *Lehren und Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg.* <http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/Helmke-Interview-Vorabdruck.pdf> [03.05.2017].
- Kraft, Susanne (1999): *Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (6), S. 833–845.
- Knowles, Malcolm (1980): *Self-directed learning. A guide for learners and teachers.* 4th edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Lakoff, George/Wehling, Elisabeth (2016): Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht. 4. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S. 11–40.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Miller, Damian (2015): Einleitung: Gerüstet fürs Studium? Eine thematische Orientierung. In: Miller, Damian (Hrsg.): Gerüstet fürs Studium? Lernstrategien und digitale Medien. Bern: Haupt, S. 9–66
- Miller, Damian (2017): „Werde der du bist“ Zum Eigenleben pädagogischer Beschwörungsformeln. In: Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über „das Val-sche“ in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 100–112.
- Neber, Heinz/Wagner, Angelika/Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.) (1978): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Osterwalder, Fritz (2010): Die Zeit der öffentlichen Schule: Zeit, Fortschritt und Rechtsgleichheit im Konzept der „Instruction publique“. In: Osterwalder, Fritz/Schönbächler, Marie-Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin (Hrsg.): Die Zeit der Pädagogik. Bern: Haupt, S. 165–194.
- PISA im Fokus (2013): Spielt es eine Rolle, welche Schule ein Schüler besucht? https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20N°27_GER.pdf [31.03.2020].
- Plautus, T. Maccius (1844): Der Trinummus. Lateinisch und deutsch. Herausgegeben von Carl Eduard Geppert. Berlin: W. Besser.
- Reischmann, Jost (1997): Self-directed Learning – die Amerikanische Diskussion. In Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 37-39, S. 125–137.
- Sallust (2005): Zwei politische Briefe an Caesar. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Karl Büchner. Stuttgart: Reclam.
- Schmid, Werner (1983): Genetische, medizinische und psychosoziale Faktoren bei der Lernbehinderung eines Jahrgangs von Elfjährigen („Winterthurerstudie“). In: Acta paedopsychiat 49, S. 9–45.
- Streblov, Lilian/Schiefele, Ulrich (2006): Lernstrategien im Studium. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 352–364.
- SZ, Süddeutsche Zeitung (07.06.2017): „Ich wusste, das ist nicht zu packen, außer vielleicht mit Ritalin“. <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/schule/ritalin-lernen-nebenwirkungen-83704> [06.04.2020].
- Terenz (1986): Adelphoe/Die Brüder. Übersetzt und herausgegeben von Herbert Rädle. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 10 (2), S. 99–110.
- Wehling, Elisabeth (2016): Politisches Framing. Köln: Halem.
- Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg.) (2003): Selbst gesteuertes Lernen, Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

3. Zu den Beiträgen

Oskar Dangl: Ausgehend von der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 und insbesondere von der „Würde des Menschen“ erläutert Dangl wesentliche Wurzeln der Pädagogik der „Moderne“. Ursprünge finden sich im hohen Mittelalter. Beginnend mit der Schrift *De miseria humanae conditionis* des Kardinals Lothar von Segni, dem späteren Papstes Innozenz III., von 1194 rekonstruiert der Autor anhand ausgewählter Schriften von Francesco Petrarca,

Gianozzo Manetti sowie von Giovanni Pico della Mirandola die Idee zur Gestaltung des Menschen durch sich selbst. An diesen Schriften lässt sich die Entwicklung eines neuen Menschenbildes im Übergang vom Mittelalter zur Renaissance nachzeichnen. Die Grundzüge dieser neuen Auffassung vom Menschen und seiner Stellung in der Welt betreffen die anthropozentrische Betrachtungsweise, die positive Beurteilung der irdischen Existenz, das hohe Maß an Eigenverantwortlichkeit, Aufforderung zur aktiven Beschäftigung mit der Welt sowie der Versöhnung althergebrachter inhaltlicher Polaritäten. Sie konstituieren weitgehend die Würde und Erhabenheit des Menschen. Vor dem Hintergrund des Renaissancehumanismus zeigt sich eine doppelte Natur der *conditio humana* als *miseria* und *dignitas*. Sie begründen den Auftrag der Selbstgestaltung bis hin zum aktuellen Imperativ der Selbststeuerung und -optimierung.

