

**Prof. Dr. Hermann J. Forneck**

## **Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung**

**Zusammenfassung:** Konzepte des selbstgesteuerten Lernens erscheinen auf den ersten Blick als Ausfluss einer spezifischen Rezeption des Konstruktivismus durch die Erwachsenenbildung. Im Gegensatz dazu wird die These vertreten, dass diese innerwissenschaftliche Verarbeitung des Konstruktivismus und die erwachsenenpädagogische Propagierung des selbstgesteuerten Lernens sich als Reflexe auf Modernisierungsimperative verstehen lassen. Mit Konzepten des selbstgesteuerten Lernens geht eine Entprofessionalisierungsstrategie, eine Veränderung der Organisationsformen und der erwachsenenpädagogischen Handlungslogik und -Struktur einher, die sich Modernisierungsimperativen verdankt. Abschließend werden Perspektiven sich verändernder Praktiken des Lernens thematisiert.

### **1. Gesellschaftlicher Kontext des selbstgesteuerten Lernens**

Mit der Aufweichung des standardisierten Beschäftigungssystems und damit der Vorstellung einer beruflichen Kontinuität (ausführlich behandelt in Forneck 1999) als auch mit den sich beschleunigt wandelnden beruflichen Anforderungen nimmt der Druck auf die Weiterbildung zu, sich zu dynamisieren. Seit langem wird an das ganze Bildungssystem die Forderung nach Vermittlung extrafunktionaler, d.h. formaler Fähigkeiten und ein Zurückschrauben der ‚Wissensvermittlung‘, also materialer Bildung herangetragen: Lernen des Lernens, Kritikfähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, lebenslange Lernfähigkeit, selbstorganisiertes Lernen etc. sind einige dieser Forderungen. Sie rekurrieren auf eine sowohl ökonomische als auch kulturelle Transformation fortgeschrittener Industriegesellschaften (für die Erwachsenenbildung Schäffter 1999). Mit dieser verflüchtigen sich die material angebbaren Wissens-, Kenntnis und Fähigkeitsbestände, die zu einer spezifischen Qualifikation führen, welche wiederum auf eine spezifische Tätigkeit im Beschäftigungssystem hin konzipiert ist. Denn Letztere ist nur in einer Ökonomie angebbbar, die standardisierte, zeitlich dauerhafte Tätigkeiten, also fest umrissene Berufe etabliert hat. Gleichzeitig verunmöglicht eine kulturelle Pluralisierung der Bildungsinstitutionen eine inhaltliche, also materiale Bestimmung von Bildung, bzw. bewirkt die Reduktion des Bildungsbegriffs auf die Aneignung sog. Kulturtechniken. In Prozessen radikaler Pluralisierung ist die Erwachsenenbildung mit einem ‚Entmaterialisierungs-, einem Entkanonisierungs- und einem Entinstitutionalisierungsdruck‘ konfrontiert. Zudem gerät mit Prozessen gesellschaftlicher

und kultureller Heterogenisierung das bisher angebotsorientierte System der Erwachsenenbildung in ein Legitimationsdefizit.<sup>1</sup>

Diesem gesellschaftlichen Kontext verdankt ein erwachsenenpädagogisches Konzept, das mit dem Begriff des selbstorganisierten, selbstgesteuerten Lernens belegt wird, seine besondere bildungspolitische Resonanz. Danach soll an die Stelle von Herrschaftsausübung Selbstorganisation und Selbstbestimmung, ein moderner Freiheitsbegriff an die Stelle pädagogischer Bevormundung treten. Selbstorganisiertes Lernen ist dann ein Vorgang, bei dem der „Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982, S. 102).

Die neue Freiheit hat auch strukturelle Implikationen für das Gesamtsystem. An die Stelle einer Angebotsorientierung der Erwachsenenbildung, in der die Anbieter die eigentlichen Subjekte des Angebots seien, soll die Nachfrageorientierung treten und die potenziellen Teilnehmer qua Nachfrage und Bildungskonsum, über Marktmechanismen, also frei über ihre Bildung entscheiden können. Diese spezifische Verknüpfung von Freiheit und Markt weist über wissenschaftliche Legitimationsmuster und Diskurse hinaus. Notwendigerweise - und gerade darin ist die Disziplin funktional - zielen nun erhebliche Aktivitäten in der Erwachsenenbildung auf die Entwicklung selbstgesteuerten Lernens, mit dem der Versuch einer materialen Bestimmung von Bildung scheinbar nicht mehr unternommen werden muss. In diesem affirmativen Sinne ist das selbstgesteuerte Lernen modern. Es antwortet auf die Enttraditionalisierung von Lebensformen und eine sich dynamisierende ökonomische und gesellschaftliche Struktur. „Self direction is such an attractive concept and seems to capture the current zeitgeist so well“ meint der Australier P. Candy denn auch (Candy 1991, S. XVII).

Die These, die im Folgenden stark gemacht werden soll, lautet folglich, dass es nicht die Eigenlogik der innerwissenschaftlichen Diskussion ist, die dem selbstgesteuerten Lernen die breite Resonanz beschert, sondern dass innerdisziplinäre Theoriebildung und Legitimationsmuster weitgehend Reflexe auf Modernisierungsimperative sind. Letztere bedingen einen Strukturwandel der Erwachsenenbildung, der die Gefahr einer Deinstitutionalisierung der Erwachsenenbildung in sich birgt. Dieser sich abzeichnende Strukturwandel wird mit den im Kontext des selbstgesteuerten Lernens gebräuchlichen Begriffen eher verdeckt, denn erhellt.

1 Mit dieser Kritik und dem daraus folgenden Propagieren selbstgesteuerten Lernens scheint - zumindest auf den ersten Blick - ein Reflexivwerden der Disziplin (z.B. Weber 1996, S. 181) verbunden zu sein. Sie wird sich ihrer eigenen Wirkungen gewahr (Hoffmann/von Rhein 1998, S. 11-43). Damit wäre eine Zäsur verbunden, denn dieses Reflexivwerden markierte eine neue Stufe der Erwachsenenbildung.

## 2. Konstruktivistische Programmatik

Auf der Ebene der erwachsenenbildnerischen Theoriebildung beginnt sich ein Diskurs, der des Konstruktivismus, bzw. des radikalen Konstruktivismus disziplinprägend durchzusetzen. Mit ihm rückt ein Thema in das Zentrum erwachsenenbildnerischer Programmatik, das meist unter dem Begriff ‚subjektorientiertes‘, ‚selbstgesteuertes‘, ‚selbstorganisiertes Lernen‘ firmiert. Zugleich scheint Erwachsenenbildung - folgt man einigen emphatischen Darstellungen - schon immer auf das selbstlernende Subjekt hinauszulaufen, sich das Eigentliche des erwachsenenbildnerischen Selbstverständnisses, das seit Anbeginn mit einem emphatisch gedachten Subjektbegriff eng verknüpft war, mit dem selbstorganisierten, bzw. selbstbestimmten Lernen einzulösen (Brödel 1998, S. 22f.). Die konstruktivistisch orientierten Begründungen dieser Programmatik basieren auf einer Erkenntnisanthropologie des autopoetischen, selbstreferentiellen Subjekts, das erkenntnistheoretisch nicht hintergangen werden könne - und so der ‚Schluss, auch erwachsenenbildnerisch nicht hintergangen werden dürfe‘.<sup>2</sup>

