

Ortfried Schöffner

Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation

Zur Aktualität selbstorganisierten Lernens in der Weiterbildung

I. Um welchen Diskurs geht es eigentlich?

Möglicherweise wurde die Frage selbstorganisierten Lernens in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung von jeher als konstitutives Problem der Teilnehmerautonomie verstanden, die als Voraussetzung gegeben und daher allenfalls zu berücksichtigen war, so daß hierfür keine spezifische Programmatik entwickelt zu werden brauchte. Traurig stimmen dennoch abgebrochene Entwicklungen, wie sie in dem Sammelband „Offenes Weiterlernen - Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum“ dokumentiert wurden. (Otto u.a. 1979) Bezeichnenderweise war es schließlich die betriebliche Bildung, von der aus Selbstorganisation im Sinne einer pädagogischen Innovation proklamiert wird. Ein Blick in die zahlmäßig anwachsenden Publikationen zu dem offenbar modisch werdenden Thema ruft daher früher oder später die Frage hervor: Um welchen Diskurs handelt es sich hier überhaupt?

Die Beschäftigung mit Selbstorganisation beim Erwachsenenlernen erfolgt bei näherer Betrachtung aus recht unterschiedlichen Interessenstandpunkten. In einem ersten Überblick lassen sich vier Diskurse in dem vielstimmigen Chor unterscheiden:

(1) ein bildungspolitischer Diskurs

Hier beschäftigt man sich unter dem Vorzeichen selbstorganisierten Lernens damit, ob es wünschenswert oder gefährlich sei, wenn neo-liberale Ordnungsvorstellungen bei der Konzipierung und Organisation von Weiterbildung stärker zum Zuge kämen. Deregulierung, Rückzug des Staates, Kostensenkung und Kundenorientierung werden auf der Ebene didaktischer Konzepte diskutiert. Unübersehbar setzt sich hier die Debatte um Entinstitutionalisierung unter ökonomischem Vorzeichen, wenn auch mit den bekannten Argumentationsmustern im pro und contra, fort.

(2) ein pädagogisch - programmatischer Diskurs

Selbstorganisiertes Lernen wird normativ gefaßt und aus der alteuropäischen Dualität von Autonomie versus Fremdbestimmung bewertet. Das „Selbst“ erscheint hier als individuelles Subjekt in Auseinandersetzung mit „fremder“ pädagogischer Einflußnahme, was schließlich in die klassische Antinomien emanzipatorischer Einwirkung führt. Man gerät in die Paradoxien einer pädagogischen Aufforderung zur Selbsttätigkeit.

(3) ein alltagsgebundener Praktikerdiskurs

Hier wird das Konzept selbstorganisierten Lernens als Produktbezeichnung benutzt, das unterschiedliche didaktische Ansätze zu verknüpfen vermag und mit dem sich pädagogische Qualität im Angebotsprofil unter Marketinggesichtspunkten profilieren läßt. Der Diskurs reagiert auf offenkundige Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens nach dem Instruktionsparadigma, das nicht mehr auf der Höhe der heutigen Lerntechnologie ist. Man bemüht sich mit Konzepten selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens um eine bessere Qualität und höhere Wirksamkeit professionellen pädagogischen Handelns.

(4) ein paradigmatisch ausgerichteter Diskurs

Pädagogische Einwirkung wird unter einer interdisziplinären Fragestellung in den Deutungskontext von Selbstorganisation als selbstreferentielle Struktur gestellt. Das „Selbst“ selbstorganisierten Lernens erhält in diesem erkenntnistheoretisch angelegten Diskurs eine Schamirfunktion zwischen Autonomie und Heteronomie und überwindet paradigmatisch die bisher vorherrschende duale Problemdefinition. Pädagogisches Handeln wird in der meist systemtheoretisch inspirierten Argumentation selbst zum Bestandteil selbstreferentieller Organisation.

II. Attraktivität des Begriffs aufgrund von Diskursverschränkung

Vor dem Hintergrund der vier Bedeutungskontexte läßt sich feststellen, daß der Begriff selbstorganisiertes oder selbstgesteuertes Lernen seine wachsende Attraktivität offenbar durch seine Integrationswirkung erhält: Im Sinne eines Schlüsselbegriffs läßt er sich mit unterschiedlicher Konnotation benutzen und hat je nach Verwendungsbereich eine spezifische Bedeutung - gleichzeitig bietet er die Möglichkeit zur Verschränkung bislang segmentierter, gegenseitig abgeschotteter Diskurse in der Weiterbildung. Diese Verknüpfungsleistung von Schlüsselbegriffen ist einerseits sicher diskursfördernd und disziplinbildend; andererseits besteht jedoch die Gefahr der Inflationierung und Vermutung zu einem Modebegriff, wenn nicht darauf geachtet wird, welche Differenzen jeweils mitgedacht werden müssen.