Daniel Tröhler: Mit dem Beitrag *Die Pädagogisierung des Selbst und die Pädagogisierung der Welt* untersucht der Autor das Phänomen, dass mit einer „Pädagogisierung“ seit der Moderne beinahe alle möglichen gesellschaftlichen Probleme gelöst werden sollen. Dabei spielen die Bildungsinstitutionen und ihre Akteure eine wichtige Rolle – aber nicht nur die. Tröhler zeigt, dass die zentrale gesellschaftliche Stellung von Erziehung und Bildung vor allem auf kulturellen Gründen beruht. Dabei bleibt es nicht bei der unablässigen Selbstkonstruktion des Individuums über die Lebensspanne durch Aus-, Fort- und Weiterbildung (*life long learning*), sondern es geht auch um die Pädagogisierung von Nationalstaaten sowie von gesellschaftlichen Problemen wie Gesundheit und Kriminalität. So geraten folglich auch die Erziehungswissenschaften in den Fokus der Aufmerksamkeit, die sich selbst und ihre „Raison d'être“ mitzudenken und kritisch zu reflektieren hat, bevor sie auf scheinbar kluge Fragen mit elaborierten Methoden scheinbar kluge Antworten geben.

Jürgen Oelkers: „Selbstgesteuertes“ oder „selbstreguliertes“ Lernen, alimentiert mit Versatzstücken aus der Psychologie, wird regelmäßig als Innovation proklamiert, die ihresgleichen sucht. Wenn auf die Vergangenheit Bezug genommen wird, dann auf die historische Reformpädagogik und dies, ohne zu prüfen, ob die Konzepte in der Praxis nachvollziehbar reüssierten. Vereinzelt werden Bezüge zu Rousseau hergestellt, die Natürlichkeit des selbstständigen, kindlichen Lernens des *Émile* (1762) gelobt und gleichzeitig ignoriert, dass bei ihm einerseits das Lernen „natürlichen“ Entwicklungsstufen folgt und andererseits der Lehrer die Lernumgebung strikt organisiert, was beides dem „selbstgesteuerten“ Lernen widerspricht. Anhand der Suche nach Begriffen und Komposita zu „selbst-“ sowie „Lernen“ und „Tätigkeit“ zeigt sich eine Kontinuitätslinie, die bis in die Reformation zurück reicht. Die Idealisierung der Selbsttätigkeit bildet die Hintergrundfolie zur Kritik am schulischen Lernen in Institutionen, ohne selbst belastbare Alternativen zu bieten.

Peter Steidinger: Der Beitrag *Ein englischsprachiger Diskurs zum „selbstgesteuerten Lernen“ – mit russischem Akzent* zeigt, wie sehr es Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Bildungsforschung im „Westen“ in den vergangenen Jahrzehnten vernachlässigten, ein Interesse dafür zu entwickeln, was im ehemaligen „Osten“ hinsichtlich schulischer Erziehung und Bildung gedacht und geforscht wurde. Steidinger interessiert sich für praktische und theoretische Fragen des „selbstgesteuerten“ Lernens, die durch konstruktivistisch orientierte Ansätze übergangen oder unzureichend überzeugend beantwortet werden. Mit Rekurs auf Arbeiten zur „cognitive load theory“ zeigen sich aus theoretischer sowie empirischer Sicht Unzulänglichkeiten bei der Programmatik zum „selbstgesteuerten“ Lernen. Ein weiterer Rekurs auf die Überlegungen der kulturhistorischen Theorie sensu Leontiev erweitert die notwendige Perspektivenvielfalt und ist geeignet, die kaum begründete Euphorie der Ratgeberliteratur abzukühlen.

