

Kraft, Susanne

## **Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis**

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 833-845*



Quellenangabe/ Reference:

Kraft, Susanne: Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 833-845 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59799 - DOI: 10.25656/01:5979

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59799>

<https://doi.org/10.25656/01:5979>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 6 – November/Dezember 1999

## *Thema: Pädagogik im Umbruch – damals und heute*

- 787 HANS-RÜDIGER MÜLLER  
Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff  
der Erziehungswissenschaft
- 807 DIRK KONIETZKA  
Berufliche Aus- und Fortbildung in der Lebensverlaufsperspektive.  
Ein Vergleich des Ausbildungsverhaltens sechs westdeutscher  
Geburtskohorten
- 833 SUSANNE KRAFT  
Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis
- 847 WULF HOPF  
Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus
- 867 FELICITAS THIEL  
„Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus.  
Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung  
am Anfang des 20. Jahrhunderts

## *Weiterer Beitrag*

- 885 LEONI HERWARTZ-EMDEN/MANUELA WESTPHAL  
Frauen und Männer, Mütter und Väter. Empirische Ergebnisse zu  
Veränderungen der Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien

## Diskussion

- 903 JÜRGEN REYER  
„Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik.  
Motive im 19. Jahrhundert
- 923 DIETER NEUMANN  
Die religiöse Konstante. Über den pädagogischen Umgang mit  
naturwissenschaftlichen Hypothesen
- 941 PETER MARTIN ROEDER  
Gelingende Integration? Anmerkungen zur Studie von D. Katzenbach  
u.a. über den Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule“ in  
ZfPäd. 45 (1999), S. 567–590

## Besprechungen

- 947 HORST RUMPF  
*Hermann Giesecke*: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren  
Bildungspolitik  
*Ingo Richter*: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik
- 950 HANS-ULRICH MUSOLFF  
*Armin Bernhard/Lutz Rothermel* (Hrsg.): Handbuch Kritische Päd-  
agogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft  
*Heinz Sünker/Heinz-Hermann Krüger* (Hrsg.): Kritische Erziehungs-  
wissenschaft am Neubeginn?!
- 955 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Gudrun Storm*: Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisie-  
rung seiner Pädagogik. Eine quantitativ-qualitative Sprachuntersuchung  
*Benjamin Ortmeier*: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in  
der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft.  
Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und  
die Erforschung der nazistischen Schule
- 961 HANS MERKENS  
*Dieter Kirchhöfer*: Aufwachsen in Ostdeutschland. Langzeitstudie über  
Tagesläufe 10- bis 14jähriger Kinder

## Dokumentation

- 965 Pädagogische Neuerscheinungen

# Selbstgesteuertes Lernen

## *Problembereiche in Theorie und Praxis*

### *Zusammenfassung*

Angesichts der positiven Bewertung, fast schon Euphorie, die die Idee und das Konzept selbstgesteuerten Lernens derzeit erfährt, werden einige Problembereiche, Defizite und offene Fragen aufgezeigt, die bislang in der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen wenig beachtet werden. Problembereiche, Defizite und offene Fragen lassen sich sowohl in der Theoriebildung, in der Forschungspraxis und im Hinblick auf Konsequenzen für die pädagogische Praxis zeigen. Daran anknüpfend werden Perspektiven einer (kritischen) Weiterentwicklung sowohl der Theorie und Forschungspraxis als auch der Praxis selbstgesteuerten Lernens in pädagogischen Handlungsfeldern skizziert.

### *1. Vorbemerkung*

„Selbständiges Lernen – ein Konzept macht Karriere“. Wer sich ein bißchen intensiver mit der Thematik „selbständiges Lernen“ auseinandersetzt, wird dieser plakativen Überschrift eines Artikels von K. WEBER (1996) zustimmen, findet doch sowohl in der (Forschungs-) Literatur und Bildungspraxis selbständiges bzw. selbstgesteuertes Lernen immer größere Aufmerksamkeit<sup>1</sup>.

Selbstgesteuertes Lernen wird in unterschiedlichen Bereichen pädagogischer Praxis zunehmend thematisiert und gefordert (in Schule, Hochschule, beruflicher/betrieblicher Aus- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Freizeit). Sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker beschäftigen sich in verschiedenen Formen und auf unterschiedlichen Ebenen mit verschiedenen Aspekten und mit unterschiedlichem Erfolg mit selbstgesteuerten Lernprozessen. Auch die steigende Anzahl internationaler Tagungen und Publikationen zum selbstgesteuerten Lernen verweist auf das Interesse, das diese Thematik derzeit erfährt. Dabei wird selbstgesteuertes Lernen oftmals unkritisch hochgelobt: „Selbstgesteuertes Lernen fokussiert in allen Bildungsbereichen Hoffnungen und Erwartungen, wirksam zur Lösung von Motivations- und Lerntransferproblemen beizutragen. Weil es besonders gut zur Idee der Selbstverantwortung paßt, wird es auch von jenen aufgenommen, die das Bildungswesen finanzieren. Attraktiv erscheint das Konzept selbstgesteuertes Lernen nicht zuletzt deswegen, weil es unscharf gefaßt ist. Es kann je nach Situation und Interessenlage

1 Analog zum selbstgesteuerten Lernen finden sich verschiedene Begriffe wie „selbständiges“, „selbstorganisiertes“, „selbstreguliertes“, „autonomes“, „autodidaktisches Lernen“, „self-directed“, „self-regulated“, „self-guided learning“ – um nur einige zu nennen. Eine Ordnung ist nicht möglich, da die Begriffe weder einheitlich noch konsistent verwendet werden. Deshalb wird hier nur von selbstgesteuertem Lernen gesprochen. Lediglich bei Zitaten werden die Begrifflichkeiten der Autoren direkt übernommen.

definiert und konkretisiert werden“ (WEBER 1996, S. 178). Ganz ähnlich skizziert dies J. REISCHMANN in einem Artikel aus dem Jahre 1997, in welchem er die amerikanische Diskussion zum „self-directed learning“ kritisch sieht: „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. ... Self-directed Learning (hat) 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.“ (REISCHMANN 1997, S. 125).

