

1 Einleitung

Selbstgesteuertes Lernen war in den letzten Jahren eines der zentralen Themen in der Weiterbildung. Zwar ist die Forderung, dass Lernende „selbst lernen“ sollen, in Lerntheorie und Didaktik nicht neu, so hat Weinert Anfang der 80er-Jahre selbstgesteuertes Lernen als den Zustand definiert, in dem der Lernende „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 102). Gleichwohl hat das Thema eine Konjunktur in der Weiterbildung, die Ende der 90er-Jahre einsetzt. Diese Konjunktur des Konzepts ist aber nur im Rahmen der gesellschaftlichen Situation und der Machtverhältnisse, in denen sich die Weiterbildung befindet, zu verstehen.

Etwa zur gleichen Zeit wird dem Begriff von der Bildungspolitik ein programmatischer Status verliehen. Im Jahr 2000 erlässt die Kultusministerkonferenz ein Rahmenpapier *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung*, das den Kurs angeben soll. Dort heißt es: „Im Rahmen der stärkeren Selbstverantwortung der Individuen und der damit verbundenen Abkehr von staatlicher Detailsteuerung wird es notwendig aber auch möglich sein, im Zusammenhang der technologischen Entwicklung im Multimedia-Bereich, Lernprozesse stärker selbst zu steuern und unabhängig von Ort und Zeit zu verwirklichen.“ (KMK 2000: 1) In dem Zitat der KMK sind vier bildungspolitische Ziele enthalten, die man mit „der stärkeren Selbststeuerung von Lernprozessen“ zu erreichen können glaubt. (1) Es soll um die stärkere Selbstverantwortung der Individuen gehen. (2) Es soll um eine Reduktion staatlicher Detailsteuerung gehen. (3) Es soll um eine größere Unabhängigkeit des Lernens von Ort und Zeit und damit auch von der unmittelbaren Präsenz von Lehrenden gehen. (4) Realisieren lassen sich diese Ziele durch die Kombination von selbstgesteuertem Lernen mit Multimedia.

Die KMK lässt keinen Zweifel daran, dass es sich nicht um einzelne Praktiken, sondern um einen Systemumbau der Weiterbildung handeln soll. Zwar wird betont, dass in der „Wissensgesellschaft“ ein ständig steigender Bildungsbedarf zu verzeichnen ist, aber zugleich wird deutlich gemacht, dass außer für Modellprojekte keine weiteren Finanzmittel für den Systemumbau zur Verfügung stehen.

Als dieses politische Papier erschienen ist, hatte die Weiterbildung sich bereits als Expertengruppe für neue Lernkulturen formiert, um das Projekt „selbstgesteuertes Lernen“ zu übernehmen. Einer ihrer zentralen Einsätze dabei war eine neue Lerntheorie, die das Individuum als freies und selbst bestimmtes, autopoietisches Subjekt begreift, dessen Bevormundung durch die pädagogische Profession endlich

aufzuheben sei. Als Handlungsform sollte Lernberatung den klassischen Frontalunterricht ablösen und als didaktische Elemente kamen eine ganze Reihe von Instrumenten in Betracht. Vor allem solche, die Selbststeuerung ermöglichen und herstellen. Diese erwähnt auch die KMK: „Neue Formen der Lernberatung, Instrumente der Selbstreflexion und der Selbststeuerung sind zu entwickeln und zur Nutzung für Lernende bereitzustellen.“ (KMK 2000: 3)

Eines dieser Instrumente der Selbstreflexion, die in den letzten Jahren in Profession und Disziplin als eines der Mittel, eine gehaltvolle „Selbststeuerung“ zu ermöglichen, entwickelt worden ist, ist das Lernjournal. Man fordert die Lernenden auf, während ihrem Lernen ein Heft zu führen, in dem sie ihren eigenen Lernprozess reflektieren. Das Journal kann auf unterschiedliche Weise eingeführt werden, mit bestimmten Schreibaufforderungen oder mit einem Katalog von reflexiven Fragen, manche Lehrenden teilen sogar vorbereitete Arbeitsblätter aus. In jedem Fall soll das Schreiben im Journal die Lernprozesse begleiten, es soll zum Logbuch des Lernens werden, zum Spiegel, in dem das eigene Lernen betrachtet und verbessert werden kann.

Die Erwartungen an das Journal sind hoch. Es soll die Funktion erfüllen, die Selbstbeziehung der Subjekte so zu erhöhen, dass ein Lernen nicht nur erfolgreicher, sondern auch von Lehrpersonen unabhängiger, selbst bestimmter und selbst verantworteter wird. Die Detailsteuerung soll so in die Hände der Lernenden übergehen. Das Journal soll zudem als Grundlage von Lernberatung und Leistungsprüfung herangezogen werden können. Insofern kommt das Instrument Lernjournal den Forderungen der Bildungspolitik entgegen und wird zu einem der Elemente im Systemumbau.

