



**Materialien für
Erwachsenenbildung**

18

**Stephan Dietrich,
Elisabeth Fuchs-Brüninghoff
u.a.**

**Selbstgesteuertes
Lernen – auf dem
Weg zu einer
neuen Lernkultur**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibnitz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.

Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Die Reihe DIE-Materialien wird herausgegeben von Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Diese Publikation entstand im Rahmen des Projekts „Selbstgesteuertes Lernen (Se-GeL) – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung“, das vom 1.3.1998 – 30.6.2000 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich.

ISBN 3-933222-35-4

© 1999 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Herausgeber: Ekkehard Nuissl
unter Mitarbeit von Christel Schubert
Fotos: Barbara Boeker
Redaktionelle Bearbeitung: Herbert Bohn
Titelgestaltung: Gerhard Lienemeyer
Titelsignet/Layout/Satz: Grafisches Büro Horst Engels
Druck: Druckerei Lokay
(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)
Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

Inhalt

Vorbemerkungen	5
Einleitung	7
<i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff</i> Selbstgesteuertes Lernen (SGL) und Institutionen – ein Gegensatz?	9
<i>Stephan Dietrich</i> Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung?	14
<i>Peter Faulstich</i> Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“	24
 <i>Jan Brind</i> Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion	40
<i>Rolf Dubs</i> Lehren und Lernen – ein Wechselspiel	57
<i>Dieter Gnahn/Sabine Seidel</i> Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick	71
<i>Wolfgang Himmel</i> Institutionelle Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes Lernen	89
<i>Andrea Becker/Franz Corcilus</i> Förderung der Selbststeuerung	108
Autorinnen und Autoren	131

Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion

1. Die Bedeutung des Konzepts des „Self-directed Learning“

Seit Anfang der 70er-Jahre ist in den USA das Konzept des „Self-directed Learning“¹ ein – vielleicht sogar das für die Erwachsenenbildungsdiskussion identitätsbildende Konzept. So wertet der an der New Yorker Columbia-University tätige Jack Mezirow: „No concept is more central to what adult education is all about than self-directed learning ... Self-directed learning is the goal of andragogy, the prevailing philosophy of adult education“ (1985, S. 17). Und der Australier Philip Candy: „Self-direction is such an attractive concept and seems to capture the current zeitgeist so well“ (1991, S. xvii). Mit gewichtigen und begeisternden Argumenten von den „Opinion-Leaders“ vorgetragen, konzeptionell in verschiedenen Strömungen ausgeformt, in vielfältigen didaktischen Formen beschrieben, vielfach empirisch untersucht und in einer unübersehbaren Flut von Veröffentlichungen beschworen, gehört dieses Konzept zum Selbstverständnis einer ganzen Generation von Theoretikern und Praktikern. Ähnlich dem Prinzip der Teilnehmerorientierung in Deutschland hat Self-directed Learning in der englischsprachigen Diskussion den Charakter eines Bekenntnisses: Hauptsache „self-directed“ – was immer das ist –, dann ist man in der „Adult Education“ auf alle Fälle auf der richtigen Seite.

Im Folgenden wird zunächst nachgezeichnet, wie sich das Konzept des „Self-directed Learning“ in der amerikanischen Diskussion entwickelt hat. Methodisch werden dazu Leitveröffentlichungen – Publikationen, auf die in dieser Diskussion immer wieder Bezug genommen wird – herangezogen. An diesen Leitveröffentlichungen wird aufgezeigt, dass es sich bei dem Konzept des Self-directed Learning nicht um ein einheitliches Konzept handelt, sondern mindestens vier unterschiedliche Konzepte identifiziert werden können. Sodann werden exemplarisch empirische Ergebnisse auf ihre Aussagekraft für die Einordnung des Self-directed Learning in die andragogische Debatte insgesamt befragt. Zum Schluss werden noch einige kritische Gedanken entwickelt.

2. Die Konzepte im Konzept

2.1 Self-directed Learning Nr.1: Autodidaktisches Lernen im Lebenszusammenhang

Die Leitpublikation:

Obwohl der Terminus „Self-directed Learning“ in der 1971 erschienenen empirischen Untersuchung des Kanadiers Allen Tough „The Adult's Learning Projects“ (nicht ins Deutsche übersetzt und auch kaum in der deutschen Diskussion rezipiert) nicht vorkommt (er spricht von „Self-planned Learning“), wird dieses Werk in der englischsprachigen Diskussion um „Self-directed Learning“ fast immer zitiert. Es markiert damit gewissermaßen den historischen Ausgangspunkt der Diskussion.

Tough stellte an 66 Personen – von Mothers bis Professors – die Frage: „Was haben Sie im letzten Jahr gelernt?“ Nach einigem Nachfragen ergab sich Erstaunliches (und diese Ergebnisse konnten in vielfältigen Nachuntersuchungen repliziert werden): Im Mittel brachten seine Befragten pro Jahr ca. 700 Stunden für Lernprojekte auf – durchschnittlich etwa zwei Stunden jeden Tag (1979, S. 18). Für den damaligen andragogischen Diskussionsstand, in dem man noch immer mit dem „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ zu kämpfen hatte (in der amerikanischen Diskussion hieß das „You can not teach an old dog new tricks“), bedeutete dies einen entscheidenden Erkenntnisgewinn: Lernen zeigte sich im Leben Erwachsener als verbreitete, selbstverständliche und alltägliche Lebensstrategie.

Allerdings: Inhaltlich reichen die von ihm festgestellten Lerninhalte und Lernanlässe weit über schulähnlich organisiertes Lernen hinaus. Tapezieren, Reisen, Wissen über Krankheit oder Popgruppen, Steuererklärung und Politik werden von den Befragten als Inhalte angegeben, Anlässe sind Neugier, Interesse, Spaß, aber auch pragmatische Bedürfnisse: eine richtige Entscheidung fällen, etwas bauen, eine Aufgabe ausführen mit Bezug zu Beruf, Familie, Heim, Sport oder Hobby. Nur etwa fünf Prozent der Lernprojekte sind auf Zertifikate oder ähnliche formale Ergebnisse ausgerichtet (S. 174). Damit lenkt Tough den Blick auf bisher zumeist übersehene Lernbereiche des außerschulischen „informal learning“. Im Erschließen dieser Lernbereiche außerhalb von Bildungsinstitutionen für die andragogische Diskussion lag die zweite Innovation dieser Untersuchung in einer Zeit, in der auch in Deutschland, etwa im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 1970, Weiterbildung vorwiegend als Fortsetzung und Wiederaufnahme *organisierten* Lernens verstanden wurde.