Problematisch ist nicht die Aktualität der Thematik, sondern die unkritische Erfolgsproklamation und die fast ausschließlich positive Bewertung selbstgesteuerten Lernens in einer ausufernden, vielfach unstrukturierten Diskussion: Die Theorien zum selbstgesteuerten Lernen sind uneinheitlich, es mangelt an klaren und präzisen theoretischen Begriffsbestimmungen und Abgrenzungen, die Begründungen für diese Form des Lernens sind von unterschiedlicher Qualität und Plausibilität, die empirischen Befunde sind vielfältig und die Datenlage ist diffus bis unüberschaubar. Mein Beitrag konzentriert sich darauf, einige Problembereiche in Theorie und Praxis zu dokumentieren und zu kommentieren. Darüber hinaus werden Anregungen zur Strukturierung und Differenzierung der theoretischen Diskussion, der empirischen Forschung und mögliche Konsequenzen für die pädagogische Praxis skizziert. Die Differenzierung zwischen Theorie, empirischer Forschung und pädagogischer Praxis hat hier lediglich eine der Analyse dienende systematisierende und strukturierende Funktion.

## 2. *Problembereiche und offene Fragen in der Theoriebildung*

### 2.1 *Probleme der Begriffsbestimmung:*

#### *Was „ist“ eigentlich selbstgesteuertes Lernen?*

Bereits beim Versuch einer Bestimmung selbstgesteuerten Lernens stößt man auf Definitions- und Abgrenzungsprobleme. Kann mit dem Problem der Begriffsvielfalt noch pragmatisch umgegangen werden, wird insbesondere die Abgrenzung „fremd“ versus „selbst“ zu einem schwierigen Unterfangen. Die Schwierigkeit liegt darin, daß im Prinzip jedes Lernen immer irgendwie selbst- und fremdgesteuert zugleich ist. „Allen neueren Lernkonzeptionen liegt ja die Auffassung zugrunde, daß Lernen ein Konstruktionsprozeß des Subjektes ist. Deshalb ist ein Lernen ohne Beteiligung des Selbst nicht denkbar. Lernen findet aber immer auch in einem sozialen/kulturellen Umfeld statt, benötigt für die Konstruktion Information von außen und unterliegt damit Fremdeinwirkung.“ (PRENZEL 1993a, S. 240)

Damit ist ein grundsätzliches Problem angesprochen, nämlich das Problem, ob die Abgrenzung von „selbst“ versus „fremd“ sich eindeutig vornehmen läßt bzw. überhaupt sinnvoll ist. Als Lösungsmöglichkeit schlagen einige Autoren

vor, selbstgesteuertes Lernen nicht als Gegenstück zum fremdgesteuerten Lernen zu definieren, sondern sie sprechen von einem Kontinuum, entlang dessen sich verschiedene Grade von Selbst- bzw. Fremdsteuerung im Lernprozeß abzeichnen lassen (vgl. HOLLENSTEIN 1994).

Entscheidend ist jedoch, worauf sich die Selbststeuerung im Lernprozeß denn eigentlich bezieht<sup>2</sup>. Eine Analyse vorliegender Konzeptionen zum selbstgesteuerten Lernen ergab verschiedene Bezugspunkte der Selbststeuerung, aufgrund derer sich verschiedene Formen selbstgesteuerten Lernens differenzieren und strukturieren lassen.

- *Lernorganisation*: Der Lernende trifft Entscheidungen über Lernorte, -zeitpunkte, Lerntempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs, Lernpartner.
- *Lernkoordination*: Der Lernende übernimmt die Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten/Anforderungen in Beruf und Familie.
- *Lernzielbestimmung*: Der Lernende wählt die Lerninhalte selbst aus und legt die Lernziele fest.
- *Lern(erfolgs)kontrolle*: Der Lernende kontrolliert selbst den Fortschritt seines Lernens und seinen Lernerfolg.
- *Subjektive Interpretation der Lernsituation*: Der Lernende sieht, definiert und empfindet sich als selbständig im Lernprozeß.

Mit dieser Differenzierung verschiedener Formen und Ausprägungen kann selbstgesteuertes Lernen auch in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten/Handlungsfeldern begrifflich erfaßt werden. Die Weiterentwicklung einer Theorie selbstgesteuerten Lernens muß hier ansetzen.

## 2.2 Probleme der Bestimmung von Voraussetzungen und Bedingungen selbstgesteuerten Lernens

Weitere Probleme stellen sich bei dem Versuch, die für selbstgesteuertes Lernen notwendigen individuellen und situativen Voraussetzungen und Bedingungen zu bestimmen. Sichtet man hierzu die Literatur, kann man den Überblick leicht und immer wieder verlieren. Einigkeit besteht lediglich darüber, daß erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen abhängig ist von einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die sich differenzieren lassen in lernerseitige (kognitive und motivationale) und situative Komponenten. Um dieser Komplexität durch eine Strukturierung zu begegnen, konstruieren einige Autoren anhand der genannten Bezugspunkte der Selbststeuerung ein „Idealbild“ vom „selbstgesteuert Lernenden“ (vgl. BECK, u.a. 1991; DUBS 1993).