III. Nachholbedarf der Betriebspädagogik

Bei Durchsicht neuerer Veröffentlichungen schält sich als Gesamteindruck heraus, daß „selbstorganisiertes Lernen“ als ein universelles Prinzip benutzt wird, mit dem sich außerordentlich heterogene Ansätze unter einer gemeinsamen Überschrift subsumieren und mit dem sich reformpädagogische Traditionsbestände vereinnahmen lassen. Als Ertrag bleibt, daß sich nahezu der gesamte pädagogische Kosmos unter dem Rubrum der „Selbstorganisation“ erschließen läßt. Es wird dabei häufig der Eindruck erweckt, als seien diese Einsichten nicht ein später Nachvollzug, sondern eine spektakuläre Innovation der Betriebspädagogik. So vermarkten gerade diejenigen, die uns noch vor kurzem mit ihren Qualifizierungsoffensiven auf die Nerven gingen, heute lauthals und ungeniert alte Zöpfe unter dem Etikett „Selbstorganisation“.

IV. Institutionalisiertes Lernen entwickelt selbstreferentielle Strukturen

Von dem Aquisitionsspektakel einmal abgesehen, läßt sich die Aktualität von Selbstorganisation des Erwachsenenlernens auch dahingehend deuten, daß die „reflexive Wende“ der Erziehungswissenschaft in ihre didaktische Umsetzung eingetreten ist und sich bereits in spezifischen praktischen Zusammenhängen und Brechungen konkretisiert. Auch für diese Entwicklung bietet das Label „Selbstorganisiertes Lernen“ offenbar die geeignete Formel. Bei aller Verschiedenheit läßt sich eine Gemeinsamkeit feststellen, bei der es sich um ein für Pädagogik kennzeichnendes Muster handeln könnte. Es zeigt sich in der Emphase, mit der das neue Paradigma, gerade wenn es erkenntnistheoretisch von konstruktivistischen oder selbstreferentiellen Erklärungsansätzen getragen wird, möglichst umgehend wieder in ein normatives Raster integriert wird. So geht es oft weniger um neue Einsichten in bezug auf pädagogisches Handeln, als darum, „gute Bildungsarbeit“ auf marktgängige Weise zu profilieren, um sie von „schlechter“ abgrenzen zu können. Zusätzlich fällt auf, daß durchgehend *institutionalisierte* Lernkontexte als Bedingungsrahmen unterstellt werden, ohne daß *alltagsgebundenes*, belläufiges Lernen überhaupt in den Blick kommt. In der Diskussion bleibt die strukturelle Differenz zwischen Selbstorganisation und Selbststeuerung in Alltagskontexten einerseits und als Bestandteil didaktisch strukturierter Situationen weitgehend unbeachtet. Hier unterscheidet sich der deutschsprachige Diskurs vom angelsächsischen, in dem alltagsgebundene Lernprozesse systematischer in den (pädagogischen) Blick genommen werden.

V. Münchhausens Zopf - ein reflexiver Mechanismus?

Das „Selbst“ der rückbezüglichen Lernstruktur bezieht sich in den verschiedenen konzeptionellen Entwürfen keineswegs auf „das selbe“, sondern konstituiert sich aus

spezifischen Kontextbedingungen heraus, in denen es eine jeweils besondere Bedeutung erhält. Vor dem Hintergrund dieser Differenz ließe sich die Literatur zum selbstorganisierten Lernen genauer unter der Fragestellung untersuchen, welche Auffassung des „Selbst“ in der jeweiligen Konzeption implizit zugrundegelegt wird.

Das „Selbst“ erscheint hierbei als Instanz eines Ausregelungsprozesses

- auf der Ebene einer autopoietischen Konstitution (basale mitlaufende Selbstreferenz)
- auf der reflexiven Ebene eines Bewußtseinssystems (alturopäisches Konzept der Autonomie)
- in einem handlungstheoretischen Kontext (Selbstregulation funktionaler Handlungsabläufe)
- auf der organisatorischen Ebene eines didaktischen Arrangements (reflexive Ausregelung didaktischer Steuerung).

