



## **Forschung • Entwicklung • Transfer**

Nürnberger Hochschulschriften  
Nr. 40

**Oehmen, Ulrike**

Bildung als Selbstbildung

2020

## **Forschung, Entwicklung, Transfer - Nürnberger Hochschulschriften**

Die Nürnberger Hochschulschriften zu ‚Forschung, Entwicklung, Transfer‘ sind eine lose Hochschulreihe der Evangelischen Hochschule Nürnberg zur Publikation von Vorträgen, Artikeln und Projektberichten. Auch herausragende Qualifizierungsarbeiten von Studierenden können in gekürzter Fassung veröffentlicht werden. Die Online-Reihe soll dazu dienen, das Profil der Forschung und Entwicklung an der Hochschule nach innen und außen zu kommunizieren und die breite Expertise der Mitglieder der Hochschule deutlich zu machen.

Evangelische Hochschule Nürnberg

Bärenschanzstraße 4

90429 Nürnberg

[www.evhn.de](http://www.evhn.de)

Prof. Dr. phil. Ulrike Oehmen

Bildung als Selbstbildung

Nürnberg, 2020

Oehmen (2020): Bildung als Selbstbildung. *Forschung, Entwicklung, Transfer - Nürnberger Hochschulschriften*, Nr. 40. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg. doi: 10.17883/fet-schriften040.

## **Einleitung**

Die Institution Hochschule unterliegt starken Veränderungen: Politische und gesellschaftliche Anforderungen an die Studierenden werden höher, damit sie eine lebenswerte Zukunft mitgestalten können.

Im Jahr 2015 hat die Weltgemeinschaft die Agenda 2030 verabschiedet. Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung mit ihren 169 Unterzielen sind das Kernstück der Agenda 2030. Die Sustainable Development Goals (SDGs) sollen bis 2030 global und von allen UNO-Mitgliedstaaten erreicht werden, um die drängenden Herausforderungen der Welt gemeinsam zu lösen. Dies umfasst ökonomische, ökologische und soziale Entwicklungsaspekte. Die Studierenden benötigen daher zukunftsgerechte Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Selbstständigkeit, Flexibilität und Kommunikationsfähigkeit, um den zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen in einer Welt, in der Gewissheit nicht gewiss ist, gerecht zu werden. Welche Konsequenzen dies für die Lehre hat, soll der folgende Beitrag aufzeigen.

## **Lernen als selbstgesteuerte Tätigkeit**

Studierende sind nicht länger als ein Empfänger von Informationen anzusehen, sondern als selbstständig, reflexives Subjekt, welches konstruktiv neues Wissen produziert, analysiert und darüber hinaus die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Selbststeuerung erlangt. Die Veränderung der Rolle des Lehrenden von einem Wissensvermittler hin zu einem Gestalter von Lernsituationen, ist auf den Ansatz der konstruktivistischen Didaktik zurückzuführen. Eine konstruktivistische Didaktik distanziert sich von didaktischer Linearität. Lehren ist diesem Ansatz nach nicht die Ursache für den Lernprozess des Lernenden, da der Lernende als selbstreferenzielles Wesen über seinen Lernprozess entscheidet.

Nach konstruktivistischem Verständnis ist ein Lernprozess von den Lernenden aktiv mitzugestalten und zu steuern. Dies steht der klassischen Erzeugungsdidaktik gegenüber, in welcher der Lehrende den Lernprozess steuert und organisiert. Er instruiert hierbei Lehrsituationen und gibt den Lernenden das zu Lernende vor. Das Lernergebnis ist hier absehbar, da eine reine Reproduktion von Wissen von den Lernenden erwartet wird. Das bedeutet, dass Input des Lehrenden mit Output des Lernenden gleichgesetzt wird, ganz gleich ob dies der Unterschiedlichkeit der Individuen widerspricht. Lernen im konstruktivistischen Kontext bedeutet, dass eine grundsätzliche Übereinstimmung zwischen Input und Output