Für die Diskussion um Self-directed Learning entscheidend war jedoch ein Drittes: Toughs Untersuchung zeigt, dass der überwiegende Teil des von ihm erfassten Lernens Erwachsener von diesen selbst definiert, geplant, geleitet und organisiert wird – dass Erwachsene also in der Lage sind, selbständig zu lernen. Bei nur einem Fünftel sind professionelle Helfer beteiligt:

Planer	Prozentsatz der Fälle
Selbst geplant	73%
Eine Gruppe, geleitet von	
– einem professionellen Lehrer	10%
– Peers	4%
ein Eins-zu-Eins-Helfer	
– professionell (z.B. Arzt, Pfarrer)	7%
– ein Freund	3%
apersonale Medien	3%

(nach Tough 1979, S. 173)

Damit weist er nach, dass das Bild eines Erwachsenen, der aus sich selbst heraus bereit und fähig ist, zu lernen, keineswegs in das Reich optimistischen Educator-Wunschdenkens zu verweisen ist.

Dies passte durchaus in den Mainstream der damaligen Zeit, in der Carl Rogers in „Freedom to Learn“ (1969) bekannte: „Ich glaube nicht daran, dass jemals irgend jemand andere Menschen irgend etwas gelehrt hat. Ich bezweifle die Wirksamkeit des Lehrens. Das einzige, was ich weiß, ist, dass jeder, der etwas lernen will, auch lernen wird.“ Autoren wie Paulo Freire und Ivan Illich hatten für ähnliche Positionen begeisterte Anhänger gefunden. Was Tough bot: Man konnte jetzt – anders als in Deutschland, wo Forschung andere Schwerpunkte hatte (vgl. Born 1991) – guten Gewissens auf empirische Ergebnisse verweisen.

Das Konzept Nr. 1:

Damit ergab sich ein erstes Verständnis von Self-directed Learning: Bezeichnet wird damit eine Aktivität, die der Lerner intentional ausführt, die ganz oder überwiegend in seiner Hand liegt, die nicht oder wenig mit Bildungsinstitutionen zu tun hat und mit der der Erwerb von Wissen und Können erstrebt wird – in vielen Fällen nicht als Selbstzweck oder auf Vorrat, sondern zum Lösen einer aktuellen Lebensaufgabe. Verschiedentlich wird hierfür auch die Bezeichnung „informal learning“ (da außerhalb formaler Lernorganisation) verwendet.

In diesem Begriffsverständnis wird methodisch vor allem befragt und beschrieben mit dem Ergebnis: Das gesamte menschliche Leben ist durchzogen von erfolgreichem Lernen auch ohne Institutionen und Lehrer.

Kritik:

Übersehen wird dabei allerdings, dass die Forschungsmethode das Ergebnis beeinflusst: Sicherlich erscheint dieses Lernen immer, wenn es beschrieben wird, erfolgreich. Denn wenn es nicht erfolgreich ist, wird es nicht beschrieben. Erfolgreiches, lustvolles Lernen wird beschrieben, Misserfolg

jedoch nicht: So entsteht das einseitige Bild des aus sich selbst heraus grundsätzlich erfolgreichen Lerner. Übersehen wird dabei, dass vieles in situativer Zufälligkeit geschieht – oder eben nicht geschieht. Und dass zwischen „Tapezieren lernen“ und „einen Highschool-Abschluss erwerben“ eben doch ein erheblicher inhaltlicher Unterschied liegt, auch wenn beides erfolgreiches Selbstlernen einschließt.

2.2 Self-directed Learning Nr. 2: Der Lerner steuert die Unterweisung (mit)

Die Leitpublikation:

Malcolm Knowles galt bereits Ende der 60er Jahre als Leitfigur der amerikanischen Erwachsenenbildung. Was er schrieb, hatte Gewicht. Dass er 1975 als Titel einer kleinen Schrift „Self-directed Learning“ wählte, hatte sicherlich Signalwirkung: „Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers“ wurde für eine Generation von Erwachsenenbildnern Muss-Lektüre und ein Bestseller.

Zu Beginn fasst er die Gründe für Self-directed Learning zusammen. Er leitet dies durchaus dramatisch ein: „It is a tragic fact that most of us know how to be taught; we haven't learned how to learn“ (1975, S. 14). Er begründet die Tragik mit drei unmittelbaren und drei langfristigen Argumenten: Erstens lernen Personen, die selbst Lerninitiative ergreifen, mehr und besser. Als zweites nennt er das anthropologische Argument: „An essential aspect of maturing is developing the ability to take increasing responsibility for our own lives – to become increasingly self-directing“ (S. 15). Und drittens: Neue Entwicklungen im Bildungswesen, z. B. neue Curricula, Fernunterricht, Lernen mit Medien, offener Unterricht, setzen die Fähigkeit zum Selbstlernen voraus: „Students entering into these programs without having learned the skills of self-directed inquiry will experience anxiety, frustration, and often failure“ (ebd.).

Für noch gewichtiger hält er die langfristigen Argumente. Dabei rekurriert er auf das „Die-Welt-ist-im-Wandel“-Argument „a strange new world in which rapid change will be the only stable characteristic“ (ebd.) und die angebliche Halbwertszeit des Wissen. Deshalb: 1. Nicht Wissen, sondern „skills of inquiry“ müssen vermittelt werden. 2. Die gesamte „Community“ – innerhalb und außerhalb von Bildungsorganisationen – muss als Lernressource verstanden werden: Freunde, Arzt, Verkäufer, Kinder, Kirche, Behörde, Freizeiteinrichtung ... 3. Bildung beschränkt sich nicht mehr auf Kindheit – „Learning must now be defined as a lifelong process“ (S. 16).

Und er schließt wieder dramatisch: „the ‘why’ of self-directed learning is survival – your own survival as individual, and also the survival of the human race“ (ebd.).

Damit ist auch der Satz an Begründungen gegeben, der dann in vielen Worten und Werken in den kommenden Dekaden weidlich wiederholt wird.

Und mit diesen Begründungen wird Knowles dann didaktisch. „A Guide for Learners and Teachers“ gibt Ratschläge, wie Selbststeuerungselemente in Bildungsveranstaltungen eingebaut werden können/sollen.