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion wird vor allem die Rezeptionslücke in bezug auf kulturanthropologische und einhmethodologische Konzeptionen des „Selbst“ schmerzlich spürbar. Noch nicht zugänglich ist das „Selbst“ im Sinne einer intermedialen „Ordnung im Zwielfel“ (Waldenfels), in der der Pädagoge „selber“ integraler Bestandteil einer überindividuellen Struktur ist, die da „reflexive Mechanismen“ (Schäffler 1984) ausbildet.

VI. Rahmungen und Spielräume des Selbst

Anregend, wenn nicht sogar für den gegenwärtigen Theoriestand der Erwachsenenpädagogik wegweisend, ist in diesem Zusammenhang die Habilitationsschrift von Jürgen Wittpoth: „Rahmungen und Spielräume des Selbst Frankfurt/M. 1994“. Die Arbeit verfolgt das Ziel, Rezeptionsfehler bei der Entwicklung einer erwachsenenpädagogisch relevanten Sozialisierungstheorie aufzuweisen. Sie liefert hierbei gute Ansätze, mit denen sich die reflexive Struktur des „Selbst“ auf der Grundlage einer Bestimmung von Sinnkontexten herausarbeiten ließe. Wittpoth verlagert die Aufmerksamkeitsrichtung von der Dualität zwischen Eigenheit und Fremdheit auf eine sie verbindende Zwischenstruktur: „Statt an Individuen die Beharrlichkeit bzw. Beweglichkeit von Rahmungen zuzuwenden, die der *einzelne mitvollzieht*“ (S. IX, Hervorhbg. O.S.) Da nun Erwachsenensozialisation als alltagsgebundener Lernprozess in der Spannungslage zwischen institutionalisiertem Lebenslauf und biographischem Selbstentwurf konzipiert wird, läßt die Analyse der erwachsenenpädagogischen Konzepte genau die Kontextblindheit erkennen, wie sie vor allem für den programmatischen Diskurs zum selbstorganisierten Lernen kennzeichnend ist: „indem - kaum genauer beschriebene - Handlungsspielräume für das Subjekt gesetzt werden, täuschen Bildner nicht nur sich selbst, sondern auch ihre Klientel über die Gestalt und die Funktionsweise des Strukturierungsgeflechtes hinweg, das den Orientierungen und Handlungen des einzelnen unterschiedene Grenzen setzt. Entgegen ihren Intentionen tragen sie (z.B. auch mit ihren Settings selbstorganisierten oder selbstgesteuerten Lernens O.S.) kaum zur Erweiterung von Spielräumen bei, *denn wo Formierung gelehrt wird, erübrigt sich die zu ihrer*

partiellen Überschreitung unverzichtbare Anstrengung, sie in ihrem ganzen Ausmaß zu erkennen.“ (ebenda, Hervorhbg. O.S.)

Literatur

- Volker Otto u.a.: Offenes Weiterlernen - Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig 1979.
- Ottfried Schäffer: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft 1984, H.1, S:249-271; Wiederabdruck: Studienbibliothek Erwachsenenbildung, Bd. 3 Kommunikation in Lehr-Lernprozessen, Bonn/Frankfurt am Main 1992, S. 70-93
- Jürgen Wiltpoth: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main 1994.

Karl Weber

Selbstorganisiertes Lernen - zeitgemäss?

Einige Anmerkungen

I.

Selbstorganisiertes Lernen hat Appeal. Das Konzept stiftet Konsens im öffentlichen bildungspolitischen Diskurs. Allerdings hat die Pädagogik nicht erst in diesen Jahren das selbstorganisierte Lernen entdeckt. Zu Recht weist Reischmann (1997) darauf hin, dass in den USA das selbstorganisierte Lernen bereits vor mehr als 20 Jahren systematisch, das heisst auch empirisch, erforscht worden ist. Allerdings sind die entsprechenden Forschungsergebnisse von der deutschsprachigen Erwachsenenpädagogik kaum rezipiert und schon gar nicht öffentlich diskutiert worden. Man kann daher nicht behaupten, die Diskussion über das selbstorganisierte Lernen sei heute in besonderem Masse theoretisch, konzeptionell und empirisch fundiert. Das Gegenteil trifft eher zu. Gebieterisch drängt sich deshalb die Frage auf, warum das Konzept des selbstorganisierten Lernens gegenwärtig im öffentlichen Raum wesentlich die weiterbildungspolitische Diskussion mitbestimmt, warum es auf einmal gesellschaftspolitisch interessant und vielleicht auch relevant wird.