infrage gestellt wird. Maturana, welcher das Individuum als ein strukturdeterminiertes und autopoetisches System begreift, kommt zu dem Schluss, dass es keinen Input geben kann, da das System diesen nicht als solchen wahrnehmen kann. Der Lehrende kann keinen Einfluss darauf nehmen, was der Lernende kognitiv als Input wahrnimmt und was aufgrund von dessen Wahrnehmung passieren wird. Demnach kann Output nicht vorhergesagt werden. Basierend auf dieser Grundlage existiert kein fremdgesteuertes Lernen. Das konstruktivistische Verständnis definiert den Begriff des Lernens als selbstgesteuerte Tätigkeit des Lernenden, welcher seinen Erkenntnisprozess selbst organisiert. Der Lernende wird nicht zur reinen Wissensreproduktion angeregt, sondern zur Konstruktion neuer Wirklichkeiten, welche letztendlich neue Erkenntnisse des Lernenden hervorrufen. Diese Erkenntnisse sind weder für den Lernenden noch für den Lehrenden verpflichtend, da sich Vertreter des Konstruktivismus wie von Glaserfeld von jeglichen Wahrheitsansprüchen distanzieren (vgl. Haan; Rülcker 2009, S. 159 ff.). Primärziel eines gemäßigt konstruktivistischen Lehrverständnisses ist es, den Lernenden zum selbstgesteuerten und letztendlich zum lebenslangen Lernen zu befähigen. Das geschieht über aktives Lernen, indem der Lernende eigene Denk- und Lernprozesse nicht vorgeschrieben bekommt, sondern selbst erkennt und erfährt. Das Erkennen sowie Erfahren findet durch Vielgestaltigkeit anhand von authentischen Problemen statt, welche letztendlich durch konstruktives sowie metakognitives Lernen zu einer Konstruktion von neuem Wissen und Können führt

Für Lehrende bedeutet dies, dass die traditionell alltäglichen Erfahrungen kritisch auf der Grundlage des Konstruktivismus zu hinterfragen sind. Die formalen Planungsschritte einer vollständigen Lehreinheit bleiben auch in der konstruktivistischen Didaktik bestehen. Was sich radikal verändert, sind die Haltung gegenüber dem Phänomen „Lehre“ und die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden.

Zusammenfassend dazu eine Tabelle mit der Gegenüberstellung von Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik:

Tabelle 1: Gegenüberstellung Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik (nach Schüßler 2003, S. 90 f.)

	<b>Traditionelle Erzeugungsdidaktik</b>	<b>Konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik</b>
<b>Paradigma</b>	Mechanistisches Bild	Systembild des Lernens
<b>Grundsichtweise von Lernprozessen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lineare Prozesse</li> <li>• schwache Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden (sowie zwischen Lernenden)</li> <li>• programmierte Handlungsweisen</li> <li>• Wissenserwerb durch Fremdorganisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nichtlineare Prozesse</li> <li>• starke Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden (sowie zwischen Lernenden)</li> <li>• situativ-flexible Handlungsweisen</li> <li>• Wissenserwerb durch Selbstorganisation</li> </ul>
<b>Didaktische Folgerungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzeugungsdidaktik = stellvertretende Erschließung von Bildungsinhalten</li> <li>• Planungsdenken: Unterricht = Realisierung und Kontrolle von geplanten Lehrschritten</li> <li>• normative Positionen, die zu erziehen, belehren, aufklären und die Vielfalt der Wirklichkeitskonstruktionen zu normieren versuchen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglichungsdidaktik = Selbsterschließung von Bildungsinhalten</li> <li>• operatives Denken: Unterricht = Realisierung und Begleitung von Lernprojekten</li> <li>• reflexive Positionen, die Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen Rechnung tragen, aber die Wirklichkeitskonstruktionen im Dialog reflektieren und problematisieren</li> </ul>
<b>Professionalität des Lehrenden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorrangige Aufgabe liegt im Lehren, Vermitteln und Führen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorrangige Aufgabe liegt in der Lernbegleitung und Unterstützung von Selbsterschließungsaktivitäten.</li> </ul>
<b>Vorrangiges Ziel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermittlung und Nachvollzug geforderten Wissens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung und Konstruktion reflexiven Wissens</li> </ul>

## **Die Wichtigkeit der sozialen Beziehung**

Menschen sind nicht trivial und somit folgerichtig nicht berechenbar. Sie leben in sozialen Beziehungen und nach Martin Buber ergänzen sie sich und erkennen sich im anderen. Kersten Reich hat in seinem Buch „Konstruktivistische Didaktik“ die Beziehungsdidaktik an den Anfang seiner Abhandlungen gestellt und in diesem Kapitel die Frage gestellt, warum Beziehungen im Prozess des Lehrens und Lernens so entscheidend sind (vgl. Reich 2012, S. 15).