Das Konzept Nr. 2:

Bei diesem zweiten Begriffsverständnis werden innerhalb von fremdorganisierten Lehrveranstaltungen dem Lerner vom Veranstalter Selbststeuerungsmöglichkeiten angeboten: Lehren wird verbessert durch die Hereinnahme von Phasen selbstgesteuerten Lernens. „Self-directed Learning“ wird hier verwendet zur Bezeichnung der didaktisch arrangierten Möglichkeit, dass der Lerner innerhalb von fremdorganisierten Lernangeboten Teile des Lernprozesses selbst kontrollieren kann: Dem Lerner wird (mehr oder weniger) zugestanden, „locus of control“ zu sein; die Lerner-Kontrolle kann einen oder mehrere Bereiche umfassen wie z. B. Motivation, Ziel- oder Inhaltsdefinition, Diagnose, Instruktionsarrangement, zeitlicher Ablauf, Methoden, Evaluation.

Eine Vielzahl von Beispielen so verstandenen „Self-directed Learnings“ findet sich in der Literatur, von Einzelaktivitäten von Lehrern oder Seminarleitern (so bei Rogers 1974 die eindrucksvollen Beispiele von Mrs. Shiels, S. 18ff, oder Dr. Faw, S. 34ff) über veränderte Programmstrukturen innerhalb von Bildungseinrichtungen und -programmen wie Portfolio-Assessment oder Contract-Learning bis zu University without Walls; manches erinnert an traditionelle didaktische Modelle wie die Projektmethode. Da von der traditionellen Unterrichtsform abgegangen wird, wird hier auch der Begriff „non-traditional“ verwendet.

Methodisch wird bei diesem Verständnis vor allem konstruiert und evaluiert; klar wurde, dass Self-directed Learning nicht weniger, sondern mehr didaktische Planung erfordert. Dies hat mit Sicherheit das didaktische Repertoire erheblich bereichert.

Kritik:

Erster Vorwurf an dieses Begriffsverständnis ist, dass damit eine logische Paradoxie vorliegt: Man „macht“ Selbststeuerung für andere. Ist „didaktisch angerichtete Selbststeuerung“ denn noch Selbststeuerung? Und es wurde diesem Verständnis sowohl aus konstruktivistischer Perspektive als auch von Autoren, die Self-directed Learning als Befreiung vom schulmeisterlich-autoritären Joch sehen möchten, vorgeworfen, es handle sich um Pseudo-Self-direction, da eben doch angeleitet wird.

Sodann führt dieses Verständnis in einen unauflösbaren Handlungswiderspruch: Wenn die Prämisse ist, dass Selbststeuerung das Gute ist, dann erscheint didaktisches Arrangieren als etwas Schlechtes: Entmündigen, Entmachten, Fremdbestimmen. Was soll der Erwachsenenbildner in dieser Doublebind-Situation tun? Tut er nichts, ist es nichts, tut er etwas, ist es auch nicht recht. Dies hat sicherlich zur Lähmung der didaktischen Diskussion

beigetragen (vgl. Reischmann 1995). Es kann mit diesem Verständnis nicht geklärt werden, wann wie viel Self-direction richtig ist – der „Facilitator“ schwimmt kriterienlos zwischen Idealansprüchen und der Realität, in der eben doch Vorgaben gemacht werden müssen. Dies führt zur Gefahr des laissez-faire: Man agiert ohne didaktisches Konzept drauflos, die Lerner fragen: „Müssen wir heute wieder tun, was wir selbst wollen?“

Auch die in dieser Tradition stehende Forschung wird kritisch bewertet. Da auf Erfolg hin evaluiert wird und Misserfolg als „Noch-nicht-Erfolg“, als Missverständnis oder als zu überwindender Widerstand verstanden wird, kann das Konzept nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden. Und die Empirie warnt: Eine konsequente Implementation dieses Lernens ist ein zeit-aufwendiges Unterfangen und setzt kompetente Planungs- und Steuerungsarbeiten voraus.

2.3 Self-directed Learning Nr. 3: Selbst-Management des Lernens

Die Erfahrung in solchen Forschungs- und Entwicklungsprojekten, aber auch die alltägliche Beobachtung zeigte, dass es Personen gibt, die sich mit diesen Arten des Lernens – autodidaktisch in Lebenszusammenhängen und/oder didaktisiert angeboten in organisiertem Lernen – besonders leicht tun. Eine Reihe von Forschern hat versucht, die Charakteristika zu identifizieren, die erfolgreiche von erfolglosen selbstgesteuerten Lernern unterscheiden. Der Hauptaugenmerk liegt hier auf Eigenschaften von Personen. Dabei ergaben sich Profillisten, die den selbständigen Lerner etwa mit folgenden Fähigkeiten beschreiben: er/sie ist flexibel, ist selbstreflexiv, zeigt Neugier und Offenheit, ist logisch und analytisch, verantwortlich und selbstbewusst, hat Durchhaltevermögen und ein positives Selbstbild, verfügt über Lernstrategien und Lernmethoden, evaluiert sein Lernen ... (der Leser möge selbst entscheiden, inwieweit er sich beim self-directed Lesen dieses Artikels in dieser Tugend-Liste treffend dargestellt sieht). Self-directed Learning meint hier die individuelle Fähigkeit, sein eigenes Lernen zu organisieren, bezieht sich auf „Skills of Inquiry“, Lerntechniken, sowie entsprechende Einstellungen (attitudes) bzw. Einstellungen. Während die Konzepte Nr. 1 und Nr. 2 eher Situationen beschreiben, geht Nr. 3 eher von einer Personenvariablen aus.

Relativ früh wurde auch in der Diskussion um Self-directed Learning empirisch untersucht – dies ist eine der Stärken der amerikanischen Bildungswissenschaft. Zur Erfassung dieser Personenvariablen wurde 1977 von Guglielmino die „Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)“ konstruiert. Diese Skala wurde zum Standardinstrument zur Bestimmung der Selbstlernreife in vielen Untersuchungen. Im 1998er-Sammelband in der Publikationsreihe über Self-directed Learning wertet Huey B. Long: „the SDLRS is the scale most often used in the study of self-directed learning“, und widmet diesen Band Lucy Guglielmino und ihren „significant contributions to

the study and theory of self-directed learning“ (1998, S. xi). Die SDLRS besteht aus 58 Likert-skalierten Items und beansprucht, mit folgenden acht Faktoren das Konstrukt „Self-Directed Learning Readiness“ zu repräsentieren: Offenheit für Lern Gelegenheiten, Selbstbewusstsein als erfolgreicher Lerner, Initiative und Unabhängigkeit beim Lernen, bewusstes Akzeptieren der Lernverantwortung, „love of learning“, Kreativität, Zukunftsorientierung und Lern-/Problemlösungsfähigkeiten. Definiert wird damit per Messskala, worin die Reife für Selbststeuerung liegt. Und die Skala setzt voraus und erbringt, dass manche Menschen reifer für Selbststeuerung sind als andere.