Da Erwachsenenbildung es immer mit Konstruktionen<sup>3</sup> zu tun habe, also sich mit ‚Wirklichkeiten zweiter Ordnung‘ (von Glasersfeld 1990; Watzlawick 1991) beschäftige, weise sie eine besondere Nähe zum Konstruktivismus (Arnold/Siebert 1995; Arnold 1996; Kösel 1998) auf. Die Autoren rezipieren den Konstruktivismus in seiner Variante als Kognitionswissenschaft, also einer ‚Theorie des Wissens‘ (v. Glasersfeld 1992, S. 34), verstanden als Erkenntnistheorie. Auf einer erkenntnistheoretischen Ebene liegen auch die legitimatorischen Einwände gegen die herkömmliche Erwachsenenbildung. Der Aufklärungsanspruch der Erwachsenenbildung gerate unter Druck, da er davon ausgehe, dass es privilegiertere Deutungen sozialer Wirklichkeiten gebe (vgl. Siebert 1995, S. 54). Da der Konstruktivismus eine radikale Abkehr von dem identitätslogischen Wahrheitsbegriff der Neuzeit und dessen hegemonialem Anspruch bedeute, impliziere dies das Ende einer Erwachsenenbildung, die sagen könne, welche richtige Wirklichkeitskonstruktionen seien. Arnold und Siebert betonen, dass mit der Verabschiedung des ‚repräsentationistischen‘ Denkens die Erwachsenenbildung vor entscheidenden Legitimationsfragen stehe. Diese beträfen die Fragen nach der Moralität und Zulässigkeit von Deutungsmustern und deren Handlungsfolgen (Arnold/Siebert 1995, S. 12).

Das Problem besteht nun darin, dass diese Fragen in der konstruktivistischen Logik nur als nicht repräsentationistische Konstruktionen beantwortet

2 Eine erste Problematisierung aus konstruktivistischer Sicht findet sich bei Schäffter (1999).

3 Zur konstruktiven Rolle des Individuums beim Wissenserwerb siehe Friedrich/Mandl (1997, S. 237)

werden können, will man nicht wiederum auf ‚rationalistische Rückstände in einer konstruktivistischen Erwachsenenbildungstheorie‘ rekurrieren. Arnold und Siebert konstatieren denn auch die Krise der Erwachsenenbildung, die „durch die relativistische Resignation [gemeint ist: der Wegfall der Geltungsansprüche und Letztbegründungen von Wissenschaft; H.J.F.] gewissermaßen ihren Gegenstand zu verlieren droht“ (ebd., S. 14). Ähnlich wie für Forschung und Theoriebildung gelte, dass Gewissheiten der Anderen als genauso gültig und legitim anerkannt werden müssten (vgl. ebd., S. 19). Letztlich bleibt, „dass Erwachsenenbildungswissenschaft wie Erwachsenenbildungspraxis sich gleichermaßen von allen theoretisch-begrifflichen Objektivierungen lösen [müssen; H.J.F.], weil solche Objektivierungen gerade das verhindern, worauf es ankommt, nämlich die Einstellung auf die individuelle Selbstorganisation und die jeweils konkreten Deutungen des Lernenden“ (ebd., S. 21). Professions-theoretisch impliziere dies eine Auffassung, in der den professionellen Analysen und Deutungen des Bildungsprozesses Erwachsener keine höherwertige Dignität zuerkannt werden könne wie alltagspraktischen Deutungen etwa der Lernenden selbst.

Das entscheidende Problem liegt nicht bei der theoretischen Grundlage einer ‚konstruktivistischen Erwachsenenbildung‘, also beim Konstruktivismus, sondern bei einer erwachsenenpädagogischen Rezeption, in der einmal die logisch nicht zu überbrückenden Differenzen zwischen Sein und Sollen eingeebnet werden (vgl. dazu kritisch Kade 1999). Nach dem Konzept einer ‚idiosynkratischen Wissenswelt‘ (Beck 2000, S. 25) wird die Didaktik eines hoch vergesellschafteten Feldes konstruiert. Die erkenntnistheoretisch unüberbrückbare Differenz von radikalem Konstruktivismus und didaktischer Theoriebildung gerät bei solchen Adaptationen zu einem Glättungsversuch‘ (Beetz 2000, S. 442) mit dem bekannte reformpädagogische Topoi in die erwachsenenpädagogischen Felder gespült und dort von der Profession breit rezipiert werden.

Selbstorganisiertes bzw. selbstgesteuertes Lernen erscheint dann als die erwachsenendidaktische Konsequenz einer erkenntnistheoretischen Position, in der Profession und Klientel interagieren, ohne dass ersterer eine weitergehende Kompetenz zugeschrieben werden kann, da Lernen als Abfolge „spontaner Lernereignisse“ (Rustemeyer 2001, S. 26) postuliert wird. Die Profession erfüllt bestenfalls eine andere Funktion im Prozess des selbstorganisierten Lernens als die Lernenden selbst. Zudem wird der Zusammenhang zwischen intentionaler Strukturierung von Lernsituationen und der Genese erwünschter Wissensformen nicht mehr thematisierbar, da er qua radikalkonstruktivistischer Programmatik immer an das autopoietische Subjekt zurückverwiesen wird. Dann aber bleibt zu fragen, ob dies im Zuge sich ausdifferenzierender Professionen in modernen Gesellschaften ein adäquates Professionsverständnis-

nis darstellt und eine produktive Forschungsperspektive für die Erwachsenenbildung eröffnet.

### **3. Entprofessionalisierung als Modernisierungsstrategie**

Die Frage, die uns zunächst zu beschäftigen hat, ist die der Konstruktion des pädagogischen Handlungsfeldes. Mithilfe welcher Operationen wird es errichtet? Mit den bisher wirksamen pädagogischen Professionalisierungspraktiken wurden die wesentlichen Parameter organisierter Bildungsprozesse zum eigentlichen professionellen Handlungsfeld deklariert. Das sind: Stoffauswahl, Beurteilungsmaßstäbe, Zeitbedarf, Arbeitsweisen. Letztere werden dann nochmals ausdifferenziert in Unterrichts- und Sozialformen, letztlich in ein für die Erwachsenenbildung inzwischen unüberschaubares Methodenrepertoire. Natürlich kommen weitere planerische und konzeptionelle Tätigkeiten hinzu, die sich aus den besonderen Institutionalisierungsformen, bzw. dem mangelnden Institutionalierungsgrad ergeben. Letztere sollen im Folgenden außer acht gelassen werden.

Im Kern besteht das eigentliche Professionskönnen aus der Fähigkeit, optimal Lehr- und Lernprozesse zu planen, zu gestalten und die eigene Person als wichtigstes Medium in diesem Prozess sinnvoll einzusetzen.<sup>4</sup> Die Professionalisierungsstrategien der 70er- und 80er-Jahre zielten nun darauf, qua wissenschaftlicher Ausbildung die entscheidenden Faktoren von Lehr-Lernprozessen zu verbessern, indem sie einmal die Lehrfähigkeit der Lehrenden und zum andern die methodischen Gestaltungsqualifikationen entwickeln sollten. Damit handelte man sich eine weitreichende Implikation ein. Die Verfügung über die Gestaltung von Lernprozessen wurde verstärkt in die Verantwortung der Profession genommen, die alltäglichen Fähigkeiten und Problemlösekapazitäten im Zuge der Professionalisierung aus der Lebenswelt ins System überführt.