Lehrende stellen als Erste zunächst die wegweisende Lernumgebung dar. Sie sind in diesem Sinne der Globe, also das Umfeld für die Lernenden. „In ihrer Kommunikation mit den Lernenden stellen Lehrende immer Beziehungen her, die als Rahmen und Umgebung auch über alles fachliche Lernen mit entscheiden“ (Reich 2012, S. 17). Ein rein inhaltsbezogenes Lehren ist daher eine „Illusion“ (Reich 2012, S. 18); „... aus der Sicht einer Beziehungsdidaktik nimmt die fachliche Kompetenz nicht die erste Stelle ein“ (Reich 2012, S. 23). Aber jeder Inhalt steht in einer Beziehung zum Individuum. In der Didaktik betrifft dies Lehrende und Lernende. Deshalb postuliert Reich, dass auch die inhaltliche Seite einer „Beziehungsreflexion“ zu unterziehen ist.

In der Beziehungsdidaktik geht es zuerst darum, gemeinsam zu agieren, damit Probleme gemeinsam gefunden und nicht vom Lehrenden vorgegeben werden. Kommunikation und Interaktion besitzen dabei zirkulären Charakter, denn Lehrende und Lernende können sich nicht nicht verhalten. Wie sich jemand verhält und was er tut, hat immer auch einen rückwirkenden Charakter (vgl. Reich 2012, S. 32). Deshalb sind Lehrende aufgefordert, die Wirkungen ihres Verhaltens reflexiv zu betrachten. Lehrendes Verhalten kann den Selbstwert des Lernenden erhöhen oder blockieren und somit Lebenschancen verändern (vgl. Reich 2012, S. 28 ff.).

Jeder Methodeneinsatz im pädagogischen Handeln setzt bestimmte soziale Beziehungen voraus, baut sie auf oder ab, fördert oder hemmt sie. Dabei sind Sicherheitsbedürfnisse, Machtansprüche, Selbstdarstellungswünsche, Werbung um Zuwendung, die Furcht, sich zu blamieren, und die Angst, sich zu isolieren, mit im Spiel (vgl. Meueler 2017, S. 192). Methoden fördern und fordern soziale Beziehungen. In der klassischen Sozialform der Belehrung wie z. B. der traditionellen Hochschulvorlesung oder auch in Powerpoint-Präsentationen wird der Lernende mittels der Darstellung des eigenen Inhalts und wissenschaftlicher Überlegenheit nicht unbedingt ernstgenommen. Hier ist es sinnvoll dialogische Methoden einzusetzen, die ein Voneinander Lernen möglich machen, um unterschiedliche Deutungsmuster offenzulegen.

Eine Bewertung von Deutungen der Lernenden als richtig oder falsch ist in konstruktivistischen Lernarrangements nicht erstrebenswert. Die Lernenden werden sich über Diskussion und sozialen Austausch bewusst, ob ihre Konstruktionen brauchbar oder weniger brauchbar, also fehlerhaft sind. Dies beschreibt letzten Endes einen verständnisfördernden Prozess, welcher zur Wissenskonstruktion der Lernenden beiträgt.

## **Selbstgesteuertes Lernen und konstruktivistische Lernarrangements**

Die Begriffe „selbstgesteuert“, „selbstorganisiert“, „selbstbestimmt“ stehen im Mittelpunkt eines Lehr-Lern-Verständnisses, welches mit dem Anliegen einer neuen Lernkultur in Verbindung gebracht wird. Mit diesen Begriffen werden Lernformen bezeichnet, die den Lernenden gegenüber traditionellen Lehrformen ein erhöhtes Maß an Selbstbestimmung einräumen. Die Begriffe „selbstgesteuertes Lernen“ (SGL) und „selbstorganisiertes Lernen“ (SOL) werden in der Berufspädagogik uneinheitlich definiert, häufig werden sie auch synonym gebraucht.

