

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 wissenschaftpropädeutischen 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.“

Im gleichen Sinne heißt es zum Auftrag *Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit* näherhin:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen. Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewußt werden. Dieser Prozeß wird dadurch unterstützt, daß durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln ...

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: ... ein Denken in übergreifenden, komplexen Strukturen; die Fähigkeit zur Selbsteuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.“

Diese Zielsetzungen finden dann ihren Niederschlag auch im Kapitel 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 Erkenntnisserwerb selbst zum Lerngegenstand.“

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

¹ Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung (Richtlinien NRW 1999, Textziffer 3.3).

„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.

2. Verständigung über den Begriff

„Selbständig“, nämlich von sich aus und auch ohne ständige Anleitung, lernen kleine Kinder von den ersten Lebenstagen an, manchmal mehr oder anderes als den Eltern lieb ist, und vielleicht in größerem Ausmaß als jemals später wieder während der Schulzeit.

„Selbständig“ lernt in gewissem Sinne auch das Grundschulkind, wenn es sich nachmittags vielleicht zu einem vom ihm selbst gewählten Zeitpunkt an den Tisch setzt und allein, also ohne Hilfe von Eltern oder Geschwistern, die Hausaufgaben löst. „Selbständig“ handelt eine Schülergruppe auf der Mittelstufe, die vielleicht im Rahmen eines Projekts eine Passantenbefragung im Einkaufszentrum organisiert. „Selbständig“ lernt, wer auf der Oberstufe nach Beratung durch eine Lehrerin eine Facharbeit erstellt oder sich außerhalb der Schule selbst, eigenen Zielen folgend, eine weitere Sprache oder Kenntnisse in Ornithologie aneignet oder sich in die Nutzung des Computers einarbeitet: Offenbar gibt es „Selbständigkeit“ in verschiedenen Graden und Bezügen.

Daher muß, wenn von Förderung des Selbständigen Lernens die Rede ist, eigentlich immer hinzugesagt werden, welcher Bezug und welcher Grad gemeint ist. Eine Hilfe zu dieser Ordnung des Sprechens könnte die folgende Matrix geben:

Grade und Bezüge selbständigen Lernens

Bezogen auf:	<u>die Arbeit am Gegenstand</u>	<u>die Arbeit mit anderen</u>
Selbständig in:		
Zielsetzung und Themenwahl - unabhängig von (detailliertem) Auftrag	Problemdefinition Strukturierung des Feldes	Verständigung über Normen und Pläne
Methode/Technik - unabhängig von (ständiger) Anleitung	Recherche, Untersuchung Aus- und Bewertung, Speicherung, Darstellung von Daten	Kommunikation
Arbeitsorganisation - unabhängig von (formaler) Kontrolle	Planung, Einrichtung, Steuerung der eigenen Arbeitstätigkeiten	Kooperation, Arbeitsteilung und -zusammenführung
Leistungsbewertung - unabhängig von Benotung durch „Autoritäten“ und (sanktionierten) Prüfungen	Vergewisserung, Reflexion Bewertung eigenen Lernens und Leistens in der Sache	Vergewisserung, Reflexion Bewertung auch des Gruppenprozesses

Wie leicht zu ersehen ist, entspricht die Systematik dieser Matrix der schon klassischen Gliederung von Unterrichtsplanung und -analyse in allgemeindidaktischen Modellen (vgl. nur z.B. Schulz 1980) in Ziele, Inhalte, Methoden/Medien und Leistungskontrolle/Evaluation. Schon darin deutet sich an, daß Selbständiges Lernen zu fördern im Kern nichts anderes heißt als die Funktionen der Lehrenden nach und nach in die Lernenden selbst - als sich selbst Behelrende - zu verlegen.

Im Zusammenhang mit diesem schematischem Ordnungsversuch² können eine Reihe weiterer Begriffsfragen bearbeitet werden.

Selbständiges Lernen wird häufig und allzu leicht operationalisiert in den typischen Schritten wissenschaftlicher Arbeit, deren Voraussetzungen, die „Techniken“ von der Informationsbeschaffung bis zur Disposition der Darstellung, demgemäß vor allem zu vermitteln sind. Es ist vielmehr weder deckungsgleich mit noch beschränkt auf „selbständiges wissenschaftliches Arbeiten“, sondern könnte auch in der Aneignung eines neuen Inhalts, Fachgebiets, oder der Einübung einer Fähigkeit, also in „Lernen“ im engeren Sinne, bestehen. Richtig ist aber, daß es „Methode hat“, und wichtig ist es, im fachlichen Arbeiten wie darüber hinaus, die jeweiligen Methoden, die Zugriffsformen und Wege zu reflektieren und Methodenbewußtsein zu entwickeln.

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. Trotzdem konzentrieren sich die Beiträge dieses Bandes auf das selbständige Lernen der einzelnen, weil die strukturierende individuelle Aneignung fachlicher Inhalte gegenüber dem Kursunterricht vielleicht noch besonderer Entfaltung bedarf. Das selbständige Lernen in der Gruppe oder einer Gruppe steht daher hier nur im Beitrag zum Projektunterricht (s.u. Emer u.a.) im Mittelpunkt, während im übrigen auf die ausgebreitete Literatur zu Gruppenarbeit verwiesen werden soll (vgl. z.B. ?)

Selbständiges Lernen ist daher nicht notwendig immer auch individualisiert. Nicht alles individualisierte Lernen ist umgekehrt in allen Dimensionen selbständig - z.B. nicht bei der pflichtgemäßen Erledigung von Hausaufgaben, aber auch nicht bei sog. individualisierter programmierter Instruktion (die Lernenden bestimmen darin nur über ihr Arbeitstempo oder, z.B. bei Verzweigungen, über die Wahl von vornherein eingeschränkten Alternativen).