Der autonom/selbständig Lernende zeichnet sich v.a. dadurch aus, daß er „aktiv“ ist bezogen auf verschiedene Aspekte des Lernens. Er ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse/-defizite zu bewältigen, setzt sich Lernziele und macht sich Pläne, um diese auch zu erreichen, greift situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung/Lehre zurück, wählt geeignete Hilfsmittel beim

2 Eine ähnliche Vorgehensweise findet sich bei F.E. WEINERT, der auf diese Frage und Problematik bereits 1982 in einem Artikel hingewiesen hat.

Lernen, verfolgt und überprüft den Lernprozeß, verfügt über realistische Einschätzungen der eigenen Unzulänglichkeiten und Grenzen, verfügt über ein positives Selbstbild, das auf vergangenen Erfahrungen beruht, und kennt seine Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen.

Der Entwurf dieses Idealbildes zeigt deutlich, daß selbstgesteuertes Lernen vom Lernenden weitreichende Kompetenzen im Hinblick auf Reflexion, Planung, Gestaltung und Durchführung eines Lernprojektes verlangt. E. BECK, u.a. (1991) sprechen von einer *metakognitiven Bewußtheit*, die selbständig Lernende auszeichnet.

Auch der Blick in die empirische Forschung bestätigt, daß erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen an verschiedene Bedingungen und Voraussetzungen geknüpft ist. H.F. FRIEDRICH/H. MANDL haben in einem Überblicksartikel 1995 umfangreiche Untersuchungsergebnisse zusammengetragen, welche nochmals die Komplexität verdeutlichen und zeigen, daß hinsichtlich der individuellen Voraussetzungen erfolgreichen selbstgesteuerten Lernens eine Vielzahl verschiedener kognitiver, motivationaler und emotionaler Komponenten bedeutsam werden (wie beispielsweise die Bedeutung des bereichsspezifischen Vorwissens in einer Domäne, Motivation und Interesse, Verfügung über Lern- und Problemlösestrategien, Autonomieerleben und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen).

(Erfolgreiches) selbstgesteuertes Lernen ist somit an einen Bedingungskomplex gebunden, der theoretisch nur schwer zu konkretisieren und empirisch noch schwieriger zu erfassen ist. „Wissenschaftliche Analysen selbstgesteuerten Lernens erlauben die theoretische Bestimmung einer großen Zahl von Bedingungs- und Prozeßmerkmalen auf seiten des Lernenden und die Identifikation verschiedener fördernder oder hemmender Charakteristika der jeweiligen Lernumwelt. Dabei konnten weder ein einheitliches Erscheinungsbild noch eine interindividuelle übereinstimmende Bedingungskonstellation für diese Lernform festgestellt werden.“ (WEINERT 1982, S. 108). Wie F.E. WEINERT treffend formuliert, variieren die Bedingungskonstellationen für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen interindividuell aber auch intraindividuell (bereichsspezifisch und situativ). Eine Weiterentwicklung der Theoriebildung zum selbstgesteuerten Lernen benötigt neben weiteren und präzisen begrifflichen Differenzierungen u.a. eine Weiterentwicklung ausdifferenzierter Modelle selbstgesteuerten Lernens sowie darauf bezogene Forschung.

### 2.3 Probleme der Begründungen:

#### *Warum eigentlich selbstgesteuertes Lernen?*

Analysiert man das derzeitig zunehmende Interesse an selbstgesteuerten Lernprozessen, so lassen sich verschiedene Begründungen differenzieren:

- 1) *Selbständigkeit gilt als hohes „pädagogisches Ideal“*: Ausgegangen wird oftmals von der Annahme, daß zunehmende Selbststeuerung des Lernens dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mündigkeit des Menschen entspricht. „Die Selbststeuerung des eigenen Lernens hat natürlich etwas zu tun mit dem seit der Aufklärung für die Pädagogik zentralen Ziel, die geisti-

ge Mündigkeit der Menschen zu fördern“ (DOHMEN 1998, S. 2). In vielen pädagogischen Theorien gilt Selbständigkeit als ein hohes, anzustrebendes „pädagogisches Ideal“: Daß und wenn Personen etwas „selbst“ wollen oder tun, gilt – in Abgrenzung zu einem „fremdgesteuerten“, „von außen vorgeschriebenen“ Wollen und Tun – als etwas „an sich“ schon „Positives“ und „Wünschenswertes“.

Dieses positiv besetzte Ideal, etwas „selbst“ zu tun, findet sich auch in der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen: „Selbständig“ oder „selbstgesteuert“ zu lernen gilt als „an sich“ besser und positiver als dies „fremdgesteuert“ oder „angeleitet“ zu tun.

Problematisch ist dabei, daß die Bestimmung „selbst“ an sich noch kein Qualitätsmerkmal für eine Handlung oder ein Lernen ist. Die Qualität einer Handlung bestimmt sich nicht durch das ausführende Subjekt einer Handlung, sondern bemißt sich an den Inhalten und den Zwecksetzungen des jeweiligen Tuns (kritisch dazu auch HEID 1991). Zudem muß hier eine Differenzierung vorgenommen werden zwischen „Selbständigkeit“ (oder „Selbstbestimmung“) als einem abstrakten Erziehungsziel und „selbstgesteuertem Lernen“: Selbständigkeit als (abstraktes) Erziehungsziel liegt auf einer übergeordneten Zielebene. Auf der Zielebene „selbstgesteuertes Lernen“ geht es konkret darum, das eigene Lernen in die Hand zu nehmen, das eigene Lernen zu gestalten, zu managen (vgl. PRENZEL 1993b).

- 2) *Selbstgesteuertes Lernen ermöglicht selbstbestimmtes Lernen*: Auch auf der Ebene konkreten Lernens wird selbstgesteuertem Lernen „an sich“ etwas Positives zugeschrieben. Die Selbststeuerung des Lernens soll die vorherrschende Funktionalisierung des Lernens aufbrechen und die Lernenden sollen durch selbstgesteuerte und -organisierte Lernprozesse wieder mehr Verantwortung für ihr Lernen zurückerobern.