SOL ist keine Methode, sondern ein systemischer Ansatz für ein ganzheitliches, zielorientiertes Lehr- und Lernsystem (vgl. Herold; Landherr 2003, S. 5). SOL hat viel mit Verantwortung zu tun, das heißt, eigene und anderer Bedürfnisse wahrzunehmen und sie bei den Lernprozessen zu unterstützen (vgl. Herold; Herold 2017, S. 27). Bei SGL geht es um den Lernenden der zielgerichtet seine Lernhandlung unter Einbeziehung von Informationen plant und sein Lernen auf den antizipierten Sollzustand ausrichtet. Grundlage des selbstgesteuerten Lernens ist ein handlungstheoretisches Lernverständnis. SGL verlangt also von den Lernenden, Entscheidungen über den eigenen Lernprozess zu treffen und eigenes Lernen ohne fremde Hilfe zu steuern und zu kontrollieren (vgl. Konrad; Traub 2018, S. 10).

Selbstorganisiertes Lernen entspricht der lerntheoretischen Annahme des Konstruktivismus. Das bedeutet, dass Lernen nicht nur von äußeren Stimulusbedingungen abhängig ist, sondern die aktive und konstruktive Rolle des Individuums betont wird. Da unterscheidet sich der Konstruktivismus von der Lerntheorie des Behaviorismus. Der Lernende rezipiert nicht einfach Wissen, sondern konstruiert im Lernprozess sein Wissen, baut es in sein Vorwissen ein. Der Lernende ist also prinzipiell subjektiv frei in dem, was und wie er es konstruiert. Natürlich findet Lernen immer in einem kulturellen Umfeld statt, das zugleich die Ansichten und Perspektiven des Einzelnen formt und bestimmt, was er letztendlich als richtig oder falsch erkennt. Lernen ist damit unausweichlich an einen sozialen Kontext gebunden. Dies bedeutet

beispielsweise für die Lehre, dass Phasen der Instruktion durchaus ihre Berechtigung haben, aber mit entsprechenden teilnehmerzentrierten Methoden so kombiniert werden, dass die von den Lernenden selbst erarbeiteten Wissensinhalte in dafür geeigneten Vorlesungsphasen gründlich reflektiert und evaluiert werden und der soziale Kontext einen wesentlichen Einfluss auf die Lernprozesse ausübt.

## **Lehrorganisation**

Selbstorganisiertes Lernen ist nicht einfach in bestehende hierarchische bzw. autoritäre Führungsstrukturen integrierbar. SOL braucht eine Organisation, die der Selbstorganisation der Natur nachempfunden ist. Die Grundidee von SOL ist, wie Lehre so organisiert werden kann, dass die Lernenden möglichst eigenständig ihre Lernprozesse steuern lernen. Dies basiert auf den Prinzipien der Fraktalen Organisation. Alle Erkenntnisse aus der Chaos- und Komplexitätsforschung verweisen darauf, dass überzogene Strukturierungen und stabile Ordnungen die Selbstorganisationsfähigkeit von Systemen zerstören. Deshalb müssen Systeme im Zustand begrenzter Instabilität sein, um sich selbst organisieren zu können. Jedes Fraktal ist als „Fabrik in der Fabrik“ bzw. als „Unternehmen im Unternehmen“ dem Gesamtunternehmen ähnlich und muss deshalb bestimmte Kriterien erfüllen:

- Die Aufgabenstellung für ein Fraktal ist immer ganzheitlich.
- Ein Fraktal ist verantwortlich für das Ergebnis.
- Ein Fraktal muss mit allen Fähigkeiten und Werkzeugen zur vollständigen Leistungserbringung ausgestattet sein. (vgl. Herold; Landherr 2003, S. 52).

