

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/huber/huber.pdf>

Ludwig Huber, Vorwort aus dem Gutachten "Förderung Selbständigen Lernens auf der Oberstufe"

SELBSTÄNDIGES LERNEN ALS WEG UND ZIEL

Begriff, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten

Ein Einleitung in das Thema.

1. Bedeutung des Themas

Selbständiges Lernen zu ermöglichen, zu fördern, zu erreichen - das ist als Forderung und Zielvorstellung so verbreitet, daß es fast trivial ist, darüber noch zu sprechen.

Besonders gilt dies für die Oberstufe, die nun einmal ihre Schülerinnen und Schüler zur (Hochschul) Reife führen und das heißt ja: zu selbständigem Studieren fähig machen soll. In den neuen nordrhein-westfälischen Richtlinien (1999) taucht selbständiges Lernen unter den Zielen der Oberstufe und den Gestaltungsprinzipien des Unterrichts an mehreren prominenten Stellen auf:

Unter „Aufgaben und Zielen der gymnasialen Oberstufe“ heißt es zum Auftrag:

„Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- zu einer *wissenschaftspropädeutischen Bildung* führen und

- *Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit*

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf die Selbständigkeit Selbstätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.“

Der Auftrag zur Wissenschaftspropädeutik wird u.a. erläutert durch einen Abschnitt *Selbständiges Lernen und Arbeiten*:

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, daß die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muß daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.“

...

Gestaltungsprinzipien

des Unterrichts. Es betont die gemeinsame Verantwortung von Lehrenden und Lernenden für den „konstruktiven Aufbau von Wissen“¹ und postuliert dafür:

„Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genauso wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, daß die übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie sie völlig offener Unterricht mit seiner Fiktion von „autonomen Lernern“ überfordert.“

Demgemäß soll der Unterricht u.a. diesem Prinzip folgen:

„Lernprozesse sollen sich am Leitbild aktiven und selbständigen Arbeitens orientieren.

Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Wissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.“

In den Dienst dieser Aufgabe, der „Intensivierung des selbständigen Arbeitens“ wird auch die Bestimmung gestellt, daß

„jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben“ < soll >.

Der Überblick läßt schon erkennen

- das Wort „selbständig“ steht in enger, aber noch klärungsbedürftiger Nachbarschaft zu selbstverantwortlich, selbststeuernd, selbsttätig, aktiv, autonom;

- die Reichweite der Selbständigkeit erstreckt sich von der aktiven Auseinandersetzung mit (gegebenen) Lerngegenständen über die eigenständige Strukturierung gestellter Aufgaben bis zur Verantwortung für das persönliche Lernen insgesamt;

- Selbständiges Lernen ist sowohl Ziel wie Mittel.

Es scheint daher angebracht,

- zunächst sich über die Bedingungen des Begriffs Selbständiges Lernen zu verständigen, und

- angesichts der vielfältigen möglichen Formen sich der pädagogischen Begründung zu vergewissern,

bevor in den weiteren Teilen dieses Bandes einzelne Beispiele für die Möglichkeiten der Förderung Selbständigen Lernens vorgestellt werden.

...

Selbständiges Lernen kann sich nicht nur in der Auseinandersetzung des einzelnen mit einem Gegenstand bzw. einer Aufgabe vollziehen, sondern auch in, mit und gegenüber

einer Gruppe zugleich. Selbständig mit anderen zusammen zu lernen und zu arbeiten fordert durchaus noch einmal andere, besondere Fähigkeiten - Fähigkeiten die, oft unter soziale Kompetenzen subsumiert, selbst eine eigenes wichtiges Lernziel der Schule darstellen.

Ein traditionsreiches Wort für „Selbständigkeit“ als Ziel ist „Mündigkeit“. Darunter ist nun zweifellos „Selbständigkeit“ im höchsten Grade verstanden, nämlich als das Vermögen, sich Ziele und Normen selbst zu setzen, zugleich aber auch: sie vernünftig, d.h. im Lichte allgemeiner Prinzipien verantworten zu können: Mit der berühmten Formulierung von Kant ist gerade dies gemeint:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant Werke 1968 Bd. 8, S. 35)

Damit scheint wieder auf, daß selbständiges Lernen sowohl ein Weg ist, auf dem und durch den alles Mögliche sonst Wünschenswerte gelernt werden kann, als auch ein Ziel, das letztlich alle anderen umgreift.

Umgekehrt ist zu postulieren, daß Selbständigkeit nur gelernt wird, wenn sie schon (antizipatorisch) eingeräumt wird, selbständiges Lernen also nur dann und dadurch sich entwickelt, daß man schon so lernt (vgl. Schleiermacher, s.u.).

