

H. Faulstich-Wieland/E. Nuissl/H. Siebert/J. Weinberg (Hrsg.)

**LITERATUR-  
UND FORSCHUNGSREPORT  
WEITERBILDUNG**

**Nr. 39  
JUNI 1997**

## **REPORT**

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung  
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

### **Herausgeber**

Hannelore Faulstich-Wieland, Hannoversch Münden  
Ekkehard Nüssli, Frankfurt/M.  
Horst Siebert, Hannover  
Johannes Weinberg, Münster

### **Herausgebende Institution**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft „Blauen Liste“ (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.

Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb 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 zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

### **Erscheinungsweise**

Halbjährlich, jeweils im Juni und Dezember.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

### **Bezugsbedingungen**

Preis des Einzelheftes: DM 15,00 zuzüglich Versandkosten. Ein Jahresabonnement kostet DM 24,00 incl. Versandkosten. Es verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31. Oktober gekündigt wird.

### **Publikationsrechte**

Das Copyright liegt bei den Autoren. Beiträge sind urheberrechtlich nach § 54 UrhG geschützt. Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Herausgeber der Nummer 39: Horst Siebert, Hannover

Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt/M.

Die Deutschen Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

### **Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung :**

wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / hrsg. Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. – Frankfurt [Main] : DIE.

Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Dr.-, Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von der AfeB, Heidelberg, danach von der PAS, Frankfurt, Main. – Aufnahme nach Nr. 36 (1995). – Nebent.: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes  
Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung  
ISSN 0177-4166

NE: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>:  
Report

## Inhaltsverzeichnis

Editorial ..... 7

### **LEBENSLANGES LERNEN – SELBSTORGANISIERT? ..... 9**

*Günther Dohmen*

Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht? ..... 10

*Joachim H. Knoll*

„Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik  
und Bildungsreform ..... 27

*Ekkehard Nuisl*

Institutionen im lebenslangen Lernen ..... 41

*Peter Krug*

Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996 ..... 50

*Hannelore Faulstich-Wieland*

„Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ ..... 59

*Eva Borst*

Frauenbildung und Subjektwerdung ..... 69

*Wiltrud Gieseke*

Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz ..... 79

*Wilhelm Mader*

Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von  
emotionalen Orientierungssystemen ..... 88

*Johanna Kohn*

Neuere Literatur zur Erwachsenenbildung in Museen und Bibliotheken ..... 101

*Jochen Kade*

Risikante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens ..... 112

*Joost Reischmann*

Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion ..... 125

*Klaus Götz*

„Selbstorganisation“ in der Weiterbildung von Führungskräften ..... 138

*Gerald A. Straka*  
Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt ..... 146

*Dieter Gnahs/Sabine Seidel/Karin Griesbach*  
Selbstgesteuertes Lernen – Beispiele aus der Praxis ..... 155

*Monika Schmidt*  
Marketing für Friseure und Seminarbetriebe – es geht um unsere Köpfe ..... 165

## **REZENSIONEN**

DAS BUCH IN DER DISKUSSION ..... 169

Sigrid Nolda: Interaktion und Wissen

*(Horst Siebert, Hannelore Faulstich-Wieland, Rolf Arnold)*

SAMMELBESPRECHUNGEN ..... 175

BESPRECHUNGEN ..... 182

KURZINFORMATIONEN ..... 187

AutorInnen ..... 202

## Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion

Seit Anfang der 70er Jahre ist in den USA das Konzept des „Self-directed Learning“<sup>1</sup> ein – vielleicht sogar *das* für die Erwachsenenbildungsdiskussion identitätsbildende Konstrukt. 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 1991: „Self-direction is such an attractive concept and seems to capture the current zeitgeist so well“ (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 bekennenden Glaubenssatzes: Hauptsache „self-directed“ – was immer das ist –, dann ist man in der „adult education“ auf alle Fälle auf der richtigen Seite.

Im folgenden soll an Hand zentraler Texte zunächst die amerikanische Diskussion in groben Zügen nachgezeichnet werden. Dann werden Aspekte der konzeptionellen Klärung dargestellt, da dies vielleicht auch für die deutsche Diskussion den Definitionsprozeß abkürzen könnte. Sodann werden exemplarisch einige 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.