Selbsttätiges Lernen ist - wenn nicht überhaupt ein Pleonasmus, insofern es kein Lernen gibt, das nicht der Lerner selbst vollzieht (s.u.) - Hinweis auf und Bezeichnung für Lernformen, in denen Schüler und Schülerinnen selbst etwas „tun“, im Sinne von: anderes tun als nur zuhören, mit- und nachschreiben oder „pauken“. Sie können reichen vom eigenen Reden im fragend-entwickelnden Unterricht über das eigene Basteln, Schaffen, Werken und Experimentieren im Kunst-, Werk- oder Laborunterricht bis zum eigenen Suchen nach Belegen für eine Aussage in der Literatur. Synonym dazu ist wohl „aktives“ Lernen. Solche Lernformen sind pädagogisch sinnvoll, und sie zu ermöglichen ist der Zweck von „tätigkeits-“ oder manchmal auch „handlungsorientiert“ genanntem Unterricht, aber „selbständig“ sind sie nur in dem Grade, wie Arbeitsorganisation, Methode, Zielsetzung und Thema zur Wahl der Lernenden gestellt sind. Es empfiehlt sich also m.E. - anders als Gaudig (s. die letzte Anmerkung) - Selbsttätigkeit als Mittel, Selbständigkeit (im vollen Sinne) als Ziel aufzufassen.

Für die Wörter selbstbestimmt, selbstgesteuert, selbstorganisiert, selbstverantwortlich gilt, dass sie noch stärker als „selbständig“ betonen, dass der Lernende von einer exogenen Bestimmung unabhängig handelt, die Instanz der Zielsetzung, Normengebung und Kontrolle seines Lernens also in ihm selbst liegt. Insofern sind dieselben Abstufungen dazu denkbar wie zu „selbständig“, nur dass die Konnotation dieser Begriffe vor allem die Ebene der Zielsetzung und Bewertung berührt. Synonym dazu ist „autonom“².

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 vernünf-

² Nicht zufällig sind auch im Reden über „Autonomie“ der Schule die nötigen Abstufungen entdeckt worden, weswegen denn jetzt zumeist (nur oben) von größerer relativer Selbständigkeit der Schule geredet wird. Vgl. Stock 1997.

tig, 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.)

Näherhin auf die Selbständigkeit (im Lernen) als Ziel der Schule geht seine Richtlinie:

„Der Schulunterricht führt den Schüler... bis zu dem Punkte, wo es unnütz sein würde, ihn noch ferner an einen Lehrer und eigentlichen Unterricht zu binden, er macht ihn nach und nach vom Lehrer frei, bringt ihm aber alles bei, was ein Lehrer beibringen kann.“ (Litauischer Schulplan 1809/1964, S. 191)

Das ist ihm nicht nur ein Problem des Wissens:

„... 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.).

Anders als unsere heutige - und im folgende zu entfaltende - Vorstellung ist allerdings die seine über den Weg dahin:

„Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten (sc. der Universität und Akademie), daß sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt ... Auf der anderen Seite aber ist es hauptsächlich Pflicht des Staates, seine Schulen so anzuordnen, daß sie den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten ... daß nicht sie als Schulen berufen sind, schon den Unterricht der Universitäten zu antizipieren ... (ebd., S. 256)

Zwar macht Schleiermacher diesselbe Unterscheidung zwischen Schule und Universität:

„Die Schulen beschäftigen sich nur mit Kenntnissen als solchen; die Einsicht in die Natur der Erkenntnis überhaupt, den wissenschaftlichen Geist, das Vermögen der Erfindung und der eigenen Kombination suchen sie nur vorbereitend anzuregen, ausgebildet aber wird dies alles nicht in ihnen“ (Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. 1808. In: Anrich 1959. S. 237, 236)³.

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:

„so auch zur Wissenschaft und zum Erkennen, welches ihn befreit vom Dienst jeder Autorität, kann er (sc. der Mensch) nur kommen, indem man lediglich schon die Erkenntnis und durch kein anderes Mittel auf ihn wirkt, in dem man schon die Kraft in ihm voraussetzt, welche ihn entbindet, irgendeiner Autorität zu dienen.“ (ebd. S. 276)

Dafür fordert Schleiermacher Freiheit, obwohl er weiß, dass immer eine „grössere Anzahl“ nicht zu solchem Ziel bestimmt sind (S. 278) und manche bei strenger „Zucht und Ordnung“ und „heilsamen Zwange“ mehr lernen würden (ebd. S. 276); dennoch liegt es für ihn, „im Geiste der Universität“

„keinen äusseren Unterschied ... festzusetzen, sondern von der Voraussetzung auszugehen, als würden alle sich zu jener Höhe erheben lassen“ (ebd. S. 278).

Um nun einen großen Sprung über eine lange Strecke des Denkens hinweg zu machen: Klafki hat bekanntlich in den 80er Jahren die Befassung mit den klassischen Bildungstheorien mit Nachdruck wieder aufgenommen. Er hat zusammengefaßt:

„Unbeschadet der Kontroversen ... - die Grundintention ist ein durchgehendes Moment der klassischen Bildungstheorien: dass der Mensch als ein zu freier vernünfti-

³ Vgl. auch noch F.W.J. Schelling: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (1802). In: Anrich (1959), S. 29, S. 30); noch drastischer: J.G. Fichte: Deduzierter Plan ..., ebd. S. 132, 135.

ger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung „aufgegeben“ ist, so aber, daß er sich dies Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schließlich, dass Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei.“ (Klafkii 1986, S. 459).

Zugleich hat er aber auch entfaltet, daß diese klassische Idee der Allgemeinen Bildung neben der Selbstbestimmung des Individuums auch die soziale Voraussetzung und Folge mit impliziert: Auseinandersetzung mit „historischen Objektivationen der Humanität und Zukunftsfragen der Menschheit und Entwicklung mitmenschlicher Solidarität“ (ebd. S. 463ff). Von daher sein Begriff von „Allgemeinbildung“ als „Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (ebd. S. 474)!