Dieser Prozess soll mit der Etablierung selbstgesteuerten Lernens, bleibt man auf der programmatischen Ebene, rückgängig gemacht werden. Überall liest man Aussagen wie diese: „Der Lehrer wird vom Wissensvermittler zum Moderator/Organisator für die Teamarbeit“ (Kuss 1996, S. 184), was natürlich impliziert, dass es die Teilnehmenden sind, die über ihre Lernprozesse bestimmen. Diese können professionell allenfalls moderiert oder begleitet

4 Es ist deshalb auch nachvollziehbar, dass es neben dem ‚mainstream-Thema‘ des selbstgesteuerten Lernens in den letzten Jahren einige Versuche gegeben hat, eine allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung in die Diskussion zu bringen. (vgl. Nezel 1997; Siebert 1997; Tietgens 1992).

werden. Im Einzelnen sollen folgende Parameter aus der professionellen Verfügung in die Entscheidungsfreiheit der Lernenden übergehen:

- Lernziele
- Motivierung
- Lernzeiten
- Lernstrategien/ Lerntechniken
- Verwendung von Hilfsmitteln
- Sozialformen des Lernens
- Lernerfolgskontrolle<sup>5</sup>

Das sind aber genau jene Parameter von formalisierten Bildungsprozessen, die qua Professionalisierung und Verwissenschaftlichung rationaler gestaltet werden sollten.

Wenn nun mithilfe des selbstgesteuerten Lernens die Verfügung über diese Parameter aus der Profession zurück in die Verfügung der einzelnen Individuen gelegt werden soll, so impliziert dies eine Individualisierung des Lernens Erwachsener. Diese ist aber nicht mit dem Individualisierungsbegriff, wie er in der bisherigen didaktischen Diskussion verwendet wurde, zu verwechseln. Dort meint Individualisierung einen Qualitätsanspruch an geplante Lehrprozesse, die so gestaltet sein müssen, dass sie auf die Spezifik der Individuen in der Weise zugeschnitten sind, dass sie das Lernen dieser Individuen optimal fördern. Individualisierung im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen ist hingegen ein notwendig ablaufender und intendierter Prozess, in dem die Lernprozesse durch die individuellen Möglichkeiten und Begrenzungen der Lernenden bestimmt werden. Die Bestimmung dieses Lernprozesses soll ja gerade nicht mehr bei der Profession liegen, sondern, so die Programmatik, bei den Subjekten selbst.

Selbstgesteuertes Lernen stellt sich aus dieser Perspektive als eine Entprofessionalisierungsstrategie, genauer, als ein rückgängig machen bisheriger Modernisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung dar. Was aus der lebensweltlichen Verfügung in eine professionelle Handlungskompetenz überführt wurde, soll wieder lebensweltlich verfügbar sein. Es ist gerade nicht die Unterscheidung von Fremd- und Selbststeuerung, die selbstorganisiertes Lernen charakterisiert.<sup>6</sup> Vielmehr geht es dabei um ein sich neu formierendes Verhältnis von System und Lebenswelt.

5 Vgl. z.B. die Kriterien zur Erfassung selbstgesteuerten Lernens von Gnahn u.a. (1997, S. 155) oder bei Reinmann-Rothmeier/Mandl (1995, S. 194).

6 Nuissl (1997, S. 45) wählt diese antinomische Perspektive, um dann auch folgerichtig festzustellen, dass unter dieser Perspektive sich tiefgreifende Unterschiede in der Erwachsenenbildung nicht abzeichnen.

Es sind zwei Dimensionen, auf denen sich daraus für die Profession Veränderungen abzeichnen:

- Einmal muss die leitende Berufsperspektive einer dauerhaften festen Anstellung in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung, die neben berufliche Kursleitertätigkeit also als vorübergehende, defiziente Berufssituation aufzufassen, aufgegeben und die eigene berufliche Situation im Sinne des Aufbaus einer freiberuflichen Existenz im sich ausweitenden und zugleich flexibilisierenden System der Erwachsenen- und Weiterbildung neu definiert werden.
- Zum zweiten muss das zentrale professionelle Handlungsmodell der Vermittlung (das natürlich auch bei der disponierenden Tätigkeit von hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern leitend ist) aufgegeben und ein Handlungsmodell entwickelt werden, das den Modernisierungserfordernissen adäquat ist.

Genau dies soll das selbstgesteuerte Lernen leisten. Die breite Rezeption und Akzeptanz des Themas hat auch hierin ihren Grund.

#### **4. Das Auseinandertreten von Freiheit und Bildung**

Das Infrastrukturmodell der Erwachsenenbildung kann als die institutionelle Fortschreibung des selbstgesteuerten Lernens verstanden werden. Dräger, der dieses Modell in die deutschsprachige Diskussion eingebracht hat, geht dabei von einer ‚forcierten Differenzialität‘ der Moderne aus, die nicht zu hintergehen, sondern nur anzuerkennen sei (Dräger 1997, S. 25ff.). Damit sei eine ‚didaktisch-intentionale Ordnung‘ zu verabschieden, in der es um eine Passung von ‚präsenzieller Bildungstheorie‘ und Didaktik gehe. „Je mehr sich -infolge der unhintergehbaren Individualisierung - die Komplexität der differenziellen Bildungsziele steigert, desto mehr breitet sich Skepsis aus, ob es der Didaktik gelingen kann, pädagogisches Handeln normativ grundzulegen, ob es überhaupt möglich ist, intentionale Passung“ (Dräger/Günther 1997, S. 83) also den funktionalen Zusammenhang von Lehren und Lernen herzustellen. Deshalb sei die Entscheidung über Ziele und Inhalte von Bildungsprozessen in die Verantwortung der Lernenden zu übertragen. Professionelles Handeln sei auf die funktionale Strukturierung eines Feldes, also auf Infrastrukturleistungen zu beschränken. Die bisherige Institutionalisierungspolitik, die auf eine Stärkung der institutionellen Anbieter setzte, solle rückgängig gemacht werden.