Für die Weiterbildung ist Autonomie ein Zauberwort. Die neue Lernkultur scheint, freier als das bisherige Lernen, eine Win-Win-Situation zu schaffen, in der Lernende, Lehrende und der Staat als Akteur nur gewinnen können. Unter der Oberfläche humanistischer Legitimationen gibt es aber eine zweite Seite dieser „neuen Lernformen“. In der gegenwärtigen Krise der Bildungssysteme, die sich mit den beiden gegenläufigen Tendenzen permanent steigenden Humankapitalbedarfs und gleichzeitig rückläufigem politischem Willen zu öffentlicher Produktion und Gestaltung desselben, kennzeichnen lässt, wird „selbstgesteuertes Lernen“ zu einer Verheißung. Es verspricht nicht nur, die Personalinvestitionen im Bildungsbereich bei steigendem Leistungoutput zu reduzieren, es verspricht viel grundsätzlicher, sowohl die Verantwortung für als auch die Finanzierung des volkswirtschaftlichen Humankapitalbedarfs mehr und mehr auf die individuellen Lernsubjekte zu verlagern, die sich im Interesse ihrer eigenen Berufskarrieren und des eigenen Gehaltsniveaus schon um ihr individuelles Portfolio kümmern werden.

Das Problembewusstsein der Disziplin über diese Zusammenhänge ist jedoch unzureichend. Die disziplinäre Theoriebildung macht die Gewalt der Zusammenhänge unsichtbar, wenn sie einen voluntaristischen Freiheitsbegriff proklamiert, von dem aus didaktische Instrumente legitimiert werden. Bezogen auf das Instrument Lernjournal gibt es kein empirisches Wissen, welche Schreibpraxis sich in

Journalen entwickelt und das Wissen darüber, welchen Effekt ein Führen derselben auf den Lernprozess hat, ist widersprüchlich und schwer zu deuten. Die Disziplin weiß empirisch nicht, wie eines der Instrumente, mit denen sie sich in der Krise der Bildungssysteme relevant machen will, wirkt.

Aber dieses Wissen zu produzieren, ist alles andere als einfach. Für die Lernforschung in der Weiterbildung ist das selbstgesteuerte Lernen ein schwer zu bearbeitendes Objekt. Insofern sie organisiertes Lehren und Lernen untersucht hat, hat sie sich vorwiegend mit den Interaktionen beschäftigt, die sich zwischen Lehrenden und Lernenden ereignen. Aber die Interaktion mit sich selbst ist ein obskures wissenschaftliches Objekt, das die Kategorien des Interaktionismus und der Sprachpragmatik sprengt. Insofern sich die Weiterbildungsforschung mit dem lebenslangen Lernen beschäftigt, konzentriert sie sich auf biografische Erzählungen, deren Themen jenseits organisierten Lernens angesiedelt sind. Das Lernen mit dem Journal, das die Interaktion mit sich selbst herstellen soll, und das im Zwischenraum von organisiertem Lernen und alltäglichem Vollzug angesetzt ist, kann mit diesem Instrumentarium nicht untersucht werden. Hinzu kommt, dass dieser sonderbare Bezug des Lernenden auf sich selbst eigentlich das Zentrum der Erwachsenenpädagogik sein müsste, wenn man bedenkt, dass Mader dem „Paradigma“ der Erwachsenenbildung ins Stammbuch geschrieben hat: „Die Seele des Lernprozesses und der didaktischen Theorie wird hier die strukturell eingebaute Reflexivität.“ (Mader 1995: 56)

Aber was heißt das eigentlich: sich auf sich selbst beziehen? Etwas zu sich selbst sagen? Etwas über sich selbst schreiben? Sich selbst einen Bericht erstatten? Sich Rechenschaft ablegen. Diese sonderbare Macht, die das Subjekt entfaltet, indem es sich selbst affiziert, ist in verschiedenen Zugangsweisen der Gegenstand der folgenden Arbeit. Die an sich selbst gerichtete Äußerung wird dabei den Horizont der Erörterungen bilden und zugleich als Möglichkeit zu begründen sein.

Die Analysen finden im Rahmen eines poststrukturalistischen Ansatzes in Theorie und Forschung der Weiterbildung statt. Sie nehmen wesentlich Bezug auf Foucaults Analytik der Gouvernementalität und die Methodologie der Diskursanalyse. Aus dieser Verortung folgt zugleich ein systematisches theoretisches Thema, das sich quer durch die Kapitel dieser Arbeit zieht: das Verhältnis von Subjekt, Macht und Diskurs. Der Poststrukturalismus impliziert, anders als gemeinhin unterstellt, eine Subjekttheorie. Das Subjekt wird allerdings nicht mehr als autonomes Subjekt gedacht, nicht mehr als Handlungszentrum und auch nicht mehr als intentionaler Ausgangspunkt des Tuns. Aber zugleich können die Prozesse der Herstellung von Subjektivität gerade deshalb mit den Mitteln einer Analytik der Diskurse und der Subjektivierungspraktiken beobachtet und untersucht werden. Die vorliegende Arbeit geht daher nicht vom Subjekt als Grundlage aus, sondern von den Praktiken, mit denen es produziert und transformiert wird.

Unter Praktiken sind dabei Handlungsweisen zu verstehen, die nicht isoliert und auf den Willen eines Subjekts bezogen, sondern als gesellschaftlich verteilte und geteilte Praxen betrachtet werden. Sie haben ihre Verbreitungsräume ebenso wie

ihre Geschichte. Es handelt sich also um Kulturen, aber nicht verstanden als Systeme von Normen und Werten, sondern als Systeme von Handlungsweisen und Behandlungsweisen. Im Besonderen wird es um Handlungsweisen gehen, die Subjekte auf sich selbst richten, v. a. indem sie sprechen und schreiben, also um diskursive Selbstpraktiken. Zugleich aber wird es um Praktiken didaktischen Handelns gehen, die selbst eine Praxis sind, und in denen reflexive Praxis zu gestalten versucht wird. Es wird sich zeigen, dass Didaktik in der Weiterbildung als Kunst des Führens von Führungen dechiffriert werden kann – also als Ensemble jener Praxen, mit denen Subjekte zum Führen ihrer selbst angehalten werden.