Mit alledem zeigt sich, daß man um das Konzept „Selbständigkeit“ herum eine ganze Bildungstheorie zu schreiben hätte, wollte man vertiefen, was noch zu Selbstbestimmung als ihrer höchsten Ausprägung gehört. „innere“ Autonomie, Selbstbewußtsein, Selbstwertgefühl, Kritik- und Handlungsfähigkeit ... (vgl. Bräu 1998, S. 22ff), und wollte man garn noch entfalten, was alles Schule sein und tun muß, um Menschen in diesem Sinne zu „stärken“ (vgl. Hentig 1985). Das führte hier zu weit. Für unseren Zusammenhang seien zwei Einsichten festgehalten.

- Zu Selbständigkeit (und selbständigem Lernen) im vollen Sinne gehört auch, sich selbst begründete Ziele und vernünftige Normen setzen zu können: insofern ist es nützlich, zwischen solcher „produktiver Selbständigkeit“ und einer bloß „funktionalen“ (die in der halbwegs selbständigen Bewältigung gestellter bzw. delegierter Aufgaben besteht) zu unterscheiden (vgl. Rülcker 1990).
- Man kann die Figur der selbstbestimmten (autonomen, mündigen) Person nicht zuende denken, ohne dem Bild hinzuzufügen, daß sie auch selbständig lernt, also auch in der Weltaneignung und Selbstentwicklung sich selbst zu organisieren weiß. Die Klassiker zeichneten es so für die Studenten. In einer Gesellschaft der ständig zunehmenden Verschulung einerseits, der ständig anwachsenden und irgendwie zu verarbeitenden „Information“ andererseits sich dennoch „seines eigenen Verstandes zu bedienen“ wird zu einem Problem schon für die SchülerInnen. Das hat sehr plastisch Danner (1995) gezeigt - und zugleich Modelle eines selbständigen Erwerbs von und Umgangs mit Informationen, Erkenntnissen und Urteilen angeboten.

Wie aber lernt man Selbständigkeit, wie fördert man die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in diesem Sinne? Die Antwort kann nicht nur eine Methode, ein Arrangement sein. Insofern es sich hier um eine Summe von Bildungszielen handelt, kann sie auch nur durch eine Vielfalt von Lernsituationen hindurch angestrebt werden. Gewiß aber ist, daß Selbstbestimmung nicht gelernt wird, ohne daß man sie auch übt bzw. probiert und die Erfahrungen, die dabei zu machen sind, reflektiert - so wie Verantwortungsbereitschaft, die ja auch dazu gehört, Schülern nicht zum Ziel gesetzt werden kann, solange man ihnen nicht hier und jetzt Verantwortung einräumt (vgl. Heid 1991).

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 Becker/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).

3.2.1 Bezugspunkte und Begründungsmuster der Forderungen

Die Argumente sind immer die gleichen. Die Arbeitsabläufe in den Betrieben und 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.

3.2.2 Entwicklung des Begriffs

Der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ und die Grundgedanken sind von Mertens (1974) eingeführt worden - schon damals wegen zu enger Bedarfsorientierung der Ausbildung. Sein Katalog ist seitdem vielfach erweitert worden, besonders um soziale Kompetenzen und personale Haltungen (von Ausdauer und Anpassungsfähigkeit über Zuverlässigkeit und Qualitätsbewußtsein bis zu Einsatz- und Verantwortungsbereitschaft).

Etwa 25 solche Begriffe dürften es sein, die ständig in wechselnden Zusammenstellungen wiederkehren. Immer mehr verschwimmen dabei die Grenzen zu alten Tugendkatalogen. Das reizt zu immer neuen Systematisierungen. Eine der verbreitetsten, besonders in der Berufspädagogik, ist die in Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Reetz 1990; Dörig 1994; kritisch bes. Feldhoff u.a. 1996). Trotz allem verbreiten sich die Forderungen nach Schlüsselqualifikationen und die Debatten immer mehr - mit anderen, nicht minder schwierig unterscheidbaren Begriffen (z.b. *key competencies* oder *key qualifications* vs. *basic skills*) auch in anderen Ländern (vgl. Hutmacher 1997).

3.2.3 Die Problematik des Konzepts

Die Rede von den Schlüsselqualifikationen hat offenbar etwas Verlockendes. Sie beschwört Zukunft statt Vergangenheit, suggeriert Offenheit und neue Entwicklungen, bietet womöglich gerade in ihrer Vieldeutigkeit Raum für allerhand Wünsche, weckt Hoffnungen auf eine Patentlösung für viele Probleme und auf eine radikale Abkehr von der alten Schule.

Aber es gibt auch Bedenken, die vor allem dann gelten, wenn die Schlüsselqualifikationen als primäre Ziele gesetzt werden. Sie sind aber Mittel (bloße Fähigkeiten), die für sehr verschiedene Ziele eingesetzt werden könnten, also wie die sog. Sekundärtugenden im Hinblick auf Werte ambivalent. Sie schließen Funktionalisierung der Subjekte gemäß dem - nun anders gefaßten - Bedarf des Beschäftigungssystem nicht aus. Auch der Akzentwechsel von Qualifikationen zu Schlüsselqualifikationen kann nicht darüber hinweg täuschen, daß weiterhin eine - wenn auch flexible - Anpassung gefordert wird (Wildt/Orth 1999). Mit „Lernen des Lernens“ kann statt einer Beteiligung am notwendigen Lernen der Gesellschaft, an der Definition und Beurteilung der Probleme selbst die „Einübung die Fraglosigkeit bereitwilliger Unterwerfung unter beliebige Lern- und Arbeitsaufgaben“ drohen (Heid 1997, S. 327). Heymann sieht deswegen in den Schlüsselqualifikationen zwar eine historisch notwendig gewordene Verallgemeinerung von Elementen früher privilegierter Tätigkeiten, aber zugleich ein „beruflich verzwicktes Allgemeinbildungskonzept“ (1996, 57ff.; man könnte auch sagen: ein verzwecktes).