Fraktale sind also kleine Einheiten, die nach dem Prinzip der Selbstähnlichkeit ähnliche Strukturen wie das Ganze bilden und ihre Aufgaben eigenverantwortlich und selbstorganisiert erfüllen. Wenn Lernende gemäß dieser Definition die in der Lehre gestellten Aufgaben erfolgreich bearbeiten können, sind sie der Zielsetzung des selbstorganisierten Lernens im Sinne von SOL ganz nah. Die konsequente Anwendung hilft dabei, Lehre so zu strukturieren und zu organisieren, dass die Steuerungsimpulse der Lehrenden immer mehr zugunsten der Eigentätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden zurückgenommen werden können.



## **Didaktisches Handlungsfeld Reduktion und Rekonstruktion**

**Didaktische Reduktion** beschreibt den Vorgang, das aus einer enormen Menge von Sachverhalten, die ausgewählt werden, welche für das Lehren und Lernen notwendig sind. Aus der Unterrichtsforschung Sieberts geht hervor, dass Seminarteilnehmer dann den Eindruck haben mehr zu dazulernen, wenn die Stoffmenge geringer ist. Er beschreibt verschiedene Strategien, durch welche eine Stoffreduktion stattfinden kann. Es besteht die Möglichkeit der Elementarisierung. Schwerzugängliche und komplexe Themenbereiche werden auf ihre grundlegenden Strukturen, Begriffe als auch Gesetzmäßigkeiten reduziert. Alternative Möglichkeiten und Details werden vermieden. Besonders im sozialwissenschaftlichen Bereich besteht dabei die Gefahr der unzulässigen Vereinfachung. Das kann unter anderem dazu führen, dass sich negativ besetzte Vorurteile verfestigen können. Daher ist die Bewusstmachung einer Urteilsvorsicht notwendig. Wichtig in der elementaren Darstellung von Inhalten ist, eine Trivialisierung der Inhalte zu vermeiden und einzig die Kernaussage einfach darzustellen. Empirische und theoretische Begründungen sowie Konsequenzen und Erklärungen bleiben in ihrer Komplexität bestehen (vgl. Siebert 2003, S. 213 f.).

Die Auswahl von Inhalten kann von den jeweiligen Verwendungssituationen der Teilnehmer ausgemacht werden. Es sind die Verwendungssituationen zu bevorzugen, welche für alle Teilnehmer relevant sind und nicht die, welche nur für einige Teilnehmer von Bedeutung sind. Demnach stellen Verwendungssituationen eine Möglichkeit der Stoffreduktion dar, da in der Auswahl eine Beschränkung stattfindet. Die exemplarische Auswahl beziehungsweise die exemplarische Analyse eines Falles beschreibt eine weitere Strategie der didaktischen Reduktion. Die Möglichkeit einer exemplarischen Fallanalyse besteht dann, wenn eine Verdeutlichung allgemeiner Strukturen stattfinden kann. Voraussetzung für die Wirksamkeit des Exemplarischen besteht darin, dass sich die Erkenntnisse der Einzelfallanalyse auf ähnliche Fälle anwenden lassen.

Neben der didaktischen Reduktion ist die **didaktische Rekonstruktion** ein weiteres didaktisches Handlungsfeld. Didaktische Rekonstruktion meint, die reduzierte Stoffmenge entsprechend den Lernenden aufzubereiten und zu zentralisieren. Dies geschieht durch konkrete Beispiele, gezielte Übungen sowie durch eigene Erfahrungen. Durch die Rekonstruktion findet eine Modifizierung des Inhalts in einen Lerninhalt der Lernenden statt. Dieser wird wiederum mit bereits vorhandenen Konstrukten verknüpft. Die Aufgabe der

Lehrenden dabei ist es, die Sachgerechtigkeit der Verknüpfungen und Verbindungen der Lernenden zu überprüfen. Rekonstruktion meint auch, dass Erkenntnis- und Forschungsprozesse nachvollzogen sowie rekonstruiert werden können. Dabei handelt es sich nicht um etwas Neues, es geht vielmehr darum, die Grenzen, den Sinn als auch den Nutzen menschlicher Erkenntnisleistung zu verstehen. Einer Rekonstruktion liegen immer ein konstruktives sowie ein individuelles Engagement zu Grunde, welches durch didaktisches Handeln angeregt wird. Die Herstellung einer Verbindung zwischen didaktischer Reduktion und didaktischer Rekonstruktion kann durch das Sokratische Gespräch erfolgen. Die Abstraktion findet hierbei an einem konkreten Fall statt, ohne die Erfahrungen aller Beteiligten zu vernachlässigen (vgl. Siebert 2003, S. 215 f.).