Kritik:

Zunächst und vor allem kritisiert wurde an diesem personenbezogenen Begriff von Selbststeuerung und der „readiness“ (= Reife) dazu die Annahme einer kontextunabhängigen Persönlichkeitsvariablen. Nahegelegt wird damit, dass das Individuum verantwortlich ist für Selbststeuerung, sie besitzt (oder nicht). Und betrachtet man die einzelnen Fragen im Fragebogen, mit denen Selfdirectedness konstruiert wird, dann wird es durchaus moralisch: mit Initiative und Zukunftsorientierung, Love of Learning und Verantwortung zeichnet sich das Konstrukt als mittelschicht- und karrierelastig ab. Die in den Skalen enthaltenen Konstrukte enthalten verdeckte Wertungen. Unterstellt wird damit auch, Selbstlernfähigkeit könne beliebig von einer Situation auf andere übertragen werden. Empirische Untersuchungen wie auch Alltagbeobachtung bestätigt diesen allgemeinen Transfer nicht: Wer sich höchst selbständig durch komplizierte wissenschaftliche Bereiche durchbeißt, steht einem tropfenden Wasserhahn möglicherweise recht hilflos gegenüber.

Manches an Lob und Kritik dieses Konzeptes erinnert an die deutsche Schlüsselqualifikations-Debatte, in der ebenfalls ein Sack voll wünschenswerter (von wem? wozu?) Personeigenschaften zum allgemeinen Heil beschworen wird.

2.4 Self-directed Learning Nr. 4: Persönliche Autonomie

Schließlich lässt sich eine vierte Bedeutung von Self-directed Learning herausarbeiten, für die es keine einzelne Leitpublikation gibt. Diese vierte Bedeutung lässt sich in den genannten Publikationen nachweisen, findet sich aber vielfach als Hintergrundargument, wenn der Wert von Self-directed Learning beschworen wird: Wenn Self-directed Learning (informell, nontraditional oder als „skills and attitude of inquiry“ – siehe oben) zu „Self-Direction“ führen soll, dann ist damit in einer vierten Bedeutung nicht mehr ein Mittel zum Zweck, sondern der Zweck, das Ziel selbst gemeint. Candy (1991) übersetzt in diesem Zusammenhang Self-directed Learning mit „Personal Autonomy“; beschworen wird damit eine Anthropologie individueller Freiheit, Selbstaktualisierung, demokratischer Selbstbestimmung, persön-

licher Unabhängigkeit, Ablehnung von Autoritäten. Und diese ethisch-anthropologische Orientierung erscheint zumeist fraglos richtig – was sie fraglos nicht ist.

Kritik:

Drei entscheidende Einwände lassen sich gegen dieses Konzept erheben, ein normativer, ein konzeptioneller und ein empirischer. Zunächst läßt sich in Frage stellen, ob bzw. inwieweit „Personal Autonomy“ ein oder gar das Ziel von Erwachsenenbildung ist und ob nicht andere Werte zumindest mitberücksichtigt werden müssten. Konzeptionell werden in diesem vierten Zusammenhang oft die Konzepte 1 bis 3 in einem undurchschaubaren Mix herangezogen in der ungeprüften Annahme, sie seien mehr oder weniger austauschbar. Und der empirische Nachweis, dass man durch Self-directed Learning zur Personal Autonomy käme, steht ebenfalls noch aus.

2.5 Zusammenfassung

Die bisherige Darstellung der Diskussion um Self-directed Learning hat gezeigt: Wenn Self-directed Learning einerseits als Ziel der Erwachsenenbildung beschrieben wird, andererseits als Voraussetzung, als alltägliches Geschehen oder didaktisch arrangierter Weg, dann wird dieser Begriff in unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Deskription und Konstruktion, Persönlichkeitscharakteristika und Arbeitstechniken, Wege, Mittel, Intentionen, Zweck, Ziel – alles firmiert unter derselben Bezeichnung. Damit kann in der Diskussion beliebig und oft unbemerkt durch die verschiedenen Bedeutungen gewechselt werden. So entsteht eine zirkuläre Überzeugungs-Argumentkette, bei der man immer dann zu einem andern Konzept springt, wenn die Argumente beim angesprochenen Konzept ausgehen. Und wer versucht, diese vom Konsens getragene Kette kritisch zu durchbrechen, der sieht sich schnell im Kreuzfeuer der Überzeugten.

Wissenschaftliche Betrachtungsweise braucht klare Begriffe. Die Formulierung der vier oben in Anlehnung an Candy (1991) dargestellten Konzepte trägt zu dieser Klarheit bei. Allerdings zeigt sich auch, dass mit solchen differenzierenden und deskriptiven, nicht-normativen und kritikfähigen Konzepten manches an Begeisterungskraft verloren geht. Wie bei anderen pädagogischen und andragogischen Bewegungen liegt die Überzeugungskraft dieses Begriffs mit einer positiven Semantik von Freiheit, Demokratie, Selbstverwirklichung vielleicht gerade in seiner viele Phantasien stimmulierenden Unschärfe („fuzziness“ – Candy 1991, S. 97).

3. Die wissenschaftlich-systematische Diskussion

Schon bald nach Beginn der Diskussion um Self-directed Learning setzte eine umfangreiche wissenschaftlich Auseinandersetzung mit diesem neuen Konzept ein. Dabei werden dann auch kritische Töne laut.