### 1. Zentrale Literatur

#### 1.1 Die Entdeckung: Allen Tough 1971

Am Anfang der Diskussion um Self-directed Learning steht die 1971 erschienene und immer und immer wieder zitierte empirische Untersuchung „The Adult’s Learning Projects“ des Kanadiers Allen Tough (nicht ins Deutsche übersetzt und auch kaum in der deutschen Diskussion rezipiert). Er stellte an 66 Personen – von Mothers bis Professors – die Frage: „Was haben Sie im letzten Jahr gelernt?“

Nach einigem Nachfragen ergab sich Erstaunliches: Im Mittel brachten seine Befragten pro Jahr ca. 700 Stunden für Lernprojekte auf – durchschnittlich etwa zwei Stunden jeden Tag (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.

Inhaltlich – und hier lag die zweite Innovation dieser Untersuchung in einer Zeit, in der auch in Deutschland Weiterbildung vorwiegend als Fortsetzung und Wiederaufnahme *organisierten* Lernens gedacht wurde – reichen die von ihm festgestellten Lernanlässe und -inhalte weit über schulähnlich organisiertes Lernen hinaus. Tapezieren, Reisen, Wissen über Krankheit oder Popgruppen, Steuererklärung und Politik werden von den Befragten angegeben, Neugier, Interesse, Spaß; 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 er den Blick auf bisher zumeist übersehene Lernbereiche außerschulischen „informal learnings“.

Für die Diskussion um Self-directed Learning entscheidend war jedoch ein Drittes: Seine Untersuchung zeigt, daß der überwiegende Teil des Lernens Erwachsener von diesen selbst definiert, geplant, geleitet und organisiert wird – daß Erwachsene also durchaus 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.

Hier soll nicht der Eindruck einer falschen Kausalität erweckt werden: weil Forschung, deshalb Theorieüberzeugung. Das Konzept des Self-directed Learning war durchaus bereits formuliert (z. B. bei Carl Rogers: „Freedom to Learn“, 1969). Aber

man konnte jetzt – anders als in Deutschland, wo Forschung andere Schwerpunkte hatte (vgl. Born 1991) – guten Gewissens auf empirische Forschung verweisen.

## **1.2 Die Begründungen: Malcom Knowles 1975**

In einer weit verbreiteten kleinen Schrift mit dem Untertitel „A Guide for Learners and Teachers“ faßte Malcolm Knowles, der „große alte Mann“ der amerikanischen Erwachsenenbildung, 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“ (a.a.O.).

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“ (a.a.O.) und die angebliche Halbwertszeit des Wissens. 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, Freizeiteinrichtungen usw. 3. Bildung beschränkt sich nicht mehr auf Kindheit – „Learning must now be defined as a life-long 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“ (a.a.O.)

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.

## **1.3 Die Warnung: Stephen 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“ (1985, S. 2). Und er zeigt – jetzt gibt die empirische Forschungslage dies her – an Forschungsergebnissen, daß das verbreitet-naive „Alle-Erwachsene-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 usw. (Hierzu hätte der deutsche Leser Bestätigendes finden können bei 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 anderes 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 – der Härte-test, 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 seiner Einwände bleibt Self-directed Learning grundsätzlich aber für ihn das richtige Prinzip: Sein Erkenntnisinteresse ist die verbesserte Umsetzung dieses Prinzips, nicht eine Infragestellung.

#### **1.4 Der Forschungsüberblick: Long u.a. 1988ff.; Caffarella/O'Donnell 1990**

Eine verdienstvolle Systematisierung der immer unübersichtlicher werdenden 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).

### **1.5 Der systematische Fleiß: Philip C. 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 80 Seiten Literaturverzeichnis, faßt er mit großem Fleiß die eigentlich als unüberschaubar geltende Literatur in Strängen zusammen: Zunächst fragt Candy 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 tiefen 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.

### **1.6 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 Buch 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 be-

schreibt 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!

## 1.7 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 diesen 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.

## 2. Konzeptionelle Klärung: Was ist „Self-directed Learning“?

Die Darstellung der Diskussion 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. Vielleicht liegt seine Überzeugungskraft mit einer positiven Semantik von Freiheit, Demokratie, Selbstverwirklichung gerade in seiner viele Phantasien stimulierenden Unschärfe („fuzziness“ – Candy 1991, S. 97). Wissenschaftliche Betrachtungsweise braucht aber klare Begriffe. Deshalb sollen im folgenden vier unterschiedliche Bedeutungen aus der bisherigen Darstellung herausgearbeitet werden.