Sicherlich schließt die Selbststeuerung des Lernprozesses verschiedene Aspekte dessen mit ein, was mit Selbstbestimmung des Lernens gemeint ist: z.B. die freie Bestimmung der Inhalte, Ziele und Zwecke des Lernens. Selbstgesteuertes Lernen schließt jedoch Instrumentalisierung durchaus nicht aus. Selbstgesteuertes Lernen wird gerade auch im schulischen und betrieblichen Kontext gefordert und damit in Bereichen, in denen Lernen sehr stark funktionalisiert und instrumentalisiert ist, und in denen die Lerninhalte sowie die Zwecksetzungen des Lernens weitgehend festgelegt und fremdbestimmt sind.

- 3) *Selbstgesteuertes Lernen entspricht neueren lerntheoretischen Annahmen*: In vielen Begründungen für selbstgesteuerte Lernprozesse wird eine konstruktivistische Sichtweise des Lernens zugrunde gelegt. „Selbstgesteuertes Lernen weist eine Affinität zu jenen Theorieansätzen auf, die in Abkehr vom behavioristischen Denken Lernen nicht mehr nur in Abhängigkeit von äußeren Stimulusbedingungen untersuchen, sondern die aktive und konstruktive Rolle des Individuums betonen“ (FRIEDRICH/MANDL 1995, S. 3). Der Lernende rezipiert nicht einfach Wissen, sondern konstruiert im Lernprozeß sein Wissen, baut es in sein Vorwissen ein. Selbstgesteuerte Lernformen, so die These einiger Autoren, entsprechen besonders gut diesem konstruktivistischen Modell des Lernens (vgl. FRIEDRICH/MANDL 1990, 1995; GNAHS 1997; REICHEL 1998).

Auch diese Begründung für selbstgesteuertes Lernen erweist sich als nicht ganz unproblematisch. Sicherlich ist die lerntheoretische Verortung einer Theorie selbstgesteuerten Lernens notwendig, und es gibt überzeugende Argumente, die für dieses (konstruktivistische) Modell von Lernen sprechen (vgl. DUBS 1995; FRIEDRICH/MANDL 1995; GERSTENMAIER/MANDL 1995). Jedoch kann aus dieser lerntheoretischen Einordnung und Sichtweise *logisch* keinesfalls eine praktische Forderung nach selbstgesteuertem Lernen abgeleitet und begründet werden, da zwischen verschiedenen (Argumentations-) Ebenen unterschieden werden muß: Die in konstruktivistischer Sicht immer wieder betonte Aktivität des Lernenden im Lernprozeß bezeichnet eine mentale und kognitive Eigenaktivität des Lernenden, während sich die Aktivitäten eines selbstgesteuert Lernenden auf ganz konkrete Entscheidungsfreiräume und Handlungsspielräume in einem Lernprojekt beziehen.

Logisch kann aus der kognitiven Eigenaktivität des Lernenden beim Wissenserwerb und in Informationsverarbeitungsprozessen nicht die Befürwortung einer konkreten Lernform abgeleitet werden oder können gar Aussagen hinsichtlich der Gestaltung konkreter Lehr-Lern-Arrangements getroffen werden. Ein Lernender kann durchaus in einer fremdgesteuerten Vorlesung, in der er – von außen betrachtet – „passiv“ teilnimmt, Wissen erwerben, das er aktiv und konstruktiv verarbeitet, in sein Vorwissen einbaut und in neuen komplexen Problemsituationen wieder anwenden kann.

- 4) *Selbstgesteuertes Lernen ist eine erwachsenengerechte Lernform:* Vielfach wird davon ausgegangen, daß Erwachsene selbstgesteuertes Lernen bevorzugen. Erwachsene Lernende haben schließlich das Lernen gelernt, verfügen über Lernstrategien und über genügend intrinsische Motivation. Der Zugang Erwachsener zum Lernen sei problemorientiert und das Wesen des Erwachsenen ziele auf Selbstbestimmung. Fraglich ist, inwieweit diese Aussagen zum Lernen Erwachsener empirisch haltbar sind. Es gibt verschiedene Hinweise darauf, daß viele Erwachsene weder lebenslang und beständig (weiter)lernen wollen (vgl. BOLDER u.a. 1994) noch Formen selbstgesteuerten Lernens bevorzugen (vgl. PRENZEL 1993b, kritisch dazu auch CAFFARELLA/O'DONNELL 1987).

In der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen wird allzu häufig von einem Bild des (erwachsenen) Lernenden ausgegangen, das der Realität nur bedingt entspricht. So zeigen Untersuchungen mit Erwachsenen, daß viele Lernvorhaben scheitern und viele Erwachsene häufig erhebliche und vielfältige Lernschwierigkeiten haben (vgl. STENTZEL 1986; FRIEDRICH u.a. 1987; LOMPSCHER/MANDL 1996; FRIEDRICH u.a. 1997).

Insofern kann die These, selbstgesteuertes Lernen sei eine erwachsenengerechte Lernform, in dieser allgemeinen Form sicherlich nicht aufrechterhalten werden.