3. Begründungen für Selbständigkeit als Ziel

Drei Argumentationen seien im folgenden unterschieden:

- die klassisch-bildungstheoretische
- die modern-qualifikationstheoretische
- die kognitiv-lerntheoretische

3.1. Die klassisch-bildungstheoretische Begründung

In der klassischen Bildungstheorie nimmt Selbständigkeit im umfassendsten Sinne, für die die Worte „Selbstbestimmung“ oder eben „Mündigkeit“ stehen und die Fähigkeit

dazu als Ziel der Bildung einen absolut richtungsweisenden Platz ein.

Kants „Wahlspruch der Aufklärung“ wurde schon zitiert. Bei Humboldt finden sich entsprechende Äußerungen.

„Nun aber ist die Bestimmung des Menschen als eines freien und selbsttätigen Wesens allein in ihm selbst enthalten“ („Über den Geist der Menschheit“, 1797/1960, 514ff.)

„... sondern, daß der Übertritt von der Schule zur Universität ein Abschnitt im jugendlichen Leben ist, auf den die Schule im Falle des Gelingens den Zögling so rein hinstellt, daß er physisch, sittlich und intellektuell der Freiheit und Selbsttätigkeit überlassen werden kann ...“ (Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin. 1810/1964, S. 260f.).

Zugleich aber kann man aus dem, was er über das Studium schreibt, Maximen für den Prozeß des Selbständigwerdens ableiten, die auch schon für die Schule gelten müssten: daß es auf das Lernen des Lernens ankomme - diese berühmte Formel steht schon bei ihm (ebd. S. 238), und daß das, was erreicht werden soll - Selbständigkeit,

eigene Erkenntnis - zugleich auch schon vorausgesetzt und (als Potential angesprochen werden muß: ...

3.2 Die moderne qualifikationstheoretische Begründung

Es ist zum Gemeinplatz geworden: Jeweils mitgebrachte, früher gelernte Wissensbestände

passen nicht ohne weiteres zu den Aufgaben, vor die man unversehens gestellt wird, oder sie veralten schnell: auf die Fähigkeit, immer neu zu lernen, also auf das Lernen des Lernens kommt es an. Diese Fähigkeit bildet mit einer Reihe verwandter weiterer den „kognitiven“ Teil der heute sog. Schlüsselqualifikationen. Forderungen unter diesem Losungswort drängen seit Jahren von allen Seiten auf das Bildungswesen ein, also auch auf die gymnasiale Oberstufe. Sie kommen aus Industrie (vgl. Meyer-Dohm 1986; Haase 1992; Diskussionsbeiträge in Bekker/Seydel 1993), Fachverbänden (vgl. VDI) und Gewerkschaften (vgl. Lehner/Widmaier 1992), von Journalisten (vgl. R. Kahl mit seiner ständigen Kolumne in „Pädagogik“) und Politikern (vgl. die Rede des Bundespräsidenten Herzog 1997), auch der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (vgl. Brater 1987, Buttler 1994), aufgenommen durch die Berufspädagogik (vgl. Reetz 1990), und aus der allgemeinen Soziologie (vgl. Beck 1997).

Behörden haben sich, so heißt es, infolge des technischen Fortschritts radikal gewandelt.

Da inzwischen so viele spezialisierte Operationen durch Computerprogramme ausgeführt werden können, so umfangreiches Spezialwissen aus weltweiten Datenbanken abrufbar ist, wird - zumal von den höher- und hochqualifizierten Arbeitskräften

- nicht so sehr Spezialisierung als vielmehr Überblick, nicht so sehr Datenwissen als Urteilskraft verlangt. Zugleich wurden und werden vielfach die Organisationsstrukturen