Ulrich Binder: Institutionelle Bildungsbiografien werden mit dem Abschluss und Verlassen der Schulen formell abgeschlossen, nicht aber die staatlichen Erziehungsmaßnahmen. Die Maßnahmen gegen die Ausbreitung des Coronavirus liefert dafür ein anschauliches Beispiel: Was die Reinlichkeitserziehung in Kinder- und Jugendjahren nicht schaffte, schafften die staatlichen Maßnahmen innert weniger Tage. Neben den Schulen werden anhand großer Erzählungen fortlaufend nationale Kulturen gebildet und stiften ein verbindendes Ethos, Gemein-sinn sowie identifikatorische Loyalität. Ergänzt und flankiert werden sie durch Gesetzesbücher wie Zivil- und Strafgesetze. Um die gesellschaftliche Kohäsion zu sichern, werden Gesetze mit einem pädagogischen Impetus versehen, der die Individuen zum Wollen des Sollens bewegen soll. Je nach Lage der Nation stehen pädagogisierte Anreiz-, Appellations-, Aktivierungs-, Pranger- und Bonifikationsstrategien. Die Umstellung von „Hard Governance“ auf „Soft Governance“, so die These von Binder, erfolgt im Modus der Pädagogisierung als Steuerung der Selbststeuerung der Bürgerinnen und Bürger.

Gerhard Steiner: In Abgrenzung zur Ratgeberliteratur zum „selbstgesteuerten Lernen“, die seit einiger Zeit die Ausbildungslandschaft prägt, untersucht Steiner in seinem Beitrag die Tiefenstruktur des Lernens. Dabei werden Lernprozesse quasimikroskopisch in den Fokus genommen – insbesondere die komplexen Prozesse des Verstehens. Ausgehend von der Frage, was genau selbstreguliert oder -gesteuert werden soll, zeigt sich bei der Analyse von „Aufbauen“ und „Konsolidieren“ sowie der komplex interagierenden Teilprozesse, die für das „Verstehen“ vorausgesetzt werden, dass die meiste Literatur, insbesondere die Ratgeberliteratur zum „selbstgesteuerten Lernen“, viel zu kurz greift. Der Beitrag beschäftigt sich vertieft mit den Teilprozessen, deren Qualität und Interaktionsniveau die Voraussetzungen für das kompetente Anwenden neuen Wissens und Könnens bilden. Anhand des Begriffs „transitorische Aktiven“ werden

die Teilprozesse „Verstehen“, „Behalten“ und „Abrufen“ in ihrer Interaktion als Voraussetzungen für Lernergebnisse erklärt. Abschließend legt Steiner dar, wie beispielsweise bei den Mikroprozessen des Konsolidierens eine allfällige „Selbstregulation“ bei metakognitiven Prozessen möglich wird.

Achim Brosziewski: Der Autor analysiert ausgehend von einer Vielzahl von Komposita mit „selbst-“ im Bildungswesen die Versprechungen zum selbstgesteuerten Lernen. Er stellt die Frage, was an diesen Wortschöpfungen zum „selbst-“ so neu sein kann in Abgrenzung zum Begriff der „Selbsttätigkeit“ einer klassischen Pädagogik. Mit der aktuellen Selbstkonjunktur, semantisch aufgeladen mit begrifflichen Anleihen aus der Kybernetik, erfahren die „Selbst-Komposita“ mit den ICT (information and communications technology) einen Aufschwung, der vergessen lässt, dass das Selbst nie alleine ist und sich in der Schule an Lehrplänen und -mitteln sowie Lehrpersonen und Klassenkameradinnen und -kameraden quasi abarbeitet. Ein Blick auf Komposita mit „Selbst-“ und „Eigen-“ um 1700 offenbart eine vergleichbare Faszination für das „Selbst“, wobei es damals um das Verhältnis und den Zusammenhang zwischen Mensch, Natur und sozialer Ordnung ging. Der pädagogische Wert der Selbsttätigkeit wurde erst ab der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit dem Übergang von der Hauslehrer- zur Schulpädagogik in der Breite diskutiert. Möglichkeiten zur „Selbststeuerung“ ergeben sich an den „Unbestimmtheitsstellen“ des Unterrichts. Anders bei den ICT im Unterricht: Was als „Selbststeuerung“ insinuiert wird, sind Algorithmen in *black boxes*, die Unbestimmtheitsstellen nicht vorsehen. Die traditionellen Rollen der Sozialstruktur werden durch Algorithmen, Interfaces und User modelliert.