- 5) *Selbstgesteuertes Lernen ermöglicht die Bewältigung der Anforderungen, die sich aus der Notwendigkeit lebenslangen Lernens ergeben:* Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich gilt mittlerweile als unbestritten. Lernen in der gesamten Lebensspanne wird zur Aufgabe jeder Person. Selbstgesteuertes Lernen wird in diesem Kontext oftmals als eine zentrale Schlüsselqualifikation genannt, die zur Bewältigung der Anforderungen lebenslangen Lernens beitragen kann. Diese

Argumentation erscheint auf den ersten Blick durchaus plausibel – ist Lernen doch immer auf die Erschließung neuer Gegenstände gerichtet und mit Wissenserwerb verbunden. Könnten Lernende das auch noch selbständig, wäre dies – möglicherweise – tatsächlich eine Art Schlüssel, um lebenslang neue Anforderungen und Aufgaben zu bewältigen.

Fraglich und zudem problematisch ist hierbei, ob der einzelne Lernende überhaupt dazu in der Lage ist, die immer neuen und wechselnden Anforderungen selbständig und lernend zu bewältigen, wenn doch schon die Bildungsinstitutionen dabei kläglich versagen. Zwar kann das einzelne Individuum theoretisch möglicherweise flexibler und schneller auf Veränderungen reagieren, jedoch kann die Komplexität und die Geschwindigkeit des Wandels von Wissensbeständen einen einzelnen Lernenden durchaus auch sehr leicht überfordern.

- 6) *Selbstgesteuertes Lernen spart (Weiterbildungs-)Kosten*: Vielfach findet sich innerhalb der Begründungen für selbstgesteuertes Lernen auch das Argument einer dadurch möglichen Kostenersparnis im Weiterbildungsbereich. Die zunehmende Notwendigkeit fortlaufender Weiterbildung in Lebensspanne kann nicht mehr nur institutionell aufgefangen werden, selbstgesteuertes Lernen erscheint als „Lösung“ gegen Kostenexplosion und leere (Weiterbildungs-) Kassen (FRIEDRICH u.a. 1997; WEISS 1993). Traditionelle Weiterbildungsformen werden durch meist computerunterstützte Selbstlernangebote ersetzt.

Sicherlich senken die Einsparungen beim Weiterbildungspersonal und anderer Seminarkosten die Bildungsausgaben in den Betrieben und den Institutionen der Erwachsenenbildung, jedoch geht diese Rechnung mit einer sehr vereinfachten Vorstellung von selbstgesteuertem Lernen einher: Zum einen wird davon ausgegangen, daß selbstgesteuertes Lernen heißt, ohne Lehrpersonen zu lernen. In vielen Untersuchungen zeigt sich aber, daß gerade auch bei selbstgesteuerten Lernprozessen vielfältige Unterstützungsformen der Lernenden durch Lehrende nicht nur hilfreich, sondern notwendig sind. Zum anderen wird davon ausgegangen, daß Selbstlernangebote auch selbstverständlich von den Lernenden effektiv genutzt werden (können). Vernachlässigt wird dabei, daß erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen an verschiedene individuelle (kognitive und motivationale) sowie situative Voraussetzungen und Bedingungen gebunden ist (kritisch dazu auch KRAFT 1998b).

Wie gezeigt wurde, sind die Begründungen für selbstgesteuertes Lernen vielfältig und basieren sowohl auf pädagogischen als auch auf ökonomischen Argumentationen. Nach einer kritischen Analyse erweisen sie sich jedoch durchaus nicht alle als stichhaltig und überzeugend. Vielfach fehlen argumentative und insbesondere empirische Belege. Die Begründungen verbleiben oftmals auf einem Plausibilitätsniveau.

### 3. Problembereiche und offene Fragen in der Forschungspraxis

#### 3.1 Probleme der theoretischen Heterogenität vorliegender Studien

„Das Forschungsfeld ‚Selbstgesteuertes Lernen‘ ist aufgrund seiner Vielschichtigkeit ein Tummelplatz von Theorien unterschiedlicher Provenienz und Begrifflichkeit. So werden allgemeinspsychologische Theorien, z.B. Handlungstheorien, Motivationstheorien, Emotionstheorien, Informationsverarbeitungstheorien, Selbstkonzepttheorien sowie differentialpsychologische Theorien herangezogen, um sowohl einzelne Komponenten des selbstgesteuerten Lernens als auch das Zusammenspiel dieser Komponenten angemessen beschreiben zu können.“ (FRIEDRICH/MANDL 1995, S. 5)

Die aufgezeigten Probleme in der Theoriebildung zum selbstgesteuerten Lernen spiegeln sich in den vorliegenden empirischen Studien wider. Diese basieren auf sehr heterogenen Theorien und theoretischen Modellen. Es werden lerntheoretische Grundannahmen gemacht, unterschiedliche Perspektiven (psychologische, pädagogische) verfolgt oder lediglich einzelne Aspekte selbstgesteuerten Lernens (z.B. kognitive, motivationale, emotionale Bedingungen und Voraussetzungen), bzw. Fragen der Förderung selbstgesteuerten Lernens, dies in verschiedenen Bereichen (Schule, Hochschule, Betrieb), untersucht.<sup>3</sup>

Die Problematik der Heterogenität der theoretischen Modelle und Fragestellungen in den Untersuchungen ist sicherlich mit die Ursache für die Schwierigkeit, die Ergebnisse zu ordnen, zu systematisieren und daraus Konsequenzen für weitere Forschungen und für die pädagogische Praxis zu ziehen. Aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen und Modelle sowie der Bearbeitung lediglich von Teilaspekten sind die Ergebnisse unterschiedlich aussagekräftig und zudem wenig vergleichbar.

#### 3.2 Probleme der Untersuchungsstichproben

##### 3.2.1 Stichprobenauswahl

Betrachtet man die vorliegenden Untersuchungen zum selbstgesteuerten Lernen, dann läßt sich im Hinblick auf die Probanden ganz deutlich eine Tendenz zur Mittelschichtorientierung feststellen. Dies zeigt sich u.a. in der Auswahl der Probanden und Probandinnen: So wurden sehr viele Untersuchungen mit Studierenden durchgeführt, nur wenige mit anderen Personengruppen. Auf das Problem der Mittelschichtorientierung in den Untersuchungen zum selbstgesteuerten Lernen haben R. CAFARELLA und J.M. O'DONNELL bereits 1987 hingewiesen.