Andererseits bringt die List der Vernunft auf diesem Umweg, der statt auf einzelne Verhaltensfertigkeiten auf allgemeinere Ressourcen der Person zurückgeführt, das

Subjekt (wieder) in den Diskurs über Qualifikationen, macht seine Lernfähigkeit, Selbststeuerung und Reflexivität zum Angelpunkt. Berührungen mit dem klassischen Bildungskonzept drängen sich dann auf (vgl. Marotzki, 1996, S. 29; Beck 1997, Negt 1997, S. 227ff.).

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.

3.2.4 Wie lernt man Schlüsselqualifikationen?

Die Schwierigkeit dieser Frage springt schon aus der Vielfalt, wenn nicht gar Beliebigkeit der Listen ins Auge. Die Begriffe sind vage, die Abgrenzung schwankend, die Kataloge folglich bald kürzer, bald länger, die Strukturierungsmodelle vielfältig. Es fehlt an Operationalisierungen, erst recht also an schlüssigen Lernprogrammen bzw. -strategien. Vor allem vermitteln die psychologischen Forschungen zu Transfer von Wissen bzw. Anwendbarkeit allgemeiner Strategien eine gewisse Skepsis. Zwar scheint die Beherrschung allgemeiner Strategien und Methoden (vgl. Gick/Holyoak 1987, bes. S. 20ff.) wichtig zu sein, andererseits aber deren souveräner Einsatz und vor allem Erwerb nicht rein formal zu funktionieren. Bezweifelt wird angesichts der „Situiertheit der Kognitionen“, also kurz gesagt des Umstands, daß das Wissen zusammen mit den Situationen oder Kontexten, in denen es erworben wurde, gespeichert wird und abrufbar ist, dass ein genereller Transfer ohne weiteres möglich ist; sobald man näher nachschaut, scheinen die Schlüsselqualifikationen, jedenfalls die kognitiven Fähigkeiten, doch auf bereichsspezifischen Strukturkenntnissen aufzuruhen (vgl. Friedrich/Mandl 1992, Simons 1992; Dörig 1994; Renkl 1994, Weinert, zit. bei Schweitzer 1995).

Diese Forschungsprobleme können hier nicht beiläufig gelöst, sondern nur bewußt gehalten werden. Ganz ohne Auskunft dazu, wie Lernsituationen beschaffen sein sollten, damit Schlüsselqualifikationen wenigstens möglich werden, wird man aber nicht gelassen.

3.2.5 Didaktisch-methodische Überlegungen zu ihrer Vermittlung

Zwei negative Feststellungen ergeben sich vorab:

a) Schlüsselqualifikationen

können nicht einfach mit bestimmten Zusatzgebieten wie etwa Informatik bzw. EDV, Rhetorik oder Gruppendynamik, Ökonomie oder Planungstechnik identifiziert und vermittelt werden; das wäre eine in die Irre führende Verkürzung.

b) Schlüsselqualifikationen

können nicht bloss formal an beliebigen oder belanglosen Inhalten trainiert werden, das ist mit dem komplexen Modell der situierten Kognition (s.o.) nicht vereinbar.

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.

- d) Inhaltswahl nach Kriterien wie den folgenden: eine Komplexität, die möglichst vielseitige Fragen, Annäherungsformen und Kompetenzen ermöglicht (Mehrperspektivität), Authentizität und Realitätsnähe, die ernsthafte Auseinandersetzung, sinnliche Erfahrung und eigene Strukturierungsarbeit herausfordert (Praxisbezug) und Kooperation belohnt (vgl. Dewe/Sanders 1996, S. 133; Heid 1997, S. 326ff.).

An solchen bedeutsamen Inhalten also sind dann, wie oben schon gesagt, Metakognitionen und Strukturwissen zu entwickeln, Methoden bewußt zu machen und Praxis zu reflektieren.

⁴ Die nicht nur methodische, sondern auch psychologische Schwierigkeit, die des Lehrenden und Lernenden bereitet, sei nicht verschwiegen: sich dem Sog der Weiterarbeit am Inhalt (sei es um des Pensums, sei es um des eigenen Interesses willen) zu entziehen, Zeit für dieses Metalernen abzuspalten und scheinbar selbstverständlich funktionierende mentale Operationen mühevoll auf Begriffe zu bringen und noch einmal zu üben.

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. Gilich 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 sog. konstruktivistische Lerntheorie (und Didaktik) radikalisiert wie das Modell der Erkenntnis so dieses Modell des Lernens: Es gibt keine objektiv erfaßbare Wirklichkeit, sondern nur die subjektive Wirklichkeit, die der Mensch jeweils konstruiert; also ist auch kein objektives Wissen zu vermitteln, sondern bestenfalls der Aufbau des jeweiligen subjektiven Wissens zu stimulieren; das Resultat sind nicht („wahre“) Repräsentationen, sondern, im günstigen Fall, funktionierende Konstruktionen; das Lernen wird nicht von außen, durch welche Maßnahmen auch immer, determiniert, sondern durch die interne Struktur des Subjekts und gemäß seiner eigenen Logik und Umsetzung; allenfalls stimulierend kann dazu die Konfrontation mit einer reichen Lernumwelt mit authentischen Herausforderungen und vielfältiger sozialer Interaktion beitragen; das Lernen bestimmt der Lerner selbst (vgl. Siebert 1997, S. 16ff.; Werning 1998).

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 gene-

⁵ In letzter Konsequenz schließen sich theoretisch eine absichtsvoll „pädagogisierte“ Kommunikation aus, aber soweit geht, wer weiterhin Schule halten will, in der Praxis nicht ... (vgl. z.B. Wolff 1997)

rierten 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 möglich⁶.

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 Monologen, 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 Lernleistungen 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).

Diese Prinzipien lassen sich in einer Vielfalt von Formen konkretisieren, die im folgenden überblickt werden sollen.