### **Dialektik zwischen Selbstbestimmung und Steuerung**

Das heutige Alltagsverständnis von Selbstbestimmung lässt sich so charakterisieren: Anrecht auf möglichst viel Freiheit und wenig äußeren Einfluss bei der individuellen Selbstverwirklichung, möglichst große Unabhängigkeit von äußeren Vorgaben und Begrenzungen bei der Realisierung eigener Wünsche und Bedürfnisse, Wahl zwischen möglichst vielen Alternativen, tun und leben können, was und wie man möchte. Selbstbestimmung heißt aber nicht, sich frei machen von ethischen Wertvorstellungen, sondern Ausrichtung des Selbst auf der Grundlage eines Wertesystems und kritisches Handeln im Sinne dieser Wertvorstellungen. Die Bedeutung des Begriffs „Selbstbestimmung“ bzw. „Autonomie“ lässt sich nicht eindeutig festlegen, da er sich aus allen Formen ableiten lässt, die mit Freiheit, Mündigkeit oder Unabhängigkeit in Verbindung stehen. Seit Kant stellt die Idee einer vernunftgetragenen Selbstbestimmung ein wichtiges Bildungsziel für die Pädagogik dar. Selbstbestimmung führt zur Mündigkeit. Unmündigkeit ist nach Kant selbst verschuldet, wenn der Grund nicht ein Mangel an Verstand ist, sondern die Angst davor, sich seines eigenen Verstandes ohne die Anleitung eines Anderen zu bedienen. Die Voraussetzung dafür sind die Freiheit und das Recht von seiner Vernunft in allen Bereichen Gebrauch zu machen. „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ so Kant (Kant 1784, S. 481 ff.). Die Forderung an die Pädagogik ist es, dabei zu helfen, den Menschen aus seiner Unmündigkeit herauszuführen und Einfluss zu nehmen auf das Handeln, die Haltung und die Bildung zu einer Persönlichkeit. Eine kritische Haltung in der Pädagogik führt aber auch zu Fragen wie: Stellt die Fremdbestimmung, die mit dem Lehren verbunden

ist, einen gewissen Zwang dar? Unterdrückt die Fremdbestimmung die Freiheit des Lernens oder ermöglicht sie diese erst? Bedeutet die Fremdbestimmung durch die Lehrenden den Beginn von Macht? Die Auseinandersetzung mit Autonomie bzw. selbstbestimmtem Handeln in pädagogischen Kontexten ist ein Thema in aktuellen Diskussionen. Begründet wird die Forderung nach Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit und die damit verbundene Fähigkeit, freie Entscheidungen treffen zu können, durch die Notwendigkeit, auf gesellschaftliche und arbeitsweltliche Veränderungen individuell reagieren zu können, um der Vielfalt von Anforderungen und Möglichkeiten gerecht zu werden. Den Anforderungen nach freier Entscheidung und ständiger Anpassung an wechselnde Gegebenheiten kann nur entsprochen werden, wenn Lernprozesse ebenso selbstständig bewältigt werden können. Daher wechselt das selbstbestimmte bzw. selbstgesteuerte Lernen zwischen „Bestimmenkönnen“, „Bestimmenwollen“ und „Bestimmenlassen“; es ist „ebenso ein aktiver wie ein passiver Prozess, ein Tun ebenso wie ein Hinnehmen und Lassen, ein eigenes Gestalten wie auch ein Sich-Gestalten lassen von anderen, von Umständen und Situationen“ (Schmidt 2007, S. 119). Über die Didaktik der Organisation wird das Handeln in pädagogischen Institutionen fremdbestimmt wahrgenommen. Das gilt z. B. für Lehrpläne in der Schule und Studien- bzw. Prüfungsordnungen an Hochschulen und Universitäten. Damit werden auch die Lehr- und Lernverhältnisse fremdbestimmt. Pädagogik ist in diesem Schnittpunkt zwischen Selbstsein und Selbstwerden angesiedelt und ihre Aufgabe ist es, sich zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung zu bewegen. Das Spannungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung findet seine Auflösung durch die Möglichkeit des Dialogs.