Damian Miller: Anhand ausgewählter Literatur aus den USA und dem deutschsprachigen Europa ab den 1950er-Jahren zum Lehren und Lernen mit Maschinen wird dargestellt, dass mit Lerntechnologie viel mehr als nur „Effektivität“ und „Effizienz“ angestrebt wurde. Es sollten Lehrpersonen von instruktionalen Aufgaben befreit werden, weil Lernmaschinen bzw. programmiertes Lernen adaptiv auf die Lernbesonderheiten und -bedürfnisse „reagieren“ können. Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion sollten neue Bildungsreserven erschlossen werden, die wesentlich durch selbstständig und herrschaftsfrei Lernende zu verantworten waren. „Hyperlearning“ zeichnet den Weg zu einer maximal egalitären, grenzüberschreitenden und demokratischen globalen Gesellschaft, die sich auf dem Selbstgestaltungswillen und der Selbststeuerung von Individuen aufbaut. Die Literatur zum Lernen mit Technologien zeichnet sich über die Jahrzehnte durch eine Verengung auf die Qualifikationsfunktion aus und vernachlässigt all die anderen Funktionen wie Sozialisation, Enkulturation, Integration und Allokation. Überdies wird ignoriert, dass die schulische Erziehung auch Initiation in eine Kultur ist, und die lässt sich nicht auf Technologien reduzieren

Simone Berweger und Christine Bieri Buschor: Die Autorinnen berichten, wie ein 94jähriger Großvater zwar kaum mehr einer Konversation aktiv folgen kann, aber minutenlang mehrstrophige Gedichte souverän rezitiert; oder von einer Fünfjährigen, die mit Gestik ein fünfstrophiges Gedicht aufsagt und es nach einem Monat immer noch kann. Auswendig gelernt wird auch heute noch, doch haben sich Bedeutung und Zweck in den vergangenen Jahrzehnten geändert. War es einst Routine und Mechanik, gilt heute, nicht zuletzt durch Forschungen im Nachgang zu den PISA-Studien, das Auswendiglernen als Lernstrategie, die es zu beherrschen gilt. Als 2009 und 2012 asiatische Länder mit einer, aus westlicher Sicht, ausgeprägten Drill- und Paukschule Spitzenresultate erzielten, führte das in unseren Breitengraden zu einer erheblichen Irritation. Selbst bei Lernstrategiewissen übertrafen Shanghai und Singapur die hiesigen Schülerinnen und Schülern. Mit solchen Ergebnissen geraten konstruktivistische Konzepte von Lernen in einen Begründungsnotstand. Der Beitrag verdeutlicht, dass die rhetorischen Gegenüberstellungen von Instruktion und Konstruktion wenig mit Ergebnissen der Bildungsforschung zu tun haben und somit wenig zur Unterrichtsentwicklung beitragen. Die Autorinnen erläutern, wie voraussetzungsreich selbstständiges Lernen ist. „Verstehendes Lernen“ sowie Auswendiglernen bilden keine Gegensätze. Die abschließenden Darlegungen zum COVID-19-Lockdown im Bildungswesen schließen Berweger und Bieri Buschor mit der Hoffnung „Vielleicht ergibt sich daraus die Chance, in Zukunft den Wert von Präsenzunterricht und der Wissensvermittlung durch professionelle Lehrpersonen (wieder) stärker zu würdigen“.