3.1 Die Warnung: Brookfield 1985

Stephen Brookfield, 1982 mit einer Dissertation an der Universität Nottingham als „Youngster“ massiv in das Lob des Self-directed Learning eingestiegen, warnt dann 1985 vor einer unkritischen, gefährlich übersimplifizierenden „academic orthodoxy in adult education“: „This new orthodoxy asserted that all adults were natural, self-directed learners and that the task of the adult educator was simply to release the boundless, peerless capacity for self-directed learning that was innate but dormant in all adults“ (Brookfield 1985, S. 2). Und er zeigt – jetzt gibt die empirische Forschungslage dies her – an Forschungsergebnissen, dass das verbreitet-naive „Alle Erwachsenen sind self directed“ eine einäugige Übersimplifizierung ist:

- *externe Ressourcen*: Eine Reihe von Untersuchungen – übrigens auch der oben erwähnte Tough – zeigen, dass Self-directed Learning nicht in der intellektuellen Selbstgenügsamkeit eines Robinson Crusoe erfolgt. Sondern: Erfolgreiches Self-directed Learning setzt einen Kontext externer, personaler und apersonaler Unterstützung voraus: Vereine, Hobbyclubs, „einen Freund“, Medien ... (hierzu hätte der deutsche Leser Bestätigendes finden können in Kosubeks 1982 erschienener Schrift über Lernen im Kleingartenverein).
- *persönlicher Lernstil*: Das Konzept der „Field-dependency“ behauptete, dass feldabhängige Menschen wenig self-directed seien. Untersuchungen zeigten ein anders Bild: Gerade erfolgreiche self-directed learners organisieren ihr Lernen gezielt in Bezug auf die Hilfe, den Rat und das Lernmodell anderer hin.
- *Freiwilligkeit, Unabhängigkeit*: Anlass, Inhalt und Weg müssten angeblich dem Lerner selbst überlassen werden, sollte Lernen self-directed gefördert werden. Die Forschung zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse – dem Härtestest, ob jemand in der Lage ist, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen – zeigt, dass gerade diese Anlässe, Inhalte, Wege herzlich wenig in die freie Verfügung und demokratische Mitbestimmung des Lerners gegeben sind.
- *Mittelklasse-Orientierung*: Die allermeisten Studien zu Self-directed Learning wurden mit Stichproben weißer Mittelklasse-Amerikaner durchgeführt, sind also „dangerously ethnocentric“ (S. 11). Welche Resultate würden in anderem kulturellen Kontext erzielt?

Auch die Forschungsmethodik befragt Brookfield kritisch. Trotz dieser kritischen Einwände bleibt Self-directed Learning grundsätzlich aber für ihn das

richtige Prinzip: Sein Erkenntnisinteresse ist die verbesserte Umsetzung dieses Prinzips, nicht eine Infragestellung.

3.2 Der Forschungsüberblick: Long & Ass. (1988ff); Caffarella/O'Donnell (1990)

Eine verdienstvolle Systematisierung der immer unübersichtlicher werden den Literatur erfolgte durch Huey B. Long am Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education der University of Oklahoma, Norman. Er stellte mit verschiedenen Mitarbeitern die Forschungsliteratur zusammen. Für einen schnellen Zugriff besonders hilfreich sind drei Bände mit über 500 Abstracts zum Self-directed Learning. Im Rahmen eines von ihm jährlich organisierten „Symposium on Adult Self-Directed Learning“ erfolgte eine Zusammenführung der Experten.

Als Kompendium der Forschungsliteratur dienen kann auch die Diskussion bei Caffarella/O'Donnell (1990).

3.3 Der systematische Fleiß: Candy 1991

Das Werk „Self-Direction for Lifelong Learning“ des Australiers Philip C. Candy, Queensland's University of Technology in Brisbane, beurteilt Brookfield im Vorwort als „the definitive scholarly treatment of the topic“ (S. xi), die ultimative wissenschaftliche Abhandlung. Auf 567 Seiten, davon allein achtzig Seiten Literaturverzeichnis, fasst er mit großem Fleiß die eigentlich als unüberschaubar geltende Literatur in Strängen zusammen: Zunächst fragt er nach den unterschiedlichen Bedeutungen, die dem Begriff Self-directed Learning unterlegt werden, nach den Rahmenbedingungen, in denen dieses Konzept solche Prominenz erreichen konnte, und er warnt vor unkritischer Verteidigung. Sodann stellt er unterschiedliche Forschungszugänge dar. Theoretisch unterlegt er einen konstruktivistischen Ansatz und konstruiert von diesem aus die Interaktion zwischen Person und Situation unter der Perspektive von Self-direction. Dann werden Wege und Kontexte zusammengestellt und untersucht, in denen die Fähigkeit von Lernern, selbständig zu lernen, gefördert werden sollen. Schließlich schlägt er einen „new and, to be hoped, more comprehensive way of thinking about and studying self-direction in learning“ (S. xx) vor, einschließlich einer Reflexion der für dieses Thema (nicht) angemessenen Forschungsstrategien.

Beeindruckend an diesem Buch ist sowohl die Forschungsorientierung als auch die kritische Distanz des Verfassers. Fragen, die er aufwirft, beantwortet er aus seiner profunden Kenntnis der Forschungsliteratur heraus; dabei bleibt er in kritischer Sympathie auf hinreichender Distanz zum Thema und fragt bohrend dort weiter, wo manche amerikanischen Kollegen bereits aufgehört hatten, zu fragen.

3.4 Und nachgefasst: Hiemstra/Brockett 1994

„Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning“ nennen die Herausgeber Roger Hiemstra (Syracuse University, New York) und Ralph Brockett (University of Tennessee, Knoxville) programmatisch ihr Büchlein in der renommierten New-Directions-Reihe des Jossey-Bass-Fachverlags. Sie verstehen unter Self-directed Learning eine Interaktion: „both the external characteristics of an instructional process and the internal characteristics of the learner, where the individual assumes primary responsibility for a learning experience“ (S. 1). „Confusion“ und „Misunderstandings“ haben zum Widerstand gegen Self-directed Learning geführt. Deshalb werden Beispiele dargestellt, wie dieser Widerstand erfolgreich überwunden wurde: mit „Portfolio-Assessment“, in der Weiterbildung von Ärzten und Architekten, in der Industrie, bei nicht freiwilliger Teilnahme, durch neue Medien. Hiemstra beschreibt schließlich 78 Mikrokomponenten des Lehr-/Lernprozesses, in denen Lerner zunehmend Eigenverantwortung übernehmen können.

Obwohl Brockett es ausdrücklich als „Mythos“ bezeichnet, wenn Self-directed Learning als bester oder gar einziger Weg der Erwachsenenbildung dargestellt wird (S. 9f), schließt das Buch: „the examples contained in this volume can provide a sense of optimism and demonstrate that self-direction is possible in virtually any teaching-learning setting“ (S. 89). Zielperspektive bleibt in der Diskussion auch in der Gegenwart immer noch die Umsetzung dieses Prinzips – unterfüttert mit einer großen Zahl von Beispielen aus verschiedenen Bereichen nach dem Motto: Seht her, auch hier konnte Self-directed Learning realisiert werden!