Der Mensch ist in gesellschaftliche Funktionen und Notwendigkeiten eingebunden. Durch Rationalisierung und Spezialisierung hat er kaum noch eine Möglichkeit zu wirklicher Selbstbestimmung. Diese Selbstbestimmung gelingt aber nur Personen, die sich selbst wahrnehmen; daher ist Bildung immer ein Sich-selbst-Bilden. „Andere können nur helfen, anregen, auffordern oder ermuntern, meine Bildung bleibt an meine Aktivitäten gebunden“ (Heitger 2004, S. 21). Bildung als Selbstbildung darf aber nicht im Dienst gesellschaftlich ökonomischer Verwertbarkeit stehen, sie betrifft das Menschsein als Zweck seiner selbst (vgl. Heitger 2004, S. 21). Nach Heitger wird der Mensch auch durch institutionalisierte Bildung veranlasst, in eine vorgegebene Ordnung einzutreten und sich ihr zu unterwerfen. Organisierte Bildung stellt sich damit der Mündigkeit entgegen. Trotzdem eröffnet erst Bildung einen Weg in Richtung zur Selbsterkenntnis, zu höherer Autonomie, indem die

Menschen ihre Abhängigkeiten durchschauen und sich in steigendem Maße selbst bestimmen können. Ein starkes eigenständiges Moment der Bildung besteht darin, dass durch das Bewusstsein über die Bedingungen der eigenen Existenz und das Erkennen der Abhängigkeiten diese auch infrage gestellt werden können. Selbstbestimmung ist an das Bewusstsein gebunden, welches die Möglichkeit hat, das Wissen auf sein Wahrsein zu befragen, und ist auf die Freiheit verwiesen, sich vom Wissen des Gesollten leiten zu lassen. Von Selbstbestimmung und wirklichem Wissen kann aber nur die Rede sein, wenn der Geltungsbereich von der Vernunft des Wissenden selbst geprüft, und der Erwerb des Wissens an den Erkenntnisakt gebunden ist (vgl. Heitger 2004, S. 25).

## Literaturverzeichnis:

- Haan, G. de; Rülcker, T. (2009): Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Frankfurt am Main, Peter Lang (Berliner Beiträge zur Pädagogik, 7).
- Heitger, M. (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Schöningh.
- Herold, C.; Herold, M. (2017): Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Herold, M.; Landherr, B. (2003): Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, 1784, H. 12, S. 481–494.
- Konrad, K.; Traub, S. (2018). Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meueler, E. (2017): Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schmid, W. (2007): Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Aufl. Neuwied, Luchterhand.
- Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag: 76–99.

Bisher erschienene Beiträge:

39. Pryss, John u.a. (2020): Exploring the Time Trend of Stress Levels While Using the Crowdsensing Mobile Health Platform, TrackYourStress, and the Influence of Perceived Stress Reactivity: Ecological Momentary Assessment Pilot Study

38. Winter (2019): „Bestürzung und Trauer waren bei mir die Kernemotionen.“ Ein persönlichkeitsstärkendes Praxisbegleitungskonzept für die praktische Pflegeausbildung

37. Winkler (2019): The Relevance of Religion in the Public Sphere - Religion and Migration in Educational Systems

36. Appel (2019): „Care Leaving“ volljährig gewordener Geflüchteter – Stolpersteine, Gefahren und daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen

35. Kemmer & Manzeschke (2019): ELSI-Übergabe für das Projekt *PowerGrasp* – Dokumentation, zentrale Themen der ELSI-Begleitforschung und nächste Schritte

34. Ignatzi (2019): Diakonische Angebotsentwicklung – Gemeinsame Konzepte und Methoden im Umgang mit Demenz in der Alten- und Behindertenhilfe

33. Frisch (2019): Das Universum besteht aus Geschichten, nicht aus Atomen – Eine Predigt gegen die Gottesvergessenheit - Predigt im Eröffnungsgottesdienst der Herbsttagung der Landessynode der ELKB Johanneskirche Partenkirchen, 25.11.2019.