Nicole Vidal: Konzepte des „selbstgesteuerten Lernens“ etablierten sich anfänglich in der Erwachsenenbildung und wurden im Zuge einer „neuen Lernkultur“ in die Schulpädagogik aufgenommen. Die Literatur dazu lässt sich in zwei Typen differenzieren: Beiträge zur Unterrichtsforschung und solche, die überwiegend unter dem Motto stehen „aus der Praxis für die Praxis“. Vidal beschäftigt sich mit dem zweiten Typus. Dabei interessieren die Vorstellungen der Autorinnen und Autoren von Praxisempfehlungen zum „selbstgesteuerten Lernen“, die Empfehlungen hinsichtlich der Lernziele, der Unterrichtsgestaltung und der Leistungsbeurteilung. Diese Vorstellungen werden hernach unter dem Gesichtspunkt erziehungswissenschaftlicher Theorie und Empirie betrachtet und nach Folgerungen für die Praxis befragt. Es zeigt sich, dass Zusammenhänge zwischen den Problemstellungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung bestehen, sich aber nicht auf Empirie beziehen, sondern sich durch eigene Erfahrungen und Verweise auf andere Ratgeberliteratur beziehen und in der Folge zu einer normativen Setzung des „selbstgesteuerten Lernens“ gelangen. Dieser Typus von Literatur operiert weitgehend unabhängig von Geschichte, Theorie und Empirie und legitimiert sich so ausschließlich aus der Praxisorientierung. Die Ratgeber- und Selbsterfahrungsliteratur entzieht sich so dem kritischen Diskurs.

Jacky Schwab: Sie kennt „selbstgesteuertes“ bzw. „selbstorganisiertes Lernen“ (SOL) als Schülerin, als Studentin der Lehrerbildung und heute als Sekundarlehrerin. Sie hat daher die Kluft zwischen den pädagogischen Versprechungen und den persönlichen Erfahrungen in diesen drei Bereichen erleben können. Die Sichtweisen sind je unterschiedlich, die Lernenden gehen anders vor als die Lehrenden und wo die einen die Lücken nutzen, sehen die anderen leicht über sie hinweg. Zudem ist „selbstorganisiertes Lernen“ in der Ausbildung nicht dasselbe wie im Unterricht der Volksschule. Das eine kann stark idealisiert angeboten werden, das andere muss sich bewähren und wird auf die Gegebenheiten hin angepasst. Wie schulisch das Ganze ist, zeigte sich in der Coronakrise. Die Vorteile des SOL, Hausaufgaben während des Schultages und direktes Feedback, waren schwer einlösbar und verlangten einen erheblichen Mehraufwand. Die Digitalisierung half zwar in der Krise, aber nur soweit sie sich schulisch nutzen ließ. „SOL“ kann dabei nicht zur alleinigen Methode der Digitalisierung erklärt werden.

Winfried Kronig: Die schulische Leistungsfähigkeit wird anhand von Wort- und/oder Zahlenzeugnissen und in der Folge mit Berechtigungen ausgewiesen. Beurteilt werden einzig die Lernenden – nicht aber der Unterricht, weder die Schule noch die einzelne Lehrperson. Die Prädikate geben keine Auskunft über ihre Entstehungsbedingungen. Die Logik der Beurteilung setzt sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fort. Die Heterogenität der Fähigkeiten und Leistungen im Lehramtsstudium findet mit der Diplomübergabe einen egalisierenden Schlusspunkt, während sich die Heterogenität in den Schulzimmern fortsetzt. Die Zuschreibung des Leistungserfolgs fokussiert sich noch immer allein auf die Lernenden, obwohl in den vergangenen Jahrzehnten die empirische Bildungsforschung verschiedene Faktoren identifizieren konnte, die nicht auf die Lernenden gemünzt werden können. Das meritokratische Prinzip bei der schulischen Leistungsbeurteilung wurde damit in seiner Legitimation erschüttert – zumindest gedanklich, wenn auch nicht in der Praxis. Da stellt sich die Frage, ob mit „selbstgesteuertem Lernen“ die Verantwortung für den individuellen Lernerfolg nicht zusätzlich leichtfertig den Lernenden überantwortet wird.