Die Protagonisten eines Infrastrukturmodells der Erwachsenenbildung versuchen, theoretisch und konzeptionell die Modernisierungserfordernisse

aufzunehmen, auf sich ausdifferenzierende gesellschaftliche Handlungsfelder und kulturelle Problemlagen erwachsenenpädagogische Antworten zu finden. Die Antwort besteht dann darin, das zentrale professionelle Handlungsfeld der Lehre und damit auch die Anbieterorientierung des Systems aufzugeben, weil angesichts der Heterogenität und Inkommensurabilität der Handlungsfaktoren sich professionelles Handeln wissenschaftlich nicht (mehr) legitimieren und begründen lasse. Was Dräger als unhintergehbare Differenzialität bzw. Individualisierung anspricht, lässt sich bildungstheoretisch reformulieren: Allgemeinbildung nämlich setzt einen Konsens über die Bildungsintentionen voraus, mit und an denen Menschen sich abarbeiten können sollen. Eine allgemeine Erwachsenenbildung soll so die subjektiven Voraussetzungen der Gesellschaftsmitglieder aufrechterhalten, um sich miteinander über wesentliche Fragen des Gemeinwesens verständigen zu können. Allgemeinbildung ist dann eine für alle gleichermaßen geltende Zumutung einer kulturell geteilten Emanzipationsvorstellung, die die Gesellschaft gegenüber ihren Mitgliedern durchsetzt. Unter dieser bildungstheoretischen Perspektive macht auch eine Angebotsorientierung der Erwachsenenbildung Sinn.<sup>7</sup> Erwachsenenbildung hat dann die widersprüchliche Aufgabe, sowohl Individuation als auch Vergesellschaftung zu fördern. Mit dem Infrastrukturmodell der Erwachsenenbildung verkehrt sich diese Aufgabe: Erwachsenenbildung wird als ein Dienstleistungsangebot verstanden, in dem sich die Erwachsenenbildung an den durch die unterschiedlichen Umwelten vorgegebenen Bedürfnissen der Klientel ausrichten soll. Das System wird nachfrageorientiert. Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens wird also nicht an ein anspruchsvolles aufklärerisches Projekt gebunden, sondern an den eines empirischen, affirmativen Selbst (vgl. Griese 1998, S. 134f). Dahinter verbirgt sich eine grundlegende Veränderung des Freiheitsbegriffs. Dieser wird nicht mehr als Vermögen der Person gedacht, qua Aneignung einer kulturellen Identität sich selbst zu gestalten und diese vorgefundene Wirklichkeit weiterzuentwickeln. Freiheit wird vielmehr als Wahl-

7 D. Wrana verdanke ich den folgenden Hinweis: Als Kritik am ‚Lebenslangen Lernen‘ in der Version des Strukturplans 1970 nennt Witthpoth (1997, S. 18) Ivan Illichs Versionen einer Entschulung der Gesellschaft. Die Linien der Auseinandersetzung haben sich jedoch vollständig verschoben. Hat Illich eine reformpädagogische Vision des selbstbestimmten Lernens nach ‚Bedarf und ‚Bedürfnis‘ ohne die bevormundende staatliche Organisation noch als Möglichkeit gesehen, dem kapitalistischen System zu entgehen, so ist es nun das kapitalistische System selbst, das ein selbstbestimmtes Lernen nach Bedarf und Bedürfnis notwendig zu machen scheint. Im sich fortentwickelnden Kapitalismus wird die staatlich, rational geplante pädagogische Veranstaltung überflüssig, weil deren Funktion, zur Bildung zu motivieren, vom System und den von ihm gesteuerten Mentalitäten selbst übernommen wird. Ob das Bildungssystem nun noch notwendig ist, um diese Situation reformpädagogisch zu loben, oder ob diese Strategie nur sein eigenes Überleben sichert, ist fraglich.

möglichkeit begriffen, also apriorisch gedacht. Sie ist nicht mehr ein Vermögen, das durch die sich bildende Person in dieser allererst hervorgebracht bzw. immer wieder neu aufrechterhalten und zugleich weiterentwickelt werden muss. Der dem bildungstheoretischen Denken noch zugrunde liegende Freiheitsbegriff wird abgelöst durch eine Freiheitsvorstellung, nach der Lernende dann frei sind und bleiben, wenn sie zwischen verschiedensten Angeboten (Inhalten, Kurstypen, Dozierenden, Einrichtungen mit besonderem Profil, Lernwegen, Lernformen) wählen können.

Ich hatte bereits oben darauf verwiesen, dass es gerade nicht die Unterscheidung von Fremd- und Selbststeuerung ist, sondern das sich verändernde Verhältnis von System und Lebenswelt, das selbstgesteuertes Lernen charakterisiert. Unter einer institutionellen Perspektive lässt sich dies ebenfalls nachweisen. Mit dem selbstorganisierten Lernen ist auch der Abschied von jenen Organisationsformen intendiert, den wir bisher Erwachsenenbildung nannten, und der ja einen mit einer Eigenlogik ausgestatteten Bereich darstellte, in dem ein spezifischer Diskurs herrschte. In diesem konnten Subjekte durchaus sich selbst zur Geltung bringen. ‚Teilnehmerorientierung‘, ‚Subjektorientierung‘, ‚Zielgruppenorientierung‘ sind Begriffe, mit denen der Diskurs spezifische Verfahren der Geltung von professionellem Handeln und Teilnehmer/ innenhandeln festgelegt hat. ‚Selbstgesteuertes Lernen‘ nun - und das ist die neue Operation - verortet mithilfe eines veränderten Freiheitsbegriffs das Subjekt nicht im institutionalisierten Bildungsbereich, sondern als diesem gegenüberstehend, als das Andere dieses Bereichs. Das aber impliziert mitnichten, dass selbstorganisierte oder -gesteuerte Lernprozesse selbstbestimmter sind. Im Gegenteil: Die Programmatik des ‚selbstorganisierten Lernens‘ erzeugt die Illusion, Lernen und Bildung ließen sich jenseits von Macht überhaupt denken. Auf der Ebene erwachsenenbildnerischen Handelns steht für diese Illusion der Dienstleistungsbegriff.

Die erwachsenenbildnerische Diskussion des selbstgesteuerten Lernens thematisiert Lernen weitgehend jenseits von Macht und kritisiert von diesem Standpunkt aus eine Erwachsenenbildung, die, um gesellschaftlich überhaupt ihre Eigenlogik zur Geltung bringen zu können, sich auf Macht eingelassen hat. Seitdem Pädagogik dies getan hat, beschäftigt die Disziplin nämlich die Frage, wie aus Determination Freiheit (Kant) werden kann.

## **5. Pädagogische Handlungslogik und Rationalisierung**

Versteht man Erwachsenenbildung als eine Ensemble von Praktiken, die nicht jenseits der Macht angelegt sind, so besteht ihre Zielsetzung darin, die gesellschaftlich erzeugten Bedürfnisse nach Qualifikation aufzunehmen und zu-

gleich darüber hinaus zu gehen.<sup>8</sup> Selbst wenn man die gesellschaftlichen Funktionalitätsansprüche lediglich als Mittel zum Zweck der Emanzipation denkt, so bleibt im Prozess der Erwachsenenbildung ein Moment der Determination. Legt man dieses Verständnis von Erwachsenenbildung und Weiterbildung zugrunde, dann müssen Erwachsenenbildner/-innen andauernd mit paradoxen Problemlagen umgehen. Einerseits müssen sie auf vielfältige, sich widersprechende Bedürfnisse ihrer Klientel eingehen und diese im gleichen Moment wiederum zurückweisen, da die Profession es damit zu tun hat, „symbolisches und instrumentelles Regelwissen und gesellschaftliche Normalitätsstandards auf Einzelfälle anzuwenden“ (Dewe/Ferchhoff 1988, S. 144). Ihre Tätigkeit ist dort angesiedelt, wo „Konflikte im Wertbereich auftauchen“ (Burkart 1982, S. 457). Neben vermittlungs- und verständigungsorientierten Aufgaben zeichnet sich das Handeln durch die Respektierung der Autonomie der Lebenspraxis der Klientel aus. „Erwachsenenbildungsinstitutionen sind Zwischenwelten“, so Kade (1997, S.118), „zwischen Obligationen und Optionen“ und thematisiert mit dieser Formulierung die uneindeutige, ambivalente und plurale Nutzung erwachsenenbildnerischer Angebote durch die Teilnehmerinnen.