Das selbstorganisierte Lernen wird konzeptionell meist unscharf gefasst und nur ungenügend gegenüber anderen verwandten Konzepten wie etwa dem des offenen Lernens, dem selbstgesteuerten Lernen usw. abgegrenzt (vgl. dazu u.a. Nülssi, 1997). Diese Offenheit und Unscharfe fördert ohne Zweifel den Konsens unter jenen, die diesen Begriff verwenden. Unbestritten ist auch, dass Selbstlernen, gerade wegen seiner Subjektzentrierung und seiner und an sich langen pädagogischen Tradition einen positiv konnotierten Begriff darstellt. So stellen beispielsweise Weisser/Wicki (1997, 171, 22ff.) in einer empirischen Untersuchung fest, dass universitäre Weiterbildung von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen besonders dann positiv bewertet wird, wenn diese sich autonom dafür entscheiden und auch ihre Nutzung in der Praxis steuern können. Vereinfacht lässt sich behaupten, dass sich offenbar das subjektive Bildungsideal in einer möglichst autonomen Gestaltung des eigenen Lernprozesses realisiert.

Die im Vergleich mit den USA verspätete Diskussion des selbstorganisierten Lernens im deutschsprachigen Raum weist allerdings eher darauf hin, dass die gegenwärtige Attraktivität dieses Konzepts und seine breite Akzeptanz dadurch

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung : wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / hrsg. Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) – Frankfurt (Main). – DIE Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Dr.-. Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von der AleB, Heidelberg, danach von der PAS, Frankfurt, Main. – Aufnahme nach Nr. 38 (1986).
Darin aufgeg. : Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung Nebenl.-Report

ISSN 0177-4166
Beih. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Erwachsenenbildung Dokumentation der Jahrestagung ... der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
1997. Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. - 1. Aufl. - 1998

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Erwachsenenbildung

Dokumentation der Jahrestagung ... der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Red.: Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand). – Frankfurt/M. : Dt. Inst. für Erwachsenenbildung (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung ; Beih.)

Früher Schriftenreihe
Bis 1989 (1990) u.d.T.: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Erwachsenenbildung.
Jahrestagung ... der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

1997. Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. - 1. Aufl. - 1998

Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung / Karin Dierichs-Kunstmann ... (Hrsg.) ; [Red.: Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand)]. – 1. Aufl. – Frankfurt/M. : Dt. Inst. für Erwachsenenbildung, 1998

(Dokumentation der Jahrestagung ... der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 1997)
ISBN 3-933222-07-9

© 1998 by

Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Karin Dierichs-Kunstmann, Peter Faulstich, Jürgen Wittpoth, Rudolf Tippelt

Herausgeber:

Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand)

Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE)

Auslieferung:

Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Kostenbeitrag:

DM 20,00 (zuzgl. Versandkosten)

1. Auflage:

Frankfurt/M. 1998

Inhalt

Einleitung

Jochen Kade
Tagung „Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung“, Frankfurt/M., 3.-5. Oktober 1997 7

Peter Faulstich
„Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung 10

Podiumsdiskussion

Horst Siebert
Die Karriere des selbstgesteuerten Lernens 17

Peter Krug
Die Karriere des selbstgesteuerten Lernens: 3 Antworten 20

Johannes Sauer
Selbstorganisiertes Lernen - ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung 25

Ottfried Schäffler
Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation 30

Karl Weber
Selbstorganisiertes Lernen - zeitgemäss? 35

Arbeitsgruppe I
„Institutionen und selbstorganisiertes Lernen“
(Moderation: Ekkehard Nüssli)

Ekkehard Nüssli
Institutionen und selbstorganisiertes Lernen 43

Gerhard von der Handt
Verbund „Organisiertes Lernen - Selbstlernen“ - Konsequenzen für die Institution 46

Gisela Wiesner
Selbstorganisiertes Lernen in Verwaltungen - eine empirische Untersuchung 54

Nicole Hoffmann
Selbstorganisiertes Lernen und institutionelles Weiterbildungsmanagement aus der Sicht des Führungspersonals außeruniversitärer Forschungseinrichtungen 58

Beiheft zum
REPORT

Karin Derichs-Kunstmann, Peter Faulstich,
Jürgen Wittpoth, Rudolf Tippelt (Herausgeber)

**Selbstorganisiertes Lernen
als Problem
der Erwachsenenbildung**

Dokumentation der Jahrestagung 1997
der Kommission Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

ISBN 3-933222-07-9