verändert, von starker Arbeitsteiligkeit und steiler Hierarchie zur

Integration von Funktionen, Kooperation und größerer Autonomie in Entscheidungen an den einzelnen Arbeitsplätzen („lean production“). Je enger das Gebiet, das der Spezialist noch „beherrschen“ kann, desto größer seine Angewiesenheit darauf, mit anderen zu kommunizieren und kooperieren zu können. Zugleich hat sich, so scheint es, das Tempo beschleunigt, in dem sich Veränderungen der Technologien und des dafür nötigen Wissens, aber auch der Wirtschaftsstrukturen, des Aufstiegs und Absinken ganzer Branchen und Sorten von Arbeitsplätzen vollziehen. Nicht so sehr umfangreiches Ausgangswissen als die Fähigkeit, neue Informationen zu erschließen und zu verarbeiten, nicht so sehr Erfahrung oder gar Routine als vielmehr die Fähigkeit, Probleme umzustrukturieren, und Kreativität in ihrer Lösung, nicht so sehr vertiefte Bildung als vielmehr rasche (Um-) Lernfähigkeit muss demnach besitzen, wer sich über mehrfachen Wechsel von Arbeitsplatz und -anforderungen während seiner Berufstätigkeit hinweg behaupten will. Das „sichere“ Wissen veraltet rasch und ist von Zonen der Unsicherheit über Implikationen und Folgen umgeben, die Ausbildung läßt sich nun schon gar nicht mehr auf einen künftigen Bedarf hin planen, die alte „Normalbiographie“ weicht einer unabsehbaren Folge verschiedener Etappen: insofern ist Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft nicht nur in der kognitiven, sondern auch in der emotionalen Dimension verlangt ...

Entsprechend gleichen sich trotz aller Unterschiede in den „Katalogen“ doch im Grundsatz die Forderungen:

- breite Orientierung und Überblickswissen
- divergentes und systemisches Denken
- Kreativität und methodische Flexibilität
- Ausdauer und Ambiguitätstoleranz.

Ganz zu schweigen von sozialen Kompetenzen wie

- Kommunikations-, und Kooperations- (oder Team-) fähigkeit,
- Verantwortungsbereitschaft.

Für unser Thema erbringt die kritische Würdigung des Diskurses über Schlüsselqualifikationen

insgesamt also einerseits einen verstärkten Nachdruck in den Forderungen, Schule und Unterricht so umzustellen, daß dort Selbständiges Lernen im, und als Verfahren ständig geübt wird. Das gilt für die Oberstufe um so mehr, als man - allzu kurz, aber doch mit Fug und Recht - behaupten kann, daß die „allgemeine Studierfähigkeit“,

die sie vermitteln soll, eher als ein Bündel solcher Schlüsselqualifikationen beschrieben werden muß als durch einen Kanon von Fachkenntnissen (vgl. Huber 1994). Andererseits führt diese Diskussion auf die Notwendigkeit, das selbständige Lernen bis zur Ermöglichung vernünftiger Selbstbestimmung der Subjekte auch in den Zielen zu öffnen und voranzutreiben.

Wie lernt man Schlüsselqualifikationen?

Aber auch zwei positive Folgerungen sind möglich.

c) Akzentuierung der Methoden. Solche persönlichen Haltungen und allgemeinen Fähigkeiten wie die als Schlüsselqualifikationen genannten sind samt und sonders nicht von der Art, dass sie nur theoretisch gelehrt, nur rezeptiv gelernt werden könnten oder sich „automatisch“ an bestimmten Inhalten entlang ergäben. Man kann sie nur (weiter) entwickeln, wenn man sie aktiv übt; man kann sie nur üben -

im doppelten Sinne von einüben und sich gewöhnen - , wenn es praktische Situationen gibt, in denen man sie braucht.

Die Schule wie später auch das Studium muß als Mindestbedingung solche *Lern-Situationen* bieten, Situationen, in denen die eigene Wahl und Strukturierung einem nicht abgenommen ist, in denen Interessen vertieft verfolgt werden können, in denen man mit anderen sich verständigen oder zusammentun muß usw. Offenheit und Unbestimmtheit

von Aufgaben sind die Herausforderung dazu, Selbständigkeit und Strukturierungsfähigkeit zu entwickeln, zeitliche Spielräume für Zeiteinteilung, übergreifende

Probleme für Teamarbeit von Spezialisten usw. Ebenso ist der spätere Transfer abhängig von der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts jetzt.

Er muß auf Transfer hin angelegt: die Transfererwartung muss kommuniziert, die Transfermöglichkeit antizipiert, beides schon mit der Aufgabenstellung verknüpft werden, die Denk-, Lern- und Handlungsmuster, die Lese-, Untersuchungs-, Problemlösungs-,

und Aneignungsstrategien müssen nicht nur implizit gebraucht, sondern explizit und bewusst gemacht werden; Übung und Anwendung des Gelernten an neuer Materie und Thematisierung der Probleme dabei gehören zur Vermittlung selbst (vgl. Tenorth 1994, S. 111ff.; weitere Diskussionen und Hinweise zu didaktisch-methodischen Möglichkeiten z.B. bei Dietrich 1991, 791 und Gage/Berliner, 1977, S. 162ff. und bes. S. 172)⁴.