4. Lernsituationen zur Ermöglichung und Förderung Selbständigen Lernens

Selbständiges Lernen zu ermöglichen und zu fördern ist, wie dargestellt, ein allgemeines Prinzip, das für allen Unterricht, zumal auf der gymnasialen Oberstufe, gilt und in vielen alltäglichen Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Arbeitsformen und Leistungsnachweise berücksichtigt werden kann. Eine vollständige Didaktik und Methodik unter diesem Gesichtspunkt kann hier nicht entfaltet werden. Viele Anregungen bieten wiederkehrend Themenhefte pädagogischer Zeitschriften (vgl. z.B. Pädagogik 1990, 1998, Die Neueren Sprachen 1994; Meyer u.a. 1997).

⁶ Die Autoren der TIMMS erklären sich den guten Rangplatz japanischer Schüler aus einem Unterrichtsstil, der nach ihren Beobachtungen solche Merkmale aufweist.

4.1 Eine naheliegende, aber zu selten realisierte Weise der Umsetzung ist es, die Lernenden an eben diesen Entscheidungen explizit mitwirken und mitdenken zu lassen. Rhode-Jüchtern (1997) hat die Schritte dabei in folgendem Tableau dargestellt:

Lernen im Prozeß („Agenda“)	
Phase	Arbeitsfragen
Themenwahl	<ul style="list-style-type: none"> - in welchem Zusammenhang steht das Thema? - Wie begründen wir die Auswahl/Relevanz?
Planung	<ul style="list-style-type: none"> - Wie definieren wir die Aufgabe? - Welche Aspekte sollen besonders bearbeitet werden? - Welche Hypothesen stellen wir auf? (Spannung zwischen Wissen und Nichtwissen) - Welche Methoden sind bekannt / geeignet / nötig? - Welche Informationen brauchen wir / wo und wie können wir sie bekommen? - Wie soll der Arbeitsprozeß organisiert werden? (Arbeitsteilung, Kooperation, Zeit?)
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> - Entsprechend Planung, mit Routinen der Zwischenprüfung / Hilfestellung / gegenseitigen Information / ggf. Revision - Koordinierung der Einzelergebnisse - Hypothesenprüfung
Dokumentation / Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> - In welchem Zusammenhang steht die Aufgabe / das Ergebnis? - Brauchen wir eine besondere Form der Darstellung? - Was können wir an der Darstellung besonders üben?
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Hat sich das Thema / die Arbeit bewährt? - Was würden wir anders machen? - Haben wir den roten Faden behalten / den Zusammenhang des Themas wiederherstellen können? - Worin besteht der fachliche Erkenntnisfortschritt? - Was haben wir über die Wissenschaft / die Methoden / die Arbeit von Wissenschaftlern erfahren? - Haben wir gut zusammengearbeitet?

Nach Rhode-Jüchtern 1997

Damit eröffnet sich ein weites Feld von Überlegungen und Möglichkeiten dazu, wie man die didaktische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern, die unzweifelhaft latent vorhanden, aber zu wenig aktiv in Anspruch genommen wird, besser nutzen und weiter entwickeln kann, um so mittelbar auch ihre Lernkompetenz zu steigern. Auch dazu gibt es längst viele Vorschläge. H. Hilger (1980) z.B. berichtet, wie schon Grundschul Kinder Unterricht (bei sich und anderen) beobachten können - erst recht ist dies in der Oberstufe möglich. G. Hilger (1980) bringt ein Beispiel für Unterricht über Unterricht (in Religion) und schließt damit an die Intentionen der „Konstruktiven Didaktik“ von Hiller (1973) an, die die Lernenden die Konstruiertheit von unterrichtlichen Entscheidungen und Sachzugängen erkennen lassen will. Schulz (1980) baut sein „Hamburger Modell“ der Didaktik ganz auf dem Gedanken der Partizipation der Schülerinnen und Schüler an Planung, Interventionen und Reflexion im Unterricht auf. Für Projektunterricht ist gemeinsame Planung konstitutiv (vgl. Emer/Horst/Kroeger in diesem Band).

4.2. Darüber hinaus kann man einige Typen von Lernsituationen herausheben, die besonders geeignet dafür scheinen, daß Selbständiges Lernen geschehen, sich entwickeln, nach Möglichkeit also auch gefördert werden kann, und zwar sowohl innerhalb als auch ausserhalb und sogar statt des Unterrichts:

4.2.1 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)
- Kurse bzw. Unterrichtseinheiten eigens zur Vermittlung der Strategien und Methoden des Lernens, im besonderen der Lern- und Studiertechniken und der Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens. Auf der Ebene des Hochschulstudiums finden

⁷ Beides fällt oft zusammen, jedoch gibt es Projektunterricht, in dem durchaus begründet, Aktion im Mittelpunkt steht und zu „Forschen“ wenig Muße ist, und Forschendes Lernen, das nicht von vornherein kooperativ und praktisch handelnd ist. Daher lohnt sich die Unterscheidung.

sich dazu die meisten Beispiele von Kurskonzepten und Ratgeberliteratur (vgl. Knigge-Illner 1994; Kruse?) - neuerdings auch und besonders zum Schreiben in der Gestalt von Schreiblabor bzw. -werkstatt (vgl. Hollmann u.a. 1995; Jakobs u.a. 1999). Zunehmend wird dergleichen aber auch für die Sekundarstufe II entwickelt, zumal natürlich im Hinblick auf deren besondere Aufgabe, die Vermittlung von „Studierfähigkeit“ (vgl. u.a. Schröder-Naef 1996; Klippert 1993, 1996; Eggeling 1999). Zunehmend häufiger hört oder liest man von Schulen, die ihre 11. oder 12. Klassen zu einem Werkstattseminar an drittem Ort einladen, um Lern- und Arbeitsmethoden kompakt und konzentriert zu vermitteln und einzuüben (vgl. z.B. Gymnasium Sundern. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung 1995, S. 232-241).

Ebenso alt ist die Diskussion, ob es besser sei, solche Kompetenzen im Zusammenhang der jeweiligen Fachstudien und Arbeitsvorhaben oder in besonderen Kursen als solche zu vermitteln - soweit ich sehe, mit offenem Ausgang. Das erste ist gewiß das Sinnvollste, kommt aber oft zu kurz; deswegen ist das zweite als Ergänzung ratsam.