In Kapitel zwei werde ich die Problematik der Reflexivität und Subjektivität, ausgehend von der Metakognitionstheorie und der klassischen Bildungstheorie diskutieren. Als dritten Ansatz, Subjektivität theoretisch zu begreifen, werde ich eine Genealogie der gesellschaftlichen Praxen der Subjektivierung des Selbst im Anschluss an die governmentality studies skizzieren. Die gegenwärtigen Transformationen des Bildungssystems werden dabei als neoliberale Regierungsweise dechiffriert. Das Programm selbstgesteuerten Lernens lässt sich im Rahmen dieser Regierungsweise verorten. Es zielt auf eine Kapitalisierung des Selbst, das sich in seinem Selbstbezug einem ökonomischen Kalkül zu unterwerfen hat.

In Kapitel drei werde ich die didaktische Literatur zum Führen von Lernjournalen, also den didaktischen Diskurs über die Journale und ihren Einsatz analysieren. Das Führen von Journalen wird dabei als eine Praxis begreifbar, die – auch wenn ihre Geschichte bis in die Antike zurückreicht – erst unter den Bedingungen einer neoliberalen Gouvernementalität die Form annehmen kann, die in der Didaktik der Lernjournale und mithin im Papier der KMK anvisiert wird. Zugleich zeigen sich aber schon in diesen didaktischen Programmen die Brüche und Widersprüche der hegemonialen neoliberalen Formation.

Da die Analyse der Programme zwar die Formation der Machtstrategien beschreibt, aber nichts darüber aussagen kann, wie die Geführten sich unter der Bedingung des Führens verhalten, also nichts darüber aussagen kann, welche reflexiven Praxen sich unter den Bedingungen selbstgesteuerten Lernens entfalten, wird im zweiten Schritt ein Korpus von zwölf Lernjournalen untersucht. Die Journale sind über ein Jahr hinweg, in Begleitung eines Weiterbildungsstudiengangs geführt worden, der selbst Formen selbstgesteuerten Lernens zum Inhalt hatte. Die Hälfte der Autor/-innen sind professionelle Weiterbildner/-innen, die den aus sechs Präsenzphasen bestehenden Studiengang berufsbegleitend absolvierten. Die andere Hälfte sind Studierende der Weiterbildung in der Studienendphase, für die der Studiengang die Funktion einer praxisorientierten Berufseinführung einnehmen sollte. Die zwölf Lernjournale sind sowohl in den Präsenzphasen als auch in den Wochen zwischen diesen Phasen beim Selbstlernen und in Begleitung der eigenen Praxis geführt worden, über 1200 Seiten handschriftliches Material sind dabei entstanden.

Mit einer Analyse diskursiver Praktiken sind in diesen Journalen vor allem die Formen des Selbstbezugs und der Selbstbeschreibung untersucht worden. Leitend

war, zu begreifen, was geschieht, wenn Subjekte sich auf sich selbst zurückbeugen. Es stellte sich bald heraus, dass die spezifische Textualität der meistens hingeworfenen Notizen und fragmentarischen Selbstbetrachtungen mit dem herkömmlichen methodischen Instrumentarium und den methodologischen Ansätzen nicht zu untersuchen ist. Erst im Vollzug der Analyse hat sich eine Beobachtungsform abgezeichnet, die erfassen kann, was als Praxis in den Journalen geschieht. Gleich einer diskursanalytischen Ethnografie galt es zunächst, das Schreiben im Journal als einen fremden Bereich innerhalb des Selbstverständlichen zu kartografieren. Die Arbeit verfolgt daher in Bezug auf die Diskursanalyse ein empirisches und zugleich auch ein theoretisches Interesse. Daher wird im vierten Kapitel die Methodologie der Diskursanalyse nicht als Gegebene referiert; vielmehr galt es, die Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Subjektivität und Subjektivierung im Diskurs auszuarbeiten. Der Schwerpunkt dieser Ausarbeitung ist eine poststrukturalistische Theorie des Äußerungsaktes, die das Sprechen an sich selbst sowie das Sprechen über sich selbst ausgehend von den Praktiken problematisiert. Sie setzt daher gegenüber der Subjekttheorie ebenso neu an, wie gegenüber der Sprechakttheorie.

Dieses theoretische und methodische Instrumentarium wird in den folgenden Kapiteln auf den Korpus angewandt. Im fünften Kapitel wird ein Überblick über die zeitliche und räumliche Verteilung des Schreibens und über die Thematiken in den Journalen vorgelegt, der leicht quantifiziert ist. In Kapitel sechs wird an einigen ausgewählten Themen der Prozess der Problematisierung nachgezeichnet, in dem sich in den Journalen die Wahrheitsproduktion ereignet. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels werden die Selbstproblematisierungen und ihre Formen beschrieben. Dieses zentrale Thema der Problematisierung seiner selbst wird im siebten Kapitel anhand der an sich selbst gestellten Frage vertieft.