Damian Miller und Jürgen Oelkers: Wenige Tage vor der Fertigstellung des Bandes erfolgte der Lockdown und somit die Schließung der Schulen. Das veranlasste die Herausgeber, die Berichterstattung intensiv zu verfolgen und den Band auf seine Aussagen und Aktualität zu überprüfen. Mit dem Lockdown wurden euphorische Forderungen zu „selbstgesteuertem Lernen“ und Digitalisierung laut bei gleichzeitiger fundamentaler Kritik am Bildungswesen, das nicht auf eine Schließung der Infrastruktur vorbereitet war und dennoch den Unterricht aufrechterhalten musste. Gelobt wurden „Homeschooling“, „Fernlernen“ und dergleichen. Keine Rolle spielte dabei, dass die gesamte Schulentwicklung

der letzten 150 bis 200 Jahre auf eine Entflechtung von schulischem Lernen und Alltagsbesorgung bzw. auf die funktionale Differenzierung von Elternhaus und Schule ausgerichtet wurde. Die hohen Anforderungen der Situation sowie die Forderungen der Kritik konnten widersprüchlicher kaum sein. Die Berichte darüber waren Anlass, den Band mit dem Kapitel *COVID-19 oder zwei Monate im Ausnahmezustand – Nachbemerkenungen zum Schulbetrieb in Zeiten der Coronakrise* abzuschließen.

Homo creatus – homo creator

Die Wurzeln der Pädagogik der Moderne

1. Exposition des Problems

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch die UNO (10.12.1948) nennt in ihrer Präambel als einen unter insgesamt sieben Gründen der Promulgation den „Glauben an die grundlegenden Menschenrechte, an die Würde und den Wert der menschlichen Person“ (AEMR, Präambel). Daraus resultiert im Rahmen historischer Anthropologie unmittelbar die Frage, wie es zum Glauben an die Würde und den Wert der menschlichen Person und zu den daraus resultierenden Menschenrechten gekommen ist und wo die Wurzeln und Ursprünge eines derartigen Glaubens an den Menschen liegen.

Auf der Suche nach den historischen Wurzeln der Moderne und ihres Glaubens an den Menschen reicht es nicht, auf den Renaissancehumanismus zu verweisen, dem natürlich entscheidende Impulse dafür zu verdanken sind, dass der Mensch anstelle Gottes oder neben Gott zum Glaubensgegenstand geworden ist. Viele Wissenschaftler unterschiedlicher Fachrichtungen verorten die Ursprünge der Moderne im hohen Mittelalter (vgl. Pollack 2014, S. 278). Diese These bestätigt sich dadurch, dass Werke von Autoren, die dem Humanismus der Frührenaissance zugeordnet werden, wie etwa Gianozzo Manettis Traktat *De dignitate et excellentia hominis*, als „Antwort“ auf die Schrift *De miseria humanae conditionis* (1194) des Kardinals Lothar von Segni, des nachmaligen Papstes Innozenz III. (1198–1216), zu verstehen sind und daher nicht isoliert davon betrachtet werden dürfen (vgl. Glaap 1994, S. 219–292). Vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Schrift werden nachfolgend exemplarisch wesentliche Beiträge aus dem Renaissancehumanismus zur Frage, wie der Mensch zum Glaubensgegenstand werden konnte, untersucht (vgl. Geyer 1990, S. 5–7). Nicht nachgegangen werden kann hingegen den Bezügen zu antiken theologischen Quellen, vor allem den griechischen Kirchenvätern (vgl. Kobusch 2008, S. 242–248; Wetz 2017b, S. 133–136). Als Untersuchungsgegenstand werden aus der Fülle des Renaissancehumanismus (vgl. Keßler 2008; Leinkauf 2017a; 2017b) folgende Werke ausgewählt: Francesco Petrarcas *De remediis utriusque fortunae*, Giannozzo Manettis *De dignitate et excellentia hominis* und *De hominis dignitate* von Giovanni Pico della Mirandola. Diese Auswahl begründet sich darin, dass es einerseits direkte Zusammenhänge zwischen diesen Werken gibt