4.2.2 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.

4.2.3 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.

Auch wenn es für deutsche Verhältnisse noch sehr ungewohnt ist, sei doch behauptet, daß Selbständiges Lernen in solchen Formen nicht nur ergänzend zum und bezogen auf laufenden Unterricht, sondern bereichs- oder phasenweise auch einmal anstatt von Unterricht stattfinden könnte. Wenn das inhaltliche Spektrum, das eine Oberstufe bieten kann, zu beschränkt oder zu spezifisch ist, um begründeten individuellen Interessen gerecht zu werden, wenn das Verlangen der jungen Leute nach praktischer Anschauung, Erfahrung und Leistung zu stark wird, dann ist der Anlaß gegeben, solche Formen zu eröffnen. Natürlich hängt die Entscheidung darüber, wie weit man dergleichen von der Schule aus als Lernen betrachten und auf andere Leistungen anrechnen kann, davon ab, wie ernst solche Arbeits- und Aneignungsvorhaben betrieben, wie systematisch solche Aufenthalte bzw. Praktika vorbereitet, ausgewertet und berichtet werden und wie weit die notwendige Beratung und Betreuung durch die Lehrenden wahrgenommen wird.

Das Schulprogramm könnte für die Oberstufe solche Möglichkeiten selbständigen Lernens immerhin vorsehen. Ein förmlicher Lernvertrag („learnign contract“) zwischen Lehrendem und Lernendem kann die äußere Form des Vorhabens und die beiderseitigen Verpflichtungen festhalten, kontinuierliche Berichterstattung auf der einen Betreuung (Supervision) auf der anderen Seite muß die inhaltliche Qualität sichern⁸.

Nicht nur für diese letzten Formen, sondern insgesamt gilt: Das Schulprogramm und die schulischen Lehrpläne der einzelnen Fächer sollten ausweisen, wo in welcher Form an welchen Aspekten des Selbständigen Lernens gearbeitet wird - damit einerseits nicht bestimmte Themen überall und immer wieder behandelt werden und nicht andererseits die Aufgabe „durch die Maschen“ fällt, weil jeder sich jeweils darauf verläßt, daß sie in Semester n oder Fach x ja schon geleistet worden sei.

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“.

5.1 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 (Sinngabung) 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

⁸ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 242. Beispiele dazu, wie und wofür dieser funktioniert, finden sich an amerikanischen Colleges, z.B. am Evergreen State College; vgl. Huber, 1997. Voraussetzung ist allerdings: daß diese Betreuung als eine Aufgabe begriffen wird, die nicht so einfach nebenher zu erfüllen ist, also auf das Lerndeputat der Lernenden und auf das Lehrdeputat der Lehrenden auch angerechnet werden muß.

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 acht 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 Selbstthematizierung des Unterrichts, aber auch die „besonderen Kurse“ (s.o.) bieten dafür Möglichkeiten.

5.2 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).

5.3 Die allgemeinen Standards werden nicht erreicht?!

In diese Richtung gehen verschiedene Befürchtungen: die Ergebnisse divergieren zu sehr, sind nicht mehr vergleichbar; bei zu viel Selbständigkeit und Individualisierung werden womöglich die für alle nötigen Mindestkenntnisse nicht erreicht...

Dieses Problem besteht durchaus. Um es zu bearbeiten, ist nötig

- sehr genau (und möglichst restriktiv) zu definieren, was „die für alle nötigen Mindestkenntnisse“ wirklich sind (vgl. als Beispiel einer solchen Anstrengung Heymann 1996); allzu leicht wird aus dem „Bildungsminimum“ (Tenorth) ein maximaler Kanon;
- die Unterrichtsplanung zu differenzieren und zu proportionieren: „Förderung des Selbständigen Lernens“ heisst nicht, dass alle Unterrichtsphasen nach diesem Muster zu gestalten sind; je nach Lehrzielen und möglichst nach Diskussion und Vereinbarung mit der Lerngruppe haben wohl-strukturierter Vortrag, gekonnter Frontalunterricht und methodischer Drill eine wichtige Funktion;
- eine noch anstehende intensive Arbeit an der Entwicklung von Formen der Leistungsnachweise und -bewertung, die geeignet sind, die besonderen Qualitäten Selbständigen Lernens „einzufangen“, und an der Feststellung der Äquivalenz der Ergebnisse von individuellem ebenso wie von fachüberschreitendem Lernen mit den in den Lehrplänen geforderten (vgl. die Beiträge von Schäfer-Koch und Winter).

5.4 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 Selbstständigkeit 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 den 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.

Literatur

- Anderson, Geoff, et al.: Learning contracts. A practical guide. Sterling/Va: Stylus Publishing 1996
- Autorenteam aus dem Lernbox. Tips und Anregungen für Schülerinnen und Schüler zum Selbstlernen. Beilage zu M. A. Mayer u.a. (Hg.). Lernmethoden, Lehrmethoden. Seelze. Friedrich 1997 (Friedrich Jahresheft XV)
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht. 2. Aufl. Hamburg 1993
- Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, ? (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997
- Bauer, R.: Lernen an Stationen. In: Pädagogik 50 (1998); 7-8, S. 25-27
- Beck, E./Guldimann, T./Zutavern, M. (Hg.): Eigenständiges Lernen. St. Gallen: UVK 1995 (Kollegium; 2)
- Beck, U.: Ausbildung für das 21. Jahrhundert. In: Süddeutsche Zeitung, Beilage Hochschule & Beruf Wintersemester 1997/98
- Becker, G./Seydel, O. (Hg.): Neues Lernen. Die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft. Frankfurt/M: Campus 1993
- Bösch, M.: Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche - Formen - Strategien. München Ehrenwirth 1995
- Bräu, K.: Selbständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Kassel 1998 (Diss., hektrogr. Ms.)
- Brater, M.: Allgemeinbildung und berufliche Qualifikation. In: S. Müller-Rolle (Hg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart: Klett-Cotta 1987, S. 119-137
- Buttler, F. : Welche Anforderungen und Erwartungen werden heute aus der Sicht der beruflichen Bildung und der Arbeitswelt an Schulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife gestellt? In: Abitur-Hochschulreife-Studierfähigkeit. Zur Grundlegung eines neuen Maturitätskataloges. Loccum: Ev. Akademie 1993, S. 17-51 (Loccumer Protokolle 56/93)
- Buttler, F.: Das Bildungsverständnis der Arbeitswelt. Anforderungen und Erwartungen an Schulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus der Sicht der beruflichen Bildung und Arbeitswelt. In: Die Deutsche Schule 86 (1994); S. 132-146
- Cafarella, R./O'Donnell, J.M.: Selbstbestimmtes Lernen. Ein kritisches Paradigma wiederbeachtet. In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987), S. 207-223
- Danner, St.: Der Verstand muß mehr verstehen. In: Neue Sammlung 35 (1999, 3, S. 3-21
- Dewe, B./Sander, U.: Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Antje von Rein (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996, S. 125-142 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Dietrich, G.: Pädagogische Psychologie im Unterricht. In: L. Roth (Hg.): Pädagogik. München: Ehrenwirth 1991, S. 786-798
- Döring, R.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Teil I und II. In: Schweizer. Zeitschrift für kaufm. Bildungswesen 88 (1994); 13, S. 255-276
- Duncker, L./Popp, W. (Hg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998