Innerhalb der Weiterbildungsforschung verfolgt diese Studie das Ziel, sich als relevant für die subjekttheoretischen Grundlagendebatten zu erweisen, indem sie Subjektivität als gesellschaftliche Form begreift. Sie hat Implikationen für das Feld der Weiterbildung, denn sie macht den didaktischen Diskurs fraglich, der über das Lernen im Lernjournal und das selbstgesteuerte Lernen insgesamt geführt wird. Sie lässt sich schließlich auch praktisch lesen, denn für Lehrende und Lernberatende, die die Absicht haben, ein Lernjournal einzusetzen, dürfte sie entscheidende Hinweise für das Ob und Wie eines Einsatzes und einer Lektüre der Journale geben und zwar nicht nur auf der Ebene der Technologie, sondern auch auf der Ebene der Professionsethik. Zugleich zielt sie in Bezug auf die Methodologie der Diskursanalyse und auf das Verhältnis von Subjekt und Diskurs über die Disziplin der Weiterbildungswissenschaft hinaus auf eine allgemeine, sozialwissenschaftliche Diskussion. Ihr wichtigster Einsatz ist aber eine kritische Analyse der Machtverhältnisse, in deren Kontext sich die gegenwärtigen Transformationen des Weiterbildungssystems vollziehen.

2 Reflexivität und Praktiken des Selbst

Im ersten Kapitel dieser Arbeit möchte ich den Begriff der Reflexivität ausarbeiten, mit dem darauf verwiesen wird, dass Lernverhältnisse Selbstverhältnisse implizieren. Wenn man nun versucht, die Formen dieser Selbstverhältnisse theoretisch zu begreifen, dann bieten sich mindestens drei Möglichkeiten an. Einmal die kognitive Psychologie mit dem Begriff der Metakognition, dann der philosophisch-pädagogische Begriff der Reflexivität im Anschluss an die Aufklärung und drittens die im Poststrukturalismus entwickelte Analytik der Subjektivität. Ich werde zunächst die ersten beiden Konzepte kritisch diskutieren, um schließlich positiv an die dritte Möglichkeit, Subjektivität zu begreifen, anzuschließen.

2.1 Die Metakognitionen des Lernalers

Lernen wird von der neueren Kognitionsforschung als ein ständiger, sich automatisierender und optimierender Vollzug von Kognitionen gedacht und damit zugleich als aktiver, konstruktiver und kumulativer Prozess verstanden (Guldimann 1996: 12). Dabei zeigte sich in der wissenschaftlichen Diskussion schon in den siebziger Jahren, dass sich das Problem der Reflexivität stellt und dass die Kognitionsforschung dieses Problem bearbeiten muss, um in der theoretischen und empirischen Arbeit voran zu kommen. Das Reflexivitätsproblem besteht darin, dass Kognitionen sich nicht nur auf Gegenstände, also Nicht-Kognitionen, beziehen können, sondern auch auf Kognitionen selbst. Die Kognitionsforschung – so erkannte man – muss in der Lage sein, dieses „Wissen des Wissens“, „Denken des Denkens“ bzw. „Lernen des Lernens“ zu beschreiben und in Rechnung zu stellen. Sehr früh haben Tulving und Madigan auf dieses Problem hingewiesen. Sie bemerkten 1970 in einem Review zur Kognitionsforschung: „What is the solution to the problem of lack of genuine progress in understanding memory? It is not for us to say, because we do not know. But one possibility does suggest itself: Why not looking for ways of experimentally studying and incorporating into theories and models of memory, one of the truly unique characteristics of human memory: its knowledge of its own knowledge.“ (Tulving/Madigan 1970; zit. n. Weinert 1994: 193) Wenig später hat Flavell den Begriff des Metagedächtnisses geprägt. Dieser Begriff sowie der etwas umfassendere der Metakognition sind vielfach aufgegriffen worden und in den letzten Jahrzehnten hat sich in der kognitiven Psychologie ein

bedeutender Forschungsstrang zur „Kognition der Kognition“ gebildet, der auch in der Weiterbildung rezipiert worden ist (vgl. McCormick 2003; Kaiser/Kaiser 1999b).

Die Metakognitionsforschung richtet ihren Blick nicht unmittelbar auf das Wissen über Gegenstände, sondern auf das Wissen über das eigene Wissen, über die Formen seiner Veränderung, die Weisen seiner Kontrolle, die Modi seiner Bewertung. In einer frühen Definition formuliert Brown: „Metakognition hat – vorsichtig definiert – mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun.“ (Brown 1984: 61) Entsprechend ist metakognitives Lernen nicht das Lernen von Inhalten, sondern das Lernen des Lernens. Es betrifft das reflexiv werden und die Veränderung und Entwicklung der Lernpraktiken und Lernstrategien.

In den Arbeiten zur Metakognition wird üblicherweise eine deklarative Komponente – das Wissen über das eigene Denken, Wissen und Lernen – von einer exekutiven Komponente – der Fähigkeit und der Tätigkeit, auf das eigene Denken, Wissen und Lernen Einfluss zu erlangen – unterschieden (McCormick 2003: 80). Es wird also immer ein Wissen als Ergebnis einer Beobachtung und eine Tätigkeit als steuerndes, intervenierendes Handeln differenziert. Eine dritte Komponente der Metakognition wird nur manchmal genannt: Guldemann etwa spricht von metakognitiver Bewusstheit und versteht darunter eine allgemeine Haltung des Subjekts zu seinem Wissen und seinen Strategien. Sie sei der Zustand, in dem die eigene Aufmerksamkeit nicht mehr auf Objekte, sondern auf die eigenen Denk- und Lernprozesse gelenkt ist, sie komme einem Umkippen der eigenen Wahrnehmung gleich (Guldemann 1996: 34). Nimmt man diese drei Komponenten, dann lassen sich (1) ein Wissen über sich selbst, (2) ein Handeln an sich selbst und (3) eine Haltung zu sich selbst unterscheiden.