Zudem fehlen in vielen Untersuchungen wichtige demographische Daten (vgl. CAFARELLA/O'DONNELL 1987, S. 210). Alter, Geschlecht, soziale Herkunft und Stellung sowie verschiedene lernbiographische Daten wie Schulabschluß,

3 Ein guter Überblick über verschiedene Theorieansätze, Modelle und Aspekte und aus psychologischer Sicht angelegte Systematisierungsversuche selbstgesteuerten Lernens finden sich bei H.F. FRIEDRICH/H. MANDL (1995) und U. SCHIEFLE/R. PEKRUN (1996).

Weiterbildungsteilnahme etc. sind aber bedeutsam bei einer differenzierten Interpretation der erhobenen Befunde.

### 3.2.2 Stichprobenfehler

Ein bislang ebenfalls wenig beachteter Aspekt ist das Problem eines möglichen Stichprobenfehlers. In vielen Untersuchungen zum selbstgesteuerten Lernen werden abgeschlossene und erfolgreiche selbstgesteuerte Lernprojekte untersucht. Unberücksichtigt bleiben dabei die vielen selbst initiierten Lernprojekte, die von den Lernenden abgebrochen wurden. So existieren – z.B. im Freizeitbereich – zwar vielfach „objektiv gute“ Bedingungen für selbstgesteuertes Lernen (z.B. ist es möglich, Lerninhalte und Lernziele selbst zu bestimmen, die Lernorganisation und Lernkontrolle weitgehend selbst zu übernehmen, verschiedene Unterstützungsformen nachzufragen und sich als autonom zu erleben), trotzdem sind diese Lernprojekte oftmals nicht von Erfolg gekrönt, werden abgebrochen bzw. scheitern. Gerade die Gründe, die zu einem Abbruch eines selbstgesteuerten Lernprojektes führen, und die im Lernprozeß auftretenden Probleme könnten jedoch eine Menge an Informationen liefern sowie Rückschlüsse auf notwendige Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden ermöglichen.

Die Heterogenität der Untersuchungen zum selbstgesteuerten Lernen wird vielfach dadurch verursacht, daß diese auf unterschiedlichen theoretischen Modellen und Vorannahmen beruhen, verschiedene Aspekte betonen und herausgreifen. Dies macht eine Orientierung sowohl für Theoretiker, aber auch für Praktiker eher schwierig. Eine Forcierung der empirischen Forschungen zum selbstgesteuerten Lernen ist trotzdem nicht nur wünschenswert, sondern dringend notwendig.

Das Ziel empirischer Forschung sollte jedoch nicht nur in der Produktion von Daten liegen, sondern begleitet sein von einer kritischen Analyse des jeweiligen Gegenstandes sowie von Überlegungen hinsichtlich seiner Relevanz für die Gestaltung der (pädagogischen) Praxis. Dazu ist jedoch eine Systematisierung ebenso dringend erforderlich wie die Explikation und Begründung der jeweils zugrunde liegenden theoretischen Grundannahmen.

Zudem gilt es, weitere Faktoren stärker als bisher zu berücksichtigen. Da wir es in den pädagogischen Praxisfeldern mit unterschiedlichen Lernenden zu tun haben, sollten Untersuchungen auch mit verschiedenen Personengruppen durchgeführt werden. Studierende sind sicherlich eine Personengruppe, die leicht erreicht und dadurch befragt werden kann. Aber sie sind in dieser Funktion eben eher „geübte Lernende“ und im Kontext ihres Studiums ist (selbstgesteuertes) Lernen die vorwiegend ausgeübte Tätigkeit. Des weiteren gilt es, den Forschungs-Blick auch auf die Problembereiche in selbstgesteuerten Lernprozessen zu richten. Dies könnte dadurch geschehen, daß selbstgesteuerte Lernprojekte wissenschaftlich begleitet werden, um damit Abbruchgründe und -fallen sowie Unterstützungsbedarf bei selbstgesteuerten Lernprozessen differenziert zu erfassen.

#### 4. *Problembereiche und offene Fragen im Hinblick auf die pädagogische Praxis*

##### 4.1 *Das Problem der mangelnden Berücksichtigung der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen selbstgesteuerten Lernens*

Wenn in pädagogischen Praxisfeldern selbstgesteuerte Lernprozesse initiiert werden bzw. auf diese Lernform gesetzt wird, wird oft selbstverständlich davon ausgegangen, daß dies relativ problemlos funktioniert, und daß Lernende diese Lernform eher bevorzugen, wünschen und zudem auch erfolgreich praktizieren können. Es ist allerdings sicherlich ein Trugschluß, traditionelle Weiterbildungsveranstaltungen oder Unterrichtsformen einfach durch selbstgesteuerte Formen ersetzen zu können (kritisch dazu auch DUBS 1997).

Eine eigene Untersuchung bestätigt dies für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung. Bei einer vor kurzem durchgeführten Mitarbeiterbefragung zur Nutzung betrieblicher Selbstlernzentren in einem großen Industriebetrieb zeigte sich sehr deutlich, daß die Einrichtung eines solchen Zentrums noch lange nicht dessen Nutzung garantiert. Lediglich 30% der Mitarbeiter nutzen dieses Selbstlernangebot, davon weniger als 7% regelmäßig (vgl. KRAFT 1998).