- Edelmann, W.: Einführung in die Lernpsychologie. München 1996
- Eggeling, V.: Wissenschaftliches Arbeiten - Referate (Arbeitstitel) Bielefeld Oberstufen-Kolleg 1999 (Ambos; in Vorber.)
- Emer, W./Schülert, J./Schumacher, M. (Red.): Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Lernen über Differenzen (hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung). Soest: LSW 1997
- Feldhoff, J.: Schlüsselqualifikationen für neue Anforderungen in Betrieb und Gesellschaft. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung 1995
- Friedrich, H. F./Mandi, H.: Lern- und Denkstrategien. In: H. Mandi/H. F. Friedrich (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen: Hogrefe 1992, S. 3-54???
- Gage, N./Berliner, D.C.: Pädagogische Psychologie. München: Psychol. Verlag 1986 (4. Aufl.)
- Gaudig, H.: Die Schule der Selbständigkeit (hg. von Lotte Müller): Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1963
- Gaudig, H. (Hg.): Frei geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau: 1924 (3. Aufl.)
- Gick, M.L./Holyoak, K.J.: The Cognitive Basis of Knowledge Transfer. In: St. M. Cornier/J.D. Hagman (eds.): Transfer of Learning. San Diego: Academic Press 1987, S. 9-46
- Gilich, G.: Selbst, Selbständigkeit, Selbständigkeit. Analyse pädagogischer Grundbegriffe als Beitrag zu einer Theorie von Selbstunterricht. Frankfurt a.M. 1993
- Golecki, R.: Können Computer denken? Fächerübergreifender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe am Beispiel einer Kurskombination Philosophie/Informatik (Diss. Hamburg 1997) Hamburg: Kovac 1998
- Guldimann, T.: Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewußtheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategienrepertoires. Bern etc. 1996
- Haase, P.: „Die Lehrer müssen umdenken“. In: Der Spiegel 1992; 23, S. 53
- Hänsel, D. (Hg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim: Beltz 1997
- Heid, H.: Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Neue Sammlung 31, (1991), S. 459-481
- Heid, H.: Berufsbedeutsamkeit gymnasialer Bildung. In: E. Liebau/W. Mach/Chr. Scheilke (Hg.): Das Gymnasium, Weinheim: Juventa 1997, S. 317-331
- Henitg, H.v.: Die Menschen stärken, die Sache klären. Stuttgart. Reclam 1985
- Heursen, G.: Selbstorganisiertes Lernen. Autonomie im Unterricht. In: Pädagogik 48 (1996); 7-8, S. 76-80
- Heymann, H.W.: Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim. Beltz 1996 (und habil. schrift Bielefeld)
- Hilger, G.: Unterricht über Unterricht. In: K. Geppert/E. Preuß (Hg.): Selbständiges Lernen. Zur Methode des Schülers im Unterricht. Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1980, S. 90-96
- Hilger, G. : Schüler beobachten Unterricht. In: K. Geppert/E. Preuß (Hg.): Selbständiges Lernen. Zur Methode des Schülers im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980, S 174-178
- Hilger, G.: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf: Schwann 1973
- Hollmann, D./Frank, A./Ruhmann, G.: Wenn die Worte fehlen... Das Schreiblabor. Beratung für Studienrende und Lehrende. In: Handbuch der Hochschullehre. Bonn u.a.: Raabe 1995; A, S. 1-16
- Huber, L.: Forschung - Lehre - Lernen. In: L. Huber (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta 1983, S. 496-501 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10)
- Huber, L.: Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung 31. 1991a; 1, S. 3-24
- Huber, L.: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe. In: Die Deutsche Schule 86 (1994); 1, S. 12-26 (auch in: Loccumer Protokolle 56/93)