3.3. Die kognitivistisch-lerntheoretische Begründung

Hätten wir nur Lerntheorien und -begriffe von der Art der behavioristischen zur Verfügung,

die das Lernen gänzlich von äußeren Bedingungen und Veranlassungen oder gar Determinierungen des Lernens abhängig sehen, wären für Zielvorstellungen wie Selbstbestimmung und Wegvorstellungen wie Selbsttätigkeit lerntheoretische Begründungen nicht zu finden (vgl. Gillich 1993, S. 87ff.; Bräu 1998, S. 82ff.).

Erst die kognitiven Lerntheorien rekonstruieren Lernen als einen Prozeß der Informationsaufnahme

und -verarbeitung, in dem die Person aktiv und verknüpfend bzw.

strukturierend beteiligt ist, eigene mentale Konstruktionen produziert (vgl. Edelmann 1996, S. 8f.). Didaktische Konzepte sinnvollen Lernens (aktiv bzw. konstruktiv auch in der Rezeption, vgl. Hiller 1973) suchen eben diese Prozesse zu unterstützen.

Handlungstheoretische Lerntheorien gehen von derselben Grundannahme aus, akzentuieren

aber noch stärker die Rolle des Subjekts als eines, das (bewußt oder unbewußt) Ziele verfolgt, Mittel dafür sucht und zwischen Alternativen auswählt, seinem Handeln dadurch subjektiven Sinn zuschreibt (Edelmann S. 8ff., 281ff.). Dies zu fördern und bewußt zu machen ist das Ziel besonders solcher didaktischer Ansätze wie des Entdeckenden Lernens, des Forschenden Lernens und des Projektlernens.

Die Folgerungen sind weitreichend⁵. Für den Unterricht im allgemeinen bedeuten sie laut einer sich entwickelnden „konstruktivistischen“ Didaktik (vgl. z.B. Kösel 1995; Reich 1997; Siebert 1997; Pädagogik ... 1998; Voß 1998), daß die Vorstellungen vom Lehr-Lern-Prozess sich wandeln: statt auf Dozieren, Tradieren, Instruieren kommt es auf Stimulieren, Konfrontieren, Irritieren an, an die Stelle der Vermittlung

fertiger Rekonstruktionen und Handlungsmuster soll die Ermöglichung eigenen Konstruierens,

Agierens und Probierens treten, weniger Rezeptivität, mehr Kreativität und Expressivität ist gefordert, folgerichtig kommt man auch von dieser Position aus zu der schon aus vielen anderen Blickwinkeln geforderten Veränderung der Rolle des Lehrers vom Instruktor zum Anreger, Unterstützer, Berater oder Supervisor des Lernenden. Lehren heißt also, Situationen zu inszenieren, in denen Lernende konstruierend

handeln können, und sie mit (möglichst authentischen) Problemen und „Widerständen“ im weitesten Sinne zu konfrontieren, die Irritationen auslösen und Handeln in Gang setzen können. Es ist oft hervorgehoben, daß sich in solchen praktischen

Folgerungen eine erstaunliche Nähe zu den theoretisch ganz anders generierten reformpädagogischen Konzepten für selbsttätiges Lernen zeigt. Diese allgemeinen Folgerungen können hier nicht weiter erörtert werden.

Für unser besonderes Interesse aber, die Förderung der Selbständigkeit, ist von Belang, daß von hier aus „viele schulische Normierungsprozesse, die auf eine Homogenisierung des Lernens abzielen, in Frage gestellt werden“ müssen (Werning 1998, S. 41), weil Lernen in jedem Falle heterogen ist, individuell verschieden angestoßen wird und verschieden ver- und ausläuft. Die „Standards“, deren Verlust bei „zu viel“ innerer Differenzierung und individueller Selbständigkeit befürchtet wird, sind im Grunde eine Illusion. „Das bedeutet auch, eine Vielfalt von Lernwegen zu ermöglichen, wie sie in Formen des offenen Unterrichts, des projektorientierten Unterrichts und des forschenden Lernens umgesetzt wird“ (ebd.). Differenzierung der Lernwege ist zwangsläufig, Divergenz der Ergebnisse selbständigen Lernens möglich.

Von diesen Prämissen aus, ist es möglich, die Merkmale zu benennen, die auf selbständiges

Lernen abzielende Unterrichtsphasen kennzeichnen.