und dass sie andererseits unterschiedliche Schwerpunkte setzen, die es erlauben, das weite Feld des Menschenbildes des Renaissancehumanismus einigermaßen differenziert aufzuspannen und für die Pädagogik der Moderne anschlussfähig zu machen. Die Konzentration gilt der Frage nach der Würde des Menschen (*dignitas*), der zentralen Grundlage der Menschenrechte.

2. Der Anknüpfungspunkt: *De miseria humanae conditionis* (1194)

Die Schrift *De miseria humanae conditionis* von Lothar von Segni (vgl. Lotario de Segni 1990), des nachmaligen Papstes Innozenz III., gilt als eines der Hauptwerke der mittelalterlichen „*Contemptus Mundi*-Literatur“, das seine Wirkung bis ins 20. Jh. entfalten konnte (vgl. Egger 1997, S. 331). Das Werk gliedert sich nach einem Prolog in drei Bücher (vgl. Egger 1997, S. 333; Kehnel 2005, S. 29 f.):

- *De ingressu*: Vom elenden Eintritt ins Leben
- *De progressu*: Vom elenden Fortgang des Lebens
- *De egressu*: Vom elenden Ausgang

Der Prolog erläutert den Zweck der gesamten Schrift: die Unterdrückung des Hochmuts (*superbia*), der das erste und grundlegende aller Laster darstellt. Das erste Buch beschreibt die zahlreichen Erbärmlichkeiten und Schwächen des menschlichen Daseins von der Geburt bis zum Tod; das zweite befasst sich mit den Lastern; das dritte erläutert schließlich die Folgen des menschlichen Fehlverhaltens auch über den Tod hinaus.

Das vorrangige Thema des Traktats ist der menschliche Körper mit seinen Schwächen. Zeitgleich schärfte sich in der Gesellschaft der Blick für die Bedürfnisse des Körpers im Allgemeinen. Der Traktat Lothars von 1194 scheint in diesem Kontext eine zentrale Position einzunehmen, denn er entfaltet ein Bewusstsein für die natürlichen und körperlichen Bedingungen menschlicher Existenz. Das Interesse am menschlichen Körper, das in der *dignitas*-Literatur des Renaissancehumanismus so zentral werden sollte, wurzelt also paradoxerweise direkt im *Miseria*-Traktat von Lothar von Segni.

Bemerkenswert unorthodox erscheint vor allem die methodische Vorgehensweise, die Lothar von Segni gewählt hat. Man kann sie als phänomenologisch (vgl. Kehnel 2005, S. 42) oder gar deskriptiv (vgl. Geyer 1990, S. 19) apostrophieren: „es finden sich weder Beschönigungen noch Überlegungen zu einer Instrumentalisierung des Leidens und des Bösen“ (Geyer 1990, S. 19).

Die sachliche Differenz der Überlegungen von Lothar von Segni zur Tradition und seiner unmittelbaren Gegenwart lässt sich so zusammenfassen: Sein Gedankengang „ist die bewußte Absage an alle Versuche, Formen zu schaffen,