Brown hat die Metakognitionsforschung Mitte der 80er-Jahre noch als Konglomerat recht unterschiedlicher Forschungstraditionen ausgemacht, die „[...] wenig miteinander zu tun haben: (1) Verbale Berichte als kognitive Vorgänge; (2) Handlungskontrolle, wie sie in der Theorie der Informationsverarbeitung verstanden wird; (3) Selbststeuerung, metaprozedurale Reorganisation und reflexive Abstraktion, wie sie von der Piagetschen Schule der Entwicklungspsychologie herausgearbeitet wurden, und (4) Steuerung durch andere, ein Begriff von Wygotzki“ (Brown 1984: 61). Gegenüber dieser Heterogenität in den theoretischen Ansätzen und in den Forschungsinteressen hat sich die Metakognitionsforschung heute weitgehend stabilisiert und die genannten Forschungsgebiete einer einheitlicheren Logik unterworfen. In vielen Arbeiten zum metakognitiven Lernen der letzten Jahre zeichnet sich eine relativ einheitliche Sichtweise ab (vgl. Mandl/Friedrich 1992; Winter 1992; Guldemann 1996; Kaiser/Kaiser 1999ab, 2002; Schenk 2003; Schreblowski 2004; Seel 2000; Hasselhorn 2001; McCormick 2003). Man versteht unter Metakognitionen alle Kognitionen, die sich ihrerseits auf Kognitionen beziehen. Man unterscheidet die Komponenten eines deklarativen Wissens und einer exekutiven Kontrolle und manchmal einer metakognitiven Bewusstheit. Man betrachtet die

„metakognitiven Strategien“ als zentrales Thema der Forschung und untersucht als entscheidende Fragestellung, ob Lernerfolge qua Metakognition verbessert werden können. Dabei entsteht das Idealbild des „good strategie user“ (Pressley/Borkowski/Schneider 1987), der Forschung und Implementationsversuche leitet. Dieser „good strategie user“ ist die sichtbare Manifestation einer Theorie des Subjekts, die der Metakognitionstheorie implizit ist und die zugleich als Vorstellung gelungener Subjektivität fungiert.

Es gibt durchaus alternative Perspektiven in der Kognitionsforschung. So haben Shraw und Moshman (1995) die Theorien Lernender über ihr eigenes Lernen untersucht. Die abstrakte Konstruktion des „good strategie user“ erschien ihnen dabei als seltener Sonderfall. Ähnlich kritisch setzen die Theorien der situated cognition an, die die Kognitionstheorie auf der Basis von Wygotzki, Mead und Bourdieu reformuliert haben, um sie soziokulturell zu verorten (Wertsch 1985; Lave/Wenger 1991; Resnick/Levine/Teasley 1991; Resnick/Saljö/Pontecorvo/Burge 1997; Wenger 1998). Im Rahmen der deutschsprachigen Kognitionsforschung sind solche Ansätze aber marginal (eine Ausnahme ist Bader 2001). Gerade der Ansatz der situated cognition wird zwar immer wieder genannt, aber dies führt offenbar nicht dazu, dass die theoriehomogenisierende Logik des „good strategie user“ als Pseudo-Subjekt in Frage gestellt wird. In den folgenden Abschnitten möchte ich daher die diskursiven Figuren, in denen die implizite Subjekttheorie in den Metakognitionskonzepten artikuliert wird, herausarbeiten.

2.1.1 Die Optimierung des Lernens

Nach einer anfänglichen Euphorie in der Metakognitionsforschung in den 80er-Jahren – so eine Diagnose von Hasselhorn – habe sich eine resignative Skepsis breit gemacht, die erst durch eine Metaanalyse von Schneider überwunden worden sei (vgl. Hasselhorn 2001: 468). Sowohl die Euphorie als auch die Skepsis und ihre Überwindung galten dem zentralen Interesse der Metakognitionsforschung: zur Optimierung von Lernerfolgen beizutragen. Das Problem war, dass ein positiver empirischer Zusammenhang zwischen vorhandener Metakognition und Lernleistungen zunächst nicht eindeutig nachgewiesen werden konnte. Als Schneider in einem Review von 27 Studien einen Zusammenhang von Metakognition und Behaltensleistung von $r = 0,41$ ermittelte, waren die grundsätzlichen Einwände zumindest dezimiert (ebd.). Die Frage der Optimierung, die zwar als quantifizierter Wert ausgedrückt wird, zugleich aber im Diskurs immer auf die binäre Unterscheidung von „normal lernen“ und „erfolgreicher lernen“ bezogen ist, war auch für die weiteren Untersuchungen bestimmend. Schenk betont, dass durch eine Reflexion im Lernprozess „im Idealfall eine Synthese zwischen Fachwissen und metakognitivem Wissen erzeugt werden“ könne, die „die Kontrolle des eigenen Lernprozesses“ ermöglicht (Schenk 2003: 22). Von metakognitiver Kompetenz lässt sich dann sprechen, wenn es dem Lerner gelingt, aus dieser Synthese Nutzen im Sinne eines Lernfortschritts zu schlagen (ebd.). Die von Schenk und Mc-

Cormick referierten Studien gehen der Frage nach, inwieweit die metakognitive Komponente als Faktor von Lernerfolgen gewertet werden kann, inwiefern sich die Leistungsvarianz in verschiedenen Bereichen auf den Einsatz von metakognitiven Strategien zurückführen lässt, oder – im Rahmen von Interventionsstudien – inwieweit das Training metakognitiver Strategien die Lernleistungen verbessert (Schenk 2003: 27ff; McCormick 2003: 90ff). Dieser Zusammenhang von Metakognition und Lernerfolg im Forschungsinteresse gilt auch für die wenigen empirischen Forschungen zum Lernjournal, die von einem metakognitionstheoretischen Hintergrund ausgehen (vgl. Kapitel 4.1.1).