- Wahl von Themen und Zielen eigener Lernvorhaben und/oder Mitwirkung an der Planung und Gestaltung des Unterrichts durch die Lernenden;

Selbsttätigkeit und Selbstorganisation der Lernenden in den verschiedenen Dimensionen der Arbeit, sei es individuell oder in Gruppen; Einbringen von „Material“ im weitesten Sinne auch durch die Lernenden; in diesem Sinne

- Innere Differenzierung der Klasse/des Kurses bis hin zur Ermöglichung von besonderen Lernvorhaben anstatt des Unterrichts;

- Veränderung der Lehr-Lern-Form: Dialog statt Monolog, Beratung statt Instruktion;

- Arbeit mit der Verschiedenheit der so entstehenden Ergebnisse in bewußtem Austausch

verschiedener Produkte, Perspektiven und Kompetenzen;

- individuelle und gemeinsame Aufzeichnung, Evaluation und Reflexion der Lernleitungen

und der Lernwege (dieser Metakognition und -kommunikation kommt im Hinblick auf das Bewußtwerden und den Transfer der Vorgehensweisen große Bedeutung

zu; vgl. Reusser/Reusser-Weyeneth 1994).

Konkretisierungen

Als Lernsituation innerhalb von Unterricht sind zu nennen (immer unter der Voraussetzung, daß sie auch wirklich auf Selbständigkeit angelegt sind, also in möglichst vielen Dimensionen - s.o. 2. - den Lernenden eigene Entscheidungen und Aktivitäten ermöglichen):

- jene Formen der inneren Differenzierung (vgl. z.B. Bönsch 1995), die es den Lernenden einräumen, einzeln oder in kleinen Gruppen in eigenen Formen, Rhythmen, Sequenzen und womöglich verschiedenen Aufgabenstellungen bzw. Themen zu arbeiten, insbesondere:

- der Offene Unterricht, dem sich in ersten Anfängen auch die Didaktik der Sekundarstufe

II nähert, mit seinen Varianten Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationenarbeit, Lernstudio (vgl. den Beitrag von Schäfer-Koch in diesem Heft);

- Projektunterricht und generell Forschendes Lernen⁷, soweit darin auch der bewussten Planung u.U. gegenseitigen Abstimmung und der Reflexion der Verläufe und Erfahrungen genügend Zeit eingeräumt wird (vgl. Emer u.a. 1991; Golecki 1998; Duncker/Popp 1998)

- Fächerübergreifender Unterricht - nicht per se, aber wenn und soweit er die o.g. allgemeinen Prinzipien beherzigt und im besonderen durch Vergleich und Kontrast zum Bewußtsein der Grenzen und Perspektivität fachlicher Wirklichkeitskonstruktionen beiträgt (vgl. Krause-Isermann u.a. 1994; Emler u.a. 1997; Golecki 1998; Duncker/Popp 1998)

Zum *Selbständigen Lernen außerhalb des Unterrichts*: Außerhalb von, aber rückbezogen auf Unterricht und in irgendeiner Weise durch ihn vor- oder nachbereitet und/oder durch die Lehrer gesteuert, findet natürlich in gewissem Sinne in Gestalt der Hausaufgaben statt, deren Selbständigkeitsgrad in der Regel aber eher gering sein dürfte. Darüber hinaus gehören vor allem dazu:

- die Erstellung umfangreicher schriftlicher (oder auch künstlerischer) Arbeiten, also von zunächst Referaten, dann Haus- oder Facharbeiten, mit ihren einzelnen inhaltlichen Anforderungen und methodischen Aufgaben (Themenfindung, Problemdefinition, Recherche, Planung, Untersuchen, Experimentieren, Entwickeln oder Forschen, Auswertung und Darstellung);

- Teile des Projektunterrichts, soweit sie von Schülergruppen außerhalb der Schulmauern angeführt werden, aber auch Betriebs- und Sozialpraktika mit den zugehörigen Erfahrungsberichten, die dann wieder in den Unterricht hineinführen.

Selbständiges Lernen statt des Unterrichts bzw. unabhängig von ihm? Dazu gehört vor allem erst einmal die unendliche Fülle des Lernens, das die Kinder und jungen Leute neben und unabhängig von der Schule und von sich aus in ihrem Alltag vollziehen, beiläufig oder bewußt, ungewollt oder zielstrebig, wie auch immer. Die „Neuen Medien“ eröffnen diesem selbstgesteuerten Lernen potentiell einen großen neuen Raum. Das alles ist nicht zu vergessen, aber hier nicht Thema. Wohl aber sind in unserem Zusammenhang zu nennen:

- die eigenständige Aneignung eines (in der Schule nicht unterrichteten bzw. behandelten)

Fachgebiets oder Problembereichs, ein „Individuelles Lernprojekt“ gleichsam, womit in Ergänzung des jeweiligen, notwendig immer beschränkten schulischen Kursangebots eine besondere Möglichkeit der Individualisierung und eines von eigenem Interesse gesteuerten Selbständigen Lernens gegeben werden kann; dies könnte nach den Richtlinien als „besondere Lernleistung“ gelten.