Vernachlässigt werden oftmals die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, unter denen überhaupt erfolgreich selbstgesteuert gelernt werden kann. Selbstgesteuertes Lernen heißt ja gerade nicht, Lernende alleine zu lassen im Lernprozeß (ohne Lehrperson, ohne Unterstützung), sondern selbstgesteuertes Lernen ist an Voraussetzungen geknüpft, von deren Erfüllung der Erfolg der Lernbemühungen abhängt. Auch wenn es dafür keine eindeutig bestimmbareren Bedingungskonstellationen gibt, so existiert doch ein pädagogisch durchaus hinreichend gesichertes Wissen darüber, daß bestimmte kognitive, motivationale und emotionale Bedingungen einen selbstgesteuerten Lernprozeß und Lernerfolg eher unterstützen oder eher behindern. Selbstgesteuertes Lernen kann nicht einfach verordnet werden, sondern erfordert vielfältige Unterstützungsprozesse für die Lernenden. Dies gilt es – insbesondere im institutionellen Kontext – zu berücksichtigen.

##### 4.2 *Das Problem der Verschärfung bestehender Bildungsbenachteiligungen*

Verschiedene Untersuchungen (z.B. die von HOLLENSTEIN 1989; KUWAN 1998; ARNOLD/LEHMANN 1998; WEBER 1998) weisen daraufhin, daß selbstgesteuertes Lernen bestehende Bildungsbenachteiligungen verschärfen kann. So kann nachgewiesen werden, daß selbstgesteuertes Lernen zu meist von „bildungsgewohnten“ Personen bevorzugt und erfolgreich durchgeführt wird. „In den Lerngruppen mit ausgesprochen hohem Selbstorganisationsgrad ist das durchschnittliche Bildungsniveau entschieden höher, eine ähnliche Rolle spielt der erreichte berufliche Status, und auch die individuelle Bildungsaktivität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nimmt Einfluß auf selbstorganisiertes Lernen.“ (HOLLENSTEIN 1989, S. 291)

Auch R. DUBS (1997) kommt in seinen Untersuchungen zum Ergebnis, daß insbesondere schwächere Schüler durch einen vorwiegend auf selbstgesteuer-

tem Lernen basierenden Unterricht weiter benachteiligt werden. Erklärbar sind diese Befunde eventuell damit, daß selbstgesteuertes Lernen hohe Lernkompetenzen der Lernenden voraussetzt im Hinblick auf die Verfügung über Lern- und Denkstrategien, Motivation und den souveränen und erfolgreichen Umgang mit verschiedenen Aspekten der Selbststeuerung im Lernprozeß.

### *4.3 Das Problem der Individualisierung von Lernen*

Selbstgesteuertes Lernen kann Tendenzen zur Individualisierung von Lernen noch verstärken. Individualisierung meint hier zweierlei: Zum einen die Tendenz zur Vereinzelung beim Lernen. Insbesondere beim Lernen mit Neuen Medien besteht die Gefahr, daß Lernende zunehmend alleine lernen, also ohne den für das Lernen wichtigen sozialen Austausch. Zum anderen ist damit gemeint, daß die Verantwortung für das Lernen und für erfolgreiches Lernen immer mehr dem Lernenden übertragen wird. „Weiterbildung ist längst zu einem Zwang geworden, der Staat ist jedoch nicht in der Lage, entsprechende Angebote zu gewährleisten. ... Weiterbildung soll vermehrt innerhalb wie außerhalb eines institutionellen Rahmens selbstorganisiert werden“ (WEBER 1998, S. 37). So wird es zunehmend zur individuellen Aufgabe, sich selbständig um eine Anpassung der eigenen Qualifikation an die Anforderungen (z.B. des Arbeitsmarktes) zu bemühen.

Spätestens hier relativiert sich der Aspekt der Selbststeuerung des Lernprozesses – wenn Freiheit von Zwang begleitet ist, schmilzt sie unweigerlich dahin. Zudem ist die Frage, inwieweit solche Bedingungen nicht zu einer massiven Überforderung der Lernenden führen können. Die euphorische Postulierung von Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit täuscht über die vielfältigen Schwierigkeiten hinweg, die damit verbunden sind, wenn man sich die notwendigen Qualifikationen eigenständig aneignen und sichern muß (z.B. Auswahl der und die Entscheidung über die für die eigene zukünftige Qualifikation notwendigen und bedeutsamen Lerninhalte, das Setzen von Lernzielen oder die Aufrechterhaltung der Motivation zum Lernen). Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozeß und für die eigene Qualifikation bedeutet zudem immer auch Übernahme der Verantwortung für einen möglichen Mißerfolg – mit allen entsprechenden Konsequenzen wie beispielsweise Scheitern oder Fehlqualifizierung (vgl. KRAFT 1995).

### *4.4 Das Problem der Zertifizierung*

Ein weiteres offenes und ungeklärtes Problem ist die Zertifizierung selbstgesteuerter Lernprozesse (z.B. bei computerunterstützten Lernprogrammen). Zertifikate sind und werden als Leistungs- und Qualifikationsnachweis immer bedeutsamer. Während klassische Weiterbildungskurse mit dem Erwerb eines Zertifikats einhergehen, fehlen für das Selbstlernen hierfür noch Vorbilder bzw. Modelle.

Welche Konsequenzen für die pädagogische Praxis sind hieraus zu ziehen? Notwendig ist es sicherlich, sich von falschen Vorstellungen und Erwartungen

einer Selbststeuerung in Lernprozessen zu lösen: Die Analyse selbstgesteuerten Lernens verweist auf einige Problembereiche und offene Fragen, die nicht zu einer Abschaffung institutionalisierter Lernprozesse, sondern vielmehr zu ihrer Neuorganisation innerhalb der Institutionen führen müssen. Konkret bedeutet dies, daß selbstgesteuertes Lernen nicht einfach nur gefordert und gewünscht werden kann, sondern begleitet sein muß von Maßnahmen, welche die Lernenden dabei unterstützen. Auch die Lehrpersonen innerhalb der Institutionen verlieren nicht an Bedeutung, aber ihre Rolle ändert sich gravierend. Sie werden zu „Lernberatern“, die jedoch nicht über weniger, sondern eher über ein Mehr an pädagogischem Wissen und grundlegenden Kenntnissen aus der Lehr-Lern-Forschung verfügen müssen.