3.5 „Self-directed Learning“ 1998

Auch 1998 veranstaltete Huey B. Long, Professor of Continuing Professional and Higher Education an der University of Oklahoma, sein alljährliches International Self-Directed Learning Symposium (19.-22. Februar, Orlando, FL). Im Vorwort des Konferenzberichts (Long 1998) wendet er sich an „those who believe learners should assume responsibility for their learning“ (S. xii). Es geht also immer noch um „Belief“, um Glauben. Neben systematischen Aufsätzen (so unterscheidet Long zwischen einem soziologischen, einem auf Lehre gerichteten, einem methodischen, einem am psychischen Prozess orientierten sowie einem zielkonzeptualisierenden Paradigma) findet sich wieder eine große Zahl von Praxisuntersuchungen, von Kinderunterricht bis Doktoranden.

Diese Beiträge sind bereichernd und führen im Detail durchaus weiter. Allerdings erscheint auch vieles längst bekannt; man weiß zumeist bereits am Beginn, wohin die Argumentation läuft. Man bekommt den Eindruck, dass eine interne Gemeinde miteinander diskutiert. Und auf Kritik wird empfindlich reagiert, so Long in der Widmung und im Vorwort auf Kritik an

der Self-Directed Learning Readiness Scale oder die Beiträge von Jarvis oder Goss (S. x-xiii).

Vielleicht kann auch ein äußeres Kriterium für den heutigen Stand der Diskussion um Self-directed Learning herangezogen werden: Die Zahl der Interessenten am diesem Symposium war mit knapp vierzig Teilnehmern nicht sonderlich groß. Noch deutlicher wurde dies auf dem Jahreskongress der American Association for Adult and Continuing Education im November 1998: Bei 194 Vorträgen befasste sich nur noch ein einziger mit diesem Thema- früher war das mehr als ein Dutzend gewesen. Es scheint, dass Self-directed Learning in der amerikanischen Diskussion erheblich an Bedeutung verloren hat.

3.6 Zusammenfassung

Natürlich kann die Vielfalt der amerikanischen Diskussion in dieser Kürze nicht nachgezeichnet werden. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten aufzeigen:

- Self-directed Learning gilt seit ca. 25 Jahren als gut und wünschenswert.
- Self-directed Learning gilt als Paradigma, das zur Identität der Erwachsenenbildung gehört.
- Eine Flut von Veröffentlichungen einschließlich einer breiten Forschungsliteratur und eigenen Konferenzen befasst sich mit diesem Thema; jeder, der in der Szene „in“ sein will, hat darüber geschrieben.
- In einer Vielzahl von Praxisprojekten wurden Umsetzungsstrategien dieses Prinzips erprobt und untersucht.
- Trotz kritischer Stimmen bleibt die Forschung weitgehend auf Verifikation hin orientiert. Schwierigkeiten oder Misserfolge werden als zu überwindende aufgefasst und nicht als systematisch bedingte, aus deren Analyse (anstatt: Überwindung) man etwas lernen könnte. Ergebnis geht vor Erkenntnis.
- In den letzten Jahren lässt sich aber auch ein deutlicher Rückgang dieses Themas verzeichnen. Das braucht nicht zu bedeuten, dass Self-directed Learning bedeutungslos wurde, sondern lediglich, dass die Fachdiskussion offenbar andere Themen bearbeitet.

Eine interessante Beobachtung mag auch sein, dass kritische Stimmen zu meist nicht aus den USA stammen, etwa Brookfield aus England und Candy aus Australien. Auch wenn dieses Konzept in anderen Ländern durchaus Bedeutung fand – so wie derzeit in Deutschland -, war damit selten die in der amerikanischen Bewertung beobachtbare Hochschätzung verbunden. Offenbar liegt Self-directed Learning der amerikanischen Mentalität besonders nahe.

4. Einige empirische Warnungen gegen ein einseitiges Bildungskonzept

Hier kann nicht die Vielfalt der Forschung dargestellt werden: „Self-directed Learning is one of the few areas of research in adult education with an extensive research-based body of knowledge“ (Garrison 1989 in Candy 1991, S. 98). Exemplarisch soll angedeutet werden, dass gerade die empirische Forschung nahelegt, dass zum Verstehen und Gestalten der Bildung Erwachsener Self-directed Learning als einzig „richtiges“ Prinzip in die logische Paradoxie und in einen unauflösbaren Handlungswiderspruch führt und deshalb immer auch erlaubte Gegenprinzipien, Gegenbilder braucht.

- Penland (1977) zeigt in einer repräsentativen Studie die Zerbrechlichkeit von Self-directed Learning, wenn Probleme auftreten, die der Lerner nicht lösen kann. Dies bedeutet: „Self“ allein genügt nicht, sondern ist auf eine „bildende Umwelt“ verwiesen. Dieses professionelle „Anrichten“ von Bildungswelt, wie Dohmen dies als Ergänzung zum individuellen Selbstlernen immer wieder angemahnt hat (z. B. 1996), wird bei einer verengten Perspektive schnell übersehen.
- Schon bei Tough (1979), aber auch den meisten weiteren Untersuchungen wird gezeigt, dass beim Self-directed Learning vom Typ Nr. 1 („Autodidaktisches Lernen“) der Lerner ein reichhaltiges Support-System seiner Umwelt nutzt: Bibliotheken und Barbieri, Fernsehen und Freunde, Veranstaltungen und Verkäufer. Diese tragen ihn durch Schwierigkeiten (= outside-directed), bis er wieder selbst weiter weiß. Und Self-directed Learning Nr. 2 beruht ohnehin auf professionell vororganisierten Lerngelegenheiten. Es besteht aber die Gefahr, dass die Notwendigkeit dieser Support-Systeme mit billigen Appellen an das Self des individuellen Lerner vergessen wird. Mit solchen billigen Appellen gerät die gesellschaftliche Verantwortung, Bildungsangebote vorzubereiten, zu unterstützen, zu untersuchen und zu finanzieren, leicht außer Blick – ein Teil der Attraktivität dieses Konzeptes mag daher rühren, dass sich Staat und Betriebe mit der Verlagerung in die individuelle Verantwortung aus der Finanzierungsaufgabe entlassen glauben.
- Und auf didaktischer Ebene folgert daraus nicht konstruktivistisch begründetes Nichtstun (Der Lerner wird's schon richten ...), sondern didaktische Arrangements. Aber wird man die Entwicklung von Facilitator-, Supervisor-, Coach- oder Mentorenrolle noch unter „self-direction“ ansiedeln?
- Vielfältig wurde gezeigt, dass Self-directed Learning nicht „einsames Lernen“ bedeutet; gerade erfolgreiche Autodidakten zeichnen sich nicht nur durch Autonomie aus, sondern ebenso durch ein hohes Maß an Soziabilität, die Fähigkeit, sich durch Impulse anderer anregen und führen und fordern zu lassen. Boucouvalas (1988) kritisiert diese einseitige Sicht des Self mit Hinweis auf die komplementäre Dimension „Homology“. Die

Perspektive „Autonomie“ zeigt sich damit normativ, theoretisch und praktisch als einseitiges Konstrukt.