### *Self-directed Learning #1 = autodidaktisches Lernen im Lebenszusammenhang*

Nachdem Tough (siehe oben) das autodidaktische Lernen in Alltagssituationen so operationalisiert hatte, daß es systematisch untersucht werden konnte, ergab sich ein erstes Verständnis von Self-directed Learning: Bezeichnet wurde 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, sondern zum Lösen einer Lebensaufgabe. Verschiedentlich wird hierfür „informal learning“ (da außerhalb formaler Lernorganisation) synonym verwendet.

In diesem Begriffsverständnis wird methodisch vor allem deskribiert mit dem Ergebnis: Das gesamte menschliche Leben ist durchzogen von Lernen. Und dieses Lernen erscheint immer, wenn es deskribiert wird, erfolgreich. Denn wenn es nicht erfolgreich ist, wird es nicht deskribiert. So entsteht das Bild des grundsätzlich lernfähigen Erwachsenen. Übersehen wird dabei allerdings, 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.

### *Self-directed Learning #2 = der Lerner steuert die Unterweisung (mit)*

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 Lernerkontrolle kann einen oder mehrere Bereiche umfassen wie z. B. Motivation, Ziel- oder Inhaltsdefinition, Diagnose, Instruktionsarrangement, Methoden, Evaluation.

Diesem Begriffsverständnis lassen sich die obigen Ansätze von Knowles und Hiemstra/Brockett zuordnen. Eine Vielzahl von Beispielen 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 aber auch 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. Aber 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. Es kann damit auch nicht geklärt werden, wann wieviel self-direction richtig ist – der „facilitator“ schwimmt kriterienlos zwischen Idealansprüchen und der Realität, in der eben doch Vorgaben gemacht werden müssen. Bei lustloser Durchführung führt dies zur Gefahr des laissez-faire: man agiert ohne didaktisches Konzept drauflos, die Lerner sind irritiert.

Sowohl aus konstruktivistischer Perspektive als auch von Autoren, die Self-directed Learning als Befreiung vom schulmeisterlich-autoritären Joch sehen möchten, wird diesem Verständnis vorgeworfen, es handle sich um Pseudo-self-direction, da eben doch angeleitet wird. Und die Empirie warnt: Eine konsequente Implementation dieses Lernens ist ein zeitaufwendiges Unterfangen, setzt lange Planungs- und Steuerungsarbeiten voraus.

### *Self-directed Learning #3 = Selbst-Management des Lernens*

Eine Reihe von Forschern hat versucht, die Charakteristika zu identifizieren, die erfolgreiche von erfolglosen selbstgesteuerten Lernern unterscheiden. 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 „Skills of Inquiry“, Lerntechniken, die individuelle Fähigkeit, sein eigenes Lernen zu organisieren, sowie eine entsprechende Eigenschaft (attitude).

Während die Konzepte #1 und #2 eher Situationen beschreiben, geht #3 eher von einer Personenvariablen aus. Zur Erfassung dieser Personenvariablen wurden 1977 von Guglielmino die „Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)“, 1984 von Oddi das „Continuing Learning Inventory (OCLI)“ konstruiert. Die SDLRS besteht aus 58 Likert-skalierten Items und beansprucht, mit folgenden acht Faktoren das Konstrukt „Self-directed Learning Readiness“ zu repräsentieren: Offenheit für Lerngelegenheiten, Selbstbewußtsein als erfolgreicher Lerner, Initiative und Unabhängigkeit beim Lernen, bewußtes Akzeptieren der Lernverantwortung, „love of learning“, Kreativität, Zukunftsorientierung und Lern-/Problemlösungsfähigkeiten. In vielen Untersuchungen wurden Personen bezüglich ihrer Selbstlernreife mit diesem Instrument gemessen.

Kritik an diesen Instrumenten betrifft Konzept #3 als Ganzes: zunächst und vor allem die Annahme einer kontextunabhängigen Persönlichkeitsvariablen und da-

mit die Unterstellung, Selbstlernfähigkeit könne beliebig von einer Situation auf andere übertragen werden. Empirische Untersuchungen wie auch Alltagsbeobachtung bestätigen diesen allgemeinen Transfer nicht: Wer sich höchst selbständig durch komplizierte wissenschaftliche Bereiche durchbeißt, steht einem tropfenden Wasserhahn möglicherweise recht hilflos gegenüber ... Außerdem sind die herangezogenen Kriterien stark mittelschicht- und karrierelastig und enthalten verdeckte Wertungen. Und zumeist werden die Konzepte #1 und #2 in einem undurchschaubaren Mix herangezogen in der ungeprüften Annahme, beides sei mehr oder weniger austauschbar.