32. Frisch (2019): Wie steht es um Theologie und Kirche? Einige Thesen - Akademische Konsultation zum Kirchenentwicklungsprozess „Profil und Konzentration“ Nürnberg, 8. November 2018

31. Winkler (2018): Religion, Migration and Educational Practice – Empirical, Postcolonial and Theological Perspectives

30. Manzeschke (2018): Was nützt uns die Biodiversität. Zur weltweiten Krise der Artenvielfalt - Ein theologischer Kommentar bei der Tagung in Bayreuth am 3. Dezember 2010
29. König & Ottmann (2018): Was wirkt wie? – Konzeptionelle Überlegungen zur Messung und Analyse von Wirkungen in der Sozialen Arbeit
28. Frisch (2018): Ist das zu glauben? – Einige schöpfungstheologische Gedanken von womöglich weltbewegender Bedeutung
27. Appel & Streh (2018): „Ankommen in der Fremde“ – Zentrale Befunde einer biografieanalytischen Studie zu Ankommens- und Integrationsprozessen ehemaliger, minderjähriger Flüchtlinge
26. Zeus (2017): Die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung – ein Thema auch für die Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg?! Ein Arbeitspapier
25. Bauer (2017): Professionelle Responsivität der Fachkräfte im Umgang mit konflikthaften Peerinteraktionen in der Krippe
24. Wölfel (2017): Ich kann nicht mehr und jetzt? - Pflegende Angehörige an der Grenze zur Überlastung - Konzeption eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung des Belastungsniveaus und der Bewältigungsstrategien, zur Bedarfsermittlung im Rahmen der Beratung pflegender Angehöriger
23. Bayer (2017): Die Welt aus den sozialen Fugen – Ein soziologischer Blick
22. Manzeschke (2017): Homo imagines faber – Menschenbildlichkeit zwischen Idolatrie und Selbstreflexivität
21. König & Ottmann (2017): Marktforschung in der Sozialwirtschaft – von der Theorie zur Praxis
20. Sommer-Himmel & Link (2016): Forschendes Lernen am Beispiel des Lehr- und Lernformates „Praxisforschung“: Eine systematische Begegnung zwischen Theorie und Praxis
19. Sommer-Himmel (2016): Akademisierung als Mehrwert in Kindertageseinrichtungen?
18. König, Joachim (2016): Bildung ganzheitlich denken und gemeinsam verantworten

17. Winkler (2016): Migration und Mehrsprachigkeit - Ein kritisches Verhältnis im Bildungskontext Schule
16. Köhler & König (2016): Marginalisierte und schwer erreichbare junge Menschen mit komplexen Problemlagen als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit
15. Schüßler (2016): Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde. Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse
14. König (2016): Arbeitslosigkeit – Belastungs- und Bewältigungsprozesse als Herausforderung für die Erwachsenenbildung
13. Kuch (2016): Hören und Verstehen - Wodurch das Erkennen Freude macht. Theologische Bemerkungen
12. Frisch (2016): Gewalt als Krise der Religion - Eine theologische Auseinandersetzung mit der dunklen Seite der Macht
11. Kranenpohl (2016): Keine „Stunde der Exekutive“(?) - Bundestag und Bundesverfassungsgericht in der „Eurokrise“
10. Schüßler (2016): Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik
9. Kruse (2016): Stationen eines akademischen Lebens als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen
8. Kaltschmidt (2016): Habe Fragen, suche Antworten! Die Geschwisterbeziehung in Familien mit Kindern ohne und mit Behinderung
7. Schellberg (2016): Von der Pionierzeit zur Konsolidierung – ein Abriss der Entwicklung des Sozialmanagements
6. Füglein (2016): Hochschule ist anders
5. Städtler-Mach (2016): Grenzen und Verletzlichkeit im Alter
4. König (2016): Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht



3. Kranenpohl (2016): Die neue Grundordnung der Evangelischen Hochschule Nürnberg

2. Sommer-Himmel (2016): Wohin bilden wir unsere Kinder? Eltern und Kita unter Druck – wenn Anforderungen und Erwartungshaltungen kollidieren

1. Brendebach (2016): Die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements angesichts der demographischen Herausforderungen