Die psychologische Metakognitionsforschung nimmt gegenüber den Gegenständen, die sie untersucht, keinen expliziten normativen Standpunkt ein. Dies entspricht der Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus, dem sie in aller Regel folgt, ohne darüber viele Worte zu verlieren. Aber in den wissenschaftlichen Texten lässt sich bis in die Wertigkeit von Formulierungen hinein verfolgen, dass das unmittelbare Interesse und zugleich der Legitimationshorizont von Forschung die Optimierung von Lernprozessen und damit die Nutzbarkeit des Subjekts, seines Lernens und der auf dieses Lernen bezogenen Forschung ist. Gerade weil im kritischen Rationalismus, bei aller Vorsicht und Einschränkung der Erkenntnismodi, die Gegenstandsfelder als An-sich-Seiende begriffen werden, die aus selbst-genügsamen, quasi-natürlichen Gesetzen bestehen, weil also keine kritische Distanz zu den Gegenstandsfeldern und der in sie eingelassenen Normativität aufgebaut werden kann, bleibt die Normativität, die die Gegenstände faktisch durchzieht, weder deklariert noch reflektiert. Dass es darum geht, schneller, effektiver, besser, mit weniger Zeit und weniger Aufwand zu lernen, ist so evident, dass es nicht hinterfragt wird. Falls das Andere der Beschleunigung von Lernverhältnissen einmal in den Blick kommt, dann als Überforderung, die die als notwendig vorausgesetzte Beschleunigung des lernenden Subjekts lediglich temporär einschränkt.

Rund um den Lerner entfaltet sich so eine Ökonomie, die den Durchsatz an Wissen und Fähigkeiten zu optimieren sucht. Metakognitives Lernen ist in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse: Es optimiert nicht nur den Durchsatz, es ermöglicht dem Subjekt noch, seine Ökonomie selbst zu regulieren und zu optimieren. Eine solche Selbstregulation erfordert eine spezifische Einstellung des Subjekts zu sich selbst. Diese rationale Einstellung zu sich selbst möchte ich im Folgenden weiter herausarbeiten.

2.1.2 Der rationale Selbstbezug des Subjekts

Der „good strategie user“ als Subjekt der Metakognition verhält sich zu sich selbst rational. So schreibt Winter: „Zum anderen geht der Textproduzent nicht planlos und unkontrolliert an die Textproduktion heran, sondern verhält sich rational [...]“ (Winter 1992: 114) Schenk erklärt, Metakognition sei „das gezielte Nachdenken über die eigenen Vorgehensweisen beim Lernen und beim Lösen von Aufgaben“ (Schenk 2003: 22). In den metakognitionstheoretischen Arbeiten spielen die

diskursiven Figuren des Ziels, der bewussten Zielerreichung und des rationalen Mitteleinsatzes zum Erreichen dieses Ziels eine entscheidende Rolle. Dabei entsteht eine eigentümliche Begründungsschleife: das Subjekt wird als aktiv und sich selbst transparent vorausgesetzt, und dann setzt es diese Eigenschaften permanent ein, um genau dieselben Eigenschaften als Ziel zu erreichen. Man soll werden, was man ist, aber immer besser, immer optimierter: „Setzt der Textproduzent Metakognition beim Textproduzieren ein, dann benutzt er sein auf metakognitiven Erfahrungen beruhendes metakognitives Wissen, um sich selbst Klarheit über sein Verhältnis zur anstehenden Textproduktion zu verschaffen.“ (Winter 1992: 114)

Die so genannten „Strategien“ oder „skills“ sind in diesem Zusammenhang zentral, sie sind die Instrumente, mit denen das Subjekt seinen rationalen Selbstbezug realisiert. Nach Schenk stellen sie „allgemeine ‚Entscheidungsregeln‘ und ‚Vorgehensweisen‘ dar, die einsetzbar sind, um Mittel und Methoden sowohl auszuwählen als auch anzuwenden und damit bestimmte Ziele zu erreichen“ (Schenk 2003: 23). Friedrich und Mandl betonen dagegen, dass unter Strategien Handlungssequenzen zu verstehen seien, mit denen ein Lernziel erreicht werden soll (Mandl/Friedrich 1992: 6). Die Ziele des Lernens werden vom Subjekt gesetzt und sind in der Regel mental repräsentiert. Die Autoren differenzieren Strategien und Techniken. Während sie unter Strategien größere Handlungssequenzen verstehen, die vom Subjekt mittels Zielen bewusst gesetzt werden, benutzen sie den Begriff der Techniken für die elementaren Prozesse, die in Strategien integriert sind und so für Ziele mobilisiert werden können.