Die paradoxe Arbeit besteht im Alltag darin, dass beim Klientel „handlungsorientierende Einstellungen gebildet und/oder verändert werden“ (Habermas 1971, S. 75) bei gleichzeitiger Respektierung des Eigensinns des Lernens (Sesink 1990, S. 134). Es geht darum, auch Erwachsenen immer wieder nahe zu bringen, dass sie sich in einer bestimmten Weise lebenslang entwickeln müssen und doch sie selbst bleiben sollen. Dabei ist gerade das Fehlen einer determinierenden Technologie, das Luhmann als Technologiedefizit der Erziehungswissenschaft bezeichnet (Luhmann 1982, S. 31), die Voraussetzung für das Gelingen von Bildungsprozessen. Diese nämlich sind immer Selbstbildungsprozesse und professionelles Handeln immer nur Ermöglichung, bzw. Hervorbringung, wie Herrmann (1996, S. 320) dies ausdrückt. In dem Augenblick, in dem ein technologisches Instrumentarium definierbar existieren würde, wäre die Dialektik von Individuation und Sozialisation zerstört. Deshalb heißt Handeln in pädagogischen Kontexten wesentlich, Normen zu individualisieren und Individuen mit Normen zu konfrontieren, sowie dieses Verhältnis je individuell und situativ (bezogen auf die Konstellation in einer Veranstaltung) auszubalancieren.

Wie eine Deus ex Machina taucht nun das selbstorganisierte Lernen auf und mit diesem scheint das Problem jeder Pädagogik, wie aus Determination

8 In der aktuellen Diskussion werden solche Auffassungen als Forderungen geäußert. So etwa Mader (1997, S. 95), der nicht das selbstgesteuerte Lernen, sondern Modernisierungsprozesse als eigentliche erwachsenenbildnerische Herausforderung begreift.

Freiheit werden und wie die Ambivalenz und Situativität erwachsenenbildnerischen Handelns überwunden werden kann, beseitigt zu sein. Es sind die Lernenden, die endlich wieder ihren Eigensinn zur Geltung bringen können und damit wird erwachsenenbildnerisches Handeln zur Dienstleistung, die nachgefragte Leistungen befriedigt, bzw. „Bedürfnisse der Bürger abdeckt“. Dadurch wird eine neue professionelle Handlungslogik etabliert. Die Profession ist nicht mehr mitverantwortlich für die wesentlichen Entscheidungen, die im Zusammenhang mit Lernprozessen zu stellen sind. Nimmt man die vier Entscheidungsfelder der lehrtheoretischen Didaktik, so sind Thematik, Intentionalität, Methodik, Hilfsmittel und damit auch Anspruchsniveau des Lernens der Klientel aus der professionellen Handlungslogik ausgelagert. Hinter dieser Operation lauert nun nicht die neue Freiheit. Es ist nach dem bisher Dargestellten evident, dass Selbstgesteuertes Lernen - entgegen einer oft unkritischen und soziologisch unaufgeklärten Verwendung von Begriffen wie subjektorientiertes, selbstbestimmtes Lernen - nicht ohne externe Determination oder Beeinflussung auskommt, im Gegenteil<sup>9</sup>. Im Lichte einer Modernisierungsperspektive verbindet sich mit der Auslagerung (erwachsenenbildnerisches outsourcing) gerade die Hoffnung, an die Stelle von personal zu bewältigender Ambivalenz und Situativität andere Steuerungsmechanismen etablieren zu können: Der eigentliche Clou des Selbstgesteuerten Lernens besteht darin, dass personale Medien (Dozierende in der Erwachsenenbildung) durch apersonale Medien ersetzt werden sollen. In der schon klassischen Schrift von M. Knowles werden Fernunterricht und neue Medien explizit als Begründung für selbstgesteuertes Lernen genannt (Knowles 1975, S. 15). Im Unterschied zur programmatischen Ebene, in dem mit dem Freiheitsbegriff jedwede didaktische professionelle Determination negiert wird, werden in der Praxis Lernprozesse durch apersonale Medien gesteuert und gestaltet. Weber ist der Auffassung, dass im Zusammenhang des selbstgesteuerten Lernens „die technisch gesteuerte Weitergabe von Wissen gegenüber der bisher dominierenden sozial gesteuerten (in Bildungseinrichtungen und Berufsverbänden) an Bedeutung gewinnen" wird (Weber 1996, S. 181). Und von Rhein bemerkt, dass die technische „Voraussetzung für die Renaissance und aktuelle Karriere des Lernkonzepts [...] die neuen Medien" sind (von Rhein 1998, S. 12)<sup>10</sup>.

9 Selbst hinter noch so emphatisch gedachten Leitmotiven, wie der Subjektorientierung der Weiterbildung lauern Rationalisierungsimperative des Human Resources Managements (Harney 1993, S. 168).

10 „Selbstgesteuertes Lernen erfolgt in aller Regel mit medialer Unterstützung. Dabei ist schriftliches Material (z.B. Bücher, Skripte) nach wie vor das dominierende Hilfsmittel. Die neuen Techniken ermöglichen indes auch andere Wege zur Begleitung selbstgesteuerten Lernens" (Gnahn u.a. 1997, S. 155).

Dann aber verbindet sich mit dem selbstgesteuerten Lernen eine Modernisierungsstrategie, die bisher personal und situativ vermittelten Professionspraktiken einer Rationalisierung zu unterziehen. Leittexte, sog. Werkstattmaterialien, Selbstlernkabinette und ähnliche methodische Formen der Steuerung des selbstgesteuerten Lernens versprechen, vor allem wenn sie mit den neuen informationstechnischen Möglichkeiten verknüpft werden, Rationalisierungseffekte im großen Maßstab. Der Begriff der Moderation steht für die andere Seite der Paradoxie pädagogischen Handelns. Das standardisierbare symbolische und instrumentelle Regelwissen wird in apersonalen Medien bereitgestellt und so gesellschaftliche Normalitätsstandards durchgesetzt; Situativität und der subjektive Eigensinn sollen personal qua Moderation gestützt werden. Was bisher ein Aushandeln darstellte, das sich letztlich nur schwer von außen steuern ließ, scheint jetzt mithilfe einer neuen Logik professionellen Handelns trenn- und damit rationalisier- und auf einem neuen Niveau steuerbar.

Die traditionellen Medien haben in diesem neuen Feld der Steuerung einen entscheidenden Nachteil. Gerade ihr massenhafter, situativer Einsatz, in dem z.B. mithilfe von Fotokopiergeräten diese Materialien situativ gestaltet und damit Normen individualisiert werden, macht sie für die neue professionelle Handlungslogik unbrauchbar. Die in bisherigen erwachsenenbildnerischen Veranstaltungen eingesetzten medialen Lernmaterialien (Tafel, Fotokopien, Flipchart, Overheadprojektor) sind Teil von Interaktionen zwischen den beteiligten Personen, sind also immer bereits ein Amalgam von Standardisierung und Individualisierung. Die neuen Medien passen dagegen in die neue Struktur der erwachsenenbildnerischen Handlungslogik: Sie sind einerseits massenhaft und damit rationell herstellbar und bilden andererseits den standardisierbaren Teil der Lerninteraktionen ab, jener Teil, der durch in Software geronnene fremde Subjektivität antizipierbar ist. Damit passen die neuen Medien in die sich mit dem selbstgesteuerten Lernen herausbildende neue Struktur des pädagogischen Handlungsfeldes. Die inflationäre Verwendung des Interaktionsbegriffes im Zusammenhang mit den neuen Lernmedien hat ihren Grund in einer damit verbundenen neu sich herausbildenden Struktur des erwachsenenbildnerischen Handlungsfeldes.