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.

#### *Self-directed Learning #4 = persönliche Autonomie*

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 übersetzt in diesem Zusammenhang Self-directed Learning mit „Personal Autonomy“; beschworen wird damit eine Anthropologie individueller Freiheit, Selbstaktualisierung, demokratischer Selbstbestimmung, persönlicher Unabhängigkeit, Ablehnung von Autoritäten. Und diese ethisch-anthropologische Orientierung erscheint zumeist fraglos richtig – was sie fraglos nicht ist.

Mit Self-directed Learning wird also in der englischsprachigen Diskussion sehr Verschiedenes gemeint: 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 und eine zirkuläre Überzeugungs-Argumentkette erzeugt werden. Und wer versucht, diese vom Konsens getragene Kette kritisch zu durchbrechen, der sieht sich schnell im Kreuzfeuer der Überzeugten (weshalb ich mich auch hüten werde, diesen Artikel ins Englische zu übersetzen).

### **3. 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 Handlungswider-

spruch 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 #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 #2 beruht ohnehin auf professionell vororganisierten Lerngelegenheiten. Mit Appellen an das Self des individuellen Lerners gerät die gesellschaftliche Verantwortung, Interaktion vorzubereiten, zu unterstützen, zu untersuchen und zu finanzieren, leicht außer Blick – ein Teil der Attraktivität dieses Konzeptes mag daher rühren, daß mit der Verlagerung in die individuelle Verantwortung Staat und Betriebe sich aus der Finanzierungsaufgabe entlassen glauben. Und auf didaktischer Ebene folgt daraus nicht konstruktivistisch begründetes Nichtstun, sondern didaktisches Arrangement. 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 Zweitspracherwerb und stellte fest, daß Lernerfahrung und skills of inquiry geradezu ein emotionaler 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 ihnen 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: „Over all, 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.

#### **4. 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 Ambivalenzen offen läßt. Insgesamt aber gilt: Self-directed Learning – was immer das meint – ist ungebrochen bekenntender 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?*

Angeblich 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 Halbwertzeit 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 Pfeilern 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-directed?*

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

## **5. 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 der 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.

### Anmerkung

- <sup>1</sup> 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: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn 1991
- Boucoulvas, Marcie: 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 1988, SCUTREA, S. 56 – 61
- Brookfield, Stephen: Independent Adult Learning. University of Nottingham, Department of Adult Education 1982
- Brookfield, Stephen (ed.): Self-Directed Learning: From Theory to Practice. Reihe New Directions for Continuing Education, no. 25. San Francisco 1985
- Candy, Philip C.: Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco 1991
- Caffarella, Rosemary S./O'Donnell, J. M.: Self-Directed Learning. Adults: Psychological and Educational Perspectives, no. 1. University of Nottingham, Department of Adult Education 1990
- Dohmen, Günther: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMFT 1996
- Hiemstra, Roger/Brockett, Ralph G.: Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning. Reihe New Directions for Continuing Education, no. 64. San Francisco 1994
- Knowles, Malcolm S.: Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Chicago 1975
- Kosubek, Siegfried: Das Lernen Erwachsener zwischen Offenheit und Institutionalisierung – dargestellt am Beispiel des Kleingartenwesens und der Volkshochschule. Frankfurt/M. 1982
- Litt, Theodor (1927): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Zitiert nach der 12. Auflage. Stuttgart 1965
- Long, Huey B.:  
Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice. 1989  
Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning. 1990
- ders./Redding, T. R.: Self-Directed Learning Dissertation Abstracts 1966-1991. 1991
- ders./Confessore, G. J.: Abstracts of Literature in Self-Directed Learning 1966-1982. 1992
- ders./Confessore, G. J.: Abstracts of Literature in Self-Directed Learning 1983-1991. 1993
- Alle: Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma
- Mezirow, Jack: A Critical Theory of Self-Directed Learning. In: Brookfield 1985, 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 1981, S. 140-145.
- Penland, P. R.: Self-Planned Learning in America. Pittsburgh: University of Pittsburg 1977
- Rogers, Carl: Lernen in Freiheit. München 1974
- Tough, Allen: The Adult's Learning Projects. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education 1979