- Aufenthalte zur Beobachtung, Erkundung, Sammlung von praktischen Erfahrungen in sagen wir „anderen Welten“ und Berichte darüber: Praktika über das obligatorische Betriebs- oder Sozialpraktikum hinaus, Auslandsaufenthalt, Erkundungsreisen in andere Länder und Kulturen u.ä.

5. Voraussetzungen und Schwierigkeiten, Einwände und Erwiderungen

Wenn es nach den hehren Begründungen und lockenden Verheissungen der Pädagogen

ginge, müßte Selbständiges Lernen schon längst viel breiteren Raum in unseren Schulen und besonders den Oberstufen einnehmen, als es mutmaßlich tut.

Also ist nach den Voraussetzungen und Hindernissen zu sehen, an denen es „noch hängt“.

Den SchülerInnen fehlt es an den nötigen Fähigkeiten!?

In der Tat: je weiter die Selbständigkeit reicht, desto höher die Anforderungen an die Kompetenzen des Lernenden, die schon gegeben sein müßten - gerade die zuletzt diskutierten zeigen das. Vorausgesetzt sind ja wohl Motivation (Bereitschaft, Interesse als auch Fähigkeiten (Können), Orientierung (Sinnggebung) und Information (Wissen) für die sich stellende Lernaufgabe. Im einzelnen gefordert - an der obigen Matrix in 2. ist das abzulesen - sind jeweils, wenn auch in unterschiedlichem Grade: - Zielerkenntnis (Interesse, Sinn, Relevanz des Themas bzw. Vorhabens), - Kontextwissen (Rahmenbedingungen des Lernens, Regeln des Faches), - Strategie - und Methodenwissen (Lernstrategien, wissenschaftliche Arbeitstechniken) - Planungs- und Selbstorganisationsfähigkeit (Wahl, Einrichtung und Selbstkontrolle bezüglich Arbeitsplatz, -zeit, - planung, - Erfolg) und - nicht zu vergessen so etwas wie Selbst(er)kenntnis (dessen, was sie sind und werden, können und wollen) und Selbstbewertungsvermögen.

Eine solche Aufstellung wirkt, so der Einwand, entmutigend, da sie dem Pessimisten nur um so deutlicher zeigt, welche Voraussetzungen die SchülerInnen oft noch nicht erfüllen. Aber: sie ist nicht mehr als eine Art check list dafür, auf welche Voraussetzungen

grundsätzlich zu achten ist. Diese Kompetenzen müssen ja nicht am ersten Tag selbständigen Lernens vollständig vorliegen; sie können und sollen allmählich aufgebaut werden, indem bald in dieser, bald in jener Dimension (vgl. die Matrix) die Steuerung durch den Lehrer ab-, die durch den Schüler zunimmt. Es gibt gute Gründe für die Forderung, damit schon von der Unterstufe an zu beginnen, bzw. eine energische Kritik daran, dass so viele Formen „offener“ Selbständigkeit fordernden und fördernden Lernen, die in Vorschule und Primarstufe noch entwickelt und verbreitet sind, im Gymnasium sukzessive „vergessen“ werden. Nicht aber sind das Gründe für die Resignation auf der Oberstufe. Für die Studierfähigkeit werden diese Kompetenzen in jedem Falle verlangt. Es geht also auch auf dieser Stufe noch darum, schrittweise die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die potentiell angelegte Selbständigkeit des Lernenden in seinem Lernen realisiert werden kann. Die Selbstthematization des Unterrichts, aber auch die „besonderen Kurse“ (s.o.) bieten dafür Möglichkeiten.

Den LehrerInnen fehlt es an den nötigen Kompetenzen!?

Wahr ist: Auch für LehrerInnen lässt sich ein umfangreicher Tugendkatalog dazu aufstellen, was sie sein und können müssen, um selbständiges Lernen fördern zu

können. Es reicht von der didaktisch-methodischen Kompetenz für komplexe Differenzierungsformen

bis zur persönlichen Offenheit für heterogene Lernwege und Ambiguitätstoleranz, von der theoretischen Einsicht bis zur praktischen Umsetzung eines anderen Rollenverständnisses (s.o.) usw.