Interaktiv sollen die Menschen in Zukunft selbstgesteuert Lernen, womit allerdings ein weiteres Mal ein zentraler Begriff der Disziplin, neben dem der Individualisierung des Lernens, grundlegend verändert wird. Interaktion meint einen Handlungszusammenhang, an dem mehrere Subjekte beteiligt sind. Qua symbolischer Handlungen erfolgt ein wechselseitiger Bezug durch symbolische Handlungen aufeinander. Interaktives Lernen jedoch ist ein Vorgang, in dem eine in Software geronnene fremde, am Interaktionsgeschehen selbst nicht beteiligte Subjektivität mögliche Handlungsweisen von Lernen-

den antizipiert und aufgrund dieser Antizipation Veränderungen des Bildschirms intentional plant. Das nun ist keine Interaktion. Die Tatsache jedoch, dass es sich beim interaktiven Lernen nicht um Interaktionen von Subjekten handelt, impliziert nicht, dass sie in Lernprozessen nicht wirksam eingesetzt werden können, da diese Medien die kulturellen Bedeutungen, durch Interaktionen hervorgebrachten Strukturierungen von Lernen durchaus antizipierend enthalten können. Das Argument besagt nur, dass interaktive Medien nicht dasselbe sind, wie personale Interaktionen - und folglich nicht die gleichen Wirkungen entfalten. Aufgrund der empirischen Datenlage lässt sich auch der Stellenwert solcher interaktiver Medien im Selbstlernprozess bestimmen. Sie haben dort Erfolg, wo es um die Aneignung strukturierter Sachverhalte geht, also expositorische Lernumgebungen geschaffen werden können. Bei komplexeren Sachverhalten, in denen Prozesse der Eigenlogik subjektiver Lernprozesse stärker werden, sind diese Medien allerdings wieder in professionelle Interaktionszusammenhänge zu integrieren, wenn sie denn erfolgreich sein wollen (Biemans/Simons 1992). Das heißt aber auch, dass sie das generelle Problem einer Paradoxie der pädagogischen Handlungslogik nicht lösen können.

## **6. Modernisierungsprozesse und sich verändernde Praktiken des Lernens**

Giesecke hat es in einem kritisch orientierten Artikel als bedenklich bezeichnet, dass im Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen „viele eine griffige Rhetorik benutzen, ohne den Stand des vorhandenen Wissens in der Disziplin in einen abwägenden, einordnenden Diskurs einzubeziehen" (Giesecke 1997, S. 80). Sie plädiert für eine Integration selbstgesteuerter Lernformen in die bisherigen Organisationsformen der Erwachsenenbildung, was angesichts des empirisch konstatierbaren Weiterbildungsverhaltens auch realistisch ist (vgl. Ulrich 2000, S. 26). Dieser Integrationsdruck kommt nicht von ungefähr, wie bereits punktuell aufgewiesen, und es macht wenig Sinn, sich ihm entgegenzustellen, gerade weil in diesem Prozess auch neue Möglichkeiten liegen, die durch ein sprachliches Vexierspiel, das Selbststeuerung verspricht, sich aber Modernisierungsimperativen verdankt, verdeckt werden. Hinter den Begriffen der unmittelbaren Wunscherfüllung öffnet sich ein Feld des Problematischen. Erst in diesem werden die ernst zu nehmenden erwachsenenbildnerischen sowohl forschungsstrategischen als auch praktischen Möglichkeiten und Problemlagen sichtbar, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen:

- a) Mader macht in einem kritischen Artikel darauf aufmerksam, dass hierarchisch gegliederte Binnenstrukturen der Lernenden notwendig sind, um in offenen Lernsystemen erfolgreich zu sein (Mader 1997, S. 94). Dann aber, so schließt er, impliziere das Selbstorganisierte Lernen, das ja lebenslang immer wieder stattfinden solle, eine Zumutung für die Individuen. Einerseits sollen Menschen immer flexibel sein, immer bereit alles bisherige Wissen als veraltet anzuerkennen, andererseits könnten sie dies nur erfolgreich tun, wenn sie an lebenslang erworbenen kognitiven Orientierungsschemata festhielten. Selbstgesteuertes Lernen, so Mader, dürfe nicht zur lebenslangen Bereitschaft verkommen, „die Architektur und Statik des in einem langen Leben Gelernten mit hohen Folgekosten anderorts zu missachten“ (ebd., S. 99). Ist dies zutreffend, dann verweist das selbstorganisierte, lebenslange Lernen auf einen Eigensinn und dessen Stärkung bzw. Erhaltung in Bildungsprozessen.
- b) Wir verfügen über eine disziplinär breite Wissensbasis, dass Strategien des selbstgesteuerten Lernens beim Klientel gerade nicht unterschiedslos vorausgesetzt werden können (z.B. Schmiel/Sommer 1991; Simons 1992). Die Reduktion der externen Steuerung führt nicht automatisch zu einer Selbststeuerung (Veenmann/Elshout 1991; Dubs 1993). Empirisch belegen lassen sich vielmehr einfache Strategien des Auswendiglernens, mangelhafte Reflexivität des Lernens, fehlende metakognitive Kontrolle des Lernens und motivational-affektive Probleme bei einem erheblichen Teil der Klientel (McCombs/Whisler 1989; Konrad 2000, S. 87; Weinert 2000, S. 46) bzw. in spezifischen Kontexten. Dies heißt aber nun, dass der unvermittelte Versuch einer einfachen Übertragung neuer Lernformen - aus fremdgesteuertem wird selbstgesteuertes Lernen - notwendigerweise scheitern muss. Daraus ergibt sich, dass der Gegenstand einer personalen professionellen Tätigkeit auf die Entwicklung von Kompetenzen gerichtet sein muss, die allererst zum selbstgesteuerten Lernen befähigen.
- c) Durch die kognitive Trainingsforschung ist belegt, dass sich Komponenten des selbstgesteuerten Lernens und der Transfer der Lernstrategien auch trainieren lassen (Friedrich/Ballstaedt 1995, S. 209); letzteres allerdings in einem sehr begrenzten Maße. Kaiser und Kaiser berichten unter einer erwachsenendidaktischen Perspektive über die empirische Absicherung metakognitiven Lernens und dessen positive Effekte (Kaiser/Kaiser 1999). Aber alle empirischen Untersuchungen weisen darauf hin, dass sich eine inhaltsunabhängige Vorstellung von self-direction (Nolan 1981) als nicht tragfähig erweist und personenspezifische Fähigkeiten für selbstgesteuertes Lernen sich nicht nachweisen lassen. Daraus ergibt sich, dass der Erwerb von Strategien der Selbststeuerung des Lernens nicht unabhängig von den Inhalten, den Kontexten und den Personen erfolgen

kann, will man nicht hinter die Einsichten der Forschungen zur situated cognition` zurückfallen.