Die starken Wirkungsannahmen bezüglich der eingesetzten Technologien werden dem „good strategie user“ als Bewusstsein der eigenen Mächtigkeit unterstellt. Er weiß, dass er die Welt um sich herum und nicht zuletzt sich selbst verändern kann. Mit den „metakognitiven Strategien“ wird im Diskurs die Figur eines Subjekts konstruiert, das von einem festen Territorium aus agiert. Von diesem Territorium her lassen sich Ziele setzen und die entsprechenden Ressourcen mobilisieren. Diese Weise, die Kräfteverhältnisse zu berechnen, betrachtet de Certeau als Eigenschaft jeder strategischen Praxis. Unter strategischen Praxen versteht er jene, in der „ein mit Willen und Macht versehenes Subjekt (ein Unternehmen, eine Armee, eine Stadt oder eine wissenschaftliche Institution)“ (Certeau 1988: 87) agiert. Ein Berechnen und Mobilisieren von Kräften, wie es der „good strategie user“ betreibt, setzt einen Ort des Eigenen voraus, der als Basis dienen kann, um sämtliche Beziehungen zum Exterritorialen zu organisieren. Dem Lerner ist sein Selbst dieses Eigene, das er als Territorium nutzt. Zugleich aber – und in diesem Moment tritt im Metakognitiven die ganze Problematik des Subjekts zu Tage – gehört dieses eigene Territorium zum Exterritorialen, das organisiert werden muss. Das Subjekt der Metakognition ist daher beides zugleich: das Territorium, von dem die Macht ausgeht und das Territorium, das es zu bemächtigen gilt. Es ist Ausgangspunkt und Endpunkt aller Anstrengungen.

Das Subjekt ist daher zur permanenten Sorge für ein Territorium aufgerufen, dessen es sich niemals sicher sein kann. „Durch den Einsatz metakognitiver Strategien

wird der Textproduzent [...] ein ‚guter Informationsverarbeiter‘, d. h. er trägt Sorge, dass er Informationen über sein eigenes Vorgehen erhält, auf deren Basis er das weitere Vorgehen effektiver Gestalten kann.“ (Winter 1992: 114) Diese Sorge zu tragen, gestaltet sich denn auch schwieriger als es zunächst scheint: „Erst dann wenn die Strategien so ‚überlernt‘ bzw. automatisiert sind, daß sie keine bzw. nur noch geringe kognitive Kapazität, sprich Aufmerksamkeit, beanspruchen, können sie selbst auf neue Aufgabenbereiche ausgedehnt werden. Aber diese Form der Genese allgemeiner Strategien ist mühsam und häufig auch nicht von Erfolg gekrönt.“ (Mandl/Friedrich 1992: 23) In empirischen Analysen zeigt sich nun immer wieder, dass der Erfolg weder automatisch eintritt noch leicht zu erreichen ist. Aber dies verstärkt nur den Versprechenscharakter metakognitiver Strategien, da er die „Experten“ im Gegensatz zu den „Novizen“ – um deren spezifische Differenz sich ein neuerer Forschungszweig der Kognitionstheorie gebildet hat – mit dem Attribut der Exklusivität versieht.

Das Modell eines rationalen Subjekts zieht sich durch alle Bereiche der Kognitionsforschung. In den gängigen Taxonomien metakognitiver Strategien etwa wird zwischen Strategien des Planens (Setzen von Lernzielen), des Monitorings (Überwachung als Bewusstmachung des eigenen Lernens) und der Selbstevaluation (Bewertung der Effektivität der eigenen Vorgehensweise) unterschieden (z. B. Seel 2000: 229; Schenk 2003: 24f; Brown 1984). Damit agiert das Subjekt sich selbst gegenüber nach dem Modell des kybernetischen Regelkreises. Von einem Ist-Zustand aus wird ein Soll-Zustand definiert. Ferner wird unterstellt, dass mit einem in Quantität und Qualität ebenso wie in Raum und Zeit bestimmbar Input der Soll-Zustand zu erreichen ist. Der Status des Ist-Zustands wird über Evaluations-techniken permanent überwacht und kontrolliert.

Dieser Zusammenhang wird durchaus kritisiert. So wirft man den Metakognitionskonzepten vor, dass sie nicht ganzheitlich seien, und einseitig auf kognitive Aspekte beschränkt bleiben (McCombs/Marzano 1990; Mandl/Friedrich 1992: 24). Zum Konzept nimmt Weinert daher auch metavolitionale Komponenten hinzu, die sich auf den Willen beziehen und metamotivationale Komponenten, die sich auf das Gefühl der Lust oder Unlust beziehen. Er argumentiert, dass für lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen „nicht nur die Verfügbarkeit ausreichender kognitiver Fähigkeiten und der Erwerb metakognitiver Kompetenzen, sondern auch die Bereitschaft zur selbstständigen Zielsetzung, zur Selbstaktivierung, zur angemessenen Verarbeitung von Erfolgen und Mißerfolgen, zur Umsetzung von Wünschen in Absichten und Vorannahmen sowie zur Abschirmung der Lernvorgänge gegenüber konkurrierenden Handlungswünschen“ (Weinert 1994: 196) notwendig sei. Aber unter der Hand ereignet sich in dieser „ganzheitlichen“ Erweiterung des Konzeptes auch auf das Nicht-Kognitive lediglich eine Expansion des Kognitiven und eine Vereinnahmung des Ganzen unter die Logik des Speziellen. Der rationale und optimierende Zugriff des Subjekts auf sich selbst wird universalisiert.