Aber auch diese „Reife“ muss nicht auf einen Schlag erreicht sein, sie kann allmählich entwickelt werden. Wirklich notwendig ist nur die Bereitschaft, auch sich selbst als Lernenden zu begreifen und zu reflektieren (s.u. das Nachwort).

Der Lehrplan gibt die notwendigen Freiräume nicht her!?

Der Einwand kann - abgesehen von z.B. phasenweisen Zurückbleiben im Tempo (wie es allerdings auch bei lehrgesteuertem Unterricht vorkommt) - nur gelten, wenn die Selbständigkeit der Lernenden so weit reicht, dass sie zu eigenen Zielen und Themen kommen. Wie weit diese wirklich ausgeschlossen sind, wäre erst einmal an und mit den neuen Lehrplänen zu prüfen. Es wird sich erweisen; sie sind faktisch gegeben. Im (seltenen) Falle des Konflikts kann eine Fach- oder Schulkonferenz immer noch besondere Bedingungen beantragen. Die Schwierigkeiten, Selbstständiges Lernen zu fördern, seien also nicht geleugnet, auch nicht die zusätzlichen Belastungen, die zunächst vielleicht verbunden sind. Aber sie scheinen nicht unüberwindbar, müssen nicht entmutigen. Nicht nur der Auftrag der Oberstufe zählt. Im fortschreiten und am Ende des Weges winken Entwicklungs- und Erfolgserfahrungen, die für Schüler wie Lehrer gleichermaßen die Mühe lohnen werden.

<http://www.ehemalig.ch/lernen.htm>

Was ist eine gute Schule? Woran erkennt man eine solche?

Sibylle Wyss: Was für mich eine gute Schule ausmacht, hat sehr viel mit meinen persönlichen Erfahrungen zu tun. Vor allem am Gymnasium habe ich entdeckt, was Lernen eigentlich bedeutet. Ich hatte das Glück, viele wirklich gute Lehrer angetroffen zu haben, die mich motivierten und mir selbstständiges Lernen beibrachten. Wohl deswegen hatte ich von der ersten Gymnasium-Klasse an den Wunsch, einmal an der Kanti zu unterrichten.

<http://5tc1.de/giesecke/pisa.htm>

Die Ergebnisse der PISA-Studie, nach der die Leistungen der deutschen Schüler im Lesen sowie in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung weltweit unter 32 Ländern im unteren Drittel rangieren, haben Ende vergangenen Jahres helle Aufregung in der Öffentlichkeit verursacht.

Die Ergebnisse der PISA-Studie kommen nicht überraschend. Zu einem ähnlichen Urteil gelangen seit Jahren Erhebungen der Wirtschaft über die Basisqualifikationen von Schulabgängern, die eine Ausbildung beginnen wollen, oder der Hochschulen über die Studierfähigkeit von Studenten. Schon die 1997 veröffentlichte TIMSS-Studie, bei der die Lesekompetenz allerdings noch nicht abgefragt wurde, hatte im Hinblick auf Mathematik und Naturwissenschaften ein ähnliches Resultat, aber damals dachten viele noch: wer ist oder war schon gut in Mathematik! Nun jedoch geht es mit dem Lesen um eine zentrale Kulturtechnik, von der nicht nur alle weiteren schulischen Leistungen, sondern auch alle gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten - nicht zuletzt im Arbeitsleben - abhängen.

http://www.uni-bielefeld.de/OSK/Osk_Lehrer/Veranstaltungen/brief_huber.html

Nicht erst, aber auch die Debatten „nach PISA“ zwingen doch zur Suche nach grundlegenden Alternativen in Curriculum und Didaktik. Unterrichtsformen, in denen Problemorientierung, selbständiges Lernen und Strukturen, kreative Lösungsvorschläge entwickelt, produktiver Umgang mit Heterogenität geübt werden kann, sind nun erst recht, und gewiss auch für die Oberstufe, gesucht.

<http://www.lev-gym-bayern.de/news/102002/elternbeiratsarbeit.html>

Wir Eltern wollen alle unsere Kinder für die Zukunft gut gerüstet sehen. Wir begrüßen daher jede Initiative, die das unterstützt. Es sind alte Forderungen der LEV, die jetzt durch PISA und ähnliche Studien wieder in den Blick kommen:

- selbständiges Lernen fördern
- eigene Kompetenzen fördern und stärker im Unterricht einbringen
- Leistungsmotivation und Lust am Lernen aufbauen.