- Als zu einfach erwies sich die Annahme einer „self-directed“ Persönlichkeit oder einer inhaltsunabhängigen Self-direction. Nolan (1981) untersuchte Akademiker beim Zweitsprachenerwerb und stellte fest, dass Lernerfahrung und skills of inquiry geradezu ein Lernnachteil waren: Vor allem in der Anfangsphase wurde das Lernen als Anschlag auf das Selbstwertgefühl, als Folter empfunden: „Ich fühlte mich wie ein Kind oder ein Idiot!“ (S. 145).
- Differenziert müssen auch Lernergebnis und Lernprozess betrachtet werden. Bezüglich des Erwerbs abgrenzbaren Wissens und Könnens zeigte Self-directed Learning keine Vorteile gegenüber fremdgesteuert-formalem Unterricht. Emotional muss differenziert werden: Zumeist wird der Anfang negativ erlebt, die Lerner wünschen sich nicht weniger, sondern mehr Fremdsteuerung. Nach einer „breakthrough“-Phase ergibt sich zumeist ein Gefühl von Stolz, Befreiung, sogar Euphorie. Aber: Was ist mit denen, die vor diesem „breakthrough“ bereits ausgestiegen sind? Hätte ein zusätzliches Angebot mit mehr Fremdsteuerung diesen weitergeholfen?
- Höchst unklar sind die Ergebnisse zur Frage, ob Self-directed Learning (Lernweg) zu Self-direction (Persönlichkeit) führt. Dieser allzu leicht behauptete Zusammenhang ist empirisch weitgehend offen: „Overall, despite the assertion that the development of learners capable of pursuing their own education is a major function of adult education, evidence that it has done so is remarkable meager“ (Candy 1991, S. 149).

Was mit diesen wenigen Hinweisen gezeigt werden soll: Man bekommt beim Lesen vieler dieser Forschungsberichte den Eindruck, dass die Interpretation darauf hingetrimmt ist, allein den Erfolg von Self-directed Learning zu zeigen. Taub bleibt man für die *auch* enthaltenen Aussagen, die einerseits auf die Grenzen dieses Konzeptes hinweisen (Wann nicht? Für wen nicht? Wo nicht? ...) – eine wichtige Erkenntnis für Theorie und Praxis – , andererseits nützliche andere Interpretationen und alternative hilfreiche Konzepte erschließen könnten. Doch mit der Fixierung auf *ein* Konzept wird diese Chance vertan.

5. Kritische Schlussbetrachtung: Self-directed über alles? Oder: Stimmt es wirklich, dass ... ?

Self-directed Learning hat, so wurde gezeigt, in der englischsprachigen Fachdiskussion seit mehr als einem Vierteljahrhundert Hochkonjunktur – erstaunlich lang für unser durch Wenden, Moden und Paradigmenwechsel betroffenes Fach. Es lassen sich auch Autoren und Werke identifizieren, die die Entwicklung markieren. Allerdings zeigt sich auch, dass mit Self-directed Learning Unterschiedliches bezeichnet wird und die Forschung Ambi-

valenzen offen lässt. Insgesamt aber gilt: Self-directed Learning – was immer das meint – ist ungebrochen bekennender Glaubenssatz und gilt als identitätsbildendes Programm der Erwachsenenbildung.

Komparative Andragogik – die Betrachtung der Erwachsenenbildung des Auslands – betreibt man, um Bildungsphänomene des eigenen Landes besser zu verstehen. Deshalb sind die folgenden Überlegungen auch als Anregungen für die deutsche Diskussion zu verstehen.

Nach dreißigjähriger Wiederholung eines weitgehend konstanten Satzes von als wahr hingenommenen Behauptungen und der nimmermüden Bemühung um Verifikation müsste eine kritische Befragung und Forschung, die auch die Möglichkeit von Falsifikation vorsieht, möglich sein: Stimmt es beispielsweise, dass ...

... Kinder fremdgesteuert lernen?

Angeblieh sei Kinderlernen vorwiegend fremdgesteuert. An welches Lernen denken diejenigen, die diese Behauptung machen? Wie Kinder sprechen, denken, lieben, fühlen, spielen, fluchen lernen (richtig, das ist ein Illich-Zitat)? Wie sie als Teenager mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht umgehen? Was davon ist fremdorganisiert?

... „das Wissen“ eine Halbwertszeit von X Jahren hat?

Die Zahl der zehn Gebote ist in den letzten 2000 Jahren relativ konstant geblieben. Auch das Ohmsche Gesetz gilt noch unverändert. Wenn der UNESCO-(Delors-)Bericht über Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert von vier Pfeiler von Erziehung und Bildung spricht – Wissen lernen, Handeln lernen, Zusammenleben lernen, Sein lernen –, welches Wissen halbwertzeitet dann beispielsweise hinsichtlich „Zusammenleben lernen“? Ist es alles Wissen schlechthin? Oder müsste man sortieren – dazu allerdings differenzieren und nicht nur Altgeglaubtes wiederholen?

... Erwachsensein gleichbedeutend ist mit Self-direction?

Wer den self-directed Fighter Gary Cooper in High Noon gesehen hat, der versteht die Botschaft: Der Starke ist am mächtigsten allein. Nur: Ist dies die einzige andragogische Moral, die gilt? Bedeutet Erwachsensein nicht auch, dass man zusammen (Ehe, Familie, Verein, Arbeitsgruppe) stark ist? Heißt „Erwachsensein“ nicht auch, dass man eigene Bedürfnisse zurückstellen kann? Dass man miteinander gut ist und sowohl Self als auch Direction nachrangig ist? Self-directed Learning pflegt eine problematische Bildungsphilosophie und -anthropologie mit einem einseitigen Erwachsenenbild.

... Erwachsene nicht belehrt werden wollen/sollen/dürfen?

Nachdem ich mein self-directedes Pulver verschossen habe, melde ich mich beim Rechenzentrum zum Internet-Kurs an. Und erwarte eine Lehr-Serviceleistung: kurz, klar, erfolgreich, professionell vorbereitet (leider in der Re-

gel ein Wunschtraum). Bin ich deshalb ein konsumorientierter, autoritär strukturierter, geistig unselbständiger Unterschichtler?