### 5. *Schlußbemerkung*

In der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen zeigen sich eine Vielzahl von Problembereichen und offene Fragen in Theorie, Forschungspraxis und pädagogischer Praxis. Entgegentreten gilt es den vorschnellen, bislang wenig begründeten, aber euphorisch vorgetragenen Forderungen nach selbstgesteuertem Lernen.

Notwendige Konsequenzen für die Theoriebildung sind weitere begriffliche Differenzierungen und Systematisierungen des Gegenstandes. Begleitet werden muß dies durch eine kritische Analyse insbesondere normativer Setzungen und Postulate sowie durch eine Forcierung empirischer Forschung zum selbstgesteuerten Lernen, die das Augenmerk vor allem auch auf Problembereiche richtet (unterschiedliche Lernsituationen und Lernende, soziologische Aspekte). Wünschenswert wäre sicherlich auch eine intensivere und effektivere Transformation des theoretischen und empirischen Wissens in die pädagogische Praxis (z. B. durch kooperative Forschungsprojekte, verbesserte Aus- und Weiterbildung der Lehrenden in den Bildungsinstitutionen).

### *Literatur*

- ARNOLD, R./LEHMANN, B.: Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium? In: K. DERICHS-KUNSTMANN u. a. (Hrsg.): Beiheft zum Report. Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1998, S. 89–100.
- BECK, E./GULDIMANN, T./ZUTAVERN, M.: Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 735–768.
- BOLDER, A. u. a.: Weiterbildungsabstinenz. Köln 1994.
- CARARELLA, R./O'DONNELL, J.M.: Selbstbestimmtes Lernen: Ein kritisches Paradigma, wieder betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987), S. 207–223.
- DOHMEN, G.: Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung. In: K. DERICHS-KUNSTMANN u. a. (Hrsg.): Beiheft zum Report. Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1998, S. 64–69.
- DUBS, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 889–903.
- DUBS, R.: Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: liegt darin die Zukunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 89 (1993), S. 113–117.
- DUBS, R.: Selbstgesteuertes Lernen. St. Gallen 1997. (unveröffentlichtes Manuskript)
- FRIEDRICH, H.F./MANDL, H.: Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990), S. 197–218.

- FRIEDRICH, H.F./MANDL, H.: Analyse selbstgesteuerten Lernens. Tübingen 1995.
- FRIEDRICH, H.F. u.a. (Hrsg.): Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung. Neuwied 1997.
- GERRSTENMAIER, J./MANDL, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 867–888.
- GNAHS, D. u.a. (Hrsg.): „Selbstgesteuertes Lernen“ – Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. (IES-Projektbericht) Hannover 1997.
- HEID, H.: „Selbstständigkeit“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991), S. 267–269.
- HOLLENSTEIN, E.: Selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand. In: Volkshochschule im Westen 41 (1989), S. 289–290.
- HOLLENSTEIN, E.: Zur Lerntypik selbstorganisierten Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 44 (1994), S. 16–22.
- KRAFT, S.: Lernen mit dem Computer? In: Wirtschaft und Berufserziehung 50 (1998), S. 13–16.
- KRAFT, S.: „Modernisierung“ und „Individualisierung“. Eine kritische Analyse ihrer Bestimmungen. Marburg 1995.
- KUWAN, H.: Selbstorganisiertes Lernen bei Erwerbstätigen. In: K. DERICHS-KUNSTMANN u.a. (Hrsg.): Beiheft zum Report. Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1998, S. 83–90.
- LOMPSCHEER, J./MANDL, H.: Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern 1996.
- PRENZEL, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993a), S. 239–253.
- PRENZEL, M.: Autodidaktisches Lernen. Regensburg 1993b. (Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript)
- REISCHMANN, J.: Self-directed learning – die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39 (1997), S. 125–137.
- REICHEL, H.: Selbstgesteuertes Lernen. In: Pädagogisches Zentrum/Nachrichten (1998) 2, S. 8–9.
- SCHIEFELE, U./PEKRUN, R.: Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: F.E. WEINERT (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen 1996, S. 249–278.
- STENTZEL, M.: Lernschwierigkeiten von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt a.M. 1986.
- WEBER, K.: Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung 7 (1996), S. 178–182.
- WEBER, K.: Selbstgesteuertes Lernen – zeitgemäß? Einige Anmerkungen. In: K. DERICHS-KUNSTMANN u.a. (Hrsg.): Beiheft zum Report. Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1998, S. 35–39.
- WEINERT, F.E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982), S. 99–110.
- WEISS, R.: Multimediales Lernen aus der Sicht der Wirtschaft. In: BIBB: Multimediales Lernen in Qualifizierungsstrategien. Nürnberg 1993, S. 27–30.

### *Abstract*

In view of present positive assessment of – the almost euphoric approach to – the idea and concept of self-directed learning, the author points to some of the problematic issues, deficits, and open questions which have so far received little attention in the discussion on self-controlled learning although they arise in both theory formation and research practice as well as with regard to the consequences for educational practice. She then goes on to sketch perspectives for a (critical) further development of both theory and research practice and of the practice of self-directed learning in pedagogical fields action.

### *Anschrift der Autorin*

Dr. Susanne Kraft, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik, 93040 Regensburg