<http://www.jura.uni-tuebingen.de/reichhold/erstsemester/richtigesstudieren/richtigesstudieren.pdf>

VII. Studierfähigkeit

Oben habe ich festgestellt: Schlüssel zum erfolgreichen Studieren ist die Erlangung der Fähigkeit zur selbständigen Aneignung des Stoffs. Für die Hausarbeit ist noch mehr erforderlich: Hier muss das erlernte angewendet und wiedergegeben werden. Dies zeigt die zweite Komponente des erfolgreichen Studierens: Die Erlangung der Fähigkeit zur selbständigen Wiedergabe der erlangten Stoffe. Nicht nur der Alltag des Studierenden ist von diesen beiden Komponenten geprägt. Auch das ganze Berufsleben des Juristen besteht aus Aufnahme und Weitergabe von Wissen. Schon als Studierender muss man daher **Forschung und Lehre** in die eigenen Hände nehmen. Es bringt später nichts, wenn man alles nur weiß. Man muss auch die Fähigkeit besitzen, das eigene Wissen (und sei es in einem banalen Antwortschriftsatz) weiterzugeben. Dass vielen Studierenden dies noch nicht so klar ist, zeigt die nachfolgende Aufstellung der Ansichten, was Studierfähigkeit ausmacht

Studierfähigkeit setzt demnach voraus:

Selbständiges, eigenverantwortliches Handeln

- Selbständigkeit (8x)
- eigenständiges Arbeiten
- selbständiges Arbeiten
- selbständiges interessiertes Arbeiten und Erarbeiten des Stoffes
- eigenverantwortliches Handeln, Fähigkeit, sich um eigene Angelegenheiten angemessen zu kümmern
- Bereitschaft sich den von der Schule abweichenden Bedingungen anzupassen.
- Eigenverantwortung
- Eigenverantwortung aushalten
- Studierfreiheit versus Studienzwang

Motivation

- Motivation (2x)
- Motivation, selbständig zu arbeiten
- Motivation in Form von kontinuierlicher Mitarbeit
- Eigeninitiative (bezogen auf den Lernstoff)
- Eigeninitiative
- Initiative
- Engagement
- Arbeitsbereitschaft
- Interesse am Studienfach
- Arbeitseinsatz
- Durchhaltevermögen
- Anwesenheit
- Bereitschaft zur Mitarbeit
- Sicherheit über die richtige Wahl des Studienganges
- Motivation/Freude am Lernen

Allgemeinbildung

- Allgemeinbildung (2x)
- Allgemeinwissen
- Deutschkenntnisse (Pisa)

Disziplin

- Aufmerksamkeit (2x)
- Ernsthaftigkeit (2x)
- Selbstdisziplin
- Disziplin
- Selbstdisziplin (längerfristiges, konsequentes, dauerhaftes Lernen)
- Zwei Stunden ruhig der Vorlesung zu folgen
- Konzentration (3x)

Lern- und Arbeitstechnik

- Fähigkeit zum strukturierten Arbeiten
- Fähigkeit lange komplizierte Sätze zu verstehen
- Strukturiertes Arbeiten
- Arbeitsaufwand einschätzen
- Kritische Auseinandersetzung ermöglichen
- Fragen stellen
- Keine Angst vor Bildungsprotzen
- Kritisches Denken
- Richtiger Umgang mit Lehrveranstaltungen
- Erkenntnis des eigenen Lerntyps
- Kenntnis der Bedingungen, wie Wissen entsteht
- Zusammenhänge erkennen
- Meinungen reflektieren
- Kritikfähigkeit
- Wesentliches Erkennen
- Präsentation: Vortrag, Diskussion, Kritik
- Allgemeine und fachbezogene Lernstrategien
- Praxisbezug herstellen
- Wissensmanagement: hören, lesen, nacharbeiten
- Repetieren, protokollieren, vertiefen
- Umgang mit Literatur (sammeln, auswerten, beurteilen)
- Zielorientierte Selektion von Informationsquellen
- Recherchetechniken
- Bibliotheknutzung

Soziale Kompetenz

Lerngruppen

Teamfähigkeit

Lehren und Lernen in Gruppenarbeit

http://www.phvn.de/Website/images/Bilder_Informationen/GiN_H.3_03_Screen.pdf

(1) Das Gymnasium vermittelt seinen Schülerinnen und Schülern eine breite und vertiefte Allgemeinbildung. Es stärkt selbständiges Lernen und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten und ermöglicht seinen Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Neigungen eine individuelle Schwerpunktbildung, die sie befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg an einer Hochschule sowie berufsbezogen fortzusetzen.

...

wir brauchen Qualität. Deshalb müssen wir vor allem die Studierfähigkeit unserer Schulabgänger nachhaltig verbessern“.