- d) Zugleich impliziert der Terminus selbstgesteuert nicht notwendigerweise eine institutionelle Ferne. „Mit zunehmendem Bildungsgrad“, so Friedrich und Mandl, „steigen die Anforderungen, die die jeweilige Bildungseinrichtung an die Selbststeuerungskompetenz der Lernenden stellt“ (Friedrich/Mandl 1997, S. 238). Die Bedeutung des Vorwissens und der Domainspezifität des Wissens für selbstgesteuertes Lernen, auf die die Kognitionspsychologie hinweist (vgl. Gruber 2000, S. 40; Weinert 2000, S. 45), verweist also auch darauf, dass wesentliche Selbstlernfähigkeiten auf gesellschaftlich standardisierte Bildungsbiografien zurückzuführen sind. Koppelt man Bildungsprozesse nicht vollständig von ihren gesellschaftlichen Funktionen der Selektion und Statuszuweisungen ab, so impliziert dies, dass eine institutionelle Rahmung von selbstgesteuerten Lernprozessen unabdingbar ist.
- e) Lebensweltliches Lernen - als eine Form selbstgesteuerten Lernens - zeichnet sich durch eine hohe soziale Ressourcenabhängigkeit aus. Mit dem professionellen Initiieren selbstgesteuerten Lernens, wird diese nochmals gesteigert: „Neben der Zunahme selbstorganisierter Lernformen steigt jedoch auch die Bedeutung des Lernens in Gruppen. [...] Kommunikationsprozesse in der direkten Begegnung von Person zu Person sind vielfach unverzichtbarer Bestandteil des Lernvorgangs“ (Grilz/Stemmer 1996, S. 212). Selbstgesteuerte Lernprozesse sind in hohem Maße soziale Lernprozesse: Abfragen von Expertenwissen, Suche und Etablierung von Lernpartnerschaften, soziale Strategien der Evaluation des eigenen Wissenserwerbs sind einige Elemente des selbstgesteuerten Lernens. Daraus ergibt sich, dass diese Lernprozesse komplexer und damit störanfälliger werden. Es entsteht ein Bedarf (nicht notwendigerweise eine Nachfrage) an Professionalität, die solche Prozesse strukturieren und Störungen beseitigen kann - bei gleichzeitiger diskursiver Beteiligung der Lernenden.
- f) Selbstgesteuertes Lernen greift in einem breiten Maße auf fremdproduziertes Lehrmaterial zurück. Darüber hinaus sind die Lernprozesse selbst nun didaktisch nicht mehr professionell gestaltet. Legt man durch die kognitionswissenschaftliche Lernforschung (vgl. Reusser/ReusserWeyeneth 1994) empirisch inzwischen breit abgesicherte Qualitätsstandards des Lernens zugrunde, dann müssen Lernumgebungen professionell gestaltet sein, damit diese Prozesse gefördert werden. Nicht jeder Lernkontext lässt einen Reflexionsbedarf entstehen aufgrund dessen Erwachsene mit Experten über den eigenen Lernprozess kommunizieren. Wir verfügen inzwischen auch über eine Reihe von methodischen Optionen, die Reflexivität des selbstgesteuerten Lernens zu steigern. Das impli-

ziert nun, dass Lernen, welches in der Forschung inzwischen abgesicherten Qualitätsstandards genügt, in professionell geplanten Lernkontexten stattfinden muss.

Trifft die bisherige Argumentation zu, dann folgt daraus, dass das ‚selbstgesteuerte Lernen‘ sich sowohl Modernisierungsprozessen verdankt, als auch selbst ein Modernisierungsprozess im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt.

M.E. lassen sich diese Modernisierungsprozesse mithilfe eines begrifflichen Instrumentariums analysieren, welches für die Arbeiten Foucaults bedeutsam gewesen ist. Im indirekten Anschluss an eine Differenzierung von Habermas (1968, S. 159ff.), in der er Produktions-, Signifikations- und Kommunikationstechniken unterscheidet, fügt Foucault<sup>11</sup> dieser Unterscheidung eine weitere hinzu: die Technologien des Selbst. Das sind Praktiken, die es Individuen ermöglichen, sich selbst zu transformieren, sich zu modifizieren und einen bestimmten Zustand zu erlangen. Selbstgesteuertes Lernen ist eine solche neue Konstellierung von Signifikations-, Kommunikations-, Herrschaftstechniken und Technologien des Selbst im Bildungssystem, die selbst Modernisierungsprozesse darstellen und mit anderen verwoben sind. Selbstgesteuertes Lernen kann unter der von Foucault aufgespannten Perspektive als eine Technik der Selbstsorge verstanden werden, indem Individuen ihr Selbst in der Moderne immer wieder in einer spezifischen Art neu erhalten und hervorbringen (Tennant 1998): In einer Art, in der sie nicht als ein Korrelat jeder Machtbeziehung konzipiert werden, sondern in der sie in Machtbeziehungen, die Bildungsprozesse auch immer darstellen, Subjektivierungsmöglichkeiten eröffnen<sup>12</sup>. So verstanden könnte der augenblickliche Diskurs um selbstgesteuertes Lernen gelesen und konzipiert werden als einer, in dem es um neue erwachsenenbildnerische Praktiken der Selbstsorge geht, mit denen die Reflexivität der Lernenden erhöht werden soll. Selbstreflexives Lernen wäre dann eines, das Praktiken entwickelt, in denen Menschen lernend einen Bezug zu sich herstellen, der sich zwar aus den Beziehungen zwischen Modernisierungs- und Lernprozessen herleitet, aber nicht in diesen aufgeht.

In Anlehnung an eine Formulierung von Deleuze (1987, S. 142) könnte man sagen: Die grundlegende Idee des selbstreflexiven Lernens, wie wir es verstehen, erforschen und methodisch konzipieren, ist die einer Dimension der Subjektivität, die sich aus Auswirkungen von Modernisierungsimperativen auf das Lernen Erwachsener herleitet, aber nicht von dort abhängig ist.