Die alte Antinomie: Führen oder Wachsenlassen?

Wenn dieser Beitrag mit kritischen Tönen kommentiert, darf das nicht missverstanden werden: Mit Sicherheit wurde mit Self-directed Learning eine unverzichtbare Dimension andragogischen Denkens und Handelns aufgetan. Kritisiert wird hier eine einseitige Betrachtungsweise, die zudem mehr auf Glauben als auf Reflexion angelegt ist.

Einen kritischen Umgang mit solchen einseitigen Konsens-Überzeugungen, die einem entgegengesetzten Bild keinen Raum lassen, hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Deutschland immer wieder angemahnt. So warnt Theodor Litt in seiner 1927 erschienenen Schrift in seiner Gegenüberstellung des Bildes und Gegenbildes vom „Führen oder Wachsenlassen“ vor jedem Bild von Erziehung, das, „vom Gegenbilde abgelöst, den ganzen Sinn der Erziehung in sich auszusprechen beansprucht ... Vor solcher Selbstübersteigerung kann es sich nur dadurch schützen, dass es sich allezeit an seinem Gegenbild berichtigt und begrenzt“ (S. 81).

Andragogische Theorie und Praxis wird durch kritische Infragestellung nicht geschwächt, sondern gestärkt. Nicht das Hochloben von Self-directed Learning, sondern das rechte Ausbalancieren von self-directed und outside-directed, von formell und informell, von Autonomie und Soziabilität führt das Verstehen und Gestalten von Bildungsprozessen bei Erwachsenen in Theorie und Praxis weiter. Diese Wende ist derzeit in der englischsprachigen Diskussion kaum in Sicht.

Für die deutsche Diskussion ist jüngst (Hoffmann/von Rein 1998) ein interessanter Beitrag erschienen, der ein neues Schlaglicht auf „Self-directed Learning“ werfen kann. Die Herausgeberinnen wählten einen ungewöhnlichen Weg, indem sie ErwachsenenbildnerInnen aus Theorie und Praxis baten, über eigene selbstgesteuerte Lernerfahrungen zu berichten. ErwachsenenbildnerInnen sprechen hier also nicht über das Lieblingsthema dieser Zunft – wie andere zu lernen hätten –, sondern über sich selbst. Und diese introspektive Methode bringt sehr deutlich „andere“ Ergebnisse: Durchweg wird auf Schwierigkeiten in solchen Lernprozessen hingewiesen, auf Erfolg, der auf sich warten ließ, auf äußere Anlässe, Stützsysteme, Ressourcen und eingemischte Elemente von Fremdsteuerung. Gerade die Mischung von äußeren Vorgaben und persönlicher Auseinandersetzung gibt ein runderes Bild dieses Lerntypus als manche Appelle, Beschwörungen und Glaubenssätze, wie sie in der amerikanischen Diskussion (und nicht nur dort) zu finden sind. Vielleicht bedeutet dies, dass bei der Beratung und Gestaltung von und in Bildungsprogrammen an mancher Stelle nicht gefragt werden sollte: „Wie sollen die Lerner lernen?“, sondern: „Wie würden wir an dieser Stelle lernen?“

Anmerkung

- 1 Es ist hier aus Raumgründen nicht möglich, die semantische Problematik der Übersetzung in die verschiedenen im Deutschen verwendeten Bezeichnungen zu diskutieren. Deshalb bleibt der Begriff „Self-directed Learning“ in diesem Beitrag unübersetzt.

Literatur

- Born, Armin (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Boucouvalls, Marcie (1988): An Analysis and Critique of the Concept of Self in Self-directed Learning: Towards a More Robust Construct for Research and Practice. In Zukas, Miriam (ed): Papers from the Transatlantic Dialogue. University of Leeds, SCUTREA, S. 56-61
- Brookfield, Stephen (1982): Independent Adult Learning. University of Nottingham: Department of Adult Education
- Brookfield, Stephen (1985) (ed): Self-Directed Learning: From Theory to Practice. Reihe: New Directions for Continuing Education, no. 25. San Francisco: Jossey-Bass
- Candy, Philip C. (1991): Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass
- Caffarella, Rosemary S./O'Donnell, J. M. (1990): Self-Directed Learning. Adults: Psychological and Educational Perspectives, no. 1. Nottingham, England: Department of Adult Education, University of Nottingham
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMFT
- Hiemstra, Roger/Brockett, Ralph G. (1994): Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning. Reihe New Directions for Continuing Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass
- Hoffmann, Nicole/von Rein, Antje (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biografischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Knowles, Malcolm S. (1975): Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Chicago: Follet
- Kosubek, Siegfried (1982): Das Lernen Erwachsener zwischen Offenheit und Institutionalisierung – dargestellt am Beispiel des Kleingartenwesens und der Volkshochschule. Frankfurt/M.: Haag + Herchen
- Litt, Theodor (1927): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Zitiert nach der 12. Auflage 1965. Stuttgart: Klett.
- Long, Huey B., and Ass.: (alle: Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma)
- (1989): Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice
 - (1990): Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning
 - (1998): Developing Paradimes for Self-Directed Learning
 - and Redding, T. R. (1991): Self-Directed Learning Dissertation Abstracts 1966-1991
 - and Confessore, G. J (1992): Abstracts of Literature in Self-Directed Learning 1966-1982
 - and Confessore, G. J. (1993): Abstracts of Literature in Self-Directed Learning 1983-1991
- Mezirow, Jack (1985): A Critical Theory of Self-Directed Learning. In: Brookfield, Stephen (ed): Self-Directed Learning, S. 17-30
- Nolan, Robert E. (1981): Dependency versus Autonomy in Adult Second Language Learning: Proceedings of 22nd annual Adult Education Research Conference. Northern Illinois University, De Kalb, S. 140-145.
- Penland, P. R. (1977): Self-Planned Learning in America. Pittsburgh: University of Pittsburg.
- Reischmann, Jost (1995): Andragogische Didaktik: zunehmend Fehlanzeige. In: Karin Derichs-Kunzman/Peter Faulstich/Rudolf Tippelt (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung, Beiheft zum Report . Frakfurt/M.: DIE, S. 137-142
- Reischmann, Jost (1997): Self-directed Learning. Die amerikanische Diskussion. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 39, S. 125-137.
- Rogers, Carl (1974): Lernen in Freiheit. München: Kösel
- Tough, Allen (21979): The Adult's Learning Projects. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education