- Huber, L.: Gegenüber von Lehre und Forschung. Kommentar zur Studie von J. Enders und U. Teichler: Der Hochschulberuf im internationalen Vergleich. In: J. Enders/U. Teichler (Hg.): Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Neuwied: Luchterhand 1995b, S. 51-58
- Huber, L.: Festigung oder Verflüssigung. Nachdenken über den Habitus heute. Jan.-H. Olbertz (Hg)... (im Druck) 1998
- Humboldt, W.v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (189/10). In: Werke (hg. von A. Flitner/K. Giel) Bd. IV, Stuttgart: Cotta 1964, S. 255-266
- Humboldt, W.v.: Litauischer Schulplan (1809), In: (hg. von A. Flitner/K. Giel) Bd. IV. Stuttgart: Cotta 1964, S. 187-195
- Hutmacher, W.: Key Competencies in Europe. In: European Journal of Education 32 (1997); 1, S. 45-58
- Jakobs, E.-M./Kruse, O./Ruhmann, G.: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand 1999
- Kant, I.: Was ist Aufklärung? In: Werke 22 Bde., hg. von der Königl. Preuß. Akademie der Wissenschaften, Nachdruck, Berlin 1968; Bd
- Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986); 4, S. 455-476
- Klippert, H.: Förderung von Selbständigkeit und Selbststeuerung. In: Neue Sammlung 33 (1993); 3, S. 437-454
- Klippert, H.: Methoden-Taining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz 1996 (6. Aufl.)
- Knigge-Illner, H./Kruse, O. (Hg.): Studieren mit Lust und Methode: Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre. Weinheim: Dt. Studien Verlag 1994
- Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Laub 1995 (2. Aufl.)
- Krause-Isermann, U./Kupsch, J./Schumacher, M. (Hg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1994 (Ambos 38)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Bönen: Kettler 1995
- Lehner, F./Widmaier, U.: Eine Schule für moderne Industriegesellschaft. Essen: GEW, LV 1992
- Lernerautonomie. Themenschwerpunkt. In: Die Neuen Sprachen 93 (1994); 5
- Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen: Hogrefe 1992
- Marotzki, W.: Lernen, Erziehung und Bildung. In: W. Marotzki/M. A. Mayer/H. Wenzel (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim: Dt. Studienverlag 1996, S. 15-37
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), S. 36-43
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), S. 204-230
- Messner, R.: Selbständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. In: E. Beck/T. Guldimann/M. Zutavern (Hg.): Eigenständig lernen. St. Gallen. UVK 1995, S. 199-214
- Meyer, M.A. u.a. (Hg.): Lernmethoden, Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit. Seelze: Friedrich 1997 (Friedrich Jahresheft XV)
- Meyer-Dohm, P.: Technischer Fortschritt und lebenslanges Lernen - Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung. In: BMBW (Hg.): Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung. Bonn 1986, S. 7-19
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hg.): Handreichung zur Entwicklung der Schulprogramme an Gymnasien. Düsseldorf 1995
- Neber, H./Wagner, A.C./Einsiedler, W. (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim: Beltz 1978
- Moczadio, R.: Leitfaden Integrierte Projektstudien: LIPS. Alsbach: Leuchtturm 1995 (Report: 35)

- Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen:Steindl 1997 Pädagogik und Konstruktivismus. Themenschwerpunkt. In: Pädagogik 50 (1998); 7-8
- Neuweiler, G.: Die Einheit von Forschung und Lehre heute. Eine Ideologie. in: Das Hochschulwesen 45 (1997), 4, S. 197-200
- Niketka, R.: Wie halten es heutige Studierende mit fachüberschreitendem Studium? In: Das Hochschulwesen 43 (1995); 4, S. 220-226
- Reetz, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikation in der Berufsbildung. In: L. Reetz/T. Reitmann (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Hamburg: Feldhaus 1990, S. 16-35 (Mat zur Berufsbildung;)
- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied: Luchterhand 1997 (2. Aufl.)
- Renkl, A.: Träges Wissen. Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. München: Universität 1994 (Forschungsber. des Psych. Inst.; 41)
- Reusser, K./Reusser, Weyeneth, M. : Verstehen. Psychologischer Prozess und die didaktische Aufgabe. Bern, Göttingen u.a. 1994
- Rhode-Jüchtern, T.: Selbständiges Lernen. Internes Arbeitspapier für die Richtlinienentwicklung in NRW. Bielefeld 1997 (Hektogr. Ms.)
- Rothermund, M.: Selbstorganisiertes Lernen und Wissenschaftspropädeutik. Beispiele aus dem Pädagogikunterricht. In: M.A. Mayer u.a. (Hg.): Lernmethoden, Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit. Seelze: Friedrich 1997, S. 74-76 (Friedrich Jahreshaft XV)
- Rückert, T.: Selbständigkeit als politisches Zielkonzept. In: U. Preuß-Lausitz u.a. (Hg.): Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Weinheim: Beltz 1990, S. 20-27
- Schäfer, O.: Sammelrezension. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998); 1, S. 134-140
- Schleiermacher, F.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808). E. Aurich (Hg.): Die Idee der deutschen Universität Darmstadt: Wiss. 1956, S. 219-308
- Schraeder-Naef, R.D.: Schüler lernen Lernen. Weinheim: Beltz 1996
- Schulz, W.: Unterrichtsplanung München: Urban & Schwarzenber 1980
- Selbständiges Lernen. themenschwerpunkt. In: Pädagogik 42 (1990); 6
- Siebert, H.: Über die Nutzlosigkeit. In: Belehrungen und Bekehrungen. Bönen: Kettler 1996
- Siebert, H.: Didaktisches handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied. Luchterhand 1997 (2. Aufl.)
- Simons, P.R.J.: Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In: H. Mandel/H.F. Friedrich (Hg.): lern- und Denkstrategien. Göttingen: Hogrefe 1992, S. 251-264
- Stock, M.: Auf dem Weg zur „teilautonomen“ Schule“ In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 45 (1997); 4, S. 372-391
- Voß, R. (Hg.): Schul-Visionen. Heidelberg 1998
- Werning, R.: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: Pädagogik 50 (1998); 7-8, S. 39-41
- Wildt, J./Orth, H.: Schlüsselqualifikation: „Schlüssel“ zum fächerübergreifenden Studieren? Bielefeld IZHD 1997 (Typoskr.)
- Wildt, J./Orth, H.: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Aktueller Stand der Diskussion. Neuwied. Luchterhand 1999
- Wolff, D.: Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. In: M.A. Meyer u.a. (Hg.): Lernmethoden, Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit. Seelze: Friedrich 1997, S. 106-108 (Friedrich Jahreshaft XV)
- Wyschkon, U.: Öffnung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe - kontraproduktiv? In: Marotzkis/M.A. Meyer/H. Wenzel (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim: Dt. Studienverlag 1996, S. 251-272.