11 Foucaults Interesse an den Technologien der Selbstsorge ist nicht neoliberal (Lemke 1997, S. 265).

12 Diese Perspektive impliziert kein universalisierbares Subjekt (vgl. Ortega 1997, S. 136).

## Literatur

- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren: Schneider.
- Arnold, R. (1996): Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Hohengehren: Schneider.
- Beck, K. (2000): Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung- Defizite, Erfolge, Desiderate. In: Unterrichtswissenschaft 28, S. 23-29.
- Beetz, S. (2000): Beunruhigend beruhigende Botschaften. Erziehungswissenschaftliche Glättungsversuche in konstruktivistischen Didaktikentwürfen. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 439-451. ,
- Biemanns, H.J./Simons, P.R.J. (1992): Learning to use a word processor with concurrent computer-assisted instruction. In: Learning and Instruction, H. 2, S. 321-337.
- Brödel, R. (1998): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand, S. 1-32.
- Burkart, G. (1982): Strukturtheoretische Vorüberlegungen zur Analyse universitärer Sozialisationsprozesse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, S. 444-468.
- Candy, Ph. (1991): Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practise. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deleuze, G. (1987): Foucault. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dewe, B./Ferchhoff, W (1988): Dienstleistungen und Bildung - Bildungstheoretische Betrachtungen über personenbezogene Dienstleistungsberufe. In: Hansmann, O./Marotzki, W (Hrsg.). Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 135-157.
- Dräger, H. (1997): Selbstbehauptung und Anerkennung: Zum politischen und pädagogischen Umgang mit der Differenzialität. In: Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B.: Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt: Lang, S. 25-48.
- Dräger, H./Günther, U. (1997): Das Infrastrukturmodell als die Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B.: Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt: Lang, S. 83-98.
- Dubs, R. (1993): Selbstständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 89, S. 113-117.
- Forneck, H.J. (1999): Entgrenzung und Entstandardisierung von Bildung und Bildungssystemen. In: Hansen, H. u.a. (Hrsg.): Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz? Aarau: Bildung Sauerländer, S. 49-63.
- Friedrich, H.E./Ballstaedt, St.-P. (1995): Förderung von Lernprozessen und Lernstrategien. In: Grundlagen der Weiterbildung 6, S. 207-211.
- Friedrich, H.F./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Birnbaumer, N.: Ezyklopädie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, S. 237-293.
- Garcia, T./Pintrich, P.R. (1994): Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In: Schunk, D.H./Zimmermann, B.J. (Eds.):

- Self-regulation of learning and performances. Issues and educational applications, Hillsdale: Erlbaum, S. 127-152.
- Giesecke, W. (1997): Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, S. 79-87.
- Glaserfeld, E. von (1990): Die Unterscheidung des Beobachters. Versuch einer Auslegung. In: Riegas, V./Vetter, C.: Zur Biologie der Kognition. Frankfurt: Suhrkamp, S. 281-296.
- Gnahn, D./Seidel, S./Griesbach, K. (1997): Selbstgesteuertes Lernen - Beispiele aus der Praxis. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, S. 155-164.
- Griese, H.M. (1998): Bildung versus Qualifikation. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand, S. 132-142.
- Grilz, W./Stemmer, G. (1996): Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung von Erwachsenenbildnern. In: Grundlagen der Weiterbildung 7, H. 4, S. 210-212.
- Gruber, H. (2000): Lehr-Lern-Forschung: Den Erwerb komplexer Kompetenzen müssen wir lehren und Lernen. In: Unterrichtswissenschaft 28, S. 38-48.
- Habermas, J. (1971): Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Apel, K.-O. u.a. (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt: Suhrkamp, S. 120-159.
- Habermas, J. (1968): Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Harney, K. (1993): Erwachsenenbildung als Benennungspraxis. In: Friebe, H. u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 160-170.
- Herrmann, U. (1996): Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). In: Beiträge zur Lehrerbildung 14, S. 314-329.
- Hoffmann, N./Rhein, A.v. (1998): Selbstorganisiertes Lernen in berufsbiographischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, J. (1997): Riskante Biografien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, S. 112-124.
- Kade, J. (1999): System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, S. 527-544.
- Kaiser, A./Kaiser, R. (1995): Latentes Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 6, S. 205-207.
- Kaiser, A./Kaiser, R. (1999): Einbezug von Metakognition in die Weiterbildung. Kann Denken trainiert werden? In: Grundlagen der Weiterbildung 10, S. 53-55.
- Knowles, M.S. (1975): Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.
- Kösel, E. (1996): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dalau: Laub.
- Konrad, K. (2000): Selbstgesteuertes Lernen: Differenzielle Effekte unterschiedlicher Handlungsfelder und demographischer Variablen. In: Unterrichtswissenschaft 28, S. 75-91.
- Kuss, W. (1996): Selbstständiges Lernen. Neue Wege in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 7, S. 183-187.
- Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin: Argument.

- Luhmann, N./Schorr, E. (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mader, W. (1997): Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 6, S. 88-100.
- McCombs, B.L./Whisler, J.S. (1989): The role of affective variables in autonomous learning. In: Educational Psychologist 24, S. 277-306.
- Meyer-Drawe, K. (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 655-664.
- Nezel, I. (1997): Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Bern: Haupt.
- Siebert, H. (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Otto, V (Hrsg.) (1979): Offenes Weiterlernen - Erwachsenenlernen im Selbstlernzentrum. Frankfurt: Volkshochschule.
- Nolan, R. (1981): A new Look at the Psychological Conditions of Adult Second Language Learning. In: Adult Literacy and Basic Education 5, S. 217-228.
- Nuissl, E. (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, S. 41-49.
- Ortega, E (1997): Michel Foucault. Rekonstruktion der Freundschaft. München: Fink.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1995): Lernen als Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung 6, S. 193-196.
- Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.) (1994): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, S. 16-21. ,
- Rhein, A.v. (1998): Selbstorganisiertes Lernen - Zur Karriere eines Begriffs. In: Hoffmann, N./Rhein, A.v.: Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biografischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-21.
- Rustemeyer, D. (2001): Nichtsehen sehen. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum Report. Bielefeld: Bertelsmann, S. 15-28.
- Schäffter, O. (1999): Erwachsenenpädagogik - systemisch betrachtet. Zur Differenzierung zwischen systemtheoretischer Rekonstruktion von Weiterbildung und systemischer Bildungspraxis. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt: DIE, S. 103-112.
- Schmiel, M./Sommer, K.-H. (1991): Lernförderung Erwachsener. Heidelberg: Sauer.
- Sesink, W. (1990): Der Eigensinn des Lernens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und Forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 50-54.
- Siebert, H. (21997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied: Luchterhand.
- Simons, P.R.J. (1992): Lernen, selbstständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In: Mandl., H./Friedrich, H.F. (Hrsg.): Lern und Denkstrategien - Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, S. 251-264.

- Tough, A. (1979): The adult's learning projects. Toronto: The Ontario Institute of Studies in Education.
- Tennant, M. (1998): Adult education as a technology of the self In: International Journal of Lifelong Education 17, S. 364-376.
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ulrich, J.G. (2000): Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB. Erhebung 1998/1999. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29, H. 3, S. 23-29.
- Veenman, M.V J./Elshout, J.J. (1991): Intellectual ability and working method as predictors of novice learning. In: Learning and Instruction 1, S. 303-317.
- Watzlawick, P (Hrsg.) (1991): Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus, München: Piper.
- Weber, K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung 7, S. 178-182.
- Weinert, RE. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 10, S. 99-110.
- Weinert, F.E. (2000): Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitenwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: Unterrichtswissenschaft 28, S. 44-48.
- Witthpoth, J. (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung. Hohengehren: Schneider.

**Abstract:** At first sight, concepts of self-directed learning appear to be the product of a specific reception of constructivism in the field of adult education. The author, however, supports the thesis that this intra-scientific assimilation of constructivism and the propagation of self-controlled learning in adult education ought to be considered reactions to imperatives of modernization. Concepts of self-directed learning are accompanied by a deprofessionalization strategy - a change in the forms of organization as well as in the logic and the structure of action in adult education, which is due to modernization imperatives. Finally, the author discusses perspectives of change in practices of learning.

**Anschrift des Autors:**

Prof Dr. Hermann J. Forneck, Justus-Liebig. Universität Gießen, FB 03: Sozial- und Kulturwissenschaften, Fachgebiet Erziehungswissenschaft, [Professur für Erwachsenenbildung](#), Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen.

**Aus:**

Forneck, H. (2002). Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2/2002, S. 242-261.