Die Figuren der „zu erlangenden Klarheit über sich selbst“, der „Strategien als Handlungspläne eines territorial agierenden Subjekts“, der „permanenten

Optimierung des Lernens“ etc. gewinnen erst richtig an Bedeutung, wenn sich das Subjekt umfassend unter Einbeziehung der genannten volitionalen, motivationalen und emotionalen Komponenten auf sich selbst bezieht. Zugleich werden der Wille, die Motivation und die Emotionen dem rationalen Kalkül der Kognitionen affirmiert. Das Subjekt muss sich nicht nur rational beherrschen, es muss noch für die Bereitschaft zu dieser Unterwerfung selbst sorgen. Indes – Erfolg ist ihm versprochen. ◊

2.1.3 Fazit: Der erfolgreiche Selbstlerner als homo oeconomicus

Das Konzept der Metakognition ist auf das sich selbst optimierende Subjekt gerichtet, das sich einer rationalen Logik unterwirft, die aller Aspekte des Subjekts für eine Optimierung des Lernerfolgs. Diese Haltung des Selbst zu sich selbst ist eine ökonomische Haltung: erstens, weil sie den Einsatz verfolgt, mit den geringstmöglichen Ressourcen ein Maximum an Nutzen zu erzielen und zweitens, weil das Selbst sich selbst darin zum Mittel dieser Optimierung wird, das seinerseits zu optimieren ist. Eine verborgene Anthropologie konstituiert den Menschen als homo oeconomicus. Worin der Lernerfolg inhaltlich besteht, spielt dabei keine Rolle, solange er auf möglichst effektive Weise erreicht wird. Die Ökonomie konstituiert im Allgemeinen eine leere Form – so wie das Geld als leere Form jede beliebige Ware repräsentieren kann, so kann der rationale Selbstbezug die Erreichung jedes beliebigen Entwicklungs- und Lernziels optimieren. Aber die Leere dieser Form ist keine tatsächliche Eigenschaft der Ökonomie, sondern eine Illusio, mit der sie das, was die leere Form nicht zu fassen vermag, ihr Ausgeschlossenes, verbirgt. Unter den Bedingungen einer optimierenden Ökonomie wird die Bandbreite möglicher Ziele eingeschränkt. Im Regelkreis hat nur das seine Gültigkeit, was sich mit den gegebenen Schemata der Wissensproduktion begreifen lässt. Von dem, was man nicht regeln kann, muss die Metakognitionstheorie schweigen.

Metakognitionstheorie und Metakognitionsforschung lassen sich dann als ein Set von Praktiken begreifen, das ein spezifisches Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der ökonomischen Regulation von Subjekten produziert. Sie können den Lehrenden Angaben darüber machen, wie das ökonomische Subjekt funktioniert, was die Randbedingungen seiner Existenz sind, bis zu welchem Grad es maximierbar ist, wie es zu dieser Selbstproduktion motiviert werden kann und wie man es dazu bringen kann, in die Mittel seiner Selbstproduktion zu investieren.

Meine erste Analyse dieser grundlegenden diskursiven Figur – der Ökonomie des Selbst – hat sich weit vorgewagt, ohne ganz über die Voraussetzungen einer solchen Analyse zu verfügen. Zwar lässt sich zeigen, dass die Figur des sich ökonomisierenden Selbst im Metakognitionskonzept omnipräsent ist, aber die Figur steht isoliert da, ohne Verweise auf ein Ensemble, von dem her sie ihre Bedeutung erlangt und ohne Beziehung auf eine empirische Realität sich zu sich selbst verhaltender Subjekte. Zugleich ist sie der Kognitionspsychologie, in der sie auftaucht, äußerlich, denn jene konstituiert sich aufgrund von immanenten Prämissen hu-

manwissenschaftlicher Forschung, die aus sich selbst gänzlich evident sind, damit aber ihren eigenen Charakter als Produktionsmittel verdecken. Die Voraussetzungen der Analyse einer solchen Figur gilt es erst einzuholen, indem das Ensemble zu konstruieren ist, in dem sie ihre Bedeutung erlangt. Dies soll im Folgenden geschehen. Zunächst werde ich ein ganz anderes Verständnis von Reflexivität, nämlich das der Subjekt- und Bildungstheorie skizzieren, deren Bedeutung in der Pädagogik kaum von der Hand zu weisen ist. Auch hier soll sich das Selbst auf sich selbst beziehen, allerdings ganz ohne äußere Zwecke, es soll sich ausschließlich auf sich selbst stützen und sich selbst erschaffen. Diese Theorie des freien, des sich selbst befreienden Subjekts scheint ganz Antipode zur Metakognitionstheorie zu sein, und scheint ihr doch bisweilen zum Verwechseln ähnlich. Schließlich werde ich eine dritte Theorie der Subjektivität skizzieren, die an Foucault anschließt und die Subjektivität, Reflexivität und Selbstverhältnisse als Produkte gesellschaftlicher Machtverhältnisse begreift. Erst im Rahmen dieser Analytik der Gouvernamentalität und einer Rekonstruktion der Geschichte differenter Subjektivierungspraktiken als machtvoller Selbstpraktiken wird die Figur der Ökonomie des Selbst ihren Kontext finden und wird das Metakognitionskonzept als eine Technologie begreifbar, die ein Wissen bereitstellt, wie die Subjekte zur ökonomischen Führung ihrer Selbst zu führen sind.